

# ORIENTACIÓN VOCACIONAL: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL (1)

A. G. Watts

---

## Resumen

Se bosquejan las bases lógicas para los estudios comparativos de los sistemas de orientación. Las diferencias fundamentales entre sistemas de orientación en distintos países pueden relacionarse con el estado de desarrollo económico, con el sistema político, con factores sociales y culturales, con la educación y los sistemas de capacitación, y con las estructuras profesionales y organizativas. Se exploran las presiones en conflicto hacia la convergencia y divergencia entre los sistemas de orientación.

## Introducción

Existen por lo menos tres bases lógicas para estudiar los sistemas de orientación en otros países que no sean el propio. La primera es que demuestra la *relatividad cultural* de la propia práctica. Mostrar que las cosas se hacen de modo diferente en otros lugares, hace que uno cuestione las prácticas que, de no ser por ello, suelen darse por sentadas. La segunda es que permite el *préstamo de políticas*. Mientras que transplantar directamente la práctica de un país a otro es problemático, se pueden indicar nuevas posibilidades que puedan ser adaptadas a la propia situación. La tercera es que facilita la *cooperación internacional*. Dentro de una economía cada vez más global, la mayor movilidad de los estudiantes, los practicantes y trabajadores entre países significa que los servicios de orientación deben trabajar mucho más unidos: en el entendimiento de que las similitudes y diferencias entre los sistemas de orientación pueden ayudar a facilitar tal cooperación y a hacerla más efectiva.

El estudiar los sistemas de orientación puede ser una lupa develadora a través de la cual se busca comprender a otro país. Nos hace focalizar el sistema de capacitación y educación y el sistema económico, y la relación entre ambos. También ilumina la estructura social y política, y los factores culturales que atañen a la relación entre el individuo, la familia, y la sociedad más amplia.

A pesar de todo esto, la literatura comparativa sobre los sistemas de orientación es notablemente limitada. Existen algunos «informes de viaje», basados en estudios llevados a cabo por visitantes fugaces. Sin embargo, debido a que estos suelen estar limitados a un solo país, a menudo no cuentan con un marco comparativo importante. Se puede decir lo mismo de las colecciones de estudios de países como Drapela (1979). Algunos estudios han intentado desarrollar un marco comparativo a partir de estudios de países por separado suministrados por otros autores (por ejemplo, Watts y Ferreira-

Marques, 1979; Plant, 1990; Watts, 1992). En otros casos, la metodología ha incluido visitas de contacto directo del (los) autor(es) principal(es) lo que robustece el marco comparativo (por ejemplo, Keller y Viteles, 1937; Reubens, 1977; Watts, Dartois y Plant, 1988; Watts *et al.*, 1994). Otros informes y comentarios han surgido más impresionísticamente a partir de conferencias, visitas realizadas durante un período de tiempo, y cosas por el estilo (por ejemplo, Reuchlin, 1964; Super, 1974).

La escasa cantidad de estudios comparativos sobre orientación contrasta con la actualmente muy amplia y teóricamente sofisticada literatura sobre educación comparativa (para una visión de conjunto que sea de utilidad, ver Halls, 1990). Los estudios comparativos sobre orientación pueden beneficiarse de esta literatura, por supuesto, pero necesitan un marco de referencia más amplio.

Este trabajo tiene como objetivo desarrollar un marco para ver los sistemas de orientación en una perspectiva internacional. Surge de los estudios existentes, y en forma particular, a partir de varios estudios en los que estuve personalmente involucrado durante los últimos 25 años. Pone especial atención a las principales diferencias entre los sistemas de orientación en distintos países, y las razones para estas diferencias. Varios de los puntos que se tratan en el trabajo son, en efecto, hipótesis basadas en evidencia ilustrativa seleccionada más que conclusiones basadas en una exhaustiva investigación. Se espera, sin embargo, que alentará estudios comparativos más rigurosos en el futuro.

### **El impacto de la etapa de desarrollo económico**

Los servicios de orientación formales son, al menos en parte, producto del desarrollo económico. En sociedades relativamente primitivas, basadas en una economía de subsistencia, existe poca división de la mano de obra. A medida que las sociedades agrícolas se vuelven más ricas y sofisticadas, con mayor comercio, sobreviene una mayor diversidad en los roles, pero la asignación de tales roles está determinada mayormente por la familia, casta o clase en la que uno nace. A la larga, con el crecimiento de la industrialización, la división de la mano de obra alcanza un punto donde esos mecanismos tradicionales de asignación de roles comienzan a resquebrajarse, y los servicios de orientación formales pueden desarrollarse para complementarlos.

Así fue que a fines del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX comenzaron a aparecer los primeros servicios de orientación vocacional tanto en los Estados Unidos como en Europa (Brewer, 1942; Keller y Viteles, 1937; Heginbotham, 1951). En los países del Tercer Mundo los servicios de orientación formales tienen un desarrollo mucho más reciente, y todavía son muy limitados en su naturaleza (Drapela, 1979).

La etapa de desarrollo económico puede influir no sólo la gama de servicios de orientación sino también su orientación. Para los países que todavía están en las primeras etapas del

desarrollo económico, los servicios de orientación tienden a estar dominados por consideraciones de trabajo-utilización, que canalizan a los individuos en los campos de educación, capacitación y trabajo que se consideran necesarios para la economía nacional. En los países en vía de desarrollo la orientación formal juega un rol común de política, por ejemplo, y alienta a los jóvenes a inclinarse más por la educación técnica y vocacional en vez de aspirar a la educación superior (Watts y Ferreira Marques, 1979; UNESCO, 1980). Sólo en condiciones de relativo bienestar económico se puede comenzar a prestar mayor atención al desarrollo humano individual (Super, 1954; 1985).

Hablando de manera más especulativa, parece posible que a medida que las sociedades se encaminan hacia una etapa post-industrial, con más énfasis en ocupaciones de conocimiento (Drucker, 1969) y estructuras educativas y ocupacionales más flexibles (Handy, 1989), el rol de la orientación puede volverse más prominente y más omnipresente de lo que ha sido en el pasado. En las sociedades industriales, el trabajo ha tenido la tendencia de estar concentrado en grandes organizaciones, los individuos han tendido a permanecer en tales organizaciones durante prolongados períodos de tiempo, y todo progreso en la carrera que puedan haber experimentado ha tendido a ser administrado por la organización; puede decirse también algo muy similar respecto del sistema de educación, que ha precedido al empleo más que haber estado interconectado con él; la orientación ha tendido a concentrarse en la interfaces entre los dos sistemas, apoyando a los individuos en su paso entre ellos. En las sociedades post-industriales, todas estas generalizaciones es probable que se vuelvan menos válidas. El caso de acceso vitalicio a orientación como apoyo del desarrollo continuo profesional, como mediador del «contrato psicológico» entre individuos y organizaciones (Argyris, 1960; Herriot, 1992) sobre una base iterativa, y como apoyo a la construcción de sí mismo como «proyecto reflexivo» (Giddens, 1991), se vuelve más y más fuerte y más acuciante (Watts, 1994; 1996a; Collin y Watts, 1996).

### **El impacto de los sistemas políticos**

Si el desarrollo de los servicios de orientación formales está relacionado con la industrialización, también parece estar relacionado con la democratización. A menos que exista en alguna medida la libre elección para los ciudadanos, no existe cabida para los servicios de orientación. En la China maoista en los tiempos de la Revolución Cultural, por ejemplo, se cancelaron todos los servicios de orientación (Weiyuan, 1994). Todos aquellos que finalizaban la escuela eran enviados al campo, sin opción alguna, a pasar un período trabajando en agricultura. Aquellos que iban a la universidad eran enviados a cursos sin tener en cuenta lo que les interesaba -»eso sería individualismo, un vicio capitalista» (Chang, 1993 ed. 605). Los consejos vecinales decidían qué capacitación y qué ocupaciones podía abordar un miembro de

la comunidad. Dejar el trabajo era incurrir en grave desaprobación social (Brammer, 1985). Los individuos, en resumen, tenían poco o nada que decir respecto de sus vidas de trabajo.

Este es un ejemplo extremo, pero países con economías planificadas y sistemas políticos totalitarios, sea de derecha o de izquierda, tienden a no hacer lugar a la orientación o a verla como un proceso conservador, de control social, que usa métodos directivos con el fin de satisfacer necesidades de utilización de mano de obra. En la URSS bajo gobierno comunista, por ejemplo, existía la obligación de trabajar para todos los ciudadanos, y de las autoridades, la obligación de encontrar trabajo para ellos. Los empleos eran por lo general asignados por comisiones de ubicación. El progreso dependía principalmente de ser miembro del Partido Comunista, y la «carrera» en términos de búsqueda personal del éxito profesional era denigrada (Skorikov y Vondracek, 1993). El concepto de orientación vocacional se desdibujaba con el de selección vocacional (Nowikowa, 1991; Zajda, 1979); la tarea de la orientación vocacional era ajustar la visión subjetiva de la realidad que tenía el individuo para emparejarla con las necesidades objetivas de la sociedad (Machula, 1989). Se responsabilizaba a los maestros de escuela de la orientación vocacional, pero sus programas tendían a ser nada más que una orientación general acerca de las necesidades de personal junto con llamados a cubrir sus cuotas de trabajo (Drapela, 1979).

En la Alemania de los años treinta, el sistema de orientación estaba fuertemente influido por la política abiertamente racista (y a la larga, genocida) del régimen Nacional Socialista. La preocupación no era sólo la selección *social* sino la *biológica*. Incluso antes de los campos de concentración, se forzaba a judíos y a otros que no eran arios a los trabajos menos deseados. Keller y Viteles (1937) informaron -en términos que, vistos en retrospectiva, parecen escalofriantemente presagiosos- que en programas de pruebas se ponía gran énfasis en la herencia: «Se reconstruyen árboles familiares completos. Se dan las características de todos los parientes, y sobre la base del patrón general, se aconseja al muchacho acerca del tipo de trabajo en el cual tiene más probabilidades de ser exitoso» (p. 135). También registraron que los consejeros eran seleccionados con mucho cuidado y «tienen que tener la cualidad del liderazgo, como se expresa en los principios del Partido Nacional Socialista» (p. 137).

En la Sudáfrica del apartheid, coexistía un sofisticado sistema de orientación para la comunidad blanca -con fuerte influencia de la ideología Cristiana Nacionalista- con un servicio limitado o inexistente para la comunidad negra. Se pusieron grandes restricciones a la elección de trabajo por parte de los negros en las áreas para blancos, que era la zona donde se encontraban la mayor cantidad de oportunidades de trabajo. Los trabajadores migratorios eran clasificados por funcionarios del departamento

de trabajo en categorías de empleo particulares, en las que probablemente deberían permanecer durante el resto de sus vidas de trabajo. En 1975 había 30 consejeros capacitados para brindar todos los servicios psicológicos para cerca de 3,75 millones de niños negros en edad escolar. La mayor parte del tiempo la pasaban haciendo tests, cuyos resultados se utilizaban principalmente para propósitos estadísticos y de investigación más que para orientación. En el currículo de los estudios sociales se incluyó una sección sobre «orientación vocacional»: incluía un gran énfasis en «cultivar actitudes, ideales y expectativas realistas» y en «la importancia del trabajo manual» (Watts, 1980; Dovey, 1980; Dovey y Mason, 1984). Así, el énfasis estaba en hacer que los estudiantes aceptaran la realidad construida políticamente: cualquier intento por alentar un enfoque crítico de esta realidad era tabú (en escuelas árabes en Israel la orientación ha pasado por una situación muy similar: ver Mar'i, 1982).

Todos estos son ejemplos claros de las limitaciones que los gobiernos totalitarios ponen a los servicios de orientación. Sin embargo, la Sudáfrica del apartheid era distinta de los casos anteriores porque aspiraba a principios liberal-democráticos a pesar de que confinaba la aplicación de estos principios a la comunidad blanca. Esto llevaba a permitir el establecimiento de una pequeña cantidad de agencias comunitarias, con fondos provenientes en su mayor parte de gobiernos y fundaciones de ultramar y de grandes compañías internacionales, que desarrollaron servicios de orientación vocacional para la gente negra. Estas agencias eran parte de una amplia gama de organizaciones no-gubernamentales en distintos campos, que jugaron un rol importante para el desarrollo de los servicios y la lucha contra el apartheid (Harding, 1994). Los centros vocacionales tenían como preocupación principal lograr que circulara la información acerca de las oportunidades y los obstáculos a las oportunidades, en parte para ayudar a la gente negra a tomar decisiones sobre las carreras pero en parte también para alentarlos a hacer campaña en favor del cambio político (Walters, 1989). Por lo tanto, dieron a la comunidad un ejemplo de agencias de orientación con base comunitaria que buscan una agenda de cambio social radical como reacción al sistema de orientación oficial que operaba una estrategia de control social conservadora (ver Watts, 1996b). Con el fin del apartheid y el advenimiento de un gobierno dominado por negros en Sudáfrica, la experiencia de los centros vocacionales con base comunitaria puede ser crucial para desarrollar un sistema de orientación oficial capaz de satisfacer las necesidades de las comunidades negras. El caso sudafricano nos brinda de este modo un ejemplo tanto de modelos socio-políticos contrastantes dentro del mismo país, como así también de cómo esos modelos pueden adquirir nuevos límites cuando cambia el sistema político.

En general, los países con economías de mercado y regímenes políticos democráticos se inclinan a dar mayor importancia a la orientación. También es más probable que la vean en

términos liberal-progresistas, viéndola como un proceso no directriz o como un proceso diseñado para maximizar el logro individual (Watts, 1996b). En estos términos, se puede ver la orientación como una manera de hacer que el mercado del trabajo funcione más efectivamente y como medio para afirmar el valor que se da en las sociedades democráticas a los derechos de los individuos a hacer libres opciones sobre sus propias vidas.

En la práctica, las tensiones entre necesidades societarias e individuales significan que incluso dentro de las sociedades liberal-democráticas, la orientación algunas veces sufre la presión de tener que volver atrás a un modelo de control social conservador. No obstante, algunos países pueden alcanzar un nivel suficiente de sofisticación democrática para ver estas tensiones de otro modo, y para reconocer la validez de la orientación como un proceso más radical de cambio social continuo. El caso más notorio es Suecia, donde una declaración de política oficial sobre la orientación emitida en 1971 incluía objetivos radicales como liberal-progresistas. Sugería, por ejemplo, que la orientación debe desarrollar una conciencia crítica de las fuentes de información e influencias en la opción:

«Entre otras cosas, una actitud crítica implica que los estudiantes se pregunten acerca de los hechos seleccionados en la información que se les da y de los fundamentos teóricos de esa información. Por ejemplo, es importante para ellos que se vayan haciendo conscientes de la desconfianza de los pronósticos y tests y que sean críticos de las declaraciones categóricas que atañen a los desarrollos del mercado de trabajo».

Ponía la toma de decisiones del individuo dentro de un contexto social pluralista en el cual los temas de conflicto y desigualdad no tenían que ser evitados:

«Los estudiantes hacen preguntas y obtienen hechos que atañen a las relaciones sociales y los lugares de trabajo, los valores de los distintos grupos, problemas tales como el objetivo de las actividades, las diferencias en la paga, estado ocupacional, relaciones entre superiores y subordinados, rol de los sexos etc., y luego discutir estos temas y relacionarlos con sus propios problemas de decisión vocacional».

No consideraba los obstáculos a la libertad de elección como dados, sino que encargaba específicamente a los consejeros que trabajasen contra ellos siempre que fuese posible:

«SYO [orientación educativa y vocacional] deber contrarrestar las restricciones de opción vocacional debidas a, por ejemplo, bagaje social, sexo, falta de motivación para el análisis de la propia situación de cada uno, etc., incluso si esto implica cuestionar las decisiones tomadas por el estudiante e incluso si, aumentando la cantidad de alternativas aparentes para el estudiante, esto tiene el efecto de hacerle más difícil (sic) optar».

Reconocía que las opciones individuales podían por sí mismas actuar como agentes de cambio en la sociedad, y apoyaban declaradamente esos efectos:

«Una de las tareas de SYO es brindar al individuo información verdadera y detallada, y se puede pensar que esto puede dar como resultado un aumento en la falta de trabajo en ciertos sectores junto con un exceso de trabajo en otros, por ejemplo, debido a una mayor claridad en las diferencias entre las distintas ocupaciones en términos de remuneración y perspectivas de satisfacción laboral. Esto a su vez puede llevar a cambios a largo plazo en el mercado de trabajo».

Finalmente, reconocía que algunos de los cambios sociales necesarios para satisfacer los intereses profesionales de los individuos no podían lograrse a través de individuos que trabajan solos, y sostenían los vínculos entre la orientación y el desarrollo de la conciencia política:

«SYO debe, entre otras cosas, estar relacionada con la instrucción y el debate en lo que atañe a los sindicatos y organizaciones políticas, y la capacidad del individuo de influir en los desarrollos».

En todos estos aspectos, reconocía oficialmente el rol positivo que la orientación podía jugar al alentar el cambio social productivo sobre una base de continuidad. La realidad de la práctica de la orientación, tendía a ser más prosaica y limitada de lo que estos objetivos radicales podían sugerir. (Watts, 1981a)

Otro ejemplo reciente sobre el impacto de los sistemas políticos es el intento en algunos países que están influidos por el «Nuevo Derecho» de explorar la aplicación de principios de mercado a la organización de la distribución de orientación. Esto incluye el aliento para el crecimiento de los servicios de orientación dentro del sector privado, y el traslado de los servicios de orientación públicos a situaciones cuasi de mercado donde han sido expuestos a las fuerzas de la competencia. Estos desarrollos han sido evidentes en particular en el Reino Unido (Watts, 1995), pero también han sido visibles en Australia (Pryor, 1991), en Nueva Zelanda (Hesketh y Kennedy, 1991) y en menor grado en algunos otros países europeos, destacándose los Países Bajos. (Watts, *et al.*, 1994)

### **El impacto de factores sociales y culturales**

Además de factores económicos y políticos, la importancia que se le da a la orientación y a su naturaleza se ve notoriamente influida por factores sociales y culturales. En términos socioestructurales, por ejemplo, es probable que los países con marcada estratificación social tengan necesidades de servicios de orientación formal relativamente limitadas; los individuos tienden a hacer elecciones dentro de límites socialmente circunscriptos y pueden obtener mucha de la ayuda que necesitan de sus familias y de redes informales. En las

sociedades que tienen niveles de movilidad social relativamente altos, por otro lado, la orientación formal adquiere mayor importancia: los individuos tienen a su disposición un campo de elección más amplio, y es menos probable que sus familias y las redes informales les proporcionen ayuda informada con respecto a todo el rango de oportunidades; en consecuencia, es probable que se recurra más a los servicios de orientación formal para proporcionar la ayuda requerida.

En países con sistemas de clases tradicionalmente marcadas la controversia sobre tales sistemas parece conducir a que se preste más atención a las dimensiones sociológicas en la orientación (ver Watts, 1996b). Tal es el caso en Gran Bretaña y Escandinavia, donde los sociólogos han hecho contribuciones que han influido en la literatura teórica sobre la orientación. En los Estados Unidos, a su vez, el campo de la orientación ha estado prácticamente dominado por los psicólogos. Esto parece estar vinculado a factores culturales e históricos. Aunque los índices de movilidad social en los Estados Unidos no son substancialmente diferentes de los registrados en otras sociedades económicamente desarrolladas (Blau y Duncan, 1967), los Estados Unidos han estado desde el comienzo de su existencia independiente comprometidos con la proposición que "todos los hombres [*sic*] son creados iguales" y que cualquier norteamericano, por humilde que sea su origen, puede llegar a ser Presidente. Además, la existencia de una frontera que se mueve gradualmente hacia el oeste mantuvo por largo tiempo la posibilidad de escapar de la opresión social y económica y volverse rico y respetado a través de la inteligencia innata y el esfuerzo únicamente. (Turner, 1921) El predominio psicológico de la orientación parece, de este modo, estar estrechamente vinculado al individualismo sobre el cual se basa la cultura norteamericana. (Watts, 1981b) Los consejeros en los Estados Unidos parecen tener mayores dificultades que los de Gran Bretaña para reconocer lo relevantes que son las cuestiones sociopolíticas en su trabajo.

Sin embargo, el individualismo no se circunscribe a los Estados Unidos. En la mayoría de los países occidentales industrializados es un elemento importante de la cultura nacional. (Hofstede, 1984) En muchas culturas orientales y del Tercer Mundo, por otra parte, el rol del individuo está subordinado a la colectividad, ya sea al núcleo familiar, a la familia más amplia o a la tribu. Esto está relacionado con la distinción clásica de Tönnies (1957 ed.) entre *Gemeinschaft* (una comunidad basada en fuertes lazos comunes en la cual el individuo no está muy diferenciado) y *Gesellschaft* (una sociedad basada en individuos que forman asociaciones con diferentes propósitos). Donde sobrevive la *Gemeinschaft* es improbable que la orientación en su forma individualista encuentre un lugar. Esen (1972), por ejemplo, señaló que en Nigeria el concepto central de orientación -el del individuo con autodeterminación- era inapropiado, ya que se consideraba que la identidad individual estaba subordinada a la identidad grupal y, especialmente, a la tribal:

"Debido a que el grupo encarna la realidad y es el marco dentro del cual la gente puede esperar un grado de realización de sí misma que sería difícil de alcanzar de otro modo, las opiniones de los voceros reconocidos del grupo tienden a convertirse en la conciencia de la gente. La autoridad, más que la razón o la libertad de elección, se vuelve el principio conducente de la vida del individuo". (p.795)

Nuevamente, Moracco (1979) observó que en las familias árabes los individuos estaban subordinados al grupo y, en cuanto a la toma de decisiones, estaban notoriamente influidos por los valores y las necesidades de la familia. Si éstas entraban en conflicto con las propias, se esperaba que los individuos se ajustasen a los valores familiares, expresados en la mayoría de los casos por el padre. Se han señalado aspectos similares con relación a América Latina (Espin, 1979) y a las comunidades chinas (Scaff y Ting, 1972; Saner-Yui y Saner-Yui, 1985).

En algunos casos, el concepto de opción individual puede estar limitado además por el fatalismo religioso. Entre los Yoruba en Nigeria, por ejemplo, se cree que todos los individuos tienen una ocupación predestinada como parte de su *ori*: una "copia heliográfica" detallada de la vida que llevarán y del rol que tendrán dentro de la tribu. Para descubrir esta copia heliográfica, es necesario consultar al *batalawo*, un sacerdote Ifa (Ipaye, 1989), cada vez que hay que tomar una decisión.

Todas estas tradiciones pueden influir en lo que sucede cuando, como parte del proceso de industrialización, los servicios de orientación formal crecen en los países orientales o del Tercer Mundo. Así es que en países con un fuerte énfasis en el respeto por la autoridad es factible que tal orientación sea de naturaleza directiva. En América Latina, por ejemplo, los alumnos tienden a esperar que los consejeros les digan exactamente qué hacer, y pueden considerar incompetente al consejero si esto *no* sucede. Un marcado énfasis en pruebas psicométricas se ajusta bien a esta tradición (Espin, 1979). La medida hasta la cual los servicios de orientación están inevitablemente en conflicto con las estructuras tradicionales, o pueden y deben intentar acomodarse a dichas estructuras, es una cuestión importante sobre la cual volveremos luego.

### **Impacto de los sistemas de educación, capacitación y empleo**

Dentro de estas amplias estructuras económicas, políticas y sociales, y de estas costumbres culturales, la estructura organizativa de la educación, los sistemas de capacitación y empleo también tienen un impacto en la orientación sobre carreras que se brinda. Turner (1960) distinguía entre sistemas educativos basados en "movilidad por \_concurso", con un seguimiento débil y tardío, y aquellos basados en "movilidad patrocinada", con seguimiento firme e inmediato. Los primeros son más proclives a dar mayor importancia a la

orientación que los segundos. Así las escuelas en Norteamérica, el ejemplo de Turner de un modelo de movilidad por concurso, han desarrollado históricamente sistemas de consejo y orientación mucho más sofisticados que los de las escuelas en Inglaterra, su ejemplo de un modelo de movilidad patrocinada. Fue la introducción de las escuelas polivalentes en Gran Bretaña, con su mayor flexibilidad y seguimiento menos rígido, lo que dio lugar a un aumento significativo de la importancia de los sistemas de orientación. (Daws, 1968)

También es probable que la teoría del currículo adoptada por un sistema educativo en particular tenga influencia respecto del lugar de la orientación formal dentro del mismo. Nicholas (1983) distinguía tres modelos: el clasicismo europeo, en el cual se busca el conocimiento objetivo por sí mismo y se considera que la búsqueda de la sabiduría, verdad y belleza como la forma más elevada de actividad humana, que no debe ser manchada ni teñida por el mundo práctico; el Marxismo-Leninismo, en el cual el objetivo político de la educación es actuar como agente en la producción de la nueva sociedad comunista, inculcando las habilidades, el conocimiento, las actitudes y la conducta que serán necesarias; y el liberal-pragmatismo, en el cual las escuelas son vistas como si atendiesen las necesidades de los individuos en su búsqueda de la libertad y la movilidad social. Parecería que la orientación formal tuviera muy poco lugar con relación al clasicismo europeo, un lugar limitado y altamente directivo con respecto al modelo Marxista-Leninista (como ya se ha observado), y un rol mucho más central aunque menos directivo en relación al liberal-pragmatismo. Esto ayuda a explicar por qué la educación profesional ha logrado establecer un lugar dentro del currículo más fácilmente en algunos países (por ej., Estados Unidos, Dinamarca, Países Bajos y *realschulen* en Alemania) que en otros (por ej, Francia y *gymnasien* en Alemania).

La naturaleza del sistema de capacitación y educación vocacional también es importante. Los sistemas que en gran medida se basan en el aprendizaje dentro del lugar de trabajo tienden a basar sus principales servicios de orientación dentro de instituciones del mercado laboral, en tanto que aquellos que están principalmente basados en la educación se inclinan a basarlos dentro de la educación. Así, en Alemania, con su fuerte sistema de aprendizaje, la orientación vocacional es un monopolio formal de la Bundesanstalt für Arbeit, una organización del mercado laboral. En Francia, con su estructura de educación vocacional, por otra parte, los principales servicios de orientación son parte del sistema educativo. (Watts *et. al.*, 1994)

La cuestión acerca de si los servicios de orientación formal se encuentran en instituciones educativas o del mercado laboral es importante, ya que tiende a influir en la orientación de los mismos. Los servicios basados en la educación tienen la tendencia a focalizar los procesos de opción educativos, a estar en cierto modo separados del mundo del trabajo y a dar énfasis en la orientación a los aspectos del desarrollo personal. Los servicios basados

en instituciones del mercado laboral, por el contrario, tienden a centrar su atención sobre la opción ocupacional y el lugar de trabajo y a dar énfasis a las realidades del mercado laboral. La opción del lugar puede no sólo influir tales consideraciones sino también ser influida por ellas: es más probable que los países con marcada preocupación por la utilización del trabajo más que por el desarrollo individual basen sus servicios de orientación en los servicios de empleo y otras instituciones del mercado laboral que en la educación. Muchos países, por supuesto, cuentan con servicios de orientación en ambos sectores, y/o estructuras de "agencia" que se sitúan entre ellos.

La naturaleza del sistema de empleo también tiene su efecto sobre la estructura y naturaleza de los servicios de orientación. En Japón, por ejemplo, el "sistema de empleo de por vida" significa que los hombres en especial tienden a hacer su primer compromiso con una organización más que con una ocupación, y a permanecer en la misma organización durante toda su vida profesional. (Watts, 1985) En realidad, el ser miembros de una corporación tiende a ocupar una parte importante de su propia identidad. (Ishiyama y Kitayama, 1994) El resultado es que los servicios de orientación y ubicación para facilitar el movimiento *entre* organizaciones no están bien desarrollados, en tanto se ha experimentado un crecimiento de los servicios diseñados para facilitar el desarrollo profesional *dentro* de las organizaciones. Además, en los servicios de orientación para jóvenes se pone un énfasis mucho mayor en la elección de la organización que en la mayoría de los otros países. Mucha de la información sobre carreras que se pone a disposición en los servicios de orientación para jóvenes que entran al mercado laboral es, en consecuencia, clasificada por organización más que por ocupación. (Watts, 1985)

### **El impacto de las estructuras profesionales y organizativas**

Un último grupo de diferencias internacionales en cuanto a la orientación está relacionado con las estructuras profesionales y organizativas dentro de las cuales se ubica la orientación. La identidad profesional y la capacitación de quienes ocupan los roles de orientación formal varían considerablemente. En muchos casos, su identidad profesional más importante es como psicólogos, maestros o administradores del mercado laboral. En tales casos, se considera que capacitación para la orientación está incorporada, o complementa, la capacitación para el primer rol profesional. Esto explica por qué algunas veces su capacitación para la orientación se ve limitada e incluso de naturaleza optativa. Tan sólo un número residual de casos tiene como identidad profesional más importante ser profesionales de la orientación como consejeros o trabajadores de orientación, con su propia capacitación especializada. (Watts, Dartois y Plant, 1988; Watts, 1992)

Hasta cierto punto, por supuesto, la identidad profesional está vinculada a la ubicación del sector: es probable que los servicios basados en instituciones educativas estén formados

por docentes; los servicios en organizaciones del mercado laboral, por administradores del mismo; los servicios en agencias independientes, por psicólogos o consejeros especialistas. No obstante, este no es el único caso que existe. En Suecia, por ejemplo, los consejeros SYO tienen base en escuelas pero no tienen capacitación como docentes. (Watts, 1981 a) Y en otros casos, se encuentran psicólogos en escuelas y en organizaciones del mercado laboral así como también en agencias independientes. Reuchlin (1964) señala que la prestación de servicios por parte de psicólogos suele estar relacionada con un énfasis en la evaluación psicométrica.

La definición del centro de interés del rol del consejero también varía entre países. Existe una distinción conceptual común entre orientación *educativa* (por ej., sobre opciones educativas o problemas de aprendizaje), orientación *vocacional* (por ej., sobre la elección de ocupaciones y roles de trabajo), y la orientación *personal y social* (por ej., problemas de conducta o cuestiones emocionales). En algunos casos -Alemania, por ejemplo- existe una clara distinción entre estas formas de orientación, las cuales se asignan a agencias completamente distintas. En otros casos, las tres formas de orientación se unen: en Bélgica, a través de diferentes roles basados en una agencia (el Centro PsicoMédico-Social); en escuelas en países tales como Irlanda, a través de un rol único (el consejero escolar o el orientador). (Watts *et. al.*, 1994)

El efecto combinado de la identidad profesional, la ubicación sectorial y la atención en el rol conduce a modelos muy variados de prestación en distintos países con relación a las escuelas en especial. En líneas generales, existen tres maneras principales en las cuales se organiza la prestación de la orientación vocacional dentro de las escuelas. (Watts, 1988a)

En primer lugar, ésta puede estar basada en especialistas fuera de la escuela. Estos especialistas pueden basarse en autoridades educativas (por ej., Francia) o en autoridades del mercado laboral (por ej., Alemania). Pueden cubrir las tres formas de orientación (por Ej., Bélgica) o pueden concentrarse principalmente en la orientación educativa o vocacional (por ej., Francia y Alemania respectivamente). Con frecuencia van a las escuelas a ofrecer entrevistas, dar charlas, etc., pero lo hacen desde una base exterior.

En segundo lugar, la orientación vocacional puede ser brindada por especialistas dentro de la escuela. En algunos casos estos no son docentes (por ej., Suecia). En otros, se los capacita en un comienzo como docentes pero han tenido un importante entrenamiento en el lugar de trabajo como consejeros y ahora permanecen la mayor parte de su tiempo en actividades de orientación y consejo: en efecto, su rol de orientadores ha tomado atributos de una subprofesión dentro de la profesión docente. En tales casos, sus roles comprenden por lo general la orientación educativa y personal/social así como también la vocacional: esto es lo que sucede con los consejeros escolares en países tales como Canadá, Irlanda, Filipinas y Estados Unidos. Donde el rol está confinado a la orientación educativa y

vocacional, el nivel de capacitación especializada en orientación y el tiempo dedicado a los roles de orientación tiende a ser mucho más limitado: este es el caso, por ejemplo, de los docentes profesionales en Grecia y los Países Bajos.

Finalmente, la orientación vocacional puede integrarse en forma más completa a la escuela alentando a la mayoría o a todos los docentes a involucrarse con ella. Esto puede intentarse buscando integrarla a la enseñanza académica de las materias, lo cual ha sido probado en países tales como Alemania (Busshoff, citado en Watts y Ferreira-Marques, 1979) y Estados Unidos (Watts y Herr, 1976), aunque su implementación exitosa ha resultado ser difícil. Alternativamente, la orientación vocacional puede integrarse en la estructura "pastoral" de la escuela: este es el caso, por ejemplo, en Japón, donde es considerada parte de la responsabilidad del docente "al frente de la propia aula" (Watts, 1985); en Venezuela, donde se espera que todos los docentes asuman el rol de consejero además del de docente especializado en una materia específica (Kim, 1987); y en Singapur, donde la educación profesional se brinda a través del currículo en el cuidado pastoral implementado por los tutores del curso. (Watts, 1988b)

Estos modelos de organización no son excluyentes entre sí, y muchos países tienen elementos de más de un modelo. En Inglaterra y Gales, por ejemplo, hay elementos de los tres: educación profesional y orientación son ofrecidos por funcionarios profesionales de afuera de la escuela, por docentes profesionales dentro de la escuela y por tutores que forman la base de la estructura de cuidado pastoral de la escuela.

Los mismos tipos de distinciones pueden hacerse con respecto a los servicios de orientación disponibles para los jóvenes y los adultos una vez finalizada la escuela. Estos servicios se encuentran en muchos países con menor grado de desarrollo que los servicios para los jóvenes en la escuela. Pero un estudio de los sistemas de orientación dentro de la Comunidad Europea descubrió importantes diferencias entre los países en cuanto a los servicios de orientación en la educación terciaria, los servicios de orientación para los jóvenes con una base que está fuera de la educación de tiempo completo (en estructuras de aprendizaje, en programas de transición y en servicios juveniles y comunitarios) y en los servicios de orientación para adultos (dentro de los servicios de empleo público, en la educación para adultos, en los sectores privados y voluntarios y en los lugares de trabajo) (Watts *et. al.* 1994)

### **¿Convergencia o divergencia?**

Gran parte de este trabajo se ha centrado en variaciones entre los sistemas de orientación formal en diferentes países. Algunas de estas variaciones han sido esencialmente de carácter organizativo; otras han sido más conceptuales e ideológicas. Han estado vinculadas a factores económicos, políticos, socioculturales, educativos y

profesionales. Estos factores están entrelazados de maneras complejas en las distintas sociedades: las implicancias de estos cruzamientos requiere de una exploración más detallada de lo que ha sido posible hacer aquí.

Sin embargo, es necesario que la focalización en las variaciones sea equilibrada por el reconocimiento de que existen algunas tendencias a la convergencia profesional que pueden superar tales diferencias. De allí que un modelo de cuatro etapas del desarrollo de conceptos sobre la orientación vocacional en las escuelas, originalmente desarrollado con relación al Reino Unido (Law y Watts, 1977), parezca tener una validez más amplia como medio para explicar dicho desarrollo también en otros países (Watts, 1988a). Este modelo partía de la información como centro de interés, a través de la focalización en las entrevistas y luego el anexamiento de la educación profesional al currículo, hasta llegar a la integración de la educación profesional en todo el currículo.

También parece ser posible identificar tres tendencias comunes en los sistemas de orientación de la Comunidad Europea. La primera tiene que ver con la orientación como un proceso continuo, que debe comenzar en las escuelas y ser accesible durante toda la vida adulta y la de trabajo. La segunda se inclina hacia un modelo profesional más abierto, en el cual el concepto de un especialista experto en orientación que trabaja con clientes individuales en un vacío psicológico, es reemplazado o complementado por un enfoque más difuso en el cual se usa un rango más variado de intervenciones y se presta más atención al trabajo con y a través de redes de otros individuos y agencias. La tercera consiste en un mayor énfasis en el individuo como agente activo, más que como receptor pasivo, dentro del sistema de orientación (Watts *et al.*, 1994). Estas tendencias son evidentes también en los países industrializados en otras partes del mundo.

Tal convergencia es sustentada por vínculos internacionales establecidos a través de organizaciones tales como la *International Association for Educational and Vocational Guidance* (IAVEG) y la *International Round Table for the Advancement of Counselling* (IRTAC). También es alentada por programas de ayuda y el uso internacional de consultores. Muchos países con sistemas de orientación menos desarrollados han buscado modelos y apoyo en países con sistemas más desarrollados. Los préstamos internacionales de este tipo pueden generar dificultades. En países como Ghana y Malasia, por ejemplo, se importaron de los Estados Unidos y Gran Bretaña modelos de orientación individualistas centrados en el cliente, lo que pareció resultar inadecuado para la cultura e hizo que se prestara menos atención a las prioridades básicas tales como el suministro de información ocupacional. (Bolger, 1978; Watts, 1978; ver también Kim, 1987)

Hasta dónde la orientación sea una técnica o una filosofía subyace a la cuestión de la convergencia o divergencia. Morris (1955) sugiere "que la orientación es en esencia una técnica, que es sólo un medio, y que los fines a los que atiende serán determinados

tanto por la tradición cultural dentro de la cual opera como por la forma detallada en la cual interpreta esa tradición en sus modos de operación" (p.124). Patterson (1978), por otra parte, opina que la orientación "no está vinculada ni a la época ni a la cultura; los trasciende ya que se basa en la unidad universal de la naturaleza humana" (p.231). Según Patterson, la orientación se ocupa esencialmente de la realización de sí mismo, que es "un valor último, universal y no uno creado por el hombre o sujeto a la cultura". Observa con cuidado que la realización de sí mismo no se identifica necesariamente con la cultura occidental y con su "extremo individualismo, engrandecimiento egoísta y la ética competitiva a mansalva, del 'sálvese quien pueda". Pero argumenta que los valores y las formas de cada cultura "deben ser juzgadas y evaluadas en términos de su contribución a la realización de sí mismo del individuo" (pp.237-238): En este sentido, los objetivos de la orientación son universales y no específicos de una cultura. Estos argumentos han sido desarrollados con relación a la orientación en general, pero podrían aplicarse de igual modo a la educación profesional y a la orientación en particular.

Los argumentos y evidencias presentadas en este trabajo apoyan de alguna manera ambas opiniones. La orientación es capaz de asumir muchas formas diferentes. Es cierto que sus características de organización varían considerablemente, al igual que sus técnicas y enfoques. Pero en la esencia del concepto de orientación se encuentra un conjunto de valores que llaman a cuestionar si los servicios de orientación en, por ejemplo, la Alemania Nazi representaron orientación en un sentido "verdadero" o "completo". Los servicios de orientación formal, como hemos visto, están ligados a la industrialización, la democratización, la movilidad social y el individualismo cultural. En las sociedades donde estos procesos son menos evidentes, los valores centrales a la filosofía de la orientación - de respeto por el individuo, y de interés por el crecimiento y el desarrollo individual - pueden aun estar presentes, aunque dentro de un contexto cultural diferente. A medida que la velocidad del cambio alienta el crecimiento de los servicios de orientación en esos países, es importante que tales servicios respeten y trabajen con elementos de la cultura que sean congruentes con los propios.

### **Notas**

1. Este trabajo ha sido adaptado a partir de un capítulo sobre "Perspectivas Internacionales" en WATTS, A.G., LAW, B., KILLEEN, J., KIDD, J.M., y HAWTHORN, R.: (1996) *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. Londres: Routledge).

### **Bibliografía**

1. ARGYRIS, C.: *Understanding Organizational Behavior*. Homewood, IL: Dorsey. (1960).
2. BLAU, P.M., y DUNCAN, O.D.: *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley. (1967).

3. BOLGER, A.W.: Guidance and Counseling in a Developing Country. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1 (3), 225-229. (1978).
4. BRAMMER, L.M.: Counselling Services in the People's Republic of China. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 8(2), 125-136. (1985).
5. BREWER, J.M.: *History of Vocational Guidance*. Nueva York: Harper. (1942).
6. CHANG, J.: (1993 de.) *Wild Swans* (first published 1991). Londres: Flamingo.
7. COLLIN, A., y WATTS, A.G.: The Death and Transfiguration of Career - and of Career Guidance? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (3), 385-398. (1996).
8. DAWS, P.P.: *A Good Start in Life*. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre. (1968).
9. DOVEY, K.A.: Politics and Guidance: an Overview of the South African Schools Guidance Service. *British Journal of Guidance and Counselling*, 8 (1), 1-10. (1980).
10. DOVEY, K. y MASON, M.: Guidance for Submission: Social Control and Guidance in Schools for Black Pupils in South Africa. *British Journal of Guidance and Counselling*, 12 (1), 15-24. (1984).
11. DRAPELA, V. (de.) (1979). *Guidance and Counseling around the World*, Washington, DC: University Press of America.
12. DRUCKER, R: *The Age of Discontinuity*. Londres: Heinemann. (1969).
13. ESEN. A.: A View of Guidance from Africa. *Personnel and Guidance Journal*, 50(10), 792-798. (1972).
14. ESPIN, O.M.: A Changing Continent. In Drapela, V. (de.): *Guidance and Counseling around the World*. Washington, DC: University Press of America. (1979).
15. GIDDENS, A.: *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press. (1991).
16. HALLS, W.D. (de.) (1990). *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. Londres: Jessica Kingsley/UNESCO.
17. HANDY, C.: *The Age of Unreason*. Londres: Business Books. (1989).
18. HARDING, D.: *From Global to Local: Issues and Challenges Facing NGOs*. Durban: Olive. (1994).
19. HEGINBOTHAM, H.: *The Youth Employment Service*. Londres: Methuen. (1951).
20. HERRIOT, R: *The Career Management Challenge*. Londres: Sage. (1992).
21. HESKETH, B. y KENNEDY, L.: Changes and Responsibilities: Policy Challenges Confronting Careers Guidance in Nueva Zealand. *British Journal of Guidance and Counselling*, 19(3), 246-257. (1991).
22. HOFSTEDE, G.: *Culture's Consequences*. Beverly Hills, CA: Sage. (1984).
23. IPAYE, B.: Vocational Guidance in Nigeria. *Prospects*, 69, 65-73. (1989).
24. ISHIYAMA, F.I. y KITAYAMA, A.: Overwork and Career-Centered Self-Validation among the Japanese: Psychological Issues and Counselling Implications. *International journal for the Advancement of Counselling*, 17(3), 167-182. (1994).
25. KELLER, F.J., y VITELES, M.S.: *Vocational Guidance throughout the World*. Londres: Cape. (1937).
26. KIM, Y.M.: Student Guidance in Secondary Education in Latin America. *Prospects*, 17(1), 107-114. (1987).

27. LAW, B. y WATTS, A.G.: *Schools, Careers and Community*. Londres: Church Information Office. (1977).
28. MACHULA, C.S.: 'The Soviet School Reforms of 1984: Making Career Development a Matter of State Control. *Career Development Quarterly*, 38(1), 39-56. (1989).
29. MAR'I, S.K.: Cultural and Socio-Political Influences on Counseling and Career Guidance: the Case of Arabs in the Jewish State. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 5(4), 247-263. (1982).
30. MORACCO, J.: Arab Countries. En Drapela, V. (ed.): *Guidance and Counseling around the World*. Washington, DC: University Press of America. (1979).
31. MORRIS, B.: Guidance as a Concept in Educational Philosophy. En *The Year Book of Education 1955*. Londres: Evans. (1955).
32. NICHOLAS, E.J.: *Issues in Education: a Comparative Analysis*. Londres: Harper & Row. (1983).
33. NOWIKOWA, T.: Problems of Vocational Orientation in the USSR. *Educational Vocational Guidance*, 52, 8-15. (1991).
34. PATTERSON, C.H.: Cross-Cultural or Intercultural Counseling or Psychotherapy. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1(3), 231-247. (1978).
35. PLANT, P.: *Transnational Vocational Guidance and Training for Young People and Adults*. Berlín: CEDEFOP. (1990).
36. PRYOR, R.G.L.: When the Luck Runs Out: Policy Challenges Confronting Careers Guidance in Australia. *British Journal of Guidance and Counselling*, 19(3), 283-297. (1991).
37. REUBENS, B.: *Bridges to Work: International Comparisons of Transition Services*. Montclair, NJ: Allanheld, Osmun. (1977).
38. REUCHLIN, M.: *Pupil Guidance: Facts and Problems*. Estrasburgo: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe. (1964).
39. SANER-YUI, R., y SANER-YUI, L.: Value Dimensions in American Counseling Theory: a Taiwanese-American Comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 8(2), 137-146. (1985).
40. SCAFF, M.K. y TING, M.G.: Fu Tao: Guidance in Taiwan Seeks a Value Orientation. *Personnel and Guidance Journal*, 50(8), 645-653. (1972).
41. SKORIKOV, V. y VONDRACEK, F.W.: Career Development in the Commonwealth of Independent States. *Career Development Quarterly*, 41(4), 314-329. (1993).
42. SUPER, D.E.: Guidance: Manpower Utilization or Human Development? *Personnel and Guidance Journal*, 33, 8-14. (1954).
43. SUPER, D.E.: The Broader Context Career Development and Vocational Guidance: American Trends in World Perspective. En Herr, E.L. (ed.): *Vocational Guidance and Human Development*. Boston, MA: Houghton Mifflin. (1974).
44. SUPER, D.E.: Guidance and Mobility in the Educational Systems of Developing and Developed Countries. *Educational and Vocational Bulletin*, 44, 24-28. (1985).
45. TONNIES, F. (1957 ed.). *Community and Society* (traducido por C. P. Loomis) First published 1887). Nueva York: Harper & Row.

46. TURNER, F.J.: *The Frontier in American History*. Nueva York: Holt. (1921).
47. TURNER, R.H.: Modes of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25(5), 855-867. 1960).
48. UNESCO (1980). *Sub-Regional Seminar on the Promotion of Educational and Vocational Guidance in the Arab States: Final Report*. Beirut: UNESCO (mimeo).
49. WALTERS, S.: *Educotion for Democratic Participation*. Ciudad del Cabo: Centre or Adult and Continuing Education, University of the Western Cape. (1989).
50. WATTS, A.G.: Careers Guidance in a Developing Country: Malaysia. *International 'Journal for the Advancement of Counselling*, 1(2), 97-105. (1978).
51. WATTS, A.G.: Careers Guidance under Apartheid. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 3(1); 3-27. (1980).
52. WATTS, A.G.: Careers Guidance in Sweden: a British Perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 4(3), 187-207. (1981 a).
53. WATTS, A.G.: Introduction. En Watts, A.G., Super; D.E., y Kidd, J.M. (eds.): *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC/Hobsons. (1981 b).
54. WATTS, A.G.: The Japanese «Lifetime Employment System» and its Implications for Careers Guidance. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 8(2), 91-114. (1985).
55. WATTS, A.G.: The Changing Place of Careers Guidance in Schools. *Prospects*, 18(4), 473-482. (1988a).
56. WATTS, A.G.: Changing Conceptions of Careers Guidance and the Proposed Model for Singapore Schools. *Singapore Journal of Education*, 9(1), 28-36. (1988b).
57. WATTS, A.G.: *Occupational Profiles of Vocational Counsellors in the European Community*. Berlín: CEDEFOP. (1992).
58. WATTS, A.G.: *Lifelong Career Development: Towards a National Strategy for Careers Education and Guidance*. CRAC Occasional Paper. Cambridge: CRAC/ Hobsons. (1994).
59. WATTS, A.G.: Applying Market Principles to the Delivery of Careers Guidance Services: a Critical Review. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23(1),6981. (1995).
60. WATTS, A.G.: Towards a Policy for Lifelong Career Development: a Trans-Atlantic Perspective. *Career Development Quarterly*, 45(1), 41-53. (1996a).
61. WATTS, A.G.: Socio-Political Ideologies in Guidance. En Watts A.G., Law B., Killeen, J., Kidd, J.M. y Hawthorn, R: *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. Londres: Routledge. (1996b).
62. WATTS, A.G. y Ferreira-Marques, J.H. (1979). *Guidance and the School Curriculum*. París: UNESCO (mimeo).
63. WATTS, A. G., y Herr, E.L.: Career(s) Education in Britain and the USA: Contrasts and Common Problems. *British Journal of Guidance and Counselling* 4(2), 129142. (1976).
64. WATTS, A.G., Dartois, C., y Plant, P.: *Educational and Vocational Guidance Services for the 14-25 Age Group in the European Community*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européenes. (1988).
65. WATTS, A.G., GUICHARD, J., PLANT, P. y RODRIGUEZ, M.L.: *Educational and Vocational Guidance in the European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European

Communities. (1994).

66. WEIYUAN, Z.: The History and Current State of Careers Guidance in China. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*, 55, 1-7. (1984).

67. ZAJDA, J.: Education for Labour in the USSR. *Comparative Education*, 15(3), 287- 299. (1979).