

**Número Especial**  
**La Educación y los Desafíos para la Democracia**

archivos analíticos de  
políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 31 Número 107

19 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341

**Educación en una Sociedad Democrática y Meritocrática:  
Avanzando más allá de la Prosperidad hacia el  
Florecimiento**

*Ee-Ling Low*

Instituto Nacional de Educación, Universidad Tecnológica de Nanyang  
Singapur

**Citación:** Low, E.-L. (2023). Educación en una sociedad democrática y meritocrática: Avanzando más allá de la prosperidad hacia el florecimiento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(107). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8023> Este artículo es parte del número especial *La Educación y los Desafíos para la Democracia*, editado por Fernando M. Reimers.

**Resumen:** Este ensayo introductorio para el número especial *Education and the Challenges for Democracy* (Educación y los Desafíos para la Democracia) plantea que los desafíos para la democracia requieren un reanálisis de la relación entre democracia y educación para el desarrollo de la ciudadanía democrática. El ensayo describe los desafíos para la democracia, cómo estos afectan la educación para el desarrollo de la ciudadanía democrática y cómo la educación puede abordar dichos desafíos, seguido por un resumen de seis artículos dictaminados por pares que examinan la relación entre educación y democracia en Japón, Singapur, Sudáfrica y Estados Unidos. El ensayo concluye con una discusión sobre la significación de estos artículos para comprender la relación dialéctica entre educación y democracia, así como sus implicaciones para la investigación, las políticas y la práctica educativas.

**Palabras clave:** democracia; educación cívica; educación para la ciudadanía democrática; reforma educativa; desigualdad educativa

### **Education in a democratic and meritocratic society: Moving beyond thriving to flourishing**

**Abstract:** Following multiple disruptions and crises, global education stakeholders grapple with the issue of how to prepare learners for a future wrought with uncertainty and unpredictability. During the COVID-19 pandemic that caused global school closures, disruptions to learning occurred in differing scopes and magnitudes across different countries. International organisations reported that some students have incurred a 1-to-3-year learning loss, which might have ramifications on their holistic development and, further down the line, their socioeconomic prospects. An equitable solution must be sought for the world to move beyond recovering to flourishing. This article attempts to elucidate the underlying principles of Singapore's education system through Dewey's concept of democracy and education, defined from an apolitical stance. For Singapore, democracy is also balanced with pragmatic meritocracy, which is upheld as a means to provide equal opportunities for all, regardless of socioeconomic background. This paper describes Singapore's democratic and meritocratic society, setting the backdrop for an education system that seeks to develop its citizens into resilient, values-anchored, and lifelong learners ready to confront the challenges of the future.

**Keywords:** democracy; education; meritocratic democracy; resilient education; values-anchored education, lifelong education

### **Educação em uma sociedade democrática e meritocrática: Avançando além do prosperar para o florescer**

**Resumo:** Após múltiplas interrupções e crises, os interessados na educação global debatem a questão de como preparar os aprendizes para um futuro marcado pela incerteza e imprevisibilidade. Durante a pandemia do Covid-19, que causou o fechamento de escolas em todo o mundo, ocorreram interrupções na aprendizagem em diferentes âmbitos e magnitudes em diversos países. Organizações internacionais relataram que alguns estudantes sofreram uma perda de aprendizado de 1 a 3 anos, e que isso pode ter implicações em seu desenvolvimento integral e, mais adiante, em suas perspectivas socioeconômicas. Uma solução equitativa deve ser buscada para que o mundo avance não apenas para a recuperação, mas para o florescimento. Este artigo tenta elucidar os princípios subjacentes do sistema educacional de Singapura por meio do conceito de democracia e educação de Dewey, definido a partir de uma postura apolítica. Para Singapura, a democracia também é equilibrada com uma meritocracia pragmática, que é mantida como um meio de proporcionar oportunidades iguais para todos, independentemente do contexto socioeconômico. Este artigo oferece uma descrição da sociedade democrática e meritocrática de Singapura, que serve de pano de fundo para seu sistema educacional, buscando desenvolver seus cidadãos em pessoas resilientes, ancoradas em valores e comprometidos com a educação ao longo da vida, prontos para enfrentar os desafios do futuro.

**Palavras-chave:** democracia; educação; democracia meritocrática; educação resiliente; educação ancorada em valores; educação ao longo da vida

### **Educación en una Sociedad Democrática y Meritocrática: Avanzando más allá de la Prosperidad hacia el Florecimiento**

El mundo no es ajeno a las crisis y cambios. Sin embargo, actualmente estamos experimentado ambas en una magnitud sin precedentes, lo que ha tenido un impacto profundo en la forma en que vivimos, trabajamos y aprendemos. Los avances tecnológicos rápidos y en constante cambio que ha traído consigo la Cuarta Revolución Industrial (4RI; Schwab, 2016), combinados con la pandemia de Covid-19, han hecho imposible predecir con claridad los desafíos que nos esperan en

el futuro. Esto se complica aún más por la Guerra entre Rusia y Ucrania y la crisis energética, entre otros. Donde una vez el futuro se describía adecuadamente como VUCA (por sus siglas en inglés, en español se refiere a volátil, incierto, complejo y ambiguo), ahora es más preciso describirlo como BANI (por sus siglas en inglés, en español se refiere a frágil, ansioso, no lineal e incomprensible; *Think Insights*, 2023). La 4RI ha llevado a las sociedades a repensar las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para sus ciudadanos, y a reevaluar la importancia y fuerza del carácter moral que tanto individuos como naciones deben poseer para sobrevivir y prosperar (Schwab, 2016). La pandemia expuso lo que antes eran líneas de falla ocultas en nuestras estructuras sociales; por ejemplo, nuestros sistemas políticos, económicos y sociales se consideraban robustos, pero las desigualdades quedaron al descubierto cuando golpeó la pandemia (Foro Económico Mundial [FEM], 2020). De manera simultánea, una pregunta apremiante a responder es qué tipo de educación se necesita para preparar a nuestros jóvenes para enfrentar estos desafíos.

La desigualdad en nuestros sistemas educativos también se puso de manifiesto. Un número alarmante de 1.725 mil millones de estudiantes, lo que corresponde al 98.6% de la población global de estudiantes, desde la educación preescolar hasta la educación terciaria, en 200 países, se vieron afectados (Las Naciones Unidas, 2020), en gran medida debido al cierre de escuelas durante los respectivos períodos de confinamiento. Otro reporte citó seis repercusiones negativas del cierre de escuelas, de las cuales dos sugirieron que 24 millones de niños probablemente abandonarían por completo la escolarización y el 96% de los niños encuestados reportaron un aumento en los sentimientos negativos hacia la educación formal (ACAPS, 2020). Igualmente preocupante fue cómo el Covid-19 afectó a algunos sectores de la sociedad de manera desproporcionada, y no sorprendentemente, aquellos más desfavorecidos fueron los más afectados (Banco Mundial, 2020). Para ellos, las escuelas no son solo establecimientos para el aprendizaje, sino, lo que es más importante, refugios seguros para recibir cuidado constante por parte de los maestros, y donde se atienden sus necesidades nutricionales, se sienten físicamente seguros y se cuida su bienestar mental (Banco Mundial, 2020). Rápidamente, quedó claro que los sistemas educativos mostraban formas de desigualdad, tales como el acceso inequitativo a la tecnología y la escasez de recursos para apoyar el bienestar mental. Aunque la pérdida de aprendizaje fue mucho mayor en los países en desarrollo, es en los países desarrollados donde vemos una brecha más amplia de desigualdad en todas las esferas de la sociedad.

Dado que durante mucho tiempo la educación ha sido vista como un impulsor vital del crecimiento y el desarrollo tanto para el individuo como para un país (Banco Mundial, 2022), la mayoría de los formuladores de políticas y educadores reconocen ahora que la educación debe ser reimaginada para capacitar a nuestros ciudadanos a enfrentar las demandas del futuro VUCA-BANI. La mayoría de los sistemas educativos en todo el mundo han adoptado un modelo de educación occidental que ha mantenido la estructura del siglo XVII, donde el maestro es visto como difusor de conocimiento. Lo anterior brinda poca libertad o poder a los estudiantes para ser agentes activos de su propio aprendizaje. Los formuladores de políticas, las escuelas, maestros, estudiantes y padres de familia han demandado por una reducción en la relevancia dada a las evaluaciones de altas consecuencias, particularmente porque no son una buena evaluación del aprendizaje holístico y de la agencia de los estudiantes. Otros han cuestionado acertadamente la mentalidad tradicional de la educación, poniendo en duda la percepción de que un título universitario es todo lo que una persona necesita para construir una carrera de por vida. Hoy en día, los formuladores de políticas predicen que sus ciudadanos tendrán múltiples carreras a lo largo de sus vidas y requerirán un aprendizaje y reaprendizaje continuos, en lugar de estar determinados por el rendimiento académico en los primeros 20 años de sus vidas.

Se debe buscar una solución equitativa para que el mundo avance más allá de la mera recuperación de la pandemia hacia el florecimiento humano. Para lograr este objetivo, es necesario anticipar y planificar pasos que garanticen que nuestras generaciones presentes y futuras estén equipadas con estructuras de apoyo resilientes y adaptables, que incluyan la transformación de la educación en los ámbitos cultural, físico, intelectual, emocional, social y moral (Datnow et al., 2022). Esta forma de educación debe proporcionar a los estudiantes una mayor equidad y libertad para elegir múltiples trayectorias profesionales que les permitan crecer y desarrollarse de manera continua y holística, lo que les permitirá no solo sobrevivir, sino prosperar en un mundo VUCA-BANI. Una vía es aprender de los componentes exitosos de iniciativas educativas de alto rendimiento en diferentes países. Este artículo presenta el estudio de caso de Singapur, uno de los muchos sistemas educativos exitosos.

En primer lugar, se ofrece una revisión de la literatura sobre democracia y educación antes de presentar el sistema educativo de Singapur, situado dentro de su sociedad democrática y meritocrática. Singapur ha estado consistentemente bien ubicado en las referencias internacionales, pero reconoce que debe ir más allá de sus logros para brindar una educación aún mejor de manera cada vez más equitativa a todos sus ciudadanos, redefiniendo así el “éxito”. Después, el artículo intentará dilucidar cómo Singapur adopta un enfoque democrático para la educación al equilibrarlo con principios meritocráticos, que en última instancia tiene como objetivo educar ciudadanos que sean resilientes, arraigados en valores y aprendices de por vida. Algunas de las reformas sistémicas respondieron a las interrupciones globales como la 4RI, mientras que otras son mejoras recientes, pero todas siempre se han regido por el principio de brindar a cada estudiante igualdad de oportunidades con el fin de maximizar sus propios potenciales.

## **Una Perspectiva sobre Democracia y Educación**

Este número especial investiga la relación entre democracia y educación. Es innegable que la obra seminal de John Dewey está particularmente asociada a este concepto en su publicación, *Democracy and Education* (Democracia y Educación) (1939/2015). Dewey observó cómo la educación es una necesidad de la vida como función social, proporciona dirección y crecimiento a los seres humanos, y cómo la democracia interactúa con la educación tanto en la superficie como en un nivel más profundo. En la superficie, postula que un gobierno basado en el sufragio popular solo puede tener éxito si quienes eligen ese gobierno y quienes obedecen al gobierno están educados. A un nivel más profundo, veía la democracia yendo más allá de la forma política hacia el modo de convivencia, el cual tiene dos rasgos: uno de un interés común compartido pero variado como factor de control social, y dos de individuos que poseen un hábito democrático (Dewey, 1939/2015; Hansen & James, 2016). En lugar de percibir esta interacción como una simplemente política, Dewey argumentó que los ideales democráticos influenciaban la implementación de la educación y definían la democracia como

... una creencia en la capacidad de la experiencia humana para generar los objetivos y métodos por los cuales la experiencia futura crecerá en riqueza ordenada... La democracia es la fe en que el proceso de la experiencia es más importante que cualquier resultado especial alcanzado, de modo que los resultados especiales logrados son de valor último solo en la medida en que se utilizan para enriquecer y ordenar el proceso continuo. (Dewey, 1939/2015) [Traducción propia]

Se han realizado estudios acerca de si la democracia que gobierna la política tiene alguna influencia en la educación. Dahlum y Knutsen (2017) compararon la democracia con la autocracia en varios países; analizaron si la democracia puede mejorar la educación y, por lo tanto, mejorar las habilidades

y el conocimiento de los ciudadanos, lo que en última instancia tendría resultados positivos para el desarrollo, como por ejemplo el crecimiento económico. Si bien la democracia puede considerarse superior a la autocracia en lo que respecta a proporcionar un acceso equitativo a la educación, no pudieron encontrar resultados concluyentes que respaldaran esta afirmación ni evidencia sistemática de que los países democráticos ofrecieran una educación mejor. Si bien los sistemas educativos democráticos tendían a producir estudiantes que se desempeñaban mejor en habilidades de lectura, no se observaron las mismas ganancias en habilidades de ciencias y matemáticas, por lo tanto, no respalda la idea de que en un sistema políticamente democrático se brinde una educación integral a todos los estudiantes.

La relación entre democracia y educación no es fija (Quay, 2016) y, de hecho, la forma de gobierno no debe dictar cómo un sistema educativo alcanza sus objetivos, ya que las inclinaciones políticas no garantizan el éxito. De hecho, una gobernanza democrática políticamente cargada en educación podría, irónicamente, infringir las libertades civiles de los estudiantes. Esto respalda el concepto de Dewey de cómo la democracia y la educación deben verse como un modo de convivencia y, por extensión, de aprendizaje. En resumen, Dewey veía la educación como un medio para facilitar y mejorar el crecimiento individual de los niños (Hopkins, 2018). Así como la democracia es una vida comunitaria en constante crecimiento y cambio, la educación también debe crecer y ser vista como dinámica (Quay, 2016). Es evidente que Dewey veía la democracia y la educación como un “asunto inherentemente colectivo” (Hopkins, 2018, p. 434) que está fuera del ámbito de la política. Aunque el concepto de democracia y educación de Dewey ha sido problematizado por tendencias globales, como la globalización (Gordon & English, 2016) debido a la mezcla de intereses “compartidos” de muchos estados que a menudo difieren en sus intereses y sistema de valores, la educación ha sido considerada como parte de una democracia ecológica (Peters & Jandrić, 2017), esto no niega la relación entre democracia y educación —que no debe basarse en la política— como un enfoque viable.

Este artículo adopta la postura apolítica de Dewey hacia la democracia y ofrece un estudio de caso acerca de cómo Singapur adopta una perspectiva similar de la democracia como un modo de vida asociado, donde sus ciudadanos tienen un interés común o una *similitud de ideas* para lograr el progreso de su nación mediante el desarrollo de hábitos para lograrlo. Como se encapsula en el juramento de la nación: “construir una sociedad democrática, basada en la justicia y la igualdad, para lograr la felicidad, la prosperidad y el progreso de nuestra nación” (Junta de Patrimonio Nacional, 2023) [Traducción propia]. Lo que es notable es que la marca de democracia de Singapur es ser una democracia meritocrática. Macedo (2013) buscó reconciliar estos sistemas de gobierno haciendo la pregunta práctica: “¿Cómo podemos mejorar la calidad meritocrática de nuestras instituciones de gobierno de manera consistente con los principios democráticos?” (p. 236) [Traducción propia]. Sin embargo, este esfuerzo se basó en una investigación sobre la Constitución estadounidense. En su trabajo You (2019) también señaló un modelo mixto de democracia meritocrática en el que existen dos niveles: uno que es el portador de la meritocracia política y otro que se refiere a la democracia electoral desde la perspectiva de la política. Sin embargo, esto proviene de una perspectiva política; el cual no es el caso en Singapur, que aborda apolíticamente la educación con principios meritocráticos y democráticos. Los académicos que han escrito sobre el sistema educativo de Singapur tienden a centrarse en la meritocracia en el país, pero no se ha hecho una vinculación explícita con la democracia. Este artículo dilucida cómo la democracia meritocrática puede ser una lente para comprender el sistema educativo en Singapur.

## **Un Sistema Educativo basado en la Democracia Meritocrática**

El concepto de Dewey sobre democracia y educación, en el que la definición de democracia se toma desde una perspectiva apolítica, se puede aplicar al sistema educativo de Singapur. En 1965, Singapur obtuvo su independencia y fue declarado un estado soberano democrático. Desde su independencia, el partido gobernante se ha centrado en desarrollar el único recurso natural del país, el capital humano, invirtiendo fuertemente en educación para garantizar la supervivencia de la joven y vulnerable nación independiente. Es por esto, que ha buscado proporcionar igualdad de oportunidades a cada ciudadano a través de la educación, aunque en diferentes grados en cada una de sus fases educativas.

El período posterior a la independencia ha sido llamado adecuadamente la fase de educación orientada a la supervivencia (1965-1978). A medida que el país progresaba, pasó a la fase de educación orientada a la eficiencia (1979-1997) y subsecuentemente a la orientada hacia la habilidad (1997-2011), la fase de educación centrada en valores y estudiantes (2011-2018), hasta llegar a la fase actual de Aprender para Toda la Vida (ATV) (2019-presente). Cada fase educativa estaba intrínsecamente vinculada a las demandas económicas del país, la educación siempre se ha considerado como el motor central para construir la economía y la nación. Según la OCDE (2010), “los objetivos económicos de la educación han dado un enfoque muy pragmático a la política educativa y un fuerte enfoque en campos científicos y técnicos” (p. 161) [Traducción propia]. Cada fase (ver Low, 2023b, para más detalles) buscó promover aspectos de meritocracia y democracia al proporcionar igualdad de oportunidades y recompensas a quienes trabajan duro y obtienen calificaciones académicas notables. Por ejemplo, en la fase de educación orientada a la supervivencia, aquellos que obtuvieron una educación básica y pudieron adquirir competencia en inglés podían ser contratados para ocupaciones que conducían a la movilidad social. Posteriormente, en la fase de educación centrada en valores y estudiantes, la capacidad de colaborar o pensar críticamente se convirtieron en competencias de alta demandadas por el creciente número de empresas internacionales. Esto, por supuesto, no estuvo exento de inconvenientes, lo que dio principalmente como resultado un énfasis excesivo en el rendimiento académico para una ocupación deseada y menos en la educación y desarrollo holísticos.

En general, sin embargo, la visión común compartida de Singapur de proporcionar una buena educación para todos es importante para garantizar la supervivencia y el progreso continuo de la nación, independientemente de la raza, el idioma o la religión en una sociedad multicultural y multirreligiosa. Por ejemplo, durante la fase orientada a la eficiencia, cuando las tasas de abandono escolar eran altas, fue necesario crear diferentes vías para satisfacer las habilidades académicas de todos los estudiantes, y esto se plasmó en las recomendaciones publicadas en el Reporte Goh de 1979. Esto resultó ser una estrategia exitosa, ya que más estudiantes permanecieron en la escuela.

El principio de meritocracia de Singapur a menudo se presenta como un “discurso unificador y común para el currículo educativo y los resultados” (Tan & Deneen, 2015), lo que se ajusta bien al concepto de Dewey de democracia como interés compartido y un lenguaje común. Se dice que la meritocracia tiene como objetivo identificar y reducir las disparidades entre los subgrupos de la sociedad (2015) y se ha justificado como una práctica que recompensa a individuos trabajadores y merecedores con éxito económico y movilidad social, al proporcionar a sus ciudadanos oportunidades no discriminatorias, independientemente de su punto de partida en términos socioeconómico (Nur, 2015; Tan & Deneen, 2015). Al aplicar la meritocracia a la educación, la segmentación basada en el mérito de los estudiantes en las respectivas trayectorias del sistema educativo de múltiples vías crea una cultura donde se valora el esfuerzo (Gopi, 2012, citado en Tan & Deneen, 2015). Sin embargo, los críticos de Singapur han señalado que la meritocracia recompensa en gran medida solo a las personas con inclinación académica (Nur, 2015), lo que

implica que puede promover ideas y prioridades en disputa y conflictivas, favoreciendo a los mejores individuos para los trabajos más influyentes y, de esta manera, adoptando un enfoque elitista que promueve y perpetúa el elitismo (Tan & Deneen, 2015). Muchos padres de familia y estudiantes de Singapur todavía ven la segmentación académica basada en el mérito como una puerta de entrada limitada a las instituciones educativas (2015). Los efectos negativos de la meritocracia están irónicamente asociados con una brecha de ingresos cada vez mayor y divisiones sociales entre los que pertenecen a las elites y los que no (Nur, 2015). Esto plantea la pregunta de cómo la meritocracia evalúa y recompensa a las personas, ya que las evaluaciones tradicionalmente se ven como el mecanismo que refleja, define y asigna el mérito (Tan & Deneen, 2015).

Desde la fase de orientación a la supervivencia hasta la de orientación a la habilidad, está claro que el rendimiento académico determinaba el progreso y el avance educativo de Singapur. Fueron el fundamento del autogobierno de Singapur bajo el dominio colonial británico y su era de independencia, con los padres fundadores, como el difunto Sr. Lee Kuan Yew y el difunto Dr. Goh Keng Swee, siendo ambos astutos intelectuales y pensadores que pudieron conceptualizar el éxito de Singapur y llevarlo a cabo con determinación y carácter. "Soñar, diseñar y cumplir" fue el lema asociado al estilo del partido gobernante de mantener la democracia meritocrática (OCDE, 2010, p. 161). Según el difunto Sr. Lee, el objetivo de la educación es "desarrollar [de un niño] su mayor potencial, para que crezca como un buen hombre y un ciudadano útil" (Lee, 1979) [Traducción propia]. Las fases de educación centrada en valores, estudiantes y ATV señalan los intentos recientes del país de comenzar a evaluar a las personas en función de aspectos tanto académicos como no académicos, como valores, carácter y disposiciones hacia el aprendizaje de por vida, de modo que uno sea un ciudadano útil de manera integral. La fase de educación ATV fomenta aún más el cambio de mentalidad al alentar a los estudiantes a ver sus trayectos de aprendizaje como una experiencia de por vida.

La forma en que el país recluta a los docentes puede servir como ejemplo. Si bien se recluta del 30% superior de cada cohorte anual, este proceso ya no se basa únicamente en logros académicos. En un panel de reclutamiento conjunto que comprende representantes del Ministerio de Educación de Singapur, el Instituto Nacional de Educación (NIE) y las escuelas, ahora también se evalúa a los candidatos a docentes en función de su aptitud y actitudes hacia la enseñanza (Low, 2023a). Cuando el país recluta de entre los "mejores y más brillantes", ya no se refiere únicamente a los logros académicos, sino a aquellos con los mejores atributos, como la aptitud y actitud adecuadas para la enseñanza.

Sin embargo, el gobierno de Singapur reconoce que si bien la meritocracia tiene sus ventajas, también tiene problemas o inconvenientes. Funcionarios del país, la presidenta Halimah Yacob, el viceprimer ministro Lawrence Wong y el ministro de Educación Chan Chun Sing, han expresado el compromiso del gobierno de ampliar la meritocracia para combatir la estratificación social, reconociendo que la forma actual de meritocracia es estrecha, especialmente en lo que respecta a la forma de entender la educación y las calificaciones, e identifican la necesidad de evitar sus trampas al proporcionar una meritocracia más inclusiva con oportunidades a lo largo de la vida (Chew, 2023; Goh, 2023; Tay & Lau, 2023; Teng, 2023). El gobierno reconoce que, si bien "construiremos sobre nuestras bases sólidas... también debemos tener el coraje de cambiar cuando sea necesario" para que los ciudadanos "no tengan que sucumbir a una carrera tras el papel para asegurar un buen salario y un camino profesional viable" (Chew, 2023) [Traducción propia]. La educación debe diversificarse en diferentes trayectos que reconozcan diferentes fortalezas, intereses y necesidades de aprendizaje (Tay & Lau, 2023) y "hacer justicia a la gama de dones que poseen las personas" (Teng, 2023) [Traducción propia]. Esto debe hacerse a lo largo de la vida de cada ciudadano, independientemente de su punto de partida (Goh, 2023). Esencialmente, el gobierno, y, por lo tanto, la sociedad, "debe

examinar también cómo recompensa diferentes habilidades y talentos, y reconocer la gama completa de trayectorias hacia el éxito” (Teng, 2023) [Traducción propia]. Este artículo sugerirá tres objetivos generales de la educación y describirá cómo se pueden lograr.

## **Educación para la Resiliencia**

Durante la pandemia, muchos pasaron a la educación a distancia. Aunque la transición a la educación a distancia estaba disponible tanto en países desarrollados como en algunos en desarrollo, se descubrió que aproximadamente 463 millones de estudiantes no tenían acceso a tecnologías que respaldaran el aprendizaje en el hogar durante los cierres escolares nacionales (Banco Mundial, 2020). La pandemia también exacerbó las desigualdades preexistentes, con ramificaciones negativas a corto y largo plazo debido a la falta de acceso a las escuelas, especialmente para niños de hogares de bajos ingresos y comunidades marginadas, como aquellos con necesidades especiales (Veintie et al., 2022). Se ha estimado que debido al cierre de las escuelas, los estudiantes de todo el mundo probablemente se retrasen en su desarrollo de 4 a 12 meses (McKinsey & Company, 2022). Esto afecta el desarrollo general y limita las oportunidades de movilidad social ascendente. Los maestros también estuvieron en peligro de agotamiento físico, emocional y mental, así como de experimentar un bajo nivel bienestar (McKinsey & Company, 2022).

A medida que las naciones avanzan hacia la era post-pandémica, es cada vez más claro que la resiliencia, la capacidad de adaptarse y prosperar a pesar de la adversidad (Masten et al., 1990), es lo que los sistemas educativos deben fomentar. A nivel sistémico, los sistemas educativos deben ser resistentes para permitir que el aprendizaje continúe sin interrupciones, para ayudar a que la alegría por el aprendizaje persista y para apoyar las necesidades de cada estudiante, independientemente de su situación demográfica o socioeconómica. A nivel social, la resiliencia puede describirse como la capacidad de los maestros para utilizar recursos personales y contextuales para hacer frente a los desafíos, un proceso en el que los maestros utilizan estrategias personales y profesionales efectivas para responder a crisis y alteraciones, y en el que los maestros experimentan crecimiento profesional y bienestar a pesar de la adversidad (Naidu, 2021). La resiliencia también puede definirse como una característica que todas las personas pueden desarrollar y mejorar mediante la acción directa (Mansfield et al., 2016). Por ejemplo, los estudiantes que se embarcan en cursos a tiempo parcial mientras trabajan a tiempo completo han desarrollado resiliencia al equilibrar los estudios con los compromisos familiares y laborales.

Los intentos de Singapur de desarrollar una educación para la resiliencia dentro de una democracia meritocrática se ejemplifican a continuación. Como se mencionó anteriormente, las partes interesadas en la educación de Singapur tienen un objetivo común de ayudar a cada estudiante a alcanzar su máximo potencial, creyendo que todos los estudiantes pueden y quieren aprender (MOE, 2023b). Esto se deriva de una perspectiva democrática en la que todos deben ser vistos como iguales y recibir igualdad de oportunidades y recompensas apropiadas. Algunos esfuerzos para lograr esto fueron evidentes durante el cierre nacional de Singapur y el cierre de las escuelas conocido en inglés como el período de “*circuit breaker*” (en español podría ser “pausa forzada” o “interrupción del circuito”, se refiere al cierre de las escuelas cuya finalidad fue interrumpir la transmisión del Coronavirus) ocurrido de abril a mayo del 2020, que puso de manifiesto muchas lecciones por aprender:

1. La sociedad debe ser consciente de la importancia del bienestar de los maestros. Durante el cierre de las escuelas, los roles de los maestros de Singapur se extendieron desde educadores hasta oficiales de seguridad, trabajadores de la salud y soporte técnico de TI (Tan, 2019), el equilibrar múltiples roles impactó en gran medida su sentido de bienestar (Qing, 2021). Los maestros han sido identificados durante

mucho tiempo como el factor más importante en la determinación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Mergler & Spooner-Lane, 2012) y también son fundamentales para garantizar que un sistema educativo sea resiliente. Como tal, el MOE está invirtiendo considerablemente en el bienestar de los maestros y en la búsqueda de cómo mejorar y fortalecer sus vías de formación docente y desarrollo profesional de maestros para lograr su satisfacción laboral (consulte la sección de Educación a lo Largo de la Vida).

2. El aula física ya no es el único espacio de aprendizaje. El cierre de las escuelas nos obligó a sacar a los estudiantes del aula y llevarlos al espacio en línea, al que muchos accedieron desde sus hogares. Fue debido a esto que muchos estudiantes no se retrasaron mucho o nada en su desarrollo de aprendizaje, aunque esto reveló la desigualdad de acceso a recursos tecnológicos. Poder aprender en plataformas en línea demuestra que los estudiantes pueden aprender fuera del aula. La única barrera es el acceso igualitario a la tecnología.
3. Las desigualdades deben identificarse, reconocerse y abordarse. Incluso en un país desarrollado como Singapur, una pequeña proporción de estudiantes no tenía acceso a tecnologías básicas (es decir, un dispositivo personal, conexión a Internet) que les permitieran aprender de forma remota. Las escuelas tuvieron que permanecer abiertas con personal mínimo para que ellos, organizaciones no gubernamentales privadas y filántropos pudieran proporcionar acceso a los estudiantes a dichos recursos básicos. Desde entonces, Singapur ha modificado su cronograma de 2028 a 2024 para poner un dispositivo de aprendizaje personal en manos de cada estudiante de secundaria en preparación para el aprendizaje híbrido. Esto también requiere un cambio pedagógico importante, en consecuencia, los programas de formación de maestros y desarrollo profesional también están siendo modificados.
4. Las evaluaciones necesitan ser reevaluadas. Durante el cierre, se eliminaron algunas evaluaciones no finales de varios niveles, desde el básico hasta la educación superior, para garantizar la seguridad sanitaria. Los criterios de graduación se ajustaron en un 34% de los países en el nivel primario y en un 47% en el nivel de secundaria, algunos países implementaron nuevas políticas de evaluación para adaptarse a la situación (UNESCO, 2021). Singapur hizo lo mismo. Esto sugiere que las tensiones creadas por las pruebas estandarizadas pueden relajarse sin ningún efecto perjudicial en el desarrollo de los estudiantes, al tiempo que se reducen en gran medida los niveles de estrés de educadores, estudiantes y padres de familia. En un sistema de meritocracia en el que los académicamente dotados tienen más acceso a las vías educativas, es importante considerar cómo se deben ajustar los objetivos de los criterios de evaluación, de manera que la evaluación integral del rendimiento estudiantil, incluidos los logros no académicos, se convierta en una realidad.
5. Desarrollando estudiantes autodirigidos y motivados. Si bien los estudiantes deben recibir un apoyo adecuado de los maestros y la interacción social en persona es importante para su desarrollo socioemocional, el aprendizaje continuo, especialmente en medio de desafíos, permite a los estudiantes tener igualdad de acceso a oportunidades meritocráticas en el futuro.

Es importante que los educadores vayan más allá de sobrevivir a las crisis para florecer después de emerger de ellas. Para lograr esto, debe haber una alineación de objetivos a nivel sistémico con los propósitos de la educación. Esto requiere una visión compartida de que construir una nación

comienza con educar y nutrir a los jóvenes que serán los futuros pilares del país. Una visión compartida o similitud de pensamiento no implica tener mentes idénticas en las que todos piensan de la misma manera y tienen los mismos pensamientos (Hansen & James, 2016). “Más bien, tiene que ver con entendimientos fundamentales que permiten a las personas comunicarse, interactuar y convivir juntos en primer lugar. La similitud de pensamiento en este sentido tiene un parecido cercano a una familia” (Hansen & James, 2016, p. 104) [Traducción propia]. Si bien ciertamente es un desafío para una nación multicultural y multirracial como lo es Singapur, un discurso unificador de construcción de la nación y de inclusión puede surgir a través de una comunicación respetuosa, armoniosa, colaborativa y enfocada (Hansen & James, 2016), lo que ayudará a las partes interesadas en educación a estar ancladas a una visión y un propósito compartidos es una educación basada en valores.

### **Educación basada en Valores**

Los valores son los principios, estándares y creencias que guían a las personas en sus actividades diarias (Muthigani, 2019) para tomar decisiones acertadas al momento de considerar el cómo mejorar sus vidas (Filippou et al., 2021; OECD, 2019). Son creencias arraigadas que dictan el propio comportamiento, la actitud, las normas sociales, los juicios y las acciones de las personas en beneficio de los individuos, las sociedades y el medio ambiente (OECD, 2019; Rokeach, 1973). Los valores también sirven como motivación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida; proporcionan un marco para el bienestar personal, la virtud y la ciudadanía; como un respaldo y apoyo de los valores sociales y humanos que promueven el bienestar social (OECD, 2019); y como una brújula que orienta con un sentido de dirección y agencia moral (Scoffham, 2020). Los valores son tan fundamentales para un individuo como lo son para una cultura, lo que implica que existen dos niveles: el individual y el social o contextual (Filippou et al., 2021). Es la intersección de estos dos niveles de valores la que la educación debe considerar.

La educación no consiste solamente en “adquirir conocimientos y habilidades para pasar exámenes y preparar a los niños para la vida, sino que también se preocupa por el florecimiento de la humanidad” (Hawkes, 2013, citado en Muthigani, 2019) [Traducción propia]. Visto desde esta perspectiva, es importante que el objetivo final de la educación sea desarrollar estudiantes que estén arraigados en valores para poder así contribuir al florecimiento de la humanidad. Las habilidades, el conocimiento y las competencias pueden mejorar el sustento propio, pero solo con valores guiando estas competencias cognitivas, la humanidad puede prosperar. Si la visión compartida de las partes interesadas en educación se centra en el florecimiento de la humanidad, si la enseñanza es una actividad moral que debe hacer que los maestros consideren el impacto que tienen en la formación moral de los estudiantes (Muthigani, 2019), y si los mismos maestros desempeñan un papel vital en el desarrollo de los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos responsables (2019), entonces es de suma importancia que los educadores mismos sean modelos a seguir de valores sólidos que ayuden a dirigir sus procesos de toma de decisiones.

Lovat (2007, citado en Mergler & Spooner-Lane, 2012) proporcionó pruebas convincentes que sugieren que los maestros que adoptan un enfoque de educación basada en valores (VbE) tienen un impacto positivo en el aprendizaje y en la vida de sus alumnos. Lovat y Toomey (2009) argumentaron que la enseñanza de calidad funciona en conjunto con VbE en una relación de doble hélice, lo que implica que la enseñanza de calidad y VbE están entrelazadas y forman el ADN de un docente de alta calidad. Solo cuando los maestros son dirigidos por valores personales y profesionales en su enseñanza, puede ocurrir la enseñanza de calidad y el aprendizaje de calidad, es decir, el desarrollo holístico y bienestar de sus estudiantes (cf. Low, en prensa a). En lugar de ser

tratados simplemente como una materia del currículo, los valores deben ser la filosofía base de la educación.

La educación debe, además, preparar a los futuros maestros para que se conviertan en maestros de alta calidad que estén preparados no solo con prácticas pedagógicas, sino también con valores que ayuden a cumplir las crecientes demandas de la profesión docente (Darling-Hammond & Bransford, 2005, citado en Muthigani, 2019). Los educadores de docentes deben esforzarse por inculcar valores en los futuros maestros al servir como modelos a seguir de los valores necesarios (Muthigani, 2019) y al infundir valores en sus modos pedagógicos participativos y reflexivos (UNESCO, 2011, citado en Muthigani, 2019). Los educadores de maestros y los maestros deben equilibrar cuidadosamente sus valores personales con los profesionales y se les debe animar a reflexionar sobre si ambos valores están alineados (Mergler & Spooner-Lane, 2012). Este es un proceso complicado en el que los maestros deben aprender a armonizar valores personales y profesionales en conflicto y estar constantemente conscientes no solo de lo que están enseñando, sino también a quiénes (Mergler & Spooner-Lane, 2012).

Se necesitan facilitadores para respaldar una educación basada en valores. Uno de los facilitadores podrían ser comunidades de práctica profesional que conecten a los futuros maestros, los educadores de maestros, los maestros en ejercicio y las comunidades escolares más amplias (Mergler & Spooner-Lane, 2012). A través de esta red de aprendizaje, las experiencias y sabiduría de los demás, el desarrollo y la reflexión de los valores pueden ser discutidos en profundidad y se abren canales de comunicación entre las partes interesadas.

Un facilitador relacionado es tener un marco y un lenguaje común para los valores. Esto es particularmente importante con la globalización en expansión, lo que provoca que las interacciones sean cada vez más multirraciales, multiétnicas y multiculturales. Incluso dentro del mismo país, existen diferentes entendimientos sobre un valor en particular, al igual que términos variados para el mismo valor. En la literatura educativa, existen una serie de términos para describir la educación en valores, como “educación moral, educación del carácter, educación personal y social, educación ciudadana, educación cívica y educación religiosa” (Mergler & Spooner-Lane, 2012, p. 67) [Traducción propia]. Los estudios proporcionan evidencia de que los maestros y los educadores de maestros tienen valores (por ejemplo, Willemse et al., 2008, citado por Afdal, 2019), pero que estos valores eran significativamente variados. Otros estudios (por ejemplo, Mergler & Spooner-Lane, 2012) encontraron que los maestros comentaron que tener un marco o modelo para seguir y un lenguaje ético común para enmarcar las discusiones mejorarían la enseñanza basada en valores. También podría ayudar a que las partes interesadas se sientan más cómodas hablando sobre tensiones morales y dilemas difíciles (Sanderse & Cooke, 2020). Un lenguaje ético común puede servir como una plataforma para tomar conciencia de los valores y afirmar los valores acordados.

Otro posible facilitador es el de inculcar valores en hábitos, “que una persona forma a través de la experiencia [que] proporciona un modo de responder a estímulos y eventos nuevos” (Hansen & James, 2016, p. 94) [Traducción propia]. Dewey argumentó que la escuela y el aula son entornos formativos, no entornos dormidos, donde los estudiantes responden a las condiciones en las que se encuentran (Hansen & James, 2016). Como tal, un entorno escolar dinámico bien formado puede fomentar hábitos democráticos, que incluyen aprender a expresar la propia opinión en clase para que los estudiantes adopten un enfoque participativo y de agencia en la vida escolar, aprender a cooperar y colaborar con otros, y aprender a comunicar responsablemente sus propias experiencias (Hansen & James, 2016). La forma en que una persona forma sus hábitos está influenciada en gran medida por su sistema de valores. Un individuo es guiado por sus valores que le ayudan a tomar decisiones que se conviertan en acciones (OECD, 2019; Scoffham, 2020), y estas acciones eventualmente se desarrollan en hábitos que responden a los mismos estímulos externos.

En el caso de Singapur, este documento cita dos ejemplos: el Marco Nacional de Competencias y Resultados Estudiantiles del Siglo XXI (21stCC; MOE, 2023a) y el Modelo de Valores<sup>3</sup>, Habilidades y Conocimientos (V<sup>3</sup>SK por sus siglas en inglés), que es la filosofía base de la educación de maestros promulgada por el único instituto de educación previa al servicio de la nación, NIE. Vale la pena señalar que tanto en el Marco 21stCC como en el Modelo V<sup>3</sup>SK, los valores se colocan esquemáticamente en el núcleo central para significar su importancia en la orientación de la filosofía educativa y el diseño del plan de estudios.

Lanzado en 2010, el 21stCC guía a los educadores sobre cómo ayudar a los estudiantes a prosperar en un mundo que cambia rápidamente, enfatizando qué valores y competencias fundamentales es importante cultivar. El Marco está representado por (1) Valores Fundamentales como el círculo más interno, que incluye el respeto, responsabilidad, resiliencia, integridad, cuidado y armonía; (2) Competencias Socioemocionales como el círculo concéntrico exterior, que incluye la autoconciencia, la autogestión, la toma de decisiones responsable, la conciencia social y la gestión de relaciones; (3) Competencias del Siglo XXI como el tercer círculo concéntrico, que incluye la alfabetización cívica, la conciencia global y las habilidades interculturales; pensamiento crítico e inventivo; habilidades de comunicación, colaboración y manejo de información; y (4) Resultados Estudiantiles como el círculo más externo, que incluye personas seguras, aprendices autodirigidos, contribuyentes activos y ciudadanos preocupados. El marco comienza con los Valores Fundamentales que se filtran en las competencias que los estudiantes desarrollan hacia los hábitos educativos deseados definidos por los resultados estudiantiles. Los Valores Fundamentales son los enfoques democráticos y los hábitos de cómo uno debe tratar al otro como igual, de los cuales luego las competencias socioemocionales y del siglo XXI proporcionan el saber-hacer (*know-how*) para manifestar tales ideales democráticos. Cultivarlos bien proporciona el estímulo meritocrático a través de criterios de evaluación revitalizados.

Del mismo modo, el Modelo V<sup>3</sup>SK del NIE deja en claro que los valores respaldan los fundamentos del diseño y el plan de estudios de los programas de educación de maestros y sus cursos. En el pilar central se encuentra un conjunto de tres valores: Centrados en el Estudiante, Identidad del Maestro y Servicio a la Profesión y Comunidad. Tomando sus raíces del Modelo V<sup>3</sup>SK, el Enfoque de Entorno Expansivo VbE articula cómo los futuros docentes pueden fomentar valores positivos, habilidades sociales y relacionales y construir su personalidad de maestro (Low, 2023c; Liu, 2022). El enfoque VbE también se organiza esquemáticamente como círculos concéntricos que se extienden desde el yo hasta diferentes esferas de esferas sociales, nacionales y globales (Low, 2023c; Liu, 2022).

Primero, “Yo” forma el núcleo más interno, que se realiza en el Proyecto Meranti, donde los futuros maestros reflexionan sobre su propia vocación profesional y por qué eligieron la docencia como su profesión. En segundo lugar, “Mi Comunidad” es el segundo círculo. En el curso de Emprendimientos Grupales en Aprendizaje de Servicio, los futuros maestros ponen en práctica su educación en valores al llevar a cabo proyectos de participación comunitaria con comunidades de su elección. En tercer lugar, “Mi Nación, Singapur” forma el próximo círculo. En el curso Caledoscopio de Singapur, los futuros maestros exploran la rica cultura y patrimonio del país y amplían su comprensión de los problemas locales e internacionales, lo que se hace a través de modos pedagógicos de investigación apreciativa, aprendizaje experiencial y aprendizaje autodirigido. En cuarto lugar, “Mi Mundo” forma el círculo más externo. A través de la pasantía internacional, el semestre de intercambio en el extranjero y el curso de Capacitación en Servicio y Liderazgo donde se lleva a cabo el aprendizaje de servicio fuera de Singapur, los futuros maestros descubren el mundo como su aula y pueden tanto captar como enseñar valores (ver Liu, 2022). Sirviendo como la columna vertebral central que sostiene todo el marco está el curso CCE en el Contexto de Singapur,

que sirve como brújula moral de los futuros maestros que señala hacia el norte verdadero y tiene como objetivo desarrollar valores, carácter, bienestar socioemocional y disposiciones ciudadanas. A través del Marco de Entorno Expansivo VbE, los futuros docentes se desarrollan para convertirse en individuos arraigados en valores que son contribuyentes cruciales y vitales para la construcción y el sostenimiento del progreso continuo de una nación.

## **Educación a lo Largo de Toda la Vida: Largas Trayectorias, Múltiples Caminos**

En el pasado, las carreras y los medios de vida estaban definidos por las calificaciones académicas. Sin embargo, esto es insostenible a medida que nos acercamos a la segunda y tercera década del siglo XXI con múltiples crisis y alteraciones. Muchos sociólogos, académicos y personas interesadas en la educación han llamado a la oportunidad de reimaginarla (Low, 2023a), y un aspecto es reevaluar la “duración” de la educación (Low, 2023c). Tradicionalmente, los estudiantes se cargaban de conocimientos en el primer cuarto de sus vidas y se esperaba que esto los llevara a superar cualquier desafío o interrupción futura. La trayectoria de educación era relativamente corta. Muchos que estaban en esta trayectoria han encontrado difícil, en el mejor de los casos, cambiar de trabajos clara y estrechamente definidos cuando la Cuarta Revolución Industrial causó alteraciones o cambios laborales. Como muestran las encuestas del Foro Económico Mundial (WEF) (Tabla 1), es probable que las personas tengan múltiples carreras en su vida en lugar de tener solo una, y los empleadores han cambiado muy rápidamente de opinión sobre las habilidades y competencias que prefieren que los empleados posean; el nivel de cambio entre los años es sorprendente. Mientras que algunas habilidades se han mantenido y han subido en el ranking, muchas se han incluido en otras o se han reemplazado por completo. Esto implica que las habilidades, disposiciones, conocimientos y competencias para satisfacer el mercado laboral cambiarán cada 5 años o incluso antes, lo que ilustra que la forma tradicional del trayecto de educación es completamente inadecuada.

**Tabla 1**

*Las 10 habilidades y competencias principales preferidas por los empleadores a lo largo de los años (WEF, 2016, 2018, 2020)*

<b>Reporte 2016 sobre 2015</b>	<b>Reporte 2018 para 2020</b>	<b>Reporte 2020 para 2025</b>
1. Resolución de problemas complejos	1. Resolución de problemas complejos	1. Pensamiento analítico e innovación
2. Coordinación con otros	2. Pensamiento crítico	2. Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje
3. Gestión de personas	3. Creatividad	3. Resolución de problemas complejos
4. Pensamiento crítico	4. Gestión de personas	4. Pensamiento crítico y análisis
5. Negociación	5. Coordinación con otros	5. Creatividad, originalidad e iniciativa
6. Control de calidad	6. Inteligencia emocional	6. Liderazgo e influencia social
7. Orientación al servicio	7. Juicio y toma de decisiones	7. Uso, monitoreo y control de la tecnología
8. Juicio y toma de decisiones	8. Orientación al servicio	8. Diseño y programación de tecnología
9. Escucha active	9. Negociación	9. Resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad
10. Creatividad	10. Flexibilidad cognitiva	10. Razonamiento, resolución de problemas e ideación

La educación a lo largo de toda la vida debe ser una prioridad de alto nivel para los sistemas educativos que tienen la responsabilidad de desarrollar tales disposiciones y hábitos mentales en cada ciudadano, independientemente de su edad. Se ha entendido que los beneficios de la educación a lo largo de toda la vida son impulsores de una amplia transformación social, política, económica y medioambiental (Benavot, Hoppers, Lockhart, & Hinzen, 2022). La educación se considera fundamental para respaldar el desarrollo y crecimiento de una nación (Aleandri & Refrigeri, 2013), y es importante que se brinde acceso igualitario a una educación de alta calidad a todos los ciudadanos, asegurando así oportunidades de educación inclusivas y equitativas para todos (Naciones Unidas, 2015, citado en Benavot et al., 2022).

La educación a lo largo de toda la vida puede tomar diversas formas, como la educación formal, la informal y la no formal (Riddell et al., 2014). No discrimina entre las tradiciones culturalmente distintas en educación y puede promover la idea de la construcción de la nación y la solidaridad social (Benavot et al., 2022), lo que también puede considerarse un interés compartido entre los ciudadanos con una mentalidad afín para el progreso nacional y el bienestar social. Se puede argumentar que la educación a lo largo de toda la vida también es un hábito democrático que permitirá a las naciones enfrentar los desafíos actuales y futuros de la vida, y, por lo tanto, es un atributo que deseamos que los docentes exhiban al educar a la próxima generación de estudiantes (Aleandri & Refrigeri, 2013). Mantener un equilibrio con un enfoque meritocrático garantiza que aquellos que trabajen más duro serán recompensados de manera adecuada.

Mientras que la educación a lo largo de toda la vida a menudo se ve en el viaje de desarrollo individual de un joven a la adultez, también se puede tomar una perspectiva sistémica (Low, 2023c). Aunque muchos han abogado por la necesidad de tener programas de formación docente de alta calidad, la formación de docentes a menudo se ha considerado como relacionada pero separada de los niveles fundamentales de educación. Mapeando el sistema educativo en un continuo desde la juventud hasta la jubilación, la formación de docentes previa al servicio puede verse como el punto de partida, extendiéndose a un desarrollo profesional a lo largo de la carrera que tiene el resultado final de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La calidad de un sistema educativo depende de una fuerza docente de alta calidad compuesta por profesionales que son aprendices de por vida, que han pasado por rigurosos programas de formación docente, cuyos valores personales y profesionales están alineados y cuyo carácter ha sido desarrollado, cuyo bienestar emocional ha sido respaldado por el sistema, y quienes son altamente valorados por la sociedad. Lo anterior, es de suma importancia, ya que los docentes son la fuerza central del cambio educativo (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995) y agentes de mejora sistémica (Oficina de Investigación Educativa, s.f.).

En estos tiempos desafiantes en los que las demandas sobre los maestros están evolucionando y aumentando (Aleandri & Refrigeri, 2013), hay una necesidad urgente de invertir en el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente, donde los sistemas deben proporcionar recursos adecuados que promuevan y mejoren los esfuerzos de mejora escolar (Darling-Hammond et al., 2017) y permitan a los docentes diseñar pedagogías innovadoras y atractivas (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Para garantizar que el desarrollo profesional de los educadores se lleve a cabo de manera coherente en toda su carrera, los esfuerzos de desarrollo deben vincular la preparación previa al servicio, la inducción de docentes principiantes, los estándares de acreditación docente y la evaluación anual del desempeño (Darling-Hammond et al., 2017). Debemos reconocer que ningún programa de preparación o desarrollo profesional docente puede equipar completamente a los educadores con todas las competencias que necesitarán a lo largo de sus carreras (Aleandri & Refrigeri, 2013). Para que los educadores sean completamente efectivos, deben adaptarse a las cambiantes necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y buscar continuamente formas de mejorar sus competencias.

Comenzando desde el inicio de los años formales de educación, el Ministerio de Educación de Singapur espera ayudar a cada joven estudiante a alcanzar su máximo potencial proporcionando múltiples vías que se adapten a las necesidades de desarrollo académico y holístico de los estudiantes. Esto se refleja en la Filosofía del Currículo de Singapur, donde todos los educadores y personas interesadas en la educación adoptan la creencia compartida de que “cada niño quiere y puede aprender” y florecerá “en entornos de aprendizaje cuidadosos y seguros, cuando los niños construyen conocimiento de manera activa, a través del desarrollo de habilidades de pensamiento y disposiciones, y cuando la evaluación se utiliza para abordar las brechas en el aprendizaje de los niños” (MOE, 2023b) [Traducción propia].

Aparte de los años formales de educación, el gobierno también aboga por la educación a lo largo de toda la vida más allá de la educación terciaria. El Ministro de Educación, Chan (2022), instó a las instituciones de educación superior a convertirse en ‘institutos de aprendizaje continuo de por vida’, donde los graduados de una universidad permanecen como miembros durante los próximos 40 años y regresan constantemente para cursos de educación continua que pueden ayudarlos en su desarrollo profesional. A través de la iniciativa *SkillsFuture Singapore* (SSG), los estudiantes adultos pueden tomar cursos y programas de desarrollo profesional subvencionados (SSG, 2021) impartidos por socios de la industria. SSG promociona estas ofertas a través de ferias, subsidios financieros y la provisión de créditos *SkillsFuture* (es decir, SGD1,000 por ciudadano) para pagar cursos y programas de desarrollo profesional reconocidos por SSG. Esto se extiende a los docentes a través de la iniciativa *SkillsFuture for Educators* (SFEd), que considera seis áreas de práctica como las más necesarias para el desarrollo profesional docente y que fueron articuladas desde la base a través de discusiones de grupos focalizados (AST s.f.).

En conjunto con las vías de educación a lo largo de toda la vida, se ofrecen múltiples vías académicas tanto en los niveles básicos como en los terciarios. Mientras que ya se han implementado en el nivel primario, las escuelas secundarias del gobierno están transitando hacia la agrupación basada en materias completa (SBB), que reemplaza al antiguo y controvertido sistema de segregación académica donde los estudiantes de secundaria se dividían en trayectos expresos, normales y especiales. El SBB reconoce que los estudiantes muestran diferentes niveles de habilidades en las diferentes materias que estudian y que el arcaico modelo de segmentación académica ignora el desempeño de los estudiantes en materias individuales. El SBB también forma parte de la iniciativa LfL del gobierno y del intento del MOE de fomentar la alegría por el aprendizaje en los estudiantes al atender sus diferentes fortalezas, aptitudes e intereses (MOE, 2020). A diferencia del enfoque de segmentación académica anterior, los estudiantes pueden elegir uno de tres niveles en una materia que deseen cursar y se ubicarán en una clase con estudiantes de diferentes habilidades. El SBB también otorga a los estudiantes autonomía sobre el ritmo de su aprendizaje. Esto complementa las múltiples vías que ya existen en el sistema en el nivel secundario de educación, como el Diploma del Bachillerato Internacional (IB) y las escuelas especializadas en matemáticas, ciencias, tecnología, ingeniería, deportes, artes visuales, literatura y artes escénicas. A nivel universitario, también se están desarrollando nuevas escuelas y programas interdisciplinarios para garantizar que los estudiantes tengan la opción de elegir la dirección que desean tomar para su futura carrera profesional.

## Conclusión

Este artículo ha intentado articular las filosofías base y las últimas iniciativas educativas a la luz del concepto de democracia y educación de Dewey. El sistema educativo de Singapur se ha basado en el mérito, lo que puede llevar inadvertidamente a la consecuencia no deseada de enfatizar en exceso los logros académicos en detrimento del desarrollo integral. Este artículo presenta tres objetivos en el sistema destinados a preparar a sus ciudadanos para el mundo actual VUCA-BANI y

el futuro incierto que se avecina: construir resiliencia, arraigo en valores y mentalidades y oportunidades de aprendizaje continuo. Si bien ningún sistema es perfecto y Singapur no está exento de problemas, este artículo busca presentar pasos positivos que podrían alentar a otros a considerar su implementación en contextos específicos. En lugar de adoptar una postura excesivamente crítica y negativa, que podría ser discutida en un artículo separado, este artículo espera aplaudir los esfuerzos de aquellos que buscan mejorar el mundo a través de iniciativas educativas relevantes para construir resiliencia para todos, proporcionar educación arraigada en valores y fomentar una mentalidad de educación continua para todos.

## Referencias

- Academy of Singapore Teachers. (n.d.). Areas of practice and levels of practice. [https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/skillsfuture-for-educators-\(sfed\)/areas-of-practice-and-levels-of-practice](https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/skillsfuture-for-educators-(sfed)/areas-of-practice-and-levels-of-practice)
- ACAPS. (2020). *Global analysis: COVID-19: Impact on education*. [https://www.acaps.org/fileadmin/Data\\_Product/Main\\_media/20201102\\_acaps\\_thematic\\_series\\_review\\_of\\_covid-19\\_impacts\\_on\\_global\\_education.pdf](https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/20201102_acaps_thematic_series_review_of_covid-19_impacts_on_global_education.pdf)
- Aleandri, G., & Refriferi, L. (2014). Lifelong education and training of teacher and development of human capital. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136, 542–548. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.372>
- Benavot, A., Hoppers, C. O., Lockhart, A. S., & Hinzen, H. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education*, 68, 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>
- Chan, C. S. (2022, February 14). Three Cs for Singapore’s universities to thrive in a post-Covid-19 world. *The Straits Times*. [https://news.smu.edu.sg/sites/news.smu.edu.sg/files/smu/news\\_room/20220214-STPM-Opinion-A18-30x51-D.pdf](https://news.smu.edu.sg/sites/news.smu.edu.sg/files/smu/news_room/20220214-STPM-Opinion-A18-30x51-D.pdf)
- Chew, H. M. (2023, April 17). Singapore concept of meritocracy too narrow, need to refresh mindset on schools and grades: DPM Wong. *ChannelNewsAsia*. <https://www.channelnewsasia.com/singapore/new-social-compact-key-shifts-education-meritocracy-seniors-lawrence-wong-3422931>
- Dahlum, S., & Knutsen, C. H. (2017). Do democracies provide better education? Revisiting the democracy–human capital link. *World Development*, 94(C), 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.01.001>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604. [https://www.researchgate.net/profile/Linda\\_Darling-Hammond/publication/243783117\\_Policies\\_that\\_support\\_professional\\_development\\_in\\_an\\_era\\_of\\_reform/links/54a5945c0cf267bdb9082773.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Linda_Darling-Hammond/publication/243783117_Policies_that_support_professional_development_in_an_era_of_reform/links/54a5945c0cf267bdb9082773.pdf)
- Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. *Research foundations: Transforming education for holistic student development -- Learning from education system (re)building around the world*. (Technical Report). Center for Universal Education at Brookings Institute.

- [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/08/Brookings\\_Report\\_Transforming-ed-for-holistic\\_FINAL.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/08/Brookings_Report_Transforming-ed-for-holistic_FINAL.pdf)
- Dewey, J. (2015). *Democracy and education*. Project Gutenberg. (Original work published in 1919.) <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2HCH0007>
- Filippou, D., Buchs, C., Quiamzade, A., & Pulfrey, C. (2021). Understanding motivation for implementing cooperative learning methods: A value-based approach. *Social Psychology of Education, 25*, 169–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09666-3>
- Goh, Y. H. (2023, April 11). Broaden meritocracy to combat social stratification: President Halimah outlines key priorities for Govt. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/politics/broaden-meritocracy-to-combat-social-stratification-president-halimah-outlines-key-priorities-for-govt?close=true>
- Gordon, M., & English, A. R. (2016). John Dewey's *Democracy and Education* in an era of globalization. *Educational Philosophy and Theory, 48*(10), 977–980. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204742>
- Hansen, D. T., & James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: Enduring lessons from *Democracy and Education*. *Journal of Curriculum Studies, 48*(1), 94–112. <http://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051120>
- Hawkes, N. (2013). *From my heart: Transforming lives through values*. Independent Thinking Press.
- Hopkins, N. (2018). Dewey, “*Democracy and Education*,” and the school curriculum. *Education 3-13, 46*(4), 433–440. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445477>
- Lee, K. Y. (1979, March 10). *Report of Education Study Team*. National Archives of Singapore. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19790310b.pdf>
- Liu, W. C. (2022). *Singapore's approach to developing teachers: Hindsight, insight and foresight*. Routledge.
- Lovat, T., & Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Springer.
- Low, E. L. (2023a). Enabling sustainable success: Lessons from Singapore. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International handbook on education development in Asia-Pacific*. Springer. Advance online publication. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1\\_104-1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_104-1)
- Low, E. L. (2023b). Rethinking teacher education in pandemic times: Lessons from and for Singapore. In R. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (4th ed., pp. 710–720). Elsevier.
- Low, E. L. (2023c). Rethinking teacher education in pandemic times and beyond. *Educational Research for Policy and Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09337-4>
- Low, E. L. (in press). Reimagining education beyond the time of crises and disruptions: Seizing opportunities to realise holistic education. *A Handbook for Teachers based on Pedagogical Stories by ASEM Teachers*. ASEF.
- Macedo, S. (2013). Meritocratic democracy: Learning from the American Constitution. In D. A. Bell & C. Li (Eds.), *The East Asian challenge for democracy: Political meritocracy in comparative perspective* (pp. 232–256). Cambridge University Press.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425–444. <http://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- McKinsey and Company. (2022). *2022 ESG Report: Creating a more sustainable, inclusive, and growing future for all*. <https://www.mckinsey.com/about-us/social-responsibility/esg-report-overview>

- Mergler, A. G., & Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 66–81. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.5>
- Ministry of Education, Singapore. (2020). *Full subject-based banding (Full SBB)*. <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/full-subject-based-banding/main.html>
- Ministry of Education, Singapore. (2023a). *21st century competencies*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Ministry of Education, Singapore. (2023b). *Singapore curriculum philosophy*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers/singapore-curriculum-philosophy>
- Muthigani, A. (2019). Values development in teacher trainees: Implications for lecturers in primary teacher training colleges in Kenya. *Educational Planning*, 26(2), 47–54.
- Naidu, S. (2021). Building resilience in education systems post-COVID-19. *Distance Education*, 42(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1885092>
- National Heritage Board. (2023). *National pledge*. <https://www.nhb.gov.sg/what-we-do/our-work/community-engagement/education/resources/national-symbols/national-pledge>
- Nur, D. (2015). Negotiating Singapore’s meritocracy: A subtle shift? *RJIS Commentary* (No. 30). S. Rajaratnam School International Studies. <https://www.files.ethz.ch/isn/188560/CO15030.pdf>
- Office of Education Research. (n.d.). *Teachers at the heart of system change: A consolidation of OER research*. National Institute of Education, Nanyang Technological University. [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/oer/oer\\_rcr\\_final\\_for\\_web\\_v2.pdf?sfvrsn=0](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/oer/oer_rcr_final_for_web_v2.pdf?sfvrsn=0)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Attitudes and values for 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes\\_and\\_Values\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf)
- Peters, M. A., & Jandrić, P. (2017). Dewey’s *Democracy and Education* in the age of digital reason: The global, ecological and digital turns. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 205–218. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1395290>
- Qing, A. (2021, September 22). More than 80% of S’pore teachers say Covid-19 pandemic has hurt their mental health: Survey. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/parenting-education/more-than-80-of-teachers-say-the-pandemic-has-hurt-their-mental-health?close=true>
- Quay, J. (2016). Not ‘democratic education’ but ‘democracy and education’: Reconsidering Dewey’s oft misunderstood introduction to the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1013–1028. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1174098>
- Riddell, S., Weedon, E., & Holford, J. (2014). Lifelong learning and higher education in Europe 1995–2011: Widening and/or narrowing access? *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873216>
- Sanderse, W., & Cooke, S. (2021). Being prepared to become a moral teacher: UK teachers’ experiences of initial teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 226–239. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1664628>
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>

- Scoffham S. (2020). In search of core values. In Bamber P. (Ed.), *Teacher education for sustainable development and global citizenship—Critical perspectives on values, curriculum and assessment* (pp. 23–31). Routledge.
- SkillsFuture Singapore. (2021). *Critical core skills*. <https://www.skillsfuture.gov.sg/initiatives/mid-career/criticalcoreskills>
- Tan, J. (2019, June 2). Teachers love their jobs and feel valued but face immense challenges. *ChannelNewsAsia*. <https://www.channelnewsasia.com/commentary/singapore-teachers-challenges-love-their-jobs-feel-valued-parent-882311>
- Tan, K., & Deneen, C. C. (2015). Aligning and sustaining meritocracy, curriculum, and assessment validity in Singapore. *Assessment Matters*, 8, 31–52. <http://doi.org/10.18296/am.0003>
- Tay, H. Y., & Lau, J. (2023, Apr 12). More inclusive meritocracy with opportunities throughout life: Ministries' agendas at a glance. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/politics/more-inclusive-meritocracy-with-opportunities-throughout-life-ministries-agendas-at-a-glance>
- Teng, A. (2023, Apr 19). Education Minister Chan Chun Sing lays out potential pitfalls of meritocracy and how to avoid them. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/politics/education-minister-chan-chun-sing-lays-out-potential-pitfalls-of-meritocracy-and-how-to-avoid-them>
- Think Insights*. (2023, July 25). BANI – How to make sense of a chaotic world? <https://thinkinsights.net/leadership/bani>
- United Nations. (2015). *The millennium development goals report: 2015*. [https://www.un.org/millenniumgoals/2015\\_MDG\\_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. <https://unsdg.un.org/download/2511/35185>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). *UNESCO and education: Everyone has the right to education*. <https://inec.org/sites/default/files/resources/212715eng.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Veintie, T., Hohenthal, J., Machoa, B., & Sirén, A. (2022). The (im)possibilities of education in Amazonia: assessing the resilience of intercultural bilingual education in the midst of multiple crises. *Diaspora Indigenous and Minority Education*, 00(00), 1–14. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.2015317>
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445–466. <https://doi.org/10.1080/03057240802399269>
- World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
- World Economic Forum. (2018). *The future of jobs report 2018*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs 2020*.

[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

You, D. (2019). *Meritocratic democracy: A new governance model in rural China*. Harvard Ash Center.

<https://harvardash.medium.com/meritocratic-democracy-600c66964293>

### Sobre la Autora

#### Ee-Ling Low

National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

[eeling.low@nie.edu.sg](mailto:eeling.low@nie.edu.sg)

<https://orcid.org/0000-0001-5071-1888>

La profesora Ee Ling Low es Decana de Asuntos Académicos y Docentes y ex Decana de Formación Docente. Es profesora de Educación (Lingüística Aplicada y Formación Docente) en el Grupo Académico de Lengua y Literatura Inglesas del Instituto Nacional de Educación (NIE), Universidad Tecnológica de Nanyang (NTU), Singapur.

### Sobre el Editor

#### Fernando Reimers

Universidad de Harvard

[Fernando\\_Reimers@gse.harvard.edu](mailto:Fernando_Reimers@gse.harvard.edu)

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

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

## Número Especial

### Educación y los Desafíos para la Democracia

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 107

19 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341



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

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

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

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