

EL “DESPEGUE” Y EL “FRACASO” EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN JAPONESA *

MICHIO NAGAI **
Instituto de Tecnología de Tokio

I. El “despegue” y el “fracaso”

W. W. Rostow, en su libro acerca de *Las etapas del desarrollo económico*, emplea la palabra “despegue” para referirse a un estado de desarrollo económico en el cual se reúnen las tres siguientes condiciones:

1) Un aumento en la tasa de inversión productiva del 5 % al 10 % o más del ingreso nacional o producto nacional neto (PNN).

2) El desarrollo de uno o más sectores esencialmente manufactureros que posean una alta tasa de crecimiento.

3) La existencia o pronta aparición de un marco político, social o institucional capaz de aprovechar los estímulos de expansión en el sector moderno y los efectos del impulso inicial en la economía potencial externa que confiera al crecimiento un carácter de continuidad. (W. W. Rostow, *The Stage of Economic Growth*, p. 39.)

En este trabajo Rostow subraya el hecho de que Japón fuera el primer país no occidental en llegar al “despegue”, y considera que éste tuvo lugar en el período comprendido entre 1878 (Meiji 11) y 1900 (Meiji 33). Como lo sugiere su tercera condición, los cambios en las estructuras económicas y el incremento cuantitativo de la riqueza, a los que se refiere el despegue en primer lugar, suponen cambios en el marco institucional, social y político. Los cambios educativos a los que me voy a referir en este ensayo son parte importante de este proceso.

El trabajo de Rostow apareció en 1960. Desde esa época, varios estudios de autores occidentales han hecho énfasis en el

* Se refiere al período que va de la Restauración Meiji a la segunda Guerra Mundial.

** Profesor invitado. El Colegio de México.

sional que sea, acerca de la excelente educación del período de despegue tiene que ir aunada con un reconocimiento de que esta educación contribuyó más tarde a la caída del Japón. Durante e inmediatamente después de la guerra, los peligros inherentes al sistema educativo y a las relaciones sociales japonesas de la preguerra y la guerra fueron acertadamente delineados por varios intelectuales de occidente, en obras tales como *The Chrysanthemum and the Sword*, de Ruth Benedict y el *Informe de la Misión Educativa Norteamericana en el Japón*.

Así el problema que debe plantearse es el de saber cuál es el tipo de educación que resultó ventajosa durante el "despegue" y que más tarde contribuyó al "fracaso". Considero que un enfoque que comience asumiendo secuencias y trate de desarrollar un marco conceptual a través del cual la estructura de la educación japonesa y los cambios que ocurrieron en el curso de su desarrollo puedan ser entendidos, es un método eficaz para proceder a las investigaciones empíricas de las particularidades de cada período.

Japón ha logrado alcanzar un segundo "despegue"; la expansión educativa y el crecimiento económico prosiguen a un paso más acelerado que el de los inicios de la Restauración Meiji. ¿Qué nos depara el futuro? ¿Seguirá la educación su ruta ascendente sin tropiezos o volverá a fracasar? Si no fracasa, ¿continuará en su bajo nivel actual? A pesar de que el estudio de la educación japonesa del "despegue" al "fracaso", es sólo importante desde un punto de vista puramente académico, la necesidad urgente de penetrar en estos problemas le da un sentido de urgencia a la búsqueda de un entendimiento cabal de la estructura y del cambio en la educación moderna del Japón.

La Historia no se repite ni aun bajo idénticas condiciones. No obstante, es obvio que la educación japonesa ha llegado a un *impasse* muy grave. El informe de la Misión Educativa, patrocinado por *Occupation Sponsored Education Mission* en mayo de 1946, criticaba la educación en Japón antes de la guerra y señalaba las áreas donde eran necesarias algunas reformas. La importancia que se daba a los exámenes atrajo críticas muy acerbas. El informe contiene pocas esperanzas de democratización para la educación japonesa, aun en el caso de eliminarse el ultranacionalismo y el militarismo, a menos que el sistema

educativo altamente centralizado del siglo pasado y la "examinitis" fueran reformados.

A pesar de este consejo, nadie que viva hoy en el Japón puede dejar de sentir las distorsiones que la "examinitis" ha producido en la educación pre-universitaria.

El estudiante que no pasa la barrera del examen y gana su ingreso a la universidad puede encontrar que sus cursos han sido suspendidos definitivamente. En los últimos cuatro años las huelgas estudiantiles que combatían la propuesta de aumentar el costo de las matrículas en las universidades privadas más importantes, tales como Keio, Waseda y Meiji, tuvieron como resultado la suspensión de las actividades docentes. En las universidades nacionales y públicas los conflictos acerca del co-gobierno y las dificultades encontradas al intentar una reorganización de la universidad o un cambio de local han continuado en aumento; Tokio, Tohoku, Niigata, Yamaguchi, Tsuru, Takasaki y otras universidades han sido escenario de una serie de incidentes demasiado numerosos para ser mencionados.

El descontento con la universidad también existe entre el personal docente. Jóvenes matemáticos han dejado el país uno tras otro. De acuerdo con un informe formulado por los matemáticos mismos, una tercera parte de los más sobresalientes matemáticos del Japón trabajan en el exterior y el número de personas en similares condiciones que dejan el país aumenta a un ritmo acelerado. (*Sūgaku Semina*, marzo-diciembre 1966.)

Estos son algunos de los problemas a los que se enfrenta la universidad. Sin embargo el problema más serio es la falta de indicios de que algo se hará en un futuro cercano para remediar esta situación. Hubo tentativas incompletas de realizar ajustes en ciertas áreas, pero hasta la fecha no existe un organismo responsable que se dedique a desarrollar un plan amplio de reforma, capacitado para cubrir en su conjunto los problemas de la educación japonesa ni tampoco existe un organismo que pueda hacer cumplir semejante plan. Si esta situación se prolonga, la educación japonesa sufrirá una baja en su calidad.

Las sociedades no están conformadas solamente por la educación, ni ésta sigue un camino predeterminado. El futuro de la educación depende de una continua serie de elecciones entre diversas alternativas. El propósito del presente ensayo no es el de profetizar acerca del rumbo inevitable que debe tomar la

educación, sino el de examinar varias tendencias y direcciones posibles. Creo que nuestra tarea más urgente es la de investigar las posibles alternativas, ya que si la situación presente continúa, la educación —según todos los indicios— permanecerá mediocre. Aún más: en tanto el sistema educativo presente muchos de los rasgos estructurales que caracterizaban a la educación antes de la guerra, la posibilidad de un segundo fracaso no puede ser excluida.

II. *La tarea de las sociedades orientales subdesarrolladas*

A pesar de que la teoría del crecimiento económico de Rostow y el materialismo histórico de Marx enfocan los problemas de la riqueza y el poder, desde perspectivas diferentes, tienen un parecido sorprendente por tratarse de teorías del desarrollo.

Ninguno de los dos enfoques examina los problemas peculiares de los países subdesarrollados y ambos descuidan casi completamente los problemas de conflictos culturales, choques y tensiones que surgen en las sociedades no occidentales cuando tratan de responder al impacto occidental.

La situación del Japón Meiji como país subdesarrollado, sobrellevando una tradición cultural que difería del modelo occidental, contenía elementos importantes que no pueden entenderse únicamente en términos de una teoría monista del desarrollo histórico. En la raíz de los problemas educativos de los comienzos de la era Meiji está un conjunto de tres elementos entrelazados: las condiciones internas, el subdesarrollo y la cultura no occidental. El proceso para separar y distinguir estos tres elementos fue la tarea más importante de los albores de la era Meiji, no sólo en el sistema educativo, sino también en los dominios de la política y la economía.

La manera en que Japón respondió a este reto, dio a la educación de la restauración los rasgos distintivos que le permitieron contribuir al despegue japonés.

1. *Las condiciones internas.* Los estudiosos marxistas, al definir la restauración Meiji como un "absolutismo" o como una "revolución burguesa", han hecho hincapié en el análisis de las condiciones internas y caben muy pocas dudas de que la educación sufrió cambios importantes antes de la restauración. Dore estima que en tiempos de la mencionada restau-

* ración por lo menos el 40 % de los niños y el 10 % de las niñas, en edad escolar, asistían a un tipo de escuela y sabían leer y escribir. Aun los que no habían asistido a la escuela compartían un mismo idioma y la población participaba de una cultura común relativamente homogénea.

La mayoría del pueblo se consideraba a sí mismo como japonés y el desarrollo de la conciencia nacional había alcanzado un alto nivel. A pesar de que se mantenía el sistema de *status* feudal, el reconocimiento de la validez práctica de la educación se expandió en todos los niveles de la sociedad, de tal manera que hacia el final de la época Tokugawa los casos de individuos capaces que habían logrado superar su *status* social, como "hombres de talento", eran cada vez más numerosos.

2. *El subdesarrollo.* Las fuerzas desde "adentro" y desde "abajo" aceleraron obviamente la transformación Meiji pero no fueron causa suficiente para la restauración. Fue el impacto externo el que precipitó las fuerzas de cambio internas e incitó la resolución japonesa de saltar atrevidamente hacia el futuro. La llegada de Perry, la conclusión de tratados desiguales, y las fáciles derrotas del gran *Choshu* y *Satsuma Han* en las batallas de Shimonosecki y Kagoshima anunciaban un peligro que era más que político y militar.

Aquellos que buscaron sus causas más allá de la humillación de la derrota, descubrieron que la civilización que respaldaba al poderío militar occidental era el resultado de un cambio histórico significativo, que en occidente había producido mucho de lo que era superior a los logros japoneses. El activismo resuelto de la élite fue una consecuencia de este despertar ante la seriedad del peligro.

* Se puede decir figuradamente que la restauración Meiji ocurrió después del "punto muerto". El establecimiento del gobierno de la restauración no aseguró la creación de un estado moderno e independiente, y lograr la independencia política iba a ser la meta principal del nuevo gobierno durante sus veinte primeros años. La modernización en el campo educativo, como en otros campos, no fue sólo el resultado de cambios "desde adentro" o "desde abajo"; de la escuela primaria hasta la universidad, no había elemento significativo en el sistema educativo Meiji que fuera creado o planeado por los mismos japoneses. Se invitaron profesores extranjeros y se importaron

sistemas, libros de texto, y métodos para la capacitación del magisterio. Sin embargo, en un modelo típico de los países subdesarrollados, la educación se modernizó sólo cuando al cambio interno "desde abajo" se le añadió la energía desde "afuera" y desde "arriba".

Para explicar, pues, la naturaleza peculiar del cambio cultural en los países subdesarrollados, sería útil introducir el concepto de W. F. Ogburn de "rezago cultural". Ogburn dividió la cultura en dos categorías: materialista y no materialista, y observó que el cambio histórico en la primera es más rápido que en la segunda (fig. 1). Esta diferencia en las tasas del cambio produce lo que él llamó el "rezago cultural" (fig. 1, a). La relación entre cultura materialista y no materialista en el esquema de Ogburn es análoga a la relación entre las fuerzas de producción y las relaciones de producción en el pensamiento marxista. A pesar de su simplificación, es una descripción relevante de un proceso histórico básico y un análisis interesante de las causas de la desorganización social que se da en el proceso de cambio cultural.

No obstante, creo que no es posible entender el cambio cultural en los países subdesarrollados solamente en los términos de la fórmula de Ogburn. En estos países se encuentra una situación en la que el avance de la cultura no materialista produce un "rezago" en la cultura material, o sea un proceso contrario a lo que describe la gráfica de Ogburn (fig. 2, b).

Esta situación queda claramente demostrada en las observaciones de Hamao Arata, quien tuvo un papel muy destacado en la fundación de la Escuela de Ingeniería de Tokio, precursora del actual Instituto de Tecnología de Tokio.

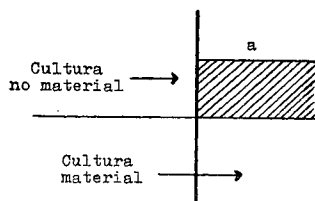


FIG. 1

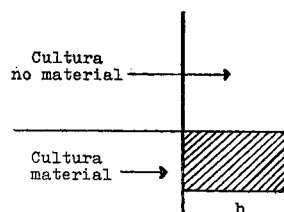


FIG. 2

Con motivo de su fundación en 1881 (Meiji 14), comparó la nueva escuela con las que había observado en Inglaterra.

En Japón no se hicieron primero las fábricas y posteriormente las escuelas de Ingeniería; más bien estamos haciendo escuelas que produzcan egresados que puedan construir las fábricas.

Está claro que el solo adelanto de la cultura no material no trae aparejado un cambio histórico. El problema al que se enfrenta un país subdesarrollado es el de ligar el proceso descrito por Ogburn con su contrario, de tal manera que se produzca una fuerte vuelta ascendente en el crecimiento lento que hasta ese día tenía la curva de modernización.

Antes de proceder al análisis se debe hacer notar que la experiencia Meiji no puede ser aplicada a las naciones que emergen después de la segunda Guerra Mundial; la restauración Meiji se hizo en circunstancias mucho más favorables que las que enfrentan las nuevas naciones. La educación en la época anterior a la restauración estaba considerablemente más adelantada que en la mayoría de los países jóvenes antes de su independencia.

Aún más, la cultura mundial de alto nivel de la era tecnológica a la que se enfrentan los países jóvenes es más compleja que las sociedades industriales de occidente en el siglo *xxx*, cuyo modelo Japón trató de adoptar. La distancia más corta que existía entre la cultura japonesa aborigen y el modelo occidental hizo más fácil la comprensión y asimilación de los diversos aspectos del modelo. En términos relativos, puede decirse que la cultura occidental no resultó incomprensible para los japoneses.

Desde el siglo *xvii* muchos libros holandeses habían sido traducidos al japonés y durante el período Bakumatsu la "enseñanza occidental" se intensificó y se amplió al incluir el estudio de trabajos alemanes, ingleses y franceses. La traducción, claro está, supone dos culturas y dos idiomas disímiles, pero es la afinidad estructural, idiomática y cultural, la que permite finalmente su encuentro y asegura una audiencia receptiva por lo menos en un sector de la población.

3. *La cultura no occidental.* Sin embargo, el peso de la tradición cultural no occidental resultó ser el problema más oneroso de la educación Meiji.

Las teorías del desarrollo histórico en estado monístico, con-

sideran que cualquier diferencia cultural que puede existir entre el occidente y el Japón, refleja nuevamente estados diferentes de desarrollo. Pero la historia ofrece pruebas exhaustivas de que esas diferencias no pueden ser explicadas tan simplemente.

Los japoneses utilizan el idioma japonés. En contraste con la visión cristiana de la naturaleza perversa del hombre, que ha prevalecido en Occidente, los japoneses han presupuesto, por lo menos desde el período Tokugawa, que el hombre es básicamente bueno. Se pueden distinguir esos dos tipos de elementos en la cultura, los cuales aunque no inmutables, no se cambian fácilmente. En el reino de la educación ambos tipos existen claramente.

Después de la restauración, la educación se enfrentó con la difícil tarea de manejar simultáneamente estos dos aspectos de la cultura. No obstante la gran necesidad de aprender del modelo occidental, los japoneses no podían, ni se convirtieron en occidentales. Un progreso educativo fundamental no podía realizarse sólo con la revitalización de las energías nativas, y esto requería el respeto a la tradición cultural. En 1869 (Meiji 2) Ito Hirobumi, en el quinto artículo de su *Esquema del Régimen Nacional*, describió la tarea de Japón como país subdesarrollado de la siguiente manera:

Debemos desarraigar las malas costumbres que han constituido la herencia de nuestro Imperio durante generaciones y debemos abrir ojos y oídos de la Nación.

En otras palabras, Ito sugiere que las fuerzas internas pueden ser revividas por medio de la reafirmación positiva de la tradición otrora negada. ¿Cómo es posible? Aún si la respuesta fuere "Adoptar puntos fuertes para compensar las insuficiencias", el problema de lo que se debe adoptar y lo que se debe rechazar, continúa en pie.

Visto desde otro ángulo, es posible distinguir entre aquellos aspectos del modelo occidental que son "deseables" y aquellos que son de "fácil adopción". La tensión entre estos dos tipos de elementos constituyó un segundo problema para el Japón Meiji.

Los objetos materiales (herramientas, máquinas, tipos arquitectónicos, etc.), las formas de organización social, el conoci-

miento sistematizado y las técnicas son de fácil adopción; pero las actitudes, las costumbres y las creencias, o sea todos aquellos elementos inmanentes a las relaciones sociales, son difícilmente asimilables. La caracterización que en los inicios de la era Meiji se hacía del Occidente como “lleno de cien habilidades y abundante de industrias florecientes” (*Hyakkō Kirei Seisaku Hanjō*), indica que los japoneses concentraban su esfuerzo en asimilar de la civilización occidental aquellos aspectos que fueran “fáciles de adoptar”.

Sin embargo, hombres más sensibles desearon que se asimilaran elementos que no estuvieran incluidos en esta categoría. En su “Opinión acerca de la Educación” (*Kyōikugi*), presentada al Emperador en 1879 (Meiji 12), Ito Hirobumi subrayaba la importancia de la separación de la educación y el Estado y argumentaba que la sociedad como la naturaleza deberían ser sometidas a un estudio científico, “libre de las vicisitudes de la política”.

A pesar de que la separación de la educación y de la política y el estudio científico del hombre y de la sociedad están muy arraigados en la cultura occidental, y por lo tanto no son fácilmente transplantables, el hecho de que Japón se encontraba ya adoptando al por mayor un sistema social formal occidental, al mismo tiempo que carecía de los valores básicos que éste presuponía, llevó a una acumulación de desorden y confusión. ¿Acaso la tradición japonesa contenía valores que pudieran servir de sustitutos adecuados de la tradición occidental? Éste fue el tema del conocido debate entre Ito y Motoda Eifu.

Es indudable, pues, que los tres elementos que formaron la tarea educativa en los inicios de la era Meiji, son los mismos elementos que modelan nuestra situación hoy en día.

En los últimos cien años no hemos logrado encontrar soluciones satisfactorias a los problemas que surgieron al principio de la era Meiji.

En conversaciones cotidianas, muchas gentes opinan que el socialismo es la respuesta a los problemas del Japón. Sin embargo, antes de terminar la frase, opinan: “Pues bien, hay muchos problemas en los mismos japoneses y en la cultura japonesa.” La experiencia de una derrota total en la guerra produjo un sentimiento de “rezago” interno que pesó más que cualquier

sentido de supremacía cultural occidental. Estamos acosados por múltiples problemas y la educación debe luchar con todos ellos. ¿Cómo lucharon los dirigentes del período Meiji con estos problemas y qué tareas desconocidas o inacabadas legaron a las futuras generaciones?

III. *El esfuerzo de la era Meiji*

En los primeros años del período Meiji, antes de promulgarse la Constitución y el Edicto Imperial de la Educación, y cuando el curso del desarrollo futuro aún no se determinaba, no existían dogmas que limitaran la imaginación de los hombres que guiaban la suerte del nuevo Estado. En lo internacional, la restauración se adelantaba a los conflictos ideológicos del siglo xx y no existía aún un libro de texto con suficiente autoridad del que los dirigentes Meiji pudiesen haber derivado fórmulas para la modernización de un país subdesarrollado y oriental. Esto resultó ser una bendición disfrazada, ya que los obligó a experimentar con varios sistemas e ideas, lo que dio flexibilidad y creatividad a sus políticas. Los líderes Meiji tenían, sin embargo, algunos principios en los cuales fundamentaron sus decisiones. No se debe inferir, de la naturaleza experimental y ecléctica de su enfoque, que sólo buscaban las peores soluciones para salir del paso. Su percepción de la situación y sus acciones descansaban en varias actitudes básicas. Me gustaría examinar tres de esas actitudes más importantes:

- 1) El nacionalismo y la asimilación audaz de la cultura extranjera;
- 2) una visión materialista y simplista de la historia, y
- 3) valentía política.

1. *Nacionalismo y asimilación.* El ávido interés por los estudios holandeses a lo largo de la era Tokugawa, confirma el hecho de que los japoneses habían sido un pueblo con una curiosidad intensa por la cultura occidental. Pero la curiosidad y el deseo apasionado de conocer al Occidente que demostraron los japoneses después de la llegada de Perry y las derrotas militares de 1863-64, fueron de una naturaleza mucho más dramática.

Los tormentosos sucesos de este período: la historia de Yoshida Shōin, quien fue capturado cuando trataba de robar a bordo de un barco extranjero, y que murió en prisión; los juicios de Inoue Masaru, quien estudió en Londres y se convirtió en el primer experto japonés en ferrocarriles; el viaje de Fukusawa Yukichi y Katsu Kaishū a Estados Unidos a bordo del *Kantin-maru*; el cuento de Niiijima Jō, quien robó por sí solo un barco con rumbo a Estados Unidos vía Shanghai, revelan las posibilidades con que contaba Japón para responder audazmente al reto del futuro.

Entre la decisión Bokufu de abrir al país en 1859 (Ansei 6) y el establecimiento del sistema educativo en 1872 (Meiji 5), salieron, sólo a Estados Unidos, quinientos estudiantes. En los once primeros años de restauración, se tradujeron al japonés 23 tipos de libros educativos norteamericanos (incluyendo obras teóricas, métodos didácticos, sistemas escolares, historia, etc.). En este período el Estado dedicó el 30 % de su presupuesto educativo a mandar estudiantes al extranjero y en invitar profesores y consejeros extranjeros, a quienes se ofrecieron posiciones de importancia y cuyo consejo se buscó en los asuntos sociales.

Estas actividades no fueron motivadas por una curiosidad cosmopolita sin metas, sino por un espíritu inquisitivo basado en una sensibilidad agudizada de la crisis nacional y en su orgullo de ser japoneses. La sed de saber se sostenía en su nacionalismo.

De no haber sido orgullosos y sensibles a la crisis, no habrían creído necesario el arriesgar sus vidas para aprender, ni habrían dedicado sus energías para alcanzar a Occidente. Su sentimiento de superioridad los hizo más conscientes de su retraso y los llevó a desafiar todos los obstáculos para aprender del Occidente. Abundan ejemplos de este tipo en los inicios de la era Meiji. Mori Arinori muestra su propio asombro ante la vitalidad de sus conciudadanos en el siguiente párrafo, tomado de su obra *Education in Japan*, que escribió en inglés mientras fue el primer encargado de negocios del Japón en Washington, de 1870 (Meiji 3) a 1873 (Meiji 6).

Desde la Revolución, el carácter del progreso japonés tiene indicaciones que nos dan confianza plena en su bienestar

futuro. Es difícil entender el poder y la energía del impulso que empuja a nuestro país hacia adelante en el camino del progreso. Los dirigentes del país están atónitos al verse inconscientemente comprometidos en esta marcha sin que lo hayan deseado o hayan sido invitados a ello. Nadie niega sus ventajas.

La admiración de Mori por Occidente llegó a tal grado que pensó en suprimir el idioma japonés y sustituirlo por un inglés racionalizado que llamaba "inglés-japonés". Al sugerirlo, Mori pensaba en una rápida modernización de la educación japonesa. Así, lejos de ser una traición a su patria, esta idea nació de su amor por Japón. A menudo se ha señalado que la mayoría de los que salieron a estudiar eran samurai, y algunos han argüido que hacían esos esfuerzos para mantener su *status*. Sin embargo, hay un número considerable de pruebas de que los estudiantes en el extranjero eran más conscientes de ser japoneses que de su *status* de samurai.

Si sólo se hubiesen propuesto conservar su *status* de samurai, la situación ofrecía amplias oportunidades para obtener ganancias bajo la égida de una de las potencias extranjeras.

2. *Una visión materialista de la historia.* La mera observación de ciertos fenómenos no conduce al discernimiento. Al adquirir el conocimiento occidental, los líderes de la restauración poseían cierta comprensión histórica que les permitió entender el sentido del cambio en lo interno y en lo externo.

Koizumi Shinzō, en una obra acerca de *Fukuzawa Yukichi* que escribió poco antes de su muerte, hace hincapié en la comprensión que Fukuzawa tenía de las condiciones mundiales y en su simple, pero lúcida visión materialista de la historia. Según Fukuzawa, Japón tenía mucho que aprender de Occidente; sin embargo, la diferencia decisiva entre ellos residía, en último análisis, en que el segundo poseía técnicas de imprenta, telégrafo, sistema postal y máquinas de vapor. El curso de la historia se ve alterado por la ciencia, la tecnología y por el desarrollo de fuerzas productivas. Fueron éstos los factores que propulsaron el crecimiento del Occidente contemporáneo. Si Japón buscaba desarrollarse, argumenta Fukuzawa, necesitaba tomar conciencia de la estructura del cambio histórico.

Los samurai Bokumatsu quedaron atónitos ante las derrotas de Shimonoseki y Kagoshima. Muchos de ellos abandonaron

subsecuentemente su xenofobia y sus sentimientos simplistas de “expulsar a los bárbaros” para preguntarse por qué habían sido derrotados. La mayoría de los que viajaron en busca de una respuesta, lograron entender el proceso del cambio histórico, que puede esquematizarse así: ciencia y tecnología→industrialización→cambio social.

Esta perspectiva histórica básica guió a Mori, Fukuzawa y a otros líderes para fijar el rumbo de la educación Meiji. En la introducción de su obra *La Educación en el Japón*, Mori describe la llegada de un barco portugués en 1543 como un hecho que marcó una época, y enaltece a Oda Nabunaga como a un “genio extraordinario”, ya que al percibir el nuevo estado de cosas modificó su organización militar y sus tácticas y emprendió la unificación del Estado. Esta evaluación fue el resultado de varios años de reflexión acerca del bombardeo británico de Sotsuma que Mori presenció cuando era un muchacho de 16 años.

Si el logro de la revolución industrial y las formas de organización social apropiadas para ese estado de desarrollo histórico eran las muestras del “adelanto occidental”, Japón tenía que seguir ese mismo camino. En términos de metas políticas inmediatas esto significó la promoción del desarrollo industrial (*Shokusan Kogyō*) y el establecimiento de la independencia militar. Para alcanzar estas metas se dio prioridad a la extensión de la educación y de la enseñanza práctica. Así, al promulgar el nuevo sistema escolar (*Gakusei*) en 1872, el gobierno se esforzó por imponer la educación obligatoria. A pesar de que esta acción provocó fuertes resistencias populares y motines que pretendían destruir las escuelas, los líderes Meiji se negaron a retroceder. Sentaron claramente su posición en la declaración de Dojokan (“Acerca de la Promoción de la Enseñanza”) (*Gakuji Shōrei ni Kansuru Higyō Shussho*) publicada como preámbulo al *Gakusei*:

Sólo construyendo su carácter, desarrollando su mente, y cultivando sus talentos, el hombre puede abrirse un camino en el mundo, emplear su salud sabiamente, hacer que sus negocios prosperen y alcanzar así la meta de la vida.

Esta fe en el valor práctico de la educación no había cambiado, más de diez años después, cuando Mori llegó al Minis-

terio de Educación en 1885 (Meiji 19). El fin que debía perseguir la educación era, en primer lugar, la prosperidad del Estado. (Acerca de la obra de Mori *La Educación en Japón*, ver Ogata Hiroyasu, *Gakusei Jisshi Kei - i no Kenkyū*).

3. *El liderazgo político*. Cuando una visión particular de la historia se convierte en doctrina autoritaria, el hombre pierde su libertad de pensamiento y de acción. Una tercera característica de los líderes Meiji se puede vislumbrar en su penetrante evaluación de la situación en que se encontraban y su capacidad para tomar decisiones políticas trascendentes. La declaración de Okubo Toshimichi acerca de la forma de gobierno que Japón debería adoptar, demuestra elocuentemente esas cualidades de buen juicio y decisión. Según Okubo la cualidad de un sistema político está determinada por cinco condiciones: tierra, costumbres, pueblo, tiempo y circunstancias. De acuerdo con estas condiciones describió a Japón de la siguiente manera:

Tierra: una isla; costumbres: cultura no occidental; pueblo: japonés; tiempo: siglo xix; circunstancias: una situación adversa en la cual Japón, que todavía luchaba para establecerse como un Estado independiente, se erguía por primera vez en el mundo de las potencias de fines del siglo xix.

Es un resumen notable de los tres elementos involucrados en la tarea educativa del período de la Restauración que asenté anteriormente.

Okubo tenía una buena comprensión de la revolución industrial y de la democracia occidental. Veía a la democracia como la forma ideal de gobierno, pero no por eso concluía que al ser "buena" para Occidente debería ser introducida de inmediato en Japón, ya que eso acarrearía confusiones innecesarias y dilataría las soluciones de los problemas a los que se enfrentaba Japón. De momento Okubo pensaba que las "condiciones diferentes" que existían en Japón requerían "alejarse de lo ideal" (*honbutsu seisoku ibutsu hensoku*). Convencido de que la situación necesitaba de una dirección gubernamental fuerte, se puso conscientemente a reforzar la posición de la burocracia. (Cf. Sato Seisaburō, "Okubo Toshimichi" en *Kenryoku no Shishō*.)

El Japón Meiji se enfrentaba al reto de un siglo xix que se estaba acuñando. El gobierno encabezaba la marcha hacia la modernización y el resto de la sociedad, incluyendo la educación, se desarrolló bajo el liderazgo de una burocracia domi-

nante. Esto se encuentra en violento contraste con la manera como la educación primaria se desarrolló en Inglaterra. La primera demanda clara por una igualdad de oportunidades en el nivel primario en Inglaterra, se encuentra en la obra *El Primer Libro de Disciplina*, de John Knox, escrito en 1560. Knox era uno de los principales abogados de la reforma religiosa y sus demandas de igualdad de oportunidades en la educación, se basaban en su creencia de que todos los hombres son iguales frente a Dios. Con estas ideas un pequeño grupo de co-idearios comenzaron a trabajar en favor de la expansión de la educación primaria independientemente, o mejor dicho, en oposición al gobierno.

El movimiento se extendió gradualmente de la ciudad al campo y fueron necesarios dos siglos para que la educación llegara a Escocia. Un sistema de educación obligatorio no se impuso en Inglaterra sino hasta 1870, sólo dos años antes de que Japón inaugurara su moderno sistema educativo. Aun así, el gobierno nacional no era responsable por la educación. Antes de 1944 no se creó el Ministerio de Educación.

En Japón, al invertirse esa secuencia histórica, las relaciones entre el gobierno y la educación se vieron afectadas de manera decisiva. El nuevo gobierno vino primero. Gracias a la iniciativa gubernamental se creó un sistema escolar moderno y en poco menos de 30 años (1906) 96 % de los niños (niños y niñas) asistían a la escuela. Mori Arinori, el principal arquitecto del sistema escolar nacional, fue informado por una visión de la situación japonesa, similar a la de Okubo, y el sistema que creó refleja su preocupación por las necesidades del Estado. Era un sistema "dual" que delimitaba una línea muy aguda entre educación de élite para aquellos que iban a gobernar y educación práctica para el pueblo trabajador. Por una parte, la educación primaria buscaba arraigar los principios del nacionalismo; por el otro lado, se garantizó a la universidad una libertad relativa en la cátedra y la investigación.

A fin de estimular la movilidad vertical y de promover el talento, los colegios militares y las escuelas normales eran gratuitas. También se debe notar que en comparación con las universidades tradicionalistas europeas, las puertas de la universidad de élites japonesa, estaban más que abiertas. A través de una estructura que preveía la absorción de conocimientos ex-

tranjeros en la cúspide y su diseminación guiada en niveles más bajos, el sistema educativo japonés aglutinó a todos e hizo posible que en una carrera fulgurante se llegara a la solución de los problemas que la nación afrontaba.

IV. *Los peligros de los instrumentos flotantes*

1. *El buen uso de la tradición.* El éxito a menudo contiene las semillas del fracaso. Habiendo examinado la respuesta Meiji a los problemas del subdesarrollo me gustaría examinar ahora los intentos de los líderes Meiji para encarar el problema de la cultura no occidental. La posibilidad latente de fracasar, inherente a los éxitos de los inicios de la era Meiji, se revela claramente en la respuesta que aportaron a este problema tan complejo. Me gustaría en primer lugar considerar los aspectos positivos de sus logros para luego reflexionar acerca de las limitaciones de las soluciones a las que llegaron.

El renacer de la idea tradicional de la unidad del gobierno y de la educación (*Seikyō itchi*) reforzó la supremacía de la burocracia.

Al promulgarse el edicto imperial sobre la educación, esos nexos se consolidaron y se creó una situación en la cual la crítica quedó prohibida. Sin embargo, durante el proceso que llevó a la promulgación del edicto los propios líderes sostuvieron opiniones divergentes acerca de la relación correcta entre el gobierno y la educación. En 1879 (Meiji 12) el Emperador, quien se hallaba intranquilo por la agitación nacional e insatisfecho con la manera como se conducía a la educación, buscó la opinión de Ito sobre la situación. Al analizar el estado de cosas (la respuesta de Ito se encuentra en su *Kyōikugi*), Ito utilizó lo que bien podría calificarse de un enfoque social científico. A pesar de reconocer la existencia de una desorganización social, indicó que la educación no era la única responsable. La causa de la confusión se encontraba en el "derrumbe de las antiguas reglas y en la destrucción de los antiguos patrones de pensamiento", un fenómeno inevitable en cualquier proceso de cambio social. En consecuencia, temía que un intento de controlar la situación a través del moralismo y autoritarismo confuciano llevaría a un retroceso en el curso de la historia. La situación requería de la "acumulación de observaciones de

talladas y precisas" fundamentadas en el estudio científico del fenómeno social. Para que este tipo de estudio fuera posible, se pronunció a favor de la separación de la educación y la política.

Ito de ninguna manera ignoraba la tradición japonesa. En el *Kyōikugi* recalca la importancia de la historia, la literatura, las costumbres y el idioma. ¿Pero sería el solo aprecio por los logros culturales del pasado, suficiente para liberar las energías que se encontraban en la tradición japonesa? Refiriéndose a este problema en la presentación de su propia opinión (el *Kyōi Kugi Fugi*), el confucionista Motoda Eifu atacó amargamente la posición de Ito.

La declaración de Motoda era una completa afirmación de la tradición. Los japoneses estaban obligados a respetar la familia y el enfoque del Estado como familia a venerar al Emperador como Señor y Padre y a conservar las costumbres de sus antepasados. El pueblo debía unirse en el leal servicio del Estado. A pesar de la larga historia, en Occidente, de la separación entre Estado y educación, Motoda enfatizaba que la tradición recalca su unidad. ¿Acaso el Santo Hijo del Cielo (*Seitenshi*) no seguía esa tradición? El argumento de Motoda era una expresión consciente de elementos que se hallaban o existían en potencia en la cultura japonesa y ese solo hecho le dio la fuerza suficiente para vencer a la opinión de Ito. (*Kaigo Tokiomi, Kyōigu Chokugo Seiritsushi no Kenkyū.*)

Con la incorporación de las opiniones de Motoda el *Kyōjaku Seishi* de 1879 (Meiji 12) y el edicto imperial sobre la educación que vino en la década siguiente, la posición de la burocracia se tornó inquebrantable. En ausencia de una separación clara entre gobierno y educación, ésta se resiente de la falta de libertad para criticar y de autonomía para vigilar al poder político. En una sociedad de tipo familiar existe un orden jerárquico por el cual todos están ligados por lazos de bondad y afecto. Así, había poco peligro de que una rebelión que naciera de abajo pudiera tomar el poder. Este ordenamiento social capacitó a Japón para dirigirse con más suavidad hacia las metas apuntadas por el Estado.

2. *La unidad de la política y la educación.* La burocracia era ya poderosa en el ámbito político, aun antes de promulgarse el edicto imperial sobre la "unidad del gobierno y de la

educación". La primera dieta imperial no se convocó hasta 1890 y aun así, a pesar del fuerte movimiento por los derechos del pueblo de la segunda década Meiji, el cuerpo legislativo no fue más que un órgano subsidiario de la burocracia gubernamental. Esto significaba una inversión de la tradición inglesa, donde el parlamento era supremo y la burocracia funcionaba como su servidor. En el sistema japonés había "centralismo" pero faltaba "democracia".

Así el establecimiento del principio *Seikyō itchi* en el mismo año significó el rompimiento de dos frenos que hubiesen tal vez podido retrasar el crecimiento del control burocrático. En adelante la educación y la cultura en general se tornaron en sistemas politizados. Éste fue un momento clave. Los espíritus progresistas habían buscado aprender audazmente del modelo occidental. Ahora, con la afirmación de una educación y una cultura politizadas, el Japón Meiji rompió con el núcleo de la tradición occidental.

La importancia de la separación de poderes, de la separación de la Iglesia y del Estado, y la autoridad pluralista en el saber y en las artes en Occidente, tiene su origen en el entendimiento cristiano tradicional del hombre. E. E. Morrison, cuyas palabras utilizó Rostow para expresar su propia opinión, la resumió de una manera que bien vale la pena de ser repetida:

Mi propia opinión respecto del mal es la siguiente: Consiste en el esfuerzo por mantener un fin particular —por razones de orden, lógica, estética, decencia o cualquier otra razón— haciendo uso de medios que niegan a los hombres la oportunidad para tomar en cuenta las alternativas que se les presentan por la diversidad y el carácter paradójico de sus propias naturalezas. Esta no es una opinión original. Ya que nuestra civilización como lo hemos convenido, fue expresada en forma memorable en el Nuevo Testamento: con su intensa relación del hombre consigo mismo y con sus prójimos, con su desconfianza por el sistema lógico y por las soluciones uniformes, sus parábolas que irradian significados ambiguos, sus mordaces admoniciones en pugna y su insistencia en que la sabiduría únicamente es justa si, cuando cambian las situaciones, cambia también lo que es justo. Tal visión de las cosas parece haber sido la de los que inventaron la democracia.¹

¹ E. E. Morrison, ed., *The American Style*, Nueva York, 1958, p. 321, citado por Rostow, pp. 164-165.

Esta desconfianza en el hombre está en violento contraste con el pensamiento *seikyō itchi*. El último descansa en la premisa de que aquel que está en el poder es capaz de la más gran virtud. Esto ha sido una manera de pensar dominante en Japón, y tal vez en toda Asia del Este, que no cambia fácilmente con el movimiento de la historia y, sin embargo ¿cuántas veces los eventos históricos han traicionado nuestras esperanzas? ¿En el fondo de nuestros corazones no nos embarga aún hoy esa fe?

3. *El Estado familiar*. La idea del Estado familiar, la base misma de la educación Meiji, persistió tenazmente a través de los violentos cambios sociales y económicos de fines del siglo pasado y comienzos del presente siglo. ¿Cómo se puede entender la contradicción entre un sistema familiar particularista que recalca características señaladas tales como la edad y el sexo, el énfasis en el logro individual y la movilidad social que ha impulsado el desarrollo económico desde la época Meiji?

Estudios anteriores del sistema familiar japonés han demostrado que el concepto de “ie” (familia) no siempre significaba un grupo exclusivo y particularista en busca de una posición social. Según los estudios de Ariga Kizaemon, quien logró establecer claramente el prototipo del *dōzoku*, el grupo de familias importantes y las ramificaciones que lo formaban no se basaban exclusivamente en el parentesco consanguíneo o matrimonial. Para el *dōzoku* de las aldeas, era tan importante el vínculo local como el trabajo común. Así, aun los parientes cercanos que dejaban la comunidad para residir y trabajar en otro lugar, ya no eran considerados miembros del *dōzoku*. Asimismo, aquellos que vivían en la misma localidad y tenían el mismo oficio podían convertirse en miembros importantes del mencionado *dōzoku* a pesar de que sus relaciones de parentesco fueran muy lejanas. (Cf. *Ariga Kiziemon Zenshū*, Vol. III.)

El argumento de Ariga, en el sentido de que el vínculo local y el oficio eran tan importantes como el parentesco, es básico en la formación del *dōzoku*. Se tomaron previsiones para que los miembros de la comunidad que no tuvieran relaciones de parentesco, sino que sólo compartían vínculos de residencia o de oficio, pudieran incorporarse a través de una relación familiar ficticia (por ejemplo el conocido *Oyakata-Kogata*, *Oyabun-Kobun*, relación padre-hijo). En este sentido la comprensión japonesa de la familia incluía una dimensión de amplitud muy

extensa así como la capacidad de afirmación del esfuerzo y del progreso individuales. El hecho de que una persona sin vínculos de sangre pudiera "convertirse" en un miembro de la familia hizo posible la expansión de las relaciones familiares a los negocios, la vida académica, burocrática y política. La existencia de estos vínculos, en la burocracia y en la política, como lo han demostrado tratadistas japoneses y extranjeros, llevó a una merma de la competencia dentro de las empresas particulares y entre ellas. Más aún, mientras la competencia continuaba bajo la superficie, el ideal familiar funcionó al unir a todos sus miembros en la búsqueda de metas colectivas.

Los principios éticos de conducta tales como se esbozaron en el edicto imperial sobre la educación, empezaban con: "Súbditos, sed filiales con vuestros padres, como maridos y esposas vivid en armonía." Pero continuaba con una exhortación a "portarse con moderación, dedicarse al estudio, cultivar las artes y de esa manera promover las habilidades intelectuales". La meta de estas actividades era el hacer "progresar el bien público y promover los intereses comunes".

Motoda Eifu, quien era el responsable de la preparación y redacción del edicto imperial, fue un erudito confuciano, pero como miembro de la escuela *jitsugaku* (escuela práctica), no era un pedante intransigente, "esclavo de la crítica textual y literaria". Se consideraba a sí mismo un patriota cuyo interés primordial era la construcción del Japón.

Sin embargo, la unión de la supremacía de la burocracia y de la ideología *seikyo itchi* fue el talón de Aquiles de la educación Meiji. Cuando Japón "despegó" el sistema rígido, resultado de esta combinación, impidió que la educación funcionara como "freno". El nuevo Estado siguió adelante por un curso predeterminado y la nación entera lo siguió. Sin un freno efectivo, fue imposible cambiar el rumbo sin tropiezos cuando surgieron nuevas circunstancias. El peligro del fracaso siempre estuvo presente. En resumen, fue difícil para la educación japonesa tratar simultáneamente con los problemas duales del "subdesarrollo" y de la cultura "no occidental".

V. Expansión y confusión

Al progresar precipitadamente, el Japón Meiji se anotó vic-

torias militares sobre China y Rusia y completó su revolución industrial. En el campo educativo se suprimió en teoría la matrícula para la primaria en 1900 (Meiji 33) y diez años más tarde se extendió a seis años la educación obligatoria. Las cifras de asistencia se incrementaron hasta el 98 % de la población escolar asistiendo a la escuela, haciendo de Japón en este aspecto uno de los primeros países del mundo. En 1910, 14 % de los niños y 9 % de las niñas en el grupo de la edad escolar, también asistían a la educación secundaria. Japón pudo lograr sus primeras metas.

El cumplimiento de la revolución industrial y de los principios de la educación universal señaló para Japón una nueva etapa de su historia. La situación exigía el planteo de nuevas cuestiones y la práctica de una nueva política para solucionar problemas de país subdesarrollado no occidental. ¿Cuál era el tipo de sociedad apropiada para la era industrial? ¿Cuál debía ser la forma en que Japón iniciaría su desarrollo? ¿Qué aspectos de la cultura tradicional japonesa necesitarían reformas? Ni los líderes políticos ni los educadores, ni la gente del gobierno permanecieron ajenos al problema. Sin embargo, a pesar de haber realizado serios y numerosos esfuerzos fragmentarios, esa generación no llegó a una comprensión integral de los problemas ni a una implantación de reformas concretas. Tal carencia caracterizó el período del “despegue”.

La falta de espacio nos impide hacer una historia detallada de la educación en el período posterior al “despegue”, pero de todos modos tendremos en cuenta tres aspectos del cambio estructural que consideramos importantes a la luz de los problemas contemporáneos: 1) la trascendencia de una burocracia uniforme; 2) la ausencia de planificación en vistas a la libertad, y 3) el movimiento hacia el choque político.

1. *Burocracia uniforme*. Una burocracia dominante sostenida por el pensamiento *seikiō itchi* era ya muy evidente en el período de “despegue”. De ahí derivaron tres consecuencias que reforzaron su posición y la pusieron a salvo de ataques. Pronto la burocracia no sólo ocupó un lugar importante sino que presidió la sociedad japonesa.

En primer lugar, completada la revolución industrial, una “segunda generación” tomó las riendas del poder.

Okubo Ito y otros altos funcionarios, antes y durante el des-

pegue no eran burócratas. Eran hombres de altos propósitos (*shishi*) intelectuales progresistas y estadistas.

Conducían a la burocracia como políticos y, como lo sugiere la idea de Okubo de que "diferentes condiciones requieren diferentes principios de acción", planeaban hacer regresar a Japón por el "buen" camino de desarrollo histórico. Creían que para ese tiempo podrían controlar a la burocracia. Sin embargo, el ascenso de la "segunda generación", entrenada como burócrata, marcó el advenimiento de una era de burocracia apolítica. El resultado fue una máquina automática, "el sistema burocrático", que valoraba a las leyes y reglamentos por encima de todo y buscaba destacarse observando cuidadosamente preceptos antiguos.

En segundo lugar, el éxito económico y la victoria en dos guerras se convirtieron en nuevas trabas para el Japón. Envanecido por su poder ya no se consideró un país "retrasado" sino un pueblo superior a los "Chankoro" (chinos bárbaros) y a los "Rosuke" (rusos). Al ganarse el respeto de los países más avanzados, perdió ese nacionalismo sano y autocrítico que alguna vez sirvió para medir con modestia la distancia que separaba al Japón de Occidente. Con el andar del tiempo, los japoneses mismos llegaron a pensar en Japón como una de las cinco y posteriormente una de las tres grandes potencias.

En los inicios de la era Meiji, cuando el saber emanaba del exterior y la dirección de abajo, el gobierno restringido por su conciencia del atraso y de la crisis japonesa se había abierto por lo menos al mundo exterior. Sin embargo, la conciencia de ser una gran potencia cerró esa ventana abierta al mundo y tanto la burocracia como el ejército (a cuyo alto mando la constitución Meiji garantizaba autonomía) se tornaron cada vez más complacientes.

El tercer factor que ayudó al fortalecimiento de la burocracia, nació del creciente desequilibrio en la distribución de la riqueza. Con la revolución industrial muy avanzada, la riqueza del Japón creció de manera constante. Por ejemplo, la producción de acero en 1905 (Meiji 38) era el doble de la de 10 años antes, y para 1915 era dos veces y media la de 1905. El desarrollo económico hizo aumentar notablemente la riqueza de los capitalistas y terratenientes, pero la mayoría de los campesinos y las clases bajas de la ciudad continuaron viviendo en la mise-

ria. Para prevenir la inquietud social que esta situación iba a producir, los grupos dominantes lógicamente eran partidarios de un control gubernamental más estricto. La inviolabilidad del Emperador tomó una importancia que hubiese sido inconcebible en los inicios de la era Meiji.

La educación resintió también el influjo de este desarrollo. Ishikawa Takuboku captó el espíritu de su tiempo en el título de su ensayo *Jidai Heisoku no Genjō*. En esta obra Takuboku, quien alguna vez se autocalificó como “el primer maestro del Japón”, describe la frustración de la juventud Meiji, para la cual el futuro estaba “cerrado” por el peso aplastante de una sociedad opresora, que sólo se preocupaba del mantenimiento del *status quo*. En *Kumo wa Tensai de aru*, trabajo basado en su propia experiencia como maestro de su pueblo natal de Shibuiami-mura, Iwate-ken, durante los años de 1906 a 1907; Takuboku describe las escuelas como él las observó, a través de las palabras del director.

¡Arata san! Esta escuela tiene un programa obligatorio gentilmente enviado por el Ministro de Educación. Debemos obedecer estas reglas íntegramente y sin defectos y asimismo la educación debe llevarse a cabo sin la menor perturbación. Si usted falla en esto, habrá actuado equivocadamente con los padres de sus alumnos y con las autoridades del pueblo; que le pagan un salario muy elevado. Más aún, usted se vería involucrado en el crimen de corromper la educación del Imperio Japonés... Por lo que a mí toca, he cumplido con mis deberes por más de diez años.

En los términos de Takuboku, el sistema educativo politizado, en el cual se requería que los alumnos “se postraran ante el edicto imperial y repitieran sin fin las palabras de lealtad y de piedad filial”, había “degenerado hasta la extrema trivialidad”, produciendo hombres de una “excesiva docilidad y mansedumbre”, los cuales con “una pasividad abyecta se escondían descaradamente bajo las faldas de sus mujeres”.

Takuboku no fue el único escritor en expresar su inconformidad con la educación. Soseki en su libro *Botchan* y Toson en su *Hakai*, describen la educación de los niños como aburrida, sobrecargada de regulaciones y sofocante para el maestro y el alumno.

Un poco después, los maestros también comenzaron a expresar su deseo de tener mayor libertad. Ashida Enosuke, un pionero del "*Life Composition Movement*" (*Seikatsu Tsuzurikata Undō*), escribió lo siguiente en su *Yomikata Kyōju* (La enseñanza de la lectura), publicado en 1916 (Taisho 5).

El sistema educativo actual sacrifica el respeto a las convicciones del maestro en nombre de la unidad escolar y lo reduce a ser un trabajador común cuya tarea es la de instruir niños.

La educación, según él, tiene sus raíces fundamentales en la espontaneidad humana. Cuando el niño, "por iniciativa propia desarrolla un interés espontáneo por el estudio, la tarea de la educación es completa". Para ayudar al niño a desarrollar esta actitud, "el maestro mismo debe tener un interés renovado y activo en su trabajo". Sin embargo, los maestros japoneses no estaban preparados para pensar en esos términos, ni el ambiente escolar en el que trabajaban podía estimular su deseo para desarrollar sus ideas propias.

2. *Libertad y planificación.* Las demandas de libertad y planificación no pueden satisfacer fácilmente al mismo tiempo. Empero, si los países subdesarrollados van a continuar progresando después de alcanzar la segunda etapa de su desarrollo, tienen que encontrar los medios para incorporar estas demandas aparentemente contradictorias en sus estructuras sociales. El hecho de que los países más avanzados no estaban paralizados, mientras Japón llegaba a su segunda etapa de desarrollo, significó que seguía "atrasado" en muchos aspectos.

Una vez lograda la revolución industrial, el reto al que se enfrentaba la educación era triple: continuar midiendo la distancia entre Japón y la cultura "avanzada", dejar una puerta abierta para lograr una mayor asimilación de la cultura occidental, y buscar una combinación dinámica de "japonización" y "occidentalización".

Las estadísticas revelan que a fines de la era Meiji y durante el período Taisho, el número de escuelas y alumnos aumentó rápidamente en los niveles medio y secundario. La primera ola de expansión universitaria apareció también en este período (comúnmente considerado como un fenómeno poste-

rior a la segunda Guerra Mundial). Este crecimiento reflejaba las necesidades de una sociedad industrial en desarrollo.

Desde ese momento hasta el presente, los japoneses han fracasado repetidas veces en cumplir esta histórica tarea. De manera a explicar la diferencia crítica entre Japón y los países más adelantados en este aspecto, me gustaría analizar la experiencia estadounidense. Estados Unidos fue el primer país industrial nuevo que emprendió la reforma universitaria. De manera general, podemos decir que la revolución industrial en Estados Unidos, tuvo lugar entre 1840 y 1860 (a pesar de que hay diferencias en el tiempo a medida que se va de Este a Oeste). Inmediatamente después de 1862, el Congreso aprobó el Decreto Morrill acerca de la donación de tierras para las Universidades (*Morrill Land Grant College Act*). La característica esencial de esta ley era la de proveer fondos para la construcción de por lo menos una universidad estatal en cada estado, con fondos provenientes de la venta de tierras federales. Al proveer fondos, la ley especificaba que cada universidad estatal debería mantener departamentos de agricultura y de mecánica.

El énfasis dado al conocimiento práctico en la universidad estatal, contrastaba tanto con la universidad europea como con las universidades tradicionales del Este, tales como Harvard, Yale y Columbia; las cuales estaban edificadas sobre una educación humanística liberal y la "búsqueda de la verdad". De acuerdo con la idea tradicional de la universidad, la agricultura y la educación técnica se consideraban "vulgares" y se pensaba que podían ser suficientemente estudiadas en escuelas especializadas de nivel medio. En la emergente sociedad rural estadounidense, las universidades desde su fundación, tuvieron vacas en sus prados, lo que motivó que la llamaran con el desdenoso sobrenombre de "cow college" (universidad de vacas), con el cual se las ha llegado a conocer.

Este cambio fue de singular importancia histórica. Las universidades estatales eran públicas; la matrícula era barata y en teoría cualquiera podía entrar. Su carácter práctico, sugerido por la presencia de vacas y el hecho de que la facultad de ingeniería tuviera una especial importancia en la universidad, es indicativo de que ésta se había incorporado a un sistema educativo unitario, en términos del origen social de los estudiantes y del contenido de la educación e investigación.

También debemos notar que se hizo un esfuerzo para mantener la libertad de cátedra e investigación al quitarle a las universidades muy grandes la carga financiera. La educación superior en la capitalista Norteamérica se expandió con métodos "socialistas". La educación superior en la Rusia posrevolucionaria, reflejando algunos de los aspectos de estas reformas, es una descendiente directa de la universidad estatal estadounidense. La revolución de la educación superior que tuvo lugar en estos dos países que estaban "atrasados" en el momento en que Europa se encontraba en plena revolución industrial, tiene probablemente algo que ver en su surgimiento como líderes del mundo en la época de las innovaciones tecnológicas.

En el Japón Taisho, también el crecimiento extensivo de industrias de gran escala, dio como resultado una gran demanda de graduados universitarios. Pero ni la burocracia despolitizada, ni los partidos políticos, ni los varios grupos educativos, poseían suficiente visión histórica para idear una política universitaria adecuada ni para llevar a cabo de manera responsable, el plan de reforma. Lo que surgió en su lugar fue el "método de consulta deliberativa" (*Shingikai Hōshiki*), con el que estamos tan familiarizados hoy en día. Este enfoque sólo prevé los cambios menores, ya que por su naturaleza misma abandona la planificación a largo plazo y la posibilidad de llevar a cabo de manera responsable las proposiciones de largo alcance; y busca equilibrar y armonizar las opiniones y la influencia de varios grupos interesados.

Fue, por tanto, inadecuado para formular políticas decisivas que contemplaran conjuntamente la libertad y la planificación en la educación. El gobierno consideraba que los grupos críticos de oposición eran simples catalizadores de la opinión pública, necesarios por la inmadurez de Japón. Esto significó que los miembros de esas conferencias que buscaban cambios concretos en la educación japonesa, no tuvieran más alternativa que la de confiar en el poder gubernamental y en su autoridad. Ésta era una situación propicia al compromiso, y se hicieron concesiones cuando las posiciones de los diferentes grupos eran todavía oscuras.

El primero de estos *Shingikai* sobre la educación fue la "Conferencia Especial sobre la Educación" (1917-1919) (Taisho 608). Encabezados por el viejo político y estadista Hirata

Tōsuke, participaron 36 líderes de varias especialidades tales como Yamakawa Kenjirō, rector de la Universidad de Tokio, el financiero Hayakawa Senkichirō, Naruse Jinzō, autoridad en educación femenina, y Kanō Jigorō de la Escuela Normal Superior de Tokio. La agenda de la consulta contenía todos los aspectos educativos, desde la primaria y la normal hasta el sistema de otorgamiento de títulos académicos.

Al leer la minuta de los debates y el informe final de la conferencia resalta la ausencia de visión histórica que reflejaba el Decreto Morrill; así como del liderazgo y del espíritu progresista de los inicios de la era Meiji. El informe reconocía la necesidad de expandir la educación superior, pero a pesar de las largas horas de discusión, este grupo de hombres y mujeres preparados no pudo formular un plan que definiera claramente la naturaleza y los fines de esta expansión y sentara una base financiera explícita. No se puede dejar de pensar que el informe trataba de complacer a todos. (Kaigo Towiomi, ed. *Rinji Kyōiku Kaigi no Kenkyū*.)

La incapacidad de la consulta para resolver adecuadamente estos problemas llevó a la confusión. Entre 1918 y 1928 el número de estudiantes inscritos en instituciones de educación superior se duplicó, pero el crecimiento no se distribuyó equitativamente entre las diferentes disciplinas. A pesar de que el número de estudiantes de derecho y humanidades fue más que duplicado, el número de estudiantes de medicina, ingeniería y ciencia sólo tuvo un ligero ascenso. Se crearon más universidades nacionales y públicas, pero la mayor parte de la expansión la absorbieron las escuelas privadas, a las cuales se les otorgó la condición de universidades en la Ordenanza Universitaria de 1918 (*Daigaku Rei*) (Taisho 7).

Estas pobres universidades privadas dependían de muy altas matrículas para su financiamiento, y su reclutamiento se limitaba por lo tanto a los hijos de la clase media y alta. Para reducir sus costos las universidades prefirieron aumentar injustificadamente sus facultades de leyes y humanidades en lugar de las facultades de ingeniería. Se incrementó la carga de los profesores y se dependió cada vez más de maestros de medio tiempo.

La calidad de las escuelas privadas que había producido gran número de egresados muy prometedores en los inicios de

la era Meiji, decayó considerablemente y las universidades se tornaron en fábricas de títulos. Los desmanes que ocurrieron en las universidades privadas fueron un resultado natural de la erosión gradual de la orgullosa tradición de sus fundadores. En 1917 (Taisho 6) un motín en la Universidad Waseda mantuvo a la escuela en una completa confusión durante un mes. A pesar de la intensidad de la contienda, Ozaki Shirō, un estudiante de Waseda de esa época, reflexionando más tarde, llegó a la conclusión de que aquellos que estaban implicados no habían comprendido claramente las causas subyacentes. (Ozaki Shirō, *Waseda Daigaku*.)

Al describir el balance entre influencia y opinión y la ausencia de conciencia histórica que caracterizaron las "consultas deliberativas" y al registrar los motines que acompañaron al crecimiento de las gigantescas universidades privadas, recuerdo dolorosamente que esos problemas siguen hoy en día latentes. La expansión por sí misma, no fortalece a la educación y en ciertos casos puede tener el efecto opuesto. Son demasiado numerosos los ejemplos contemporáneos de enormes universidades privadas con dificultades para mantener su posición financiera y su autonomía, que no tienen ni el celo ni la energía de fomentar la libertad de cátedra y de investigación.

Al tratar de balancear sus presupuestos con el crecimiento innecesario de programas de humanidades de bajo nivel y con la admisión de estudiantes preferentemente ricos, en vez de capaces, fomentaron, como muchos lo habían observado previamente, los segmentos distorsionados de la economía y de la sociedad japonesa. Las universidades privadas no son las únicas responsables de esta situación. Nosotros, como nación, no nos hemos enfrentado todavía a la tarea histórica de reconstruir la educación superior en el contexto de una sociedad industrial. Nos hemos contentado con vivir en un estado familiar sin planificación, sin sentido positivo de responsabilidad y sin grandes debates. Mientras los fundamentos existentes del poder lograron mantener un cierto equilibrio entre ellos, la educación como un todo flotó sin rumbo con la corriente de los tiempos.

La ausencia de una planificación para la libertad no era el único problema de la educación superior antes de la guerra. Entre el círculo vicioso del afán de *curriculum* prestigioso y el incremento de las escuelas, un nuevo problema surgió en los

inicios de la era Showa, el infierno de los exámenes de admisión. La masa de estudiantes que se dirigieron hacia unas cuantas escuelas de "renombre" en busca de las credenciales del prestigio, hizo que el proceso de selección se endureciera; pero si se hubiese reconocido la verdadera naturaleza de este nuevo "sistema de *status*", hubiese sido posible destruirlo a través de una acción política. Una solución alternativa y preferible, que estuviese directamente vinculada con la educación misma, hubiese comprendido una revisión de los métodos utilizados para evaluar a los estudiantes. En todo caso, la dependencia exclusiva en los sistemas estereotipados de exámenes, en todos los niveles del sistema educativo, llevó a una memorización que la distorsionaba en niveles inferiores. El continuo fracaso en aprender de los muchos ensayos de los países más desarrollados para mejorar sus métodos de pruebas, es otro signo de la falta de cambios fundamentales desde antes de la guerra. Desde el período de expansión Taisho, muchos estudiantes se han esforzado por conseguir una carrera, pero el sistema educativo ha producido muy pocos hombres que piensen libre y creativamente.

3. *Choques políticos*. A pesar de lo difícil de la tarea, hubo varios intentos de llevar a cabo reformas educativas constructivas "desde abajo". El movimiento educativo "democrático" del período Taisho abarcaba una amplia gama de personas que buscaban crear nuevos modelos educativos. En Jiyū Gakuen, Hani Motoko desarrolló una educación liberal que se basaba en "la oración", el "pensamiento" y la "vida cotidiana". Sawayanagi Masatarō llevó a cabo una educación práctica de "aprender haciendo" en Seijō Gakuen, y en la escuela secundaria de Musashi, Yamamoto Ryōkichi buscó preparar hombres de mente independiente e inquisitiva que se dedicaran a la tarea de unir las culturas de Oriente y Occidente. En el nivel primario, Tetsuka Kishie ideó métodos de auto-enseñanza y de auto-entrenamiento, Kinoshita Takeji desarrolló una "educación vital" integrada, y Noguchi Entarō buscó librar a la educación del convencionalismo en su "aldea infantil". Nomura Hōbei, Shigaki Kan, Ohara Kuniyoshi y muchos más con ideas modernas, se alinearon bajo la bandera de la "nueva educación". La revista *Pájaro Rojo* de Susuki Miekichi, y otros libros para niños, así como la crítica de los libros de canto escolares de

Kitahara Kakushū, son representativos del importante trabajo que se realizó en el campo de la educación estética.

Otra gran corriente en pro de la reforma educativa tuvo su inspiración en las ideas socialistas. Los orígenes de este movimiento se pueden encontrar en la Keimeikai (Enlightenment Association) que tuvo su asamblea inaugural en el Auditorio Juvenil Kanda en 1919 (Taisho 8). Este grupo dirigido por Shimonaka Yasaburō que se transformó en el Sindicato de Maestros de Japón (*Nihon Kyoin Kumiai*), produjo un “Plan de cuatro puntos para la Reconstrucción de la Educación” (*Kyōiku Kaizō no Kōyō*). Estos cuatro puntos —la democratización de los ideales educativos, la efectividad de la igualdad de oportunidades, la autonomía y la creación de una organización nacional dinámica— reflejan su enfoque comprensivo de la reforma educativa.

A pesar de que estas dos corrientes de reforma continuaron en el período Showa y comprometieron a muchas personas, no pudieron producir una transformación significativa de la educación en su totalidad. La razón principal de su fracaso fue el dominio absoluto de la burocracia apoyada en el principio *seikyo itchi*. Pero también obstáculos de orden interno impidieron el crecimiento de estos movimientos. Los principales gestores de la educación “democrática” tuvieron éxito al poner en práctica sus ideas educativas, pero la falta de visión histórica que a menudo caracterizaba su pensamiento, los llevó a una estrechez de miras. Tenían fuertes deseos de adoptar los métodos y materiales didácticos de Occidente, e introdujeron con entusiasmo el “Plan Dalton” y las ideas de Dewey, pero su capacidad para tratar el problema de la reorganización educativa, necesaria para la aplicación de esas ideas en Japón, se vio limitada por su origen en la educación privada y la concentración de sus actividades en las escuelas primarias y secundarias. Podemos decir que un plan para reorganizar el inmenso sistema escolar nacional y público que se extendía de la primaria hasta la universidad, estaba más allá de su interés.

Al contrario, los miembros del movimiento socialista perdieron el interés por los problemas educativos en sí, y se convirtieron en activistas políticos basados en un marxismo ortodoxo rígido. El interés que al principio tenían tanto el *Keimeikai* como el Sindicato de Maestros del Japón, en el contenido

y la autonomía de la educación fue olvidado y con los años el movimiento se radicalizó. Este cambio se destaca en la declaración (*Iken Sho*) que el Sindicato Japonés de Trabajadores de la Educación (*Nihon Kyōiku Rōdōsha Kumiai*) entregó a la Convención Nacional de Trabajadores (*Rōdōsha Zenkoku Kaigi*) en 1930 (Showa 5).

Los trabajadores educativos tienen la tarea de formular una nueva ideología. Nuestra actual responsabilidad de clase es la de luchar contra la educación burguesa reaccionaria, y la de educar a los hijos de las masas oprimidas de campesinos y obreros para que comprendan esta lucha. Tenemos la especial misión de clase de vincular esta lucha con la lucha personal para proteger nuestras propias vidas.

Éste es un manifiesto político pero no educativo. Al recalcar la importancia de una comprensión histórica del sentido del desarrollo social, no he querido parecer estar apegado a una sola visión dogmática de la historia, como esa afirmación sugiere. Aun cuando se acepta la proposición de que las sociedades capitalistas tienen una tendencia marcada de avanzar hacia el socialismo, siguen existiendo muchas vías posibles para que pueda realizarse esa transformación. Así como lo indica el hecho de que la Unión Soviética adoptara métodos "socialistas" estadounidenses para robustecer su sistema educativo, el solo establecimiento de un gobierno socialista no es una garantía de progreso en todos los aspectos de la educación. Como recalcaba al principio, la libertad de expresión, de pensamiento, de credos y la libertad educativa no son signos peculiares de un nivel particular del desarrollo histórico. Están muy arraigadas en la tradición cultural de Occidente. Si se pasa este hecho por alto, y se trata de escapar del conflicto cultural y de la tensión entre la cultura japonesa y la cultura occidental, se encuentra uno detenido por las costumbres de una época pasada. Hemos observado cómo muchos grupos "progresistas" fueron divididos por la estrechez familiar, por los diferentes intereses propios y por una dirección que se quería virtuosa.

Al comprometerse el Sindicato de Maestros con la revolución, la búsqueda de las soluciones para los problemas de la educación japonesa se transfirió a la esfera política y se preparó el escenario para el choque final entre el activismo poli-

tico izquierdista y el rígido y politizado sistema educativo que se había vuelto cada vez más reacio al cambio desde los inicios de la era Meiji. A pesar de que este último salió triunfante, su ataque victorioso fue el primer paso hacia su destrucción. Embargado por una ceguera para enfocar la historia y por ese malsano sentimiento de superioridad, al que tanto se inclinan los países subdesarrollados, el sistema educativo se adueñó de los peores elementos de la tradición cultural japonesa —la exclusividad, la conciencia del *status* y el énfasis en el carácter político de todo en la vida (*Seijishugi*)— y quiso inculcárselos al pueblo. La educación chocó con la política.

Traducción del inglés de GONZALO ABAD ORTIZ
