

Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXIX, núm. 1, pp. 93-116

Natividad López Tinajero

Hiroshima University, Faculty of Education
Department of Educational Administrative

INTRODUCCIÓN

Muchos factores, incluyendo el promedio de vida de la población, el mejoramiento en el ingreso *per cápita* y el incremento del tiempo libre, han provocado cambios dramáticos en el ritmo de vida japonés. Junto con estos cambios, se han incrementado considerablemente las aspiraciones de la gente a adquirir mayores conocimientos. El avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología, el desarrollo de una sociedad informada y lo que se ha denominado la internacionalización de Japón, han hecho imperativo el adquirir mayor conocimiento para enfrentar los nuevos retos que la vida en constante transformación impone día con día. Todos estos desarrollos han hecho que la sociedad japonesa se preocupe por el aprendizaje permanente (*Monbusho*, 1994: 12). En este contexto, la formación continua de los docentes, quienes tienen en sus manos el futuro de la sociedad, se ha convertido en un tema prioritario dentro de la educación japonesa.

En Japón, las escuelas juegan un papel predominante en la vida de los niños, al tiempo que se advierte una disminución en las funciones educativas tradicionalmente asignadas a la familia y a la comunidad. En consecuencia,

* Este estudio forma parte de una investigación documental iniciada hace cuatro años y de una investigación de campo que incluye constantes visitas, entrevistas y observaciones llevadas a cabo a partir de 1997 en el Centro Educativo de Hiroshima.

se espera que los maestros desempeñen un rol central en la formación integral de los niños (White, 1987: 82). La docencia es una profesión respetada, una encomienda para toda la vida y una ocupación deseada por muchos, pero difícil de obtener. Hay muchos más candidatos bien preparados que plazas disponibles. La reducción en las matrículas de primaria y secundaria, resultado de las bajas tasas de nacimiento, ha provocado, a su vez, una notable disminución en la demanda de maestros, y los egresados enfrentan serias dificultades para obtener una plaza. En 1996, de los casi 136 000 candidatos que presentaron el examen de selección, sólo 14 607 fueron nombrados maestros (Shimizu *et al.*, 1998: 139).

En la actualidad, el sistema de formación de docentes y el de reclutamiento de personal son criticados porque se argumenta que los maestros carecen de habilidades prácticas y de una sólida formación vocacional (OECD, 1998: 93). No obstante, el sistema de actualización de docentes ha recibido, históricamente, un fuerte apoyo dentro de la educación japonesa. Se considera que los maestros deben entregarse al estudio y a la autoformación para cumplir cabalmente con sus deberes, por lo cual existe un sistema coherente de espacios para la actualización de maestros; en el nivel prefectural, los centros educativos juegan un papel clave en el ofrecimiento de cursos de actualización y capacitación.

I. EL CONTEXTO

A. El sistema japonés de formación docente

A lo largo de su historia, el sistema japonés de formación docente ha experimentado tres grandes transformaciones: la primera fue el establecimiento de la educación normal de acuerdo con la Ordenanza Educativa de 1872; la segunda fue el Decreto de Educación Normal de 1886, a través del cual se estableció una escuela normal en cada prefectura; y la tercera fue la abolición del sistema de educación normal debido al establecimiento de un nuevo sistema educativo después de la Segunda Guerra Mundial.

Después de la guerra, el sistema de formación docente fue objeto de una drástica reforma. Las escuelas normales fueron transformadas en universidades de educación con cursos de licenciatura de cuatro años. Además, las universidades nacionales crearon facultades de humanidades y de educación con el objeto de preparar docentes.

Actualmente, existen varias instituciones de educación superior, universidades, colegios tecnológicos y los llamados *Junior Colleges*, que son universidades de corta duración, normalmente de dos años. Los futuros docentes

se forman especialmente en universidades y *Junior Colleges*, aunque existen otras instituciones autorizadas por el Ministerio de Educación para conducir programas de formación docente. Sin embargo, los egresados de estas últimas instituciones se ven obligados a cursar cierto número de materias relacionadas con la educación, a fin de poder obtener una plaza como maestro. En 1995, 1 192 instituciones de educación superior ofrecieron programas de formación de docentes (Shimizu *et al.*, 1998: 133).

Al término de la carrera, los graduados reciben un certificado de enseñanza que es válido en el ámbito nacional y de por vida. Ese certificado les da derecho a concursar por una plaza mediante un examen diseñado en nivel prefectural.

B. Oferta de maestros

Como ya se señaló, en Japón, la docencia ha sido tradicionalmente una profesión respetada. Los maestros son bien pagados y hay muchos más candidatos bien preparados que plazas disponibles. Sumado a esto, se percibe una gran reducción en la demanda de maestros debido al bajo porcentaje de nacimientos, hecho que ha provocado, a su vez, una disminución en la matrícula de primaria y secundaria.

En 1974, durante el proceso de acelerado desarrollo económico, se promulgó la Ley de Medidas Especiales para el Aseguramiento de Personal Capacitado en las Escuelas de Educación Obligatoria para el Mantenimiento y Fortalecimiento del Nivel Académico. De acuerdo con esta Ley, los salarios de los maestros aumentaron un 25% respecto a los salarios de otros servidores públicos. Como resultado, el número de candidatos al magisterio se incrementó notablemente. En 1996, de los 135 956 candidatos (45 241 para educación primaria, 53 052 para secundaria y 37 663 para preparatoria) que dieron el examen, sólo 14 607 (5 392, 5 676 y 3 539, respectivamente) fueron nombrados maestros. Observando la preparación de los postulantes, se encontró que 56.7% de ellos fueron egresados de universidades generales, 14% se graduaron en *Junior Colleges* (universidades de dos años) y 5.3% fueron estudiantes con grado de maestría o doctorado (Shimizu *et al.*, 1998: 139).

Por otra parte, el examen de selección en nivel prefectural es cada vez más estricto. Por ejemplo, en 1997 el examen de colocación para maestros de primaria en la prefectura de Hiroshima se dividió en dos etapas. La primera comprendió una entrevista personal y un examen escrito sobre conocimientos de educación en general y de la profesión en particular, además de materias curriculares de acuerdo con el nivel escolar en que el candidato pretendía laborar. La segunda etapa incluyó redacción, entrevista grupal, examen fisi-

co, de aptitud y de habilidades prácticas, en las que se incluyeron natación, música y educación física. Algunas otras prefecturas como Okinawa y Tottori exigieron todos estos exámenes en la primera etapa, y en la segunda, conocimientos de computación.

II. NECESIDADES DE CAPACITACIÓN

Basándose en los datos hasta ahora mencionados, podría pensarse que sólo los mejores candidatos son seleccionados como maestros y que dado el alto nivel de preparación de los docentes, la educación japonesa está exenta de muchos problemas que atañen a la educación en otros países. Sin embargo, la situación es diferente: la educación enfrenta serios problemas, entre los que destacan la violencia en las aulas y el rechazo a acudir a la escuela, problemas que guardan relación directamente con la educación escolar. Por otra parte, aun cuando la mayoría de los maestros poseen por lo menos título de licenciatura, muchos de ellos son formados en universidades generales y carecen de un conocimiento amplio en psicología, pedagogía y metodología de la enseñanza.

Para enfrentar dichos problemas y elevar día con día la calidad de la enseñanza, se promueve la participación activa de los docentes en diferentes programas de actualización y capacitación.

Puesto que la Ley de Regulaciones Especiales para los Servidores Públicos Educativos demanda de los maestros una actualización permanente (arts. 19 y 20), se han establecido una serie de programas en nivel nacional, prefectural, municipal y escolar.

El Ministerio de Educación (*Monbusho*) es el órgano central encargado de definir la política educativa, planificar y controlar la calidad de la educación. Respecto a la actualización de docentes en servicio, *Monbusho* es auxiliado principalmente por el Centro Nacional de Educación (ubicado en Tokio), que actúa como colegio de capacitación magisterial y como centro de difusión de las nuevas políticas educativas. Las escuelas son administradas por las 47 prefecturas, y cada prefectura cuenta con uno o más centros educativos (centros de maestros), los cuales juegan un importantísimo papel en la actualización de docentes en servicio.

En 1996, el ministro de Educación pidió al Consejo de Capacitación de Personal que analice la manera de mejorar la educación de maestros para el siglo XXI. Respecto a la capacitación y actualización de docentes en servicio, el Consejo recomendó lo siguiente:

1. Sistematizar las oportunidades de capacitación procurando promover actualización en el largo plazo de manera sistemática.

2. Brindar a los maestros cursos para fortalecer sus habilidades de orientación educativa y vocacional.
3. Garantizar las oportunidades de actualización en cada etapa de la vida profesional de los docentes.
4. Promover la coordinación entre las diferentes instancias encargadas de la capacitación y actualización (*Monbusho*, 1998b).

De acuerdo con estas recomendaciones, ahora se percibe una tendencia general a diversificar las posibilidades de desarrollo profesional de los maestros en todos los niveles, desde el nacional hasta el escolar.

III. DESARROLLO PROFESIONAL Y POSIBILIDADES DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES

La gran mayoría de los docentes en Japón es personal de tiempo completo. Sus posibilidades de desarrollo profesional están basadas en el autodidactismo, y su participación en programas de actualización no se traduce en incremento salarial ni está directamente ligada a posibilidades de ascenso. No obstante, hay una gran participación en los programas de actualización y desarrollo profesional, y en los últimos años se percibe una tendencia a la ampliación y diversificación de dichos programas.

A. Nivel nacional

En el nivel nacional *Monbusho* organiza talleres centrales para la actualización de directores, subdirectores y coordinadores. Dichos talleres se imparten en el Centro Nacional de Educación. *Monbusho* también otorga apoyo financiero para los programas de las prefecturas y otras instituciones encargadas de la actualización docente, y envía anualmente, a otros países, a 5 000 maestros para que estudien otros sistemas educativos y amplíen su perspectiva internacional.

B. Nivel prefectural

En cada prefectura, los organismos centrales de educación (*kyoiku iinkai*) son responsables, por ley, de la planeación y realización de programas de actualización. Los Centros Educativos Prefecturales (centros de maestros) que tienen facilidades de hospedaje, equipo educativo y aparatos, así como personal capacitado, promueven una gran variedad de cursos para docentes.

En 1989, de acuerdo con la Ley de Regulaciones Especiales para los Servidores Públicos Educativos (art. 20, fracción 2), se creó un sistema de

inducción para maestros principiantes. Este programa se desarrolla a lo largo del primer año de servicio y tiene una duración de 90 días. Cada escuela nombra a un profesor asesor para los maestros de nuevo ingreso, quien brinda orientación durante 60 días no consecutivos, y en los otros 30 días los nuevos docentes participan en cursos y talleres fuera de la escuela, incluyendo, naturalmente, los centros educativos.

Las prefecturas también se encargan de enviar maestros a universidades, institutos de investigación, compañías privadas y otras instituciones para llevar a cabo actividades de superación profesional en el largo plazo.

A través de los centros educativos, las prefecturas conducen programas de actualización en las diversas etapas de la vida profesional de los docentes, por ejemplo a los cinco, 10 y 20 años de servicio. Otro tipo de actualización es aquella dirigida al personal directivo y coordinadores de los diferentes niveles educativos.

A la par de estos programas prefecturales, en el nivel municipal se ofrece una serie de cursos y talleres de actualización.

C. Nivel escolar

La actualización de docentes en el centro de trabajo es uno de los programas de capacitación más activos en Japón. A través de este programa, los profesores trabajan juntos para mejorar su forma de enseñanza y, sobre todo, para llevar a cabo proyectos de investigación durante el ciclo escolar. Al inicio del año escolar, los profesores organizan una reunión donde discuten el tema de investigación que desarrollarán durante ese año. Las autoridades educativas locales determinan qué escuela deberá mostrar a las otras sus resultados de investigación en un ciclo escolar dado. La escuela seleccionada organiza la presentación de sus avances de investigación, ofrece clases públicas para que los visitantes observen la forma de trabajo con el grupo y se llevan a cabo sesiones de debate donde maestros de diferentes escuelas tienen oportunidad de intercambiar opiniones. Al finalizar el ciclo escolar, la escuela sede publica sus resultados de investigación. De acuerdo con Maki (1996), durante 1994-95 el 98.8% de los profesores de primaria participaron en programas de actualización en el centro escolar.

IV. IMPORTANCIA DE LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

Antes de entrar al análisis del programa desarrollado por el Centro Educativo de la Prefectura de Hiroshima, detengámonos un poco a analizar la importancia de ofrecer una actualización permanente a los maestros en servicio.

A partir de los años ochenta, ha habido una tendencia mundial hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Como parte integral de este movimiento, se ha reconocido el valor que tienen los docentes en el proceso educativo y la importancia de su educación permanente para lograr los niveles de calidad deseados. El sistema de formación docente, en muchos países, ha experimentado transformaciones radicales nunca pensadas en todos sus años de existencia (Hargreaves, 1999). A lo largo de las dos últimas décadas hemos presenciado avances significativos en la investigación educativa relacionada con el tema. No se ha dejado de insistir en la importancia de renovar y mejorar, día con día, la formación inicial de los maestros, pero, sobre todo, se ha insistido en la actualización constante, no sólo para garantizar el mejoramiento en el nivel académico de los estudiantes, sino también para lograr un desarrollo profesional del docente que le aliente y le permita llevar a cabo una carrera profesional satisfactoria (Fessler, 1995; Burden, 1980, Glickman, 1990; Hargreaves, 1999). En los últimos años, la UNESCO también ha hecho un llamado hacia el *Career-long professional development of teachers*, promoviendo en el nivel regional e internacional el encuentro de autoridades educativas y de expertos en la materia, a fin de discutir y analizar las estrategias para mejorar y ampliar las posibilidades de actualización y capacitación de los maestros.

El desarrollo profesional en educación es considerado un proceso de cambio en los modelos mentales de los maestros, sus creencias, y percepciones relacionadas con la mentalidad de los niños y su aprendizaje (Mevarech, en Guskey y Huberman 1995). Es cualquier actividad que acreciente la experiencia, conocimientos y habilidades individuales como profesor. Estas actividades incluyen tanto la reflexión y el estudio individual como los cursos formales en los que participan los docentes (OECD, 1998: 18).

De aquí se desprende que los programas de actualización constituyen una parte integral en el desarrollo profesional de los maestros. Constantemente los investigadores educativos descubren nuevos conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, los cuales se van ampliando día con día, por lo cual se hace necesario que los maestros de todos los niveles dominen esos nuevos conocimientos y, tal como lo hacen quienes practican otras profesiones, estén preparados para utilizarlos continuamente, con el objeto de perfeccionar sus habilidades conceptuales y prácticas.

Tradicionalmente, los programas de actualización han sido diseñados pensando en cómo mejorar las habilidades técnicas de los maestros para asegurar una enseñanza más efectiva. Programas más progresistas han ampliado esa visión incluyendo en los cursos de actualización temas de interés general, no necesariamente relacionados con técnicas de enseñan-

za, sino con análisis teóricos contemporáneos que demandan del maestro un mayor esfuerzo intelectual (Trish, en Petrie, 1995: 43). Aun cuando ambos tipos de cursos son válidos en cuanto a que atienden necesidades específicas de un grupo de docentes, los maestros se quejan de que los programas de actualización se refieren siempre a lo mismo, que no les aportan elementos significativos para el mejoramiento de su práctica docente, que reciben información teórica poco compatible con la realidad que ellos viven en el aula día con día, etc. (Monk *et al.*, 1999).

Cuando los maestros son entrenados o se les ofrecen cursos acerca de nuevos conocimientos y habilidades, por lo general se resisten o los rechazan, seleccionan sólo aquellos detalles que les parece que responden a sus preocupaciones, o bien los dejan pasar hasta que otra innovación los persuade (Hargreaves, 1995). Por otra parte, cuando la asistencia a los cursos no es obligatoria, es muy frecuente lograr que sólo participe un número reducido de maestros, generalmente los más jóvenes y entusiastas. Para promover una participación más activa y hacer que los programas de desarrollo profesional incidan positivamente en la práctica docente, es necesario diversificar las oportunidades de actualización y capacitación atendiendo no sólo a las necesidades e intereses de los estudiantes, sino también a las preocupaciones, necesidades e intereses de los propios docentes.

Un programa de actualización puede considerarse que tiene éxito cuando, como resultado de su participación en dicho programa, los maestros desarrollan métodos de enseñanza innovadores y consiguen experimentar cambios positivos en el aprendizaje de sus alumnos, modificando, a su vez, sus propias creencias, actitudes y formas de entender la realidad. Cuando esto ocurre, los programas de actualización contribuyen al desarrollo profesional de los docentes para después alcanzar la meta final para la cual fueron diseñados: mejorar la calidad de la educación.

Si para lograr que un curso de actualización incida en el desarrollo profesional es indispensable que éste se corresponda con las necesidades e intereses de los maestros, es menester llevar a cabo un estudio concienzudo de las diferentes etapas por las que pasa un docente a lo largo de su vida profesional. Sólo de esta manera se pueden ofrecer los cursos idóneos a las preocupaciones de los maestros.

V. ESTUDIOS ACERCA DE LAS ETAPAS DE LA VIDA PROFESIONAL DOCENTE

Hasta ahora, son muy pocos los estudios relacionados con los ciclos de la vida profesional docente. Frances Fuller (1969), Unrud y Turner (1970), Katz

(1972) y Gregorc (1973) han realizado interesantes investigaciones al respecto. Sin embargo, la principal limitación de estos estudios ha sido que todos ellos tienden a considerar a los maestros como un grupo uniforme, e incluyen a los experimentados junto con los recién nombrados, ignorando las diferencias que tienen los maestros en cada etapa de su vida. La idea de que los experimentados y maduros continúan creciendo y transformándose, no se enfatiza en estos trabajos (Fessler, 1995).

Estudios más recientes (Vonk, 1989; Maki, 1990; Fessler y Christensen, 1992; Fessler, 1995; Huberman, 1995), ofrecen modelos más completos acerca de las distintas fases en la vida profesional de un maestro. Vonk hace una síntesis de varias investigaciones realizadas al respecto e incluye sus propios resultados, concluyendo que el desarrollo profesional docente tiene siete fases: a) fase preprofesional, b) fase de ingreso, c) fase de crecimiento al interior de la profesión, d) primera fase profesional, e) fase de reorientación de sí mismo y de la profesión, f) segunda fase profesional, y g) fase de declinamiento. La incorporación de la fase preprofesional como parte integral de la vida profesional docente es una valiosa aportación de Vonk, aun cuando algunos consideran que debe quedar fuera del ciclo "profesional". Cada vez son más los autores que demandan la conexión y continuidad entre la formación inicial y la formación en servicio de los maestros, ya que si ambas etapas son parte integral de un todo y la primera ejerce fuerte influencia sobre la segunda, no hay razón (excepto para fines de estudio) para continuar separando lo que nunca debió separarse.

Fessler y Christensen (1992) consideran que la carrera docente es influida por varios factores externos, algunos de ellos relacionados con el ambiente personal de los maestros y otros con el ambiente organizacional en el que se desarrollan. Así, los profesores no sólo pasan por diversas etapas, sino que se comportan de manera diferente dependiendo de la influencia que reciben de esos ambientes. La carrera profesional docente, de acuerdo con estos autores, comprende las siguientes etapas: a) educación inicial (*preservice*), b) inducción, c) edificación de la competencia, d) entusiasmo y crecimiento, e) frustración, f) estabilidad, g) etapa preparatoria al retiro, y h) retiro.

Fessler (1995) aporta, además, su modelo teórico para el estudio de dichas etapas. Se trata de un modelo cíclico, a través del cual el estudio de las fases de la carrera docente genera, por un lado, guías concretas de acción y, por el otro, investigación educativa, elementos que, modificados y refinados, sirven de base para nuevos estudios.

En su "Modelo esquemático sobre las secuencias modales de los ciclos de la carrera magisteral", Huberman (1995) hace una síntesis de varias investigaciones, y concluye que, tomando en cuenta los años de experiencia

profesional, la carrera docente puede dividirse en cinco etapas: a) sobrevivencia y descubrimiento, b) estabilización, c) experimentación y diversificación —inventario e interrogantes a mediados de la carrera—, d) serenidad —conservadurismo—, y e) retiro. Señala que estas fases o etapas no deben verse como modelos lineales y progresivos, pues “el desarrollo en general no es ni externamente programable ni individualmente dirigible, sino por el contrario discontinuo, es decir, carente de continuidad y orden y, algunas veces, completamente casual y fortuito”.

El modelo de Huberman ofrece más de una posibilidad en la secuencia de la vida profesional de los maestros; es decir, no todos pasan necesariamente por cada una de esas cinco fases, sino que hay caminos alternativos, y se llega en algunos casos extremos hasta al cambio de profesión. Huberman no niega el valor que puede tener el estudio de estas etapas, sobre todo en la estructuración de cursos de actualización *ad hoc* para profesores, pero se inclina más por ofrecer a los maestros posibilidades de realizar un trabajo en equipo en el que los participantes, provenientes de varias escuelas, puedan discutir temas comunes y donde el trabajo sea conducido por ellos mismos y no por un solo especialista. La intervención de los expertos en el trabajo en equipo se limita a las propias necesidades del equipo de trabajo.

A finales de los ochenta, Maki desarrolló un amplio estudio acerca de los intereses y necesidades de los docentes japoneses en cada una de las etapas de su carrera profesional. En él asocia la vida profesional con la edad cronológica y la divide en cuatro etapas: los veinte, los treinta, los cuarenta y los cincuenta. Parte del estudio de la imagen que los docentes tienen de sí mismos, analiza las características que tiene cada etapa de la vida, lo que se espera de ellos en la escuela y fuera de ésta, los problemas propios de cada etapa, las oportunidades de autodesarrollo y actualización y la manera de ofrecer dichas oportunidades y, finalmente, estudia el ciclo de vida docente.

Su investigación demostró que en cada etapa de su carrera profesional, los intereses y necesidades de los maestros varían, pues con el paso del tiempo adquieren mayor experiencia y se les demanda el desempeño de funciones de mayor responsabilidad dentro de la escuela. Maki sugiere que los maestros, para poder llevar a cabo su autodesarrollo profesional, necesitan estudiar contenidos diferentes en cada una de esas etapas y para ello deben ser apoyados con la información que requieran para lograrlo.

El Centro Educativo de la Prefectura de Hiroshima ha retomado la clasificación hecha por Maki, pero la ha ajustado no a la edad cronológica de los maestros, sino a sus años de experiencia profesional, como lo sugiere el estudio de Huberman. El Centro, además, ha estructurado programas de

actualización que corresponden a las necesidades e intereses de los docentes en cada una de esas etapas. Si bien esta clasificación se ha llevado a cabo de manera práctica, respondiendo sólo a las características propias de los docentes japoneses, consideramos que esta propuesta puede aportar datos valiosos para futuras discusiones y estudios.

VI. ACTUALIZACIÓN EN EL NIVEL PREFECTURAL: EL CENTRO EDUCATIVO DE LA PREFECTURA DE HIROSHIMA

Si bien la actualización de docentes japoneses en el centro de trabajo es uno de los programas que mayor éxito tiene en términos de porcentaje de participación, los centros educativos juegan un papel central en la actualización fuera de la escuela. Hay un centro educativo en cada prefectura y las grandes ciudades cuentan con uno propio. Existe un centro en la ciudad de Hiroshima y otro para toda la prefectura. Aquí nos referiremos exclusivamente al centro prefectural. Éste tiene una larga historia, pues es resultado de la fusión de tres instituciones: el Instituto de Investigación Educativa de Hiroshima (1950), el Centro de Educación Comercial y el Centro de Ciencias de la Educación. Se distingue por la gran variedad de cursos que ofrece anualmente y por la clasificación que hace de ellos atendiendo a las necesidades e intereses de los docentes en cada etapa de su vida profesional.

El Centro está organizado en cinco divisiones (División de asuntos generales, de planeación, de currículum, de educación especial y orientación educativa y vocacional, y de computación); cada una de las cuales se encarga de llevar a cabo proyectos de investigación y de diseñar y conducir cierto número de cursos y talleres de actualización y capacitación.

Los cursos ofrecidos en el Centro son destinados a profesores de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria e instituciones de educación especial ubicadas dentro de la prefectura. Pueden participar maestros de escuelas nacionales, prefecturales, municipales y privadas. Todos son gratuitos y los maestros pueden alojarse en el centro cuando así se requiera.

Pasó mucho tiempo para que los cursos alcanzaran la sistematización que tienen ahora. En 1985 el Consejo Provisional de Educación (*Rinji Kyouiku Shingikai*) recomendó la sistematización de cursos de actualización para maestros en servicio. En 1987 el Consejo para la Educación de Maestros en Servicio (*Kyouiku Shokuin Yousei Shinguikai*) recomendó, a través del reporte denominado "Estrategias para mejorar la calidad de los docentes", la revitalización de los programas de actualización en el centro de trabajo y el aseguramiento, por parte de las autoridades locales, de oportunidades de

actualización para maestros a lo largo de su carrera profesional, concretamente a los cinco, 10 y 20 años de experiencia. Desde entonces, es muy común encontrar centros educativos que ofrezcan cursos obligatorios para maestros al completar dichos años de experiencia.

Tomando en cuenta estas recomendaciones y el estudio realizado por Maki, el Centro Educativo de Hiroshima ha dividido la vida profesional de los docentes basándose en sus años de experiencia laboral, y ha organizado cursos de actualización tratando de responder a sus necesidades e intereses en cada una de esas etapas. El Centro ha estructurado cuatro amplios programas de actualización: a) Programa Básico, b) Programa Práctico, c) Programa de Actualización sobre Problemas Educativos Específicos y, d) Programa de Actualización sobre Problemas Educativos Abordados desde una Perspectiva Global. Éstos involucran grados progresivos de dificultad y contienen, a su vez, un amplio conjunto de cursos breves de actualización en los que los maestros pueden participar libremente. El cuadro 1 describe los contenidos, duración de cada curso y las características de cada uno de los programas.

En cada programa se incluye un gran número de cursos acerca de diversos temas: educación internacional, educación moral, orientación educativa y vocacional, educación especial, computación, administración escolar, y materias educativas de cada nivel escolar.

Algunos cursos se destinan, especialmente, a un nivel escolar específico. Sin embargo, la mayoría de ellos son diseñados por tópico, de manera que los maestros pueden participar en cualquier curso sin importar su especialidad ni el nivel escolar donde laboren. Ésta es una gran ventaja, pues permite a los maestros enriquecer sus puntos de vista al brindarles la oportunidad de intercambiar opiniones con sus colegas de otros niveles, con quienes, de otra manera, tendrían pocas posibilidades de contacto.

Durante el primer año de servicio, los maestros participan obligatoriamente en un programa de introducción a la docencia. Los que inician su sexto y su decimoprimer año de servicio son exhortados a participar por lo menos en un curso. Los recién nombrados subdirectores deben forzosamente participar en programas de capacitación durante los dos primeros años de servicio en ese puesto. También hay cursos obligatorios para directores escolares.

CUADRO 1
Programas de actualización del Centro Educativo de Hiroshima

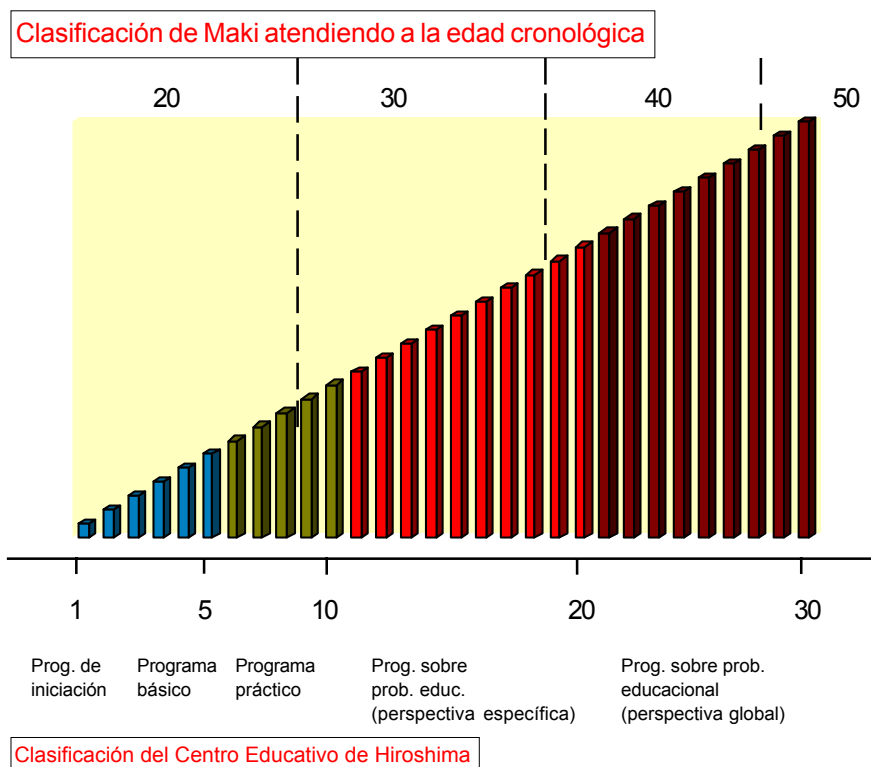
P r o g r a m a s d e a c t u a l i z a c i ó n		<i>Contenidos</i>	<i>Duración</i>	<i>Características</i>
	Programa Básico	Desarrollo de habilidades fundamentales para la enseñanza	1 día	Producción de métodos activos y materiales para la enseñanza de determinada disciplina.
	Programa Práctico	Mejoramiento de las habilidades de enseñanza a través del aprendizaje de varias técnicas.	2 días	Profundizar en el análisis de un tema específico. Se promueve la discusión a través de lecturas y reportes.
	Programa de Actualización sobre Problemas Educativos (perspectiva específica)	Mejorar la capacidad de dar respuesta a nuevas problemáticas educativas mediante el aprendizaje y puesta en marcha de nuevas metodologías.	1-6 días	Los participantes toman parte en un programa de capacitación desarrollando su propio proyecto de investigación en la escuela.
	Programa de Actualización sobre Problemas Educativos (perspectiva global)	Mejorar de manera global las cualidades de liderazgo de los maestros.	1-2 días	Se promueve la comprensión de problemas educativos mediante su análisis a través de diversas perspectivas.

VII. ETAPAS EN LA VIDA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Como lo muestra la gráfica 1, el Centro ha dividido la carrera profesional docente en cuatro etapas, cada una de las cuales coincide con uno de los programas de actualización diseñados por el propio Centro. A la primera etapa se le asigna el Programa Básico; a la segunda, el Programa Práctico; el Programa de Actualización sobre Problemas Educativos Específicos y el Programa de Actualización sobre Problemas Educativos Abordados desde una Perspectiva Global corresponden respectivamente a la tercera y cuarta etapas.

Las etapas establecidas por el Centro coinciden en general con las de Maki, como lo muestra la parte superior de la gráfica 1.

GRÁFICA 1
Programas de actualización atendiendo a los años de experiencia profesional



A. Primera etapa (0-5 años de servicio)

Esta etapa incluye a los maestros de nuevo ingreso y a aquellos que tienen pocos años de experiencia. En el primer año de servicio se demanda la participación obligatoria del docente en el programa de iniciación arriba descrito (marcado con énfasis en la gráfica 1). Entre el segundo y el quinto año se espera que el maestro participe en el Programa Básico de Actualización. De acuerdo con el Centro, durante esta etapa los docentes requieren conocimientos y habilidades básicas para mejorar su forma de enseñar. Es un periodo en el que los nuevos maestros aprenden de sus colegas experimentados (*senpai*).

B. Segunda etapa (6-10 años de experiencia)

Una segunda etapa en la vida profesional de los docentes comprende, según el Centro, de los 6 a los 10 años de experiencia. Durante este periodo, los maestros adquieren una gran seguridad en su habilidad para enseñar. Sin embargo, muestran cierta dificultad al enfrentar algunos problemas educativos y carecen de experiencia en el uso eficaz de computadoras y medios audiovisuales en general. En esta etapa, se espera que participen activamente en el “Programa Práctico de Actualización”, enfatizado en la gráfica 1. Como se muestra allí, estas dos etapas coinciden con la primera de Maki (los 20). De acuerdo con este autor, los profesores actúan como amigos de sus alumnos y tienen una concepción idealista acerca de la escuela, la educación, los estudiantes, etc. Los maestros, durante los 20, tienen una gran disposición para el aprendizaje. No es casual que la mayoría de ellos que acuden al Centro se ubiquen precisamente en esta etapa.

C. Tercera etapa (11-20 años)

Una tercera etapa establecida por el Centro va de los 11 a los 20 años de experiencia, en la cual los maestros son reconocidos como líderes en sus respectivas escuelas. Este grupo suele llevar a cabo proyectos educativos y son capaces de estructurar teorías pedagógicas, basados en su propia experiencia. Durante esta etapa muchos son nombrados líderes (*shunin*) de determinado aspecto, ya sea técnico o administrativo, dentro de la escuela. Hay un *shunin* encargado de conducir el programa de actualización en el centro de trabajo, otro representante de grado, uno más es el encargado de brindar orientación a los alumnos, etc. Todos estos líderes juegan un papel central en la administración escolar.

Durante esta etapa de su vida, los maestros son capaces de impartir clases sin planificarlas de antemano. Por eso, según el Centro, los programas de actualización deben brindarles la oportunidad de reflexionar sobre sus propias limitaciones y deben incluir discusión y análisis de los problemas educativos actuales. El Centro organiza cursos de cinco o seis días no consecutivos. Los maestros que completan 11 años de experiencia son exhortados a participar en el "Programa de Actualización sobre Problemas Educativos Específicos". Para ello, cada participante debe contar con su propio tema de investigación y desarrollarlo teórica y prácticamente a lo largo del ciclo escolar. El año escolar se divide en cuatro o cinco periodos, y al final de cada uno los maestros presentan avances y reciben asesoría para continuar con su investigación. Al terminar el programa, los docentes exponen sus resultados ante los demás participantes y asesores.

De acuerdo con Maki, los maestros durante esta etapa (los 30) desempeñan roles importantes en la administración escolar. Abandonan su papel de amigo de los alumnos y se concentran más en aspectos relacionados con la administración. Se espera de ellos que, por un lado, actúen como líderes entre sus colegas y, por el otro, se transformen en el modelo de los nuevos maestros.

D) Cuarta etapa (21 años de servicio en adelante)

En esta etapa, los docentes poseen un amplio conocimiento acerca de la organización interna de la escuela. En Japón ésta es la última fase durante la cual los maestros se mueven hacia posiciones administrativas, y muchos de ellos son nombrados asesores de los nuevos maestros, o bien coordinadores del programa de actualización en el nivel escolar. La gran mayoría de los directores escolares en Japón son nombrados como tales durante los 40. Por consiguiente, este grupo necesita poseer conocimientos acerca de la legislación y administración escolares, y los cursos que se ofrecen deben incluir la discusión y el análisis de problemas educativos desde diversas perspectivas teóricas. Los cursos contenidos en el "Programa de Actualización sobre Problemas Educativos Abordados desde una Perspectiva Global" son destinados especialmente a los profesores que se ubican en esta fase, la cual coincide con la etapa de los 40 de Maki, caracterizada por la capacidad que tienen los maestros de ampliar sus habilidades de planeación, sus habilidades prácticas de liderazgo y sus habilidades para promover relaciones humanas. Durante este periodo, poseen una idea integral de lo

que es la educación y por lo general son llamados a desempeñar algún cargo de alta responsabilidad al interior de la escuela. De acuerdo con Maki, ésta es la etapa más importante en la vida de un maestro.

VIII. COMENTARIOS FINALES

La división que hace Maki supone un progreso lineal de una etapa a la otra y, por tanto, un progreso del mismo tipo en la adquisición de nuevos conocimientos y nuevas experiencias. Esto puede deberse, por una parte, a que Maki asocia el desarrollo profesional de los docentes a las etapas de su desarrollo evolutivo y, por la otra, al gran valor que se le da a la experiencia en Japón. En cualquier otro país, el desarrollo evolutivo no podría asociarse estrictamente con los años de experiencia profesional, pero en Japón eso es posible. Se espera que un maestro termine la universidad a los 22, que ingrese al servicio a los 22 o 23 años, y que se haga director sólo después de los 40. Respecto a la experiencia, se considera que ésta se adquiere con el transcurso del tiempo. Un hombre experimentado (*senpai*) se convierte en modelo de sus colegas más jóvenes (*kohai*) y adquiere la responsabilidad social de “saber más” que aquellos que le suceden en el desarrollo de la misma función. No es gratuito que Maki considere los 40 (etapa previa al retiro) como el periodo más importante en la vida de un maestro. Esta dinámica social funciona de manera diferente, sobre todo en los países occidentales donde el conocimiento académico acreditado y las habilidades prácticas individuales de liderazgo se valoran independientemente de la edad y la experiencia.

La perspectiva del Centro es muy similar a la de Maki. La organización de cursos de acuerdo con grados de dificultad supone que el maestro más experimentado “sabe más” que el menos experimentado, de allí que la gráfica 1 represente la evolución con una tendencia ascendente.

Tomando en cuenta los argumentos de Huberman, consideramos que el modelo japonés podría mejorarse si contemplara también periodos de estancamiento en el que muchos de los profesores se mantienen, a veces, por largas temporadas.

Las etapas mencionadas por todos los autores, incluyendo las del Centro, son muy similares, y muchas de ellas coinciden en la división según los años de servicio. Sin embargo, lo valioso de la propuesta del Centro Educativo de Hiroshima es la estructuración de sus cursos partiendo de la comprensión de esas fases. Esta forma de trabajo puede aportar elementos muy valiosos para la estructuración de programas similares en otros países.

IX. COMENTARIOS FINALES ACERCA DEL CENTRO EDUCATIVO DE HIROSHIMA

Uno de los aciertos del Centro es que aun cuando los cursos se estructuran pensando en las necesidades e intereses de los docentes en las diferentes etapas de su carrera, ellos tienen la libertad de elegir aquellos en los que desean participar.

La mayoría son diseñados por tópicos, de manera que los maestros pueden participar en cualquier curso sin importar su especialidad ni el nivel escolar donde laboren. Ésta es una gran ventaja, pues permite a los maestros enriquecer su visión acerca de la educación nacional al entrar en contacto con colegas de otros niveles educativos.

En 1997 el Centro ofreció 123 cursos breves en los cuales participaron 3 580 maestros. Además, se impartieron 16 cursos de largo plazo (seis meses y un año) a los que asistieron 221 docentes. Según las cifras totales se puede concluir que casi el 25% del total de maestros de la prefectura participó en los cursos dados por el Centro. Aun cuando el Centro ofrece los cursos para todos los profesores de la prefectura, la participación de maestros de escuelas nacionales y privadas es muy reducida. En el mismo año sólo siete de esos maestros tomaron los cursos. Por otra parte, encontramos que son muy pocos los cursos ofrecidos para profesores de educación especial y jardín de niños.

Encontramos también que la mayoría de los participantes son docentes de nivel primaria (33.1%), seguidos por sus colegas de secundaria (20.9%) y, finalmente, los maestros de preparatoria (17.7%). A pesar de que hay una amplia oferta de cursos para maestros de secundaria y preparatoria, son los que menos participan. Sin embargo, en los últimos años, la mayoría de los de nuevo ingreso provienen de universidades generales, y en consecuencia poseen pocos conocimientos acerca de metodología de la enseñanza, psicología y, en general, suelen estar poco relacionados con los problemas actuales que afectan la educación en Japón; éstos son, por lo regular, ubicados en secundarias y preparatorias, niveles que presentan los mayores porcentajes de violencia escolar y rechazo a la escuela, comportamientos que han sido identificados como los problemas más graves que afectan hoy en día a la educación japonesa. De acuerdo con el diario *Mainichi*, en 1997 se registraron 18 209 casos de violencia escolar en secundaria y otros 4 108 en preparatoria. Lo alarmante es que de 1996 a 1997 el número de casos casi se duplicó (*Mainichi*, 19 de diciembre de 1998). Ante esta situación, puede argumentarse que son precisamente los maestros de estos niveles los que requieren mayor capacitación, en especial la relacionada con aspectos psicológicos y de

relaciones humanas. El Centro debe promover una participación más activa de este grupo de maestros en sus programas de actualización.

Por otra parte, se percibe una falta de coordinación entre las diferentes instancias encargadas de la educación, actualización y capacitación de maestros. Muchos profesores de universidades, notablemente de la Universidad de Hiroshima, participan impartiendo los cursos y talleres en el Centro. No obstante, no existe un programa especial de cooperación entre el Centro y las universidades. Asimismo, las autoridades educativas locales responsables del desarrollo y control de los programas de capacitación no han establecido relaciones efectivas con el Centro, las universidades y otras instituciones para que desarrollen mejor su función. Dichas relaciones son vitales para mejorar la capacitación y actualización de los docentes.

Hace falta también revitalizar los programas de actualización en el nivel escolar. La mayoría de los maestros en Japón es personal de tiempo completo y carecen de espacios de desarrollo profesional fuera de la escuela; por esta razón participan activamente en la capacitación en el nivel escolar. Aunque este tipo de capacitación es muy rico y dinámico, necesita ser revitalizado mediante la incorporación de soportes teóricos que le den un carácter más científico. Los maestros necesitan herramientas científicas para desarrollar sus proyectos de investigación y el Centro cuenta con el personal para proveer dicha asistencia. Se requiere un puente entre estos dos tipos de instancias para lograr resultados aún más satisfactorios en la actualización docente y en la investigación educativa que de ella resulta. El Programa de Entrenamiento sobre Problemas Educativos Específicos podría servir de enlace entre las escuelas y el Centro, conectando, de esta manera, la actualización y capacitación prefectural con aquella en el nivel escolar.

Finalmente, queremos anotar que la promoción de cursos de capacitación y actualización no es sino una parte integral del proceso de desarrollo profesional docente; considerar que basta con ampliar las posibilidades de actualización para lograr el desarrollo profesional docente, es una visión errónea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAI, Ikuo (1995). "Teacher Education in Japan", en *The 1995 Seminar on the Universalization of Primary Education: Enhancing Professional Development of Teachers in Primary Education in Asia and the Pacific Region*, Hiroshima, Hiroshima University.

BEAUCHAMP, Edward R. y Richard Rubinger (1989). *Education in Japan*, vol. 329, EUA, Garland Library of Social Science.

BURDEN, P. (1980). *Teacher's perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*, Eric, núm. ED 198087.

FESSLER, Ralph (1995). "Dynamics of Teacher Career Stages", en Thomas Guskey y Michael Huberman (eds.). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*, Teachers College, Columbia University, pp. 171-192.

FESSLER, Ralph y J. Christensen (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*, Boston, Allyn and Bacon.

FULLER, Frances (1969). "Concerns of Teachers: a developmental perspective", en *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.

GLICKMAN, C. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*, Boston, Allyn and Bacon.

GREGORC, A. F. (1973). "Developing plans for professional growth", en *NASSP Bulletin*, 57, pp. 1-8, citado por Fessler, 1995, *op. cit.*

GUSKEY, Thomas R. y Michael Huberman (eds.) (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*, Teachers College, Columbia University.

HARGREAVES, Andy (1995). "Development and Desire. A Postmodern Perspective", en Guskey y Huberman, *op. cit.*, pp. 9-34.

_____ (1999). *Reinventing Professionalism: Teacher Education and Teacher Development for a Changing World*, Documento presentado en International Conference on Teacher Education (ICTED): "Teaching Effectiveness and Teacher Development in the New Century", The Hong Kong Institute of Education, febrero.

HIROSHIMA PREFECTURAL EDUCATION CENTER (1996). "General Information", folleto.

_____ (1997). "Information on Training Courses", folleto.

_____ (1998). "Information on Training Courses", folleto.

HIROSHIMA KENRITSU KYOIKU CENTER (1998). "Kyoiku Center Dayori", Dai Yusan go, Folleto informativo del Centro Educativo de la Prefectura de Hiroshima, núm. 13.

HORIO, Teruhisa (1988). *Educational Thought and Ideology in Modern Japan*, University of Tokyo Press, editado y traducido por Steven Platzer.

HUBERMAN, Michael (1995). "Professional Careers and Professional Development: Some Intersections", en Guskey y Huberman (eds.), *op. cit.*, pp. 193-224.

JAPAN ASSOCIATION OF UNIVERSITIES OF EDUCATION (1986). Committee for Facilitating Research. *Teacher Training in Japan*.

KATZ, L. G. (1972). "Development stages of preschool teachers", en *Elementary School Journal*, 3, pp. 50-54, Eric, núm. EJ 064759.

KOYAMA, Hiroko (1987). *Kyoshoku no Senmonsei. Kyojin Yosei Kaikakuron no Saikento (Profesionalización de la docencia. Revisión de la polémica acerca de la reforma a la formación inicial de los maestros)*, Tokio, Meiji Toshō Shupān.

MAKI, Masami (1990). *20 dai. Kyoushi no jikokeihatsu-kenshu. 20 dai kyoushi wa naniwo benkyoushitara yoika (Los 20. Autodesarrollo y actualización de docentes. ¿Qué estudios podrían desarrollar los maestros en sus 20?)*, Gyosei.

_____ (1990). *30 dai. Kyoushi no jikokeihatsu-kenshu. 30 dai kyoushi wa naniwo benkyoushitara yoika (Los 30. Autodesarrollo y actualización de docentes. ¿Qué estudios podrían desarrollar los maestros en sus 30?)*, Gyosei.

_____ (1990). *40 dai. Kyoushi no jikokeihatsu-kenshu. 40 dai kyoushi wa naniwo benkyoushitara yoika (Los 40. Autodesarrollo y actualización de docentes. ¿Qué estudios podrían desarrollar los maestros en sus 40?)*, Gyosei.

_____ (1996). *Kyojin Kenshu. Jiko Keihatsu Katsudo ni kansuru Jittai Chosa Kenkyu Saigo Hokokusho (Actualización de docentes en servicio. Autodesarrollo profesional de los docentes. Estudio acerca de las condiciones reales. Informe final)*, Tokio, Kokuritsu Kyoiku Kenkyu-jo, Gyosei.

MEVARECH Zemira, R. (1995). "Teachers' Paths on the Way to and from the Professional Development Forum", en Guskey y Huberman (eds.), *op. cit.*, pp. 151-170.

MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, AND CULTURE OF JAPAN (MONBUSHO) (1980). *Japan's Modern Educational System. A History of the First Hundred Years.*

_____ (1994). *Education in Japan 1994. A Graphic Presentation*, Gyosei Corporation Japan.

_____ (1996). *Japanese Government Policies In Education, Science, Sports and Culture 1996. Priorities and Prospects for a Lifelong Learning Society: Increasing Diversification and Sophistication*, Tokio, Monbusho.

_____ (1997). Kyoiku Shokuin Yosei Shingikai. *Aratana Jidai ni Muketa Kyoin Yosei no Kaizen Hosaku nitsuite*. Dai Ichiji Toshin. (*Primer reporte sobre estrategias para mejorar la educación de los maestros en una nueva era*), Tokio.

_____ (1998a). *Statistical Abstract of Education, Science, Sports and Culture*, Japón, Monbusho.

_____ (1998). *The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century. First Report by the Central Council for Education*, Monbusho homepage.

MONK, Martin, Sally Johnson y Julian Swain (1999). *Teacher Development and Change in Asia and Africa: an Evolutionary Perspective*, Documento presentado en ICTED, The Hong Kong Institute of Education.

NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH OF JAPAN (NIER) (1985). *Inservice Training for Teachers in Japan*, Occasional Paper 02/1985. Documento elaborado originalmente en japonés por el Prof. Hiroshi Takahashi, Elementary and Secondary Education Bureau of the Ministry of Education, Science and Culture.

_____ (1989). *Teacher Training in Japan*, Section for International Cooperation in Education, Occasional Paper. 03/1989, Documento elaborado originalmente en japonés por el Prof. Tasaku Okuya, Saitama University.

_____ (1992). *School Teachers in Japan*, Occasional Paper 01/1992, Japón.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (1998). Centre for Educational Research and Innovation. *Staying Ahead. Inservice Training and Teacher Professional Development*, Francia, OECD.

PETRIE, Hugh G. (ed.) (1995). *Professionalization, Partnership and Power. Building Professional Development Schools*, State University of New York Press.

SAITO Yasuo (1995). *Educación moderna y desarrollo de formación docente en Japón*, en Simposio Internacional sobre Formación de Maestros, Modernización y Globalización, Documento de trabajo, México, D. F.

SATO, Akira (1995). *Formación de docentes en Japón*, en Simposio Internacional..., *op. cit.*

SHIMAHARA, Nobuo (1991). "Teacher Education in Japan", en Edward R. Beauchamp (ed.), *Windows on Japanese Education*, EUA, Greenwood Press.

SHIMAHARA, Nobuo y Akira Sakai (1995). *Learning to Teach in Two Cultures. Japan and the United States*, vol. 870, EUA, Garland Reference Library of Social Science.

SHIMIZU, Kazuhiko et al. (1998). *Kyoiku Dataland. A Data-book of Educational Statistics 1998-1999*, Jiji Tsushinsha.

TAKAKUWA, Yasuo (1983). *Teachers*, en Kodansha (ed.), *Encyclopedia of Japan*, pp. 365-366.

UNESCO (1998). *World Education Report 1998. Teachers and Teaching in a Changing World*, UNESCO.

UNRUD, A. y H. E. Turner (1970). *Supervision for change and innovation*, Boston, Houghton Mifflin.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (1987). *Japanese Education Today*.

VONK, J. H. C. (1989). "Becoming a teacher, brace yourself", Vrije University, Amsterdam, citado por Fessler, 1995, *op. cit.*, mimeo.

THE JAPAN TIMES (enero 29 de 1998). *Educating the Nation*. Eight-part series, 102nd year, núm. 35, pp. 493-500.

WHITE, Merry (1987). *The Japanese Educational Challenge*, Free Press.