

# Las rutas para construir ciudadanía: ¿el camino es la meta?

Durante el proceso de construcción del Currículo Nacional de la Educación Básica se elaboraron orientaciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza de las competencias de cada área del currículo conocidas como Rutas del Aprendizaje. El profesor Leonardo Piscoya examina el enfoque, los aciertos y limitaciones de las Rutas del Aprendizaje.

## **PALABRAS CLAVE:**

Currículo Nacional,  
Rutas del Aprendizaje,  
Ciudadanía,  
Creencias docentes.

## **Pathways for building citizenship: is the path the goal?**

The national basic education curriculum was developed together with pedagogical and didactic guidelines for teaching the competences of each curriculum area, known as learning paths.

Professor Leonardo Piscoya examines the approach, successes and constraints of the learning paths.

## **KEYWORDS:**

National curriculum,  
Learning paths,  
Citizenship,  
Teachers' beliefs.

---

### **LEONARDO PISCOYA RIVERA**

Egresado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Profesor de la carrera de Educación y Gestión del Aprendizaje en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Profesor del colegio Isabel Flores de Oliva. Consultor de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Minedu y de la Dirección General de Ciudadanía Intercultural del Ministerio de Cultura. Correo electrónico: leopr74@hotmail.com

---

A diario escuchamos noticias relacionadas con maneras peculiares –por usar un eufemismo– de utilizar las posiciones jerárquicas o de poder a las que acceden las personas. Las más recientes están relacionadas con mecanismos por los cuales quienes tienen ventajas actúan sobre quienes enfrentan formas persistentes de desigualdad (por ejemplo, sobre las mujeres), fórmulas para financiar campañas electorales, funcionarios que declaran en sus hojas de vida que han realizado estudios que nunca hicieron, perdones a delitos que son presentados como errores, obras públicas que incluyen “comisiones”, entre tantas otras cosas que deberían ser motivo de indignación, fastidio o alguna otra manifestación de malestar ciudadano expresado en acciones concretas.

En un contexto como éste, en el que fácilmente podemos identificar un deterioro de los principios básicos para la convivencia social, también ha habido esfuerzos importantes por construir otros modos de relación y de ejercicio del poder.

### HAGAMOS UN POCO DE HISTORIA

Una de esas iniciativas es la que se generó a partir de la revisión, en 2009, del Diseño Curricular Nacional (DCN) vigente desde fines de 2006 y su posterior modificación en 2015, así como el proceso de construcción del Currículo Nacional de la Educación Básica (2016).

La reaparición de “cursos” destinados a la *formación ciudadana* respondió a la finalidad de “favorecer el desarrollo de procesos cognitivos y socio-afectivos que orienten la toma de conciencia y actuación cívico-ciudadana en un marco de conocimiento y respeto a las normas que rigen la convivencia y la afirmación de la identidad como peruanos” (Minedu, 2009, p. 397). La propuesta inicial caía en una serie de lugares comunes asociados a la tradición de la “educación cívica”: promovía la enseñanza de valores cívicos programados de acuerdo con la edad de los estudiantes; el estudio de héroes militares a manera de ejemplos por seguir; la enseñanza discursiva de normas, leyes e incluso de derechos. Sin embargo, contenía también un aspecto interesante: la promoción de capacidades para el *ejercicio ciudadano* a través de la generación y ejecución de *proyectos participativos* que tuviesen impacto sobre la comunidad.

En el marco temporal en el que se llevaba a cabo el proceso de reforma del Currículo Nacional aparecieron las Rutas del Aprendizaje. Primero, en una versión orien-

tada a la Formación Ciudadana y, luego, en una modificada para el área de Historia, Geografía y Economía.

Las consultas y revisiones que supuso la elaboración del Currículo Nacional dan cuenta de un proceso al que los maestros que trabajamos en aula no solemos estar atentos: que las decisiones curriculares no están ligadas solamente a un plan de estudios organizado en asignaturas con contenidos determinados desde una instancia oficial. Por el contrario, pensar el currículo supone también abrir un proceso de discusión acerca de la manera en que se comprende la construcción del conocimiento, eso que solemos llamar *supuestos epistemológicos*.

Esto es importante, porque las teorías curriculares tecnocráticas que se fortalecieron a inicios del siglo XX se centraban en la idea de que el proceso de enseñanza necesariamente generaba los aprendizajes previstos, los cuales debían ser evaluados al final del proceso. También, en que las metodologías propias de cada ciencia derivaban hacia didácticas específicas de cada materia o curso escolar, así como que existía la necesidad de organizar y planear cada una de las instancias del currículo. Finalmente, este enfoque curricular ponía especial atención a la medición de la calidad sobre la base de la eficiencia en el logro de los objetivos.

Por eso, las propuestas planteadas alrededor del DCN se pueden percibir como cerradas y solamente contextualizadas a través de los proyectos participativos, que en los documentos oficiales aparecían apenas como un título incluido al final de cada tabla de contenidos por grado.

La reforma del DCN, por el contrario, parecía insertarse en lo que Magendzo (1999) ha descrito como una “inserción de la educación ciudadana desde la perspectiva de la educación en derechos humanos”. Esta propuesta, que en América Latina tomó fuerza durante los procesos de transición a la democracia en la década de 1980, está parcialmente enmarcada en las teorías curriculares críticas (Da Silva, 2001). Las claves educativas de estas propuestas se relacionan con la necesidad de analizar en la escuela el vínculo entre ideologías y reproducción cultural y social, así como de develar los vínculos entre poder, clase social, organización económica y relaciones sociales de producción. Asimismo, asumen como central la necesidad de concienciar a las personas como una vía para la emancipación y liberación de los sujetos implicados en los actos educativos, así como el análisis del “currículo oculto” de la escuela y el desarrollo de la resistencia. ¿Cuál era el sentido de estas propuestas?



Dotar a los actores educativos de las herramientas para *leer la realidad e intervenir en ella*.

Sin embargo, la importancia de incorporar en la escuela experiencias relacionadas con la construcción de identidad, el reconocimiento de la alteridad y la diferencia, la comprensión de los procesos de construcción de la subjetividad, el análisis crítico de los discursos, la discusión y análisis de las relaciones entre saber, poder y representación, así como la aproximación al mundo desde las categorías de cultura, género, etnia y sexualidad, parecían seguir ausentes.

Cuando se formularon las Rutas del Aprendizaje ciudadano para la Secundaria, el proceso de discusión del “marco curricular”, que daría origen al Currículo Nacional, no había terminado. Así, se empezaron a publicar virtualmente las Rutas del Aprendizaje para que los profesores se apropiaran de ellas sin tener claro el destino al que se quería llegar. En otras palabras, las Rutas surgieron sin que las metas o los destinos estuvieran del todo claros.

Este proceso supuso riesgos, uno de ellos clave: se invitaba a los profesores a realizar un recorrido sin saber hacia dónde iban, qué tenían que llevar y sin revisar qué cargaban en “la mochila de experiencias personales”. Las peculiaridades del contexto permiten comprender por qué sucedieron las cosas de esta manera, pero también nos ayudan a entender el desconcierto que experimentamos los profesores del área de Ciencias Sociales ante la profusión de documentos que empezaban a aparecer: algunas modificaciones al DCN que incluían la aparición y desaparición de “cursos” o “asignaturas”, la publicación de las Rutas del Aprendizaje por ciclo, un marco curricular en consulta y una propuesta de Currículo Nacional que se iba modificando y que se filtraba como si fuera a implementarse y ejecutarse apenas al año siguiente de la reforma del DCN.

### ¿EL CAMINO ES LA META?

Una de las cosas que se puede echar en falta en los documentos que inicialmente aparecieron como parte del proceso de reforma curricular fue la claridad

respecto a qué tipo de ciudadano se quería formar. Los documentos se centraron en la descripción de la “ciudadanía activa” o “ciudadanía plena”, términos que pueden vincularse con el proceso por el cual se promovía pasar de mecanismos de *ciudadanía formal y representativa* a los de la *ciudadanía deliberativa*. ¿Qué era lo particular de esta manera de comprender la ciudadanía? Que se trataba de que los ciudadanos activos fueran capaces de ejercer sus derechos y de defenderlos, así como de disfrutar “de una mejor calidad de vida como producto de su educación, dignificándolo en su calidad de seres humanos” (Calmet, 2013, p. 2). Esta definición inicial fue ampliada para incluir una serie de competencias y capacidades que permitieran la convivencia desde el reconocimiento de la dignidad de las personas y sus derechos, el ejercicio del diálogo intercultural, el involucramiento e intervención en asuntos públicos o que afectaran el bien común, el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad política (un territorio que se rige por derechos y responsabilidades iguales para todos), así como un replanteamiento ético de la manera en que las personas se perciben y se relacionan en un entorno social y natural desde la perspectiva del desarrollo sostenible (p. 3).

La versión final del Currículo Nacional plantea un perfil de egreso de la Educación Básica Regular en el que la persona es comprendida de una manera integral. Sin embargo, los rasgos del perfil que se asocian al área de Ciencias Sociales son: que los estudiantes se reconozcan como personas valiosas y se identifiquen con su cultura en diferentes contextos, así como que propicien la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de procesos históricos y sociales (Minedu, 2016, pp. 7-11). Luego, se desagregan estos rasgos en una serie de competencias. En el caso del área de Ciencias Sociales han quedado ligadas a la construcción de identidad, la convivencia y participación democrática, la construcción de interpretaciones históricas, la gestión responsable del espacio, el ambiente y de los recursos económicos.

Los maestros de la tradición Sufí del Medio Oriente decían que el camino es la meta. ¿Qué significa eso?

Que los recorridos que hacemos son en sí mismos una meta, porque es en ellos que aprendemos u obtenemos lecciones. En esa medida, las propuestas de las Rutas del Aprendizaje pueden resultarnos particularmente valiosas, porque *proponen un itinerario* que los maestros pueden realizar con sus estudiantes para trabajar las competencias propuestas y aportar así al perfil de egreso que el Currículo Nacional plantea.

Sin embargo, adolecen de una limitación importante que no está ligada directamente a su estructura y consistencia interna. Las Rutas del Aprendizaje parecen estar diseñadas olvidando el *papel de las creencias docentes*. En *Alicia a través del espejo*, de Lewis Carroll, hay una escena particularmente curiosa que puede ayudarnos a comprender la importancia de esto:

“ Alicia observó con mucho interés cómo el rey sacaba un enorme cuaderno de notas del bolsillo y empezaba a escribir en él. Se le ocurrió entonces una idea irresistible y, cediendo a la tentación, se hizo con el extremo del lápiz, que se extendía bastante más allá por encima del hombro del rey y empezó a obligarle a escribir lo que ella quería.

El pobre rey, poniendo cara de considerable desconcierto y contrariedad, intentó luchar con el lápiz durante algún tiempo sin decir nada; pero Alicia era demasiado fuerte para él y al final jadeó: ‘¡Querida! Me parece que no voy a tener más remedio que conseguir un lápiz menos grueso, no acabo de arreglármelas con este, que se pone a escribir toda clase de cosas que no responden a mi intención...’

¿Qué clase de cosas? –interrumpió la reina, examinando por encima del cuaderno (en el que Alicia había anotado: el caballo blanco se está deslizando por el hierro de la chimenea, su equilibrio deja mucho que desear). Eso no responde a tus sentimientos, dijo la reina”. (Lewis-Carroll, 2015, p. 13)

¿Es posible realizar reformas curriculares sin diseñar una política de formación docente inicial y en servicio? Muchas veces olvidamos que las creencias de los maestros son como el lápiz gigante del cuento de Alicia, como una mano invisible que guía algunas de las cosas que queremos escribir –y que hacemos– en nuestras prácticas educativas.

Frisancho y Loza (2010) ponen especial atención a este aspecto cuando se refieren a que:

“ [...] las creencias son el conjunto de información que una persona tiene acerca de un objeto, son los eslabones cognoscitivos entre el objeto y varios de sus atributos, y se basan no

en teorías comprobadas sino en los juicios y evaluaciones subjetivas que el sujeto hace sobre el mundo. Las creencias juegan un papel importante para las personas, pues proveen elementos de estructura, direcciones de orden y valores compartidos”. (Loza & Frisancho, 2010, p. 64)

Las creencias de los docentes están incorporadas de tal manera que ellos realizan acciones que las confirman y las refuerzan, aunque sean erróneas, colocando sus intereses, deseos y afectos por encima de los conocimientos consensuados y objetivos. ¿Cómo se construyen esas creencias? A través de las experiencias cotidianas, de los *aprendizajes informales*. Y así, mientras más tempranamente se adquieren determinadas creencias, es más complicado desprenderse de ellas, aunque tengamos evidencia en contra.

La investigación de Palacios y Paiba (1997) ofrece una serie de ejemplos que pueden ayudarnos a confirmar cómo las desconexiones entre fines y medios son una manifestación del papel que tienen las creencias de los docentes en sus prácticas. Lo mismo ocurre con el estudio de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC, 2006) respecto a las prácticas docentes en cinco escuelas estatales de Lima.

Desde nuestra perspectiva, los espacios educativos, y en particular la escuela, son espacios privilegiados para pensar en “los máximos” (soñar utopías) y también en “los mínimos” (las reglas de juego indispensables para todos). Son laboratorios de convivencia en los cuales es posible realizar ambas tareas de manera simultánea. Por un lado, son lugares donde –desde la discusión y la argumentación– es posible construir una forma de convivir y relacionarse, pero también un espacio en el cual podemos soñar y planear un mundo que es posible y deseable.

¿Qué demanda esto? Por un lado, *reconocimiento del otro* en su calidad de interlocutor válido siguiendo la propuesta de J. Habermas (Habermas, 1975). Por otro, *una forma de ejercer el poder* comprendido como posibilidad de acción concertada a la manera de H. Arendt (Arendt, 1998). Pero también son espacios donde hay que ejercitar determinadas habilidades que hagan posible comunicarse, reflexionar y actuar. Identidad y poder son elementos centrales en la construcción de ciudadanía.

Pero ¿cómo logramos esto con maestros que han vivido experiencias escolares –como estudiantes y como profesionales– en las que no han podido ejercer su ciudadanía? ¿Basta con dotarlos de documentos curriculares, ofrecerles planes detallados para sesiones, brindarles





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

materiales y pautas para el trabajo en aula? ¿No es acaso un contrasentido que a un maestro al que se le pide acompañar el proceso de construcción de ciudadanía de niños y adolescentes se le perciba como un “menor de edad” que debe aplicar lo que “los expertos” diseñan? Como se puede observar en el estudio de la UMC (2006), el resultado es que los maestros regresan a su experiencia previa –a sus creencias y sus aprendizajes informales– cuando deben afrontar la tarea educativa.

## UN ITINERARIO POSIBLE

La propuesta curricular (incluyendo los documentos de las Rutas del Aprendizaje) con la que contamos ofrece una serie de alternativas para el trabajo de los maestros con sus estudiantes. Pero a ello habría que agregarle un itinerario que los propios maestros deben recorrer. Ese itinerario supone explorar y transitar los mismos caminos que se plantean para los estudiantes.

Así, deberíamos prestar especial atención a la necesidad de que los maestros puedan hacer la revisión de sus historias personales y de la manera en que las desventajas acumulativas los han tocado directamente. ¿Por qué? Porque vivimos en un país en el que las desigualdades ocasionadas por los *mecanismos de injusticia cultural, exclusión económica y política* entran en contacto directo con la experiencia de los maestros.

¿De dónde provienen los maestros? ¿Qué desventajas enfrentan? ¿Qué competencias necesitan desarrollar para construir su propia ciudadanía? Ésas son algunas de las preguntas que valdría la pena responder si queremos contar con políticas de formación docente que vayan más allá de “lo metodológico” y “lo didáctico”. Desde nuestro punto de vista, el *acto educativo* tiene tres perspectivas que es clave considerar: la pedagógica, la metodológica y la política (L. Morachimo & L. Piscoya, 2004). Las dos primeras suelen asociarse, porque se asume que la tarea educativa parte de unas concepciones acerca del aprendizaje, de las formas de enseñar, de las funciones del currículo, entre otras ideas. La *dimensión política* suele pasar desapercibida, pero es central. Todo acto educativo está orientado a que las personas desarrollen su ser político: que aprendan a vivir dentro

de los espacios compartidos en donde se hace efectiva su ciudadanía y su rol como sujetos políticos. Así, cada una de las condiciones que se generan en la escuela permite aprender esas formas de relación. ¡Y lo mismo sucede con sus maestros!

Por ello, las experiencias de formación para una ciudadanía democrática deben reforzar el cotidiano *reconocimiento del otro* y el análisis de situaciones concretas que tengan el carácter de *asuntos públicos*. Pero no pueden quedar solamente allí.

Conscientes de que a determinados *finés* corresponden determinados *medios*, el currículo y los procesos metodológicos, el clima educativo, la gestión y los mecanismos de participación deben partir de reconocer la centralidad de las personas y la necesidad de dotarlas de herramientas para negociar, ponerse de acuerdo y actuar desde una perspectiva ética.


*¿Cómo?* A través de experiencias de *deliberación* y *argumentación* permanentes, la delegación de *responsabilidades*, la *rendición de cuentas* sobre las tareas asumidas, así como *estructuras y mecanismos de participación* que permiten a los estudiantes y a los maestros hacerse cargo de algunas actividades. Las experiencias de municipios escolares y consejos estudiantiles seguirán confirmando las creencias de los maestros y los estudiantes acerca de la democracia en la medida en que sigan reproduciendo los vicios propios de una ciudadanía limitada a la representación y basada en la “ritualización” de los procesos electorales.

Un *clima educativo* concebido como el marco relacional en el cual se generan los otros procesos es clave. Un clima de expansión y de libertad, combinado con el respeto a los límites y la autorregulación de la conducta, son indispensables para que maestros y estudiantes aprendan a convivir con otros y a poner en marcha sus proyectos. Del mismo modo, es necesario promover el ejercicio de la *autonomía* entendida como la posibilidad de confrontar el uso de la propia libertad con el bien común y los valores con pretensión de universalidad que asumimos: la justicia, la libertad y el respeto a la vida y la dignidad de las personas.

Como vemos, se trata de un *abordaje multidimensional* de la *formación ciudadana*, que se enmarca en la convicción de que nuestra aspiración no se limita a formar dentro de los mínimos para la convivencia regulada y democrática entre ciudadanos, sino que apunta a la *formación moral* que propone unos máximos que constituyen aspiraciones relacionadas con la “vida buena” y la noción de comunidad.

No se trata aquí de confundir este abordaje como un intento de “totalidad” o “completitud” en las experiencias de formación ciudadana que proponemos (Roger Ciurana, 1997; González Moena; 1997, Morin, 2003). Lo que sugerimos es que las *experiencias formales que son parte del currículo se articulen con los aprendizajes ciudadanos informales que se dan en el espacio escolar y extraescolar*.

Así, nuestra intención no es que cada experiencia se viva de manera desligada, como tampoco es pensar la escuela como un espacio desde el cual se puede gestionar la totalidad de las experiencias que los estudiantes y maestros van a vivir en la interacción con los demás miembros de la comunidad. De lo que se trata es de pensar la formación ciudadana como parte de un *continuum* que la escuela hace posible, y que tiene su eje central en la formación en autonomía de cada persona.

La formación ciudadana de niños, adolescentes y maestros no debería ser un “curso” que se adscriba a la lógica de “una nueva materia para enseñar”, sino, por el contrario, un nuevo curso o una “nueva dirección al recorrer el camino” que nos lleva hacia la construcción de ciudadanía, del espacio público y el ejercicio conjunto del poder en la escuela. Y ese camino es en sí mismo una meta. 

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDE, Hannah (1998). *Crisis de la república*. Versión de Guillermo Solana. Madrid: Taurus.

BLYTHE, Tina y D. PERKINS (2006). *Ante todo, la comprensión*. Traducción de P. León y M. Barrera. Harvard: Derechos cedidos a Eduteka, Colombia.

CALMET, Lilia (2013). *¿Cómo construir una propuesta de educación ciudadana?* XVI Congreso Nacional de Educadores. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. 31 de agosto, 1 y 2 de julio. Lima, Perú.

GONZÁLEZ MOENA, Sergio (1997). *Pensamiento complejo. En torno a Edgard Morin, América Latina y los procesos educativos*. Bogotá: Magisterio.

HABERMAS, Jürgen (1975). *Perfiles filosófico-políticos*. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus.

LEWIS, Carroll ([1871] 2015). *Alicia a través del espejo*. Madrid: Ediciones 74.

LOZA, J. y S. FRISANCHO (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 1, n.º 2, pp. 59-80.

MAGENDZO, A. (1999). *La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo*. IIDH.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu.

MORACHIMO, L. y L. PISCOYA (2004). *Temas transversales y desarrollo sostenible*. Lima: Colegio Isabel Flores de Oliva – Departamento de Investigación Educativa Pedro Poveda.

MORIN, Edgar (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

PALACIOS, M. y M. PAIBA (1997). *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

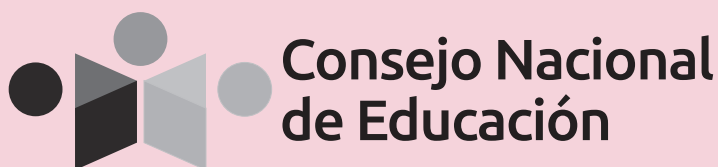
REÁTEGUI, Félix (coord.) (2009). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos – PUCP.

ROGER CIURANA, Emilio (1997). *Edgar Morin: introducción al pensamiento complejo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

STONE WITSKE, Martha (comp.) (1997). *Teaching for Understanding*. Harvard: Jossey-Bass.

TADEU DA SILVA, Tomaz (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: UMC-Minedu.



## PARA FORMAR CIUDADANOS RESPONSABLES Y ÉTICOS

El Consejo Nacional de Educación (CNE) en las actuales circunstancias se dirige al país para manifestar lo siguiente:

1. El Perú vive una situación muy difícil como resultado de procesos que han debilitado grave y profundamente nuestras instituciones y la forma como los peruanos nos vinculamos entre nosotros, situación ante la cual no podemos permanecer en silencio ni pasivos.
2. En ese contexto, el CNE considera de esencial importancia que todos los peruanos asumamos un compromiso decidido para enfrentar estas dificultades, construyendo un país en el que la vida diaria esté marcada por la ética, la valoración de todas las personas, el imperio de la ley y la resolución pacífica de las diferencias, excluyendo toda forma de corrupción y violencia.
3. El CNE cree firmemente que nuestro país tiene reserva moral; que es posible, como en otras circunstancias históricas, definir horizontes, enarbolar principios y actuar siempre de manera digna. Los niños y los jóvenes peruanos merecen mejores ejemplos que los que han recibido, especialmente en los últimos días. Naturalmente que la educación puede y debe contribuir a ello de diversas maneras.
4. Desde nuestra perspectiva, parte esencial de la experiencia educativa es aprender a actuar de forma ética y a convivir entre personas diversas. Los espacios formativos como la escuela, la universidad o el instituto, son lugares donde se puede y debe construir y formar actitudes honestas, así como hábitos de respeto mutuo y de valoración de nuestras diferencias: nos formamos y nos enriquecemos en la interacción con los demás. La experiencia educativa es donde podemos construir y reconstruir niveles básicos de confianza, cimentados en una ética personal y compartida.
5. Nuestro sistema educativo ha empezado a salir de una profunda y larga crisis. Esto debe ser reconocido pues es una señal de que hay esperanza en el futuro; sin embargo, no podemos ignorar o descuidar los grandes desafíos que como país tenemos en el terreno educativo, sobre todo en el ámbito de los valores.
6. Por este motivo, el CNE invita a todo el país a redoblar esfuerzos para trabajar en esta dirección. Todos, sin excepción, tenemos en nuestras manos la capacidad de actuar para hacer un país mejor, reafirmandonos como comunidad, como un “nosotros” por encima de nuestras diferencias. Esto exige e implica también hacerse responsable de las propias acciones personales. La educación puede y debe contribuir a desterrar el recurso fácil y estéril de ver los problemas como responsabilidades “de los otros”. Que en cada espacio e institución educativa eduquemos prioritariamente para la ética, la convivencia y el respeto a todas las personas.

El Consejo Nacional de Educación invoca a los ciudadanos, las instituciones, las autoridades y a la comunidad educativa, a trabajar sin descanso para contribuir a la resolución de los problemas educativos, sociales y políticos de nuestro país. El Perú lo merece y lo necesita.

Lima, 22 de marzo de 2018