

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 31 Número 106

19 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341

Los Desafíos de la Participación Democrática en la Educación Japonesa

Yuko Nonoyama-Tarumi

Musashi University

Japón

Citación: Nonoyama-Tarumi, Y. (2023). Los desafíos de la participación democrática en la educación japonesa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(106).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7996> Este artículo es parte del número especial *La Educación y los Desafíos para la Democracia*, editado por Fernando M. Reimers.

Resumen: Me baso en el concepto de sociedad democráticamente constituida de Dewey para investigar si las escuelas japonesas están organizadas de manera que los estudiantes puedan experimentar una vida democrática, examinando la diversidad y la interacción dentro de las escuelas. También recorro a la noción de educación ciudadana de Reimers para explorar si las escuelas en Japón fomentan las competencias necesarias para comprender, preocuparse y actuar ante los desafíos globales, examinando la relevancia de la enseñanza y el desarrollo del sentido de propósito. Basándome en el análisis de los datos de PISA, encuentro las siguientes características de la educación japonesa en comparación con los países de la OCDE: (1) el sistema de educación secundaria clasifica a los estudiantes no solo por su rendimiento académico, sino también por su origen familiar, lo que crea escuelas con menos diversidad; (2) la interacción, medida por la participación y el debate de los estudiantes en clase, es baja; (3) la relevancia de la enseñanza y la aplicación de conceptos científicos en clase son limitadas; y (4) los estudiantes tienen un bajo sentido de propósito al final de la educación obligatoria. La falta de oportunidades para practicar e interiorizar valores democráticos en la escuela, para conectar lo que se enseña con problemas del mundo real y para desarrollar el sentido de propósito pueden

explicar en parte la apatía política de los jóvenes actuales y las razones del escaso activismo colectivo dirigido por la juventud en Japón.

Palabras clave: democracia; educación; diversidad; relevancia; Japón

Challenges in fostering democratic participation in Japanese education

Abstract: I draw on Dewey's concept of democratically constituted society to investigate whether Japanese schools are organized in a way that students can experience democratic living, by examining diversity and interaction within schools. I also rely on Reimer's notion of citizenship education to explore whether schools in Japan foster the competencies necessary to understand, care about, and act upon global challenges, by examining the teaching of relevance and development of sense of purpose. Based on the analyses of PISA data, I find the following characteristics of Japanese education compared to OECD countries: (1) the high school system sorts students not only by their academic achievement but simultaneously by their family background, creating the least diversified schools; (2) interaction, measured by student participation and debate in class, is low; (3) teaching relevance and application of scientific concepts in class are limited; and (4) students have a low sense of purpose at the end of compulsory education. The lack of opportunity to practice and internalize democratic values in the school, to connect what is being taught to real-world issues, and to develop one's sense of purpose may partly explain the current youths' political apathy and why there is little youth-led collective activism in Japan.

Keywords: democracy; education; diversity; relevance; Japan

Desafios na promoção da participação democrática na educação japonesa

Resumo: Recorro ao conceito de Dewey sobre sociedade democraticamente constituída para investigar se as escolas japonesas estão organizadas de forma que os estudantes possam vivenciar a vida democrática, examinando a diversidade e a interação dentro das escolas. Também me baseio na noção de educação para a cidadania de Reimer para explorar se as escolas no Japão promovem as competências necessárias para compreender, valorizar e agir frente aos desafios globais, ao examinar o ensino da relevância e o desenvolvimento do senso de propósito nos alunos. Com base nas análises dos dados do PISA, identifico as seguintes características da educação japonesa em comparação com os países da OCDE: (1) o sistema de ensino médio classifica os alunos não apenas por seu desempenho acadêmico, mas também por seu contexto familiar, criando escolas com menor diversidade; (2) a interação, avaliada com base na participação dos alunos e debates em sala de aula, é baixa; (3) a relevância e a aplicação de conceitos científicos em sala de aula são limitadas; e (4) os estudantes têm baixo senso de propósito ao concluir a educação básica. A falta de oportunidade para praticar e internalizar valores democráticos na escola, conectar o que está sendo ensinado a questões do mundo real e desenvolver o senso de propósito pode explicar em parte a apatia política dos jovens atuais e por que há pouco ativismo coletivo liderado por jovens no Japão.

Palavras-chave: democracia; educação; diversidade; relevância; Japão

Los Desafíos de la Participación Democrática en la Educación Japonesa

Uno de los roles fundamentales de las escuelas es fomentar el desarrollo de las competencias necesarias para comprender y actuar ante los desafíos globales que enfrentamos a principios del siglo XXI, cultivando una forma de pensar y actuar respetuosa y ética, y desarrollando un sentido de propósito en cada estudiante (Reimers, 2006). Sin embargo, algunos datos descriptivos comparativos muestran que los jóvenes japoneses podrían no haber desarrollado estos valores y disposiciones para preocuparse y desempeñar un papel en abordar los desafíos globales que enfrenta la sociedad.

Según la encuesta de 2018 realizada por la Oficina del Gabinete de Japón, solo el 10.8% de los jóvenes japoneses estuvo de acuerdo en que “desea involucrarse en resolver problemas sociales para el beneficio de la sociedad”, en comparación con el 43.9% de los jóvenes estadounidenses¹ (Oficina del Gabinete, 2018). Esto es alarmante si consideramos los problemas importantes actuales que afectan a la sociedad japonesa, como la escasez de recursos, la dependencia de importaciones, la crisis demográfica, la economía estancada, la creciente desigualdad, el discurso de odio en Internet y el cuestionamiento a la legitimidad del periodismo, que deben abordarse con conciencia pública y acciones colectivas (Nguyen, 2022).

A pesar de algunas manifestaciones callejeras recientes de jóvenes, como “Fridays for Future”, inspiradas en Greta Thunberg, Japón es conocido por tener relativamente pocas protestas a gran escala y poco activismo estudiantil (Rauner, 2020). Los jóvenes japoneses también se caracterizan por su apatía política, que es evidente en la sorprendentemente baja tasa de votación de este grupo de población. En las elecciones a la Cámara de Representantes de 2021, la tasa de votación fue del 36% para las personas en sus veintes, en comparación con el 71% para las personas en sus sesentas (MIC, 2021). Estos datos nos instan a cuestionar si las escuelas japonesas actuales están sirviendo adecuadamente a propósitos democráticos, al preparar a los estudiantes para comprender los desafíos globales, preocuparse por ellos y adquirir las habilidades para abordarlos.

Marco Conceptual

Me baso en dos perspectivas teóricas como marco conceptual para investigar la relación entre las escuelas y la democracia en Japón. En primer lugar, la obra fundamental de John Dewey sobre democracia y educación nos proporciona conocimientos cruciales sobre cómo pensar en la relación entre las escuelas y la democracia. Según Dewey (1916/2018), “La democracia es más que una forma de gobierno; [...] es principalmente un modo de convivencia asociada, de experiencia comunicada conjuntamente” (pp. 93). Dewey argumentó que para que los Estados nación se vuelvan más democráticos, los estudiantes deben interiorizar las ideas y valores democráticos a través de la experiencia de la convivencia democrática, no a través de la lectura ni de escuchar acerca de la democracia por parte de los profesores.

En un entorno escolar, la democracia no se trata de lo que se enseña, sino de cómo los estudiantes interactúan con los profesores y sus compañeros, cómo se organizan las escuelas para fomentar su comunicación y cómo se agrupan los estudiantes en las escuelas. Dewey (1916/2018) resaltó dos elementos que caracterizan una sociedad democráticamente constituida. Uno es la diversidad, que implica tener perspectivas numerosas y variadas. El segundo es la interacción libre, donde hay igualdad de oportunidades para que cada miembro reciba y obtenga de los demás, y donde los miembros tienen la posibilidad de reajustar y cambiar sus formas de pensar a través del

¹ Cabe destacar que la encuesta define ampliamente a la juventud y se dirige a personas de 13 a 29 años. Al combinar las respuestas de “de acuerdo” y “algo de acuerdo”, el valor es del 42.3% para Japón y del 72.6% para Estados Unidos.

encuentro con nuevas situaciones generadas por la interacción. Dewey afirmó que los estudiantes experimentan la convivencia democrática e interiorizan los valores democráticos al tener perspectivas variadas y una interacción abierta entre los diferentes miembros de la escuela. Banks (2004) profundizó aún más en el último punto de la interacción, explicando que la democracia se aprende mejor en un entorno donde se fomenta la participación, donde se pueden expresar puntos de vista abiertamente y discutirlos, y donde hay libertad de expresión tanto para los alumnos como para los profesores. En este artículo, investigo: (1) hasta qué punto los sistemas escolares japoneses están organizados para brindar diversidad a sus miembros, y (2) hasta qué punto se fomenta la interacción y la participación en el entorno de las aulas japonesas.

El segundo marco se basa en el argumento de Reimers (2006) de que necesitamos redefinir la calidad educativa para incluir explícitamente los propósitos cívicos de las escuelas, a fin de que estas fomenten las competencias necesarias para comprender y actuar frente a los desafíos globales. Por ejemplo, que las escuelas eduquen a las personas con habilidades para comprender los eventos y problemas globales y se conviertan en agentes de cambio que contribuyan a los esfuerzos de paz y estabilidad mundiales, debe considerarse como un indicador de calidad educativa.

Al hacerlo, las escuelas pueden servir a los propósitos públicos y democráticos de la educación. Reimers (2006, 2020) también señaló que lo que se enseña en la escuela debe ser relevante para los problemas globales y ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de propósito. Por ejemplo, si la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias están desconectados del mundo real, es posible que los estudiantes no tengan interés en aprender acerca de las causas del cambio climático o los problemas ambientales. Si los estudiantes no desarrollan un sentido de propósito, es posible que no consideren los problemas globales como propios ni se vean a sí mismos como responsables y con el poder para actuar ante los desafíos mundiales.

Basándome en estas ideas, también examino: (3) hasta qué punto la enseñanza y el aprendizaje japoneses actuales enfatizan la relevancia y (4) hasta qué punto los estudiantes japoneses desarrollan un sentido de propósito a medida que atraviesan el sistema educativo. Estas cuatro preguntas nos permiten analizar la relación entre la democracia y la educación en múltiples niveles, a través de la organización de las escuelas (nivel del sistema), la interacción y la enseñanza (nivel del aula) y el desarrollo de los estudiantes (nivel de los estudiantes).

Datos y Evidencia

En este artículo, utilizo los datos de PISA 2015 y PISA 2018 para explorar las cuatro preguntas planteadas en la sección anterior. Los datos de PISA son útiles para responder a estas preguntas por dos razones. En primer lugar, se trata de datos comparativos que nos permiten observar a Japón desde una perspectiva comparativa y relativa. En segundo lugar, PISA se enfoca en estudiantes de 15 años, que es la edad que marca el final de la educación obligatoria en Japón. Estos datos nos permiten examinar si la educación que los estudiantes han recibido hasta este punto ha cultivado la mente respetuosa y ética.

Para analizar la diversidad dentro de las escuelas, utilizo los datos de PISA 2018, ya que son los datos más recientes disponibles. También utilizo los datos de 2018 para examinar el sentido de propósito de los estudiantes y el significado de la vida, ya que PISA 2018 agregó nuevas preguntas en este concepto que no se incluyeron en los ciclos anteriores. Utilizo los datos de 2015 para examinar el grado de interacción y relevancia, porque PISA 2015 incluyó varias preguntas sobre si los estudiantes tienen oportunidades para debatir y argumentar, y si los profesores explican la

relevancia y aplicación al aprender ciencias². Limito la muestra a los países de la OCDE, y se incluyen 37 países en los análisis. Los países participantes y el número de estudiantes se muestran en la Tabla A1, y los datos y variables utilizados en los análisis se resumen en la Tabla A2.

Conceptos y Hallazgos

Diversidad en la Escuela

Primero, desde un enfoque de la educación como sistema, examino en qué medida las escuelas japonesas como institución están organizadas para proporcionar diversidad a sus miembros. ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de interactuar con compañeros de diferentes antecedentes y mentalidades en la escuela a la que asisten, y qué tan grande o pequeña es esa diversidad en comparación con otros países de la OCDE?

En este artículo, me enfoco en la diversidad en términos de nivel socioeconómico (SES, por sus siglas en inglés) y logros académicos de los estudiantes. Para analizar la extensión de la diversidad dentro de las escuelas, empleo un modelo lineal jerárquico para cada país y utilizo tres métricas³. El porcentaje de variabilidad en el SES dentro de las escuelas mostrará si los estudiantes son homogéneos o heterogéneos con sus compañeros en términos de su origen familiar. El porcentaje de variabilidad en los logros dentro de las escuelas mostrará si los estudiantes son homogéneos o heterogéneos con sus compañeros en términos de su nivel de rendimiento académico.

Finalmente, la asociación a nivel de escuela entre el SES y los logros mostrará en qué medida las escuelas están estratificadas tanto por el logro estudiantil como por el SES. Si las escuelas están altamente estratificadas, sugeriré que las escuelas difieren considerablemente en su composición. Para la medida de logros, utilizo la puntuación de lectura, ya que la lectura es el dominio principal en PISA 2018. Para la medida del SES, utilizo la puntuación compuesta de estatus económico, social y cultural (ESCS) de PISA, que incluye la ocupación de los padres, la educación de los padres, las posesiones en el hogar relacionadas con la riqueza familiar y los recursos educativos en el hogar, y tiene una media de cero y una desviación estándar de uno en los países de la OCDE.

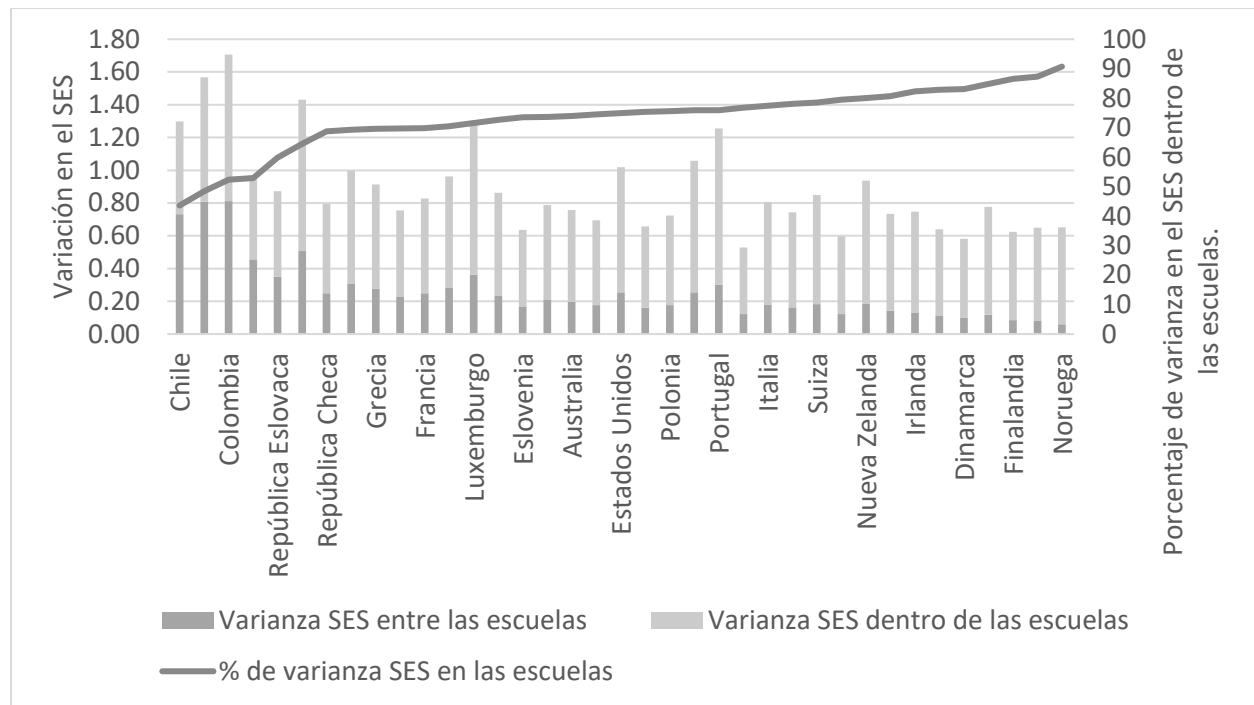
La Figura 1 muestra la cantidad de variabilidad en el SES, desglosada dentro de las escuelas y entre escuelas, y ordenada por el porcentaje de variabilidad en el SES que se encuentra dentro de las escuelas. Por ejemplo, en países como Noruega, Islandia y Finlandia, aproximadamente el 90% de la variabilidad en el estatus socioeconómico de los estudiantes se encuentra dentro de las escuelas. La diversidad dentro de las escuelas es grande y es probable que los estudiantes se encuentren con compañeros de antecedentes familiares muy diferentes en una misma escuela, independientemente de cuál escuela asista un estudiante.

Por otro lado, en países como Chile y México, más de la mitad de la variabilidad en el SES se encuentra entre escuelas. El trasfondo familiar de los compañeros de los estudiantes variará mucho según la escuela a la que asista un estudiante, y la diversidad dentro de las escuelas es limitada. En Japón, el 39% de la variabilidad en el SES se encuentra dentro de las escuelas. Según esta métrica, Japón se encuentra en un punto intermedio, un poco más cerca de la derecha, en comparación con los países con una variabilidad dentro de las escuelas relativamente grande. También es importante señalar que la variabilidad general en el SES, la suma de la variabilidad dentro y entre escuelas, es relativamente pequeña en Japón.

² También se incluyen algunas preguntas relacionadas con el debate y la relevancia en el entorno de la lectura en el PISA 2018 más reciente, pero el PISA 2015 tiene preguntas más extensas sobre estos conceptos.

³ Se uso el software HLM 8. Se utilizó *w_fstuw*t para los pesos y 10 valores plausibles para estimar el puntaje de lectura.

Figura 1

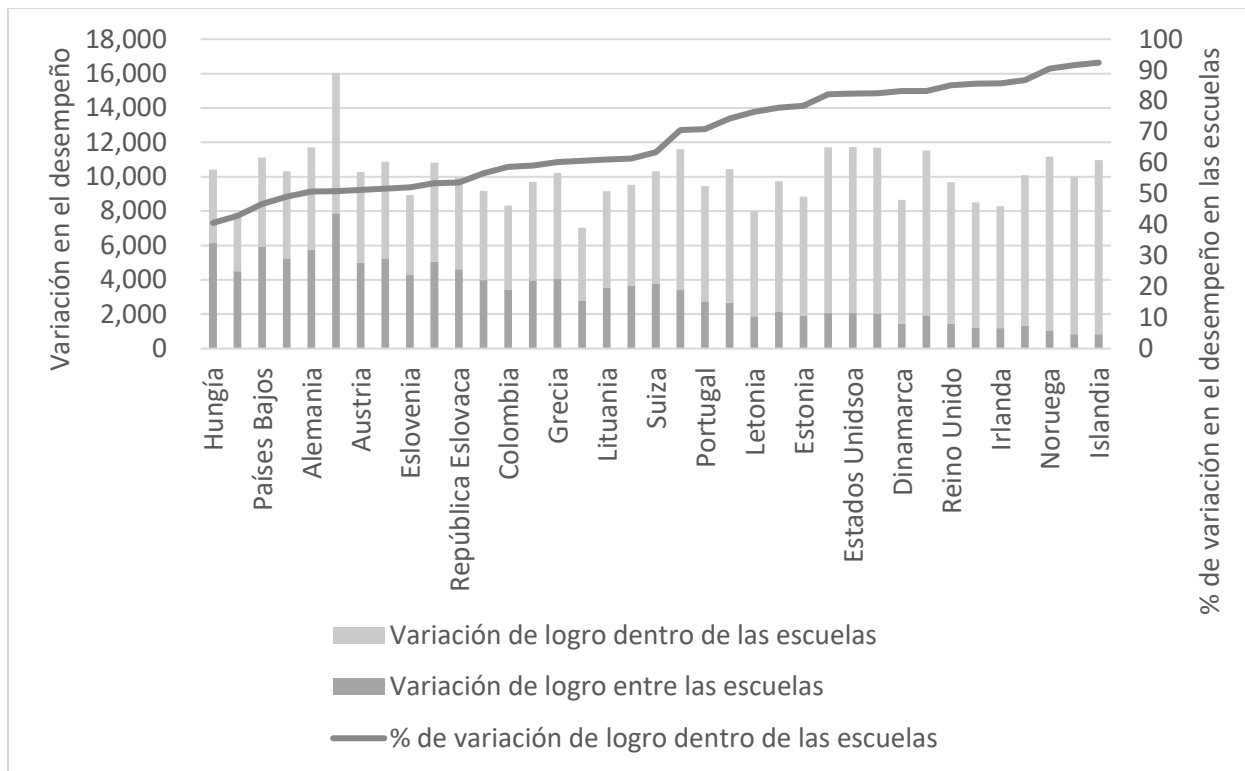
Varianza del Nivel Socioeconómico de las Escuelas

La Figura 2 muestra la cantidad de variabilidad en los logros dentro de las escuelas y entre escuelas, y está ordenada por el porcentaje de variabilidad en los logros que se explica por diferencias dentro de las escuelas. En países como Islandia, Finlandia, Noruega y Canadá, el 90% de la variabilidad en los logros se explica por diferencias dentro de las escuelas, mientras que en países como Hungría, Turquía, los Países Bajos y la República Checa, menos de la mitad de la variabilidad en los logros se explica por diferencias dentro de las escuelas.

Los estudiantes en los primeros países tienen más probabilidades de estar en una escuela diversa con estudiantes de diferentes niveles de logro, mientras que los estudiantes en los últimos países estarán en una escuela no diversa, donde el nivel de logro de los compañeros será homogéneo y variará mucho según la escuela a la que asista el estudiante. En Japón, el 61% de la variabilidad en los logros se encuentra dentro de las escuelas. Según esta métrica, Japón se encuentra nuevamente en un punto intermedio, pero un poco más cerca de la izquierda, en comparación con los países con una variabilidad dentro de las escuelas en logros relativamente pequeña. Al observar estas dos métricas, las escuelas secundarias en Japón no son homogéneas, pero tampoco muy diversas en términos de su SES o logros, en comparación con otros países de la OCDE.

Figura 2

Varianza en el Rendimiento Dentro de las Escuelas



Finalmente, me enfoco en la asociación a nivel de escuela entre el SES y los logros. La Figura 3 muestra la diferencia esperada entre las medias de dos escuelas, que difieren en una unidad en el SES promedio⁴. Por ejemplo, en los Países Bajos, una escuela con muchos estudiantes acomodados (con un SES promedio de una desviación estándar por encima del promedio) tendrá una puntuación promedio 143 puntos más alta que una escuela con un SES promedio, mientras que, en España, la diferencia en la puntuación entre esas dos escuelas será solo de 43 puntos.

Japón tiene la segunda asociación más alta entre el SES y los logros a nivel de escuela. Esto indica que las escuelas con muchos estudiantes de alto rendimiento tienden a tener estudiantes más acomodados, mientras que las escuelas con muchos estudiantes de bajo rendimiento tienden a tener estudiantes más desfavorecidos.

En el caso de Japón, la prueba de PISA se administra en junio del primer año de secundaria, en el décimo grado. Considerando que el año escolar comienza en abril, y que la mayoría de los estudiantes tienen que tomar el examen de ingreso para ingresar a la escuela secundaria, la asociación debe interpretarse no como efectos de la escuela, sino más bien como efectos de selección. En otras

⁴ Para la Figura 3, ejecuto el siguiente modelo con el ESCS centrado en la media del grupo, ya que mi interés está en descomponer los componentes dentro y entre grupos. γ_{01} Representará la diferencia esperada entre las medias de dos escuelas que difieren en una unidad en el nivel socioeconómico SES promedio.

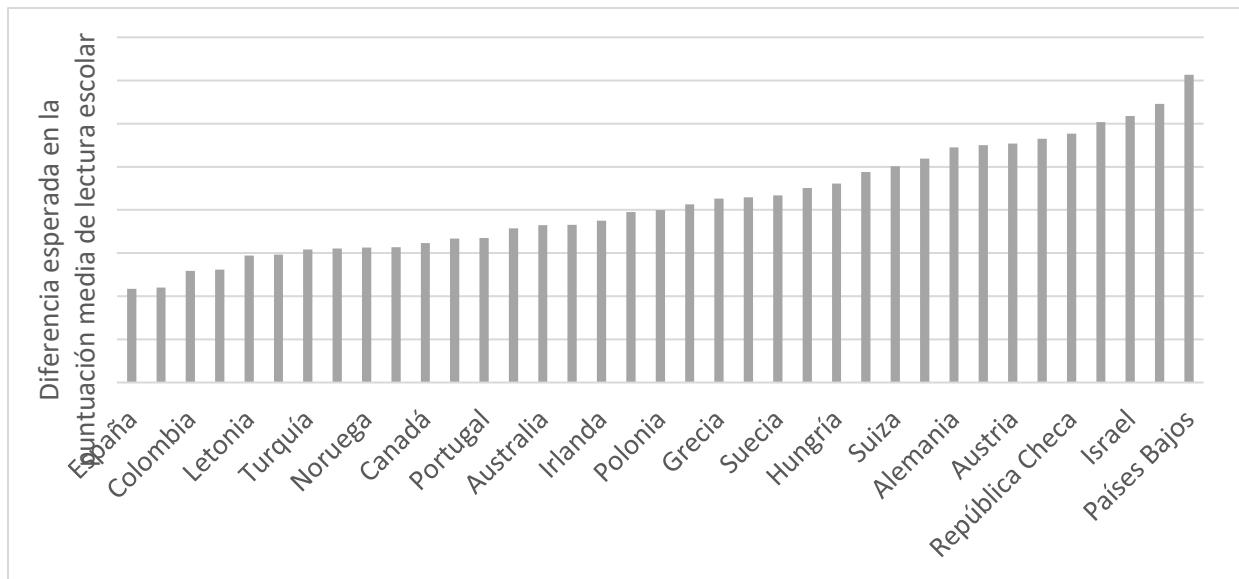
$$\begin{aligned}
 y_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}(ESCS_{ij}) + r_{ij} \\
 \beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01}(MESCS_j) + u_{0j} \\
 \beta_{1j} &= \gamma_{10}
 \end{aligned}$$

palabras, los estudiantes de alto SES tienden a ingresar a escuelas dominadas por estudiantes de alto rendimiento.

Aunque Japón se ubica en un punto intermedio en términos de diversidad dentro de las escuelas, al considerar el SES y los logros de manera independiente, es uno de los países con menos diversidad dentro de las escuelas, o, dicho de otra manera, más estratificado entre escuelas cuando combinamos los dos factores.

Figura 3

Diferencia Esperada en el Puntaje Promedio de Lectura entre Dos Escuelas que Difieren en una Unidad en el SES Promedio



En Japón, existe una clara jerarquía de escuelas en el nivel de educación secundaria, que es ampliamente reconocida a través de lo que se conoce como “hensachi”. El hensachi es una puntuación de desviación estándar que indica qué tan lejos del promedio estadístico se encuentra un estudiante típico admitido en una determinada escuela en una prueba, y comúnmente se percibe como una medida que representa la dificultad para ingresar a la escuela. El hensachi crea una clasificación de escuelas basada únicamente en las puntuaciones de las pruebas, y coloca con precisión cada escuela en una curva normal que va desde la parte superior hasta la inferior, lo que resulta en una rígida clasificación jerárquica de las escuelas (Takeuchi, 1995).

Además, dado que el ingreso a la escuela secundaria se basa principalmente en las puntuaciones de las pruebas, la mayoría de los padres invierten mucho en juku (educación adicional) para preparar a sus hijos para el examen de ingreso a las escuelas de mayor rango (BERD, 2017). La muy amplia e institucionalizada evaluación, clasificación y educación adicional crea una estructura educativa altamente estandarizada y estratificada (Taki, 2020), y puede explicar por qué las escuelas de alto rango están dominadas por estudiantes de alto rendimiento y alto SES, mientras que las escuelas de bajo rango están dominadas por estudiantes de bajo rendimiento y bajo SES. También se ha demostrado que las escuelas de alto rendimiento no solo son homogéneas en términos de su SES, sino también en sus hábitos de estudio, motivación y expectativas educativas (Matsuoka, 2019; Nonoyama-Tarumi, 2019).

Basándonos en esta métrica, se puede concluir que las escuelas secundarias en Japón, en comparación con muchos otros países de la OCDE, están altamente estratificadas entre escuelas y tienen la menor diversidad dentro de las escuelas. Dependiendo de la escuela a la que asista un estudiante, es probable que el estudiante interactúe con compañeros de antecedentes familiares y habilidades académicas muy diferentes. En todo Japón, es probable que los estudiantes de alto rendimiento estén rodeados de estudiantes que valoran mucho el estudio y esperan ir a la universidad. Para estos estudiantes, puede que tengan pocas oportunidades de comprender el problema de la desigualdad o de vivir en la pobreza, ya que rara vez ven o interactúan con estudiantes desfavorecidos una vez que ingresan a la escuela secundaria. Con poca diversidad en el nivel de logros y antecedentes familiares dentro de una escuela, es difícil tener perspectivas diversas.

Un aspecto crucial para construir y sostener la democracia es la capacidad de conectarse con personas nuevas y diferentes, y encontrar puntos en común con personas con las que uno pueda estar en desacuerdo, escuchando y teniendo una mente abierta. Sin embargo, la oportunidad de hacerlo será limitada si hay poca diversidad en la escuela desde el principio. El mecanismo de selección de escuelas secundarias en Japón puede ser una forma eficiente de clasificar a los estudiantes según sus habilidades, pero debido a que también clasifica a los estudiantes según su antecedente familiar, puede tener consecuencias perjudiciales en términos de la oportunidad para que los estudiantes experimenten diversidad y democracia.

Interacciones dentro del Aula

A continuación, analizo el aula dentro de la escuela e investigo en qué medida se fomenta la interacción y la participación de los estudiantes en el entorno de las aulas japonesas. Como medida de interacción, utilizo las respuestas a las preguntas “*Se requiere que los estudiantes discutan sobre cuestiones científicas*”, “*Hay un debate en clase sobre investigaciones*” y “*Los estudiantes tienen oportunidades para explicar sus ideas*”.⁵ Construyo un índice compuesto que resume las tres preguntas anteriores al tomar el primer componente principal (valor propio 1.88, explicación del 63% de la varianza). La construcción indica no solo la interacción horizontal entre compañeros de clase, sino también la interacción vertical entre el profesor y los estudiantes.

La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas para cada pregunta incluida en el índice de interacción, comparando Japón con el promedio de la OCDE.⁶ La puntuación varía de 1 a 4, y un valor más alto indica una mayor participación y discusión de los estudiantes en una clase. En las tres preguntas, el promedio de los estudiantes japoneses es más bajo que el promedio de los países de la OCDE. Además, el porcentaje de estudiantes que respondieron “nunca o casi nunca” es aproximadamente dos veces mayor para Japón que para los países de la OCDE. La Tabla 1 también muestra la media del índice compuesto de interacción. El valor para los estudiantes japoneses está 0.71 desviaciones estándar por debajo de la media de la OCDE, y la diferencia es estadísticamente significativa ($t(5,118) = -56.24 p < .000$). El valor es el más bajo entre los países de la OCDE (resultados mostrados en la Tabla 3).

Se puede concluir que, en promedio, a los estudiantes se les brindan menos oportunidades para explicar sus ideas, argumentar y debatir en clase en las escuelas japonesas en comparación con otros países de la OCDE. Si a los estudiantes no se les anima a expresar sus ideas y a intercambiar sus pensamientos, es posible que no internalicen el valor de la participación democrática, de recibir y

⁵ Las preguntas se formulan como “Cuando se aprenden temas de <ciencia en la escuela>, ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes actividades?” y las respuestas son “En todas las lecciones”, “En la mayoría de las lecciones”, “En algunas lecciones” y “Nunca o casi nunca”.

⁶ El promedio de la OCDE se calcula con el peso del senado (senwt), que asume una población de 5000 en cada país, y por lo tanto, cada país contribuye de manera igual en el cálculo del promedio.

aportar a otros, y de ajustar sus formas de pensar a través del encuentro con nuevas situaciones generadas por la interacción.

Tabla 1

Estadísticas descriptivas para la interacción en el aula

	Japón						Países de la OCDE					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nunca o casi nunca (%)	En algunas clases (%)	En la mayoría de las clases (%)	En todas las clases (%)	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nunca o casi nunca (%)	En algunas clases (%)	En la mayoría de las clases (%)	En todas las clases (%)
A los estudiantes se les brindan oportunidades para explicar sus ideas	2.48	0.97	16.85	35.81	30.02	17.33	2.94	0.94	7.95	23.69	35.00	33.36
A los estudiantes se les requiere argumentar sobre preguntas de ciencias	1.55	0.81	61.33	26.44	8.25	3.99	2.08	0.94	30.71	39.89	20.09	9.32
Hay debates en el aula sobre ciertas investigaciones	1.38	0.73	73.29	18.00	5.74	2.97	1.97	0.94	37.36	36.82	17.39	8.43
Índice compuesto de interacción	-0.71	0.88					0.00	1.00				

Nota: La media y la desviación estándar de cada ítem se calculan tratando la escala Likert (de 1 a 4) como una variable continua.

Relevancia de la Enseñanza

A continuación, con un enfoque en el estilo de enseñanza dentro del aula, examino en qué medida la enseñanza y el aprendizaje actuales en Japón enfatizan la relevancia. Para este constructo, utilizo las dos preguntas: “El profesor explica cómo una idea de <ciencia en la escuela> puede aplicarse a una serie de fenómenos diferentes (por ejemplo, el movimiento de objetos, sustancias con propiedades similares)” y “El profesor explica claramente la relevancia de los conceptos de <ciencia amplia> en nuestras vidas”.⁷ Se calculó el promedio de las dos medidas y se estandarizó para que el índice compuesto tenga una media de cero y una desviación estándar de uno en los países de la OCDE.

La Tabla 2 muestra las estadísticas descriptivas para cada pregunta. En ambas preguntas, el promedio para Japón es más bajo que el promedio para los países de la OCDE, y el porcentaje de estudiantes que respondieron que los profesores “nunca o casi nunca” (explican cómo se pueden

⁷ The question headings and the response items are identical to the questions related to interaction.

aplicar las ideas o cómo es relevante para la vida de los estudiantes) es aproximadamente el doble que el de los estudiantes en los países de la OCDE. La Tabla 2 también muestra la media del índice de relevancia en la enseñanza. El valor para los estudiantes japoneses está 0.48 desviaciones estándar por debajo de la media de la OCDE, y la diferencia es estadísticamente significativa ($t(5,096) = -32.82, p < .001$). El valor nuevamente es el más bajo entre los países de la OCDE (resultados mostrados en la Tabla 4).

El resultado debe interpretarse con precaución ya que el índice se basa en las percepciones de los estudiantes. Sin embargo, la importancia de enseñar la relevancia de lo aprendido y aplicar conceptos científicos a problemas de la vida real parece ser relativamente baja en Japón. Si los estudiantes no consideran que su aprendizaje sea relevante, es menos probable que utilicen su aprendizaje científico para mejorar la sociedad.

Tabla 2

Estadísticas Descriptivas para la Relevancia de la Enseñanza

	Japón						Países de la OCDE					
	M	SD	Nunca o casi nunca (%)	En algunas clases (%)	En la mayoría de las clases (%)	En todas las clases (%)	M	SD	Nunca o casi nunca (%)	En algunas clases (%)	En la mayoría de las clases (%)	En todas las clases (%)
El profesor explica como una idea de <ciencia en la escuela> puede aplicarse a diversos fenómenos	2.30	0.94	21.49	38.72	27.74	12.06	2.72	0.92	10.01	30.71	36.63	22.65
El profesor explica con claridad la relevancia de las <ciencias> en la vida diaria	2.15	0.98	29.56	37.41	21.36	11.67	2.54	0.97	15.59	34.36	30.68	19.36
Índice compuesto de la relevancia en la enseñanza	-0.48	1.03					0.00	1.00				

Sentido de Propósito de los Estudiantes

Por último, centrado en los estudiantes, exploro en qué medida los estudiantes japoneses desarrollan un sentido de propósito a medida que avanzan en el sistema educativo. Para este constructo, utilizo las preguntas “Mi vida tiene un significado o propósito claro”, “He descubierto un significado satisfactorio en la vida” y “Tengo una idea clara de lo que da sentido a mi vida”. Las respuestas van desde 1 “en desacuerdo total” hasta 4 “totalmente de acuerdo”. Construyo un índice compuesto que resume las tres preguntas anteriores en los países de la OCDE al tomar el primer componente principal (valor propio 2.35, explicación del 78% de la varianza).

La Tabla 3 muestra las estadísticas descriptivas para cada pregunta. En todas las preguntas, el promedio de Japón es más bajo que el de los países de la OCDE, lo que indica que los estudiantes japoneses, al final de la educación obligatoria, en promedio tienen un menor sentido de propósito. Cuando comparo la media del índice de sentido de propósito, el valor para los estudiantes japoneses está 0.41 desviaciones estándar por debajo de la media de la OCDE, y la diferencia es estadísticamente significativa ($t(5,235) = -28.75, p < .001$). El valor nuevamente es el más bajo entre los países de la OCDE (resultados mostrados en la Tabla 5).

En promedio, los estudiantes japoneses tienden a tener un propósito de vida menos claro o un sentido de lo que da significado a su vida. Si los estudiantes no tienen un sentido de propósito, es posible que no se vean a sí mismos como agentes de cambio y estén menos preocupados por los problemas en la sociedad en general.

Tabla 3

Estadísticas Descriptivas para el Sentido de Propósito de los Estudiantes

	Japón						Países OCDE					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nunca o casi nunca (%)	En algunas clases (%)	En la mayoría de las clases (%)	En todas las clases (%)	<i>M</i>	<i>SD</i>	Nunca o casi nunca (%)	En algunas clases (%)	En la mayoría de las clases (%)	En todas las clases (%)
Mi vida tiene un claro sentido de propósito	2.62	0.87	9.73	34.52	39.68	16.06	2.82	0.86	7.57	24.57	46.27	21.59
He descubierto un significado satisfactorio en la vida	2.40	0.84	12.06	46.69	30.13	11.11	2.70	0.83	7.81	30.40	45.42	16.38
Tengo claridad de lo que le da sentido a la vida	2.37	0.87	14.54	45.88	27.82	11.76	2.78	0.87	8.10	26.46	44.38	21.06
Índice compuesto de sentido de propósito	-0.41	1.01					0.00	1.00				

Conclusiones y Reflexiones

En este trabajo, examiné la relación entre la participación democrática y la educación en Japón. Me basé en el marco de Dewey (1916/2018) para investigar en qué medida los estudiantes experimentan la vida democrática y una sociedad democráticamente constituida, analizando la diversidad y la interacción dentro de las escuelas. Luego, utilicé el marco teórico de Reimers (2005) para examinar si las escuelas están cumpliendo con los propósitos democráticos y desarrollando la ciudadanía global, centrándome en la enseñanza de la relevancia y en el desarrollo del sentido de propósito de los estudiantes.

Basado en el análisis de los datos del informe PISA, encontré que, a nivel del sistema, las escuelas secundarias en Japón seleccionan a los estudiantes no solo según su rendimiento académico, sino también según su entorno familiar, lo que crea escuelas homogéneas. Cuando examino lo que sucede dentro del aula, la interacción entre los estudiantes o la participación de los estudiantes, y la enseñanza de la relevancia y aplicación de conceptos científicos tienden a ser limitadas en comparación con otros países de la OCDE. Finalmente, al centrarme en el desarrollo de los estudiantes, los estudiantes de secundaria en Japón tienen un bajo sentido de propósito en comparación con los estudiantes en otros países de la OCDE.

Los análisis presentan algunas limitaciones. Al examinar la diversidad, los análisis se centraron en el nivel socioeconómico de las familias, pero también se deben analizar otras dimensiones, como el estado migratorio, dada la creciente población no japonesa. Dado que este estudio se basa en análisis secundarios de los datos del informe PISA, los elementos disponibles no conforman una medida sólida de los constructos de interés en este estudio: interacción, relevancia en la enseñanza y sentido de propósito. Por ejemplo, las tres preguntas que utilicé para el constructo de interacción formaban parte de las ocho preguntas que la OCDE utiliza para medir el constructo de enseñanza y aprendizaje de la ciencia basada en la indagación.

Además, las preguntas relacionadas con la interacción y la relevancia se hacen en el contexto de materias científicas y es posible que no capturen la interacción general en el aula y la relevancia en la enseñanza. Al analizar el desarrollo del sentido de propósito de los estudiantes, asumo que es resultado del sistema educativo, pero también es el resultado de la socialización familiar, los medios de comunicación y las normas culturales más amplias, que no puedo desentrañar en los análisis. Por último, el informe PISA es un conjunto de datos transversal y, aunque es útil para comprender la situación relativa de Japón al compararla con otros países, los datos no muestran cómo estos aspectos cambian o se desarrollan a lo largo de los niveles educativos.

Al considerar las implicaciones de políticas para cómo las escuelas japonesas pueden servir mejor a los propósitos democráticos y preparar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales que puedan comprender los desafíos globales, preocuparse por ellos y actuar en consecuencia, destaco dos puntos. El sistema de escuelas secundarias estratificado que crea escuelas homogéneas académica y socialmente en Japón es un aspecto crucial para examinar al pensar en democracia y educación. Murphy-Shigematsu (2004) señala que, aunque las escuelas japonesas enfatizan la construcción de una comunidad empática al alentar a los estudiantes a cooperar y cuidar uno del otro, esto no se extiende fácilmente a cuidar y empatizar con personas de otras culturas.

Argumenta que esto se debe a que se valora la homogeneidad y los niños no experimentan el impacto de la diversidad en su vida diaria. La empatía hacia aquellos de diferentes orígenes es mucho más desafiante que la empatía hacia aquellos con quienes uno está familiarizado. No surge de manera natural y necesita ser practicada a través de la vida escolar diaria. A los estudiantes que son miembros de escuelas homogéneas se les niega la oportunidad de acercarse, aprender de y preocuparse por aquellos que son diferentes a ellos. La democracia se trata precisamente de escuchar a quienes son diferentes, darse el beneficio de la duda mutuamente e intentar encontrar puntos en

común. Los estudiantes no pueden experimentar una vida democrática y una sociedad democráticamente constituida sin diversidad e interacción.

Al considerar las implicaciones de políticas para cómo las escuelas japonesas pueden servir mejor a los propósitos democráticos y preparar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales que puedan comprender los desafíos globales, preocuparse por ellos y actuar en consecuencia, destaco dos puntos. El sistema de escuelas secundarias estratificado que crea escuelas homogéneas académica y socialmente en Japón es un aspecto crucial para examinar al pensar en democracia y educación. Murphy-Shigematsu (2004) señala que, aunque las escuelas japonesas enfatizan la construcción de una comunidad empática al alentar a los estudiantes a cooperar y cuidar uno del otro, esto no se extiende fácilmente a cuidar y empatizar con personas de otras culturas. Argumenta que esto se debe a que se valora la homogeneidad y los niños no experimentan el impacto de la diversidad en su vida diaria. La empatía hacia personas de diferentes orígenes es mucho más desafiante que la empatía hacia aquellos con quienes uno está familiarizado. No surge de manera natural y debe practicarse a través de la vida escolar diaria. Los estudiantes que son miembros de escuelas homogéneas se les niega la oportunidad de acercarse, aprender de y cuidar a quienes son diferentes a ellos. La democracia consiste precisamente en escuchar a quienes son diferentes, darse el beneficio de la duda mutuamente y tratar de encontrar puntos en común. Los estudiantes no pueden experimentar una convivencia democrática ni una sociedad democráticamente constituida sin diversidad e interacción.

En segundo lugar, especulo sobre por qué los estudiantes japoneses desarrollan un bajo sentido de propósito y raramente toman acciones colectivas para mejorar la sociedad. Chen (2021) comparó la retórica oficial de justicia social en la educación cívica en Japón y China, y destacó cómo se enmarca la justicia en la educación japonesa. Concluyó que la justicia social en el discurso japonés se enfoca en el respeto hacia otros como un asunto de relaciones interpersonales en lugar de una condición estructural que requiere redistribución. En segundo lugar, la injusticia se percibe como eliminable a través del trato idéntico, en lugar de afirmar la diferencia y tratar de manera diferenciada. En tercer lugar, la mayoría de las narrativas se concentran en acciones individuales en lugar de acciones colectivas. Si los estudiantes están acostumbrados a ser tratados de manera idéntica a todos los demás estudiantes en la clase, y si perciben la justicia solo como un resultado de la acción individual y las relaciones interpersonales, es menos probable que actúen colectivamente y exijan cambios en las condiciones estructurales. Al tratar de fomentar un sentido de propósito y autoeficacia como agentes de cambio, puede ser necesario reflexionar sobre el mito del trato idéntico a los estudiantes, así como el excesivo énfasis en la acción individual y las relaciones en la educación japonesa.

Referencias

- Banks, J. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies [Introducción: Educación ciudadana democrática en sociedades multiculturales]. En J. Banks (Eds.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* [Diversidad y educación ciudadana: Perspectivas globales] (pp. 3-15). Jossey-Bass.
- Benesse Educational Research & Development Institute (BERD). (2017). *Gakkōgai Kyōiku Katsudō ni kansuru Chōsa 2017* [Estudio sobre educación fuera de la escuela 2017]. BERD. https://berd.benesse.jp/up_images/research/2017_Gakko_gai_tyosa_web.pdf.
- Oficina del Gabinete. (2018). *International Survey of Youth Attitude 2018* [Encuesta internacional de actitud juvenil 2018]. <https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html>.
- Chen, S. (2021). The official discourse of social justice in citizenship education: A comparison between Japan and China [El discurso oficial de la justicia social en la educación ciudadana:

- Una comparación entre Japón y China]. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/1746197920971811>
- Dewey, J. (1916/2018). *Democracy and education by John Dewey: With a critical introduction by Patricia H. Hinchey* [Democracia y educación de John Dewey: Con una introducción crítica de Patricia H. Hinchey]. Myers Education Press.
- Matsuoka, R. (2019). *Kyōiku Kakusa: Kaisō, Chiiki, Gakureki* [Disparidad educativa: Estratificación, región y logro educativo]. Chikumashinsho.
- Ministerio de Asuntos Internos y Comunicaciones. (2021). *Trend in voting rate in the election of Members of House of Representatives* [Tendencia en la tasa de votación en las elecciones de los Miembros de la Cámara de Representantes]. https://www.soumu.go.jp/main_content/000255967.pdf.
- Murphy-Shigematsu, S. (2004). Expanding the borders of the nation: Ethnic diversity and citizenship education in Japan [Ampliando las fronteras de la nación: Diversidad étnica y educación ciudadana en Japón]. En J. Banks (Eds.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* [Diversidad y educación ciudadana: Perspectivas globales] (pp. 303-332). Jossey-Bass.
- Nguyen, V. (2022). Citizenship education: A media literacy course taught in Japanese university [Educación ciudadana: Un curso de alfabetización mediática impartido en una universidad japonesa]. *Citizenship, Social and Economics Education*, 21(1), 43-60. <https://doi.org/10.1177/20471734211061487>
- Nonoyama-Tarumi. (2019). Kaisō ni yoru gakkōkan kakusa: Gakuryoku, shokugyōkan, gakushū shisei, gakushū shūkan [Desigualdad educativa por clase social: Rendimiento estudiantil, perspectivas vocacionales, actitud y hábitos de estudio]. En K. Shimizu & T. Kawaguchi (Eds.), *Nihon to Sekai no Gakuryoku Kakusa* [Desigualdad en el rendimiento estudiantil en Japón y el mundo] (pp. 84-104). Akashi Shoten.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization [Ciudadanía, identidad y educación: Examinando los propósitos públicos de las escuelas en una era de globalización] *Prospects*, 36(3), 275-294. <https://doi.org/10.1007/s11125-006-0009-0>
- Reimers, F. (2020). *Educating students to improve the world* [Educar a los estudiantes para mejorar el mundo]. Springer.
- Rauner, R. (2020, 11 de octubre). Climate crisis sparks a revival of youth activism in Japan [La crisis climática desencadena un resurgimiento del activismo juvenil en Japón]. *Kyoto Journal*. <https://www.kyotojournal.org/society/climate-cmrisis-sparks-a-revival-of-youth-activism-in-japan/>.
- Takeuchi, Y. (1995). *Nihon no Meritokurashi: Kozō to Shinsei* [Meritocracia de Japón: Estructura y mentalidad]. University of Tokyo Press.
- Taki, H. (2020). *Gakō Kyōiku to Fubyōdō no Hikaku Shakaigaku* [Sociología comparativa de la educación escolar y la desigualdad]. Minerva Susho.

Sobre la Autora

Yuko Nonoyama-Tarumi

Musashi University

y.tarumi@cc.musashi.ac.jp

<https://orcid.org/0000-0002-2336-9201>

Yuko Nonoyama-Tarumi es profesora en el Departamento de Sociología de la Universidad de Musashi en Tokio. Su investigación examina patrones de desigualdad educativa. En particular, estudia disparidades en el rendimiento académico según el estatus socioeconómico del estudiante, la

estructura familiar y el género en Japón. Su investigación también se basa en evaluaciones internacionales a gran escala y encuestas domiciliarias para comparar la desigualdad educativa entre países.

Sobre el Editor

Fernando Reimers

Universidad de Harvard

Fernando_Reimers@gse.harvard.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8081-3663>

Fernando Reimers es Profesor de la Práctica de la Educación Internacional y Director de la Iniciativa de Innovación Educativa Global en la Universidad de Harvard, así como miembro electo de la Academia Nacional de Educación de los Estados Unidos y de la Academia Internacional de Educación.

Número Especial Educación y los Desafíos para la Democracia

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 106

19 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.