



## **LAS HUELLAS DEL MODELO EDUCATIVO MERITOCRÁTICO JAPONÉS EN LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN MÉXICO.**

Laura Echavarría  
lechavar@cinvestav.mx

Carmen de los Reyes  
mcreyes@cinvestav.mx

### **Palabras Clave**

Políticas de Evaluación, meritocracia, modelo educativo japonés, neoliberalismo educativo y neoconservadurismo.

### **Resumen**

Se analiza el modelo educativo japonés y su estilo meritocrático para dar cuenta de su inferencia en las políticas de evaluación para la educación superior en México.

### **Planteamiento del problema**

La política educativa mexicana en las últimas décadas se ha apoyado en los planteamientos de países extranjeros con una visión eficientista y meritocrática que tiende a la formación de ciudadanos con una visión individualista y competitiva.

### **Justificación:**

Estudiar el modelo educativo japonés y su influencia en las políticas nacionales de México nos permite analizar algunas de las tendencias y acciones políticas, sociales, educativas y económicas con las que se está formando a los ciudadanos mexicanos, con lo que podemos dar cuenta de las tendencias eficientistas y meritocráticas con las que se está configurando el futuro de nuestro país.



## Desarrollo de la Investigación:

### 1. Genealogía del modelo educativo Japonés

La educación superior japonesa puede ser descrita como un ejemplo de la educación superior de masas en un país con elevada densidad de población y altamente industrializado. Cuenta con 2,130 universidades (públicas y privadas), 520 *junior colleges*, 50 *colleges* tecnológicos y 2,675 escuelas de formación especializada.

Los estudiantes que aspiran a ingresar a universidades o *junior colleges* deben afrontar un examen de admisión que realiza cada institución. Este examen consiste en una prueba sobre el rendimiento educativo y abarca entre dos y cinco materias. También se tienen en cuenta las calificaciones obtenidas en el nivel medio superior. En el caso de las universidades nacionales y públicas locales, los postulantes deben aprobar primero la Prueba Nacional Preliminar, que es tomada en todo el país por el Centro Nacional para el Examen de Ingreso a la Universidad, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura y, luego, presentar el examen de admisión que exige cada universidad. El propósito de la Prueba Nacional Preliminar es verificar que los aspirantes satisfacen los estándares de logros escolares en las cinco materias básicas (idioma japonés, matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales y lengua extranjera) que se enseñan en el nivel medio superior. Esta práctica a su vez ha sido adoptada por las universidades privadas. El grado de competencia para ingresar a la educación superior varía de acuerdo con el prestigio de la institución de educación media superior de la que proviene el estudiante y la popularidad de la institución universitaria; ésta se basa en una mezcla ambigua de factores, tales como el prestigio social que gozan la universidad y sus egresados, su ubicación y las características de su entorno, las oportunidades que tienen en el mercado de trabajo, etc. Las políticas nacionales de educación superior son determinadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura quien tiene autoridad para convalidar legalmente a universidades y *junior colleges* establecidos por gobiernos locales y entidades privadas. Respecto a los públicos son creados por leyes sancionadas por el parlamento.



El Ministerio de Educación, Ciencia y cultura proporciona financiamiento total a las universidades nacionales y *junior colleges* públicos. También financia parcialmente los costos de operación de instituciones privadas en rubros específicos, tales como equipo, actividades de investigación y becas para estudiantes. En la década de los ochenta, el Ministerio solventó aproximadamente el 30% de los costos de operación de las universidades privadas, lo cual permitió extender su poder de supervisión sobre este sector de la educación superior.

## **2. El estilo "meritocrático": Rasgo específico de la educación en Japón**

Las condiciones establecidas en el sistema educativo japonés se basan en un alto grado de exigencias en todos los niveles y modalidades. El proceso educativo, impulsado por intensas presiones de padres y profesores, persigue un fin bien definido: inculcar en los estudiantes la noción de la competitividad y seleccionar mediante exámenes rigurosos a los aspirantes más aventajados, desde que tienen tres años de edad hasta que ingresan en una universidad. Los estudiantes del nivel primario que asisten normalmente a 30 horas semanales de clases durante 240 días al año, incluyendo los días sábados, visten obligatoriamente atuendo de corte militar aunque estén fuera de la institución educativa o sea día de asueto. Cuando los alumnos ingresan al bachillerato las presiones aumentan y, en la práctica, desaparecen todas las preocupaciones y actividades que no vayan encaminadas a fortalecer las posibilidades de éxito en el examen de admisión a la universidad. Los estudiantes no viven para otra cosa que no sea superar ese examen, conocido como "examen del infierno". Así, para mejorar su capacitación en las materias consideradas difíciles, el 40% de los alumnos del bachillerato asisten diariamente a clases nocturnas en academias privadas ad hoc llamadas "juku", cuya colegiatura por 60 horas de clases al mes asciende a 250 dólares.

El gobierno y las grandes empresas japonesas alimentan esta competitividad y se guían por el prestigio ("efecto halo") de las instituciones universitarias al seleccionar sus empleados. De este modo, el estilo "meritocrático" que se impone en la educación japonesa ha resultado particularmente efectivo para promover la disciplina, la tenacidad y la responsabilidad personales en lo que concierne a la calidad y eficiencia en el sistema educativo. Este sistema se puede ejemplificar en la escuela *Kasei*, escuela media privada para varones, famosa porque un buen número de sus egresados entran en la Universidad de Tokio, Michiko (1982: 167)



plantea que: “Su axioma es: “no tener problemas, no dudar, no cuestionar”. En Kasei los alumnos saben que la mejor manera de fracasar es cuestionar algo, por ejemplo, cuestionar la justicia del sistema de exámenes actual o preguntarse cuál es el sentido de estudiar en la universidad; o dudar acerca de la necesidad de aprender las cosas que se enseñan...Entre los adolescentes japoneses se acepta la idea de que “quien cuestiona pierde”. El obtener buen puntaje es una garantía de éxito hacia el futuro. De esta manera, se impone a los estudiantes una austeridad intelectual.

Esta misma autora destaca que al ser la escolaridad determinante del status económico y social, de la admisión a la universidad depende la participación en la llamada “carrera de éxito”. Con la masificación de la educación, la competencia por destacar se ha vuelto masiva y se inicia desde muy temprana edad, privando así a una parte importante de la población adolescente de otras ocupaciones y actividades, como la satisfacción de sus curiosidades intelectuales, las diversiones, los ejercicios físicos, las inquietudes afectivas, el cuestionamiento social y político, etc. El sistema de exámenes crea una situación tan opresiva y sin salida para los estudiantes, que algunos autores no vacilan en calificarlo como “el sistema fascista de evaluación relativa”

Al tener la política educativa del Estado un carácter absolutista-conservador y a que la educación pública se convirtió en un instrumento de orientación ideológica al servicio del mismo, Michiko (1982:172) documenta que “se comenzó a inculcar la ideología oficial: el culto al *tenno* el etnocentrismo, la moral conservadora basada en el orden social confuciano, etc.” De esta manera, mediante una legitimación basada en el mérito académico, política que aplica para la elección o asignación de los dirigentes, los puestos de mando, lo mismo que los altos funcionarios del gobierno y los directores de establecimientos académicos-culturales. Michiko (1982: 175) plantea que “Los japoneses socializados antes o durante la guerra encontraron sentido a la vida en la nueva meta nacional de éxito económico”. Así, existe una subordinación de las metas individuales a las colectivas lo que se ha traducido en un deterioro del ambiente social. Por último, la discriminación de la sociedad japonesa en particular la dirigida contra una pequeña minoría (extranjeros asiáticos, residentes, japoneses de origen coreano, mestizos) hace más evidente la homogeneidad general y la creciente tendencia hacia la jerarquización



social. De esta manera, mientras más se eleva el prestigio de ciertos grupos, más se necesita afirmar el desprestigio de otros y la dirigida contra las mujeres por la estructura patriarcal de la sociedad japonesa.

### **3. Políticas educativas en evaluación en México.**

Es evidente la importancia que la educación ha tenido en nuestro país en la conformación de la identidad histórico-cultural de la nación, ha sido desde la educación como campo privilegiado donde el Estado mexicano ha sustentado sus proyectos económicos, su hegemonía política y la identidad histórico-cultural del pueblo.. Es también, desde la educación donde los proyectos económicos, políticos e ideológicos han tomado su tinte. Bajo esta perspectiva, en este apartado se analizarán las huellas del modelo japonés en las transformaciones educativas de México durante la última década.

Es en el marco de las políticas educativas diseñadas por la globalización neoliberal donde se explican los cambios modernizadores que han sido propuestos para el sistema educativo nacional y que han sido plasmados tanto en el Programa para la Modernización Educativa Salinista de los noventa como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 del régimen foxista, así como en Programa Nacional de Educación 2007-2017 del régimen Calderonista en los que subyace una concepción de educación para la productividad, la competencia internacional y la globalización. Es importante destacar que el programa educativo impulsado por Calderón establece metas o alcances hasta el año 2030. A esta política neoliberal se le suma las ideas del neoconservadurismo sustentadas en el individualismo, la competencia, eficientísimo y la meritocracia.

En estos documentos de política es posible observar los nuevos paradigmas generados por la globalización signadas por las lógicas de la competitividad y la productividad que imperan en el mundo del trabajo (y que son ejes centrales en el modelo japonés) y que ahora son el eje rector de los niveles básico, medio superior y superior, dejando de lado que el mundo educativo no sólo responde a la necesidad de inserción en el mercado laboral sino que abarca espacios cognitivos e intelectuales que son constituyentes del sujeto educativo y perdiendo de



vista a la educación como espacio de constitución de sujetos que poseen un espectro de criticidad que permite un horizonte de nuevas posibilidades de relaciones sociales.

En este contexto, la lógica de la producción para el mercado y la lógica empresarial, acordes al modelo japonés, impregnan con sus valores y estrategias la concepción de lo educativo y en este marco, sus políticas se definen en la tensión entre las exigencias internacionales en materia educativa, y las demandas nacionales derivadas de la situación del sistema escolar, de sus agentes (docentes, administradores), de sus instituciones, etc. y en esta tensión cada vez más se posicionan con claridad las exigencias de un aparato productivo al cual se supone los egresados del sistema educativo deben dirigirse al concluir sus estudios. En este punto de intersección entre las “recomendaciones internacionales”, las condiciones nacionales y las del aparato productivo, es en donde ubicamos las condiciones educativas que a continuación se expondrán.

En el ámbito de la educación superior se ha planteado el desarrollo del vínculo entre corporaciones y universidades; la transformación reorientadora de las universidades hacia el mercado laboral; la transformación entre las estrategias educativas y las demandas o requisitos de la industria y el empleo para poder generar una fuerza laboral con “destrezas simbólicas” (Arredondo, 1992; Muñoz Izquierdo, 1992; De Ibarrola, 1999). De esta manera, la “intelectualización de la producción” ha sido uno de los referentes que más ha impactado a la educación superior en el país, generando una serie de cambios, entre los que destacan: Propuestas neoliberales como las que plantean un nuevo contrato social (Brunner) que buscaría sustituir el control administrativo del Estado-Nación por una relación basada en la evaluación, certificación y acreditación de resultados (CONAEVA, CENEVAL) y por otro, sustituir el financiamiento estatal a las instituciones por una relación donde las universidades diversifiquen sus fuentes y el estado asigne recursos en función de objetivos y metas convenidos. Es evidente que se requiere de mecanismos de evaluación de las universidades pero ello no implica que esto sea motivo para un financiamiento compartido por los estudiantes. Diversos estudios han demostrado que actualmente sólo tienen acceso a este nivel las clases media y alta, de privatizarse la educación superior solamente accederían a ella las clases altas aunque también destaca que al calificarse a las universidades públicas como instituciones de



baja calidad, muchos padres de familia de clase media han preferido enviar a sus hijos a universidades privadas, muchas de ellas de dudosa calidad. Asimismo, esta postura ha tenido diversas consecuencias, entre las que destaca el uso de la evaluación como mecanismo de control de acceso a los distintos niveles educativos.

Modelos diferentes de evaluación de académicos tanto en México como en otros países en los cuales destaca que los criterios se aplican generalizadamente. Por ejemplo, Didou (2005) ha estudiado la evaluación y la acreditación de la educación superior en México destacando su papel como instrumento de gestión, particularmente en materia de asignación financiera y de redistribución de prestigios institucionales o personales. Esta autora considera que: “la evaluación funge más como instrumento de administración que como herramienta de producción de conocimientos y los organismos que la realizan representan organismos brokers ejercen una fuerte influencia sobre el sistema educativo superior desde una posición de exterioridad y de un ethos de neutralidad operando bajo dos lógicas, una articulada sobre la investigación y el conocimiento y la otra sobre la planificación mediante la presentación de indicadores”. (Didou,2005)

Por solo poner un ejemplo, los Programas Institucionales de Fortalecimiento Institucional ( PIFI) visualizan como educación de alta calidad aquella que sea equiparable con la educación de otros países, privilegiando como políticas de calidad: 1. El incremento de la calidad docente; 2. La dotación de equipamiento; 3. La evaluación externa y 4. La diversificación de planes de estudio. Sin embargo, no se aborda uno de los principales problemas de la calidad educativa, aquel que se refiere a los procesos de aprendizaje. Este proceso de evaluación constante y de asignación financiera de acuerdo a sus resultados ha generado que tanto el trabajo académico como la investigación estén sometidos a criterios cuantitativos dejando de lado los criterios cualitativos que son quienes deberían ser el eje prioritario en este tipo de trabajo. Remedi conceptúa a éste modelo como managinario, haciendo un juego de palabras entre manager e imaginario y plantea: “Construido de acuerdo con los requerimientos de una lógica centrada en criterios de mercado, lo que signa a las instituciones educativas bajo el sino del modelo de las empresas como centros generadores de identidades asociadas a la excelencia. Los nuevos modelos de institución manager en constante búsqueda del éxito, generan nuevos sujetos



institucionales, los que se ven conducidos a desarrollar y perseguir una imagen de sí mismos confirmada en su currículo explícito como espejo de conformidad con los estándares externos de excelencia y triunfo en detrimento de su personalidad real”. (Remedi, 2006) En suma, este modelo involucra un dispositivo disciplinario marcado por una visión cuantitativa de la calidad, lo que se traduce en parámetros identitarios donde la competitividad, traducida en excelencia académica, se conforma como eje estructurante desplazando los ideales del trabajo académico y de investigación de excelencia que refieren más a una visión humanista (sobre todo en ciencias sociales) que a lógicas gerenciales.

Una clara segmentación institucional entre universidades públicas y privadas junto a una creciente marginación y exclusión laboral de los egresados de las universidades públicas. Si bien esta tendencia se empieza a perfilar desde los años ochenta con la globalización neoliberal se ha agudizado. Esto ha sido documentado por los investigadores expertos, cuyos resultados presentamos a continuación: En la indagación realizada por Muñoz Izquierdo los resultados de investigación se resumen en: “En cuanto, a las ocupaciones iniciales de los egresados, los egresados del ITESM ocuparon un nivel jerárquico estadísticamente superior al que corresponde a las ocupaciones desempeñadas, inicialmente, por los egresados de la UAM y la UAEM. Asimismo, destaca que el que estos sujetos hayan concluidos sus estudios no incrementó sus probabilidades de ingresar en el sistema productivo y la participación en la población ocupada afectó principalmente a los exalumnos de la UNAM y a los de la UAM” (Muñoz, 2000).

En relación al desempleo, destaca el hecho de que los egresados de la UAM y de la UAEM que han perdido sus empleos, lo deban a la crisis económica, en cambio los exalumnos del ITESM y de la UIA que han abandonado su trabajo, lo hicieron por razones personales. Este autor señala: “Además se detectó una tendencia que también favorece a las ocupaciones de los egresados más jóvenes, que proceden de instituciones privadas. El nivel ocupacional promedio de los sujetos localizados a través del seguimiento que trabajan en el sector público es estadísticamente inferior al de los que laboran en las empresas privadas y los entrevistados muestran mayor probabilidad de percibir ingresos más altos, cuando cursaron sus carreras en el ITESM y en la UIA”.



Asimismo, documenta: “Se detectó que el nivel jerárquico de la ocupación desempeñada por los sujetos –en conjunción con las instituciones de educación superior (IES) de procedencia- influye en forma estadísticamente significativa en los ingresos de los entrevistados, los egresados de las IES públicas, perciben remuneraciones estadísticamente inferiores a las de quienes proceden de las instituciones privadas”. Esta misma situación es documentada ampliamente en el estado del conocimiento anteriormente mencionado, donde Reynaga señala: “...es de sorprender que [los autores] cada uno, por separado, haya obtenido resultados muy semejantes, tales como las tendencias preferenciales que muestran los empleadores por la formación profesional que reciben los egresados de las instituciones privadas, en contraste con los profesionistas que estudiaron en las universidades públicas y el peso que los empleadores le otorgan al capital cultural y social que posee el aspirante al empleo, por encima de la posesión de conocimientos y habilidades profesionales, en tanto son factores ampliamente valorados en la asignación de un puesto”. (Reynaga, 2003)

Lo anterior está señalando tendencias a una construcción de estereotipos y prejuicios que denigran y relegan, con base en una combinación de marcas (tanto de clase como de universidad de procedencia) a los egresados de las universidades públicas, lo que nos lleva siguiendo a Bourdieu a considerar que esta segmentación de las universidades enmascara una función social: “La consagración de los detentores estatutarios de la competencia social, del derecho a dirigir... tenemos pues, en Japón como en Francia, una nobleza escolar hereditaria de dirigentes y esta nobleza de escuela comprende una parte importante de herederos de la antigua nobleza de sangre que han reconvertido sus títulos nobiliarios en títulos escolares”.

En este sentido, destaca el hecho de que la visión de la universidad pública como institución de baja calidad con la consecuente segregación de sus egresados del mercado laboral y en coyunturas políticas de oposición por parte de los estudiantes a un financiamiento compartido en este nivel educativo (la huelga de fin de siglo de la UNAM), ha incrementado la progresiva segmentación del sistema educativo que conlleva a la construcción social de estigmatizaciones (una visión de las universidades públicas como instituciones de baja calidad educativa, huelguistas, etc.), que resultan de la articulación del conjunto de políticas



económicas y educativas instrumentadas por el Estado neoliberal en el marco de la globalización. Un elemento rescatable de estos múltiples cambios se refiere a “la educación a lo largo de la vida”, siempre y cuando esta actualización permanente estuviera a cargo de las instituciones de calidad académica y que de manera gratuita o a costos mínimos se pudiese garantizar una formación permanente para los profesionistas, esto es necesario dado el desfase entre el currículum, los nuevos avances que en los diferentes campos suceden y el mercado laboral.

Lo anteriormente expuesto ha llevado a diversos analistas a caracterizar a esta época como, modernización conservadora (Gilly; 2001); neoliberalismo pedagógico (Puiggrós; 2000) o neoliberalismo con neoconservadurismo (Buenfil; 1997) y me permite acordar con (Puiggrós, 2000) en cuanto a conceptualizar esta etapa como un neoliberalismo pedagógico, que puede resumirse en palabras de Torres (1998) en “considerar al neoliberalismo pedagógico como el producto del desplazamiento y la condensación que el discurso neoliberal establece sobre lo educativo, la formación de sujetos y los vínculos que se establecen entre el desplazamiento de la lógica economicista y empresarial hacia el plano pedagógico ordenando e intentando fijar los sentidos de los procesos, las prácticas, los sujetos a través de la articulación en torno a modelos de políticas financieras de empleo, de cultura, de perfiles profesionales”.

## Conclusiones

Las políticas educativas en nuestro país se han orientado en principios que apoyan en la visión de un ciudadano individualista, competitivo y que obtiene beneficios a través del principio de la meritocracia, con lo que se apoya un sistema económico y educativo que tienden a la formación de ciudadanos dóciles y obedientes. Noam Chomsky relaciona los efectos económicos de un país con la formación de sus ciudadanos, dando como ejemplo el testimonio de Alan Greenspan cuando testificó ante el congreso de 1997 de E.U. donde argumentó que su éxito económico se apoyaba en la base de lo que llamó “una mayor inseguridad en los trabajadores”. Al respecto Chomsky opinó: “Si los trabajadores están más inseguros, eso es muy “sano” para la sociedad, porque si los trabajadores están inseguros, no exigirán aumentos salariales, no irán a la huelga, no reclamarán derechos sociales: servirán a sus amos tan donosa como pasivamente. Y eso es óptimo para la salud económica de las grandes empresas”



(Chomsky, 2014). Esta situación debe llevarnos a repensar ¿estamos satisfechos con las políticas económicas y educativas con las que estamos viviendo?, ¿con qué modelos educativos estamos apoyando la formación de nuestros ciudadanos?, ¿qué política y modelo económicos serían los más adecuada para el futuro de nuestro país? y finalmente ¿bajo qué parámetros vamos a evaluar la educación y la política de México?

### Referencias bibliográficas:

**Arredondo, M. y G. Pérez** (1992) "El posgrado y su relación con el sector de la producción y los servicios y con el desarrollo y modernización tecnológica" en: Arredondo, M. (coord.) *La Educación Superior y su Relación con el Sector Productivo*, México, DF, ANUIES-SECOFI.

**Bourdieu, P.** (1997) El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la nobleza de Estado En *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, (pp. 108-124), México: Siglo XXI Editores.

**Brunner, J.** (1997) "Educación superior, integración económica y globalización" En: *Perfiles Educativos*, XIX.:( 76-77).

**Chomsky, N.** (2014) "El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación." <http://sociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/>

**De Ibarrola, M.** (1999) "La transformación de las políticas de formación profesional en América Latina" en: *Innovaciones en Formación, Boletín de la Oficina Internacional del Trabajo*, 147.

**Didou, S.** (2005) "¿Medir para conocer o para regular?: Evaluación y acreditación de la educación superior en México" *Avance y Perspectiva*, (24).

**Márquez, A.** (1995) "La distribución del ingreso y del gasto educativo de los hogares mexicanos: un análisis a través de las Encuestas Nacionales de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH), 1984-1992" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXV (4) .

**Michiko T.** (1982) "Japón: El saldo de la socialización para el éxito *Diálogos*,18(3).

**Muñoz, C.** (1992) "Relaciones entre la educación superior y el sistema productivo" En Arredondo, M. (coord.) *La Educación Superior y su Relación con el Sector Productivo*, México, DF., ANUIES-SECOFI.

**Muñoz, C.** (2000) *Diferenciación Institucional de la Educación Superior y Mercados de Trabajo*, México, ANUIES.



**Remedi, E.** (2006) "Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia", en: Landesmann, M. (Coord.) *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, DF, Casa Juan Pablos.

**Reynaga, S.** (2003) (coord.) *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología. La Investigación Educativa en México. 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

**Torres, E.** (1998) *El discurso de la pedagogía neoliberal en el campo curricular: Límites, fronteras y alternativas en la universidad pública mexicana*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, Tesis de Licenciatura.