



Universidad
Piloto de Colombia

UN ESPACIO PARA LA EVOLUCIÓN

2010



educación

R.P.Ch, Surcorea y Japón

educación
firmas Asiáticas

LA EDUCACIÓN EN LA R.P.CH,
SURCOREA Y EN EL JAPÓN:
parte Indivisible del Modelo Asiático de Hoy

IMAGEN: PLUMA DE AVE (ESCRITURA)



WILLIAM TORO



Educación

Ch. Corea y Japón

Tomos 1

LA EDUCACIÓN EN LA CHINA, COREA DEL SUR Y JAPÓN:

Parte indivisible del modelo exclusivo asiático de hoy

Firmas Asiáticas

William Toro

AUTOR

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA

Presidente
José María Cifuentes Páez
Rectora
Patricia Piedrahíta Castillo
Director de Publicaciones y Comunicación Gráfica
Rodrigo Lobo-Guerrero Sarmiento
Director de Investigaciones
Mauricio Hernández Tascón
Coordinador General de Publicaciones
Diego Ramírez Bernal
Decano del Programa de Administración de Empresas
Oscar Mauricio Cifuentes Martín

LA EDUCACIÓN EN LA CHINA, COREA DEL SUR Y JAPÓN: Parte indivisible del modelo exclusivo asiático de hoy ©



Atribución no comercial - compartir igual

Colección
Firmas Asiáticas
Autor
William Toro
ISBN
978-958-8537-89-4
Bogotá, Colombia
Primera edición - 2014
Diseño y Diagramación
Ivonne Carolina Cardozo Pachón
Departamento de Publicaciones y Comunicación Gráfica de la UPC
Ilustración y fotografías Portada
Fondo roñoso de manchas verdes, tomado de: Freepik.com
Mancha de acuarela color ocre, tomado de: Freepik.com
Concepto Portada
Pluma de ave (escritura)

La obra literaria publicada expresa exclusivamente la opinión de sus respectivos autores, de manera que no representan el pensamiento de la Universidad Piloto de Colombia. Cada uno de los autores, suscribió con la Universidad una autorización o contrato de cesión de derechos y una carta de originalidad sobre su aporte, por tanto, los autores asumen la responsabilidad sobre el contenido de esta publicación.

Toro, William

La educación en la R.P.CH., Surcorea y en el Japón [recurso electrónico] : parte invisible del modelo asiático hoy / William Toro.—Bogotá : Universidad Piloto de Colombia, 2014

57 páginas.—(Firmas asiáticas)

Incluye referencias bibliográficas (paginas 52-53)

ISBN 978-958-8537-89-4

1. Educación-China 2. Educación- Japón 3. Educación Corea del Sur

CDD 370.95

Tabla de contenido

PREGUNTAS POR DESARROLLAR EN EL CAPÍTULO

Página 6

INTRODUCCIÓN

Página 8

Objetivo general

Página 9

Objetivos específicos

Página 9

GENERALIDADES

Página 10

Ética confuciana y educación

Página 14

LA EDUCACIÓN EN LA REPÚBLICA POPULAR CHINA

Página 16

La educación básica

Página 23

Educación infantil

Página 24

Educación obligatoria

Página 24

Otros aspectos: Investigación científica sobre la educación

Página 26

Desarrollo de la carrera profesional

Página 26



LA EDUCACIÓN EN COREA DEL SUR

Página 28

Condiciones laborales

Página 36

Selección del personal

Página 36

La educación en una nueva era económica

Página 37

LA EDUCACIÓN EN JAPÓN

Página 40

Acceso, admisión y jerarquía institucional

Página 47

Condición laboral de los docentes

Página 47

Selección de personal

Página 48

CONCLUSIONES

Página 50

REFERENCIAS

Página 53

WEBGRAFÍA

Página 56



PREGUNTAS POR DESARROLLAR EN EL CAPÍTULO

- ¿Cómo es la educación en la China, Japón y Corea, específicamente la básica y la media?
- ¿Cuál ha sido su evolución y las políticas educativas?
- ¿Cuál ha sido la inversión del PIB, el porcentaje de acceso de la población y sus resultados?
- ¿Qué aspectos pueden identificarse como determinantes o potenciales?

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo describe someramente las diferentes características, políticas e iniciativas que presentan la República Popular China, Corea del Sur y Japón en relación con la educación básica y media. No se busca abarcar y describir todos los aspectos relacionados con los sistemas educativos, así como las diferentes características como la antigüedad de estas culturas, su gran riqueza histórica, la multiplicidad de pueblos y etnias, y las diferentes influencias que han tenido de otros países, sino contribuir con algunos de sus elementos trascendentales y que tanto aportan al ciudadano que ha hecho uso de estos y que lo diferencian en su plano personal y laboral en cualquier parte del mundo.

Asimismo, se describen algunos aspectos comunes que presentan estos países asiáticos, así como sus características históricas y el desarrollo de sus políticas educativas.

Objetivo general

Identificar aspectos básicos de la educación en algunos países de Asia, que permitan describir y comparar características culturales, políticas, sociales o económicas que puedan influir en los modelos educativos presentes en estos países.

Objetivos específicos

Comparar las características y programas educativos de Japón, Corea del Sur y de la República Popular China en educación primaria y secundaria.

Identificar en los sistemas educativos características que puedan relacionarse con el desarrollo empresarial y social de los países asiáticos.

Establecer programas y componentes educativos que sean diseñados para afrontar las diferentes características sociales, económicas, ambientales e históricas

GENERALIDADES

Las diferentes políticas de educación implementadas por los países asiáticos, pueden analizarse desde diferentes ópticas. Los resultados educativos que obtienen estos países en las pruebas PISA (Programme For International Student Assessment)¹, realizadas en 2009, y reportadas en 2010 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD (Tabla 1), permiten realizar algunas comparaciones adecuadas para este capítulo, teniendo en cuenta la estrecha relación entre el nivel de educación de un país con el PIB por habitante (Manso y Ramírez, 2011).

Tabla 1. Países con mejor rendimiento de los estudiantes, según resultados obtenidos y reportados por el informe PISA 2009.

País	Comprensión de lectura*	Matemáticas*	Ciencias*
1. Shanghái (China)	556	600	575
2. Corea del Sur	539	546	538
3. Finlandia	536	541	554
4. Hong Kong (China)	533	555	549
5. Singapur	526	562	542
6. Canadá	524	527	529
7. Nueva Zelanda	521	519	532
8. Japón	520	529	539
Media OECD	493	496	501

* Promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes evaluados.

FUENTE: Manso y Ramírez, 2011.

¹ Las pruebas PISA evalúan el nivel de conocimientos y destrezas necesarios para participar plenamente en la sociedad, y que han sido adquiridos por los estudiantes a punto de acabar su escolarización obligatoria, centrándose en competencias clave como la lectura, las matemáticas y las ciencias, pretendiendo medir si los estudiantes pueden reproducir lo que han aprendido y, además, examinar su capacidad para extrapolar sus conocimientos aplicándolos en nuevos entornos tanto académicos como fuera de este contexto. Toman importancia este tipo de evaluaciones, dado que en la sociedad actual, basada en la tecnología, desempeña un papel primordial la comprensión de teorías y conceptos científicos fundamentales, y la capacidad para estructurar y resolver problemas científicos (OCDE, 2006).

De acuerdo con dicho informe, cinco regiones o países asiáticos se encuentran entre los mejores ocho del mundo, entre ellos Corea del Sur y Japón, evidenciando el resultado de los esfuerzos en las políticas de educación adelantadas por los gobiernos; aunque se puedan establecer semejanzas en los distintos modelos educativos, no se puede hablar de un modelo asiático definido, siendo necesario considerar elementos contextuales históricos, sociales, económicos, entre otros.

En primer lugar, se pueden destacar y relacionar las características económicas de las regiones o países, si bien Shanghái y Hong Kong se definen como territorios independientes, ambos forman parte de la República Popular China (en adelante se mencionará como China), cuarto país más grande del mundo en extensión y cuya capital administrativa es Beijing. Aunque Shanghái se considera independiente, es la capital económica de China y cuenta con el mayor puerto de mercancías del mundo, según la Organización Mundial del Comercio (OMC), en 2006 movilizó 537 millones de toneladas de carga gestionada, superando a Singapur, líder en los años noventa (Barbosa, 2012). En el caso de Hong Kong, esta ciudad hizo parte de las colonias inglesas hasta 1997, momento en el que adquirió la condición de Región Administrativa Especial, lo que se traduce en un sistema administrativo y judicial independiente.

Corea del Sur contó con una de las economías de más rápido crecimiento entre 1960 y 1990, al igual que Singapur (a pesar de ser el país más pequeño del sudeste asiático). Ambos países, junto a Hong Kong y Taiwán, forman los denominados "cuatro tigres asiáticos". Japón se consolidó como

una de las mayores potencias mundiales, situándose como el tercer país con mayor fuerza económica, después de China y EE.UU. (Manoso y Ramírez, 2011).

También es necesario destacar el valor social de la educación en estos países, la cual goza de un reconocimiento y de una importancia social que se traducen en una corresponsabilidad de los agentes sociales. La creencia compartida de que la educación es la clave para el futuro del país es uno de los pilares en que se sustentan los sistemas educativos de, por ejemplo, Japón, donde el valor social de la educación se debe a razones históricas, y Hong Kong o Shanghái, donde el valor social se debe al énfasis que las clases políticas le proporcionaron a la educación (Castejón et al., 2011).

En los países asiáticos, la educación se encuentra en el centro de las agendas políticas, estableciendo metas y objetivos nacionales para que esta sea pilar de desarrollo, a partir de reformas esenciales que buscan una educación de masas, como se puede observar en China, con la descentralización educativa y el desarrollo de políticas orientadas hacia resultados; o los cambios educativos en respuesta a las necesidades de desarrollo y de expansión económica que se observan en Japón, Corea del Sur y Singapur. Como aspecto común en estos países, se observa también el constante compromiso y motivación, con un enfoque de "aprender a aprender" a lo largo de la vida como una habilidad del pensamiento (Castejón et al., 2011).

Los continuos esfuerzos educativos se observan también en la cantidad de estudiantes que cursan en centros educativos del exterior.

Para el año 2004 en Asia Oriental y el Pacífico², se tenía el mayor número de estudiantes en el exterior: más de 700 mil, que representa el 29% del total mundial. En términos absolutos, China es el mayor país de origen del mundo, ya que de este proviene alrededor del 14% de todos los estudiantes internacionales. Japón y la República de Corea del Sur ocupan el segundo y tercer lugar, respectivamente, como países de origen más comunes (UNESCO, 2006).

El enfoque en la calidad docente es una de las características que se destacan en algunos de los sistemas de educación asiáticos, donde los futuros profesores son reclutados en el grupo de estudiantes con mejores puntajes de su promoción; por ejemplo, en Corea del Sur son reclutados en el primer 5% de los puntajes, y en el primer 30% de los puntajes en Hong Kong y Singapur. Aunque esta característica de atraer a gente talentosa a la docencia puede atribuirse a la historia, cultura y el estatus de la profesión docente, y que se potencializa con otros factores característicos de los países asiáticos, como la fuerte ventaja cultural en educación y el tradicional respeto por el docente, derivadas de las influencias del confucianismo (McKinsey, 2007).

En términos de formación docente, los sistemas educativos asiáticos han realizado una importante apuesta por fomentar una enseñanza de calidad basada en la calidad docente. La formación inicial de los profesores y profesoras, así como el fomento de su educación continua, son algunos de los pilares en los que se sustentan, potenciado por el trabajo cooperativo de los docentes, las observaciones en las aulas y el intercambio formativo de experiencias. Así mismo, la evaluación educativa a través de estándares de calidad en Singapur, indicadores para la supervisión del sistema educativo en Hong Kong, o iniciativas de benchmarking sobre sistemas y experiencias exitosas realizado por Japón, muestran un enfoque de constante búsqueda de calidad por parte de los sistemas educativos de Asia (Castejón et al., 2011).

Otro ingrediente esencial para lograr que las personas indicadas se interesen por la docencia es ofrecer un buen salario inicial. Los sistemas educativos asiáticos con alto desempeño pagan salarios iniciales iguales o superiores al promedio (95%) de la OCDE con relación al PIB per cápita de sus respectivos países. Tal es el caso de Corea del Sur, cuyo salario inicial como porcentaje del PIB per cápita es de 141%, Hong Kong, 97% y Singapur, 95% (Tabla 2) (McKinsey, 2007).

² Los países o territorios que componen la región de Asia Oriental y Pacífico, según la UNESCO, son: Australia, China, RAE (Región Administrativa Especial) de Hong Kong, RAE de Macao, Fiji, Filipinas, Indonesia, Japón, Malasia, Nueva Zelanda, República de Corea del Sur, Tailandia y Vietnam.

Tabla 2. Sueldos de docentes en establecimientos públicos en Japón, Corea del Sur y Tailandia en 2008.

Sueldos de los docentes en establecimientos públicos (PPA US\$/2008)*						
País	Primaria			Secundaria		
	Sueldo inicial	Sueldo después de 15 años	Sueldo en el tope de la escala	Sueldo inicial	Sueldo después de 15 años	Sueldo en el tope de la escala
Japón	27.284	48.742	61.627	27.284	48.742	63.296
Corea del Sur	31.717	54.798	87.745	31.590	54.671	87.617
Tailandia	5.996	11.613	19.689	5.996	11.613	19.689

* Paridad del poder adquisitivo (PPA)³

FUENTE. Unesco 2010.

Ética confuciana y educación

Aparte de las consideraciones y características mencionadas anteriormente, como elementos comunes en la educación de los países asiáticos se encuentra la influencia del confucianismo, el cual incorpora valores relacionados con el respeto por los maestros, el valor de la educación en la sociedad y la responsabilidad con la comunidad.

El legado confuciano en la pedagogía y las sociedades del este asiático, si bien

ha sido conceptualizado como “de continuidad eminente”, ha recibido interpretaciones dispares, e incluso contradictorias, en relación con su relevancia y contribución a la modernización de los países que se engloban en este entorno geográfico. Muchos académicos inicialmente han atribuido a dicha tradición la ausencia de desarrollo en el este asiático, y otros, de forma más reciente han atribuido a esa misma tradición el éxito económico y educativo de estos países⁴.

³ Las paridades del poder adquisitivo (PPA) son los tipos de cambio de la moneda que iguala el poder de compra de otras monedas. Esto quiere decir que una suma de dinero, cuando es convertida a dólares estadounidenses a la tasa PPA (dólares PPA), comprará la misma canasta de productos y servicios en todos los países. En otras palabras, las PPA son las tasas de conversión monetaria que eliminan las diferencias en niveles de precios entre los países. De esta manera, la comparación entre países refleja solo diferencias en el volumen de los productos y servicios comprados (UNESCO, 2010).

⁴ Kim en 2009, en *Confucianism, Modernities and Knowledge: China, South Korea and Japan*, muestra cómo Max Weber, en sus obras *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (1930) y *The Religion of China: Confucianism and Taoism* (1951) atribuyó al “influjo restrictivo de la religión (en China, el Confucianismo y el Taoísmo)” la razón por la que el capitalismo moderno no se desarrolló de forma independiente en Asia. Académicos como Sorensen en 1994, citan a otros autores, como Talcott Parsons, que atribuyen al Confucianismo el fracaso de la modernización de China, en tanto que la ética confuciana “persigue una orientación que coarta la actividad práctica necesaria para la iniciativa y la inversión”. En suma, estos autores perciben los valores educativos confucianos como un obstáculo a la modernización, dado que el énfasis del humanismo confuciano en las letras y la historia como fuentes principales de la instrucción moral, ha promovido tradicionalmente el desprecio por la enseñanza práctica de las matemáticas y la ciencia (García y Arechavaleta, 2011).

De acuerdo con Kim (citada por García y Arechavaleta), el éxito del desarrollo económico de países como Japón, Corea del Sur, Taiwán, Singapur, Hong Kong y la República Popular China es atribuido a su herencia común del confucianismo, como equivalente a la ética protestante que contribuyó a la industrialización en Europa Occidental, idea propuesta por algunos autores como Max Weber. Valores confucianos como el trabajo duro, la educación, el mérito y la sobriedad han incidido en el desarrollo del capitalismo moderno en los países del este asiático, proveyendo altos niveles de capital social en la forma de un gobierno fuerte, estructura burocrática, orden jerárquico de las relaciones sociales, fuerte estructura familiar, gran estima por la educación, alto nivel de aspiración y de logros educativos, cooperación y lealtad al grupo/organización.

El confucianismo comprende, en algunos de sus aspectos, un sistema de ideas éticas y políticas en el que las normas y principios para la conducción de la vida privada están ligados con aquellos para la regulación de la vida pública de las personas que poseen la responsabilidad de gobernar. La filosofía de Confucio no se vincula a la teología ni a la metafísica, sino a la conducta moral y política. Entre los atributos de la pedagogía confuciana que

siguen vigentes en la actualidad, podemos destacar los siguientes:

- Piedad filial: la obligación de respetar y obedecer a los padres, de cuidarles en su vejez, proporcionarles un buen funeral y rendirles culto tras su muerte.
- Autoridad patriarcal y lealtad: los cuales generan interdependencia, obligación mutua y reciprocidad.
- Estricta jerarquía social: en las relaciones sociales, atendiendo a la edad, género y estatus.
- Meritocracia: tipificada en la tradición de escolarización orientada a la realización de exámenes (Corea del Sur).
- Academicismo: tradicionalmente, la cultura humanista confuciana ha otorgado mucho más valor a la enseñanza teórica y literaria, que a la práctica y a las materias técnicas y profesionales.
- Trabajo duro.
- Conformidad con las normas del grupo.
- La docencia en el aula se conduce típicamente por procesos en los que el rol del profesor como modelo es esencial (García y Arechavaleta, 2011).

A continuación se presentará una breve descripción de los sistemas educativos de la República Popular China, Corea del Sur y Japón, permitiendo profundizar un poco más en los aspectos anteriormente relacionados.

LA EDUCACIÓN EN LA REPÚBLICA POPULAR CHINA

Tradicionalmente, se han distinguido cuatro periodos en la evolución de la educación china: el arcaico (2.300 a.C. a 500 a.C.), el imperial (500 a.C a 1911 d.C.), el republicano (desde 1911 hasta 1949) y el comunista (1949 en adelante). En el periodo arcaico, y principalmente bajo la dinastía Xia (2070 a.C. a 600 a.C.), la educación china era eminentemente pública, los establecimientos de enseñanza, conocidos como *xiao* y *xue*, dependían exclusivamente de la administración (Macías, 2007).

Hacia el año 500 a.C. se inicia la fase imperial con la aparición del gran pensador y pedagogo Confucio (551 a 479 a.C.), quien estableció un sistema educativo privado que contaba con más de 3.000 discípulos. Este periodo se caracteriza por el carácter público de la enseñanza, la total y absoluta identificación del contenido de la educación con las enseñanzas de Confucio y su orientación hacia la formación de mandarines (Macías, 2007).

Las doctrinas de Confucio se convirtieron en la principal materia de estudio durante todo el periodo imperial hasta la reforma que se llevó a cabo en la etapa republicana, en pleno siglo XX. Los materiales didácticos que recogían las enseñanzas de Confucio permanecieron inmutables durante siglos, los cuales eran los cinco clásicos (*Yi Ching* o Libro de las mutaciones, *Shi Ching* o Libro de las odas, el *Shu Ching* o Canon de la historia, *Li-Chi* o Libro de los ritos y *Chun Qiu* o Anales de primavera y otoño), el "Ensayo de los mil caracteres" (*Qian Zi Wen*), el "Libro de los nombres de familia" (*Bai Jia Xing*), la "Colección de poemas

antiguos populares" (*Qian Jia Shi*), el "Código de conducta de los estudiantes" (*Dizi Gui*) y el "Libro de las celebridades y de los hombres virtuosos" (*Ming Xian Ji*). (Macías, 2007).

A partir del siglo XVII, el hasta entonces hermético sistema educativo chino entró en contacto con las tradiciones occidentales. En 1601 llegó el primer misionero jesuita a Beijing, Mateo Ricci (1552-1610), quien fue recibido en la corte imperial como un hombre de gran sabiduría y de noble carácter. Sus sucesores, Johann Adam Schall von Bell (1591-1666) y Ferdinand Verbiest (1623-1688) fueron nombrados directores del Ministerio Imperial de Astronomía.

Siguiendo su política de aclimatación cultural, los jesuitas realizaron una síntesis entre las enseñanzas confucianas y el cristianismo, y consideraron el culto a los ancestros y al cielo como costumbres sociales compatibles con la fe cristiana. Los jesuitas, además, participaron en las discusiones filosóficas y políticas que se mantenían en las Academias de letrados.

A principios del siglo XVIII, tras la prohibición del papa a los chinos católicos de observar los ritos tradicionales, el emperador Kang Xi (1662-1722) prohibió el catolicismo en China. Sin embargo, los jesuitas no dejaron el país hasta 1773, cuando la Compañía fue disuelta por el papa Clemente XIV. Con posterioridad, en 1842, regresarían a China, realizando una intensa labor educativa, como la fundación de la Universidad Aurora en Zi Ka Wei (Shangháí) en 1903 (Macías, 2007).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, dos fuerzas importantes conformaron los sistemas de educación en China (un fenómeno similar se presentó en Japón). Por un lado, las repercusiones de las influencias extranjeras en el modelo académico básico y, por el otro, el impulso dado para incorporar a las universidades dentro de sus respectivos procesos de modernización. En este sentido, China estuvo sujeta a importantes influencias de Alemania, Francia, Inglaterra, Japón y Estados Unidos a principios del siglo XX, sin llegar a ser colonizada formalmente, y que gracias a la influencia confuciana, tuvo la libertad para aplicar un juicio soberano al adoptar estructuras y modelos extranjeros de educación superior (Qiang, 2008).

Recelosos de la idea de que las técnicas occidentales pudieran ser absorbidas por el imperio, los chinos elaboraron su legislación de reforma educativa de 1902 y 1903, apegándose al sistema de educación japonés de aquel tiempo (influenciado a su vez por el modelo alemán) que parecía ofrecer una fórmula para la modernización y que permitía la preservación de valores confucianos. Zhang Zhidong, un académico burócrata influyente en aquel momento, desempeñó un papel clave en la redacción de dicha legislación. A la fecha es recordado por su frase “el aprendizaje chino es como la esencia; el aprendizaje occidental, la utilidad”,

que refleja el espíritu de la propia enmienda. La idea central era que el conocimiento occidental, dividido epistemológicamente por áreas específicas de especialización, debía ser dominado y aplicado a propósitos específicos, mientras que la esencia china debía permanecer como un eje central, dirigiendo las opciones y orientación de dichos propósitos (Qiang, 2008).

La pedagogía⁵, como disciplina contemporánea, llegó a la China a comienzos del siglo XX. Durante ese siglo, el concepto de pedagogía que llegó a al país fue desarrollándose paulatinamente, hasta llegar a concebirse como gran área disciplinar en la que se inscriben todas las ramas de las ciencias de la educación, entre las cuales existen relaciones internas, con un objetivo común de estudio que es la educación humana (Huang, 2011).

Como se mencionó, el Japón fue la principal fuente para el desarrollo de la pedagogía, siendo este país el origen de los libros que se comenzaron a traducir y redactar. El contenido de esos textos desarrollaba principalmente las ideas y teorías del pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart⁶. Durante esa época, China estaba cerrada al mundo occidental y consideraba al Japón Imperial como una ventana abierta para conocer a los países occidentales (Su, 2002).

⁵ La pedagogía se puede entender como el análisis, la sistematización y organización de la educación de acuerdo con metas, objetivos y resultados por parte de los sistemas de educación de los países analizados. La anterior definición no pretende abarcar la totalidad de escuelas de pensamiento pedagógico, sino dar al lector una orientación.

⁶ Johann Friedrich Herbart (1776–1841), filósofo, pedagogo y psicólogo alemán.

En 1903, se crearon las primeras guarderías y los primeros establecimientos educativos para niños. Con esta reforma del sistema escolar, la educación comprendía nueve años en primaria, cinco años de educación secundaria y siete años de educación superior. La educación primaria se iniciaba a la edad de 7 años y la materia principal estaba constituida por las obras clásicas del confucianismo. Los profesores eran diplomados de las academias y de las escuelas privadas, y los diplomados de los establecimientos de enseñanzas superiores tenían la posibilidad de acceder a un puesto oficial. Pero las escuelas seguían rechazando a las niñas, quienes tan solo podían estudiar en sus casas (Macías, 2007).

La revolución democrática burguesa de 1911 puso fin a la Monarquía Qing y al régimen autocrático feudal que había subsistido en China durante 2.000 años, repercutiendo en el sistema educativo del país. La naciente República de China estableció como una de sus principales prioridades crear un nuevo sistema educativo universal en el que los alumnos recibieran una formación integral que comprendiera las vertientes moral, intelectual, física y estética. En esta nueva etapa, se abolió la enseñanza del confucianismo; se olvidaron los textos clásicos; se empezaron a utilizar los manuales de lengua oral; se impulsó el uso del alfabeto latino para escribir la transcripción fonética de los caracteres chinos y las mujeres fueron admitidas en la enseñanza superior (Macías, 2007).

A partir de los años 20, China amplía sus horizontes y conocimientos, no solo con los textos de Japón, sino también con aquellos que existían en Estados Unidos. En ese momento, el pragmatismo de John Dewey⁷ supone una gran influencia en el concepto de pedagogía, principalmente en relación con planteamientos como la democracia educativa, la educación para la vida, la experimentación educativa, la introducción de las nuevas teorías y métodos pedagógicos occidentales, lo que contribuyó a reformar el sistema escolar, la disciplina, los manuales y los métodos didácticos (Su, 2002).

Con la llegada al poder del Partido Nacionalista en 1927, el nuevo gobierno tenía la expectativa de tener una comunidad académica que se valiera de su autoridad intelectual para apoyar y legitimar el orden político de manera complaciente, por lo que dirigió su mirada hacia Europa en busca de ideas para una reforma, a la vez que se preparó para una mayor integración de la facultad universitaria en la burocracia. De este modo, en 1931, una misión de expertos de la Liga de Naciones, compuesta enteramente por expertos europeos, fue invitada por el Gobierno Nacionalista para hacer una revisión completa de todos los aspectos del sistema de educación chino.

La comisión elaboró diferentes recomendaciones para la reforma, como el establecimiento de puestos académicos en lugar de la organización departamental o por escuelas;

⁷ John Dewey (1859–1952), filósofo, psicólogo y pedagogo liberal norteamericano, con gran influencia en la pedagogía contemporánea. Defensor de la “Escuela Activa”, que proponía el aprendizaje a través de la actividad personal del alumno, en contra de la obediencia y sumisión de las escuelas, que consideraba como obstáculos para la educación (Gadotti, 2000).

procedimientos transparentes a nivel nacional para supervisar todos los nombramientos académicos y un examen exhaustivo al final de cada programa. En la legislación aprobada entre 1933 y 1936, varias de estas recomendaciones fueron adoptadas, lo que repercutió en un mayor control centralizado gubernamental sobre la educación (Qiang, 2008).

De igual manera, en estos años la Unión de Escritores de Izquierdas desempeñó un papel fundamental en la promoción de la literatura y del arte revolucionarios en China. Esta Unión se formó en Shanghái en 1930, aparecía dirigida por Lu Xun⁸ (más tarde impulsada por Mao Zedong) y que tenía como finalidad expandir las teorías marxistas-leninistas, y el estudio de la literatura progresista y revolucionaria extranjera para formar jóvenes escritores.

Al mismo tiempo, Chang Kai-Chek⁹ alentaba el estudio de los clásicos confucianos y la vuelta a la moral feudal. En mayo de 1941, Mao Zedong pronunció, con ocasión de la apertura de la Escuela Central del Partido en Yann An, su fundamental discurso “Reformemos nuestra manera de estudiar”, donde exponía que el estudio consiste no solo en aprender de memoria los principios o las expresiones marxistas-leninistas, sino también en utilizar estos principios para el análisis y la orientación de la lucha revolucionaria. En mayo de 1942, el Partido Comunista Chino organizó una reunión en este mismo lugar y

Mao Zedong volvió a pronunciar otro discurso en el que hizo un llamamiento a los artistas para que se unieran a la lucha, no ya con la espada, sino con las armas culturales —combatientes armados de plumas— para educar y unir al pueblo y promover la liberación del país (Macías, 2007). En este sentido, se observa la importancia y relevancia que se le daba a la educación como un elemento necesario para la liberación y el crecimiento de la población, así como la responsabilidad de los líderes educativos para lograr este proceso.

Sin embargo, el modelo europeo, demostró ser un arma de doble filo en manos del gobierno chino. Mientras que, por un lado contribuyó al desarrollo académico al mejorar la calidad de la ciencia y la investigación, también hacía eco con aspectos de la tradición confuciana en la que el Gobierno Nacionalista deseaba aplicar a sus propios fines políticos. Las estrictas condiciones para los nombramientos académicos, así como la rígida reglamentación de un examen final, permitieron al gobierno esconder la represión política bajo la apariencia de requisitos académicos.

Cuando los intelectuales universitarios se volvieron más críticos de la inadecuada respuesta del gobierno chino ante las agresiones japonesas, y ante el fracaso para abordar problemas fundamentales del desarrollo rural, el Estado respondió con políticas académicas y administrativas más represivas.

⁸ Lu Xun (1881–1936), considerado el padre de la literatura moderna china, representante del Movimiento Cuatro de Mayo, afín al Partido Comunista Chino.

⁹ Chiang Kai-Chek (1887–1975), fue líder máximo de la República de China desde 1927 hasta 1949, luego de la derrota de los nacionalistas por los comunistas en 1949, se refugió en *Taiwán*, donde estableció el gobierno como la República de China.

El conflicto de la comunidad académica con el régimen nacionalista constituyó un aspecto de un complejo juego de circunstancias que favorecieron, en última instancia, la victoria del Partido Comunista (Qiang, 2008). Tras la proclamación de la República Popular China el 1 de octubre de 1949, la educación se convierte en un instrumento al servicio de la ideología comunista imperante en continua transformación, conforme a los dictados de Mao Zedong (Macías, 2007).

Con el objetivo de cohesionar el sistema bajo una ideología socialista, se puso en marcha un movimiento basado en la crítica, rechazando totalmente el sistema educativo anterior a 1949, por considerarlo propio de la burguesía. Así, todas las ideas y teorías aportadas, no solo por John Dewey, sino por todos los extranjeros occidentales, fueron fuertemente criticadas.

Paralelamente a este movimiento de crítica hacia el pensamiento occidental, se introdujo una nueva concepción de pedagogía proveniente de la Unión Soviética, considerándola como la "Pedagogía del Marxismo". Se estableció un vasto sistema de enseñanza (preescolar, primaria, secundaria, superior y de educación para adultos), y se introdujeron formas alternativas de enseñanza para llegar a toda la población. Estos aspectos se desarrollaron hasta 1966 (Macías, 2007).

Dentro de este modelo, la ideología marxista-leninista garantizaba la preparación a los individuos, con el fin de servir a los objetivos de un Estado socialista. El sistema educativo heredado de los nacionalistas no se ajustaba a las necesidades del nuevo gobierno, dado que era percibida como una copia de los modelos imperialistas occidentales (Qiang, 2008). En ese momento, el sis-

tema de educación chino comienza a imitar y copiar el sistema de educación soviético en su totalidad, incluyendo textos reproducidos a partir de ejemplares rusos en las escuelas normales. Esta situación duró hasta la década de los 60, momento en el que surgen diferencias ideológicas con Rusia y su modelo educativo.

El haber seguido el modelo de la Unión Soviética, desde los años 50, le costó muchas vidas humanas a China, pues el campo dejó de producir alimentos y se crearon ciudades especializadas en el tema del acero, siguiendo la recomendación de Stalin, conllevando a la peor hambruna donde murieron alrededor de 20 millones de personas. Entre 1958 y 1962 se implantó el Plan de desarrollo, llamado *El salto hacia adelante* (Pueblo en línea, 2012).

Durante la Revolución Cultural (1966-1976), la educación china se estancó y se sumió en una profunda crisis: los manuales de las escuelas primarias y secundarias fueron remplazados por el Libro Rojo; cesaron las contrataciones de personal en los establecimientos de enseñanza superior; los intelectuales y los profesores fueron sometidos a las políticas de purgas de la época. De esta manera, una generación entera de ciudadanos chinos fue instruida en la inutilidad de los estudios y en la necesidad de la entrega abnegada al ideario del partido y a sus líderes (Macías, 2007).

Después de terminar la Revolución Cultural en 1976, tras la muerte de Mao Zedong en ese año, y el arresto de los principales protagonistas de la Revolución Cultural (denominada la Banda de los Cuatro), la China se centró en elaborar una fuerte política de reforma, de apertura al exterior y de reestruc-

turación económica, en la cual la educación no estuvo exenta, promoviendo iniciativas para la innovación y el cambio (Macías, 2007).

En este sentido, se empezó a reconstruir de manera general todos los aspectos de la educación, con el fin de recuperar el funcionamiento de las instituciones y el papel de los investigadores. Es así como muchos profesores e investigadores del ámbito de la pedagogía se concentraban en las universidades chinas para debatir sobre temas y propuestas de educación. Tras la evaluación del concepto se propuso como objetivo la reconceptualización de la idea de pedagogía, permitiendo incluir las características propias de la China, lo que derivó en una interesante etapa de exploración y creación (Huang, 2011).

La reforma del sistema educativo arrancó en la línea de la década de los ochenta, la economía planificada cedía terreno a la economía de mercado, se reformaron en primer lugar y por etapas los departamentos administrativos. Por ejemplo, se cambió el sistema administrativo de la educación, altamente controlado por el Gobierno Central, y se transfirió parte del poder de administración a los gobiernos locales. Todo esto, obedeciendo a las transformaciones políticas y económicas que en tal sentido venía liderando el líder Deng Xiao Ping.

La educación básica quedó principalmente a cargo de los gobiernos locales, se amplió la autonomía de los centros docentes en el manejo de la enseñanza superior y profesional, se cambió poco a poco el sistema de inversión, bajo el cual el Estado planeaba de modo unificado la envergadura de desarrollo y la hacienda estatal asignaba fondos

para la educación. Por tal razón, ahora las asignaciones de educación gubernamental se dedican principalmente a asegurar la mayor parte de los fondos destinados a la popularización de la educación obligatoria y a la educación superior común, y los estudiantes pasaron gradualmente a pagar el estudio en la etapa de educación no obligatoria (Su, 2002)

Al cambiar el modo de administración ejecutiva, se hicieron leyes a este respecto partiendo de cero, siendo estas las más numerosas tan solo después de las elaboradas para asuntos económicos, entre las que se encuentran el Reglamento sobre grados académicos de China (1980), la Ley de educación obligatoria de China (1986), la Ley de magisterio de China (1993), La Ley de educación de China (1995), la Ley de educación profesional de China (1996) y la Ley de educación superior de China (1998), las cuales configuran un armazón básico para el sistema de leyes y reglamentos relacionados con la educación, y que atendían diferentes prioridades (Su, 2002).

En primer lugar, se otorgó la prioridad a la educación universal elemental destinada a asegurar la escolaridad obligatoria y a eliminar el analfabetismo de la población de entre 15 y 50 años. La segunda prioridad consistió en la reducción de la tasa de parados, implicando la reestructuración de la educación secundaria, sobre todo del segundo ciclo, la necesidad de fomentar la orientación en formación profesional y la creación de una amplia gama de enseñanzas complementarias (educación a distancia o por televisión, periodos cortos de prácticas), encaminadas a la cualificación profesional de personas que no hayan podido finalizar el segundo ciclo de secundaria. La tercera

prioridad fue la ampliación y la renovación de la enseñanza superior para alcanzar los niveles de desarrollo científico y tecnológico que exige la competitividad a nivel mundial (Macías, 2007)

En la década de los noventa, junto con la llegada de la economía del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la educación se volvían fuerzas propulsoras cada vez más potentes para el crecimiento duradero y acelerado de la economía, así como para el desarrollo sostenible. Al elaborar su estrategia global para la reforma y el desarrollo, el gobierno chino ubicó la ciencia, la tecnología y la educación en una posición de prioridad para su desarrollo, de modo que la vitalización del país mediante la ciencia y la educación derivó en una política nacional básica. La educación tuvo sobre sí la importante tarea de elevar la calidad de los ciudadanos y de preparar personas dotadas del espíritu innovador, la capacidad creativa, la divulgación y la aplicación de conocimientos en la economía del conocimiento (Su, 2002).

Uno de los objetivos primordiales del país es el "desarrollo y la armonía social a través de la ciencia y de la educación", *ke jiao xing guo*¹⁰. En junio de 1999, el gobierno chino adoptó la decisión de profundizar la reforma e impulsar la educación cualitativa en todos los aspectos, principalmente en la mejora de la calidad de vida a través de la educación y la formación de personal con capacidades creativas e innovadoras, y con altas aptitudes profesionales (Macías, 2007).

Esta decisión, centrada en elevar la calidad de la nación y su capacidad de innovación, apuntó a profundizar la reforma del sistema y la estructura de la educación, impulsar la educación cualitativa en todos los sentidos y conseguir que la función de la educación se desplazara de la divulgación de conocimientos a la mejora total de las cualidades integrales de los educandos, exigiendo la distribución y uso de forma más científica y racional los recursos educativos y el aumento de la calidad y la eficiencia del manejo de los centros docentes (Su, 2002).

En el siglo XXI, el sistema educativo chino continúa adaptándose a nuevos retos, de orientación maoísta-leninista, como un sistema centrado en la formación de los alumnos para la obtención de diplomas y el desarrollo de aptitudes profesionales. En todas las regiones y en todos los sectores de la actividad, continuamente se ponen en marcha cursos que combinan las enseñanzas regulares con otras especiales para que todos los ciudadanos puedan disfrutar del derecho a la educación (Macías, 2007).

La educación básica

En la China, la educación básica comprende la educación infantil, la educación primaria y la educación media común (inferior y superior). La educación primaria tiene dos tipos, de cinco y seis años; la educación media inferior también tiene dos tipos, de tres y cuatro años; la educación media superior común es de tres años. Se practica la educación obligatoria de nueve años¹¹,

¹⁰ Esta nueva orientación se refleja igualmente en la decisión tomada en la XVII Sesión del Congreso Nacional del Partido Comunista, celebrada en octubre de 2007, por la que se ha reformado la Constitución del Partido para incluir la perspectiva científica en el desarrollo del país (Macías, 2007).

¹¹ Ley de la República Popular China sobre Educación Obligatoria, de 12 de abril de 1986.

la cual incluye la educación primaria y la educación media inferior. Para pasar a la educación media superior, los graduados de la educación media inferior deben presentarse al examen unificado organizado por los departamentos locales de administración de la educación y solo los aprobados pueden ingresar en las escuelas medias superiores (Su, 2002).

Educación infantil

Es un componente de importancia dentro del modelo de educación chino, dado que el ingreso al jardín infantil significa que el niño trata por primera vez con personas fuera de la familia, así como también es el inicio de su vida colectiva y es el comienzo de la educación escolar, dirigida a niños entre los tres y cinco años. La educación en jardín infantil ha experimentado un largo proceso de desarrollo, pasando del "cuidado de los niños" en la década de los años cincuenta, a la "combinación de la crianza y la educación", practicada desde 1970, y luego a la "educación para un desarrollo integral de los niños en lo físico, lo intelectual, lo moral y lo artístico" desde 1990. Según el marco de aprendizaje y actividad de los párvulos, los contenidos de la enseñanza se dividen en cinco partes:

- La salud: dedicada a fortalecer la constitución física e inculcar actitudes sanas hacia la vida, buen comportamiento y costumbres.
- La sociedad: enfocada a aumentar la autoestima, la autoconfianza, la atención a otras personas, la actitud amigable con el prójimo y el desarrollo del carácter personal.
- La ciencia: se refiere a despertar la curiosidad y el anhelo de inquirir y desarrollar la capacidad cognitiva.

- El idioma: enfocado a incrementar la iniciativa en la comunicación verbal y a desarrollar la capacidad de hablar.
- El arte: dedicado a enriquecer el sentimiento y a cultivar el interés por las cosas bellas, la capacidad de percibir las y darles expresión (Su, 2002).

Todas las escuelas enseñan artes del lenguaje (lectura, escritura y ortografía), matemáticas, ciencias sociales, música y arte. Además, en las escuelas de Taipei y Sendai hay clases de ética, en las cuales se procura inculcar prácticas que demuestran el valor del respeto, la rectitud, la racionalidad y otros atributos del buen ciudadano y miembro de una familia (Stevenson y Stigler, 1992). Sin embargo, la educación infantil no es uniforme, existiendo notables diferencias entre las zonas rurales y las zonas urbanas.

Educación obligatoria

En 1986, fue promulgada la Ley de la República Popular China sobre la educación obligatoria, en la cual se estipula que todo niño que cumpla seis años, debe recibir educación obligatoria por un periodo de nueve años. De igual manera, esta ley estructuró los currículos didácticos, estipulando que en la etapa de educación primaria se enseñaría las materias de ideología y moral, idioma chino, matemáticas, naturaleza, sociedad, cultura física, música, arte plástico y trabajo físico. En la etapa de educación media inferior se enseñaría las materias de ideología y política, idioma chino, matemáticas, idiomas extranjeros, historia, geografía, física, química, biología, cultura física, música, artes plásticas y técnicas de trabajo (Su, 2002).

El Ministerio de Educación chino, consciente de algunas circunstancias de desigualdad entre los docentes (por ejemplo,

docentes rurales frente a docentes urbanos), comienza a modificarlas al aprobar la Ley de Profesores de la República Popular China en 1993. En ella establece, en el artículo 25, que el salario medio de los profesores no debe ser inferior o debe ser superior al de los trabajadores del Estado, y deberá ser aumentado de forma gradual (Manso y Ramírez, 2011).

A pesar de su carácter obligatorio, la misma no es gratuita, debiendo los alumnos asumir el pago mensual de una tasa de escolaridad. Las escuelas están abiertas a todo tipo de alumnado y la única restricción es de orden territorial. Esta limitación, en virtud de un sistema de domiciliación (*hukou*) que no aparece ni en la Constitución ni en las leyes estatales, sino que ha sido progresivamente instaurado a través de reglamentos administrativos a lo largo de los años, condiciona el disfrute del derecho a la educación al lugar de residencia de los padres o al pago de unas cuotas especiales.

En consecuencia, la mayoría de los hijos de migrantes internos quedan excluidos de la educación si sus padres no han obtenido el permiso de residencia temporal o no pueden hacerse cargo del coste económico, lo que conlleva a que no todos los niños asistan a la escuela, sino solo a los que cumplen los reglamentos administrativos, lo que afecta a los niños que son migrantes internos y aquellos cuyos padres exceden el máximo de hijos permitidos (Macías, 2007).

La Ley sobre Educación del 18 de marzo de 1995 establece, en sus artículos 14 y 15, el principio de "responsabilidad y gestión por niveles territoriales" (*difang fuze, fenji guanli*), en virtud del cual las competencias en materia de educación obligatoria se encomiendan a las distintas entidades en que

se organiza territorialmente China: el Estado, las provincias y las entidades locales (prefecturas, distritos y cantones).

El Estado se encarga de elaborar las leyes reguladoras de la educación obligatoria, en las que se determinan las políticas educativas, así como los contenidos de la enseñanza. Por su parte, los gobiernos provinciales se encargan, entre otros aspectos, de la elección de los libros de texto, del control y de la verificación de los mismos, y de la asignación de fondos a los centros educativos. Las prefecturas, distritos y cantones se encargan de la gestión de los fondos destinados a la educación, así como del nombramiento de los directores de los centros educativos y de la selección del profesorado (Macías, 2007)

En el año 2000, el Ministerio de Educación procedió a generalizar poco a poco el nuevo sistema de currículos en el país, en conjugación con la implementación de la educación cualitativa. Al cambiar el anterior concepto de currículo que tomaba las disciplinas de ciencia como lo fundamental, el nuevo sistema de currículos se direccionó para fortalecer en los estudiantes la capacidad de pensar y la capacidad de resolver los problemas reales.

En el periodo comprendido entre la escuela primaria y la escuela media superior, las actividades de práctica integral continúan siendo una asignatura obligatoria, cuyos contenidos incluyen el estudio con carácter de investigación, el servicio comunitario, la educación de técnicas de trabajo y otras actividades de práctica social. De igual manera, la descentralización de la educación permite que se adecuen los currículos a las condiciones locales; por ejemplo, las escuelas medias comunes (educación media inferior)

de las zonas rurales se orientan a lo que demanda la estructura industrial y el mercado en el agro, instalando asignaturas para la educación agrotécnica y promover la educación de la concesión de “certificados verdes” y otros tipo de capacitación técnica (Su, 2002).

Otros aspectos: Investigación científica sobre la educación

Desde 1980, la China ha establecido en el campo de la investigación científica de la educación un grupo de disciplinas de ciencias emergentes o disciplinas cruzadas, como la economía educacional, la administración de la educación, la sociología educacional, la psicología educacional por disciplinas de ciencias, la tecnología educacional, la ciencia de estadística educacional, la ciencias de educación superior, la ciencia de educación tecnológica profesional, la ciencia de educación para adultos, la ciencia de información educacional y la ciencia de leyes educacionales (Su, 2002).

Desarrollo de la carrera profesional

Factores socioculturales como la importancia otorgada a la colectividad explican precisamente la práctica colaborativa entre los docentes en las escuelas chinas (J.L.N. Wong, 2010, citado por Castejón et al., 2011). Es así como cobra importancia la formación inicial de los docentes, el estímulo a la continua capacitación y el trabajo cooperativo de los profesores y profesoras, las observaciones en el aula y el intercambio formativo (Castejón et al., 2011).

A pesar de la reconocida importancia del salario inicial para la atracción hacia la profesión docente, esta no es suficiente sin la coordinación con políticas que permitan un adecuado desarrollo profesional progresivo,

incentivado y reconocido, aspecto especialmente importante para retener a los buenos candidatos. En el caso de la China, desde comienzos del siglo XXI ha desarrollado un sistema global de promoción e incentivos.

La carrera profesional del docente es evaluada de forma externa al centro en varios niveles simultáneamente: local, provincial y nacional. Pero el elemento más innovador de este sistema, ya que esta misma práctica está extendida cada vez en un mayor número de países, reside en que no se valora exclusivamente la experiencia profesional sino que los méritos se basan también en el grado de adquisición de competencias docentes en el periodo de evaluación de su función profesional (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010, citado por Manso y Ramírez, 2011).

En Shanghái la evaluación provincial y local se realiza cada 3 años, mientras que la evaluación nacional se lleva a cabo cada 5 años. Durante estos periodos, los docentes forman parte de equipos de trabajo que estudian cuestiones pedagógicas de su materia para mejorar el rendimiento escolar. En un principio, los docentes inexpertos reciben tutorías por parte de profesores expertos hasta que adquieren el rango de *Famous Teacher*. Esta es una de las posiciones más relevantes en el desarrollo del docente, ya que es en ese grado en el que deben comenzar a acompañar a otros profesores nuevos, y se participa en la creación de talleres de desarrollo curricular y profesional.

Estas responsabilidades y confianza que otros profesionales depositan en el *Famous Teacher* hacen del docente con experiencia y con mayor formación una figura más valorada desde el punto de vista social e

igualmente motivado en lo personal. Focalizar el protagonismo en buenos profesores con experiencia a los que se reconoce su labor es probablemente una de las claves del éxito de muchos sistemas educativos (Manso y Ramírez, 2011).

Así mismo, desde 2004, las pruebas de acceso de 11 provincias son determinadas por las autoridades locales con diferencias entre regiones como Shanghai, Pekín o Jiangsu¹². Estas pruebas de acceso a los estudios superiores, conocidas como Gao Kao, tienen un gran peso en la selección de los futuros docentes. Las evaluaciones se realizan en chino mandarín, y constan pruebas obligatorias, que incluyen matemáticas, chino y lengua extranjera, y una o más pruebas optativas, como física,

química, biología, política, historia o geografía.

Estas pruebas varían dependiendo de la provincia. Por ejemplo, en el caso de Shanghai, se realiza un examen final para acceder a la titulación exigida. Este examen incluye una prueba de chino mandarín (con solo un margen de 20% de error), y cuatro pruebas de pedagogía, psicología, metodología y habilidades o capacidades de enseñanza. Las tres primeras se realizan de forma escrita, y la última, de forma práctica. En ella el docente debe demostrar tener conocimientos sobre la materia específica, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la gestión del aula, entre otros (Gang & Meilu, 2007, citado por Manso y Ramírez, 2011).

¹² Jiangsu es una de las provincias más prósperas de China; es un importante productor en los sectores mineros, agropecuarios, industriales y portuarios, ubicada en la costa del mar Amarillo.

LA EDUCACIÓN EN COREA DEL SUR

Un antiguo refrán coreano dice: “No debes pisar ni siquiera la sombra del maestro”. En Corea del Sur, el respeto a los maestros es un factor primordial en la educación que ha sido transmitido a través de generaciones, y que se ha sumado a una serie de reformas que han permitido un sistema educativo de alto nivel (Macías, 1998).

El éxito educativo de los alumnos surcoreanos, más allá de las virtudes de las escuelas, se debe en gran parte a su mérito sobre diferentes objetivos, estructuras, presiones familiares y valores que están presentes en la cultura escolar y en la sociedad en general. Las altas puntuaciones de los alumnos coreanos en las diversas evaluaciones internacionales de la educación (como las evaluaciones PISA) pueden atribuirse a aspectos que constituyen un legado de la ética confuciana en este país, como la alta estima social por la educación, y la estructura, objetivos y prácticas de la familia coreana, motivo de orgullo nacional (García y Arechavaleta, 2011).

La característica que distingue a los alumnos de Corea del Sur de aquellos pertenecientes a otros países no se basa en una instrucción medida en términos como atención individual a los estudiantes, tamaño de las clases y formación de docentes. El éxito educativo deriva, en gran parte, de una compleja interrelación de valores, instituciones, recursos económicos y acumulación de conocimiento que ha sido atribuida por algunos autores a los valores humanistas confucianos (García y Arechavaleta, 2011).

La Ley de Educación Básica, aprobada en 1949 y todavía vigente, estableció un sistema unificado que consta de seis años de primaria, a la cual ingresan los niños con 7 años de edad y que es gratuita; otros seis de secundaria (secundaria inferior y secundaria superior, cada una de tres años) y de dos a cinco años de educación superior, los cuales pueden realizarse en institutos técnicos y universidades. La educación secundaria se divide en académica y profesional, y la educación superior se clasifica en cuatro categorías: universidad, universidad de profesores, universidades teológicas, seminarios y educación por correspondencia o a distancia (Kwon, 2010).

A partir de los años cincuenta, la provisión de una educación moderna en Corea del Sur implicó para este país la importación de conocimiento avanzado de países más desarrollados (principalmente de Estados Unidos y Japón), y su adaptación a condiciones locales. La Guerra de Corea de principios de la década de los cincuenta obstaculizó gran parte del progreso educativo que este país había realizado desde 1945 (García y Arechavaleta, 2011).

El desarrollo y la expansión educativos en las décadas de 1950 a 1970 se llevaron a cabo, en términos generales, a través del ejercicio por el gobierno central de un gran control sobre la educación. El Ministerio de Educación, creado en el año 1948, controlaba todo aspecto educativo de relevancia, como las matrículas, la provisión de docentes, el currículo, los exámenes y la emisión de titulaciones. El gobierno de Syngman Rhee¹³

13 Syngman Rhee (1875–1965), primer presidente de Corea del Sur

(que gobernó desde 1948 a 1960) utilizó la educación para promover la lealtad y la obediencia políticas impartiendo doctrinas ciudadanas, iniciando en la educación primaria.

El gobierno del general Chung Hee Park (1961 a 1979) se centró en la potenciación de la función económica de la educación, inaugurando un periodo de promoción de la exportación. Así, el Estado comenzó una política de expansión de la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica, abolió los exámenes de ingreso a la enseñanza secundaria inferior, rebajó las estratificaciones y las calificaciones de acceso a la enseñanza secundaria superior, enfatizando la enseñanza técnica y profesional para obtener mano de obra educada para el creciente sector de la manufactura.

El Estado no limitó la enseñanza secundaria a las clases privilegiadas ni estratificó la escolarización en vías de diferente estatus. En el nivel de la enseñanza superior, el régimen de Park trató de conducir una expansión moderada hacia las áreas de ingeniería, ciencia y tecnología, directamente vinculadas con las necesidades industriales de la economía emergente. La política restrictiva en enseñanza superior no apuntaba a imponer un sistema que reprodujera la estructura de clase, sino que intentó evitar la producción de una fuerza laboral sobreeducada que no podría ser absorbida por la economía (García y Arechavaleta, 2011).

La Ley de Educación Nacional de Corea del Sur, promulgada en 1968, reconoce la necesidad de una reforma educativa y en ella se marcan los fundamentos filosóficos de la educación en pro de la identidad nacional y del respeto a la historia y a la tradición.

La Sección 1, Artículo 1º de la Ley de Educación Nacional, dice: "La educación tiene su base en el lema *Hong-ik-in-kan* (beneficio al ser humano: espíritu fundador de Corea hace 4.331 años) y debe ayudar a todos los ciudadanos a perfeccionar el carácter de cada individuo, a desarrollar la capacidad para la vida independiente y a promover la prosperidad de todos los humanos." A lo largo de sus artículos, la Ley enfatizó el balance necesario entre tradición y desarrollo y entre las necesidades de los individuos y de la nación (Macias, 1998).

Si bien resulta difícil desprender los factores culturales de los económicos, la historia reciente de Corea del Sur sugiere lo fuerte que es la herencia de la nación a la hora de determinar la demanda social de educación. Los investigadores a fines de los años cincuenta y sesenta, observaron que los surcoreanos consideraban que el propósito de la educación era el cultivo moral y el desarrollo del carácter y la virtud, lo cual estaba estrechamente relacionado con el liderazgo social y político, y que generaba una aceptación general de toda la sociedad. Una generación más tarde, se observaba la importancia de la educación para obtener trabajo y para el cultivo del carácter (Seth, 2008).

La rápida expansión del sistema educativo coreano durante los años cincuenta y sesenta, dejó aspectos positivos, entre los que cabe destacar, que todas las escuelas de educación primaria y secundaria sean públicas o privadas, siguen el mismo currículo nacional y utilizan los mismos libros de texto, lo cual contribuye a la equidad escolar y de los alumnos. De igual manera, cabe resaltar la actitud de alianza entre padres y profesores en torno a la educación, y el gran

respeto que la sociedad demuestra por la acción de los docentes; así mismo, donde el apoyo estatal se hace insuficiente, se resalta la implicación de la familia para el apoyo de la formación en todos los niveles.

Dentro de los aspectos negativos derivados de la rápida expansión del sistema educativo coreano, particularmente en las décadas de 1950 y 1960, y antes de que el crecimiento económico incrementara el apoyo económico gubernamental, se encuentra una educación parcialmente onerosa a cargo de los padres; promedios altos de alumnos por aula, que frecuentemente superaban los 100 alumnos en las aulas y la implantación de exámenes estatales de ingreso a la enseñanza secundaria inferior y superior para garantizar alumnos más cualificados. Aunque los exámenes de ingreso a la educación secundaria inferior fueron abolidos en 1969, los exámenes de ingreso conducentes a la enseñanza secundaria superior y a la universidad continúan existiendo en la actualidad (García y Arechavaleta, 2011).

En educación, la demanda de igualdad había caracterizado el sistema educativo desde el tiempo de ocupación norteamericana, destacándose el modo en que la educación se expandió en forma secuencial, con lo cual todos los estudiantes alcanzaban un nivel básico antes de concentrarse en niveles superiores, característica similar a otros países como Japón, Taiwán y Singapur. Es así que la sociedad surcoreana, seguía siempre atenta para detectar cualquier intento de creación de un sistema educativo "elitista" (Seth, 2008).

La política de nivelación de escuelas secundarias de los años 70, así como las medidas relacionadas a la rotación periódica

de docentes, el método de sorteos para el ingreso en las escuelas media y secundaria, currículos rígidamente uniformes y una estandarización en la infraestructura, son aspectos de cómo tanto el Estado, como la sociedad se enfocaban en la igualdad educativa. El Estado se centró en el objetivo de cerrar brechas en calidad educativa y de oportunidades entre Seúl (capital del país) y las áreas provinciales. En este sentido, se concentraron esfuerzos en el soporte especial y el otorgamiento de becas para actualizar las universidades en las provincias (lo que permitió cambiar la percepción pública de que todas las universidades provinciales eran de segunda categoría).

El Estado también se enfocó a las áreas rurales pobres, debido a que se tenía como base para las estadísticas escolares el percentil general entre los estudiantes de cada escuela; así, a fines de ingreso en la universidad, tomaba las calificaciones como si todas las escuelas secundarias tuvieran el mismo estándar. Una política de discriminación positiva estableció un cupo para los estudiantes en pueblos pesqueros y áreas remotas que las universidades debían cumplir, mismo plan que se expandió en 1996. Los funcionarios educativos a menudo insistían sobre el hecho de que los estándares en las escuelas primarias y secundarias fueran lo suficientemente consistentes como para asegurar una oportunidad de educación justa (Seth, 2008).

En este sentido, se observa el continuo y persistente esfuerzo del Estado para lograr que la educación, como fin y como medio, sea fundamental en el cierre de brecha para el país, al igual de ser fuente primordial del desarrollo económico y social, y sea determinante para la integración de las provincias y de los entornos rurales y urbanos.

Actualmente, la educación coreana se encuentra a cargo del Ministerio de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos (MOEHRD, por sus siglas en inglés), a través del Segundo Primer Ministro, y el Ministro de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos. Luego se divide en tres grandes partes: la Oficina de Información Pública, la Oficina de Inspección General y la Cooperación Internacional y Oficina de Información Tecnológica (Santelices, 2007).

La administración centralizada en el MOEHRD se encarga de las políticas y la administración de la educación general, profesional y técnica, regulando tanto la operación de las escuelas como las inscripciones, tarifas, el currículo, la contratación de profesores y el estado de las instalaciones. A nivel de provincias y municipalidades existen las Autoridades de Educación Local (LEA), que cuentan con una relativa autonomía respecto al gobierno central, y son autónomas en asegurar los recursos financieros y de personal para las escuelas (Kwon, 2010).

Un estudio realizado por la OECD en 1998, sobre la educación en Corea del Sur revela algunos aspectos similares cuando se compara a un informe similar de 1954 de la Misión de Planeamiento Educativo para Corea de la UNESCO – UNKRA. Ambos señalaban aulas sobrepobladas, demasiado énfasis en la memorización y una modalidad de instrucción rígida o inflexible, deficiencias en la educación técnica, la sobrecentralización de la administración educativa y una pedagogía que sofocaba la creatividad y el pensamiento independiente. De igual manera, se identifican algunas diferencias entre los dos informes y que pueden dar pistas del desarrollo del sector educativo, dado que el informe de la

OECD registra claramente un sistema educativo con impresionantes logros.

Sin embargo, el informe de la OECD destaca cuando afirma: “El fuerte anhelo de educación de los coreanos no se percibe en ninguna otra parte del mundo”. El informe atribuye este anhelo a la importancia de las credenciales en la sociedad surcoreana, sobre todo de los diplomas, “que en general representan el criterio de evaluación más importante en el trabajo, el matrimonio y las relaciones interpersonales informales” (Seth, 2008).

El anterior fenómeno, denominado *yangbanización* de la sociedad surcoreana, es derivado porque la creciente clase media del país había adquirido los conceptos tradicionales de estatus de élite que alguna vez ostentaron los miembros *yangban*, solo que con la declinación del privilegio hereditario. Los marcadores de estatus eran ahora los bienes materiales, el buen matrimonio y los títulos académicos importantes (Seth, 2008).

En 1994, Sorensen (citado por García y Arachavaleta, 2011) habla de la “fiebre educativa” que siempre ha habido en Corea del Sur, y que es el celo de los alumnos coreanos por la educación como uno de los legados más patentes de la cultura confuciana en dicha sociedad. El confucianismo idealiza una sociedad en la que el dominio está legitimado por una educación concebida como moralmente transformadora. La elevada estima de la sociedad coreana por la educación tiene que ver con el vínculo de la educación con la movilidad social y con la adquisición de una determinada clase y estatus social. En este sentido, las titulaciones en educación determinan el nivel económico

de una persona, lo que deriva en una sociedad en la que el éxito educativo y el estatus social se correlacionan fuertemente, incluso personas con una posición económica holgada encuentran difícil alcanzar un elevado estatus social sin educación.

Esta condición se observa y se acentúa al momento de los exámenes de ingreso a las universidades, lo que se dificulta por el alto grado de competencia, donde cada año aumenta el número de alumnos que repiten el intento de ingresar. Esto constituye un problema social, derivando en estrés y presión que se acumulan, principalmente en la etapa de preparación de los exámenes, lo que algunos estudiosos y autores denominan la “fiebre de los exámenes” o “fiebre de la educación” (Macías, 1998).

La “fiebre de educación” también se relaciona con los enormes costos de la educación, los sacrificios que las familias estaban dispuestas a realizar para afrontarlos, los múltiples exámenes (y los esfuerzos para preparar al estudiante) y el anhelo casi universal de obtener títulos con estatus, es un fenómeno que se evidenció desde los años sesenta y seguían vigentes a finales de los noventa. A fines de los años ochenta y durante la década de los noventa, Corea del Sur ingresó en una era de democratización y prosperidad económica que impulsó el desarrollo educativo. A partir de 1987, el país comenzó una agitada transición hacia un sistema político más democrático, con un Estado menos autoritario y más receptivo hacia una sociedad

civil mucho más grande y con mucho más poder (Seth, 2008).

Al mismo tiempo, el sostenido crecimiento económico que comenzó a mediados de los años sesenta continuó durante los años ochenta y noventa, y llevó a la nación a la categoría de estado moderno industrializado, lo que se reflejó en dos acontecimientos: las Olimpiadas de 1998 en Seúl (donde se exhibió el desarrollo, la apertura de mercados y el levantamiento de las restricciones para viajar al extranjero), y la entrada en 1996 a la OECD (Seth, 2008).

A partir de 1995, un comité presidencial lanzó una reforma educativa, fundamentada en la eliminación de prácticas sociales no deseadas¹⁴, y en darle sentido a la educación; en consecuencia, se buscó disminuir la demanda de tutores privados, se privilegió la capacitación de alumnos y adultos para la sociedad de la información, y la enseñanza debía dejar de ser un ejercicio destinado solamente a aprobar exámenes.

Dentro de las políticas que se implementaron en este sentido, se identifica la modificación del alto nivel de regulación del sistema, que estaba produciendo problemas de falta de flexibilidad, espontaneidad y creatividad en los educadores y las instituciones. De igual manera, se destaca el financiamiento con base en el desempeño, y la abolición de la inspección directa del ministerio, que fue reemplazada por evaluaciones de un panel profesional. Además, se invitó a los padres

¹⁴ Respecto a la valorización social, los padres surcoreanos entregan una gran importancia a la educación de calidad, llegando a gastar en clases particulares el 150% de la suma de lo que el gobierno invierte en educación, lo que significó para 1996, US\$25.000 millones en gastos de educación particular (Santelices, 2007).

y la comunidad en general a participar de actividades extraprogramáticas y de la implementación del currículo (Kwon, 2010).

La segunda medida consistía en permitir mayor diversificación del aprendizaje y la enseñanza, donde se amplió la oferta de programas para los estudiantes, la reducción de cargas de aprendizaje innecesarias y el enfoque del aprendizaje de acuerdo con las aptitudes, talentos y habilidades de los estudiantes. Todo ello fue reforzado con un plan común que se limitaba a equipar a los alumnos con las llamadas "3 R" (por sus siglas) siendo estas el enfoque en lengua extranjera, las habilidades interpersonales y la alfabetización en tecnologías de información. Además, se enfatizó una mayor experiencia práctica y se introdujo una mayor vinculación entre las escuelas secundarias profesionales y los institutos técnicos, con el convencimiento de que la especialización a ese nivel es un requisito fundamental para el desempeño en la realidad (Kwon, 2010).

Una tercera medida consistió en la integración de las tecnologías de la información al sistema educacional, que abarcó desde la introducción de un sistema de reconocimiento de competencia TIC en las escuelas, hasta la inversión en infraestructura TIC en las escuelas primarias y secundarias, pasando por el desarrollo de un sistema de administración de la información escolar, llamado SMIS y la entrega de mayores oportunidades de capacitación en TIC para los profesores.

Estas acciones fueron coronadas con una serie de regulaciones creadas para acomodar las nuevas tecnologías a la sala de clase y el establecimiento de un centro de intercambio de informaciones: el KERIS, (Korea Education and Research Information System). Esta

integración consistió en la dotación a cada profesor con un computador personal que le permitiera acceder a Edunet, sistema que vincula las políticas públicas a las escuelas.

De igual manera, se centró en el desarrollo de contenidos y la integración de los EBS (Educational Broadcasting System), que permitían realizar transmisiones de clases por internet, entre otras utilidades; y se estableció un programa llamado "Life Long Learning Society" (Sociedad de Educación para toda la vida), creado para integrar a los coreanos en una educación continua, que trascienda los estudios universitarios, definidos como "capacitaciones para toda la vida" (Kwon, 2010).

El informe citado de la OECD en 1998 coincide en afirmar que los valores tradicionales continúan influyendo en la educación. Los coreanos han heredado una concepción del mundo jerárquica y consciente de las diferencias sociales, de modo que la educación era una forma de asegurarse una posición en la sociedad. En este sentido, se destaca que la educación es fundamental para el progreso social y económico, así como la adquisición de una autoridad moral; de igual manera, es destacable el esfuerzo de las políticas diseñadas por integrar la educación al crecimiento económico del país en estrecha relación con el crecimiento económico del individuo.

Otros indicadores reflejan el esfuerzo del Estado en relación con la educación, como la cobertura de acceso e inscripción a los diferentes niveles y programas académicos, los resultados obtenidos en las pruebas internacionales, principalmente en las áreas de matemáticas y ciencias (en ocasiones superando a estudiantes de Estados Unidos y Japón), la dotación de infraestructura, equipos,

bibliotecas, computadores en las escuelas de primaria y secundaria, los bajos índices de deserción, el nivel de formación y de profesionalismo de los profesores, entre otros.

La mayoría de los surcoreanos mantenían su “fe inquebrantable” en la educación. Según una encuesta de *Gallup* a principios del año 2000, la mayoría de los encuestados pensaban que la educación era el factor más importante para el futuro de la nación y estaban dispuestos a pagar altos impuestos para financiarla. La encuesta no sugería que el frenético afán de obtener títulos académicos fuera a disminuir en el corto plazo. Un abrumador 83% de los encuestados pensaban que las credenciales académicas eran importantes para el futuro (Seth, 2008).

A finales del siglo XX, la sociedad y el Estado discutían distintas e innovadoras ideas, a menudo audaces, para reformar el sistema de educación y contener el obsesivo afán por obtener títulos académicos de prestigio. Sin embargo, el hecho de que la educación continúe asociada con ideas muy arraigadas de estatus social, hace que la mayoría de estas reformas sean pocos factibles. La perspectiva es que los coreanos en masa continúen buscando el éxito social a través de la educación, constituyendo uno de los pueblos con mejor formación, más competitivos y ambiciosos del mundo (Seth, 2008).

El lugar donde se hacen más evidentes las reformas del modelo coreano son los salones de clases, que han sido dotados de variadas herramientas que posibilitan el desarrollo de las TIC. La institución encargada de modernizar tecnológicamente las aulas es el KEDI (Korean Education Development Institute). Una de las más llamativas es la implementación de los “libros de textos digitales”,

que son ejecutados a través de tabletas con pantalla táctil, por lo que se pueden leer, ver, escuchar y manipular, trabajando y escribiendo directamente sobre ellos, como si fueran un cuaderno, a través del teclado y de un lápiz especial (Kwon, 2010).

De igual manera, se han modernizado algunas herramientas y programas, como el Air & Correspondence High School (ACHS), basado en la antigua educación por correspondencia o a distancia, que actualmente se realiza por internet y que incluye entre sus características un sistema integrado de evaluaciones, calificaciones y asistencia, que permiten que el alumno, aun cuando no asista a clases, sea correctamente evaluado y que se lleve un completo registro de su desempeño, lo que se complementa con clases grabadas, acceso a profesores en vivo y comunicación con sus “compañeros de curso” a través del chat (Kwon, 2010).

Otros programas fundamentales son el “E-life Long Education Center”, que se preocupa por promover el aprendizaje tras la educación, el E-teaching and E-learning Support System, que se encarga de regular la educación en las escuelas a través de Edu-net, el National Education Information System (NEIS), que integra toda la información del país que sirve de apoyo a la educación, y el Cyber e-learning Home System, que se encarga de que todos los hogares coreanos cuenten con las herramientas necesarias para aprender vía TIC, garantizando que hasta el niño más pobre tenga un computador para aprender.

Finalmente, está el Educational Broadcasting System (EBS), sistema de transmisión de las clases que se realiza por TV satelital (SAT), TV cable e internet. Esta estrategia ha

permitido que la educación coreana haya logrado, en poco tiempo, crear uno de los sistemas más eficientes e innovadores del mundo, cuyos principales pilares se fundamentan en la igualdad de oportunidades y el entusiasmo por educación de calidad (Kwon, 2010).

Condiciones laborales

De las cinco de las regiones que mejor pagan en el inicio de la profesión a sus docentes, en comparación con el salario medio de su población, tres de ellas son asiáticas: Corea del Sur, Hong-Kong y Singapur, siendo un ingrediente esencial para lograr que las personas indicadas se interesen por la docencia. Todos los sistemas con alto desempeño pagan salarios iniciales iguales o superiores al promedio de la OECD con relación al PIB per cápita de sus respectivos países (Barber & Mours-hed, 2007, citado por Manso y Ramírez, 2011).

El Ministerio de Educación coreano desarrolló una reforma al sistema docente, basándose en la creencia que “la calidad de la educación no puede exceder la calidad de los profesores”. Este plan fue anunciado en julio de 2001, cuyo objetivo es el cumplimiento de tres fases principales: primero, construir un clima social que respete a los profesores; segundo, aumentar la moral de los profesores a través de un mejor trato y mejorar las condiciones de su trabajo, y tercero, aumentar el profesionalismo fortaleciendo su estatus como profesionales.

De manera práctica, la reforma generó algunos planes de acción como la creación de un sistema de entrenamiento para buenos profesores con énfasis en la escuela, construcción de un sistema de empleo flexible y abierto, buscando supervisión eficiente de la

fuerza de los profesores y sus desafíos. Por otro lado, el MOE consideró relevante generar un desarrollo personal de los profesores y un sistema de salarios que se enfocara en las habilidades y los logros, basados en un sistema de entrenamiento de larga vida (Santelices, 2007).

Así mismo, se fomentó el vínculo de sus docentes con programas orientados principalmente hacia la investigación, por escuelas o por áreas, de maestros de distintos centros de educación primaria y secundaria. Para ello, existen subvenciones para los colegios o grupos de profesores, que elijan un proyecto de investigación. Finalmente, el resultado de estos proyectos es publicado y compartido entre docentes de otros centros.

La participación en estos proyectos de investigación se premia con incentivos y promociones, lo que anima a los docentes a involucrarse en prácticas de investigación e innovación educativa. Este vínculo ofrece la posibilidad de mejorar tanto el desarrollo profesional del docente como el conjunto del sistema educativo (Manso y Ramírez, 2011).

Selección del personal

En Corea del Sur, el gobierno ejerce su competencia reguladora para limitar la cantidad de aspirantes en la oferta de cursos de capacitación de docentes, reduciendo la posibilidad de ingreso, lo que permite aumentar el perfil de los candidatos y el prestigio de la profesión docente, similares condiciones se observan en Hong Kong (Manso y Ramírez, 2011). 5.

La prueba de acceso, llamada *College Scholastic Aptitude Test* (CSAT) es la única prueba escrita que deben realizar los futuros docentes. Esta prueba incluye cinco secciones, una entrevista personal, pruebas físicas,

exámenes prácticos, test de personalidad, recomendaciones. A pesar de que las universidades no están autorizadas para realizar otras pruebas escritas exclusivas de cada una, estas sí pueden valorar, además de los resultados del CSAT, el expediente académico o las cartas de recomendación.

También el peso del expediente académico puede variar según los criterios de cada institución formadora. Por lo tanto, pueden decidir el peso del CSAT, e incluso el peso de cada una de las pruebas realizadas, dependiendo de a qué área le otorgue mayor importancia (Barber & Mourshed, 2007, citado por Manso y Ramírez, 2011).

Algunas de las características que posicionan a Corea del Sur como uno de los sistemas educativos con más alto desempeño, es su capacidad de atraer de forma constante gente más capacitada a la carrera docente, de acuerdo con el informe publicado por McKinsey & Company en 2007. Una prueba de esta característica es lo reportado por un funcionario surcoreano, el cual expresó: "La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes", lo cual puede confirmarse a través de la política de reclutar a los docentes en primer 5% de cada promoción de sus sistemas educativos (frente al 30% superior de Singapur y Hong Kong, países asiáticos que tuvieron alto desempeño en las pruebas PISA).

La educación en una nueva era económica

El recurso humano disciplinado y bien capacitado fue un factor decisivo en el despegue tecnológico e industrial del país. Desde la década de los sesenta, el gobierno coreano puso especial énfasis en la educación tecnológica. La Ley de promoción de la

educación industrial, promulgada en 1963, financió mediante becas a investigadores, profesores y estudiantes que trabajaran y estudiaran en las áreas relacionadas con la industria. El gobierno mantuvo una constante en las reformas sobre educación tecnológica, tanto a mediano como a largo plazo (Macías, 1998).

La serie de planes económicos impulsados por el gobierno hasta mediados de los años 70 ponían el énfasis en el crecimiento de la industria exportadora, por lo que en esa época las políticas de educación estuvieron enfocadas a proveer mano de obra educada a la economía, reforzando el currículo escolar con el ramo de tecnología y el área científica, por lo cual el descubrimiento y la investigación se transformaban así en los principales métodos de enseñanza.

Desde 1975 y durante la década de los ochenta, el gobierno fijó sus prioridades educativas en problemas sociales, como la alta competencia existente para entrar a las universidades, y se esforzó en reducir a los tutores privados, que por su gran demanda significaban una carga económica para los padres, lo que fue complementado con la integración de los ramos y el desarrollo personal integral. A partir de los 90, periodo en el que la economía coreana se diversificó considerablemente, que la calidad, relevancia y excelencia de la educación se convirtieron en las prioridades del gobierno: el currículo se focalizó en el aprendizaje, respetando la diversidad individual y buscando poner en marcha variadas políticas públicas, que fueron modificando el sistema (Kwon, 2010).

En 1992 se reformó la educación de las preparatorias técnicas para que los egresados pudieran trabajar en el sector industrial,

asegurando un nivel más alto de conocimientos y habilidades en los alumnos, los cuales, una vez terminada su educación media, podrían ingresar a las Academias para cursar dos o tres años más de estudio y obtener finalmente su título de técnicos profesionales (Macías, 1998).

Aun así, las proporciones docente-estudiante y las instalaciones físicas estaban por debajo de las naciones desarrolladas, un hecho que se puso de manifiesto cuando Corea del Sur ingresó en la OECD en 1996. En ese año, la OECD recomendó que Seúl estableciera objetivos y fechas para la mejora tanto de instalaciones físicas como de la cantidad de alumnos por aula. Como respuesta, el gobierno formuló el Plan de Mejoras del Entorno Educativo 1996 -2000, para tratar el insuficiente espacio para los alumnos.

Así, en 1996 una clase primaria promedio tenía 36 alumnos, mientras que el aula promedio secundaria tenía 48, el objetivo fue intentar reducir estos números a 30 para escuelas primarias en 2010 y a 24 para escuelas secundarias en 2020, tratando de acercar el número de estudiantes por aula que se presenta en Europa Occidental que en promedio era de 24. La proporción estudiante-profesor universitario era comparativamente la peor, con un promedio de 34:1 en universidades de cuatro años, en contraste con 8,4 estudiantes por profesor en Gran Bretaña y 9,9 estudiantes por profesor en Japón (Seth, 2008).

El estatus industrial avanzado significaba que también los problemas de educación vocacional fueran otros. Un informe de la comisión presidencial para la reforma educativa reportó en 1997 que la educación vocacional era insuficiente, ya que el currícu-

lo no reflejaba las distintas necesidades de una sociedad industrial. En la veloz economía surcoreana, el conocimiento necesario cambiaba rápidamente pero los cambios en educación se producían más lentamente, de modo que la instrucción pocas veces coincidía con las demandas de mercado. La comisión pidió que las instituciones de educación vocacional y técnica trabajaran conjuntamente y que establecieran una compleja red entre las escuelas, entre las escuelas y la industria y entre los diferentes niveles de educación (Seth, 2008).

Pero el mayor desafío para la educación era el hecho de que la base de la economía surcoreana se alejaba de la industria pesada y se corría hacia la industria de alta tecnología y basada en el conocimiento. Además, la nación hasta la década de los noventa se había apoyado en estrategias de transferencia de tecnología, pero ahora tenía menos capacidad de basar su economía en tecnología prestada. Los funcionarios a cargo de diseñar políticas pedían una educación concentrada en promover la investigación y la creatividad.

La falta de creatividad de la juventud de la nación, la falta de innovación, y la escasez y las falencias de los institutos de investigación del Estado eran motivo de mucha preocupación. Incluso las mejores instituciones, como la Universidad Nacional de Seúl, estaban por debajo del nivel de las universidades importantes de Europa Occidental y Norteamérica en cuanto a infraestructura para investigación, calidad de los programas científicos, de ingeniería y técnicos (Seth, 2008).

Un centro de investigación y formación muy elogiado como el Instituto Superior Coreano para la Ciencia y la Tecnología (KAIST

por su sigla en inglés), que se creó en 1981 como un instituto para graduados, se fusionó con el Instituto Coreano de Tecnología en 1989, y se convirtió en un instituto integral de docencia e investigación. Otro instituto dedicado a la formación de investigadores y a la investigación era el Postech, creado en 1986 por la Compañía Póhng de hierro y acero. Estas dos instituciones evolucionaron y se convirtieron en dos de las más prestigiosas universidades de Asia.

Algunos surcoreanos pensaban que podrían ser modelo para la educación superior en general. Las universidades se clasificarían en instituciones cuya función primordial sería la enseñanza y en otras que se centrarían en la investigación. Una forma de efectuar este cambio sería la designación de ciertas universidades como instituciones de investigación y brindarles apoyo financiero para el desarrollo de programas de ciencia y tecnología. Otra sería la creación de nuevas instituciones que a través de fondos y becas del gobierno se transformarían en centros para atraer y formar a los estudiantes más talentoso (Seth, 2008).

Cómo en Japón con los Tecnoparques y la China con las ZEE, Corea del Sur anexa sus parques industriales a las universidades,

permitiendo que las competencias se trabajen laboralmente de manera directa, lo que permite que el mercado laboral dé señales inmediatas de lo que necesitan en la enseñanza, dado que la mayoría de las grandes firmas del mundo tienen prácticas y locales en estos parques donde reciben siempre estudiantes para prácticas.

La crisis financiera de Corea del Sur, conocida como *La crisis asiática*, entre 1997 y 1998, aumentó el temor de que la nación no estuviera preparada para los desafíos económicos y tecnológicos por venir. La respuesta del gobierno fue la creación del programa que tenía el nombre de "Cerebro Corea 21" (BK 21, según su sigla en inglés). De acuerdo con este programa, iniciado por el Ministerio de Educación, el Estado surcoreano invertiría considerables sumas en programas de ingeniería, ciencias y técnica en las universidades que crearán programas para graduados y realizarán investigaciones. El 75% de los fondos se destinaba a apoyar a los estudiantes graduados. Para competir, 83 universidades formaron 443 equipos de investigación para abrir departamentos y programas elegibles para ser subsidiados. La Universidad Nacional de Seúl fue por lejos la que recibió más subsidios, seguida por el KAIST y por el Postech (Seth, 2008).

LA EDUCACIÓN EN JAPÓN

En lo recorrido del siglo XXI, la educación se está replanteando de nuevo en todo el mundo; sin embargo, el lugar donde se está poniendo más a prueba, en exploración y crítica es en Asia, teniendo en cuenta los fenómenos sociales, como policéntricos y poli-contextuales, y no como aspectos bilaterales ni unidireccionales. Asia es la región donde se ve un fuerte crecimiento y compromiso con la educación, siendo Japón un símbolo de esta conversión global, que responde a las características transnacionales y transculturales de este siglo.

La combinación del confucionismo con influencias norteamericanas, europeas y globales (que tienen un impacto también en otras naciones en Asia) en Japón representa la vanguardia de una nueva concepción de la educación, que tiene el movimiento como su tema y estrategia centrales (Blake y Rappleye, 2011).

La educación del Japón cuenta con 9 años de educación obligatoria, que comprende 6 años de primaria y 3 años de secundaria inferior, además de una educación superior facultativa consistente en otros 3 años de secundaria superior y 4 años de educación universitaria. Este sistema fue establecido luego de la Segunda Guerra Mundial, siguiendo el ejemplo norteamericano (Nakajima, 2003).

La modernización de la educación japonesa fue iniciada a mediados del siglo XIX, cuando el Japón reinició su intercambio con los países extranjeros y especialmente con los europeos y norteamericanos. Hasta ese entonces, solo existían los hankou, que eran las escuelas para los hijos de los samurái, que pertenecían a los gobiernos regionales llamados HAN (señoríos feudales japoneses), además de los terakoya, que eran una especie de escuelas en las que se enseñaba a leer y a escribir a la masa plebeya (Nakajima, 2003).

La educación en el imperio del Japón fue un asunto de alta prioridad para el gobierno, cuando el liderazgo del joven gobierno *Meiji* se percató de la necesidad de una educación pública universal en pos de un Japón moderno y occidentalizado¹⁵.

Hacia 1870, el gobierno *Meiji* examinó la literatura sobre educación en Occidente con el objeto de identificar y adoptar los elementos más positivos de cada modelo para su propio sistema. Con esa base, se formuló un riguroso plan para imitar los sistemas educativos occidentales, para lo cual envió estudiantes a varias naciones occidentales estableciendo las materias en las que sobresalían los diferentes países, así:

¹⁵ Misiones extranjeras como la Misión Iwakura fueron una medida para estudiar los sistemas educacionales de los países líderes de Occidente.

- **Inglaterra:** maquinaria, geología y minería, siderúrgica, arquitectura, construcción naval, ganadería, comercio y asistencia a desposeídos.
- **Francia:** zoología, botánica, astronomía, matemáticas, física, química, arquitectura, derecho, relaciones internacionales y promoción de bienestar público.
- **Alemania:** física, astronomía, geología, mineralogía, química, zoología, botánica, medicina, farmacología, ciencias políticas, economía y todo lo relacionado con el sistema educativo.
- **Holanda:** irrigación, arquitectura, construcción naval, ciencias políticas, economía y asistencia pública.
- **Estados Unidos:** derecho industrial, agricultura, ganadería, minería, comunicaciones, derecho comercial.

Esta educación fue la fuerza motriz de los japoneses (que tenían un alto porcentaje de alfabetismo) para lograr la transformación a una educación obligatoria y crear una base que fuera capaz de incorporar el sistema educativo euroamericano en corto tiempo. La modernización del sistema educativo japonés fue promovida por la necesidad de generar diversos cambios, en el afán de proteger los intereses nacionales al ver que en los países vecinos se expandían los dominios europeos y americanos, como el caso de China y Corea con el ejemplo de la Guerra del opio (Nakajima, 2003).

De esta manera, se modernizaron dos grandes aspectos de la educación, como el sistema en sí, a través de la efectividad de la educación obligatoria y la instalación de instituciones educativas como universidades, y el otro aspecto fue la modernización del contenido educativo, al incluir en la educación tradicional consistente en el aprendizaje de la

lectura y escritura y del *kanji* (curso de interpretación en la forma clásica china), cursos como matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, entre otros. Asimismo, con la finalidad de unificar la política educativa, se fortaleció la función del Ministerio de Educación, que es el ente que representa al ejecutivo en este ámbito, y de este modo la educación fue pasando de las manos de los gobiernos regionales y personas naturales a manos de una política estatal (Nakajima, 2003).

El Ministerio de Educación se estableció en 1871 con un sistema escolar basado en el modelo norteamericano, el cual promovía un plan de estudios utilitario, pero con una administración de control centralizado copiado de Francia. Las escuelas privadas dirigidas por templos budistas (terakoya) y asociaciones de vecindario fueron nacionalizadas como escuelas primarias. Las escuelas de dominio feudal dirigidas por los daimio se convirtieron en las escuelas de educación secundaria, y la Academia del shogunato Tokugawa se convirtió en la base de la Universidad Imperial de Tokio (actual Universidad de Tokio) (Nakajima, 2003).

El temprano sistema educacional fue difícil de manejar y se encontró con una considerable oposición. Aunque se hizo un intento por descentralizar el sistema en la Orden de educación de 1879, la Orden de educación modificada de 1880 fortaleció el control centralizado y añadió un nuevo plan de estudios que enfatizaba los ideales conservadores y tradicionales que reflejaban mejor los valores japoneses. Las doctrinas del confucianismo fueron recalçadas, especialmente aquellas relacionadas con la búsqueda del aprendizaje y la moral, y la naturaleza jerárquica de las relaciones humanas. Estas últimas convenientemente al servicio del

nuevo gobierno *Meiji*. Estos ideales fueron expresados en el Decreto Imperial de Educación de 1890. Junto con un alto control gubernamental centralizado en la educación, fueron la guía de la educación japonesa hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial (Nakajima, 2003).

En 1885 se estableció el sistema gubernamental de gabinetes, y creó el primer Ministerio de Educación de Japón, que diseñó los fundamentos del sistema educacional del Imperio del Japón al promulgar una serie de órdenes en 1886. Estas leyes establecieron un sistema de escuelas primarias, un sistema de escuelas secundarias, un sistema de escuelas normales y un sistema de universidad imperial. Así, la escuela primaria se volvió obligatoria desde 1872, y dentro de sus objetivos, se pretendía crear individuos leales al emperador.

Las escuelas secundarias fueron escuelas preparatorias para aquellos estudiantes destinados a ingresar a una de las universidades imperiales. Estas últimas tenían por objetivo crear líderes occidentalizados que pudieran ser aptos para liderar la modernización de Japón. Junto a la creciente industrialización del país, también se incrementó la demanda de enseñanza superior y entrenamiento vocacional (Nakajima, 2003).

La estructura básica de la universidad japonesa en 1890 estaba constituida por seis escuelas: derecho, humanidades, ciencias, tecnología, medicina y agricultura. Mientras que el orden fue heredado de las escuelas alemanas, una diferencia notable radica en que la ciencia y las humanidades (filosofía) eran independientes en el sistema universitario japonés (mientras que en Alemania seguían unidas).

Aunado a esto, la tecnología y la agricultura fueron elevadas a rango universitario. Algunos estudiosos sostienen que esto se debe a que el gobierno de *Meiji*, materialista y utilitario, incorporó los modelos americano, británico e incluso francés dentro de un prototipo predominantemente alemán, el cual, por ende, dio origen a instituciones japonesas con rasgos particulares únicos, lo cual fue básico en su desarrollo como potencia mundial. Esta innovación también facilitó la capacitación de una nueva generación de burócratas, que moldearon la modernización del país (Qiang, 2008).

La educación obligatoria se extendió a seis años en 1907. Según la nueva legislación, los libros de texto solo podían ser despachados con la aprobación del Ministerio de Educación. El plan de estudios se centró en la educación moral (principalmente para inculcar el patriotismo), matemáticas, lectura y escritura, composición, caligrafía japonesa, historia de Japón, geografía, ciencia, dibujo, canto y educación física. Todos los niños de la misma edad aprendían cada ramo de la misma serie de libros de texto (Nakajima, 2003).

El sistema educativo de inicios del siglo XX, logró que, prácticamente, todos los niños asistieran a la escuela y los seis años de primaria fueran obligatorios, teniendo como énfasis que la educación es base para el éxito y desarrollo de la nación. El sistema de evaluación en los primeros niveles de educación es bastante laxo, el índice de reprobación es mínimo pero la instrucción es estricta y la presión social rigurosa, la cual, desde temprana edad obliga a las personas a esforzarse al máximo para mantenerse en el mismo nivel que los demás. Se cree que así lograrán, entre otras cosas, el respeto de

los demás, quizá el valor más importante en Japón (Buenrostro, 2004).

Durante la era Taisho, y a principios de la era Showa, de 1912 a 1937, el sistema educacional en Japón se volvió cada vez más centralizado. De 1917 a 1919, el gobierno creó el Consejo Extraordinario de Educación, el cual dio a conocer numerosos informes y recomendaciones para una reforma educacional. Uno de los principales puntos del Consejo fue una educación de nivel superior. Hasta 1918, el concepto de "universidad" era sinónimo de "universidad imperial", pero como resultado del Consejo, muchas universidades privadas obtuvieron un reconocimiento oficial. El Consejo además introdujo subsidios para familias de escaso nivel social, incapaces de costear el ingreso a la educación obligatoria, y abogó por un mayor énfasis en la educación moral (Nakajima, 2003).

Durante este periodo, nuevas corrientes sociales como el socialismo, comunismo, anarquismo y liberalismo influyeron en los maestros y sus métodos de enseñanza. El Nuevo Movimiento Educacional llevó a que los sindicatos de maestros y los estudiantes se movilaran y protestaran en contra del plan de estudios nacionalista. El gobierno respondió con una fuerte represión, añadiendo influencias del sistema alemán en un intento por incrementar el espíritu patriótico y aumentar la militarización de Japón. El decreto imperial para soldados y marineros se convirtió en una lectura obligatoria para los estudiantes de esta época (Nakajima, 2003).

Tras el Incidente de Manchuria¹⁶ en 1931, el plan de estudios del sistema educativo nacional se volvió cada vez más nacionalista. Esta tendencia continuó después de la Segunda Guerra Sino-Japonesa (contra China) de 1937, cuando el plan de estudios se volvió más militarizada y fue influenciada por ideas ultranacionalistas (Nakajima, 2003).

En 1941, las escuelas primarias fueron rebautizadas como Escuelas de las Personas Nacionales, y se obligó a los estudiantes a asistir a Escuelas de Juventud, escuelas de entrenamiento vocacional. Estas mezclaban el entrenamiento vocacional y militar (para hombres), y economía de hogar (para mujeres). Las Escuelas de Juventud también impartían clases vespertinas para hombres y mujeres que trabajaban durante el día.

De igual manera, se fortalecieron las enseñanzas nacionalistas y militarizadas, siendo el principal objetivo educacional enseñar los valores políticos, nacionales y tradicionales, además de la religión y la moral. Esto había prevalecido en la era *Meiji*. El Estado japonés se modernizó mediante una reestructuración, preservando sus idiosincrasias nacionales. Se enfatizó el culto al emperador, la lealtad a los valores más importantes de la nación y la importancia de los antiguos valores militares (Nakajima, 2003).

Si la modernización de la educación a mediados del siglo XIX fue el punto de bifurcación inicial del sistema educativo japonés,

¹⁶ También conocido como el incidente de Mukden, un tramo de ferrocarril perteneciente a una compañía japonesa fue dinamitado en 1931, siendo culpados disidentes chinos por parte del ejército japonés. Esta situación derivó en la anexión de la región de Manchuria por parte del imperio japonés.

el movimiento democratizador de la educación surgida luego de la Segunda Guerra Mundial es otra gran fase de transformación de la educación en el Japón. Es decir, luego de la guerra bajo el control de Estados Unidos, Japón promueve la democratización de su sistema interno (Nakajima, 2003).

Hubo una gran presión por parte de las fuerzas de ocupación americanas para reemplazar el sistema de educación japonés existente con el modelo americano. Siguiendo las recomendaciones hechas por la Misión Educativa americana, las fuerzas de ocupación presentaron una serie de medidas al gobierno japonés para llevar a cabo una reforma educativa, en la que se incluían la democracia, la descentralización, la educación general y la orientación laica, las cuales representaban el típico estilo americano (Zha, 2008).

Lo más notable en este proceso de democratización es la reforma de la antigua Constitución del Estado Imperial (que tenía como modelo la Constitución alemana), a una que estipula la importancia de los derechos humanos y la renuncia a la guerra. En el aspecto educativo, además de ampliar de 6 a 9 años la educación obligatoria, se promovió la liberalización de la educación, disminuyendo el control monopólico del Ministerio de Educación y promoviendo la política educativa de incrementar la participación de los gobiernos locales. Durante los años de posguerra, el sistema educativo japonés fue elogiado por haber sostenido el elevado crecimiento económico del país, basado en cuatro puntos:

- Control: El Ministerio de Educación del Japón planteó cómo debe de ser la infraestructura, el número de educadores, la dimensión del aula y el currículum con el

que deben operar las escuelas, además de controlar y supervisar a todas las instituciones educativas de cada región para que puedan alcanzar dichos objetivos. Gracias a esta política se pudo llevar a cabo una educación uniforme a nivel nacional, lográndose elevar o mantener el nivel educativo en todo el país.

- Competitividad: La competitividad entre las prefecturas contribuyó a elevar el nivel e incrementar las instalaciones de las instituciones educativas. Asimismo, el privilegio que se obtiene con base en los exámenes de ingreso y el ingreso en sí a las escuelas basados estrictamente en la capacidad, incitan la competencia en las personas, incrementando el número de postulantes y manteniendo el elevado nivel académico.
- Eficiencia: El Ministerio de Educación del Japón distribuye su limitado presupuesto con inclinación a la formación de recursos humanos que sean importantes, estratégicamente hablando, para promover la modernización y la industrialización. De hecho, fueron en su mayoría los alumnos de las universidades nacionales que estudiaron química, ingeniería, agronomía y medicina. Esta clase de política hizo posible la formación efectiva de recursos humanos que sostuvieron el elevado crecimiento económico de la posguerra.
- Equidad: Las personas sobresalientes de las diversas clases sociales pueden realizar sus estudios superiores, debido a que las instituciones educativas han venido realizando un proceso de selección basado estrictamente en la capacidad académica de las personas, sin importar las clases sociales ni el nivel de renta (Nakajima, 2003).

Las reformas educativas que guiaron los cambios en Japón se basaron en potenciar una educación para todos y todas, independientemente de las capacidades individuales; por consiguiente, la meta de los docentes es que todos los alumnos alcancen los objetivos del currículum. El esfuerzo personal se considera el principal factor del éxito educativo, relegando a un segundo plano las aptitudes y habilidades innatas, valorando así el potencial de cada individuo y responsabilizando tanto al sistema como al individuo, y no solo a este, del posible fracaso escolar. Este hecho se refleja, por ejemplo, en las altas expectativas que los docentes tienen sobre todos los alumnos (OECD, 2010, reportado por Castejón et al., 2011).

En particular, la educación obligatoria tiene dos objetivos: 1) el fomento de la próxima generación que será responsable de la formación de la nación y la sociedad, y 2) la construcción de una base para permitir a cada niño a vivir una vida feliz, y forma la base de toda la educación. En noviembre de 2004, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología anunció un plan de reforma de la educación titulado “¡Japón! Subir de nuevo. El plan propone el objetivo de “la educación que anima a los niños que hacen lo mejor” y su objetivo es la educación de los niños que participan en rivalidad amistosa y tener el “espíritu de reto” (MEXT, 2012).

El plan presenta cinco propuestas concretas: en primer lugar, “Modificación de la Ley Fundamental de Educación”, ley que constituye la base de todas las leyes relacionadas con la educación; en segundo lugar, “Mejora de la capacidad académica” a través de la aplicación de encuestas a nivel nacional de aptitud académica y otras

medidas; en tercer lugar, “Mejoramiento de la calidad de los profesores” a través de la creación de escuelas de posgrado de profesionales, y el sistema de calificación de los docentes de renovación; en cuarto lugar, la escuela y el consejo de reforma de la educación desde la perspectiva de “la importancia de fortalecer a la educación en la base”, y en quinto lugar “La reforma del sistema de la parte nacional del Tesoro de los gastos de la educación obligatoria”, llevadas a cabo en el supuesto de que el gobierno nacional debe garantizar que los gobiernos locales pueden utilizar su ingenio para llevar a cabo una amplia gama de medidas sin tener que preocuparse acerca de la financiación (MEXT, 2012).

Cuando un niño japonés egresa de primaria, debe reconocer y escribir aproximadamente 881 símbolos del idioma, y al salir de educación media tendrá que haber memorizado cerca de 1.850 símbolos o *Jōyō Kanji* (símbolos de mayor uso). Esta cantidad de símbolos son los que reconoce el gobierno federal para su uso en las publicaciones en general. 3 Cada *Kanji* puede tener más de dos pronunciaciones, existen algunos hasta con ocho diferentes. Además de los símbolos, los niños aprenden desde primaria los dos sistemas fonéticos japoneses: el Hiragana, para palabras japonesas, y el Katakana, utilizado para la escritura de palabras extranjeras; cada uno de estos “abecedarios” se conforma de 46 símbolos que representan sílabas. Los tres sistemas de escritura se utilizan por igual en la vida cotidiana.

La mayoría de los niños japoneses cursan preprimaria y desde pequeños reciben clases extraescolares por las tardes o reciben tutoría privada. El día regular de instrucción es de ocho de la mañana a tres de la tarde

de lunes a sábado (los sábados generalmente se dedican a clases de arte, educación física o idiomas). Pero el mayor estrés educativo se presenta cuando llega el momento de los exámenes de admisión a preparatorias o universidades (Buenrostro, 2004).

Las clases que se imparten a todo el curso en las escuelas japonesas (y en la mayoría de las escuelas asiáticas) son una actividad dinámica y atrayente. Los maestros asiáticos no pasan mucho tiempo disertando. Plantean problemas interesantes, formulan preguntas sugerentes; indagan y orientan. Los alumnos trabajan con ahínco, generan múltiples métodos para llegar a una solución, explican sus razones para utilizar el método elegido y sacan provecho de las respuestas erradas (Stevenson y Stigler, 1992).

Los colleges de tecnología (*koto senmon gakko*) fueron creados en 1962 como tercer tipo de institución de educación superior, tiempos en que ya se hablaba del Milagro Japonés (Yamamura Kozo, 1997, *The Economic of Modern Japan*. Cambridge and New York: Cambridge University Press). Tras la finalización de la enseñanza media, un total de nueve años de educación escolar, los estudiantes podían cursar un programa de cinco años en el que los dos últimos años se consideraban ya parte de la educación superior (Teichler, 2006)

Aceso, admisión y jerarquía institucional

Se deben completar nueve años de educación obligatoria, seis años de escuela primaria (*shogakko*) y tres en la media (*chugakko*). Mientras que la mayor parte de la escolarización obligatoria se desarrolla en el colegio más cercano al domicilio, la educación secundaria superior está altamente estratificada y casi un tercio de los estudiantes

asiste a centros privados. A los de noveno año se les permite hacer un examen de acceso a un instituto público de segunda enseñanza (*koto gakko*) y los resultados de la prueba simulada ayudan a elegir el colegio correspondiente.

En 2004, más del 70% de los estudiantes de secundaria superior escogen cursos generales, de los que más de la mitad son considerados preparatorios para el *college*, mientras que el resto, menos del 30%, se decanta por un tipo de formación que subraya el aspecto profesional, principalmente en los ámbitos técnico, comercial, agrícola y económico. Todos los que han tenido éxito en la educación secundaria superior pueden solicitar su acceso a instituciones de educación superior (Teichler, 2006).

El porcentaje de jóvenes japoneses que continuaba su educación más allá de los nueve años de escolarización obligatoria era cerca del 50% en los años cincuenta, y creció a más del 90% en el transcurso de dos décadas. La educación secundaria superior se convirtió así en un periodo de escolarización obligatorio, no por razones legales, sino sociales. Más del 90% de los que comenzaban este tipo de educación terminaban esta fase de tres años y adquirían un derecho a pasar a la educación superior (Teichler, 2006).

Condición laboral de los docentes

En relación con la situación económica del docente, no se puede obviar que no solo es relevante el salario inicial, sino que el previsible aumento de los ingresos también influye en la elección de una profesión y, por lo tanto, en el perfil de los candidatos. Este sería el caso de Japón, donde la evolución del salario es relativamente rápida, el salario

inicial de sus docentes es de 27.545 dólares, lo que equivaldría al 81% del PIB per cápita del país, tras 15 años de enseñanza, se puede alcanzar el 143% y se puede llegar a un salario máximo del 180% (OECD, 2010, citado por Manso y Ramírez, 2011).

Selección de personal

El acceso al mundo laboral se establece mediante una prueba de acceso, la competitividad de dicha prueba está relacionada con la oferta y la demanda de empleo, y a su vez con el atractivo de la profesión. Desde principios del actual siglo, el número de solicitudes para ejercer la docencia se ha multiplicado por 10; cada región del país establece una fecha al año para la realización de la prueba de selección.

El Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) anima a las localidades a no centrarse exclusivamente en pruebas escritas, por este motivo, en la mayoría de ellas se realizan dos fases de pruebas. La primera consiste en un examen escrito sobre las habilidades necesarias para convertirse en docente. En caso de superarlo, una segunda prueba analiza las capacidades prácticas de los solicitantes y una entrevista. Aquellos que pasan dichas pruebas, se convierten en docentes de la localidad (OECD, 2004 citado por Manso y Ramírez, 2011).

El sistema japonés estipula un proceso de selección que incluye una serie de pruebas en función de la administración regional. Las materias del examen escrito suelen centrarse en teoría de la pedagogía y metodología, orientación y consejo para los estudiantes, materias específicas, legislación y regulaciones, sistema de administraciones y gestión escolar. Una vez superadas estas fases, los

datos de los docentes son enviados a las administraciones locales como responsables últimas de la contratación de estos docentes. Al ser contratos de la misma localidad, los profesores rotarán entre las escuelas de la misma administración cada siete u ocho años (Manso y Ramírez, 2011).

El Estado japonés, y particularmente el MEXT, reconocieron a mediados de la década pasada diferentes factores y cambios sociales que podrían presentarse en un lapso de diez años y que obligaría a reconstruir los sistemas sociales y educativos, entre los que se encuentran:

- Tasas de natalidad en declive, lo que deriva en una disminución de la población en general y de la proporción de los jóvenes en particular, llegan a tener una sociedad envejecida ocupando un cuarto de la población total.
- Debido a la aceleración de la globalización, así como el crecimiento económico de China y otros países asiáticos, la competencia internacional se intensificará. Al mismo tiempo, los japoneses tendrán más oportunidades de intercambio con extranjeros (dentro y fuera del país), derivando a una convivencia con estas diferentes culturas.
- Japón se convertirá totalmente en una "sociedad basada en el conocimiento", donde el conocimiento es el motor del desarrollo socioeconómico, y en el "poder blando" que se basa en los valores intelectuales y culturales. Estas condiciones tendrán un papel más importante a nivel internacional, donde el mayor desarrollo de ciencia y tecnología y la capacidad de innovación para crear nuevos valores sociales y económicos, tendrán más vigencia.

- Diferentes aspectos ambientales, como el calentamiento global, se vuelven más complejos y graves, exigiendo una educación para el desarrollo sostenible y el establecimiento de una sociedad sostenible.
- Seguirán promoviéndose cambios estructurales en la industria, más dirigida hacia los servicios, con cambios en los ambientes, estilos y condiciones laborales.
- Uno de los principales retos que la sociedad japonesa enfrentará es la recuperación de los lazos entre las personas y la reconstrucción de comunidades, haciendo énfasis en la misión de la educación para desarrollar la capacidad de las personas para participar en la sociedad voluntariamente, apoyar a otras personas y cumplir con sus responsabilidades como miembros de la sociedad (MEXT, 2012).

En diciembre de 2006, la Ley Orgánica de Educación fue revisada teniendo en cuenta el cambio de las diversas situaciones que podrían presentarse y para especificar los principios básicos de la educación de la nueva era. En el artículo 2 de la Ley, los objetivos de reciente introducción de la educación especial se especifican a continuación.

1. Fomentar una actitud de adquirir un amplio conocimiento y cultura, y de buscar la verdad, cultivar una sensibilidad rica y un alto sentido de la moralidad, simultáneamente al desarrollo de un cuerpo sano.
2. Desarrollar las capacidades individuales, respetando los valores de cada individuo, de cultivar su creatividad, fomentar

un espíritu de autonomía e independencia, y fomentar una actitud de trabajo al tiempo que subraya el valor de las conexiones con la carrera y la vida práctica.

3. Fomentar un valor para la justicia, la responsabilidad, la igualdad de género, el respeto mutuo y la cooperación, y la contribución activa, en el espíritu público, para la construcción y desarrollo de la sociedad.
4. Fomentar una actitud de respeto a la vida, el cuidado de la naturaleza y contribuir a la protección del medioambiente.
5. Fomentar una actitud de respeto por las tradiciones y cultura japonesas, amor al país y la región, junto con el respeto a otros países, y el deseo de contribuir a la paz mundial y el desarrollo de la comunidad internacional.

Los anteriores principios de la Ley Orgánica de Educación revisada se pueden traducir en una imagen idealizada de un ser humano, que se puede resumir en tres objetivos, así:

- Atraer personas cuya inteligencia, moral y fuerza física sean equilibrados, y que sean independientes y busquen la autorrealización a través de toda la vida.
- Hacer ciudadanos que respetan el sentido del deber público y voluntariamente participan en la formación del país y la sociedad.
- Elevar a los japoneses que participan en la sociedad internacional con el respeto a las tradiciones y la cultura de Japón y otros países (MEXT, 2012).

CONCLUSIONES

El presente capítulo no pretende ser un documento que describa en su totalidad los aspectos culturales, políticos y sociales que influyen la educación de los países del Asia; sin embargo, destaca aspectos básicos que pueden tomarse como referencia y análisis para países como Colombia u otros países de América Latina.

Es importante destacar que las políticas de educación en Asia obedecen principalmente al desarrollo de programas o políticas a largo plazo, que parten de la focalización y designación de temas claves, como la educación obligatoria en Japón, o la educación de acuerdo con las condiciones y apuestas económicas como en Corea del Sur, u obedeciendo a planes políticos y económicos a largo plazo como en China, así como el compromiso por mantener las mismas condiciones para el acceso, programas académicos e iguales condiciones en las aulas de clase, a través de los distintos territorios.

Así mismo, en las culturas asiáticas se observa una fuerte tendencia a observar la educación como un promotor de desarrollo social, adquisición de estatus y fuente de progreso económico, lo que deriva en los grandes esfuerzos económicos y personales que realizan las familias, como en el caso de Corea del Sur; sin embargo, estas presiones pueden afectar el desarrollo social de los individuos.

Las políticas enfocadas a la educación para toda la vida, que se implementaron a finales del siglo pasado, han permitido incorporar aplicaciones tecnológicas y nuevas formas de transmitir los conocimientos, la flexi-

bilización de los programas académicos y la adecuación de estos programas para satisfacer las necesidades y exigencias específicas y determinadas por los sectores económicos, el mercado y la sociedad de cada país.

Un aspecto destacable de las políticas educativas del Japón es el ejercicio de plantear estrategias y acciones que estén destinadas a enfrentar los impactos de la creciente globalización, el crecimiento y estructura de la población, la construcción de una sociedad del conocimiento, la competitividad del país y el cambio climático, lo cual deriva en una educación como determinante para el desarrollo económico del país, la paz como objetivo social y el bienestar social.

Dentro del modelo educativo del Japón, cabe resaltar la importancia que se le concede a la formación de personas en función de la sociedad, relacionado con la responsabilidad como integrante de la misma y el desarrollo económico del país.

Así mismo, países como Corea del Sur enfocan parte de sus políticas en la formación de docentes (formación de formadores), la cual se implementa desde la selección de los estudiantes que cursarán las carreras de docentes, el acompañamiento en el desarrollo de las carreras, la interacción y transmisión de conocimientos entre profesores de mayor experiencia con los de menor experiencia, y la remuneración económica de los mismos.

Aspectos como el respeto a las jerarquías familiares y sociales, el culto al traba-

jo constante, el valor concedido al honor, los compromisos de palabra y la puntualidad, el respeto hacia los maestros y la responsabilidad que se adquiere con la sociedad, influyen fuertemente en los procesos, políticas y entornos educativos, lo que se puede ver en la activa participación de las familias con los educadores en la formación de los estudiantes.

La visión que tiene un país en respecto al desarrollo económico y su relación con las necesidades educativas y de formación de la población, son fundamentales para plantear y diseñar estrategias y políticas educativas. Estas políticas están enfocadas, principalmente, a satisfacer el desarrollo de industrias de alta tecnología, la innovación empresarial y la construcción de sociedades del conocimiento.

REFERENCIAS

- Blake, David; Rappleye, Jeremy (2011). Education In Japan: Testing the limits of Asia Education. Revista Foro de Educación No. 13, pp. 19-35. Madrid, España.
- Buenrostro, Susana (2004). Educación en Japón. En: Revista Sinéctica. No. 23, pp. 87-91. Universidad Jesuita de Guadalajara. Guadalajara, México.
- Castejón, Alba; Zancajo, Adrián; Ferrer, Ferran (2011). Desigualdades educativas y éxito en los países asiáticos en PISA 2009. Revista Foro de Educación. No. 13, pp. 53-69. Madrid, España.
- Gadotti, Moacir (2000). Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI Editores. México D.F., México.
- García, María, Arechavaleta, Carmen (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo del Corea del Sur? En: Revista Española de Educación Comparada. No. 18, pp. 203-224. Madrid, España.
- Huang Zhicheng (2011). Asia ante la educación: El desarrollo de la pedagogía en China. Universidad Normal del Este de China. Revista Foro de Educación No. 13, pp. 7-17 (septiembre). Madrid, España.
- Informe PISA 2006 (2008). Competencias científicas para el mundo del mañana. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE. Santillana.
- Macías, Claudia; Yoon Kim Bong Seo. (1998). Sobre la educación en Corea del Sur. En: Revista México y la Cuenca del Pacífico. No 1. Volumen 1. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.
- Macías, Elena (2007). El derecho a la educación en China. En: Anales de Derecho. Universidad de Murcia. No. 25. pp. 545-561. Murcia, España.
- Manso, Jesús; Ramírez, Eva (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: Atraer y retener a los mejores docentes. Universidad Autónoma de Madrid. Revista Foro de Educación No. 13, pp. 71-89 (septiembre). Madrid, España.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan. Página del Ministerio Japonés de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología. Consultado en agosto 14 de 2012. www.mext.go.jp/english.
- Nakajima, Takeshi (2003). Conferencia: El sistema educativo japonés. En: seminario: Experiencias Educativas en el Japón. Asociación Peruana de Becarios del Ministerio de Educación del Japón Monbukagakusho – Apebemo. Lima, Perú.
- Qiang, Zham (2008). La influencia extranjera en la educación superior de Japón y China: un análisis comparativo. Revista de la Educación Superior. Volumen 37(1). No. 145, pp. 125-135. Madrid, España.

- Seth, Michael J. (2008). *Fiebre educativa: Sociedad, política y el anhelo de conocimiento en Corea del Sur*. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.
- Stevenson, Harold; Stigler, James (1992). *The learning Gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. Simon and Schuster. Nueva York, Estados Unidos.
- Su Xiaohuan. (2002). *Educación de China. Reformas e innovación*. China Intercontinental Press.
- Teichler, Ulrich (2006). *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (2006). *Compendio mundial de la educación en 2006: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Montreal, Canadá.

WEBGRAFÍA

- Barbosa, Juan (2012). Competitividad portuaria: Cd. Lázaro Cárdenas, Michoacán y Shanghai, China. Tesis de Maestría. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Michoacán, México. <http://hdl.handle.net/123456789/6066>.
- Kwon, Sungho (2010). El sistema educativo en Corea del Sur. Artículo publicado en Educarchile. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=206142>.
- McKinsey & Company (2007). How the World's best – performing school systems come out on top. http://mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems:Final.pdf
- Pueblo en línea. (2012). Website Oficial de Pueblo en Línea en Español. <http://spanish.peopledaily.com.cn/31616/7425600.html>. China: A Century of Revolution. Narr. Will Lyman. Ed. Howard Sharp and Sue Williams Dir. (WinStar Home Entertainment, 1997); Demeny, Paul and Geoffrey McNicoll, Eds. "Famine in China". Encyclopedia of Population. vol. 1 (New York: MacMillan Reference USA, 2003) pp. 388-390.
- Santelices, Daniela (2007). El éxito de la educación secundaria coreana: lecciones para Chile. Investigación para el Departamento de Estudios Coreanos de la Universidad de California (UCLA). <http://www.international.ucla.edu/media/files/SRG-Santelices.pdf>
- UNESCO (2010). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Estadísticas mundiales de educación. Montreal, Canadá. <http://www.unesco.org/new/es/education>