

CAPÍTULO I

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN JAPÓN Y ESPAÑA: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS PARA UNA SOCIEDAD CAMBIANTE*

EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA
Universidad de Huelva (España)

* Este capítulo forma parte del proyecto de investigación EPITEC “*Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía*” (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-67953-P), con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea. Igualmente, toma como referencia la investigación “*Educación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales y dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*” de Delgado-Algarra (2014) y la investigación “*ciudadanía, plurilingüismo y pluriculturalidad en el contexto hispano-japonés de educación superior*” del mismo autor.

I. INTRODUCCIÓN: CIUDADANÍA, PATRIMONIO E IDENTIDAD

Debido a los profundos cambios que se han producido en las últimas décadas, la construcción de la identidad ciudadana se ha convertido en un proceso complejo en todo el planeta. En el contexto hispano-japonés, algunos de los cambios que inciden en la identidad ciudadana son los fenómenos migratorios, y el reconocimiento y la afirmación de las minorías regionales y étnicas como los desafíos que encuentran los estados y comunidades en un mundo globalizado.

Autores como López-Facal (2006) sostienen que la inmigración, por contacto con personas de los países de acogida, conduce a la construcción de identidades híbridas. Los ciudadanos, por su parte, tienden a conciliar diferentes identidades que van desde lo local a lo transnacional y que, en ocasiones, son conflictivas entre sí. De este modo, podemos destacar las identidades generadas en las áreas de socialización (familias, grupos profesionales, etc.), identidades derivadas de las opciones ideológicas (identidades políticas e identidades religiosas), identidades lingüísticas e identidades étnicas y culturales. Igualmente, desde una perspectiva simbólico-identitaria, el patrimonio implica la selección de los elementos y manifestaciones que representan la cultura de un grupo social cumpliendo una función identificadora. La identidad está fundamentada en un sistema cultural que actúa como referencia y que condiciona el sentimiento de pertenencia de modo que, como indica Pujadas (1993), se cons-

truye mediante una serie de procesos que actúan en representación de los vínculos genealógicos y la herencia cultural:

- Procesos ideológicos: representaciones, valores, creencias, símbolos.
- Procesos políticos: que marcan la diferencia entre grupos.
- Procesos culturales: historia, tradición, herencia cultural.

Por otro lado, la enseñanza actual tiene entre sus objetivos desarrollar en el alumno diferentes competencias como la social y ciudadana o la plurilingüe y pluricultural. Como indica Delgado-Algarra (2018b), resulta necesario que los estudiantes desarrollen las competencias analíticas y los conocimientos adecuados para poder valorar y actuar frente a los desafíos a los que se enfrentan la ciudadanía, los políticos, las instituciones privadas y las instituciones del sector público. Así pues, la participación en sociedad y la internacionalización académica han pasado a ser cuestiones de máximo interés en ambos contextos. Numerosos investigadores internacionales destacan la importancia de la educación ciudadana para promover la participación y para resolver los conflictos identitarios. En los contextos socio escolares actuales, desarrollar las competencias plurilingüe y pluricultural resulta igualmente significativo.

La periodización de la historia facilita el estudio de esta, sin embargo, ha recibido críticas como la sensación de ruptura en la cronología o su eurocentrismo. La periodización, salvo matices, se podría considerar como organizada en cuatro periodos: la Edad antigua, que abarca desde los inicios de la escritura (S.IV-III a.C) hasta la caída del Imperio Romano de Occidente (476 d.C); la Edad Media, que abarca desde el 476 d.C hasta el descubrimiento de América (1492); la Edad Moderna, que abarca desde 1492 hasta la Revolución Francesa (1879); y la Edad Contemporánea, que abarca desde 1879 hasta el presente. En Japón, hay varias teorías sobre la periodización, que varían entre Okinawa, Hokkaido y Honshu, Shikoku y Kyushu. En este capítulo, se utilizará el modelo de periodización de Honshu, Shikoku y Kyushu (Toshiya, 1991) como referencia en convergencia con otras fuentes como la clasificación elaborada den-

tro del proyecto “Asia en el plan de estudios básico” (Vladeck Heinrich, 2009), centrando la atención en el Japón moderno y contemporáneo (tabla 1).

En líneas generales, el Japón clásico abarca desde la introducción del budismo en el año 552 hasta el establecimiento del bakufu en 1185, el Japón feudal abarca desde 1185 hasta la unificación de Japón y el comienzo del shogunato Tokugawa en 1603, el Japón moderno temprano abarca desde 1603 hasta la Restauración Meiji de 1868 y se corresponde con el Período Edo, el Japón moderno abarca desde 1868 hasta la ocupación aliada en 1945 y el Japón contemporáneo abarca desde 1945 hasta el presente. Así pues, algunos hitos históricos han influido en la construcción de la identidad japonesa y algunos de los eventos ocurridos durante el Japón moderno y contemporáneo han sido particularmente relevantes para la educación ciudadana, los estudios sociales y la enseñanza de la historia. En este capítulo, haremos un breve repaso al papel histórico de la educación ciudadana en el contexto legislativo español para, posteriormente, profundizar en el caso japonés desde una perspectiva comparada y comprender la importancia que ha tenido la historia japonesa y su relación con occidente tanto en la evolución del concepto de ciudadanía como en la evolución de los estudios sociales, de la educación ciudadana y de la enseñanza de la historia.

2. CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL

La Geografía y la Historia en la Educación Secundaria se remonta casi a los orígenes de la aparición del sistema público de enseñanza, con la aparición de la Ley de Instrucción Pública de 1857 más conocida como Ley Moyano. En el S.XIX, desde la enseñanza de la Geografía y la Historia se trataban de inculcar valores androcéntricos y de conservadurismo social, potenciando el patriotismo y la difusión de los valores de los grupos dominantes en torno a la propiedad privada y la jerarquía social.

Como indica Parra-Martínez (2009), en líneas generales, la Ley Moyano reflejaba las características político-sociales de un

Tabla 1.

Periodización de Japón (periodización de Honshu, Shikoku y Kyushu).

	PERIODOS	ERAS	
Japón clásico (551-1185)	Período Asuka (551-710)	[...]	
	Período Nara (710-794) y		
	Período de Heian (794-1185).		
Japón feudal (1185-1603)	Período Kamakura (1185-1333);	[...]	
	Restauración Kemmu (1333-1336);		
	Período Muromachi (1336-1573)	Periodo Sengoku “Periodo de los estados de guerra” (1467-1568)	Era Keichō (1596-1615)
	Período Azuchi – Momoyama (1573-1603)		
Japón moderno temprano (1603-1868)	Período Edo (1603-1868)	Era Genna (1615-1624)	
		Era Kan’ei (1624-1644)	
		Era Shōhō (1644-1648)	
		Era Keian (1648-1652)	
		Era Jōō (1652-1655)	
		Era Meireki (1655-1658)	
		Era Manji (1658-1661)	
		Era Kanbun (1661-1673)	
		Era Enpō (1673-1681)	
		Era Tenna (1681-1684)	
		Era Jōkyō (1684-1688)	
		Era Genroku (1688-1704)	
		Era Hōei (1704-1711)	
		Era Shōtoku (1711-1716)	
		Era Kyōhō (1716-1736)	
		Era Genbun (1736-1741)	
		Era Hanpō (1741-1744)	
Era Enkyō (1744-1748)			
Era Kan’en (1748-1751)			
Era Hōreki (1751-1764)			

		Era Meiwa (1764-1772)
		Era Kansei (1772-1781)
		Era Tenmei (1781-1789)
		Era Kansei (1789-1801)
		Era Kyōwa (1801-1804)
		Era Bunka (1804-1818)
		Era Bunsei (1818-1830)
		Era Tempō (1830-1844)
		Era Kōka (1844-1848)
		Era Kaei (1848-1854)
		Era Ansei (1854-1860)
		Era Man'en (1860-1861)
		Era Bunkyū (1864-1864)
		Era Genji (1864-1865)
		Era Keiō (1865-1868)
Japón moderno (1868-1945)	Período Meiji (1868-1912)	Era Meiji (1868-1912)
	Período Taishō (1912-1926)	Era Taishō (1912-1926)
	Período Shōwa (1926-1989) *	Era Shōwa *Hasta el final de la Segunda Guerra Mundial (1926-1945).
Japón contemporáneo (1945-presente)	Período Shōwa (1926-1989) **	Era Shōwa **Desde el final de la Segunda Guerra Mundial (1945-1989)
	Periodo Heisei (1989-2019)	Era Heisei (1989-2019)

siglo caracterizado por la discriminación por motivos de raza, clase y sexo. La concepción ideológica de la Geografía y la Historia fue duramente criticada a lo largo del S.XX en el marco renovador de la corriente de la Escuela Nueva, que asumía como necesario que los contenidos escolares fuesen útiles para la vida.

Con la llegada de la II República los planteamientos de la Escuela Nueva tuvieron un impulso considerable, extendiéndose las experiencias pioneras de renovación que ya se habían iniciado décadas atrás con incidencia limitada en el marco de la

Institución Libre de Enseñanza o el movimiento de la Escuela Nueva de Cataluña. Con la sublevación y la entrada de Franco al poder, entramos en una fase de memoria de la exaltación que rompe con el acelerado proceso de cambio educativo de los años 30 (Carretero, Rosa y González, 2006), obligando a adoptar una visión única de una España imperial y subordinando la institución escolar a un modelo cuartelario cuya finalidad principal era la justificación del propio régimen. Dentro del régimen, habría que esperar a 1970, momento en el que se aprobó la Ley General de Educación (LGE) que dio algo de luz a los movimientos de renovación pedagógica.

La LGE incorporó un lenguaje basado en racionalidad tecnocrática y eficientista en las orientaciones pedagógicas y en las programaciones; sin embargo, dado el contexto político – económico del país, la aprobación de esta Ley no supuso grandes cambios en la práctica. Con la aprobación de la LGE de 1970, la función ideologizadora de la Geografía y la Historia se hacía más anacrónica ante la popularización de los medios de comunicación de masas; no obstante, pese a las “*buenas intenciones*” de la LGE, dada la falta de experiencias didácticas previas, se mantiene un paradigma magistrocéntrico y memorístico.

La muerte de Francisco Franco, la transición a la Democracia, el inicio del Estado de las Autonomías, la entrada de España en el Mercado Común Europeo, el fracaso escolar y la necesidad de aumentar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, entre otras cuestiones, permitieron el inicio de una serie de reformas educativas destinadas a acercar la educación a la realidad sociopolítica. Los procesos de reforma educativa toman cuerpo a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] en 1990.

Esto es, la nueva etapa, Educación Secundaria Obligatoria, incorpora dos cursos (7º y 8º) que anteriormente habían formado parte de la Educación General Básica, apareciendo una nueva área en Educación Secundaria: Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que trataba de mantener un horizonte interdiscipli-

nar de carácter intermedio. En cuanto a la Etapa de Educación Primaria, con la LOGSE (1990), el área de ciencias sociales y ciencias de la naturaleza pasarían a convertirse en conocimiento del medio natural, social y cultural; sin embargo, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se vuelve a la separación entre sociales y naturales propia de la Educación General Básica.

En el seno de la globalización y del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la competencia social y ciudadana adquiere un papel relevante en la Educación obligatoria con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), una competencia que, como indica Prats (2012), trasciende el civismo (conocimiento de las normas sociales) y el constitucionalismo (conocimiento de las instituciones y de los mecanismos democráticos establecidos por la Carta Magna); pudiendo trabajarse como asignatura independiente, integrado en contenidos áreas curriculares como sociales, historia o lengua o incorporando competencias generales que impregnen todas las áreas.

De este modo, en la línea de otros 19 estados de la Unión Europea, el Partido Socialista Obrero Español introdujo, a través de la LOE, la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que, con la derogación de la LOE y la promulgación de la LOMCE del Partido Popular, fue sustituida por Educación Cívica y Constitucional donde se retirarían cuestiones que, desde el gobierno popular, se consideran controvertidas o susceptibles de adoctrinamiento ideológico.

Por tanto, quedarían al margen de la nueva materia cuestiones como el reconocimiento a la diversidad de los modelos familiares y de la orientación sexual, el análisis de las causas de la violación de los derechos humanos o las desigualdades sociales y de género; dando preferencia a la conceptualización de ciudadanía como reconocimiento jurídico por parte del Estado y generando diversidad de opiniones entre el profesorado de educación obligatoria; sin embargo, cabe matizar que diversidad de opiniones ya se presentaba desde que se incluyó la materia

Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículum escolar (El Mundo, 2012, 5 de febrero).

Por su parte, en el informe europeo Euridyce se sostiene que la “educación para la ciudadanía es uno de los medios principales mediante el cual los países europeos ayudan a los jóvenes a adquirir las competencias social y ciudadana que necesitarán en su vida futura” (2012: 97); e independientemente de la tendencia adoptada (asignatura independiente, en algunas asignaturas o por competencias generales que impregnen todas las materias), el informe agrupa los objetivos en 4 bloques:

- Desarrollo de la cultura política: planteada como conocimiento de los hechos básicos y la comprensión de los conceptos clave y, algunos países incluyen cuestiones como conocimiento de las instituciones políticas, de la herencia cultural, de los derechos humanos o de los derechos y deberes ciudadanos.
- Adquisición del pensamiento crítico y la capacidad de análisis: que en algunos países incluye el conocimiento y análisis de información sobre temas sociales y políticos considerados relevantes.
- Desarrollo de valores, actitudes y comportamientos: relacionados con el respeto, la tolerancia y la solidaridad y donde pueden plantearse contenidos como el respeto a la pluralidad cultural o la igualdad de género.
- Estímulo de la participación activa y del compromiso en la escuela y la comunidad: con un planteamiento práctico de intervención y de transformación de la comunidad.

3. LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN JAPONESA

Con la unificación de Japón, no se configuró un sistema educativo organizado como los que conocemos en la actualidad; sin embargo, se definieron mecanismos para educar a la población por estamentos con los que se alcanzó un grado de alfabetización en las últimas décadas del Periodo Edo. En este bloque, nos centraremos en el nacimiento y desarrollo de los

estudios cívicos. De este modo, se dirigirá la atención hacia el Japón moderno temprano (período Edo) y el Japón moderno (Meiji, Taishō, Shōwa de la preguerra y guerra). No nos referiremos a los estudios sociales hasta el bloque 3, en el cual nos centraremos en el Japón contemporáneo (Shōwa de la posguerra y Heisei), periodo en el que se introduce oficialmente dentro de currículum el área de los estudios sociales. Durante el Período Edo (1603 - 1868), que se corresponde al Japón moderno temprano y que estuvo bajo el mando del shogunato Tokugawa, se llevó a cabo un proceso de maduración cultural. La ciudadanía alcanzaría durante este periodo, especialmente en las últimas décadas, un porcentaje de alfabetización mayor en términos relativos y en comparación con occidente en esos años (Sakai y Delgado-Algarra, 2016). En líneas generales, la educación fue un elemento fundamental para el mantenimiento de la estructura y del sistema de gobierno del Período Edo.

La transición de la Era Edo al Período Meiji que acompañó a la Restauración Meiji (1868) exigía la ruptura con las estructuras y los valores del pasado y marcaría el comienzo del Japón moderno (Delgado-Algarra, 2017). Con el Periodo Meiji (1868-1912) comienza un Japón Moderno donde termina la estratificación social y comienza un sistema político centralizado moderno donde se restablece el poder político del Emperador y entran tanto el pensamiento como la educación occidental. La popularidad de la moda, la arquitectura y la escritura occidentales se hace especialmente patente en Edo (Tokio).

En 1871, se creó el Departamento de Educación bajo el recientemente restaurado Departamento de Estado (Daijōkan), el cual se encontraba encabezado por el Gran Consejo de Estado. Con la Orden Educativa de 1872, comúnmente conocida como Gakusei, se estableció el sistema educativo formal japonés¹, tomando referencias inmediatas del modelo francés

¹ El establecimiento de un sistema educativo formal vendría a suplir algunas de las carencias de la educación del final del Período Edo: los contenidos escolares estaban demasiado enfocados en la cultura clásica, no había uniformidad ni en cuanto al período de asistencia escolar ni en re-

(Nakano, 1971). Aunque occidente influyó claramente en los movimientos sociales y educativos de los comienzos período Meiji; pronto habría que tomar difíciles decisiones debido a los dilemas que presentaba la occidentalización frente la tradición japonesa. Como ejemplo de ello, en los primeros años del Japón moderno, en la lectura escolar, se incluyeron aspectos propios de la ciudadanía occidental, de manera que, en aquellos años, las obras *Seiyo-Jijo* (Condiciones en el Oeste) o *Gakumon no Susume* (Fomento del Aprendizaje) de Fukusawa (1835-1901) adquirieron una gran popularidad como textos escolares.

Como indica Delgado-Algarra (2017), Fukusawa defendió el compromiso educativo como motor para la transformación de la sociedad y para conducir a la nación hacia el progreso. Esta referencia occidental era entendida como temporal, ya que, Fukusawa defendía la independencia del país y la individualidad de las personas. En el afán por construir la identidad cívica a través de la escuela y ante el temor de algunas ideologías occidentales, el gobierno nacional trató de incluir la tecnología occidental excluyendo ideologías como el liberalismo o el cristianismo. A raíz de esta decisión, en 1880, se prohibió el uso de traducciones directas de libros de texto occidentales, adaptándolos a la moralidad japonesa. El problema principal al que se tuvo que enfrentar la educación japonesa fue el siguiente: pese a la debilitación del liberalismo, al no existir una alternativa al pensamiento occidental para la educación ciudadana los estudiantes se limitaban a memorizar y recitar contenidos morales de los libros de texto sin cuestionamiento alguno.

Los inicios de la educación ciudadana es uno de los debates no resueltos en la educación japonesa. Así pues, existen discrepancias entre investigadores a la hora de situar temporalmente el inicio de la educación ciudadana:

lación con los contenidos académicos; además, el sistema de evaluación y promoción presentaba claras deficiencias.

- Taniguchi (2011) considera que la educación ciudadana comienza con la promulgación de la Orden Educativa de 1872 (Gakusei).
- Omori y Mori (1968) consideran que la educación ciudadana comienza en 1901, con la introducción de la asignatura “Derecho y Economía” como materia obligatoria en la escuela secundaria.
- Horio (1974) sitúa la educación ciudadana en 1920, con la introducción de los estudios cívicos (Kōmin) como materia obligatoria para el segundo grado de la Escuela Suplementaria del Instituto Técnico.

Entrando en el Período Taishō (1912-1926), y debido al alto nivel de alfabetización y escolarización que se alcanzó a fines del siglo XIX, en la década de 1910 se prestó especial atención a la mejora de la calidad educativa, extendiéndose progresivamente los denominados “Movimientos de Educación Liberal Taishō”. En coherencia con los movimientos democráticos de esta Era, el trabajo del pedagogo Sawayanagi (1978) resultó especialmente significativo. Responsable del Ministerio de Educación (1898) y fundador de la escuela primaria Seijo en 1917, Sawayanagi dirigió el Movimiento de Nueva Educación².

Por otro lado, Estudios Cívicos (Kōmin) se incluyó como materia de la Escuela Suplementaria para el Instituto Técnico en 1913, pasando a ser materia obligatoria en 1920. En este período, se desarrolló a nivel nacional el denominado “Movimiento para la mejora local”, contando con el apoyo del gobierno. Este movimiento, tenía como finalidad de formar líderes comunitarios para el futuro, cultivando a través de los estudios cívicos una ciudadanía comunitaria que conectase las sociedades educativas con el contexto social.

Con la Segunda Guerra Mundial llegó la prosperidad económica a Japón intensificando la brecha económica entre las áreas urbanas y rurales. Pese a ello, gracias a los movimientos a favor

2 *Shin Kyōiku Undō*.

del sufragio universal, la idea de la democracia era familiar para la clase trabajadora. De este modo, los “Movimientos de Educación Liberal Taishō” acompañaron a los llamados “Movimientos Democráticos Taishō”, siendo impulsados desde un planteamiento experimental a un plano nacional bajo la influencia de las políticas de los años 20.

No obstante, a mediados de la década de 1920's, fue el propio gobierno quien comenzó a oprimir estos movimientos liberales y democráticos. En este sentido, en 1924, dentro de la Ley Cívica, se incluyeron conceptos como democracia, socialismo, comunismo o la disputa entre trabajadores y agricultores, y, en 1925, el gobierno nacional aprobó el sufragio universal (aunque restringido únicamente a los hombres). Sin embargo, simultáneamente, como indica Taniguchi (2011):

- Se enseñó a los estudiantes a ver los conceptos incluidos en la Ley Cívica de 1924 desde un punto de vista negativo y se usaron los estudios cívicos como vía para contrarrestar los “movimientos democráticos Taishō”.
- Se reforzó la Ordenanza Imperial Relativa al Espíritu Nacional (1923).
- Se reforzó la Ley de Mantenimiento del Orden Público (1925).
- Se oprimió sistemáticamente a maestros progresistas.

En el periodo Shōwa (1926-1989), dentro de la primera etapa que va desde 1926 hasta la rendición de Japón (1945) se produce expansión de los estudios regionales y de la historia regional y, posteriormente, un proceso de militarización y de opresión sistemática de profesores considerados de izquierdas. La economía japonesa, especialmente la de las zonas rurales se vio profundamente afectada por la Gran Depresión de 1929. El gobierno nacional fundó una escuela de investigación en Estudios Regionales (kyōdo-kyōiku), en 1930, e Historia Regional (kyōdo-shi), en 1931, con la finalidad de mantener el orden social. Esto llevó a un aumento en el número de grupos para estudios regionales en todo el país debido. Puesto que el gobierno no podía estandarizar los estudios regionales, se le ofreció a los docentes un

amplio margen de libertad para seleccionar contenidos y para proponer actividades relacionadas tanto con el territorio regional como con las experiencias de niños. Los maestros observaron que los niños sentían un gran afecto por las características, la naturaleza y la historia de su región, y comprendieron el potencial que supondría reconocer los estudios cívicos como parte de los estudios regionales.

Muchos maestros progresistas animaron a sus estudiantes a convertirse en trabajadores activos dentro de su comunidad planteando en el aula problemas reales y temáticas cercanas al conocimiento cotidiano de los niños. Todo esto llevó a principios de los años 30 al inicio de las discusiones sobre la reestructuración completa del plan de estudios centrada en el niño y el compromiso con su comunidad que tomaba como referencia las últimas investigaciones en enseñanza de las ciencias sociales de países extranjeros. Pese a las discusiones y los avances en el campo de los estudios regionales o la historia regional y las posibilidades de conectarla con los estudios cívicos, todas estas propuestas quedaron bloqueadas ante el aumento de la militarización del país a finales de la década de 1930's. Los institutos técnicos incluyeron contenidos sobre "Entrenamiento Militar y Técnico" y "Espíritu Nacional" para enseñarlos a los jóvenes trabajadores y agricultores a través de "Moralidad" y "Estudios Cívicos" (Delgado-Algarra, 2013). En 1938, se produjo la opresión de los maestros que, por aquel momento, de encontraban vinculados con organizaciones de izquierda. En líneas generales, durante la guerra, se limitaron los derechos de los ciudadanos y se canceló la revisión del plan de estudios en base a la investigación educativa en estudios sociales (Delgado-Algarra, 2018a).

4. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL JAPÓN CONTEMPORÁNEO

Dentro del Periodo Shōwa, tras la rendición de Japón (1945) y con la ocupación Aliada (1945-1952) comienza Japón Contemporáneo. Como resultado de la ocupación, entre otras cuestiones, se prohibieron las materias de educación moral, historia

japonesa y geografía japonesa por considerarlas responsables de la difusión del nacionalismo a lo largo del país. En el terreno educativo, se prohibió el intervencionismo estatal en materia religiosa, garantizando la libertad académica y el derecho a una educación básica obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos japoneses (Delgado-Algarra, 2016, 2017). Sin embargo, algunas de estas medidas desaparecieron cuando Japón recuperó su soberanía en el año 1952.

La escuela tuvo un papel fundamental en la configuración del Japón de la Posguerra. Para ello, fue necesario que se expandiesen las libertades civiles, que se garantizase un nivel mínimo de ingresos y de servicios sociales, actuar frente a la pobreza, impulsar el crecimiento económico y mejorar la vida de las personas incrementando el acceso a la educación superior y a las oportunidades de ocio. El 1946, se promulgó la nueva Constitución de Japón con un perfil claramente democrático mediante el cual Japón renunciaría al derecho a la beligerancia: “*aspiring sincerely to an international peace based on justice and order, the Japanese people forever renounce war as a sovereign right of the nation and the threat or use of force as means of settling international disputes. (...)*” (Constitución de Japón, 1946, Capítulo II, Renuncia a la guerra, artículo 9). Por otro lado, basándose en la nueva Constitución japonesa, se promulgó la Ley Básica de Educación de 1947, se estableció un nuevo Sistema Educativo basado en la Constitución de Japón de 1946. La Ley Básica de Educación de 1947 organizó la educación escolar bajo un modelo que se mantiene actualmente como base (Delgado-Algarra, 2016):

- Escuela primaria (Shōgakkō). 6 años.
- Escuela Secundaria Inferior (Chūgakkō). 3 años.
- Escuela Secundaria Superior (Kōtōgakkō). 3 años.
- Universidad (Daigaku). 4-6 años.

En Japón, el año escolar comienza en abril. Los niños que cumplen 6 años antes del 1 de abril ingresan a la escuela primaria. Después de completar seis años en la escuela primaria, pasan a la escuela secundaria inferior, donde permanecen durante tres

años (Delgado-Algarra y Sato, 2016a, 2016b). En otras palabras, la escuela primaria y la escuela secundaria inferior abarca de los 6 a los 15 años.

Uno de los aspectos más significativos de Ley Básica de Educación de 1947, dentro del foco de atención del presente capítulo, es que marcaría la inclusión, por primera vez, de estudios sociales en el plan de estudios, matizando que las “directrices para la enseñanza de las Ciencias Sociales” han sido revisadas en varias ocasiones desde el año de promulgación hasta la actualidad. Esta nueva área fue incorporada a raíz de la labor de una comisión de expertos en educación estadounidense que definió sus directrices y planteó dos objetivos principales (Taniguchi, 2011):

1. Introducir el conocimiento y la comprensión sociocultural en los niños y promover los principios ciudadanos a través de ellos; animando a los alumnos a identificar asuntos de la vida real en sus hogares, vecindarios y comunidades.
2. Posteriormente, reconocer las causas y proponer soluciones a dichos asuntos. La propuesta de mucha de las actividades de Ciencias Sociales era promover el espíritu de paz, autonomía y el sentido de ciudadanía desde lo local hacia lo global.

Como se indica desde la Oficina de Educación Superior (2011), MEXT³: tras completar la educación obligatoria, los estudiantes tienen varias opciones. En la escuela secundaria superior, los estudiantes tienen entre 15 y 18 años. En cuanto a la educación superior (a partir de los 18 años), hay universidades con programas de cuatro años, dos años y *senmo gakkō* (escuelas vocacionales) con programas de dos o más años. En líneas generales, como indica Ikeno (2011), las políticas educativas del Japón de la posguerra se dividen en las siguientes fases:

- Fase 1 (1945-1947): en esta fase, faltan principios y políticas educativas.

³ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology del Gobierno de Japón.

- Fase 2 (1947-1955): fase orientada a la experiencia. Las experiencias de los niños fueron el núcleo de los objetivos.
- Fase 3 (1955-1989): fase orientada al conocimiento. La adquisición del conocimiento básico fue la principal preocupación.
- Fase 4 (1989-presente): fase orientada a la actividad. Se hace énfasis en la educación a través de las actividades de los niños.

El área de estudios sociales cobró gran importancia con el establecimiento del sistema educativo, suponiendo el 16.5% de las horas de clase en la escuela primaria. Al principio, la geografía tuvo un papel predominante; sin embargo, con los cambios sociales, en las sucesivas reformas de las “directrices para la Enseñanza de los Estudios Sociales”, se comenzó a hacer énfasis en otros aspectos. Estos cambios también modificaron el papel de los estudios sociales en el currículum escolar. Desde 1989, se incluyó una nueva asignatura denominada “estudios ambientales para la vida” en el primer y segundo grado de la primaria donde se fusionan las ciencias naturales y las ciencias sociales (Shimura 2015). En el 2000, se incluyó un nuevo campo llamado “estudios integrados” en el currículo escolar de tercero a sexto de la primaria. No obstante, ese mismo año, la política educativa cambió y los estudios sociales quedaron reducidos a un 6,4% del total de las horas de clase, poniéndose más énfasis en el lenguaje y la aritmética (tabla 2).

Las “directrices para la enseñanza de estudios sociales” se han revisado varias veces desde 1947; no obstante, pese a los cambios, el principal objetivo de los estudios sociales se ha mantenido constante: el cultivo de la ciudadanía. Desde 1989, en el primer y segundo grado de la escuela primaria, los estudios sociales y las ciencias naturales se imparten de forma integrada en la asignatura “Estudios ambientales de la vida” y, a entre tercero y sexto, los estudios sociales se enseñan de forma independiente.

En la escuela secundaria inferior, los tres campos de estudios sociales de la escuela primaria (social, cívico e histórico) pasan a convertirse en asignaturas independientes (Delgado-Algarra,

Tabla 2.
Contenido curricular de Estudios Sociales en la escuela elemental a partir de las directrices para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
 Revisión de 2008.

Edad	Grado	Contenidos del currículum				Estudios integrados (5%)
		Lugar de Japón en el mundo	Política de Japón y el mundo	Historia de Japón		
11-12	6					
10-11	5	Tierra de Japón, y agricultura e industria japonesas				
9-10	4	Nuestra prefectura	Servicios públicos	Cambios históricos en nuestra área local		
8-9	3	Nuestra área local				
7-8	2	Estudios ambientales para la vida (4%) (nuestro vecindario)				
6-7	1					
Campos		Campo geográfico	Campo cívico	Campo histórico	Asignaturas / campos relacionados	
Asignaturas		Estudios sociales				
% del total de horas de clase		6,4%				9%

Traducción y reelaboración a partir de Shimura (2015).

2018b): geografía, historia y estudios cívicos. En la escuela secundaria superior, la especialización es más alta, encontrando las siguientes asignaturas (tabla 3): Historia mundial (A / B), Historia japonesa (A / B), Geografía (A / B), Sociedad contemporánea, Ética, Política y Economía (Tabla 3). Desde el año 2000, también existe un período de estudios integrados en secundaria.

En términos generales, las sucesivas “directrices para la enseñanza de estudios sociales” en Japón han mantenido 5 características invariables (Kobara, 2011):

- Desarrollo de ciudadanía, referido a cualidades cívicas.
- Desarrollo de las competencias, habilidades, motivaciones y actitudes requeridas para la vida civil, además del conocimiento y la comprensión.
- Conciencia de la vida civil histórica, social y geográficamente, basada en la interacción entre objetivos, significados y resultados de las actividades de resolución de problemas humanos.
- Investigación sobre el marco histórico que precede a la sociedad moderna y sus problemas.
- Autoaprendizaje y aprendizaje práctico de estudios sociales.
- Educación para la ciudadanía y ciudadanía global

La educación, en términos generales, mantiene un sistema dual: educación en la escuela y educación en la sociedad; mientras que ambos están involucrados en la educación ciudadana. Por lo tanto, las clases de estudios sociales en educación escolar y actividades culturales de educación en la sociedad son esenciales para una educación ciudadana efectiva. Por lo tanto, la educación para la ciudadanía también se basa en este sistema educativo dual y se puede clasificar en cuatro esferas (Ikeno, 2011) (tabla 4):

Esfera 1 de Educación para la Ciudadanía: Estudios Cívicos (CS) que se enseña en las clases de Estudios Sociales y Civismo. En la escuela secundaria, y desde 1989, los Estudios Sociales se dividen en Estudios Cívicos, Historia y Geografía.

Esfera 2 de Educación para la ciudadanía: educación ciudadana 1 cubre el trabajo realizado en las aulas y las activida-

Tabla 3.

Estructura de los estudios sociales en educación elemental y secundaria a partir de las directrices para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Revisión de 2008.

Escuela elemental (6-12 años)		Escuela secundaria inferior (12-15 años)		Escuela secundaria superior (15-18 años)	
Estudios ambientales para la vida	Estudios sociales	Geografía	Estudios cívicos	[Geografía/Historia]	Estudios integrados
		Historia		Historia Mundial A	
			Historia Mundial B		
			Historia Japonesa A		
			Historia Japonesa B		
			Geografía A		
			Geografía B		
			Sociedad Contemporánea		
			Ética		
			Política y Economía		
Estudios integrados	Estudios integrados				

Traducción y reelaboración a partir de Kobara (2011).

Tabla 4.
Esfemas de la educación ciudadana en escuela y sociedad.

Educación		
Educación ciudadana 3 (ESFERA 4)		
Educación escolar		Educación en sociedad
Educación en el aula	Actividades extracurriculares	
Educación ciudadana 1 (ESFERA 2)		Educación ciudadana 2 (ESFERA 3)
Estudios ciudadanos (ESFERA 1)		

Traducción y reelaboración a partir de Ikeno (2011).

des extracurriculares relacionadas. Puede incluir la elaboración de proyectos individuales de Estudios Sociales por parte de los estudiantes con las orientaciones del maestro y las propuestas durante las clases.

Esfera 3 de Educación para la ciudadanía: Educación ciudadana 2 brindada a través de la educación en la sociedad y en el entorno, independientemente del currículo escolar. Por ejemplo, la actividad a través de Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Esfera 4 de Educación para la ciudadanía: educación para la ciudadanía 3 proporcionada por el sistema educativo en su conjunto.

Establecida en 1947, la Unión de Maestros de Japón (JTU) [Nihon kyōshokuin kumiai / Nikkyōso], con un perfil progresista, tuvo conflictos históricos con el gobierno conservador y el Ministerio de Educación. En general, fue la unión educativa más importante hasta los desacuerdos internos de finales de los años ochenta. Después de eso, se hizo más conciliatorio con el Ministerio. Por otro lado, durante los años ochenta y principios de los noventa, el impulso de la globalización acompañó a una mayor diversificación de los movimientos progresistas de educación que introdujeron debates en Japón sobre desarrollo educativo, educación global, educación ambiental y educación para los derechos humanos.

Desde el comienzo, los cambios políticos y educativos acompañaron a los movimientos para la promoción de una ciudadanía global. No hay evidencias de la influencia de estos movimientos en los cambios políticos; sin embargo, han influido en el discurso educativo dominante. En otras palabras, los problemas sociales, económicos y educativos de Japón en la década de 1990 motivaron los cambios en las políticas educativas⁴.

4 Debido al terremoto de Kobe / Awaji el 17 de enero de 1995; el ataque con gas sarín en el metro de Tokio el 20 de marzo de 1995; y, después de varios eventos ocurridos en 1997, la Comisión del Primer Ministro sobre los Objetivos de Japón en el siglo XXI (2000) preparó el informe

Por otro lado, como lo indicó Motari (2007), en 1995, dentro de una mayor flexibilidad de las políticas educativas, hubo un diálogo constructivo entre la JTU y los responsables de las políticas educativas. Este nuevo clima constructivo dio prioridad a la búsqueda de mejoras educativas sobre el conflicto histórico.

En la revisión de 2002 del Currículo Nacional, el Ministerio de Educación introdujo una nueva asignatura llamada “estudios integrados”. Sin los libros de texto recomendados para esta asignatura, estudios integrados se centra en el alumno y en la resolución de problemas. Desde entonces, durante este período de clases, los maestros progresistas han enseñado como un laboratorio de aprendizaje experimental, educando a los estudiantes para una ciudadanía activa y global (Motari, 2007). En la actualidad, términos como ciudadanía global o educación para la ciudadanía global, entendidos como educación para vivir juntos, tienen una enorme aceptación más allá de los sectores progresistas.

Basado en el informe de La Comisión Nacional para la Reforma Educativa (2001), “17 Propuestas para Cambiar la Educación”, el Ministro de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología [MEXT] (2001) publicó su “Reforma educativa para el siglo XXI”. En noviembre de 2004, este Ministerio anunció , financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-67953-P), con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea. de la educación que fomenta la dedicación y el esfuerzo (MEXT, 2011). El plan presenta cinco propuestas específicas. Uno de ellos es “Enmienda de la Ley Básica de Educación”. Más allá de las revisiones de las “directrices para la enseñanza de Estudios Sociales”, en la primera revisión de la Ley Básica de Educación de 1947 “Plan

“The Frontier Within: Individual Empowerment and Better Governance in the New Millennium”. A luz de los resultados de este informe, se consideró que era necesaria una reforma educativa radical y se impulsó el interés en promover una política y una ciudadanía japonesa abierta a la internacionalización y la diversidad. En líneas generales, la Comisión prestó especial atención al papel de Japón en el mundo.

Básico para la Promoción de la Educación” se presentaron nuevos desafíos para un claro equilibrio entre ciudadanía nacional y global (MEXT, 2008):

- Para formar a personas cuya inteligencia, moral y fuerza física sean equilibradas, y que sean independientes y busquen la autorrealización a lo largo de toda la vida. Educar a los ciudadanos que respetan el sentido del deber público y participan voluntariamente en la formación del país y la sociedad.
- Para formar a los japoneses que participen en la sociedad internacional con respeto por las tradiciones y la cultura de Japón y otros países.

Para reconstruir la educación japonesa basada en los principios de la Ley Básica de Educación revisada, el gobierno estableció cuatro directrices sobre el aprendizaje permanente (vinculadas a 30 medidas entendidas como indicadores) que se incluyen en “El Segundo Plan Básico para la Promoción de la Educación”. En base a dicho Plan, donde se presta especial atención a la independencia, colaboración y creatividad, las pautas propuestas son (MEXT, 2013):

- Desarrollando competencias sociales para la supervivencia: independencia y colaboración en una sociedad diversificada y cambiante.
- Desarrollando recursos humanos para un futuro mejor: recursos humanos para iniciar y crear cambios y nuevos valores a través del liderazgo en diversos campos de la sociedad.
- Construyendo redes de seguridad para el aprendizaje: una amplia gama de oportunidades de aprendizaje accesibles para todos.
- Construyendo vínculos y estableciendo comunidades vibrantes: un círculo virtuoso donde la sociedad nutre a las personas y las personas crean la sociedad.

En cuanto a las universidades, para fortalecer la competitividad internacional de la educación superior japonesa y para ofrecer una educación de alta calidad para los estudiantes inter-

nacionales, es notable el impulso de las universidades japonesas como centros de internacionalización. MEXT (2011) implementa el proyecto “Global 30”. Este proyecto contiene una selección de 30 universidades japonesas. Estas universidades intentarían alcanzar objetivos específicos a través de un apoyo intensivo.

5. CONCLUSIONES

Desde la década de 1980, el impulso de la ciudadanía global se encuentra con resistencias debido al temor a que se diluyan los valores tradicionales y la moral japonesa. Sin embargo, como indica Delgado-Algarra (2018b), aspectos como la internacionalización académica muestran una creciente apertura a la interacción y el enriquecimiento lingüístico y cultural de la ciudadanía, con un aumento real de los entornos académicos plurilingües y pluriculturales, así como en el contexto educativo europeo.

La política ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de los estudios sociales y la educación cívica. Tanto en España como en Japón, se ha ido poniendo el foco de atención en las competencias analíticas y en los conocimientos necesarios que deben aprender los estudiantes de cara a evaluar los desafíos a los que se enfrenta la sociedad. Con respecto a la implementación de las políticas educativas, MEXT considera que es necesario potenciar la participación de la ciudadanía como miembro de la sociedad; participando en su comunidad local, en las empresas, en las ONG y en el contexto familiar.

Con respecto al ambiente social y los desafíos en torno a la educación, el “Segundo Plan Básico para la Promoción de la Educación” (MEXT, 2013) se centra en los cambios en el país en varios campos: cambios sociales rápidos en relación con la globalización; disminución de la tasa de natalidad; envejecimiento de la población; varias crisis que enfrenta el país; lecciones del Gran Terremoto de Japón Oriental y direcciones en la sociedad.

6. REFERENCIAS

- Basic Act on Education, Act No. 120 of December 22, 2006. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Constitution of Japan, November 3, 1946. Retrieved from http://www.cu.emb-japan.go.jp/es/docs/constitucion_japon.pdf
- Delgado-Algarra, E. J. (2013). Citizenship Education and Historical Memory: Review of Patriotism in Japanese Schools. *European Scientific Journal*, special number, 309-317
- Delgado-Algarra, E. J. (2016). History of Japanese Education. Keys to social and citizenship education. Delgado-Algarra, E.J. (Ed.). *Occidente en Japón y Japón en Occidente: Claves científicas, educativas y culturales para el intercambio entre Japón y Occidente* (pp. 61-88) Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Delgado-Algarra, E. J. (2017). Historia de la educación japonesa y participación ciudadana: el papel de Fukusawa en el cambio socio-educativo de la Restauración Meiji. En E. J. Delgado-Algarra (ed.). *Conociendo Japón desde una perspectiva hispano japonesa: historia, identidades culturales y educación* (pp.13-30). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Delgado-Algarra, E. J. (2018a). Educación, historia y ciudadanía en el contexto hispano – japonés. Comunicación. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (Eds.). *Innovagogía (IV)* (p.404) Sevilla: AFOE.
- Delgado-Algarra, E. J. (2018b). Chapter 8: Education for Citizenship and Social Studies in Japan: Historical Evolution and Challenges for a Cosmopolitan Identity. In Pineda-Alfonso, J.A., De Alba-Fernández, N. and Navarro-Medina, E. (Eds.). *Handbook of of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. United States: IGI Global.

- Delgado-Algarra, E. J. y Sato, E. (2016a). Enseñanza de la historia y construcción de la identidad en Japón: el papel de la política hasta mediados del siglo XX. En Molina, P., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (ed.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp.117-132) Murcia: Universidad de Murcia.
- Delgado-Algarra, E. J. y Sato, E. (2016b). Identidad y ciudadanía en la historia de la educación japonesa: de la maduración cultural a la internacionalización académica. En R. López Falcal (ed.). *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp.1025-1036). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- El Mundo (2012). *Educación para la ciudadanía: la polémica fuera del aula*. 2 de febrero. Extraído de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/02/03/espana/1328259062.html>
- EURYDICE (2012). *Citizenship Education in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado de <http://bit.ly/Krl8UN> (acceso: 1 enero 2018).
- Higher Education Bureau (2011). *Higher Education in Japan*. Tokyo: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
- Horio, T. (1957). “Komin” and citizenship education: the concept of “Komin” in modern society and the meaning of citizenship education in Japan. *Mass Education*. Tokyo: Maki Shoten.
- Ikeno, N. (2011). Postwar citizenship education policy and its development. N. Ikeno (ed.). *Citizenship Education in Japan*. London: Continuum International Publishing Group.
- Kingston, J. (2014, ed.). *Critical issues in Contemporary Japan*. United kingdom: Routledge.
- Kobara, T. (2011). The evolution of postwar Guidelines for Teaching Social Studies and citizenship education in Japan. N. Ikeno (ed.). *Citizenship Education in Japan*. London: Continuum International Publishing Group.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. (Ley Moyano).

- Ley de Mantenimiento del Orden Público, marzo de 1925. Recuperado de <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE). (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013).
- López Facal, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza. *Íber*, 47, 54-63.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology [MEXT] (2001). *Educational Reform for the 21st Century*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200101/index.html
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology [MEXT] (2008). *Basic Plan for the Promotion of Education*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373797.htm>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology [MEXT] (2011). *Progress on Education Reform*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/english/_ics-Files/afieldfile/2011/03/07/1303008_003.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology [MEXT] (2013). *The Second Basic Plan for the Promotion of Education*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373796.htm>
- Motari, Y. (2006). The emergence of Global Citizenship Education in Japan. E. D. Stevack and B. A. U Levinson (Ed.). *Reimagining Civic Education: How Diverse Societies Form Democratic Citizens* (pp. 271-292). Rowman & Littlefield Publishers: United States of America.
- Nakano, S. (1971). A Historical Studies on Civics in Japan (1): Establishment on Civics in Vocational-Supplementary

- School. *Memoirs of the Faculty of Education, Miyazaki University, Social Sciences*, 30, 53-72.
- Omori, T. and Mori, H. (1968). The process of the establishment of civics in Japan and its development afterwards. *Bulletin of Tokyo Gakugei University, Series Social Studies*, 20, 117-136.
- Parra-Martínez, J. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Castilla la Mancha: Instituto de la Mujer.
- Prats, E. (2012). ¿Educación cívica o educación para la ciudadanía? Lo que acontece en Europa. En J. C. González Faraco (coord.). *Identidades culturales y Educación en la sociedad mundial*. Huelva: Sociedad Española de Educación comparada.
- Pujadas, J. J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Eudema: Salamanca.
- Sakai, N. (2015). From Relational Identity to Specific Identity: On Equality and Nationality. En Nosco, P., Ketelaar, J. E. and Kojima, Y. (eds.). *Values, Identity and Equality in Eighteenth- and Nineteenth-Century Japan* (pp. 290-322). Boston: Brill.
- Sawayanagi, M. (1978). Nation and Education. Complete Collection of *Masatarô Sawayanagi*. Vol. 3. Tokyo: Kokudo-sha (in Japanese).
- Shimura, T. (2015). Primary Geography Education in Japan: Curriculum as Social Studies, Practices and Teachers' Expertise. *Review of International Geographical Education Online*, 5 (2), 151-165. Retrieved from <http://www.rigeo.org/vol5no2/Number2Summer/RIGEO-V5-N2-3.pdf>
- Taniguchi, K. (2011). The history of the idea of citizenship and its teaching in Japan before World War II. N. Ikeno (ed.). *Citizenship Education in Japan*. London: Continuum International Publishing Group.
- The National Commission of Educational Reform (2000). *17 Proposals for Changing Education*. Retrieved from <http://japan.kantei.go.jp/education/report/report.html>
- The Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century (2000). *The Frontier Within: Individual Empower-*

ment and Better Governance in the New Millennium. Tokyo: Office for the Prime Minister's Commission on Japan's. Retrieved from <https://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/pdfs/index.html>

Toshiya, T. y Brown, D. M. (1991). *Chronology of Japan*.

Vladeck Heinrich, A. (2009) *Japanese History: A Chronological Outline. Asia for educators*. Columbia University. Retrieved from http://afe.easia.columbia.edu/timelines/japan_timeline.htm