Naciones Unidas A/HRC/62/39

Asamblea General

Distr. general
7 de mayo de 2026
Español
Original: inglés

Consejo de Derechos Humanos
62º período de sesiones
15 de junio a 10 de julio de 2026
Tema 3 de la agenda
Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo

El plan de estudios, la pedagogía y la evaluación como elementos del derecho a la educación

Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed*

Resumen

En el presente informe, presentado al Consejo de Derechos Humanos de conformidad con las resoluciones del Consejo 8/4 y 53/7, la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed, aborda el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación como elementos del derecho a la educación.

Si bien las decisiones concretas sobre qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar el aprendizaje son competencia exclusiva de los Estados, los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación deben estar en consonancia con los propósitos de la educación reconocidos internacionalmente. Los Estados han convenido en que la educación debe propiciar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de la dignidad, fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y capacitar a todas las personas para que participen de manera efectiva en una sociedad libre. La educación también debe favorecer el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre las naciones y entre los grupos raciales, étnicos o religiosos y contribuir a los propósitos más amplios de las Naciones Unidas en el mantenimiento de la paz.

Este informe analiza cómo se pueden armonizar los contenidos de los planes de estudios, las prácticas pedagógicas y los modelos de evaluación entre sí y con los propósitos de la educación, y dotar a los alumnos de las competencias, los valores y la resiliencia necesarios para afrontar las realidades cambiantes y adaptarse a ellas. Además, examina la economía política del diseño curricular, el papel de los docentes, los alumnos y los padres en la toma de decisiones, así como las interacciones entre los marcos globales y los conocimientos culturales locales, desde un enfoque global basado en los derechos humanos en lo que respecta al plan de estudios, la pedagogía y la evaluación.

* Este documento se presentó a los servicios de conferencias para su tramitación fuera del plazo establecido a fin de incluir en él la información más reciente.

Se ruega reciclar

I. Introducción

1. En este informe, presentado de conformidad con las resoluciones del Consejo de Derechos Humanos 8/4 y 53/7, la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed, aborda el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación como elementos del derecho a la educación.

2. La convocatoria de aportaciones para el informe recibió más de 150 comunicaciones procedentes de Estados, instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones de la sociedad civil, educadores, jóvenes y comunidades de diversos contextos[1]. Además, la Relatora Especial recibió más de 300 respuestas a una encuesta realizada entre estudiantes y jóvenes sobre cómo debería ser la educación. Estas respuestas han servido de base para la elaboración del presente informe y se resumen en una adición[2]. La Relatora Especial expresa su más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron aportaciones.

3. La educación es un derecho humano fundamental y habilitador, indispensable para la realización de todos los demás derechos. Según el derecho internacional de los derechos humanos, va más allá del simple acceso a la escolarización y debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, la dignidad y la participación en la sociedad.

4. Los sistemas educativos de todo el mundo están experimentando una profunda transformación impulsada por los cambios sociales, tecnológicos, ambientales, políticos y económicos cada vez más rápidos, o como respuesta a ellos. Las importantes medidas políticas adoptadas han ampliado el acceso a la escolarización, pero no han sido suficientes para garantizar un aprendizaje significativo y la equidad educativa[3]. La agenda mundial está evolucionando para abarcar la calidad, la pertinencia y la finalidad de la educación.

5. El derecho a una educación de calidad, más allá del simple acceso a esta, se manifiesta fundamentalmente a través del marco interrelacionado que conforman el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación. Los planes de estudios determinan qué conocimientos, habilidades y valores se reconocen; la pedagogía determina cómo las escuelas, los docentes y los alumnos abordan estos contenidos; y la evaluación determina lo que la sociedad valora, recompensa o sanciona. Los sistemas fragmentados en materia de planes de estudios, pedagogía y evaluación contribuyen a agravar las desigualdades que impiden a los alumnos disfrutar de su derecho a una educación de calidad, en particular a aquellos afectados por la pobreza, la discapacidad, la migración, los conflictos, la discriminación y cualquier otra forma de marginación[4]. En esencia, cuando estas dimensiones fundamentales no están armonizadas y no promueven los propósitos de la educación según el derecho internacional, se produce un fallo sistémico de los sistemas educativos, lo que favorece la exclusión y provoca una pérdida de sentido del aprendizaje.

6. Estas deficiencias sistémicas se han visto agravadas por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), los conflictos armados, la disrupción climática y las crecientes limitaciones de recursos. La rápida digitalización, la privatización y la expansión de la inteligencia artificial están transformando cada vez más los sistemas educativos[5], a menudo sin las salvaguardias adecuadas. Existe un riesgo cada vez mayor de que la educación se reduzca a aquello que se puede medir o automatizar fácilmente, lo que limitaría sus objetivos en materia de derechos humanos[6]. A falta de una armonización adecuada, la evaluación suele prevalecer sobre el plan de estudios y la pedagogía, lo que consolida la estandarización y

[1] El presente informe se basa en un análisis de la información contenida en las respuestas recibidas, que pueden consultarse en https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/2026/call-inputs-curriculum-pedagogy-and-assessment-service-right-education.

[2] A/HRC/62/39/Add.3.

[3] Véase https://gem-report-2020.unesco.org/.

[4] Véase Geraldine Townend y otros, “What does the international literature say about assessment practice for equitable learning outcomes for educationally disadvantaged high school students?”, *Frontiers in Education*, vol. 10 (2025), 20 de agosto de 2025.

[5] Véanse A/79/520, A/HRC/32/37, A/HRC/44/39 y A/HRC/50/32.

[6] Véase Gavin T. L. Brown, “The past, present and future of educational assessment: a transdisciplinary perspective”, *Frontiers in Education*, vol. 7 (2022), 11 de noviembre de 2022.

debilita los enfoques inclusivos y centrados en el alumno, incluso cuando estos cuentan con el respaldo oficial[7].

7. Al mismo tiempo, los Estados se enfrentan a presiones contrapuestas, como el crecimiento económico[8], las exigencias del mercado laboral y los intereses políticos o comerciales, que dificultan la promoción de una educación orientada a los derechos humanos. Las continuas limitaciones en materia de gobernanza, la participación limitada o meramente simbólica de docentes y alumnos, una formación del profesorado insuficiente y con escaso apoyo, la escasez crónica de docentes y la falta generalizada de financiación limitan la capacidad para aplicar reformas que estén en consonancia con los derechos humanos.

8. En conjunto, estos retos ponen de manifiesto que el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación deben tratarse como un marco integrado. Su coherencia interna y su conformidad con el derecho internacional de los derechos humanos son esenciales para ofrecer una educación de calidad para todos, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

II. Propósitos de la educación en el marco del derecho internacional de los derechos humanos

9. El derecho a la educación no es solo una cuestión de acceso, sino también de contenido[9], que viene determinado por el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación. Si bien las decisiones concretas sobre qué y cómo enseñar, así como sobre cómo evaluar el aprendizaje, son competencia soberana de los Estados en su calidad de responsables en virtud del derecho internacional, dichas decisiones deben ajustarse a los propósitos de la educación reconocidos internacionalmente y definidos en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño y el artículo 5 de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.

10. En virtud de estos instrumentos jurídicos, leídos conjuntamente, los Estados han acordado que la educación tendrá por objeto:

a) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad humana;

b) Desarrollar las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

c) Desarrollar y fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

d) Fomentar las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz;

e) Hacer posible la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre;

f) Promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y los diversos grupos raciales o religiosos;

g) Inculcar al niño el respeto por sus padres, por su propia identidad cultural, por su idioma y sus valores, por los valores nacionales del país en que vive y del país de que sea originario y por las civilizaciones distintas de la suya;

h) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

[7] Véase Guri A. Nortvedt y otros, “Aiding culturally responsive assessment in schools in a globalising world”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 32, núm. 1 (febrero de 2020).

[8] Véase https://www.oecd.org/en/publications/beyond-growth_33a25ba3-en.html.

[9] Comité de los Derechos del Niño, observación general núm. 1 (2001), párr. 3.

i) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

11. Los propósitos de la educación se desarrollaron con mayor detalle en posteriores instrumentos internacionales ampliamente respaldados y en la jurisprudencia de los órganos creados en virtud de tratados, que deben considerarse parte de la interpretación contemporánea del derecho a la educación[10].

12. Los Estados tienen la obligación de garantizar que los planes de estudios de todos los niveles educativos se orienten hacia los propósitos internacionales de la educación, así como de establecer y mantener un sistema transparente y eficaz que supervise si la educación se orienta, de hecho, hacia dichos propósitos[11]. Por ejemplo, el Comité de los Derechos del Niño recomienda en numerosas observaciones finales que los Estados Partes adapten el contenido de los planes de estudios a los propósitos de la educación, y solicita a los Estados Partes que en sus informes periódicos incluyan información sobre la dimensión cualitativa del derecho a la educación[12].

13. Es fundamental comprender plenamente estos propósitos en su totalidad, incluidas sus dimensiones interrelacionadas en lo que respecta al desarrollo individual, a la identidad cultural y a la participación social, económica y política, para garantizar la plena realización del derecho a la educación de conformidad con un enfoque basado en los derechos humanos.

III. Principios generales del plan de estudios, la pedagogía y la evaluación basados en los derechos humanos

14. No existe una única fuente que defina el enfoque basado en los derechos humanos, ni tampoco hay una definición uniforme entre los organismos y programas de las Naciones Unidas[13]. Se podría definir en términos generales como un marco conceptual que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Sitúa los derechos humanos y las obligaciones correspondientes de los Estados en el centro de las políticas y puede utilizarse como una herramienta para empoderar a las personas más vulnerables a fin de que participen en los procesos de toma de decisiones y exijan responsabilidades a quienes tienen esa obligación.

15. En lo que respecta al derecho a la educación y a su aplicación a través de los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación, un enfoque basado en los derechos humanos exige centrarse, en primer lugar, en las obligaciones internacionales de los Estados, en particular aquellas que definen los propósitos de la educación reconocidos internacionalmente y enumerados anteriormente. Otros elementos importantes pueden agruparse en tres categorías:

a) Participación y empoderamiento;

b) No discriminación, inclusión e igualdad;

c) Rendición de cuentas, transparencia y estado de derecho.

16. Los principios generales que se exponen a continuación pueden considerarse una guía de referencia para que los responsables políticos regulen los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación de manera integral, como un ecosistema de elementos interconectados, armonizados entre sí y con los propósitos internacionales de la educación. Estas iniciativas

[10] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 (1999), párr. 5. Véase también Comité de los Derechos del Niño, observación general núm. 1 (2001).

[11] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 (1999), párr. 49.

[12] Por ejemplo, CRC/C/KGZ/CO/5-6, párr. 49; CRC/C/PSE/CO/1, párr. 55; y observación general núm. 1 (2001), párr. 26.

[13] Véanse https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FAQen.pdf, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131627, https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/HR_Pub_Missinglink.pdf, https://data.unaids.org/topics/human-rights/hrissuepaper_rbadefinitions_en.pdf y https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/A%20Human%20Rights-based%20Approach%20to%20Education%20for%20All_0.pdf.

deben ir acompañadas de recursos públicos específicos y de sólidos mecanismos estatales de rendición de cuentas.

A. Una educación centrada en el niño, adaptada a sus necesidades y que lo empodere

17. El artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece que una consideración primordial a que se atenderá en todas las medidas concernientes a los niños será el interés superior del niño. El Comité de los Derechos del Niño explica que el artículo 29, párrafo 1, de la Convención añade una dimensión cualitativa al derecho a la educación y exige que la educación esté centrada en el niño, sea adaptada a sus necesidades y lo empodere. Además, aclara que las escuelas deben estar adaptadas a los niños en el sentido más amplio del término, y que la educación debe dotar a los niños de competencias para la vida, reforzar su capacidad para disfrutar de todos los derechos humanos y promover una cultura impregnada de los valores adecuados en materia de derechos humanos. El objetivo es empoderar a los niños desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, la dignidad humana, la autoestima y la confianza en sí mismos. Así, la educación es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten a los niños, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, sus dotes y sus aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria[14].

18. Este principio se plasma en planes de estudios que dan prioridad a esas habilidades, en metodologías pedagógicas que estimulan la curiosidad natural y en métodos de evaluación que miden el progreso individual de los niños en sus múltiples talentos y capacidades.

B. Dar prioridad al bienestar frente a la carrera por el éxito

19. Las numerosas comunicaciones recibidas, así como las conversaciones que la Relatora Especial ha mantenido con los jóvenes —en particular durante sus visitas a los países—, confirman de manera inequívoca que la evaluación sumativa, centrada en las calificaciones, y la elevada carga de trabajo que conlleva constituyen una de las principales fuentes de estrés, malestar psíquico y desmotivación, incluso en sistemas que reconocen formalmente los derechos de los niños[15].

20. Las exigencias de rendimiento, la enseñanza orientada a los exámenes y un entorno escolar competitivo son ejemplos de prácticas educativas que afectan negativamente al bienestar y a la autoestima de los alumnos, y que pueden vulnerar su derecho al descanso y al juego[16].

21. El Comité de los Derechos del Niño ha señalado que a muchos niños de todo el mundo se les niega este derecho debido al énfasis que se pone en el éxito académico formal. Por ejemplo, el plan de estudios y los horarios de la jornada escolar suelen pasar por alto la necesidad del juego, el esparcimiento y el descanso, o no prevén espacios para ellos; el uso de métodos pedagógicos formales o didácticos no aprovecha las oportunidades que ofrece el aprendizaje activo y lúdico, y las prácticas de evaluación formales generan presión para obtener buenos resultados académicos[17].

22. El mismo Comité ha subrayado en numerosas observaciones finales que no se debe sobrecargar a los niños con tareas escolares y deberes, que su carga de estudio debe ser acorde con su edad y sus capacidades, y que deben disponer de tiempo suficiente para el descanso y las aficiones, así como de acceso a un juego libre, no estructurado y creativo, y a actividades

[14] Observación general núm. 1 (2001), párrs. 2 y 8.

[15] Véanse las aportaciones de la Comisionada para la Infancia y la Juventud de Escocia, el Parlamento de la Juventud de Escocia, la Comunidad Europea de Educación Democrática, Aisha Naz Ansari y Sohail Ahmad, la Federación Mundial de Personas Sordas, el Western Cape Forum for Intellectual Disability, la escuela de inglés en línea BANOO y Lily Diaz. Véanse también A/HRC/56/58/Add.1 y A/HRC/59/41/Add.1.

[16] Convención sobre los Derechos del Niño, art. 31.

[17] Observación general núm. 17 (2013), párr. 41.

recreativas durante el horario escolar[18]. En algunos casos, el Comité ha observado que la presión social para destacar académicamente, unida al uso excesivo de los teléfonos inteligentes y a una considerable falta de tiempo libre y de instalaciones seguras para el esparcimiento, el juego y el ejercicio físico de los niños, exige que los Estados Partes adopten medidas, como programas de sensibilización y campañas públicas, para cambiar la percepción y las actitudes respecto al descanso, el esparcimiento y el juego como factores clave para el desarrollo de los niños[19]. Ha recomendado que se eliminen gradualmente prácticas como las pruebas de evaluación, que contribuyen a los altos niveles de estrés que acusan los estudiantes debido a la presión académica, y que se vele por que los niños dispongan de un entorno de aprendizaje creativo[20].

23. Los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación, junto con una cultura escolar de apoyo, deben dar prioridad al bienestar de los alumnos, concebido a la vez como medio y como resultado de una pedagogía basada en los derechos humanos. La iniciativa “escuelas felices” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce que la felicidad es tanto un factor que contribuye a una educación de calidad como un indicador de esta[21].

24. El aprendizaje social y emocional está en consonancia con el objetivo del pleno desarrollo de la personalidad humana, ya que puede ayudar a los niños a comprender y gestionar sus emociones y a establecer relaciones positivas[22]. El aprendizaje social y emocional transformador[23] también está estrechamente vinculado a estos aspectos, ya que se centra en la ciudadanía orientada a la justicia, el bienestar colectivo y el desarrollo de la autonomía a través de la conciencia de uno mismo, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables. Los trabajadores sociales destinados de forma permanente en los centros educativos pueden contribuir al bienestar de los alumnos[24]; los mentores o tutores especializados pueden velar por la salud mental de los alumnos sin estigmatizarlos, a través del juego o de conversaciones informales[25]; por su parte, la integración de las habilidades sociales y de resolución de conflictos en la cultura del centro escolar puede brindar a los alumnos la oportunidad de ponerlas en práctica de forma colaborativa[26].

C. La creatividad en todas las disciplinas

25. Los entornos educativos pueden desempeñar un papel fundamental a la hora de estimular la creatividad tanto durante el horario escolar como fuera de él, mediante las instalaciones, ofreciendo espacios interiores y exteriores y servicios de saneamiento adecuados para niños y niñas; mediante la planificación de la jornada, dejando tiempo suficiente para el descanso y el juego; a través del plan de estudios, promoviendo los propósitos de la educación mediante la asignación del tiempo y los recursos especializados suficientes para que los niños aprendan y desarrollen actividades culturales y artísticas y participen en ellas; y por medio de la pedagogía, con entornos de aprendizaje activos y

[18] CRC/C/EST/CO/5-7, párrs. 37 y 38; CRC/C/HUN/CO/6, párr. 37; CRC/C/PLW/CO/2, párr. 51 d); y CRC/C/ZMB/CO/2-4, párrs. 53 y 54.
[19] CRC/C/KOR/CO/5-6, párrs. 41 j) y 42.
[20] CRC/C/GBR/CO/6-7, párr. 47 k).
[21] Véase https://www.unesco.org/en/education-policies/happy-schools.
[22] Véase https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-12/Educationa%20Brief%20_%20Social%20and%20Emotional%20Learning_draft%206_final%20for%20publication.pdf.
[23] Véase Robert J. Jagers, Deborah Rivas-Drake y Brittney Williams, “Transformative social and emotional learning (SEL): toward SEL in service of educational equity and excellence”, *Educational Psychologist*, vol. 54, núm. 3 (julio-septiembre de 2019).
[24] Véase la comunicación presentada por Georgia.
[25] Véase A/HRC/56/58/Add.1.
[26] Véanse las comunicaciones presentadas por el Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice delle Salesiane di Don Bosco Colombia.

participativos que ofrezcan, sobre todo en los primeros años, actividades y formas de participación lúdicas[27].

26. Las materias relacionadas con la creatividad y las artes en general suelen quedar marginadas en los planes de estudios de los sistemas educativos con un alto grado de estandarización, limitadas por las rígidas exigencias de la evaluación[28]. El Comité de los Derechos del Niño ha señalado que en algunos países las oportunidades para realizar actividades culturales y artísticas en la escuela se están viendo mermadas en favor de materias más académicas, en detrimento del tiempo y del espacio que los niños necesitan para dedicarse al juego espontáneo, el esparcimiento y la creatividad[29].

27. El Comité ha instado a los Estados a proteger y ampliar todas las oportunidades en el ámbito del arte, de la música y de las artes escénicas, al tiempo que ha destacado que los niños tienen derecho a disponer de tiempo que no esté determinado ni controlado por los adultos y en el que estén libres de cualquier exigencia, ya que la ausencia de actividad puede estimular la creatividad. La concentración de todo el tiempo libre del niño en actividades programadas o competitivas puede ser perjudicial para su bienestar físico, emocional, cognitivo y social[30].

28. La creatividad, entendida como una competencia transversal y no como un complemento opcional, es fundamental para una educación que tenga como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y de los talentos individuales, especialmente en un contexto en el que la inteligencia artificial y la automatización cobran cada vez más importancia. Es la educación, entendida como aprendizaje permanente, la que permite el acceso al conocimiento, a los valores y al patrimonio cultural, así como su creación. El derecho a la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora está consagrado en el artículo 15, párrafo 3, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Por lo tanto, la creatividad debe fomentarse y desarrollarse como una competencia transversal y protegerse como un derecho humano.

29. En Finlandia, el plan de estudios básico nacional considera las artes como una asignatura obligatoria basada en la práctica, haciendo hincapié en el aprendizaje activo, la utilización de diversos materiales en la enseñanza de la artesanía[31], la sostenibilidad y las tradiciones artesanales locales. La autonomía del profesorado y los planes de estudios locales permiten a los centros educativos incluir la alfarería y los procesos artesanales tradicionales como parte de un aprendizaje arraigado en la comunidad[32]. Del mismo modo, la República de Corea incluye en el plan de estudios itinerarios de artes prácticas y artes especializadas, que abarcan de forma explícita expresiones de la artesanía tradicional, como la cerámica, mientras que las instituciones de educación superior y de patrimonio cultural ofrecen programas formales y de formación profesional que favorecen la transmisión de estas habilidades en todo el ecosistema educativo[33].

D. La participación efectiva de los niños y el derecho a ser escuchados

30. La participación efectiva de los niños es un requisito legal en virtud del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo al derecho de todos los niños a ser escuchados y tomados en serio, que el Comité de los Derechos del Niño ha identificado como uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención[34]. Los niños tienen derecho a expresar libremente su opinión sobre cualquier asunto que les afecte, a que se tenga debidamente en cuenta su opinión, de acuerdo con su edad y grado de madurez, y a ser

[27] Comité de los Derechos del Niño, observación general núm. 17 (2013), párr. 58.
[28] Véase la comunicación presentada por Derry Hannam.
[29] Observación general núm. 17 (2013), párrs. 2 y 41.
[30] *Ibid*., párr. 42.
[31] Véase https://blogit.utu.fi/innokomp/en/article-multi-materiality-in-basic-education-craft-education-2/.
[32] Véase https://www.oph.fi/en.
[33] Véase https://koreaneducentreinuk.org/en/.
[34] Observación general núm. 12 (2009), párr. 2. Véase también https://resourcecentre.savethechildren.net/document/nine-basic-requirements-meaningful-and-ethical-childrens-participation.

escuchados. El Comité observa que el término “participación” ha evolucionado y actualmente se utiliza por lo general para describir procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos[35].

31. El respeto del derecho del niño a ser escuchado en la educación es fundamental para la realización del derecho a la educación[36]. El Comité recomienda que, siempre que sea posible, se brinde a los niños la oportunidad de ser escuchados directamente en todo procedimiento[37]. La participación a través de los consejos infantiles y juveniles es una práctica habitual[38]. En todos los entornos educativos, incluida la educación infantil, se debe fomentar la participación activa de los niños[39].

32. El Comité señala que las autoridades educativas deben tener en cuenta las opiniones de los niños y sus padres a la hora de planificar los planes de estudios y los programas escolares, con el fin de que la enseñanza y el aprendizaje reflejen las condiciones de vida y las perspectivas de futuro de los niños[40].

33. La participación es también un elemento importante de la ciudadanía democrática, un objetivo reconocido de la educación, que solo puede alcanzarse mediante una cultura escolar democrática, en las instituciones donde los niños aprenden, juegan y conviven con otros niños y adultos[41].

34. El derecho de los niños a ser escuchados tiene repercusiones pedagógicas directas. Los alumnos deben tener oportunidades reales de influir en los procesos y las prácticas sociales del aula, así como en las prioridades didácticas y las decisiones educativas que les afectan. El hecho de que se tengan en cuenta las opiniones del niño es especialmente importante en la eliminación de la discriminación, la prevención del acoso escolar y las medidas disciplinarias[42]. La UNESCO destaca la importancia de pasar de la consulta al diseño conjunto[43].

35. Existen ejemplos muy elocuentes de cocreación significativa en el ámbito educativo, como la participación de niños muy pequeños en la elaboración de la legislación sobre educación infantil y los nuevos planes de estudios en Finlandia[44].

E. No discriminación, igualdad e inclusión

36. La no discriminación, la igualdad y la inclusión son condiciones indispensables para garantizar el derecho a la educación para todos[45]. El derecho a la educación inclusiva surgió inicialmente como una norma jurídica internacional para las personas con discapacidad[46]. Los enfoques pedagógicos acordes con esta obligación exigen la integración en el aula, la enseñanza diferenciada, la enseñanza en equipo, el diseño universal para el aprendizaje y el

[35] Observación general núm. 12 (2009), párr. 3.
[36] *Ibid*., párrs. 105 a 114.
[37] *Ibid*., párr. 35.
[38] Véase https://www.unicef.org/youthledaction/media/776/file/UNICEF-Guidance-on-Child-Youth-Councils.pdf.
[39] Véase https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861.
[40] Observación general núm. 12 (2009), párr. 107.
[41] Véase *ibid*., párr. 108.
[42] *Ibid*., párr. 109.
[43] Véase UNESCO, *2026 Global Education Monitoring Report: Youth Report – Lead with Youth* (París, 2026).
[44] A/HRC/56/58/Add.1, párr. 27.
[45] A/HRC/53/27, párrs. 42 a 47. Véase también A/72/496.
[46] Véanse A/HRC/4/29, A/HRC/25/29 y A/HRC/25/29/Corr.1; y Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, observación general núm. 4 (2016).

uso adecuado de las tecnologías de apoyo[47], todo ello acompañado de personal cualificado y del respaldo institucional[48].

37. La educación inclusiva como enfoque pedagógico se aplica ahora a todos los grupos marginados. La inclusión requiere que se modifiquen los contenidos didácticos, los métodos de enseñanza y las estrategias para que todos los alumnos disfruten de una experiencia de aprendizaje equitativa en un entorno adecuado. También necesita una educación intercultural, un enfoque que cada vez se adopta más en muchas partes del mundo[49].

38. En la actualidad, los programas centrados en la edad o en los contenidos no suelen tener debidamente en cuenta a los alumnos con necesidades diversas y perfiles neurodivergentes que no encajan en los marcos reconocidos de discapacidad o de necesidades educativas especiales. Por ejemplo, el formato estrictamente lineal de la mayoría de los sistemas de exámenes estandarizados perjudica a los alumnos con neurodiversidad, por ejemplo, los niños con autismo, trastorno por déficit de atención con hiperactividad o dislexia, quienes pueden poseer unos conocimientos amplios pero carecer de los procesos cognitivos específicos, el funcionamiento ejecutivo o los patrones de procesamiento sensorial necesarios para examinarse en condiciones de limitación de tiempo, silencio y alta presión. La estandarización elevada, impulsada por los sistemas de evaluación internacionales, nacionales y regionales, puede obstaculizar las necesidades reales de desarrollo de cada alumno. Se debe permitir a los alumnos avanzar a su propio ritmo de desarrollo.

39. La no discriminación y la igualdad también exigen abandonar los discursos y las prácticas que consolidan los roles de género fijos y eliminar los estereotipos de género de los planes de estudios, tal y como suelen destacar los órganos creados en virtud de tratados en sus observaciones finales[50]. Por ejemplo, se vulnera el principio de igualdad de género cuando el plan de estudios para las niñas es más limitado que el de los niños o se centra en materias específicas, con un acceso menos amplio a las ciencias y otras asignaturas, y cuando los planes de estudios hacen hincapié en los roles de género tradicionales y refuerzan las opiniones conservadoras sobre el papel de la mujer en la sociedad[51].

F. La aceptabilidad en cuanto a la pertinencia del plan de estudios

40. El principio de aceptabilidad establece que la forma y el fondo de la educación, comprendidos los planes de estudios y los métodos de enseñanza, deben ser pertinentes y de buena calidad, de conformidad con los objetivos educativos exigidos y con las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza[52].

41. La adecuación de los planes de estudios y de las prácticas de evaluación relacionadas es motivo de gran preocupación en un contexto de rápida transformación de los mercados laborales y los sistemas sociales[53]. Muchos estudiantes de distintas regiones consideran que el plan de estudios está desconectado de su realidad y de las competencias necesarias para triunfar en el mercado laboral[54]. Los jóvenes cuestionan cada vez más los planes de estudios,

[47] Véase https://www.thewindwardschool.org/institute-blogs/leveraging-technology-to-empower-students-with-dyslexia/.

[48] Véanse Lani Florian y Holly Linklater, “Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 40, núm. 4 (2010); y la comunicación presentada por Autism Goals.

[49] A/HRC/53/27, párr. 46; y Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, observación general núm. 4 (2016), párr. 11. Véase también A/HRC/47/32.

[50] Por ejemplo, CEDAW/C/IRQ/CO/8, párr. 38 e).

[51] Véanse https://bishnaw.com/girls-in-madrassas-challenges-and-opportunities-in-afghanistan/; y la comunicación presentada por HAMRAH Network.

[52] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 (1999), párr. 6.

[53] Véase https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099909210102462478.

[54] Véanse las comunicaciones presentadas por la Comunidad Europea de Educación Democrática, Alliance for Self-Directed Education, Sylvie Crawford, Slobodná demokratická škola Košice (Escuela Primaria Privada de Educación Democrática, Košice, Eslovaquia), Henning Graner, Jacqueline Vial, Parlamento de la Juventud de Escocia y Sílvia Cópio.

que consideran obsoletos e irrelevantes, y exigen una revisión profunda de los contenidos y los objetivos[55].

42. De hecho, los planes de estudios rígidamente estandarizados, unidos a unas prácticas de evaluación que hacen demasiado hincapié en los contenidos, no se adaptan a los rápidos cambios sociales y tecnológicos ni a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Inhiben la autonomía, la curiosidad y la motivación intrínseca, y socavan el pleno desarrollo de la personalidad humana y la responsabilidad social consagrados en el derecho internacional de los derechos humanos. Es fundamental encontrar un equilibrio entre la continuidad y las perspectivas de futuro, de modo que los alumnos puedan aplicar sus conocimientos en distintos contextos, hacer frente a la incertidumbre y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Esto exige que los ecosistemas pedagógicos respeten la autonomía del alumnado y la diversidad humana, al tiempo que permiten que cada alumno alcance el éxito según sus propios criterios, mediante sistemas de evaluación que valoren la creatividad, el pensamiento crítico y las aportaciones significativas de los alumnos.

G. La aceptabilidad como forma de adecuación cultural que promueve la justicia epistémica

43. La aceptabilidad exige una sólida contextualización: los planes de estudios, las pedagogías y los métodos de evaluación deben estar arraigados en las realidades locales, integrar múltiples sistemas de conocimiento —incluidos los conocimientos comunitarios e indígenas—, tener en cuenta los contextos culturales y sociales, y reconocer la diversidad lingüística, cultural y cognitiva[56].

44. La doctrina actual reconoce el derecho a la libre determinación y la identidad cultural como elementos del derecho a la educación[57], especialmente en lo que se refiere a la lengua de enseñanza y aprendizaje[58]. La Convención sobre los Derechos del Niño, al definir los propósitos de la educación, menciona específicamente la identidad cultural, el idioma y los valores del niño (art. 29, párr. 1 c)).

45. El uso de la lengua materna del niño, que es un elemento fundamental de su identidad, resulta así decisivo para tener un acceso significativo al aprendizaje, especialmente al aprendizaje básico[59]. El informe *Las lenguas importan* de la UNESCO y la labor del Relator Especial sobre cuestiones de las minorías[60] reafirman que la enseñanza en la lengua que mejor dominan los alumnos, siempre que sea posible, es fundamental para garantizar la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad[61]. La denegación de la enseñanza y la evaluación en los idiomas de los alumnos menoscaba su derecho a la educación[62]. El hecho de no reconocer las lenguas de señas como lenguas de enseñanza y evaluación puede constituir una discriminación[63].

[55] Véase A/HRC/62/39/Add.3.

[56] Véase A/HRC/47/32.

[57] Véase Teresa L. McCarty y otros, “Indigenous epistemologies and education: self-determination, anthropology, and human rights”, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 36, núm. 1 (marzo de 2005). Véanse también las comunicaciones presentadas por el Institute for Peace and Leadership USA y de Geledés – Instituto da Mulher Negra.

[58] Véase la comunicación presentada por el Consejo de Europa.

[59] Véase la comunicación presentada por la Comisionada para los Derechos del Niño de Flandes.

[60] Véase A/HRC/43/47.

[61] Véanse Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas; nota orientativa del Secretario General sobre la discriminación racial y la protección de las minorías; y las Recomendaciones de La Haya relativas a los Derechos Educativos de las Minorías Nacionales.

[62] Véanse las comunicaciones presentadas por Macedonia del Norte, Alexandre Magno Fernandes Moreira, Ashley Berner y David Steiner, el Consejo de Europa, la UNESCO, Jiayuan Tian y Human Rights Watch.

[63] Véase la comunicación presentada por la Federación Mundial de Personas Sordas.

46. Es necesario disponer de marcos de conocimiento descolonizados y endógenos para restablecer la dignidad, la relevancia y la equidad en todas las disciplinas[64]. Para ello, hay que revisar los planes de estudios y los materiales de evaluación correspondientes con el fin de eliminar cualquier sesgo implícito que presente "verdades" parciales o distorsionadas y velar por que estén representados diversos sistemas de conocimiento. La pedagogía debe adaptarse para respetar la identidad cultural, el idioma, los sistemas de conocimiento y el derecho a la libre determinación. Por ejemplo, ciertos marcos pedagógicos bien consolidados, como la enseñanza culturalmente relevante[65], la instrucción culturalmente sensible[66] y la pedagogía culturalmente sustentadora[67], hacen hincapié en que la educación debe apoyar activamente las identidades culturales, en lugar de limitarse a adaptarse a la diversidad. La pedagogía culturalmente sustentadora es esencial para la confianza, la participación y la legitimidad educativa, sobre todo en aquellos lugares donde los sistemas educativos han funcionado históricamente como mecanismos de asimilación[68].

47. Los órganos creados en virtud de tratados, en sus observaciones finales, han instado a los Estados a que adopten medidas para descolonizar y eliminar los contenidos discriminatorios de los libros de texto y los planes de estudios, y a que elaboren materiales educativos que fomenten el respeto y el reconocimiento de la diversidad racial, cultural, de género y de otro tipo[69], y reflejen adecuadamente en los planes de estudios escolares la historia veraz de su pasado colonial, así como el patrimonio cultural y la historia de los grupos protegidos y sus contribuciones a la sociedad[70].

48. Entre las reformas prácticas se incluyen la recuperación de los conocimientos indígenas y locales, la corrección de representaciones engañosas (por ejemplo, mapas del mundo distorsionados) y la garantía de que los contenidos curriculares sean pluralistas, se basen en datos contrastados y respondan ante las comunidades a las que se dirigen. Los Estados deben adoptar procesos participativos y basados en los derechos para subsanar las exclusiones históricas y garantizar que los planes de estudios empoderen a los alumnos en lugar de marginarlos.

49. En Nueva Zelandia, por ejemplo, *Te Whāriki*, el plan de estudios para la educación infantil, es explícitamente bicultural y exige planes de estudios elaborados a nivel local que reflejen el lugar, la lengua y el *whānau* (familia o comunidad), situando la identidad cultural y la autonomía del alumno como principios educativos fundamentales[71]. La pedagogía Kura Kaupapa Māori, desarrollada en colaboración con las comunidades indígenas, respeta la identidad cultural de los alumnos y fomenta las lenguas, la historia y las cosmovisiones indígenas[72].

50. En el Ecuador, el plan de estudios presenta un enfoque intercultural integral basado en el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe. Reconoce la diversidad lingüística y territorial, incorpora la enseñanza de las lenguas heredadas y fomenta el uso de los conocimientos ancestrales y locales, en función de los territorios y las realidades socioculturales de los alumnos. Tiende un puente entre el conocimiento científico occidental y los sistemas de conocimiento indígenas, afrodescendientes, rurales y comunitarios[73].

[64] Véase la comunicación presentada por la UNESCO.

[65] Véase Gloria Ladson-Billings, "Toward a theory of culturally relevant pedagogy", A*merican Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 3 (septiembre de 1995).

[66] Véase Geneva Gay, "Preparing for culturally responsive teaching", *Journal of Teacher Education*, vol. 53, núm. 2 (marzo de 2002).

[67] Véase Django Paris, "Culturally sustaining pedagogy: a needed change in stance, terminology, and practice", *Educational Researcher*, vol. 41, núm. 3 (abril de 2012).

[68] Véase la comunicación presentada por el Consejo de Europa.

[69] CRC/C/GBR/CO/6-7, párr. 47 h).

[70] CERD/C/PRT/CO/18-19, párr. 36 b).

[71] Véase https://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/te-whariki.

[72] Véase Lesley Rameka y Shelley Stagg Peterson, "Sustaining Indigenous languages and cultures: Māori medium education in Aotearoa New Zealand and Aboriginal Head Start in Canada", *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, vol. 16, núm. 2 (noviembre de 2021).

[73] Véase https://educacionbilingue.gob.ec/?page_id=10060.

51. Los países están tomando medidas para integrar la escuela y la comunidad. Entre los ejemplos se incluyen España, Portugal[74], las escuelas comunitarias en México[75] y el reconocimiento de los ancianos indígenas como depositarios del saber y como maestros en el Canadá[76]. En Uganda, la pedagogía colectiva inspirada en el *ubuntu* contribuye a la creación de comunidades de aprendizaje compartidas que son inclusivas con todos los alumnos, especialmente con los refugiados[77].

H. Adaptabilidad

52. La adaptabilidad, otro de los principios fundamentales del derecho a la educación que resulta pertinente para el plan de estudios, necesita que la educación tenga la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados[78].

53. La flexibilidad es una característica operativa de los sistemas educativos adaptables, en los que los planes de estudios evolucionan al ritmo de los avances científicos y sociales, evitando contenidos obsoletos o estáticos, y permiten a los alumnos familiarizarse con los nuevos conocimientos, las tecnologías emergentes y los retos globales.

54. Al mismo tiempo, deben establecerse salvaguardias claras que orienten la capacidad de respuesta ante unas realidades sociales, científicas y contextuales en constante evolución. La adaptación debe ser necesaria, proporcionada y coherente con los propósitos de la educación establecidos, y no estar condicionada por ciclos políticos a corto plazo ni por cambios frecuentes en las prioridades ministeriales. La sucesión rápida de reformas excesivas corre el riesgo de socavar la coherencia y la calidad de la educación e impone una carga considerable en términos de recursos a los sistemas educativos, incluyendo el tiempo, la capacidad y la dedicación profesional que se exige a los centros educativos y al profesorado para adaptarse continuamente. En este sentido, la adaptabilidad no debe entenderse únicamente como un cambio curricular a nivel central, sino también como una función de la subsidiariedad, que se hace posible gracias a la autonomía de los centros educativos y a la libertad académica de los docentes[79], lo que permite realizar ajustes adaptados al contexto a nivel local dentro de un marco nacional estable y basado en los derechos.

I. Transparencia en la toma de decisiones relativas al plan de estudios, la pedagogía y la evaluación

55. Para ajustarse a las normas de derechos humanos, el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación deben formularse de manera integral, como un único sistema de elementos interconectados, mediante un proceso transparente y con la participación de perfiles académicos y pedagógicos diversos, en lugar de recaer exclusivamente en actores políticos o económicos, tecnócratas y editoriales. La plena realización del derecho a la educación exige garantizar una representación equitativa, procedimientos transparentes y basados en datos contrastados, así como sólidas salvaguardias contra los conflictos de intereses[80].

56. Para los docentes[81], la participación en las decisiones relativas a la elaboración del plan de estudios, la pedagogía y la evaluación constituye un aspecto de su derecho a ejercer

[74] Véanse la comunicación presentada por Portugal y https://hundred.org/en/innovations/comunidades-de-aprendizaje.

[75] Véase Julieta Briseño-Roa, “Indigenous land-based education in Mexico: practices to perpetuate communal knowledge of territory”, *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, vol. 19, núm. 3 (septiembre de 2023).

[76] Véase https://www.edu.gov.mb.ca/iee/docs/elders_knowledge_keepers_guidelines.pdf.

[77] Véanse las comunicaciones presentadas por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados y Manya Oriel Kagan.

[78] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 (1999), párr. 6.

[79] Véase A/HRC/56/58.

[80] Véase https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/curriculum-reform_16f39dcc/efe8a48c-en.pdf.

[81] Véase A/78/364.

la docencia de acuerdo con sus convicciones pedagógicas[82]. Los docentes están en una posición idónea para valorar la calidad de los materiales y métodos didácticos más adecuados para sus alumnos. Como ha subrayado el Secretario General, es necesario ampliar la capacidad, la autonomía y la libertad de acción de los docentes, dotándoles de los medios necesarios para diseñar, interpretar y gestionar el plan de estudios, así como para adaptar y priorizar los contenidos y la pedagogía[83].

57. El diseño del plan de estudios es, por naturaleza, un proceso de búsqueda de consenso y de creación conjunta con todos los agentes implicados[84]. La transparencia puede lograrse, entre otras cosas, mediante consultas sustantivas a nivel nacional, regional y comunitario, en las que participe una amplia gama de partes interesadas del ámbito educativo, y mediante el uso de estructuras en niveles para garantizar la integración de los conocimientos de la comunidad y las realidades locales, la diversidad de perspectivas, la apropiación del proceso y de los resultados, la coherencia en la aplicación, una mayor rendición de cuentas social, la pertinencia y la adecuación cultural de la educación.

58. Por ejemplo, en Australia, el proceso de elaboración de planes de estudios, dirigido por el Organismo Australiano encargado de la Elaboración de los Programas de Estudios, su Evaluación y la Presentación de Informes, cuenta con la participación de múltiples partes interesadas del sistema educativo federal[85]. El proceso ofrece un espacio para la participación significativa de la comunidad científica, la industria, el mundo académico y los educadores a través de grupos estructurados de expertos y asesores, así como de la sociedad en general mediante consultas públicas.

J. Rendición de cuentas y medidas de protección contra influencias indebidas

59. Con demasiada frecuencia, el diseño de los planes de estudios sigue estando muy centralizado, y son las autoridades nacionales o federales las que definen los contenidos, los estándares y los resultados del aprendizaje. Si bien la centralización puede garantizar la coherencia y la unidad nacional, conlleva el riesgo de limitar el pluralismo y generar una influencia indebida. Una descentralización extrema de la gestión de los planes de estudios también puede resultar problemática, sobre todo cuando conduce a una dilución de las obligaciones internacionales del Estado de proporcionar una educación de calidad para todos[86].

60. Los titulares de mandatos de los procedimientos especiales han instado sistemáticamente a los Estados a proteger la educación frente a influencias indebidas, presiones, restricciones o represalias por parte de diversos actores comerciales o políticos y sus intereses particulares[87], especialmente en lo que respecta a la elaboración de libros de texto[88]. Entre los riesgos documentados se incluyen las restricciones de contenido, la reducción de la diversidad, la influencia de la religión y la ideología, así como la propaganda, la militarización y otras formas de adoctrinamiento[89].

61. Los planes de estudios y las prácticas de evaluación asociadas están condicionados por las relaciones de poder, los intereses económicos y las agendas ideológicas[90]. Por lo tanto, una gestión transparente de los planes de estudios, unida a la protección de la libertad

[82] Declaración Universal de Derechos Humanos, art. 18; y Organización Internacional del Trabajo (OIT) y UNESCO, Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente, párr. 62.
[83] Véase https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/sg_vision_statement_on_transforming_education.pdf.
[84] Véase https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000397335.
[85] Véase la comunicación presentada por Australia.
[86] Véase A/HRC/59/41/Add.1.
[87] A/HRC/56/58, párr. 84. Véase también A/75/261.
[88] Véanse A/68/296 y A/74/243.
[89] Véase A/HRC/56/58.
[90] Véase la comunicación presentada por el Institute for Peace and Leadership USA.

académica, es fundamental para asegurar que la enseñanza favorezca el progreso del aprendizaje, en lugar de exponer a los docentes o a los estudiantes a riesgos.

IV. Ejemplos de enfoques basados en los derechos humanos en los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación

A. Planes de estudios y áreas esenciales de aprendizaje

62. Los planes de estudios constituyen un instrumento fundamental a través del cual los Estados cumplen o menoscaban sus obligaciones de velar por que la educación se ajuste a los propósitos internacionales de la educación. No sería posible enumerar todos los enfoques existentes en cuanto al contenido, la formulación y la aplicación de los planes de estudios. La UNESCO y su Oficina Internacional de Educación prestan apoyo a los países en el diseño, la elaboración y la puesta en práctica de planes de estudios de calidad y basados en datos empíricos que respondan a las necesidades locales y nacionales, haciendo frente al mismo tiempo a los retos globales[91]. El Centro de Documentación de la Oficina cuenta con un importante y variado fondo de materiales relacionados con los planes de estudios[92].

63. Desde las necesidades básicas de aprendizaje, tal como se definen en el artículo 1 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo y resolución de problemas)[93], hasta el histórico Informe Delors, en el que se esbozan los cuatro pilares de la educación contemporánea (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser)[94], la comunidad internacional está avanzando en la asociación de los planes de estudios con los propósitos internacionales de la educación.

64. En 2021, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicó un marco integral sobre las competencias básicas para la vida y el trabajo en el siglo XXI[95]. A raíz de ese trabajo, en 2023, la UNESCO detalló las diez competencias más demandadas, por orden de frecuencia[96]:

a) Inteligencia emocional;

b) Empatía;

c) Creatividad;

d) Pensamiento crítico;

e) Colaboración;

f) Comunicación efectiva;

g) Resolución de problemas complejos;

h) Alfabetización digital;

i) Aprender a aprender;

j) Perseverancia o resiliencia.

65. Con la creciente integración de la inteligencia artificial en la educación[97], cada vez es más importante preparar a los alumnos para que sean usuarios responsables y cocreadores de la inteligencia artificial. Los marcos de competencias de la UNESCO sobre inteligencia artificial para alumnos y profesores tienen como objetivo facilitar la integración de los objetivos de aprendizaje relacionados con la inteligencia artificial en los planes de estudios,

[91] Véase https://www.unesco.org/en/curriculum.
[92] Véase https://www.ibe.unesco.org/en/node/89.
[93] Véase https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583.
[94] Véase https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734.
[95] Véase https://www.ilo.org/publications/global-framework-core-skills-life-and-work-21st-century.
[96] Véase https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933.
[97] Véase A/79/520.

haciendo énfasis en un enfoque centrado en el ser humano, la ética, las técnicas y aplicaciones, y el diseño de sistemas[98].

66. Las recomendaciones y orientaciones internacionales sobre ámbitos como los derechos humanos y la educación para la ciudadanía[99], el aprendizaje socioemocional[100], las competencias para la vida[101], la alfabetización digital[102], la sostenibilidad y el cambio climático[103], el espíritu emprendedor[104], la educación sexual integral[105] y la educación para la paz[106] están bien desarrolladas, aunque algunas de ellas siguen siendo objeto de controversia a nivel nacional.

B. Prácticas pedagógicas que se ajustan a los propósitos de la educación

67. Para hacer efectivos los propósitos de la educación, son importantes tanto los métodos pedagógicos como el entorno en el que se desarrolla la educación[107]. Los propósitos de la educación no pueden alcanzarse cuando los enfoques pedagógicos tratan a los alumnos como meros receptores pasivos de la enseñanza, ni cuando dan prioridad al cumplimiento, la estandarización o el control frente a la autonomía y la participación. Por el contrario, la educación debe impartirse respetando la dignidad del niño y sus derechos a expresar libremente sus opiniones y a participar en la vida escolar, ciñéndose a los límites estrictos de la disciplina escolar —incluida la prohibición de los castigos corporales— y fomentando la no violencia, el apoyo al comportamiento positivo[108] y las prácticas de resolución de conflictos basadas en el diálogo[109].

68. Los enfoques pedagógicos basados en los derechos humanos se centran en el alumno, son participativos, experienciales, restaurativos[110] y de apoyo[111], y tienen como eje central la voz y la autonomía del alumno[112]. Los métodos pedagógicos tienen gran valor y preparan a los jóvenes para el futuro, por lo que son fundamentales para el pleno desarrollo de la personalidad del niño. Los métodos pedagógicos centrados en el niño se basan en el diálogo y no en el castigo, en sanciones constructivas en lugar de en castigos corporales, en la confianza por encima de la vigilancia, en el respeto en lugar de la denuncia, en la cooperación en lugar de la competencia, en la inclusión en lugar de la segregación y en el pensamiento crítico más que en la obediencia.

69. La pedagogía centrada en el alumno requiere seguridad y confianza. La seguridad en la educación implica el derecho de toda persona a estar protegida frente a cualquier violación de su integridad física, sexual o psicoemocional, así como frente a las prácticas que puedan dañar o amenazar las relaciones sanas y la libre expresión de las identidades. La seguridad implica también que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos humanos y

[98] Véase https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students y https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers.
[99] Véase https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training.
[100] Véase https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261.
[101] Véase https://www.unicef.org/india/media/2571/file/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf.
[102] Véase https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214485.
[103] Véase https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education?hub=761.
[104] Véase https://unevoc.unesco.org/bilt/BILT+-+Entrepreneurship+in+TVET.
[105] Véase https://www.unesco.org/en/health-education/cse y https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/comprehensive-sexuality-education.
[106] Véase https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation.
[107] Comité de los Derechos del Niño, observación general núm. 1 (2001), párr. 8.
[108] Véase la comunicación presentada por Autism Goals.
[109] Véase la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible.
[110] Véase https://digitallibrary.un.org/record/3846465?v=pdf.
[111] Véase la comunicación presentada por Compassionate Mother Organization.
[112] Véase https://doi.org/10.54675/ASRB4722.

ejercerlos en todos los ámbitos de la educación, sin discriminación, miedo ni represalias, en un entorno no intimidatorio[113].

70. Un entorno seguro se caracteriza por unas relaciones de confianza, en las que los educadores actúan como mentores y facilitadores, más que como figuras de autoridad. Los docentes deben gozar de la libertad pedagógica y la autonomía necesarias para adaptar los contenidos y los métodos didácticos a las necesidades del alumnado y a las culturas locales[114]. Las aulas deben ser espacios en los que los docentes sean reflexivos, se opongan explícitamente a la exclusión y presten atención a las relaciones de poder[115], fomentando al mismo tiempo la diversidad y el entendimiento intercultural[116]. Estos entornos fomentan activamente la inclusión y la no discriminación, y reconocen la diversidad como un recurso y no como un problema que deba gestionarse. Los datos indican que las prácticas pedagógicas basadas en el miedo, la comparación pública o la exclusión socavan la dignidad, la participación y el propio aprendizaje[117].

71. La aplicación efectiva de estas prácticas requiere una formación sistemática del profesorado[118] y una cultura escolar centrada en el alumno, respaldada por una financiación adecuada de los salarios y las condiciones laborales del profesorado[119]. Un obstáculo importante para la aplicación de una pedagogía basada en los derechos humanos que se ha señalado en comunicaciones procedentes de distintas regiones es la excesiva estandarización, en particular el énfasis en evaluaciones decisivas, planes de estudios prescriptivos, ritmos de enseñanza rígidos y mecanismos de rendición de cuentas centrados en la evaluación[120].

72. En las comunicaciones recibidas se destacaron numerosos ejemplos de enfoques pedagógicos alineados con los propósitos internacionales de la educación. Estos enfoques comparten un compromiso con la participación activa, la relevancia contextual y la implicación significativa con los problemas del mundo real a través del aprendizaje experiencial, basado en proyectos, basado en la investigación, colaborativo, de servicio a la comunidad y autodirigido. Entre los ejemplos se incluyen las iniciativas de aprendizaje Waldorf y basadas en proyectos[121], el marco “Education for human flourishing”[122], los modelos de educación democrática y autodirigida[123], las pedagogías indígenas basadas en la tierra[124], la educación personalizada en el aula[125] y el modelo “Escuela Nueva” de Colombia, en el que los alumnos trabajan en módulos de aprendizaje en grupos reducidos y a su propio

[113] A/HRC/59/41, párr. 43.
[114] Véanse la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente, de la OIT y la UNESCO; la Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, de la UNESCO; y la comunicación presentada por la Australasian Democratic Education Community.
[115] Véanse las comunicaciones presentadas por el Alana Institute y Geledés – Instituto da Mulher Negra.
[116] Véanse las comunicaciones presentadas por el Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice delle Salesiane di Don Bosco de Madagascar y el Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice delle Salesiane di Don Bosco de Myanmar.
[117] Véase Mary Helen Immordino-Yang, Linda Darling-Hammond y Christina Krone, “The brain basis for integrated social, emotional and academic development: how emotions and social relationships drive learning”, Aspen Institute, 2018; Alfie Kohn, “The case against competition”, *Working Mother*, septiembre de 1987; y Camila Cribb Fabersunne y otros, “Exclusionary school discipline and school achievement for middle and high school students, by race and ethnicity”, *JAMA Network Open*, vol. 6, núm. 10 (octubre de 2023).
[118] Véanse las comunicaciones presentadas por la UNESCO y Alexandre Magno Fernandes Moreira.
[119] Véase A/78/364.
[120] Véanse las comunicaciones presentadas por Portugal, Sílvia Cópio, Celestino Gusmão Pereira, Gabriela Gomes da Silva Costa, Jaydip Phukan, la Citizens and NGOs Association for the Convention on the Rights of the Child, la Federación Internacional de Fe y Alegría y el Parlamento Juvenil de Escocia.
[121] Véase https://www.michaeloak.org.za/more-about-our-approach/waldorf-and-project-based-learning-pbl/.
[122] Véase https://www.oecd.org/en/publications/education-for-human-flourishing_73d7cb96-en.html.
[123] Véase la comunicación presentada por Slobodná demokratická škola Košice.
[124] Véase https://en.ccunesco.ca/idealab/indigenous-land-based-education.
[125] Véase, por ejemplo, la comunicación presentada por Chequia.

ritmo, mientras que los profesores actúan como facilitadores y se centran en la resolución de problemas, la mentoría entre compañeros y una fuerte implicación de la comunidad local[126].

73. En contextos afectados por conflictos, desplazamientos y emergencias humanitarias, es esencial emplear una pedagogía que tenga en cuenta el trauma sufrido[127]. De hecho, la educación en sí misma se convierte en una forma de reparación[128]. Por ejemplo, en Nigeria, un enfoque que tiene en cuenta el trauma utiliza métodos de enseñanza participativos y basados en las fortalezas, con enfoques creativos y lúdicos, así como apoyo psicosocial y médico, con el fin de garantizar la seguridad y el progreso académico de los alumnos[129].

C. Repensar la evaluación: de la calificación del rendimiento al apoyo al aprendizaje

74. La evaluación desempeña un papel decisivo a la hora de determinar cómo se hace efectivo el derecho a la educación: determina qué aspectos del aprendizaje se valoran, cómo se reconoce dicho aprendizaje y cómo progresan los alumnos. Además, consolida la inclusión o la exclusión en los sistemas educativos. Los sistemas de evaluación pueden servir como herramienta de recopilación de datos para monitorear los progresos en la consecución del nivel mínimo de conocimientos y competencias en determinados ámbitos de aprendizaje exigidos por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4[130], o como indicador en clasificaciones internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)[131]. Sin embargo, esta función técnica no debe eclipsar el objetivo principal de la evaluación: comprobar qué se ha aprendido, de manera coherente con los propósitos de la educación.

75. Existe una distinción fundamental entre la evaluación formativa, diseñada para apoyar el aprendizaje mediante la retroalimentación y la adaptación, y la evaluación sumativa, que se utiliza con fines de certificación o selección. Si bien las políticas y la investigación hacen hincapié en la evaluación para el aprendizaje, siguen predominando los exámenes sumativos y las pruebas decisivas[132]. Estos sistemas limitan la aplicación de los planes de estudios, desincentivan la innovación pedagógica y la autonomía docente, y dan prioridad a aquello que puede medirse fácilmente frente al aprendizaje significativo.

76. En el marco de los derechos humanos, la evaluación debe estar al servicio de los propósitos de la educación, que, cabe destacar, no incluyen ninguna noción de éxito ni de evaluación externa de los logros. Por el contrario, se centran en el desarrollo interior del niño, en sus talentos, capacidades, competencias y habilidades, e incluso en sus sentimientos, como el sentido de la dignidad o el respeto hacia los padres, la cultura, las diferentes civilizaciones y el medio ambiente.

77. La evaluación es un componente normativo y pedagógico esencial del derecho a la educación, con profundas implicaciones tanto a nivel individual como colectivo. Las prácticas de evaluación vulneran el derecho a la educación si funcionan principalmente como mecanismos de selección o clasificación, en lugar de como apoyo al aprendizaje; si implican la denegación de ajustes razonables o de flexibilidad; si prevalecen sobre el criterio pedagógico y el contexto del alumno; o si causan un perjuicio previsible a la dignidad, la motivación o la participación continuada.

[126] Véase https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva.

[127] Véase Simona Goldin y otros, “Deciphering truth: teaching about the systemic nature of trauma”, *Urban Education*, vol. 60, núm. 3 (marzo de 2023).

[128] A/80/479, párr. 48.

[129] Véase https://www.globalsurvivorsfund.org/latest/articles/reparative-education-as-a-path-to-healing-in-nigeria/.

[130] Véase https://www.uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/08/principles-good-practice-learning-assessments-2017-en.pdf.

[131] Véase https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html.

[132] Véase https://gem-report-2020.unesco.org/.

78. En muchos sistemas, la evaluación sigue estando dominada por pruebas estandarizadas impuestas de forma centralizada y utilizadas con fines de rendición de cuentas y evaluación, a pesar de que hay pruebas de que estas presentan sesgos técnicos y culturales y de que contribuyen a reproducir las desigualdades sociales y culturales[133]. Los sistemas de evaluación determinan las prioridades en el aula, limitan la autonomía del profesorado y marginan los enfoques formativos y contextualizados, generando una brecha persistente entre los compromisos de adopción de políticas de enseñanza centrada en el alumno y la enseñanza y el aprendizaje reales, de modo que la enseñanza se adapta a las evaluaciones en lugar de a las necesidades de los alumnos o a los objetivos curriculares[134].

79. Las evaluaciones decisivas y la selección basada en la evaluación tienen un impacto significativo en la equidad, ya que afectan de manera desproporcionada a los alumnos que se enfrentan a situaciones de pobreza, discapacidad, migración, barreras lingüísticas o interrupciones en su trayectoria educativa, y están estrechamente relacionadas con la repetición de curso, la orientación temprana hacia itinerarios educativos diferenciados, las tasas de abandono escolar y la exclusión[135]. La exclusión se agrava en los sistemas educativos que vinculan los resultados de las evaluaciones a la valoración pedagógica e institucional o a la financiación[136]. Asimismo, se intensifica todavía más cuando las prácticas de evaluación incorporan normas de comportamiento, niveles de competencia lingüística y expectativas culturales implícitas que pueden perjudicar a los estudiantes de contextos no dominantes[137].

80. Con frecuencia los sistemas de evaluación premian el cumplimiento de resultados estandarizados, limitan las prácticas de evaluación y fomentan la aversión al riesgo[138]. Docentes de distintas regiones describen cómo la rendición de cuentas basada en las evaluaciones y las presiones por el rendimiento generan incentivos implícitos para la exclusión, con el fin de proteger los resultados institucionales, las clasificaciones o los indicadores del desempeño[139].

81. Las organizaciones dirigidas por jóvenes hacen especial hincapié en que las prácticas de evaluación rara vez tienen en cuenta la autonomía o las opiniones de los alumnos, ni sus diversos itinerarios formativos[140]. Estos últimos señalan que existen importantes implicaciones emocionales y académicas, que las oportunidades para el diálogo, la reflexión o la recuperación son limitadas, y que disponen de poco tiempo y pocas oportunidades para un aprendizaje profundo y una participación significativa.

82. Del mismo modo, los docentes señalan que la presión derivada de las evaluaciones limita su capacidad para adaptar la enseñanza, incluso en contextos en los que los planes de estudios permiten formalmente cierta flexibilidad. En concreto, destacan que, pese a tener las mejores intenciones, los sistemas de inspección y rendición de cuentas centrados en

[133] Véanse Kyung Hee Kim y Darya Zabelina, “Cultural bias in assessment: can creativity assessment help?”, *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 6, núm. 2 (2015); y Denisse Sepúlveda y otros, “Education and the production of inequalities across the global South and North”, *Journal of Sociology*, vol. 58, núm. 3 (septiembre de 2022).

[134] Véanse las comunicaciones presentadas por Ashley Berner y David Steiner, Aisha Naz Ansari y Sohail Ahmad, y la Universidad Católica Andrés Bello.

[135] Véanse https://gem-report-2020.unesco.org/; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, observación general núm. 4 (2016); y Townend y otros, “What does the international literature say about assessment practice for equitable learning outcomes for educationally disadvantaged high school students?”.

[136] Por ejemplo, A/HRC/59/41/Add.1, párr. 46.

[137] Véase Xinyu Liu, “A comparative study on the roles of the World Bank, the OECD and UNESCO in global education policymaking”, en *Proceedings of the 2022 International Conference on Creative Industry and Knowledge Economy (CIKE 2022)*, Advances in Economics, Business and Management Research (Atlantic Press International, 2022); Yifei Yan, “Making accountability work in basic education: reforms, challenges and the role of the government”, *Policy Design and Practice*, vol. 2, núm. 1 (marzo de 2019); e Irit Levy-Feldman, “The role of assessment in improving education and promoting educational equity”, *Education Sciences*, vol. 15, núm. 2 (febrero de 2025).

[138] Véase Levy-Feldman, “The role of assessment”.

[139] Véanse las comunicaciones presentadas por Aisha Naz Ansari y Sohail Ahmad, la European Democratic Education Community, Western Cape Forum for Intellectual Disability, Autism Goals y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

[140] Véase https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/equity-and-access.

indicadores del desempeño estandarizados fomentan la priorización selectiva de contenidos y la enseñanza orientada a los exámenes, lo que reduce las opciones de evaluación y limita la adopción generalizada de enfoques acordes con los derechos humanos[141].

83. En todas las regiones, los datos demuestran que el fracaso reiterado en exámenes decisivos, combinado con unas normas de progresión académica rígidas y escasas oportunidades de recuperación, hace que la evaluación deje de ser un mecanismo de apoyo y se convierta en un punto de salida del sistema educativo[142]. El alumnado, los docentes y la sociedad civil señalan sistemáticamente que los sistemas centrados en los exámenes generan ansiedad, estigmatización y desmotivación, especialmente entre los alumnos con discapacidad[143], lo que afecta negativamente a su motivación, su bienestar mental y su sentido de pertenencia[144]. A menudo, los alumnos pierden el interés, no porque carezcan de capacidad, sino porque no disponen de vías efectivas para recuperarse académicamente ni volver a implicarse en el aprendizaje[145].

84. En consecuencia, la evaluación se percibe como un mecanismo de selección excluyente, en conflicto con los propósitos de la educación en materia de dignidad, inclusión y desarrollo pleno del alumnado.

85. La Relatora Especial ha recomendado en repetidas ocasiones que las prácticas de evaluación den prioridad al aprendizaje real y al crecimiento individual por encima de las pruebas estandarizadas[146]. Es urgente dar un giro hacia un enfoque más integral, que reduzca la presión académica tanto para los alumnos como para los docentes y que favorezca una educación completa que abarque la creatividad artística y científica, la empatía, la concienciación sobre el clima, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje social y emocional. Estos aspectos son más difíciles de medir, pero seguirán siendo esenciales en el siglo XXI, en el que la inteligencia artificial está adquiriendo rápidamente un papel predominante. Para lograr este cambio, es fundamental que se entable un diálogo social sólido y significativo en el que participen educadores y estudiantes.

86. En respuesta a estos retos, los siguientes enfoques de evaluación integral han demostrado claramente su utilidad, puesto que se ajustan mejor a los propósitos de la educación según el derecho internacional de los derechos humanos. Promueven la inclusión, la participación del alumnado, la adaptabilidad, la no discriminación, la dignidad y el bienestar, al tiempo que refuerzan el juicio profesional y la autonomía del profesorado.

Evaluaciones basadas en portafolios y en proyectos

87. Según los profesionales, las evaluaciones basadas en portafolios, proyectos, valoraciones cualitativas y desempeño permiten captar mejor algunas competencias complejas como la creatividad, la colaboración, la resolución de problemas, el esfuerzo sostenido y el aprendizaje a lo largo del tiempo[147]. Estas dimensiones fundamentales quedan ocultas en las pruebas estandarizadas con tiempo de respuesta limitado, especialmente cuando los estudiantes avanzan a un ritmo distinto o siguen trayectorias diferentes, o cuando el aprendizaje se ve interrumpido. Se requieren nuevos modelos de evaluación que

[141] Véanse las comunicaciones presentadas por Aisha Naz Ansari y Sohail Ahmad y la Universidad Católica Andrés Bello.

[142] Véase Sepúlveda y otros, “Education and the production of inequalities”.

[143] Véanse las comunicaciones presentadas por el Western Cape Forum for Intellectual Disability, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Jaydip Phukan y la Society for Access to Quality Education.

[144] Véanse Townend y otros, “What does the international literature say about assessment practice for equitable learning outcomes for educationally disadvantaged high school students?”; Sepúlveda y otros, “Education and the production of inequalities”; y Kalai Selvan Arumugham, Kumaran Gengatharan e Intan Zalinda Bt Ahmad Zaini, “Understanding assessment paradigms: a conceptual comparison of traditional and holistic methods in education”, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, vol. 14, núm. 3 (2025).

[145] Véanse las comunicaciones presentadas por BANOO Online English School, Lily Díaz, la Comisionada para la Infancia y la Juventud de Escocia, el Parlamento Juvenil de Escocia y la Red Federal de Padres de Organizaciones de Migrantes para la Educación y la Participación (Alemania).

[146] Véase A/HRC/59/41/Add.1.

[147] Véanse las comunicaciones presentadas por Derry Hannam y la Universidad Católica Andrés Bello.

favorezcan una implicación más profunda y un reconocimiento más significativo del aprendizaje, permitiendo al alumnado documentar su progreso, reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y demostrar sus competencias mediante tareas de mayor alcance.

88. Por ejemplo, en Lituania los docentes utilizan portafolios, proyectos y tareas, especialmente para evaluar competencias complejas como la creatividad, la colaboración y la participación cívica, priorizando el crecimiento individual frente a la clasificación y fomentando la motivación en lugar de la competencia[148].

89. En Colombia, el marco de evaluación otorga a los centros educativos autonomía para diseñar sistemas de evaluación que incorporen portafolios, proyectos interdisciplinares y tareas de desempeño[149]. Un ejemplo es la iniciativa de diagnóstico no sancionadora "Quiero Ser, Quiero Saber", disponible en lenguas indígenas y en lengua de señas colombiana para mejorar la accesibilidad. Estas modalidades de evaluación revisten especial importancia en contextos de desigualdad social, en los que la rigidez de la evaluación ha contribuido históricamente a aumentar las tasas de abandono escolar y la desmotivación[150].

Autoevaluación y evaluación entre pares

90. Rara vez se informa a los alumnos de los criterios de evaluación ni se les invita a reflexionar sobre su propio aprendizaje[151]. A menudo se descarta la autoevaluación por considerarla poco fiable, a pesar de que existen pruebas sólidas de su valor pedagógico y de que mejora los resultados del aprendizaje[152]. La resistencia a este tipo de evaluación no se debe tanto a cuestiones pedagógicas como a unas culturas de rendición de cuentas que equiparan la fiabilidad con la estandarización y el control, y que dan prioridad a la competencia y la selección.

91. Las prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares están estrechamente relacionadas con la autonomía del alumno, la metacognición y la autorregulación, sobre todo cuando se basan en criterios claros y cuentan con el apoyo de comentarios constructivos. Cuando se aplican de forma eficaz, los alumnos refieren una mayor motivación, una comprensión más clara de los objetivos de aprendizaje y una mayor confianza en su capacidad para mejorar.

92. Los ejemplos de Georgia y España ilustran cómo la autoevaluación y la evaluación entre pares pueden integrarse en la evaluación continua, fomentando el diálogo y la participación de los alumnos[153].

Prácticas de evaluación inclusivas y definidas por la comunidad

93. Para los alumnos indígenas, los migrantes y los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, los marcos de evaluación estandarizados suelen percibirse como culturalmente alienantes y alejados de la realidad que viven, lo que da lugar a itinerarios educativos segregados y contribuye a la desmotivación, especialmente cuando la evaluación funciona como un mecanismo de selección en lugar de como un medio para fomentar su autonomía. De conformidad con el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño, las prácticas de evaluación relativas a estos alumnos deben respetar su derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión y a utilizar su propia lengua.

94. Las organizaciones dirigidas por personas con discapacidad señalan que, tanto en entornos de altos ingresos como de bajos ingresos, los alumnos tienen oportunidades limitadas para volver a ser evaluados o reincorporarse a la enseñanza general. Una vez que se identifica a un alumno mediante una evaluación de educación especial, las expectativas suelen pasar del desarrollo y la participación a la gestión y la contención, lo que afecta al

[148] Véase la comunicación presentada por Lituania.
[149] Véase la comunicación presentada por Colombia.
[150] Véase la comunicación presentada por la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación.
[151] Véanse las comunicaciones presentadas por Derry Hannam, la Comisionada para la Infancia y la Juventud de Escocia, Aisha Naz Ansari y Sohail Ahmad, y la Universidad Católica Andrés Bello.
[152] Heidi L. Andrade, "A critical review of research on student self-assessment", *Frontiers in Education*, vol. 4 (2019), 27 de agosto de 2019.
[153] Véanse las comunicaciones presentadas por Georgia y España.

acceso al plan de estudios, a la interacción con los compañeros y a las futuras opciones educativas. Los profesores que trabajan en aulas inclusivas señalan también que estos sistemas basados en clasificaciones limitan su capacidad para responder con flexibilidad a las necesidades individuales[154].

95. Estas dinámicas reflejan fallos más generales en la gobernanza para asegurar la adaptabilidad y la aceptabilidad en la educación. Los Estados tienen la obligación de velar por un sistema educativo que sea inclusivo en todos los niveles, así como de facilitar ajustes razonables y apoyo individualizado en el marco de la educación general[155]. No basta con normas formalmente neutrales: los métodos de evaluación inclusivos deben centrarse en el progreso individual demostrado y no deben verse eclipsados por las normas de comportamiento, la competencia lingüística y el esfuerzo percibido. Los sistemas educativos verdaderamente inclusivos para todos deberían alejarse de los formatos de evaluación monolingües, excesivamente centrados en textos o con tiempo de respuesta limitado, que privilegian formas de expresión lingüística y cultural dominantes y desfavorecen al alumnado multilingüe incluso cuando su comprensión conceptual es sólida.

96. Los sistemas de evaluación que integran concepciones del éxito definidas por las comunidades están más alineados con los propósitos del derecho a la educación. En Colombia, la evaluación se configura mediante diálogos territoriales con estudiantes, docentes y comunidades para definir prioridades y criterios de éxito pertinentes a nivel local[156]. En Portugal, la participación comunitaria está dando forma a unas prácticas de evaluación que valoran la competencia intercultural, la ciudadanía y la responsabilidad social, pese a la persistente presión para impulsar la rendición de cuentas[157].

Enfoques de evaluación continuos, formativos y flexibles

97. Los enfoques continuos, formativos y flexibles ayudan a reconocer el aprendizaje social y emocional y las competencias complejas que las evaluaciones estandarizadas no suelen captar. Herramientas como las valoraciones cualitativas, la observación y las tareas de rendimiento complejas constituyen medios más adecuados para fomentar la creatividad, la cooperación, el razonamiento ético y el esfuerzo sostenido.

98. En algunos países, se afirma que los marcos de evaluación están pasando de un sistema basado en clasificaciones y consecuencias de gran importancia a otros que dan prioridad al criterio profesional y al progreso individual. Por ejemplo, en Portugal, se espera que los docentes ejerzan su criterio profesional y adapten la evaluación al contexto de los alumnos, mientras que las herramientas de seguimiento a nivel nacional tienen como finalidad principal la reflexión sobre el sistema. Chequia y España cuentan con medidas de protección estructurales frente a la estandarización, entre las que se incluyen límites a las clasificaciones, medidas para acoger la diversidad y margen de actuación docente. En Ucrania, las condiciones de crisis han acelerado la flexibilización de los sistemas de evaluación, para pasar a depender en menor medida de los exámenes decisivos y a emplear más enfoques formativos y diagnósticos, lo que pone de manifiesto que la adaptabilidad resulta esencial para garantizar el derecho a la educación en contextos de emergencia[158].

V. Conclusiones

99. **El derecho a la educación se hace plenamente efectivo cuando los tres elementos esenciales que definen su contenido —el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación— están integralmente armonizados entre sí y, lo que es más importante, con los propósitos de la educación definidos por los instrumentos internacionales de derechos humanos.**

[154] Véanse las comunicaciones presentadas por Autism Goals, el Western Cape Forum for Intellectual Disability, la Asociación de Personas con Discapacidad e Inclusive Education Canada.

[155] Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 24.

[156] Véase la comunicación presentada por la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación.

[157] Véase la comunicación presentada por Portugal.

[158] Véanse las comunicaciones presentadas por Chequia, Portugal, España y el Comisionado del Parlamento de Ucrania para los Derechos Humanos.

100. **Las obligaciones de los Estados en materia de derecho a la educación van más allá de asegurar la disponibilidad y el acceso, e incluyen garantizar que la educación sea aceptable y adaptable y esté orientada hacia la dignidad humana, la participación significativa y el entendimiento mutuo.**

101. **Los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación funcionan como un sistema único: en conjunto, determinan qué conocimientos se valoran, cómo el alumnado experimenta la autonomía y el sentido de pertenencia, y si la educación amplía o limita sus oportunidades en la vida. Cuando estos elementos están coherentemente alineados con las obligaciones en materia de derechos humanos, pueden promover un aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, la ciudadanía democrática y la cohesión social. En caso contrario, pueden funcionar como mecanismos estructurales de exclusión, marginación y desigualdad. Esto ocurre cuando la evaluación se utiliza principalmente con fines de clasificación o selección, cuando los planes de estudios son rígidos o están condicionados por intereses externos, o cuando la pedagogía prioriza el cumplimiento de las normas por encima de la participación.**

102. **Una de las implicaciones fundamentales se refiere a la relación entre los titulares y los garantes de derechos. Los alumnos, especialmente los niños y los jóvenes, no son meros receptores pasivos de la enseñanza, sino titulares de derechos cuya participación es parte integrante del derecho a la educación. Su participación efectiva requiere tener la capacidad real de influir en las condiciones de aprendizaje, la pertinencia de los planes de estudios y las prácticas de evaluación. Cuando los alumnos perciben la educación como algo que se les impone, en lugar de como algo en lo que participan, la motivación, la confianza y el sentido de pertenencia se van mermando. Del mismo modo, los docentes deben ser reconocidos como titulares de derechos. La confianza en los docentes, respaldada por su autonomía profesional y unas condiciones de trabajo dignas, es la clave para el éxito de los sistemas educativos.**

VI. Recomendaciones

103. **Los Estados deberían considerar el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación como elementos del derecho a la educación, definidos por las normas vinculantes del derecho internacional de los derechos humanos. Los propósitos de la educación así definidos deben orientar siempre el desarrollo y el contenido de los planes de estudios, las prácticas pedagógicas y los sistemas de evaluación. En particular, los Estados deberían:**

a) Considerar los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación como un sistema integral basado en los propósitos de la educación reconocidos internacionalmente, velando por que las leyes, políticas y procesos de reforma educativos aseguren que los cambios en un ámbito guarden coherencia con los demás y promuevan resultados inclusivos y centrados en el alumnado;

b) Salvaguardar la integridad de los planes de estudios, la amplitud de sus contenidos, la diversidad epistemológica y la libertad académica con medidas como la protección frente a la instrumentalización y el adoctrinamiento político, ideológico o comercial, con normas de obligado cumplimiento en materia de conflictos de intereses y contratación, así como con evaluaciones académicas independientes de los materiales curriculares y las plataformas digitales antes de su implantación a gran escala;

c) Institucionalizar la participación significativa de los alumnos, especialmente de los niños y los jóvenes, en su calidad de titulares de derechos, junto con los docentes, padres y madres, comunidades, Pueblos Indígenas y minorías nacionales, en el diseño conjunto de los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación y en la adopción de decisiones conexas, mediante mecanismos de retroalimentación del alumnado con capacidad real de incidencia, prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares y estructuras representativas que vayan más allá de consultas meramente simbólicas;

d) Velar por la inclusión de todas las personas en el sistema educativo, entre otras cosas mediante, entre otras medidas, ajustes razonables, personal cualificado, tecnologías de apoyo, formatos accesibles, entornos en los que se tengan en cuenta las necesidades sensoriales y el reconocimiento de aprendizajes previos e informales, y considerar la inclusión, en su sentido amplio, como una obligación sistémica y no como una excepción individual;

e) Reorientar la evaluación hacia el apoyo al aprendizaje y a los alumnos, eliminar progresivamente la dependencia exclusiva de las pruebas estandarizadas decisivas y sustituirlas por enfoques de evaluación diversificados, formativos y basados en competencias, como los portafolios, las tareas de desempeño y la evaluación basada en proyectos; y diseñar sistemas de evaluación que permitan ofrecer apoyo y medidas correctoras de forma oportuna, en lugar de servir a fines de selección, clasificación o exclusión;

f) Proteger la capacidad de acción y el criterio profesional del profesorado, dar prioridad a la confianza en los docentes y a su autonomía profesional, e invertir en una formación continua, tanto inicial como permanente, centrada en una pedagogía basada en los derechos, multilingüe, que tenga en cuenta el trauma, centrada en el alumno, participativa, inclusiva y que respete la identidad cultural; y revisar los sistemas de evaluación para que no prevalezcan sobre el criterio pedagógico ni fomenten prácticas excluyentes;

g) Asegurar una financiación sostenible de la educación, en particular mediante financiación plurianual, priorizando los contextos frágiles, con escasos recursos y con bajos resultados y los contextos humanitarios;

h) Reforzar el monitoreo mediante indicadores basados en los derechos humanos; asegurar que los sistemas de monitoreo y evaluación no se limiten a indicadores de desempeño estrictamente cuantitativos, sino que incluyan indicadores cualitativos de participación, bienestar, inclusión y criterio docente; utilizar los datos de monitoreo para mejorar el sistema y asegurar la efectividad de los derechos, y no con fines sancionadores; e institucionalizar las evaluaciones del impacto de las reformas educativas en los derechos humanos;

i) Establecer mecanismos de protección con mecanismos de cumplimiento efectivo, como canales confidenciales de denuncia, salvaguardias jurídicas y recursos para el alumnado, los padres, el profesorado y las organizaciones de la sociedad civil, que permitan denunciar perjuicios relacionados con la pedagogía y la evaluación sin temor a represalias, asegurando así la rendición de cuentas frente a los titulares de derechos.

104. **Las organizaciones internacionales desempeñan un papel fundamental a la hora de ayudar a los Estados a poner en práctica las normas de derechos humanos. Así, deberían:**

a) Proporcionar orientación normativa sobre los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación basados en los derechos humanos;

b) Dar prioridad a la asistencia técnica integrada y apoyar las reformas que vinculen de manera integral los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación con las normas de derechos humanos, en lugar de proyectos piloto aislados;

c) Reforzar la capacidad nacional y fortalecer las instituciones de formación del profesorado, los órganos responsables de los planes de estudios y los servicios de inspección, con el derecho a la educación como eje central;

d) Financiar y difundir datos, herramientas y normas, incluidas metodologías para evaluar el impacto en los derechos humanos;

e) Promover la participación, la implicación significativa y la cocreación de los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación con los interesados, prestando especial atención a las comunidades marginadas, a lo largo de todo el ciclo de planificación;

f) Armonizar la cooperación internacional y la financiación con las salvaguardias de derechos humanos, entre otras cosas mediante la realización y publicación de evaluaciones de impacto en los derechos humanos, la transparencia en los procesos de contratación y la exigencia de respeto a la autonomía del profesorado y a los derechos del alumnado como condiciones para la financiación.

105. **Los donantes deberían:**

a) Condicionar la financiación de los proyectos relacionados con los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación a que se ajusten a los derechos humanos y se realice una evaluación de impacto, y exigir que las iniciativas financiadas cumplan explícitamente las normas internacionales de derechos humanos y estén en consonancia con los propósitos de la educación;

b) Evitar financiar modelos excluyentes que refuercen una estandarización excesiva o unos indicadores de desempeño limitados, o que utilicen metodologías pedagógicas que marginen a los alumnos;

c) Dar prioridad a las inversiones plurianuales en la formación del profesorado, en materiales inclusivos y en sistemas de evaluación que permitan adoptar medidas correctivas;

d) Fomentar la transparencia y la rendición de cuentas, y exigir la divulgación pública de los diseños de los proyectos, las decisiones de contratación y las evaluaciones de impacto en los derechos humanos como requisito previo para la financiación.

106. **Los actores privados deberían:**

a) Velar por que sus productos y servicios educativos respeten la no discriminación, la participación del alumnado, la pertinencia cultural y lingüística, así como el criterio profesional y la autonomía de los docentes;

b) Garantizar la transparencia de los algoritmos y los datos, dar a conocer cómo se elaboran las recomendaciones pedagógicas y asegurar la protección de los datos;

c) Incorporar de forma sistemática en sus productos y servicios la participación y la cocreación de profesores, alumnos, padres, Pueblos Indígenas y minorías.

107. **La sociedad civil y las comunidades garantizan el diseño conjunto de la comunidad, la independencia del monitoreo y las protecciones jurídicas, a fin de que los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación estén arraigados en el contexto local, respeten los derechos y estén sujetos a rendición de cuentas. Así, deberían:**

a) Abogar por la participación institucionalizada de los alumnos, los padres, los Pueblos Indígenas, las minorías nacionales y los educadores en la toma de decisiones sobre los planes de estudios, la pedagogía y la evaluación a nivel escolar, local y nacional;

b) No limitarse simplemente a consultar y exigir que los procesos participativos otorguen a las comunidades capacidad real de influir en las prioridades, las prácticas y los procesos de revisión;

c) Continuar con el monitoreo independiente y solicitar que se garantice el acceso a la información necesaria para documentar la exclusión, la discriminación y los perjuicios derivados de ciertas prácticas pedagógicas y de evaluación;

d) Promover una mayor transparencia, exigiendo que los Estados respondan públicamente a los resultados del monitoreo comunitario mediante planes de corrección con plazos definidos y que publiquen los resultados de las evaluaciones participativas.