



# El proyecto educativo institucional como fundamento para formar la subjetividad ética heterónoma

## The institutional educational project as a foundation to form the subjectivity heteronomous ethics

Carlos Enrique Mosquera-Mosquera<sup>1</sup> , María Nelsy Rodríguez-Lozano<sup>2</sup> 

**Tipología:** artículo de reflexión

**Para citar este artículo:** Mosquera, C.E. y Rodríguez, M. N. (2018). El proyecto educativo institucional como fundamento para formar la subjetividad ética heterónoma. *Praxis*, 14(2), 127-242. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2673>

Recibido en agosto 6 de 2018

Aceptado en noviembre 1 de 2018

Publicado en línea en noviembre 30 de 2018

### RESUMEN

El presente manuscrito, derivado de la tesis doctoral titulada *El proyecto educativo institucional y la formación de la subjetividad política para un escenario de posconflicto: memoria colectiva del conflicto armado e identidad escolar*, se llevó a cabo en la IE Santo Tomás de Titiribí mediante la metodología de la historia oral y el enfoque hermenéutico. Tiene como finalidad interpretar el proyecto educativo institucional, a partir de la categoría “*la subjetividad política en el PEI*”, con el fin de privilegiar una formación que se fundamente en una ética y libertad heterónoma para humanizar la escuela desde las estructuras de acogida y hospitalidad; como también para alejar la visión disciplinaria de la escuela como estrategia de dominio de la contingencia.

**Palabras clave:** autonomía; heteronomía; proyecto educativo institucional; subjetividad política; libertad.

### ABSTRACT

The present manuscript, derived from the doctoral thesis entitled “*The Institutional Educational Project and the Formation of Political Subjectivity for a post-conflict scenario: collective memory of armed conflict and school identity*”, was guided in the IE Santo Tomás from Titiribí using the methodology of oral history and an hermeneutic approach, has the purpose to interpret the institutional educational project, from the category “*The Political Subjectivity in the IEP*”, that seeks to privilege a formation that is based on a heteronomous ethics and freedom, also, to humanize the school from the structures of reception and hospitality; as well as, to keep the distance from the disciplinary vision of the school as a strategy of mastery of the contingency.

**Keywords:** Autonomy; Heteronomy; Institutional Educational Project; Political Subjectivity; Freedom.

<sup>1</sup> Mag. en Educación. Institución Universitaria Marco Fidel Suarez, Bello, Colombia. Correo electrónico: [carlosfilosofo@hotmail.com](mailto:carlosfilosofo@hotmail.com)  
ORCID: 0000-0002-4806-3145

<sup>2</sup> Ph.D. Universidad Nacional de Educación, Quito, Ecuador. Correo electrónico: [maria.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:maria.rodriguez@unae.edu.ec) ORCID: 0000-0003-2708-4673

## INTRODUCCIÓN

**P**ensar la formación de la subjetividad política desde la ética y libertad, teniendo presente el proyecto educativo institucional- (PEI) en perspectiva heterónoma, es una apuesta educativa que conlleva a un desafío interesante para repensar la formación del alumnado al interior de los centros educativos. En esta línea se inscribe la propuesta de Mosquera y Rodríguez (2018a) al teorizar el PEI como fundamento para repensar la identidad y la subjetividad escolar. Este desafío en el presente artículo se hace desde la Unidad Hermeneútica “**la subjetividad política pensada desde el PEI**” con tres categorías: la primera se llama la ética como principio constitutivo de la subjetividad política; la segunda, el sujeto educativo frente a la libertad como construcción de la subjetividad política; y la tercera, es la humanización del PEI. El sujeto político frente a la recepción y hospitalidad del Otro desde una relación asimétrica.

En la primera categoría se utiliza el análisis de contenido y la entrevista para interpretar cómo el PEI es percibido por la comunidad educativa en la formación de un sujeto político, teniendo en cuenta su relación de responsabilidad ética con su alteridad. En lo concerniente a la segunda categoría, se hace uso del análisis de contenido, la entrevista y las impresiones del diario de campo, con la finalidad de comprender desde la perspectiva del PEI y la comunidad educativa, la manera en que el PEI posibilita la construcción de la subjetividad política desde la libertad de los sujetos educativos, mediante la apertura hacia el otro. Finalmente, en la categoría tercera se ha utilizado también el análisis de contenido, la entrevista y las impresiones del diario de campo, para comprender cómo se puede humanizar el PEI para posibilitar en los sujetos educativos la subjetivación política desde una actitud de acogida y hospitalidad por el otro mediante una relación de asimetría.

## DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN

A continuación se presenta el desarrollo de las categorías antes enunciadas, con los relatos que recogen los diferentes instrumentos de recolección de información empleados. Cada instrumento está codificado para su fácil identificación: (DC16-17) se refiere al diario de campo; (AD2017) al análisis de contenido; (E.E.R), (E.ESTS), (E.ESTD) y (E.E.M) se refieren a las entrevistas para estudiantes; (E.PrN), (E.Pr.M) son las entrevistas aplicadas a los maestros; (E.CooG) es la entrevista para un directivo y (E.P.F.R) es la entrevista aplicada a un padre de familia.

Cabe resaltar que para la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información, los participantes de la investigación firmaron su consentimiento informado de la siguiente manera:

1. Con los estudiantes se hizo de forma democratizada, por ejemplo, antes aplicar los instrumentos, en una reunión grupal se les explicó la metodología de trabajo y la finalidad de cada instrumento, para que cada uno eligiera en cuáles instrumentos se sentía más cómodo para participar según sus expectativas.

2. Frente a los maestros, directivos y padres de familia, también se contó previa aplicación de los instrumentos con el debido consentimiento informado, el cual fue diligenciado y firmado por ellos de forma voluntaria.

### **La ética como principio constitutivo de la subjetividad política**

Si para Levinas (2002) la ética es la filosofía primera, la cual no debe entenderse por metafísica, sino por algo fundamental en la interacción humana en tanto que no permite que el sujeto

se ontologice, se cierre, y más bien se abra; tampoco implica que tenga el primado de sus acciones para sí mismo, sino para los otros, significa esto que la subjetividad política desde esta perspectiva es producto de la ética, dado que el sujeto es ético desde las respuestas que da frente a los otros. Es así como se convierte la ética en el principio constitutivo de la subjetividad política, porque posibilita que el sujeto sea sujeto político ante las respuestas que tiene que dar ante los demás de manera voluntaria, pero motivado por la apelación que la otredad le hace desde la condición que padece.

En este orden de ideas, este tipo de ética es diferente a la moral que propone Kant, porque según Melich (2000), Mèlich y Boixader (2010) la moral consiste en que el sujeto cumpla con un deber ser que le es impuesto de manera categórica por toda la gramática moral (leyes, órdenes, manuales preestablecidos, etc.); en cambio, la ética heterónoma, que forma la subjetividad política, parte de la voluntad del propio sujeto sin que nadie se lo imponga a priori como deber. Es decir, es el propio sujeto que se mueve a ayudar y a responder por éste de manera voluntaria. Esta ayuda que se traduce en acción y decisión del propio sujeto, nace de la situacionalidad, y el sujeto responde sin acudir a manuales prescriptos como lo hace la moral.

Es por ello que se sostiene: si la ética es el principio constitutivo de la subjetividad política, la escuela desde su PEI debe orientar sus procesos educativos teniendo en cuenta este principio para que el sujeto educativo pueda devenir sujeto político. En tal sentido, llama la atención que la institución objeto de estudio en su PEI, carezca de unos criterios sobre la formación ética de sus sujetos educativos. Eso se corrobora cuando afirma en su PEI que uno de sus objetivos es: “Formar ciudadanos íntegros, autónomos, líderes, críticos, pensantes, felices, creativos, competentes y sanos”

(AD2017). Pero también se evidencia cuando los mismos sujetos educativos desconocen las concepciones éticas de la institución de la cual hacen parte cuando dicen: “Pues la verdad, como dije al principio no sé, no recuerdo qué dice el PEI, pero sí, los profesores nos daban información sobre la ética que debemos mostrar nosotros como estudiantes...” (E.E.R); “No sé, es que yo seriamente nunca he escuchado, entonces no sé qué dice. Yo nunca he leído, nunca nos han hablado de eso, entonces no sé” (E.ESTS). Así mismo, un maestro respondió:

Dado que el PEI en la institución no ha sido socializado, yo no tengo respuesta para esa pregunta. El PEI antiguo estaba sustentado en las leyes anteriores, y ahora con las nuevas políticas de Estado el PEI ha cambiado su estructura y su misión” (E.PrN).

Obsérvese en primer lugar que lo que afirma el PEI no cabe en una concepción ética del sujeto, sino moral, ya que pretende formar ciudadanos *autónomos y competentes*, un principio de moralidad metafísica. Ya lo ha dicho Mèlich (2010), así como Bárcenas y Mèlich (2003), la ética no se puede enseñar en clave de competencia, dado que es imposible ser competente en el mundo de la vida, sólo se puede responder como ratifica Mèlich (2015) en otro lugar: “la ética, en cambio, es la respuesta a la demanda del rostro, del otro, en una situación de radical improvisación” (p.28-29). En consecuencia, la ética de la subjetividad política no parte de la autonomía como principio absoluto, en tanto que según Mèlich (2000) esta puede ser peligrosa, si la libre decisión no descansa en una responsabilidad por el otro; como sí puede partir de la *heteronomía*, pues esta somete la primacía de la libre decisión primero y ante todo frente a la apelación del otro. Es como si la heteronomía fuera la plataforma de la autonomía, y no al contrario. Por tal motivo afirma Mèlich (2000) que:

Es, entonces, a partir de la heteronomización de la autonomía que la subjetividad se convierte en subjetividad humana. Porque lo humano aparece cuando el hombre renuncia a la libertad violenta por la respuesta a la voz del extranjero que le demanda una responsabilidad sin límites (p.89).

En segundo lugar, llama la atención que los mismos sujetos educativos digan no conocer los criterios en torno a las concepciones éticas que tiene la institución en su apuesta educativa. Por eso no es extraño que afirmen “Bueno, como te decía, Carlos, no tengo pleno conocimiento del PEI de la institución...” (E.Pr.M), o “Profe, yo desconozco eso, como le digo, la institución no se ha tomado la tarea de socializar esto con los maestros; sin embargo, diría uno que también debe ser iniciativa del docente en conocer el PEI institucional...” (E.P.F.R).

Lo anterior es una evidencia que estos sujetos educativos, además de no tener conocimiento sobre tales concepciones éticas, tampoco conocen el PEI, algo preocupante porque, tal como argumentan Barrios (2011), Acuña (2015), Mosquera y Rodríguez (2018a, 2018b), Estefanía y Sarasúa (1998) y Jaramillo, Morales y Zapata (2004), el PEI debe ser una construcción colectiva y participativa de los actores educativos para que lo conozcan y se apropien del mismo.

En una formación ética de la subjetividad política, es fundamental que los sujetos educativos conozcan el PEI. También es importante aclarar que no se trata de que la escuela forme a sus usuarios imponiéndoles un tipo de ética, porque la ética no se impone, como sí la moral; por lo menos, se espera que los sujetos conozcan bajo qué criterios éticos se están formando, de tal forma que ellos se concienticen sobre las responsabilidades éticas que tienen en las relaciones

que establecen con sus semejantes. Esto al mismo tiempo les permite saber que el PEI es producto de una construcción colectiva y no unilateral, donde se ponen y construyen los valores que van a estar en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se quiere hacer énfasis en tal responsabilidad, porque si la escuela quiere trabajar en la orientación de la subjetividad política desde su PEI, requiere entonces enrutar sus procesos con miras a formar en responsabilidad ética por la alteridad. En tal sentido, es importante cuando los sujetos educativos proponen incluir la ética, ya que el PEI no habla de ello:

Bueno, como dije, no conozco pues de ese tema a profundidad, pero la responsabilidad ética es como lo más adecuado para que las cosas salgan bien. Todo parte desde la responsabilidad que tengamos como estudiantes. Creo que el colegio debiera de poner esto en el PEI (EESTD).

Esta ausencia que constata la anterior fuente, se comprende como una oportunidad para que el PEI se conciba desde la responsabilidad ética del sujeto en relación con el alter, pues la relación ética desde Levinas (2002) parte del cuestionamiento del propio sujeto frente a la demanda que hace el alter. Por eso cuando el PEI de esta IE en el artículo 14 habla sobre el perfil de los estudiantes y afirma que uno de sus objetivos consiste en: “Formar a los estudiantes en la autonomía para que hagan uso de su libertad” (AD2017), debe tener mucho cuidado, porque puede estar confundiendo la responsabilidad moral con la ética. En tanto se sabe que la responsabilidad ética descansa en los demás; en cambio, la moral descansa en sí mismo, en su autonomía, por lo menos, desde la perspectiva que plantea Levinas (2002) y Mèlich (2000).

Una responsabilidad ética en la formación de la subjetividad política debe enmarcarse desde la heteronomía para poder escuchar la alteridad cuando habla, por eso ha referido Mèlich (2000) que:

La heteronomía es el primer momento de la formación (Bildung) de la subjetividad. Es el momento de escuchar una voz que viene de lejos, de una apelación del otro: el rostro. Y este momento de escucha, de pasividad, no anula la autonomía, todo lo contrario, la hace posible, la fundamenta (p.89).

Ahora, más allá de que el PEI puede estar fundamentando la formación de la subjetividad política desde el principio de autonomía como supremacía, son muy valiosas las posturas que asumen los sujetos educativos cuando argumentan que las concepciones éticas del PEI deberían fundamentarse en el respeto y la valoración hacia el otro. Así lo corroboran los siguientes participantes:

Creería que en las concepciones éticas que podríamos basarnos para la concepción del mismo sujeto, sería que, dentro de la parte ética se orientara a los estudiantes o al sujeto político en el respeto siempre por el otro, guiarlo siempre pensando en el bienestar no sólo propio, sino de todos sus compañeros, convirtiéndolo todas sus acciones en hacer siempre el bien a sus semejantes (**E.Pr.M.**).

“Las concepciones éticas en el PEI deben fundamentar las bases para que los estudiantes sean respetuosos hacia los otros” (**E.E.M.**).

Esto es relevante, porque si bien lo que proponen estas dos narrativas de los participantes no está escrito en el PEI, sus apreciaciones tienen cabida dentro de una ética heterónoma, dado que está pensado en una responsabilidad ética desde y

con el alter que, entre otras cosas, apela en busca de una ayuda. No se puede dar una responsabilidad ética desde la autonomía como principio que puede apoderarse y destruir el rostro, el otro. Podría decirse que estos argumentos de los sujetos educativos muestran de una verdadera relación educativa de alteridad: “La educación, desde esta perspectiva, aparece como una relación de alteridad en la que el yo ha depuesto su soberanía, su orgullo de yo. El yo, en la relación educativa, se configura como respuesta al otro” (Mèlich, 2000, p.88-89).

Apreciaciones como las anteriores demandan que la escuela incluya en su PEI el sentir de sus sujetos educativos, en tanto que la verdadera responsabilidad ética de un sujeto tiene que ver con el cuidado hacia el otro. Es lo que Levinas (2002) llama en cierta medida “inviolabilidad ética del otro” porque la acción humana debe tender a la protección del alter, inclusive, por encima del Yo. Mèlich (2000) argumenta que “la subjetividad humana no es cuidado de sí, sino cuidado del otro: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El Otro es mi problema” (p.88). Esto demuestra que la subjetividad política bajo este enfoque se descubre como responsabilidad ante el otro. Esto, sin duda, lleva a pensar en los espacios que el PEI debe habilitar para que los sujetos educativos descubran sus subjetividades políticas. Es importante que el PEI evidencie la apertura de estos espacios.

En el presente caso, los sujetos educativos perciben la ausencia de los mismos, al afirmar: “No, no existe ninguno espacio; pues, ¿qué haga el colegio? Yo no conozco ninguno, osea, ¿qué nos reúnan a todos y nos hagan decir qué pensamos, qué sentimientos, alguna cosa? Ningún espacio” (**E.ESTS**).

[...] lo cierto es que no hay los espacios. Y esto no es un tema banal, es un tema que se debe tocar con cada uno de los integrantes de

la comunidad educativa, y hasta el momento que llevo aquí, voy a cumplir siete años en la institución y el PEI ha sido mirado como un mero requisito. Se sabe que está ahí pero nadie se empapa de él (no es consultado), no se apropian de él aquí a nivel institucional (**E.P.F.R**).

Si la escuela desea formar la subjetividad política, indudablemente debe crear los espacios para tal propósito, pues esta no se forma en el vacío, ni mucho menos en abstracto, en tanto que se está hablando del sujeto corpóreo y concreto, y éste es un sujeto de acción que se forma desde y con la experiencia que vivencia frente al mundo y frente a los otros.

En tal sentido, la escuela apoyada en los componentes del PEI: 1) contexto; 2) marco filosófico, principios y fundamentos; 3); administrativo-organizado 4) pedagógicos; y 5) interacción con la comunidad; puede crear estos espacios para que la comunidad educativa construya la subjetividad política en el cara a cara con el alter. Es decir, en cualquiera de estos componentes, la escuela puede pensar procesos de subjetivación política, siempre y cuando conciba estos componentes en la estructura de su PEI.

Se sostiene esto porque en el análisis que se hizo al PEI de la institución objeto de estudio, no se evidenció la existencia de todos estos componentes. De hecho, sólo hace mención de los componentes: *contexto* con el nombre *diagnóstico*, donde hace un análisis de la realidad en materia de empleabilidad del municipio, con fecha del año 2010; y del componente *pedagógico*, pero aquí sólo contiene las mallas curriculares de las diferentes asignaturas, pero en ninguno de estos dos habla de la formación política que debe caracterizar al sujeto educativo frente a la responsabilidad ética con el alter.

De igual manera, llama la atención que si bien los sujetos educativos no saben explícitamente cuáles son estos componentes del PEI, o sólo reconocen algunos, por lo menos en sus apreciaciones resaltan la importancia de estos cuando afirman: “Bueno, como le dije, no conozco el PEI, pero como nota, uno se preocupa por los demás preguntándole, ¿qué le pasa a algún amigo? ¿por qué está así?, ¿cómo se ha sentido en la familia?...” (**E.ESTS**). También otro participante afirmó: “Considero que es el componente pedagógico, porque es allí donde se utilizan las estrategias y metodologías aplicables para la formación de los estudiantes, y esas estrategias deben llevar al alumno a ser sensible y compasivo al llamado que le hace el otro” (**E.PrN**). Lo anterior es relevante porque más allá de que no esté en el PEI, es grato saber que estos sujetos demuestran actitudes de sujetos políticos cuando también dicen:

Pienso, profe, que el PEI posibilitaría la formación de un sujeto político que tenga interés frente a los demás, cuando se promueva primero el respeto por la vida, ¿y la vida está en quién? En la persona que yo tengo al frente, que en el caso mío, es mi compañero docente, mi compañero directivo, mi estudiante, mi padre de familia (**E.CooG**).

Esto guarda relación con las palabras de Mèlich (2000) ya que para él la subjetividad política es humana en la eventualidad que un sujeto responde por el otro, donde inclusive, responde por su vida. En consecuencia, se infiere que la institución objeto de análisis debiera aprovechar el potencial que tienen sus sujetos educativos para pensar desde el PEI en una formación de la subjetividad política, pues se ha evidenciado que tienen ideas coherentes que pueden posibilitar procesos subjetivos de cara a la formación de sujetos políticos desde una responsabilidad ética-heterónoma.

## El sujeto educativo frente a la libertad como construcción de la subjetividad política

El sujeto desde esta perspectiva se constituye como sujeto político desde su libertad, pero no entendiendo esta libertad como la razón monológica que se fundamenta en el principio de la autonomía metafísica, donde el Yo-sujeto se autoafirma así mismo y desconoce la otredad. No, esta libertad constitutiva del sujeto político es compañera de la responsabilidad por el otro (Rabinovich, 2003). Contrario a la concepción de libertad frente a la subjetividad política que tiene la institución objeto de estudio, donde el PEI tiene una concepción de libertad enraizada en la moral autónoma. Así se puede establecer cuando al tratar de definir uno de los valores institucionales, el de la autonomía, sostiene: “Autonomía y liderazgo: toma de iniciativa, saber y confianza para quien dirige o coordina una causa; protagonista de su propia vida que asume un compromiso social por convicción moral y logra que otros acompañen los procesos que orienta” (AD2017).

En esta definición subyace una noción de libertad autónoma que tiene la primacía en el propio sujeto, el Yo, el Mismo, y no en los demás; de igual manera, se puede ver que la acción del sujeto está supeditada a la moral. Esto se corrobora cuando el PEI realza el valor de la autonomía en la enseñanza para que sujetos adquieran sólo valores morales, al afirmar:

Aunque el conocimiento se enseñase comprometido con la vida de los alumnos, se hace necesario trabajar **la autonomía**, para que los niños adquieran **valores morales**, el cual se construye desde adentro a través de una interacción con el ambiente y con la sociedad, siempre y cuando se les garantice el afecto y

respeto por parte de los adultos (AD2017). [la negrilla es nuestra]

Lo preocupante es que ni los mismos sujetos educativos lo saben porque no consultan el PEI, lo que hace que inconscientemente se formen bajo esta lógica de libertad moral. Así se puede constatar al leer sus narrativas: “No yo no conozco el PEI, entonces no sé qué dirá” (E.ESTS); “bueno, en ese sentido, vuelvo y le repito, desconozco el PEI de acá” (E.P.F.R); “no, la verdad no tengo el conocimiento de la libertad como tal en el PEI”(E.PrM).

Se aclara que tampoco se quiere satanizar la moral, pues, si bien con Aranguren (1994) se sabe que el hombre no puede escapar a la moral, se sugiere que la formación de la subjetividad política en la escuela no debe fundamentarse en la lógica del principio de la autonomía moral, porque, precisamente, esta desconoce la alteridad. Si se quiere formar una subjetividad política desde el PEI, hay que partir desde una libertad heterónoma, dado que esta implica inexcusablemente responsabilidad por los otros. Es como si la responsabilidad por el otro fuera fundamento de la propia libertad, porque, según Mèlich (1995), “la libertad no es anterior a la responsabilidad, sino todo lo contrario: Responsabilidad” (p.146-147).

Con lo anterior queda entendido que la libertad que tiene el sujeto no es para imponer su soberanía, su poder y diluir la otredad, que es uno de los peligros en que ha caído la subjetividad moderna según la lectura que hacen Duch (1997, 2004), Beck (2002) y Taylor (2014); pues existe un individualismo generalizado que desconoce la alteridad. Contrario a este individualismo generalizado, la libertad heterónoma es para ayudar a los demás. En tal sentido Rabinovich (2003) sostiene que el sujeto político desde el principio de libertad, es un sujeto responsable

ante la apelación del otro, que se sujeta a la alteridad para tratar de salvar su integridad. En el mismo orden se relaciona con los postulados de Mèlich (1995), cuando dice que el rostro del otro se resiste a ser destruido por la libertad de otro sujeto, porque el rostro-el otro obliga a que se le respete.

En el ámbito educativo este respeto debe ser mutuo entre los actores educativos, sin olvidar que toda acción del sujeto está sometida a la contingencia y provisionalidad, pero aún así, se aboga por el respeto que debe tener un sujeto cualquiera por el otro, pues este respeto se basa en la libertad responsable de no causar daño, lastimar o infundirle miedo al alter. En este orden de ideas, llama la atención que algunos estudiantes digan sentirse intimidados con la actitud de algún maestro:

Claro, en las clases del profesor [xxx], porque ese profesor mantiene así como todo bravo, entonces, ¿qué va hacer uno? Si uno se para del puesto, o si uno hace alguna cosa, entonces ahí mismo llega como si tuviera rabia y a uno le da miedo (E.ESTS).

Y llama más la atención cuando los mismos maestros se sienten intimidados por los estudiantes. Esto lo ratifican las siguientes impresiones del diario de campo:

El día 2 de agosto de 2016 todo ocurría normal en la institución cuando, de repente, se escuchan unos gritos, corrimos a ver qué pasaba, al llegar escuchamos las siguientes palabras: “A mí me respeta, yo no soy su papá ni su mamá”, gritó un profesor, [xxxx] porque un estudiante del grado 11 lo retó a pelear (DC16-17).

El día 21 de febrero de 2017 otro profesor dice en una reunión de docentes, haciendo alusión

a un caso similar al anterior, que un estudiante invitó a pelear a un maestro: “A esos muchachos hay que tratarlos duro, hay que darles garrote, necesitan mano dura porque al paso que vamos, los docentes del régimen 1278 van a desaparecer. Aquí no necesitamos procesitos del Comité de Convivencia, ni procesito de la Comisaría de Familia. Esos malos comportamientos de los estudiantes hay que atenderlos de raíz (DC16-17).

En una formación de la subjetividad política desde los procesos educativos, sin duda se sabe que estas eventualidades pueden pasar por la finitud contingente del sujeto, pero se debe tratar de sortear estas situaciones porque, más allá de las dificultades, está lo más importante: el otro. Ese otro que no se puede agredir, lastimar o infundirle miedo; al contrario, antes de lastimarlo, se responsabiliza de su integridad. Concretamente, si un estudiante intenta agredir a un docente, la respuesta del maestro no puede ser otra agresión, debe ser una respuesta ética, porque lo que está evidenciando el estudiante es que necesita ayuda, y su actitud agresiva es una apelación que le hace al maestro, y éste debe responder bajo el entendido que su responsabilidad como educador consiste en civilizar a aquel que por instantes se quiere descivilizar.

A partir de la ayuda y ejemplo del maestro, el estudiante puede reflexionar y aprender que su libertad debe estar supeditada al respeto por el otro, su maestro. Si el estudiante aprende esto, es una ganancia para la sociedad, para la escuela y para él mismo, pues solo así se corrobora lo que dice Mèlich (1995): “Mi responsabilidad para con el Otro supone un vuelco tal que no puede señalarse más que por un cambio de estatuto del yo, un cambio de tiempo y quizá un cambio de lenguaje” (p.147). Es decir, el estudiante desde el aprendizaje se vuelve responsable y respetuoso



frente a la presencia cara a cara con su maestro. Si este cambio se da, se puede decir que ha empezado a emerger un sujeto político desde el principio de la libertad, porque ha reemplazado su actitud autónoma por la heterónoma.

Ello, por su puesto, requiere que la escuela tenga una concepción distinta de la libertad autónoma en la formación de la subjetividad, pues no se trata de que la institución sostenga que en su interior existe la libertad porque la Constitución lo manda, y que el problema radique en que los sujetos educativos no hagan buen uso de la libertad. En tal sentido, no deja de llamar la atención la afirmación que hace un directivo al afirmar:

Profe, estamos acogidos a la Constitución Política de 1991 que tenemos en este país, y a partir de ahí todas las otras cosas: normas y componentes educativos, que es lo que nos ofrece en forma amplia nuestra Constitución, que ya ha sido cambiada, parchada, remendada y reformada por aquí y por allá; pero lo que nos muestra es la libertad del ser humano en todos los sentidos, ¿verdad?, y mi libertad llega hasta donde comienza la del otro, ¿verdad? En ese sentido, yo pienso que no tenemos restricciones en el colegio. Lo que pasa es que no se está aprovechando por ninguno de los estudiantes de la población que estamos formando, ni nosotros como docentes alimentando, fortaleciendo esa libertad en los muchachos (**E.CooG**).

Lo que se trata es que la escuela, aprovechando su PEI, pueda crear los espacios para que los sujetos educativos se constituyan como sujetos políticos en medio de su responsabilidad heterónoma por la otredad, como se ha venido insistiendo. Cosa que lo saben muy bien los participantes de este estudio cuando proponen que para formar en la subjetividad política desde la libertad, se necesita que el docente asuma su rol de sujeto pedagógico,

que no sólo fije su mirada en los contenidos de la materia, sino que se preocupe por sus estudiantes, tal como lo constata la siguiente intervención-.

Bueno, yo consideraría que no es sólo buscando la manera de que el docente asuma un rol netamente ligado al aspecto académico. Se necesita que el docente tenga libertad, incluso, para desarrollar elementos que hacen parte del currículo oculto. Por ejemplo, si un estudiante le llega a un docente con una problemática, muchas veces el docente tiene que obviar esa problemática porque debe dar cuenta del plan de áreas; pero muchas veces estos planes de áreas lo que hacen es que el docente se enfoque solamente en el componente académico y deje de lado a esos seres humanos que llegan también con una necesidades y deseos de sentirse reconocido, porque muchas veces dentro de las clases este estudiante queda como un cero a la izquierda, y yo creo, profesor, que por eso muchas veces se encuentran chicos que quieren llamar la atención dentro del salón. Entonces yo diría que el docente debe asumir su verdadero rol de formador (**E.P.F.R**).

Sin duda, tal reto invita al maestro para que deslice su mirada más allá del contenido del PEI que, entre otras cosas, tiene que impartir a sus estudiantes. Es más, el docente muchas veces tendrá que verse en la necesidad de transgredir los contenidos del plan de estudio para poder responder al llamado de sus alumnos. Eso es tener lo que Rabinovich (2003) llama *maternidad ética*, que es responsabilidad hacia el otro. Maternidad ética por sus estudiantes que hace que el maestro tenga libertad heterónoma, ya que se mueve a transgredir lo dado, lo instituido por el PEI en aras de brindar ayuda a sus alumnos. Se entienden las palabras de Mèlich (2010) cuando dice: “Hay libertad en una situación ética si hay transgresión de lo moral, lo jurídico, o lo

políticamente correcto, y una ética de la compasión es una ética que se construye desde la transgresión ...” (p.173).

Ahora, en esta transgresión que hace el docente al PEI en pro de la integridad del alumno, se deben crear los espacios propicios para que los estudiantes devengan sujetos políticos desde sus libertades; sin embargo, el maestro y los estudiantes deben saber que ésta (la libertad no puede ser cualquiera. Por eso frente a la concepción de libertad que reclama la siguiente estudiante, al sostener:

...Pues la libertad que los estudiantes reclamamos es como la forma de nosotros ser. A veces nos quitan como ese privilegio de lo que queremos como estudiantes; además, existe el libre desarrollo de la personalidad. Yo sé que hay que cumplir el manual de convivencia, que el uniforme tiene que ser de tal manera, pero yo creo que a veces la institución exagera en algunas cosas que no van al caso, porque básicamente nosotros venimos a la institución a aprender, pero aprender a ser personas. Y no creo que una sociedad me va a rechazar porque tenga las uñas pintadas de rojo, o por que tenga el pelo pintado de azul. Yo creo que ya eso es más bien como tabúes, porque ya esta generación de ahora le gusta la moda (EESTD).

Se deben analizar dos aspectos: 1) la subjetividad política desde el principio de la libertad no consiste en hacer ciegamente lo que un sujeto educativo quiera bajo el argumento del *libre desarrollo a la personalidad*, o que sencillamente quiere ser como lo desee. Al contrario, la subjetividad política tiene que ver, como ya se planteó anteriormente, con la responsabilidad hacia los demás; inclusive, suena hasta peligroso que el sujeto quiera ser como él mismo lo desee, porque puede desear ser como unos de los personajes que han sembrado violencia en Colombia, o han condu-

cido a muchos jóvenes por el camino equivocado de las drogas, como se recoge en estas impresiones del 5 de agosto de 2016:

Eran las 7: am, estaba casi a mitad de la primera clase, cuando escucho a algunos estudiantes del grado 6º-4, diciendo estas palabras: “que cogieron a Pájaro, El Nido, El Loco”... sentí que a mi clase no les interesaba porque la notaba pendiente en otro tema. Así que les pregunté: ¿Qué pasa? Me responden que en la noche anterior la Policía había hecho un operativo en el que capturó a unas personas que expendían alucinógenos en el pueblo. Y en aquel operativo habían capturado a unos estudiantes del colegio y padres de familia (DC16-17).

Además, un sujeto que piense constituirse sin importarle los otros, es un sujeto que tiene una concepción autónoma de la libertad y, desde luego, es un sujeto que se ontologiza porque vive sólo para él mismo, para el Yo. De este sujeto hay que tener mucho cuidado, pues como lo único que le interesa es tener cuidado de sí, puede borrar y diluir al alter. Esta no es la subjetividad que se propone construir desde el PEI. Desde estas perspectivas se comparten los argumentos de Mèlich (2010) cuando sostiene que se deben pensar los espacios de libertad y responsabilidad en la escuela como una organización compleja, pues muchas veces las personas terminan acostumbrándose a un modelo escolar. Si es un modelo basado en la autonomía egocéntrica, así devendrá la subjetividad política en los sujetos educativos.

En segundo lugar, tampoco la subjetividad política desde el principio de la libertad heterónoma tiene cabida en una concepción disciplinaria del sujeto. Los maestros y directivos no pueden pretender formar la subjetividad bajo la lógica del disciplinamiento. Eso se sale del marco de la perspectiva que se viene abordando, pues no

deja de llamar la atención el hecho que en esta IE se prohíba hasta la pintada de uñas:

En la institución a veces como que se violentan muchas cosas, porque veo pues que en el manual de convivencia se ve algunas normas que no son, se salen de la libertad. A veces queremos ser personas libres, expresarnos libremente, pero se nos prohíbe muchas veces. No podemos venir con las uñas pintadas, o por ejemplo, no se puede venir al colegio maquillada, todas esas cosas (EESTD).

Si la subjetividad política desde el PEI se fundamenta en el disciplinamiento, lo que la escuela está validando es el principio de autonomía moral que somete la alteridad a su poder, a su soberanía. En este contexto no puede surgir subjetividad libre en los alumnos porque no existe una relación maestro-estudiante basada en principio de libertad heterónoma de la responsabilidad como lo propone Rabinovich (2003). Al contrario, existe una relación de poder que puede cosificar o destruir la subjetividad en el alumnado, en la medida en que todo poder que someta a otro es un poder que desconoce la alteridad.

### **La humanización del PEI. El sujeto político frente a la recepción y hospitalidad del otro desde una relación asimétrica**

Si la escuela se propone liderar procesos de formación política en sus sujetos educativos en el PEI, debe contemplar la posibilidad de humanizar desde la hospitalidad y la acogida a los otros, ya que toda formación educativa debe estar atravesada por una relación ética, pues: “La ética abre un espacio de hospitalidad, de recepción del otro” (Mèlich, 2004, p.81). Y es en este espacio de recepción donde los sujetos educativos dan respuesta a la apelación que hace el otro; respuesta

que sin duda tiene que ser asimétrica para que no exista sometimiento de un sujeto a otro. Tal como lo afirma Mèlich (2004), la respuesta del sujeto tiene que ser una respuesta asimétrica, alejada del sometimiento para poder responder a la extranjería del otro. Ese otro es aquel que necesita ayuda urgente y que, en palabras de los mismos sujetos educativos, está moribundo:

Yo pienso que aquí se requiere la persistencia, tenemos un ser humano moribundo en principios, en valores, de respeto por el otro. La labor del maestro debe ir más allá del salario. Somos conscientes de que el ser humano está moribundo en valores y principios, y todos nosotros debemos trabajar en ese sentido para ayudar (E.CooG).

Que los mismos sujetos reconozcan la necesidad de trabajar mancomunadamente en beneficio de otros, es una actitud de respuesta y acogida. De respuesta porque, como se ve, piden con urgencia trabajar por ese otro carente de valores y de principios; y de acogida porque se preocupan por los que precisan ayuda. Ahora bien, como la acogida y la hospitalidad no se priorizan por cuestiones de raza, sexo e ideología, debe apuntar siempre al más necesitado, al que reclama una respuesta gratuita ante su situación. No en vano sostiene Mèlich (2010) que la acogida-hospitalidad en la escuela es siempre un acto de responsabilidad desinteresada y gratuita, inherente a la misma condición de educar.

Por supuesto, como es una condición gratuita educar, se requiere de mucha responsabilidad, dado que ello implica, desde la labor docente, trabajar no sólo movido por el factor económico. La responsabilidad del docente debe descansar en el apoyo y acogida del alumnado, pues “como educadores debemos conocer bien nuestra responsabilidad de adultos y estar preparados para acoger a cada recién llegado y saber acompañarlo,

atenderlo y educarlo para que nunca se sienta abandonado” (Mèlich y Boixader, 2010, p.83). En ello se refleja la subjetividad política del maestro frente a su labor, pero, sobre todo, ante sus estudiantes. Por eso cabe muy bien las apreciaciones del siguiente sujeto educativo cuando propone que para lograr una formación humanística, las prácticas pedagógicas del docente deben avanzar más allá de lo mero académico.

Bueno, generalmente y no solamente en esta institución, sino en otras, las prácticas docentes están orientadas solamente a lo académico, a la transmisión del conocimiento de una manera instrumental, mecánica y se está desconociendo un poco lo que es el componente humano dentro de nuestros chicos. En la institución se debe inculcar valores en ellos [estudiantes], mostrarles que no solamente en la institución se están formando para la academia, sino que también los están formando como individuos sociales para la vida (**P.F.R.**).

El anterior criterio se comparte porque lo que humaniza al PEI no se concreta en la letra muerta que se queda describiendo las buenas intenciones, que es lo que comúnmente pasa en las escuelas colombianas. Por ejemplo, la institución objeto de estudio sostiene en la parte introductoria de su PEI lo siguiente: “El proyecto educativo institucional hace énfasis en la formación humanista, en la formación de valores humanos, en el “Aprender a vivir juntos” y en el desarrollo de personas competentes con capacidad de responder a los retos globales y locales del siglo XXI” (**AD2017**). A lo anterior se le suma que su filosofía está inscrita en una corriente humanista, donde lo más importante es la persona:

Nuestra filosofía se enmarca en una filosofía HUMANISTA, donde la formación integral de la persona es lo más importante, porque

se traduce en una educación que forma en y para la vida, fundamentada en la pedagogía de la comprensión como elemento fundamental de su enfoque pedagógico, en el desarrollo de las competencias básicas de aprendizaje, en relación con los otros, consigo mismo y con el entorno como soporte básico de la educación y la posibilidad de un desarrollo social a escala humana educativa (**AD2017**).

Aunque tales afirmaciones son loables, se quedan en meras intenciones, no tienen operatividad, no se concretan, según lo que evidencian los diferentes instrumentos de recolección de información. Por tal motivo, pensar en la humanización del PEI en la formación de la subjetividad política exige ir más allá de las intenciones plasmadas en el PEI-documento, ir más allá de toda visión academicista, y orientar las prácticas pedagógicas hacia esas buenas intenciones. Es decir, debe existir un diálogo constante entre las prácticas pedagógicas con los fines y propósitos del PEI, dado que conforme a esos fines y propósitos, se enmarcan las acciones formativas de cara a un ambiente de acogida y hospitalidad para los sujetos educativos, ya que la humanización del PEI y de la escuela no se da desde el aire, desde el vacío, sino desde acciones concretas: las prácticas pedagógicas y prácticas estudiantiles.

Por ejemplo, desde las prácticas pedagógicas se puede humanizar el PEI, en la medida que éstas no se deben reducir al academicismo, sino apuntar a dar respuesta frente a las apelaciones que hacen los estudiantes, pues es respondiendo éticamente a estas apelaciones que el maestro brinda hospitalidad desde su quehacer pedagógico. Por eso sostiene Mèlich (2010) que la ética es una relación que nos impulsa a responder desde la proximidad y la asimetría. En consecuencia, pensar en una formación de la

subjetividad política del PEI es permear las prácticas pedagógicas docentes mediante la eticidad, para que aparezca la calidad de acogida por los otros dentro de los procesos formativos.

Desde las prácticas estudiantiles también se puede humanizar el PEI de cara a la subjetivación política de los alumnos, pero se tiene que trabajar en perspectivas de abrir los espacios en la escuela para que ello sea posible. El trabajo se ciñe a lo que se viene argumentado: la IE necesita que los docentes y directivos orienten su trabajo pedagógico y administrativo para que los estudiantes sientan compasión y acogida por los otros; teniendo en cuenta que la compasión y la hospitalidad no se enseñan en clave de educación academicista. En tal sentido, la IE debe propiciar las condiciones para que los sujetos educativos puedan devenir hospitalarios. Esto es más que necesario si se sabe de antemano que muchos sujetos educativos demuestran insensibilidad, tal como lo corrobora esta fuente:

Tenemos un ser humano hoy por hoy profesor, Carlos, que adolece de la sensibilidad hacia otro ser humano. El hecho de que el ser humano de hoy es, en todas partes y no solamente aquí en la escuela, insensible, se debe a que cada uno busca su propio interés. Pareciera que yo busco lo mío, no siento que la sociedad, la comunidad, el país, la familia necesita que yo le aporte, le ayude; por eso tenemos seres humanos como que ajenos el uno al otro, insensibles en el colegio (E.CooG).

Esto lleva a pensar que el sujeto político es acción que emana al ser afectado sensiblemente por la apelación del rostro, el otro, dado que el rostro me habla y por ello me invita a una relación asimétrica frente a la cual tengo que responder (Levinas, 2002). La humanización del PEI se da cuando el alumnado encamina sus acciones

para hacer de la escuela un lugar de acogida y de hospitalidad por la otredad. En tal sentido, si la escuela colombiana en general, y específicamente la presente IE, no ha habilitado los espacios y crea las actividades para formar sujetos educativos en la acogida y hospitalidad, tal como afirman sus actores:

“¿Actividades? Ninguna, pues en las clases de ética nos hablan mucho de cómo tratar a los demás, ¿pero actividades de hospitalidad que yo conozca? No, ninguna” (E.ESTS),

“Desconozco cómo lo plantea el PEI [actividades de hospitalidad], pero considero que la hospitalidad debe propiciar que los jóvenes sean líderes y consecuentes con lo que dicen y hacen, generosos y prestos a servir a los demás” (E.PrN).

Están en mora de hacerlo, ya que indubitablemente se requiere que las escuelas orienten sus procesos de subjetivación política de acogida-hospitalidad, lo cual permitiría humanizar el PEI. La escuela no solo debe estar interesada en abrir espacios para las competencias y la tecnología, como parece estarlo la presente IE, al sostener:

La institución ha venido implementando espacios y fortaleciendo los recursos tecnológicos desde cada una de las disciplinas del conocimiento y estamentos de la comunidad educativa, buscando integrar estas políticas institucionales a través del cruce de estándares curriculares y de competencias como fortaleza especial para la motivación en los estudiantes y docentes; por lo tanto, se ha considerado como énfasis LA TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA ya que busca suplir las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, dando respuesta al Proyecto Educativo Institucional y la búsqueda permanente de un mejoramiento continuo (AD2017).

Es decir, a simple vista se observa que el PEI en esta IE tiene como prioridad educativa el uso de las tecnologías, que no es malo, en tanto que estamos en la era de la información y de la globalización; pero cabe notar que el énfasis no se hace en la formación humanista como lo proponía inicialmente. Tampoco lo pone en una formación de la subjetividad sensible, de acogida y hospitalidad, que sería fundamental desde la escuela, porque, según Mèlich (2010), después de la familia como principal estructura de acogida, el primer espacio es la escuela como espacio público para que el niño y la niña sean acogidos con hospitalidad.

Por lo anterior, se puede decir que la escuela es el espacio donde también se posibilita el devenir del sujeto político, en la medida que a través de su vivencia escolar, va experimentando y se va constituyendo sujeto de hospitalidad en la relación con los otros. Como dice Mèlich (2010): “Es en la relación con otros seres que los humanos se constituyen así mismos como ser humano y donde nace la calidad de la acogida inicial” (p.82). Pero tal relación y acogida no puede fundamentarse en clave de competencias, porque educar en los sentimientos es distinto a educar en competencias, en las capacidades. Es en tal sentido que Mèlich (2010) cuestiona la educación en clave de competencias, al sostener: “la competencia técnica ha impregnado el lenguaje de objetividad como si esto fuera posible en educación, se ha fomentado la formación individual y competitiva y se han levantado muros de incomunicación y de exclusión” (p.93).

Contrario a lo que Mèlich denuncia, la subjetividad política, pensada desde el PEI, no se puede dar bajo la lógica de la competencia y que forme un sujeto educativo individual con una actitud que sea miope ante el llamado que le hace un alter, o que se ponga y gire el anillo de *Giges* (desaparecerse ante la presencia de los demás) para

hacer invisible su responsabilidad ante los otros. En contraste a tal actitud, el sujeto político debe pensarse desde el PEI como un sujeto acogedor que se hace hospitalario desde su actitud receptiva y asimétrica frente al llamado de los demás, ya que la acogida según Mèlich (2010) hace nacer en el sujeto una dimensión altruista, sensible y compasiva, que lo obliga a ser responsivo de cara a las vicisitudes del alter.

Se hace énfasis en la respuesta asimétrica, en tanto que se sabe que cada sujeto educativo es diferente y, por tanto, nunca las respuestas pueden ser homogéneas y menos en una sociedad líquida como la moderna, en la que, según Bauman (2007a, 2007b), las cosas y los acontecimientos pasan con velocidad. Lo que indica que ninguna respuesta en el ámbito educativo es eternamente correcta, por eso no hay competencias fijas y duraderas. En tal sentido, argumenta Mèlich (2010) que en la hospitalidad no se puede tener preparada de antemano una respuesta, lo único que se puede prever es la actitud del deseo de hospedar, de acoger.

Ahora bien, como se está hablando de la formación de la subjetividad desde el PEI, significa que todos los estamentos de la IE deben encaminar sus actuaciones hacia tal propósito. Por consiguiente, no puede pensarse que una sola asignatura como es el área de Ética y Valores, se le asigne la responsabilidad de formar esta subjetividad hospitalaria, pues, los sujetos educativos sostienen que sólo en ésta área se le apuesta a esta temática.

La verdad no conozco ninguna actividad que esté realizando en el colegio relacionado con la hospitalidad hacia los demás. Solamente en clases de Ética nos hablan de los valores y los principios que se deben tener, pero no lo hemos visto en otras materias como conocimiento específico, o como actividad que organice el colegio? (E.ESTD).

La responsabilidad en la formación de la subjetividad política debe convocar el concurso de todos los estamentos y sujetos educativos; sobre todo cuando es de pleno conocimiento que la hechura del PEI, así como la orientación de la apuesta educativa de este, son de responsabilidades compartidas. Es en el trabajo compartido donde cada uno hace lo propio desde la asimetría y la diferencia, pero teniendo siempre presente que al final el trato que parte de la diferencia se debe convertir en deferencia; dado que, según Mèlich (2004), cuando se trata de radicalizar la diferencia, esta puede pervertirse llegando a rayar en la indiferencia, por eso enfatiza que la diferencia se debe convertir en deferencia, para que se pueda hablar de acogida y de hospitalidad por el otro.

## CONCLUSIONES

La formación de la subjetividad política desde el PEI debe fundamentarse en una ética heterónoma y no autónoma, dado que la heteronomía se basa en el cuidado y responsabilidad por el alter; en cambio, la autonomía puede correr el riesgo de convertir al sujeto en egoísta cuando hace que este se encierre en su mismidad y su acción autónoma destruye la otredad, al concebir el Yo, la mismidad, siempre primero que el otro.

El PEI debe ser una construcción colectiva que convoque a todos los sujetos educativos para que entre todos elijan los valores y principios que harán parte de la formación de la subjetividad política, pues ésta no se centra en la imposición de valores como muchas veces lo hace la escuela.

La formación de la subjetividad heterónoma con fundamento en el PEI, no se circunscribe a acciones de disciplinamiento en la escuela, como si lo puede hacer la visión autónoma, dado que el

principio de la heteronomía es ético y, por tanto, tiene mucho cuidado de no lastimar ni infundirle miedo al alter.

El principio de libertad en los procesos de formación de la subjetividad deben comprenderse en perspectiva heterónoma, pues este no puede consistir en que los sujetos educativos hagan ciegamente lo que les venga en gana so pretexto de reclamar el libre desarrollo de la personalidad, porque es un sujeto que se construye sin importarle la alteridad y esto puede ser peligroso porque puede devenir un sujeto deshumanizado.

Finalmente, los procesos educativos pueden humanizarse desde el PEI cuando el maestro se atreve a dominar la contingencia en el acto de educar, cuando, siendo provocado por un estudiante, este no busca el revanchismo, sino que desactiva la provocación del estudiante al brindarle acogida y hospitalidad, pues entiende que la praxis educativa propende siempre por una relación ética.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, A. J. (2015). Los Proyectos Educativos Institucionales: una realidad por Construir. Un balance después de 20 años de la Ley 115. *Revista Educación y Cultura*, (107), 53-57.
- Aranguren, J. (1994). *Ética*. Barcelona: Editorial Altaya.
- Barrios, G. (2011). *Labor humanizadora del proyecto educativo integral comunitario en escuelas primarias* (Tesis de maestría). Universidad de Zulia, Zulia, Venezuela. Recuperado de [http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_busca/archivo.php?codArchivo=5272](http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=5272)
- Bárceñas, F. y Mèlich, J. C. (2003). La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de las víctimas. En J. M. Mardones y M. Reyes. (Eds.), *La ética ante las víctimas* (pp. 195-218). Barcelona: Anthropos.

- Bauman, Z. (2007a). *Tiempos líquidos. Vivir en épocas de la incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bauman, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de Antropología*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Estefanía, J. y Sarasúa, A. (1998). *Proyecto Educativo de Centro. Revisión, seguimiento y evaluación*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Jaramillo, R., Morales, L. y Zapata, A. (2004). La participación y construcción de los PEI en instituciones de educación básica de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 123-127. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7280/6726>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria*. Barcelona: Fragmenta.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la Compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar*, (31), 81-94.
- Mèlich, J. C. (1995). La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas. *Revista Enrahonar*, (24), 145-154.
- Mèlich, J. C. y Boixader, A. (Coord.). (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada a la ética a la educación*. Barcelona: Grao.
- Mosquera, C. E. y Rodríguez, M. N. (2018a). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *Revista Ágora usb*, 18(1), 288-302. Doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Mosquera, C. E. y Rodríguez, M. N. (2018b). Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva. *Hallazgos*, 15(29), 45-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2018.0029.02>
- Rabinovich, S. (2003). La mirada de las víctimas. Responsabilidad y libertad. En J. M. Mardones y M. Reyes (Eds.), *La ética ante las víctimas* (pp. 50-75). Barcelona: Anthropos.
- Taylor, C. (2014). *La era secular*. Barcelona: Gedisa.