

# LA INFLUENCIA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JAPÓN Y CHINA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

QIANG ZHA

---

## Introducción

En primera instancia, podemos decir que dos fuerzas importantes conformaron los sistemas de educación superior en Japón y China. 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. Ambos países presentan importantes similitudes en cuanto a los modelos y procesos de adopción de tendencias extranjeras.

Después de la Restauración Meiji en 1868, Japón optó por una gama de influencias externas, como la alemana que se mantiene como la preferida hasta que los Estados Unidos tratan de rehacer las instituciones japonesas después de la Segunda Guerra Mundial, (Altbach, 1979: 28). China, por su parte, estuvo sujeta a importantes influencias de Alemania, Francia, Inglaterra, Japón y los Estados Unidos en el periodo Republicano temprano.

Posteriormente hubo una tendencia a favorecer los modelos europeos, dominados fuertemente por la articulación alemana en cuanto a la organización académica. Esto continuó a lo largo de los periodos Republicanos y Nacionalistas, como sucedió en la década de los años cincuenta, cuando China reestructuró su sistema de educación superior a semejanza del modelo soviético, que a su vez incluía rasgos alemanes<sup>1</sup> (Hayhoe, 1989: 20). Ambos países, inmersos en una tradición confuciana,

---

\* Candidato a doctor en Educación Superior por el Departamento de Estudios Teóricos y Políticos sobre Educación del Instituto de Estudios de Educación de Ontario, en la Universidad de Toronto, Canadá (OI-SE/UT, por sus siglas en inglés). Correo e: qzha@oise.utoronto.ca.

Traducción: Pablo Contreras Fresán.

<sup>1</sup> Se requiere de una línea del tiempo para poner en perspectiva esta complejidad. Primero, el periodo Qing tardío, ocurre aproximadamente entre los 1860 y 1911, es cuando las instituciones tradicionales gradualmente van desapareciendo, y a su vez, van surgiendo universidades modernas y universidades tecnológicas, la legislación es diseñada para integrar modelos externos atractivos dentro de un explícito y persistente conjunto de definiciones chinas. Segundo, el periodo Republicano, de 1911 a 1927, un tiempo de revolución seguido por un periodo casi anárquico dentro del cual hubo un margen considerable para la experimentación en los niveles de política, legislación y práctica de la educación superior. En gran medida, el Movimiento del 4 de mayo de 1919 –el punto nodal de este periodo– es de mayor importancia para el establecimiento de las universidades modernas en China que cualquier otro evento. Tercero, el periodo Nacionalista (1927-1949), el primer contexto político unificado en China, cuando se vio a las universidades como piezas esenciales del aparato estatal. Cuarto, el desarrollo de la educación superior en el periodo post-revolucionario (1949), que exhibe una mezcla de tendencias occidentales-orientales. El nuevo gobierno comunista simplemente reemplazó modelos institucionales y curriculares occidentales, con modelos soviéticos en los años 1950. Quinta, después de la disputa chino-soviética, se hicieron esfuerzos para modificar este modelo y desarrollar un acercamiento chino distintivo a la educación superior. Sin embargo, estos experimentos demostraron ser infructuosos y se fueron seguidos por las rupturas de la Revolución Cultural (1966-1976). En tiempos recientes, periodo de 1978 a la fecha, China ha vuelto a dirigir su mirada a occidente en busca de ideas para el desarrollo académico y se ha mostrado comprometida en un proceso de reforma significativa de la educación superior.

nunca fueron colonizados formalmente. Por consiguiente, es justo decir que tuvieron la libertad para aplicar un juicio soberano al adoptar estructuras y modelos extranjeros de educación superior.

No obstante, dichos procesos y modelos semejantes llevaron a resultados muy disímiles para cada nación. Mientras que Japón se ha convertido en una potencia científica, con un sistema universitario y de investigación ampliamente desarrollado, que constituye uno de los sistemas académicos más importantes del mundo, China, por su parte, permanece en la periferia de los centros de excelencia globales en cuanto a educación superior.

Nuestro análisis comparativo está encaminado a comprender las diferencias subyacentes detrás de las aparentes similitudes entre Japón y China, en cuanto a sus procesos de emular y adoptar ideas de educación superior extranjeras. Dada la imposibilidad de explicar en su totalidad la adopción de modelos extranjeros en ambos países en tan corto ensayo, se eligieron periodos específicos de tiempo de cada país para abordar esta discusión.

En Japón y China, los modelos extranjeros de educación superior fueron adoptados, principalmente, en dos diferentes modalidades y dependiendo del periodo de tiempo del que se trate. La primera es la que en inglés se denomina *window shopping* es decir mirar, comparar para luego comprar<sup>2</sup> en la que se mantuvo una completa libertad por parte de ambas naciones destinatarias, al seleccionar de entre una amplia variedad de modelos extranjeros. La segunda es *involvement* o vinculación<sup>3</sup> en la que cada nación adoptó un modelo extranjero específico, sea voluntaria o involuntariamente.

En la historia de la educación superior de ambos países, los primeros ejemplos de la modalidad 'mirar, comparar y comprar' tuvieron lugar a fines del siglo XIX y principios del XX, dentro de los periodos de la Restauración Meiji en Japón y la China Republicana temprana. Mientras que, el periodo de la ocupación americana del Japón durante la posguerra, en la segunda mitad de la década de los cuarenta, así como el temprano periodo post-revolucionario en los años cincuenta en China, son mejores ejemplos para ilustrar la modalidad llamada vinculación. Ambas modalidades se emplearán como categorías de comparación y análisis para los periodos de tiempo antes citados.

---

### **La modalidad 'mirar, comparar y comprar' durante el gobierno Meiji en el Japón y los gobiernos republicanos modernizadores y los reformadores nacionalistas de la China.**

La Universidad de Tokio, prototipo de las universidades japonesas modernas, fue creada en 1870 por el gobierno de orientación occidental Meiji. Se constituyó como una dependencia indispensable de la burocracia japonesa de ese entonces, su origen se remonta a las instituciones de la China antigua o medieval, diferente al prototipo medieval que dio origen a la mayoría de las universidades occidentales (Nakayama, 1989: 98-99). De hecho, tanto docentes como personal administrativo de la universidad eran empleados gubernamentales del Ministerio de Educación. Como explica Nakayama,

---

<sup>2</sup> El término se emplea para indicar ciertas limitaciones para comprender y reproducir las instituciones occidentales, debido a que las universidades están profundamente arraigadas en la tradición, muchos de sus elementos específicos de la propia cultura son pasados por alto, por lo que quedan fuera de las instituciones no-occidentales recién creadas. Por consiguiente, el modelo adoptado exhibe a menudo tanto rasgos indígenas como tendencias vanguardistas, las cuales aún no han sido instrumentadas en las instituciones occidentales.

<sup>3</sup> El término se utiliza para denotar que los lazos son muy estrechos entre los países occidentales y los no-occidentales, como queda evidenciado por el intercambio de miembros de la planta académica, estudiantes y planes curriculares semejantes, etc.

esta situación “a menudo presentaba un conflicto con la actividad intelectual libre e independiente de la planta académica” (p. 99). La estructura utilizada como facultad-departamento de la Universidad de Tokio fue “ideada a partir de la jerarquía departamental de la maquinaria burocrática,” lo que dificultaba, en extremo, la movilidad inter-departamental de maestros y estudiantes (p. 99). Un detalle que resulta particularmente fascinante es el hecho de que dichos rasgos burocráticos de la universidad japonesa moderna, derivados de la tradición china, todavía constituyen una problemática que aqueja a la educación superior china en la actualidad mientras que, para Japón no representa un lastre en el área de la educación superior.

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 (Amano, 1979: 12-13). Con esa base, se formuló un riguroso plan para imitar los sistemas educativos occidentales. Con este fin, el gobierno japonés envió estudiantes a varias naciones occidentales. Nakayama explica que en el proyecto de ley se estableció el siguiente catálogo, que identifica las materias en las que sobresalían los diferentes países:

- 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.
- E.U.: derecho industrial, agricultura, ganadería, minería, comunicaciones, derecho comercial (1989: 100).

En una lectura de la historia de la ciencia del siglo XIX, se observa que la valoración del gobierno Meiji, en cuanto a la especialización intelectual de los diferentes países fue acertada. De esta forma es que se importó la ciencia occidental al Japón durante las décadas de 1870 y 80. La influencia de cada país en la educación superior japonesa tenía que ver con las disciplinas en la que cada nación sobresalía. Por ejemplo, la influencia alemana era notoria en las escuelas de medicina, y posteriormente las de derecho, la británica en la ingeniería y la francesa en las jóvenes escuelas de derecho (Amano, 1979: 12-13).

Para los japoneses resultaba evidente que necesitaban encontrar un modelo de educación superior apropiado para mejorar su sistema universitario adecuado a su desarrollo nacional. El gobierno japonés decidió incorporar elementos de la universidad alemana, desde el siglo XIX Alemania guardaba cierta cercanía con Japón, en lo referente a sus objetivos de desarrollo social y económico (Altbach, 1979: 28). En 1881, el gobierno Meiji decidió transformar su modelo institucional, mezcla de influencias provenientes de una diversidad de países occidentales, hacia un modelo estrictamente alemán. Esto no sólo se debió a la percepción de la universidad alemana como el modelo más innovador de toda Europa en aquel momento, sino también a que el gobierno japonés admiraba la moderna burocracia del gobierno alemán, dominada por egresados de la escuela de derecho, la cual aspiraba a emular (Altbach, 1979: 28; Nakayama, 1989: 103-104). De manera que el modelo alemán de educación superior fue el que influyó, principalmente, la educación superior japonesa durante la época del gobierno Meiji.

Dicho modelo continuó dominando la educación superior japonesa hasta el fin de la Primera Guerra Mundial. No obstante, aun cuando esto sea cierto, una mirada más a fondo revela que la aplicación del modelo alemán en el contexto japonés, refleja ciertas diferencias del modelo original. En otras palabras, el sistema japonés, debido a su contexto cultural, no era una copia exacta del sistema alemán. La estructura básica de la universidad japonesa en 1890, por ejemplo, estaba constituida por seis escuelas: derecho, humanidades, ciencias, tecnología, medicina y agricultura (Nakayama, 1989: 102). 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 (Nakayama, 1989: 104; Wu *et al.*, 1989: 164). Japón pudo así, construir un paradigma institucional tipo Meiji único, el cual fue básico en el desarrollo de Japón como potencia mundial. Esta innovación también facilitó la capacitación de una nueva generación de burócratas, que moldearon la modernización del Japón.

En contraste, vemos que en China la modalidad ‘mirar, comparar y comprar’ se dio paulatinamente a principios del siglo XX. El movimiento misionero les llevó una variedad de modelos de universidades occidentales, a través de la creación de instituciones misioneras. Por ejemplo, el enfoque americano se desarrolló en la Universidad de Tsinghua, el modelo alemán humboldtiano en la Universidad de Pekín, el formato alemán de la *Technische Hochschule* fue aplicado en la Universidad de Tongji, y el modelo francés en la Universidad de Aurore (Hayhoe, 1989a: 15). Con la abolición del sistema del examen imperial en 1905, la popularidad de la educación superior misionera entre la juventud china creció enormemente, y con ella el número de instituciones misioneras. En 1917, las universidades misioneras representaban el 80% de las instituciones de educación superior. Para 1921, China sólo contaba con una universidad nacional (la Universidad de Pekín), una provincial, y 5 privadas. En contraste, existían 16 universidades misioneras, en todas las principales ciudades chinas (Zhou, 1988: 93-94).

Hasta 1927, la mayoría de las instituciones misioneras fueron encabezadas por organismos de gobierno americanos, y del mismo modo, presididas por misioneros americanos, debido a gobiernos republicanos decadentes y regímenes caudillistas: (Hayhoe, 1989b: 34). De 1919 en adelante, la Asociación para los Colegios y Universidades Cristianas reguló las normas académicas para todas las instituciones. Eventualmente, la mayoría recibía financiamiento por parte de los Estados Unidos, proveniente del Consejo de Unidad para la Educación Superior Cristiana en China [United Board for Christian Higher Education in China] con sede en la ciudad de Nueva York (Lutz, 1971). Lo que explica cómo la universidad de artes liberales norteamericana, se convirtió en el modelo dominante introducido por estas instituciones misioneras (Hayhoe, 1989b: 34). En contraposición, los modernizadores chinos del periodo Qing tardío y republicano temprano, no buscaron inspiración para sus reformas en el formato misionero de educación superior. Su propia concepción de transformación de la educación superior, consistía en una oposición profundamente arraigada hacia el dominio occidental en la económica y política, reflejo del álgido clima político de la época.

Recelosos de la idea de que las técnicas occidentales pudieran ser absorbidas por un imperio confuciano revitalizado, de tal forma que posibilitaran acuerdos eficaces con las incursiones extranjeras, 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, como se mencionó anteriormente– que parecía ofrecer una fórmula para la modernización, 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” misma que refleja el espíritu de la propia enmienda (Ayers, 1971: 159-160, 253-254). 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 debería permanecer como un eje central, dirigiendo las opciones y orientación de dichos propósitos.

La Universidad Imperial, fundada en 1898, inspirada bajo el modelo de la Universidad de Tokio, estuvo estrechamente ligada al Ministerio de Educación, con el objeto de desempeñar un papel de supervisión en todos los niveles del sistema educativo.

Al igual que en el Japón durante la era Meiji, un buen número de estudiantes chinos fue enviado a estudiar a instituciones de educación superior en el extranjero. Un primer grupo consistió en 120 jóvenes enviados a los Estados Unidos entre 1872 y 1875, continuando con otros más pequeños que fueron a los países europeos. A la postre, culminó con lo que era casi un movimiento masivo de estudiantes a Japón entre 1900 y 1911. Para 1906, había 7,283 estudiantes chinos e intelectuales en Japón, completando varias modalidades de educación superior, en su mayoría en preparación para ser maestros en las modernas instituciones surgidas a raíz de la legislación de 1902 y 1903 (Abe, 1987: 73-79, Chen y Tian, 1991: 686-689). El gran número de personas que retornaban del Japón constituía una vía importante de influencia. De esta manera, los logros y modelos japoneses tuvieron una gran preponderancia dentro del pensamiento educativo práctico en China. También propició, durante este período, la creación de un sistema escolar moderno (Bastid, 1988: 44-50). Sin embargo, dichas influencias fueron abandonadas cuando la amenaza del imperialismo japonés se volvió más evidente.

Para 1910, había sólo tres universidades gubernamentales en China, orientadas a estudios clásicos y tecnológicos (Hayhoe, 1989b: 38). La mayoría de la educación superior moderna durante este periodo, se desarrollaba en universidades que dependían del financiamiento de la nobleza, instituciones de educación superior provinciales e instituciones misioneras. En este periodo de confusión política, los educadores encontraron mayor libertad de participar en los procesos de toma de decisiones. Esto condujo a una nueva legislación educativa de 1922 y 1924, en la que se planteó un nuevo esquema normativo que suplantaba a los objetivos educativos como eje motor del esfuerzo educativo. Dichos estándares fueron desarrollados a partir del modelo universitario americano. Las características de este tipo de educación superior incluyeron la adaptación a la evolución de la sociedad, endosar la noción de educación de por vida, universalizar el acceso a la educación y la flexibilidad para dar cabida a las iniciativas locales. Todas las instituciones de educación superior con estándares académicos adecuados serían llamadas universidades, ya fuera que contaran con un plan de estudios ampliamente académico o específicamente profesional. Como resultado, el número de instituciones que se denominaba como universidades creció de 8 en 1917 a 35 en 1923 (Hayhoe, 1989b: 39-40). A pesar de las limitaciones del financiamiento y las caóticas condiciones políticas, éste fue el periodo en el cual las universidades chinas encontraron una identidad moderna, ya que tanto la planta académica como los estudiantes apoyaron los tipos de estudios científicos que contribuirían a las necesidades del desarrollo nacional.

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 de 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 las siguientes recomendaciones para la reforma: el establecimiento de puestos académicos en lugar de la organización departamental o por escuelas; procedimientos nacionales claros para supervisar todos los nombramientos académicos; y un examen exhaustivo al final de cada programa universitario para asegurar una adecuada formación básica en una disciplina. 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 superior.

El modelo europeo, sin embargo, demostró ser un arma de dos filos en manos del gobierno chino. Mientras que, por un lado contribuyó al desarrollo académico al mejorar la calidad de la ciencia y la investigación, el modelo europeo también, de cierta manera, hacía eco con aspectos de la tradición confuciana 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, así como a su fracaso para abordar problemas fundamentales del desarrollo rural, el Estado respondió con políticas académicas y administrativas más represivas. 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.

---

### **La modalidad de 'vinculación' con el modelo americano en la post-guerra en Japón y con el modelo soviético en la China post-revolucionaria**

A pesar de que las Fuerzas de Ocupación de la post-guerra estaban constituidas por representantes de algunas de las potencias aliadas, la ocupación de Japón fue administrada casi exclusivamente por los Estados Unidos. De modo que el modelo para la reforma de la post-guerra, que afectó a una diversidad de instituciones públicas, fue completamente americano. Hubo una gran presión por parte de las Fuerzas de Ocupación para reemplazar el sistema de educación superior 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.

En el Japón de la pre-guerra, los egresados de la universidad representaban menos del 7 por ciento del cohorte de edad correspondiente (Nakayama, 1989: 106), por lo tanto, la educación japonesa era por naturaleza elitista. Los americanos instaron a los japoneses a que extendieran su sector de educación superior, a modo que cada una de las 46 prefecturas tuviera su propia universidad (Kitamura, 1979: 66-68). A pesar de las dificultades económicas prevaletentes después de la derrota del Japón en la Guerra, el Ministerio de Educación propuso una expansión significativa de la costosa educación superior. Muchos *senmongakko* o universidades técnicas menores, y escuelas normales, se aprovecharon de esta oportunidad para elevar su estatus al nivel universitario. Como

resultado, se crearon 201 universidades y 149 universidades tecnológicas, en comparación con las 45 y 177, respectivamente, que existían antes de la guerra. Para 1955, la matrícula en las universidades e institutos tecnológicos aumentó a 17 por ciento de la cohorte de edad correspondiente (Kitamura, 1979: 67; Arimoto *et al.*, 1993: 163).

Cabe mencionar, que si el elitismo de la pre-guerra en las universidades japonesas hubiera prevalecido hasta las décadas de los años sesenta y setenta, la educación superior se habría vuelto obsoleta ante el rápido crecimiento de la economía del país en aquel momento. Incluso, las revueltas estudiantiles de fines de los sesenta en los países industrializados de occidente, fueron interpretadas, hasta cierto punto en Japón, como el resultado de la sobresaturación de sus universidades; y en este sentido, Japón sufrió menos que los europeos, debido a que la expansión se había dado con antelación y las instalaciones eran más modernas.

Las Fuerzas de Ocupación también fueron muy entusiastas en cuanto a la introducción del ideal americano de educación general (Nakayama, 1989: 108) en el que se adoptó la triada –humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales– para la organización de los cursos. Esta innovación, contrastaba con el compromiso original japonés en el cual los planes de estudios universitarios, estaban diseñados para la educación de especialistas. Con la presión de las Fuerzas de Ocupación, los japoneses convirtieron el ideal de la ‘triada’ en una aplicación práctica, crearon un sistema en el cual los primeros dos años de universidad consistían en una educación general. Este ideal fue retomado posteriormente, cuando la Universidad de Tokio creó una nueva facultad denominada Colegio de Educación General, donde se diseñó un nuevo programa de educación general que incorporaba materias interdisciplinarias experimentales como son los estudios de área (Nakayama, 1989: 110). Los americanos consideraron que el sistema educativo japonés de la pre-guerra pertenecía a un modelo demasiado centralista, de modo que en 1947-48 propusieron delegar el poder de supervisión de las universidades a las comisiones educativas de las prefecturas locales, como ocurre en las universidades estatales de los EE.UU. Esta propuesta se encontró con una fuerte oposición de los políticos japoneses, quienes afirmaban que los gobiernos locales no tenían ni la experiencia ni los recursos para ocuparse de asuntos tales como la educación superior (Nakayama, 1989: 107). Ante esta oposición, las Fuerzas de Ocupación terminaron por ceder.

Aunada a la centralización del sistema educativo, los americanos vieron al propio cuerpo de gobierno al interior de las principales universidades japonesas, denominadas Juntas Académicas [Faculty Conferences], como una entidad demasiado auto-complaciente y desconectada de la realidad. Por consiguiente, en 1950, los americanos propusieron introducir la Mesa de Fideicomisarios estilo americana, como el órgano de gobierno de las universidades nacionales japonesas (Nakayama, 1989: 107-108). Este asunto despertó una oposición aún mayor por parte de las autoridades locales, y finalmente la propuesta fue también retirada.

Por consiguiente, se puede afirmar que los japoneses no reprodujeron el sistema universitario americano, sino que cuidadosamente planearon uno adecuado a la región, una indigenización, adaptándolo para satisfacer necesidades y realidades nacionales. Después del retiro de las Fuerzas de Ocupación en 1952, el Ministerio de Educación gradualmente recobró el control de la educación superior. En vez de regresar al modelo antiguo de la pre-guerra, el cual se había establecido a fines del siglo XIX; y dada la necesidad de una reforma para enfrentar los retos de mediados del siglo XX, comenzó un proceso de interiorización (en otros palabras: domesticación del modelo americano) para absorber los elementos útiles del modelo foráneo y desechar aquellos que eran incompatibles con el contexto cultural y social japonés (Kobayashi, 1979).

Este proceso, dio como resultado un sistema de educación superior japonés que refleja algunos elementos de sus orígenes, que datan del S. XIX, así como considerables cualidades de la educación superior americana. En la actualidad es un sistema extenso y diverso, compuesto tanto por universidades de elite como por instituciones de educación masiva. Estos sectores disímiles simplemente no coexisten uno al lado del otro en una paridad de valor. Más bien, caen dentro de una clasificación jerárquica cuyos orígenes se remontan al siglo XIX, cuando la intención del gobierno fue capacitar a una cúpula muy competente en las universidades imperiales (Arimoto *et al.*, 1979). Dicha intención fue institucionalizada, y ha persistido y condicionado al resto del aparato, aún con el surgimiento de sectores diversos y la gran expansión del propio sistema educativo. El grado japonés de monopolización de la colocación hacia el interior de la elite, por una reducida cima de la jerarquía, sólo guarda semejanza en el oeste con la cúpula del sistema británico Oxford-Cambridge, la cual todavía hoy en día, es la proveedora de personal para el gabinete británico y a las altas esferas del servicio civil.

Mientras que el Japón de la post-guerra, motivado por las Fuerzas de Ocupación, incorporó los patrones americanos de educación superior para satisfacer las necesidades de su propio sistema indigenista, la clase política china reaccionó de manera diferente ante el nuevo panorama político que se les presentaba. En China, cuando el Partido Comunista alcanzó la victoria en 1949, su dirigencia abordó el tema de la educación superior desde una nueva perspectiva política. En 1952, se tomó la decisión de reorganizar la educación superior a semejanza del modelo soviético. 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.

Entre 1950 y 1960, un total de 1,269 educadores soviéticos fueron enviados a China, de los cuales 654 trabajaron como consultores para asistir en los aspectos de organización de la reforma de la educación superior. El resto fungieron como miembros de la planta académica que impartía en las instituciones chinas. Al mismo tiempo, aproximadamente 7,324 académicos y estudiantes chinos completaron sus programas de estudio en la Unión Soviética (Orleans, 1987: 188). A la luz de la organización soviética del sistema de educación superior socialista, como explica Hayhoe, “una mezcla de rasgos persistentes del academicismo europeo, notoria en la concepción de la universidad como una institución consagrada exclusivamente a disciplinas científicas y artísticas puras, amalgamada con una planificación económica socialista, la cual decreta la integración de toda la capacitación profesional, en el desarrollo de proyectos en cada sector económico —o burocrático— estratégico” (1989b). Las 207 instituciones superiores chinas existentes fueron desmanteladas y todas las universidades privadas y misioneras fueron reabsorbidas para hacer un conjunto de 181 nuevas instituciones.

El Ministerio de Educación Superior, recientemente establecido, administró directamente 14 universidades. Estas universidades retomaron los departamentos de artes y ciencias básicas de las instituciones antiguas para formar departamentos sólidos que pudieran jugar un papel protagónico en el progreso de sus respectivas disciplinas. Las innovaciones del ministerio también incluyeron la creación de 6 universidades normales de maestros, que contaban con departamentos de educación y bellas artes, además de los departamentos de artes y ciencias básicas; asimismo, 10 distinguidas universidades politécnicas y un reducido número de institutos de lenguas extranjeras, bellas artes y de educación física. Otras 28 universidades de ingeniería pertenecientes a otros ministerios centrales como el de metalurgia e ingeniería mecánica, así como 26 institutos agrícolas, 29 institutos médicos,



4 institutos de ciencias políticas y leyes, y 6 institutos de economía y finanzas que fueron administrados por sus respectivos ministerios centrales. Además, habían escuelas normales de maestros administradas por los consejos de educación superior de cada provincia.

El Ministerio de Educación Superior también era responsable de elaborar los planes curriculares, de manera detallada y nacionalmente estandarizada, en apoyo a las necesidades de la mano de obra proyectadas por cada sector y subsector de la economía. Asimismo, regulaba la preparación de planes de enseñanza para un conjunto de especializaciones nítidamente diferenciadas, las cuales se incrementaron de 215 en 1952 a 323 en 1957, debido a que se elaboraron definiciones cada vez más específicas de los perfiles de la mano de obra (Orleans, 1987). El plan de enseñanza para cada especialidad incluía el propósito de formación, la organización del tiempo, estructuración de todos los cursos requeridos y disposición del ambiente para la enseñanza. Era complementado por compendios detallados de los cursos y libros de texto estandarizados que aseguraban altos niveles académicos y políticos a lo largo del país. Hacia el interior de cada institución era la especialidad —y no el departamento— la unidad académica más importante; donde los cursantes, programas, egresados y sus asignaturas de trabajo, eran regulados centralmente.

La reforma del sistema fue diseñada para producir técnicos expertos, los cuales serían colocados, de por vida, en puestos apropiados de la burocracia gubernamental socialista. De ellos se esperaba que aplicaran sus habilidades a la modernización socialista, sin criticar al sistema. Tanto su estructura como la organización del conocimiento contribuyeron a construir una sensación de rigidez, reflejo del sistema sociopolítico en su conjunto. No sólo la clasificación y el encasillamiento eran fuertes, sino también se hacía patente una estructura jerárquica del conocimiento curricular, con un prestigio más alto asignado a las disciplinas puras.

Algunos estudiosos justifican que, en un nivel más profundo, esta estricta reglamentación autoritaria del sistema de educación superior, reflejaba la persistencia de patrones de conocimiento confucianos, que exaltaban el conocimiento clásico puro, el cual subordinaba a todas las demás áreas de la ciencia aplicada. Sin embargo, el marxismo-leninismo reemplazó a los clásicos confucianos —el conocimiento de mayor prestigio— y el papel hegemónico que ostentaban (Hayhoe, 1989a: 20, Orleans, 1987: 184-185). De cualquier modo, el sistema de educación superior respaldado por los soviéticos desempeñó un papel preponderante en la rápida industrialización china de los años cincuenta, produciendo un gran número de profesionales técnicos. Por otra parte tendía hacia la esterilidad. Sin embargo, después de la ruptura chino-soviética, los modelos soviéticos de educación superior fueron vistos como elementos de penetración cultural; en primera instancia, se realizaron esfuerzos para modificar el modelo soviético, para posteriormente desarrollar un enfoque radical —la revolución cultural— con el fin de liberarse por completo de las influencias soviéticas. Esto se logró a través del desmantelamiento del sistema intelectual existente, con la esperanza de crear instituciones verdaderamente independientes. Finalmente, este proceso demostró ser infructuoso, e incluso, hay quienes dirían desastroso.

---

## Conclusión

Una comparación del desarrollo histórico de la educación superior en Japón y China, revela cómo sus diferentes acercamientos a los modelos extranjeros han repercutido en la educación superior, e incluso en sus sistemas epistemológicos. Japón mantuvo un acercamiento bifocal, tomando, por un lado, las ideas occidentales y desarrollando, por otro, su sistema de educación superior, dirigiendo

la atención tanto a los sistemas extranjeros como a la propia evolución de su tradición universitaria. China, por su parte, adoptó una política errática ‘por su cuenta y riesgo’, limitada —o quizás renuente— a abandonar ciertas creencias tradicionales profundamente arraigadas.

De esta manera, el desarrollo de la educación superior japonesa ha seguido un curso único, adoptando un amplio espectro de modelos extranjeros al tiempo que establece su propia estructura orgánica. Por el contrario, China fue menos exitosa en su experimentación, al mezclar diferentes sistemas extranjeros con un acercamiento radical. En la actualidad, los chinos han recurrido de nueva cuenta al enfoque ‘mirar, comparar y comprar’ hacia el exterior, en busca de ideas para su desarrollo académico. En otras palabras, la educación superior japonesa tuvo éxito al establecer una distinción clara entre las innovaciones importadas y el espíritu de la tradición local, por su parte los chinos no lograron adaptar los novedosos sistemas importados a sus esquemas tradicionales. Por consiguiente, Japón pudo asimilar varias aportaciones de educación superior de otros países y adaptarlas para satisfacer sus necesidades nacionales, mientras que China estuvo expuesta a, y adoptó, un sinnúmero de influencias extranjeras en el transcurrir del tiempo, las cuales, desatinadamente, devinieron en confusión, conflicto, e incluso fracasos, como condiciones permanentes.

El sociólogo alemán Max Weber, identificó una falta de racionalización como el obstáculo principal de la modernización de China (Weber, 1964). Esta lógica también puede aplicarse al desarrollo de su educación superior, en la cual los asuntos de moral o política, claramente dificultaron la formulación de una política unificada, capaz de guiar el desarrollo educativo y científico, de manera conjunta a la adopción de ideas extranjeras. Dentro del marco de Weber, la racionalización del Estado, a menudo producía una ruptura definitiva entre las esferas de la ciencia, la moralidad y la cultura; y sostenía que, esto genera las condiciones sociales necesarias para el surgimiento de un sistema impersonal y totalmente calculable de ley racional. A su vez, esto también impediría que se presentara un rezago social, en caso de que las creencias tradicionales obstaculizaran la introducción de nuevas instituciones del exterior de dicha sociedad. De acuerdo con esta teoría, Japón ha seguido un acercamiento racional, logrando el éxito, no sólo respecto a la educación superior, sino también en relación a muchos otros aspectos de su sociedad. China podría culpar su resistencia a la plena racionalización del Estado, del fracaso de su proceso de modernización, no sólo con respecto a la educación superior.

Dado que durante la Revolución Cultural en China se presentó un fuerte resurgimiento del fervor moral, es cuestionable que haya erradicado las tradiciones confucianas chinas. De este modo, ahora que China verdaderamente acude a la innovación en la educación superior sin las objeciones emocionales o políticas a la influencia extranjera del periodo semicolonial, debe prestar mayor atención a patrones persistentes que pudieran ser antitéticos, a aquellas innovaciones y sistemas extranjeros necesarios para desarrollar ‘centros de excelencia’ en la educación superior china.

## Referencias

Abe, Hiroshi (1987). Borrowing from Japan: China’s first modern educational system. In R. Hayhoe & Marianne Bastid (Eds.), *China’s education and the industrialized world: Studies in cultural transfer*. Armonk, M.E.Sharpe.

Altbach, Philip G. (1979). *Comparative higher education*, Londres, Mansell Publishing.

Altbach, Philip G. (1989). Twisted roots: The Western impact on Asian higher edu-

cation. In P.G. Altbach & Viswanathan Selvaratnam (Eds.), *From dependence to autonomy: The development of Asian universities*. Dordrecht, Kluwer: Academic Publishers.

Altbach, G & Viswanathan Selvaratnam (Eds.), *From dependence to autonomy: The development of Asian universities*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Amano, Ikuo (1979). Continuity and change in the structure of Japanese higher education. In William K. Cummings *et al.* (Eds.), *Changes in the Japanese universities: A comparative perspective*. New York, Praeger Publishers.

Arimoto, Akira *et al.* (1993). Higher Education Policy in Japan. In Leo Goedebeure *et al.* (Eds.), *Higher education policy: An international perspective*. Oxford: Pergamon.

Ayers, William (1971). *Chang Chih-tung and educational reform in China*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Bastid, Marianne (1988). *Educational reform in early twentieth-century China*. Ann Arbor: Center for Chinese Studies, University of Michigan.

Chen, Xuexun & Tian, Zhengping (1991) (eds.), *Lixue jiaoyu* [La educación de los estudiantes en el extranjero]. Shanghai, Shanghai jiaoyu chubanshe.

Hayhoe, Ruth (1989a). *China's universities and the open door*. Armonk, M.E. Sharpe.

Hayhoe, Ruth (1989b). China's universities and western academic models. In Philip

Kitamura, Kazuyuki (1979). Mass higher education. In William K. Cummings *et al.* (Eds.), *Changes in the Japanese universities: A comparative perspective*, New York, Praeger Publishers.

Kobayashi, Tetsuya (1979). The internationalization of Japanese higher education. In William K. Cummings *et al.* (Eds.), *Changes in the Japanese universities: A comparative perspective*. New York, Praeger Publishers.

Lutz, Jessie (1971). *China and the Christian colleges*. Ithaca: Cornell University Press.

Nakayama, Shigeru (1989). Independence and choice: Western impacts on Japanese higher education. In Philip G. Altbach & Viswanathan Selvaratnam (Eds.), *From dependence to autonomy: The development of Asian universities*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Orleans, Leo A. (1987). Soviet influence on China's higher education. In Ruth Hayhoe & Marianne Bastid (Eds.), *China's education and the industrialized world: Studies in cultural transfer*. Armonk, M.E. Sharpe.

Weber, Max (1964). *The religion of China*. New York, The Free Press.

Wu, Wenkan *et al.* (1989). *Bijiao jiaoyuxue* [educación comparada]. Beijing: People's Education Press.

Zhou, Nanzhao (1988). International institutional transfer: The Chinese experiences in adapting and transforming foreign higher education models. *China educational sciences*. Beijing: Central Institute of Educational Research of China.