

POR UNA ESCUELA-OTRA: HABITABLE, ECOPROTECTORA E INMUNIZADORA**FOR ONE SCHOOL-ANOTHER: LIVEABLE, ECO-PROTECTIVE AND IMMUNIZING****Iliana Marina Lo Priore Infante**ilianalopriore11@gmail.com

ORCID 0000-0002-7563-4978

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. Venezuela

Jorge Eliecer Díaz Piñadiazjorge47@gmail.com

ORCID 0000-0001-5226-1462

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Maracay. Venezuela

Recibido: 19/03/2020 - Aprobado: 15/05/2020

Resumen

En este ensayo se plantea que la educación escolarizada debe reinventarse ante el contexto de crisis generalizada que la sociedad atraviesa, si bien aquí se defiende el derecho a la educación, se reivindica también el derecho a una educación-otra. Una nueva educación que se centre en la necesidad de rehabilitar la Tierra. De allí que la transformación de la educación debe orientarse hacia la reconfiguración del proceso de subjetivación-cosubjetivación-objetivación mediante el cual niños, niñas y jóvenes resignifiquen el mundo, por consiguiente, a la educación escolar misma. Una educación que promueva nuevas relaciones sociales de tipo empático-afectuales trascendiendo límites que la separan del entorno sociocultural y la naturaleza, propiciando el Paradigma Ecoprotector Inmunitario que proponemos como opción alternativa.

Palabras clave: habitar, nicho escolar, paradigma-ecoprotector-inmunitario, afectualidad, subjetivación-objetivación.

Abstract

In the context that defies us, the school must reinvent itself. In this essay not only the right to education is defended, but the right to one other-education. A new school that focuses on the need to re-inhabit the world in crisis. Consequently, the transformation of the school must be oriented under the reconfiguration of the process of subjectivation-cosubjectivation-objectification in order to generate in an imaginative mode thought-provoking events, by means of which children and young people resignify and reinvent the world and, consequently, to the school itself. A school under new empathic-affective social relations and transcending borders or limits that separate it from the environment, nature, and the world, thus promoting the practices of the new eco-protective and immune paradigm.

Keywords: inhabiting, school niche, paradigm-ecoprotector-immune, affectuality, subjectivization-objectification.

Por una escuela-otra: habitable, ecoprotectora e inmunizadora

La pandemia que padecemos es producto de la hostilidad del modo prevaleciente de reproducirnos, de la violentación de la naturaleza y de la humanidad, ya que se ha considerado a ambas como recursos explotables, actuando irracionalmente en consecuencia. De aquí se deriva la virulencia de los virus. Se han transgredido los límites de preservación del equilibrio en los hábitats de animales o microorganismos por vía de la expansión depredadora de la agroindustria, así como de la invasión urbanística-inmobiliaria. Ello ha provocado la desaparición de especies al alterar su cadena trófica, sin olvidar que el calentamiento global ha incidido, causado también por la lógica degradadora dominante, éstas mutan produciendo transformaciones que generan saltos zoonóticos (transferencias de infecciones que van de los animales a los seres humanos que los consumen) en especies portadoras o huéspedes de vectores transmisores de contagios pandémicos.

Por otra parte, al violentarse las dinámicas realizadoras de una planificación posible de la racionalidad económica productiva y reproductiva en función de satisfacer las necesidades humanas sin depredar la naturaleza y a los semejantes, por vía de sobreponerle la obtención de la máxima ganancia o rentabilidad del capital para unos cuantos, con poca remuneración al trabajo, su sobreexplotación, se ha impedido resolver situaciones de injusticia social, agudizándolas. De igual manera, la realización comercial de sus mercancías por medio de la especulación de los precios en un mercado desregulado, estimulada por la competitividad interindustrial, han creado distorsiones estructurales engendrando diferentes tipos de crisis económicas que causan desempleo masivo y más pobreza. Conllevando esto a desigualdades que son

expresiones de injusticias sociales, haciendo más vulnerables a quienes las sufren.

De allí que las dos violentaciones de los equilibrios posibles tanto en la naturaleza como en las sociedades, hayan propiciado la sobreposición de las crisis actuales que ponen en riesgo grave las formas de vida en el planeta que **mal habitamos**. El calificativo de mal habitado que acabamos de utilizar nos parece el más adecuado para caracterizar las irresponsables conductas socioeconómicas que señalamos en los párrafos anteriores. Conductas que no achacamos a todos, sino a los pocos que tienen el poder, junto con la complicidad de los Estados-gobiernos, organismos internacionales, por haber provocado tales catástrofes. Por lógica contraposición, reivindicamos la necesidad de **rehabitar el mundo asumiendo comunitariamente su defensa inmunitaria contra todo tipo de pandemias**.

En esta perspectiva es clave recuperar pertinente o críticamente los saberes culturales e inmunitarios comunales ancestrales de los pueblos originarios que alcanzaron equilibrios armoniosos de relación con la naturaleza, la Tierra o Pachamama con formas convivenciales que hoy denominamos del Buen Vivir o Vivir Bien. Legados ancestrales que han sido ocultados e indignificados por las dominaciones coloniales y neocoloniales, que deben ser reivindicados como parte de la impugnación decolonial ante la colonialidad que todavía existe solapadamente con diversos ropajes.

Los cambios institucionales necesarios

Las calamidades paradójicamente pueden producir cambios en la reconfiguración de sus instituciones. Ello ocurre porque las crisis las

emplazan a que se redefinan con base en interrogantes en torno a cómo subsistir juntos, qué nos unificará superando lo que nos separa, cuáles valores e intereses comunes o públicos prevalecerán y nos guiarán colectivamente por encima de las diferencias, será posible democratizar a la sociedad desde el autogobierno popular o ciudadano e impedir que el Estado-gobierno se sobreponga antidemocráticamente, haciendo que se ejerza eficientemente la función de seguridad inmunitaria contra todo tipo de pandemias.

Por eso, es imperativo revertir las dinámicas de funcionamiento de todas aquellas instituciones que pueden incidir en la rehabilitación del planeta para bienestar justiciero de todos, favorecedora del equilibrio de la naturaleza, recuperando integralmente la sensibilidad concientizadora de que somos naturaleza viva socializada. A esta concepción vitalista que integra la ecología ambiental, la social y la subjetiva se le ha denominado Ecosofía (Guattari, 1996b).

Hemos sustentado que **EL HABITAR ES EL SER, EN EL MODO DE HABITAR SOMOS** los hombres y mujeres. El rasgo primordial del habitar es el de cuidar el *Oikos* (la casa en su sentido amplio), que puede considerarse como la esencia ontológica de la *ecosofía* (su atributo definidor). Aquí el ser se despliega en sus relaciones sociales como modo de ser, buscando una manera ética, a su vez, estética de realización del co-habitar, contrarrestando las maneras contrarias. Es en ese sentido que consideramos la casa de habitación, cualquiera sea su forma, como **nicho ecosófico de resonancia afectual** del habitar.

En este contexto de interpelación por el cuidado de la casa o la Tierra el ser puede devenir, por co-habitación, en ser-para-el-otro-y-lo-otro, el habitar responsablemente, en el que nos podemos reconocer empáticamente para

realizarnos afectualmente (sentir y sentirnos juntos). Para alcanzarlo, debemos reivindicar la resonancia sensible en nuestros nichos de auto-co-protección de interacción afectual o casas, desbordando sus límites hacia el hábitat o ambiente escolar, para educar existencialmente en la apreciación ético-estética o poética liberadora de los cuerpos que aperture un habitar o morar realizador con los demás y con la naturaleza.

Esto alude a la necesidad de repensar la educación emancipadora desde la **racionalidad sensible-afectual**, una forma-otra de sentir y pensar o relacionarse empáticamente, situándose en el **paradigma emergente de la ecoprotección inmunitaria**, una perspectiva de razonamiento y actuación que da prioridad al cuidado o protección de la vida en todas sus manifestaciones (Lo Priore y Díaz Piña, 2020) en el marco de presionar para la **sustitución del modelo depredador industrialista-extractivista-especulador-alienante** por impedir con su lógica contraria al habitar que este fin trascendente se logre, con sus acciones de poder que domina transnacionalmente destruyendo la Tierra o la Pachamama. La ecoprotección inmunitaria la concebimos como el despliegue de la defensa comunitaria de todos, junto con la actuación unificada de las instituciones que reivindican también la defensa de lo común en contra de lo individualista. Por ello, creemos necesario que la escuela se convierta en un ámbito para habitar si se transforma en un nicho amplio o hábitat multitudinario de resonancia empático-afectual por inmunitario.

Se pudiera pensar que la propuesta de propiciar la prevalencia de las relaciones sociales afectuales trascendiendo o transfigurando las afectividades intersubjetivas con los seres más cercanos, extendiéndolas hacia vínculos trans-subjetivos o transcorporales con quienes están distantes o desconocemos no es posible en lo inmediato por las medidas de aislamiento tomadas, pero contradictoriamente, este contexto inmunitario del

distanciamiento de los unos respecto de los otros, presenta una situación favorable para ello ya que lo que nos separa, nos une, potencia nuestras sensibilidades: el riesgo de contagio que produce la pandemia si no nos cuidamos comunitariamente entre todos. Paradójicamente, la separación de los demás ha incrementado la necesidad de compartir con ellos venciendo las distancias. Esta paradoja radica en que ontológicamente los seres humanos somos seres socialmente relacionales pese a las inducidas competitividades mercantilistas, distanciamientos individualistas, rivalidades violentadoras, ambivalencias y desdoblamientos de las conductas frágiles, conflictividades agudas, separaciones en clases sociales, de género, étnicas y otras, que afectan e impiden una mayor cohesión igualitaria en el mundo para vivir mejor todos; no obstante, la potencialidad afectual por los otros semejantes no ha sido alienada en su totalidad por los intereses y poderes de unos pocos que prevalecen transnacionalmente. Por esta razón podemos esperanzarnos en el desarrollo de la afectualidad para cohabitar ecosóficamente el planeta.

La subjetivación-objetivación en la transformación escolar

Si asumimos que la institución escolar puede convertirse en un hábitat de resonancia empático-afectual del habitar, ha de refundarse como un **ámbito ético-estético de acogida y reconocimiento** de todos y de la naturaleza, esto es, debe refundarse como *Oikos*, una casa. En función de esto, parece lo más recomendable asumir el **análisis institucional** que con base en el interés de cambio manifiesto por consenso en una parte significativa de los integrantes de la institución, interés que hace las veces de dispositivo analizador, se **dialectiza la relación entre lo instituido y lo instituyente, o entre la reproducción**

y la re-creación. Una relación dialéctica en la que lo nuevo o innovador presiona por afianzarse hegemónicamente como dinámica transformadora o re-creadora, es decir, lo instituyente, y lo viejo, lo instituido, presiona igualmente por permanecer o mantenerse reproductivamente contra lo instituyente.

Lo instituyente, para efectos de la propuesta que estamos presentando consiste, de modo general, debiendo especificarse con sus variantes en la singularidad de cada institución, en la tendencia global de la ecoprotección inmunizadora para preservar la vida por medio de establecer relaciones afectuales entre los integrantes de la institución y con la naturaleza, transformando a la escuela en un nicho o hábitat multitudinario de resonancia del habitar responsable. Es de aclarar que lo multitudinario proviene de la noción de multitud asumida no como masa, sino como conjunto convergente de singularidades a quienes se les dignifica al reconocerles sus diferencias socioculturales provenientes de sus contextos o hábitat comunal de habitación existencial. En consecuencia, el enfoque institucional actuaría como **agenciamiento autopoietico** de la vida natural socializada por la conciencia y sensibilidad del habitar (Lo Priore y Díaz Piña, 2016). En ese sentido, se tomarían en cuenta todos los vectores de interacción o intercambios ecosóficos posibles del contexto situacional de la institución que inciden en la configuración de las experiencias de formación.

En el marco de la transformación institucional que promovemos, que defiende el derecho a la educación pero también el derecho a una educación-otra, el eje vertebrador de la acción educativa emancipadora, por cuanto **rehabitar es emancipar**, lo constituye la transversalidad del **proceso de subjetivación-cosubjetivación-objetivación** en todos los aspectos del ámbito escolar que involucren **experiencias densas de formación en el contexto de las nuevas relaciones afectuales instituyentes.** Incluyendo todos los saberes que la

institución promueva, tanto los que portan los niños, niñas y jóvenes de sus contextos socioculturales dignificados en su diversidad, como los procedentes de otros contextos pese a sus diferencias, asumiendo que sean saberes pertinentes al **saber habitar** o a la ecoprotección inmunitaria de todos.

Por proceso de **subjetivación-cosubjetivación-objetivación** en la educación escolar hay que entender la internalización de significaciones por parte de los cuerpos de los niños, niñas y jóvenes en interacciones o intersubjetividades empático-afectuales con otros cuerpos (compañeros estudiantes, docentes, etcétera) al aprender significativamente saberes, haceres, objetos, o producir expresiones materiales culturales o sus representaciones simbólicas, en este caso, para saber habitar el mundo. No hay subjetivaciones sin objetivaciones. Esta explicación trata de resaltar la importancia de este eje transversal vertebrador en la transformación escolar, por cuanto a su alrededor se juegan las posibilidades de que la educación se convierta en la cultivadora de experiencias densas que recreen críticamente la cultura personal y colectiva que portan los niños, niñas y jóvenes. Igualmente, se ponen de manifiesto la naturaleza de los discursos, de las prácticas institucionales y pedagógicas reproductoras o re-creadoras, siendo estas últimas las favorecedoras de **acontecimientos emancipadores** en aquellos, efectos inesperados de ruptura en la continuidad que devienen para cambiar satisfactoriamente una representación, una valoración, una relación o un estado de cosas en sus vidas.

En el proceso de subjetivación-objetivación escolar intervienen dos tipos de componentes significadores; uno de tipo afectivo que domina en los niños y niñas de muy corta edad hasta que desarrollan su capacidad de hablar, junto con la capacidad de representarse el entorno-mundo,; el otro, de tipo representacional y de dominio de los significados que se les enseñan,

haciendo prevalecer estos sobre las significaciones afectivas. A estos tipos de componentes de la subjetivación-cosubjetivación-objetivación se les denomina semióticas asignificantes o semióticas significantes respectivamente (Guattari, 1996a).

Para lograr los efectos reproductores en las subjetividades se articulan subordinadamente las semióticas significantes (significados y sus representaciones) sobre las asignificantes o afectivas, anulando así el desarrollo de la **racionalidad sensible** o **empático-afectual** para ecosóficamente promover en saber habitar el mundo.

Para el psicoanalista Winnicott (2007) la objetivación empieza en los recién nacidos cuando atraviesan una fase o un espacio de transición de pre-objetivación. Fase en la que no se separa lo interior de lo exterior, o la subjetivación de la objetivación. En este proceso de indistinción, o espacio transicional, se asientan su experiencia, las relaciones sociales compartidas y posteriormente su desarrollo socio-cultural, los procesos de subjetivación y objetivación existenciales.

El proceso de subjetivación-cosubjetivación-objetivación no debe ser asumido tan solo como un proceso evolutivo, sino también dialéctico, por cuanto comprende como acontecimiento cognitivo-afectual, la ruptura y la re-creación de las objetivaciones socio-culturales que les han sido impuestas. Conlleva la formación de potencialidades emancipadoras que se pueden realizar como expresiones transformadoras de las realidades.

Mediante el proceso de subjetivación-cosubjetivación-objetivación, las infancias van configurando, a la par, sus manifestaciones culturales idiosincrásicas (materiales, concretas, espirituales, verbales, ideales o abstractas) con las cuales se exteriorizan ya que, como señalamos antes, no

hay proceso de subjetivación sin objetivación, ni de objetivación sin subjetivación. En otros términos, al apropiarse subjetivamente de la cultura inducida por su entorno, la van re-produciendo de manera alienada o transformadora.

El proceso de subjetivación-cosubjetivación implica a su vez, la **enunciación** expansiva de los objetos y personas que supone la pre-simbolización afectual-emotiva (gestos, llanto, risa) para luego desarrollar su simbolización representacional a través del lenguaje oral, de sus enunciados, de conformidad con la cultura ideológica del grupo o clase social de pertenencia en el que se inscriben sus familias o su comunidad, así como de la acción hegemónica de otras instituciones que su influenciarán su modelación de poder sobre ellos, entre las cuales se encuentran la institución escolar y los medios digitales o virtuales de tecno-comunicación-información-recreación. Con esto se quiere decir que **los niños y niñas principalmente no objetivan, ni subjetivan, de manera libre, sino que lo hacen predominantemente de manera condicionada o determinada institucionalmente por relaciones de poder.**

Posteriormente, cuando alcancen el dominio autónomo de sus capacidades reflexivas, de autoconciencia o auto-objetivación, podrán negar dialécticamente la cultura hegemónica inducida acríticamente al superarla-transformarla críticamente resignificándola por medio de su **auténtica apertura al mundo**, cuando alguna contingencia los emplace o desafíe, comparando la presunta correspondencia entre los enunciados y significados impuestos con la realidad que confronten, implicándose en **autónomos procesos de enunciación o renombramiento del entorno, al pensar y sentir mejor juntos la forma de rehabetar la Tierra.**

La enunciación autopoietica y la afectualidad

Hay que señalar que los enunciados impuestos por las relaciones de poder son funciones objetivadoras que responden a regímenes de enunciación reproductores de la mismidad con el respaldo de actuaciones institucionales que los legitiman al acreditarlos discursivamente como verdades. **Efectos discursivos de saber y de poder** (Foucault, 1991), que por vía de las prácticas institucionales de atribución de sentido o prácticas políticas de significación, se busca estructurar el campo posible de acciones de los individuos que así quedan sujetos por los discursos que articulan significados, sentidos, representaciones e instituciones. Por ello prevalecen los enunciados (lo “ya dicho”) sobre las enunciaciones (lo “por decir”) en las instituciones escolares. Enunciados que han sido hechos o dichos por fuera de las interacciones pedagógicas constructivas o emancipadoras.

Según sea el tipo de interacción sociocultural formativa que envuelva a las infancias y a los jóvenes en su desarrollo bio-psico-social, estas podrán desarrollar u objetivar, según Piaget (1983), sus potencialidades morales autónomas o de auto-co-determinación, es decir, teniendo en cuenta a los otros para decidir su actuación, al vencer su egocentrismo, o, por el contrario, serán alienadas o sometidas a la dependencia-sujeción-moral heterónoma (a no tener en cuenta a los demás, actuando únicamente en función de sus propios intereses para lograr gratificaciones de quienes tienen poder, como lo induce la concepción individualista neoliberal). De aquí la relevancia de comprender la evolución afectual, cognitiva y social de las infancias en interacción con el contexto socio-cultural formativo para favorecer el despliegue de sus capacidades objetivantes realizadoras para ser-en-el-

mundo junto a los(as) demás, el co-estar habitacional, de modo convivencial-empático. Sintiendo y sintiéndose juntos.

La base primordial de la **empatía**, en tanto **resonancia afectual entre los cuerpos**, radica en la adecuada entonación y sintonía afectiva inter-trans-subjetivas del recién nacido con su madre como ya indicamos. De esta estructura relacional afectual se empieza a formar el sí mismo o autopercepción del “yo” de la infancia y su significación afectual-emotiva-corporal-gestual, o semióticas asignificantes, del entorno (Stern, 1991), hasta que la significación verbalizada, por un lado, la amplía y, por otro lado, la limita progresivamente al reducir su significación a los impuestos enunciados, significados y representaciones de las palabras o significantes (semióticas significantes).

Reducción que continúa en la escuela al imponer como forma de significación privilegiada, a la escritura formalista, divorciada de sus modos de expresión-objetivación sintientes o estéticos como la narración, los cuentos identificatorios con personajes éticos de situaciones de la realidad a transformar, los dibujos libres por imaginarios, la pintura re-creadora de lo real, la poesía trascendente de la inmediatez y las prácticas de comunicación potencialmente empáticas, por ejemplo, la correspondencia entre los estudiantes de la misma escuela o de otras escuelas; el diseño, corrección, la impresión y distribución del periódico escolar-participativo-comunitario, siendo éstas últimas, prácticas de interacción e intersubjetividad que demandan la cooperación empatizadoras por parte de los niños y niñas en todas las fases que ellas implican. En detrimento, además, de formas de significación afectuales como la danza en tanto expresión de la corporeidad, el baile, las dramatizaciones significativas, las tutorías entre los estudiantes,

los juegos de intercambio de roles o corporales no violentos ni competitivos, las expresiones de empatía espontáneas, y otros.

La potenciación de la corporeidad emancipadora y la ecoprotección

Todas las ejercitaciones que proponemos son experiencias densas, prácticas reales no simuladoras, que deben inducir la **empatía o afectualidad de la corporeidad** (potencia de los flujos de energías internas del cuerpo que autopoieticamente pueden hacer transformaciones), **agenciadoras de encuentros vibratorios o energéticos con el entorno, ambiente, paisaje, para saber habitar el mundo de manera racional-afectual principalmente y la recreación del sentido existencial de nuestras vidas con los otros incluyendo a la naturaleza.**

Aquí deseamos resaltar la relevancia de incentivar los **encuentros de reconocimiento con nuestros propios cuerpos, en tanto nichos internos, para inducir el desarrollo de la corporeidad y sus necesarios equilibrios para regular nuestros intercambios homeostáticos con el entorno**, por ejemplo, debemos hacer comprender que si bien no podremos lograr una asepsia total del ambiente para evitar contaminaciones o contagios patógenos, podemos lograr una ecoprotección inmunitaria si evitamos acidificar nuestra sangre al mineralizarla o alcalinizarla con la alimentación debida, contrarrestando, de este modo, que ella sirva de caldo de cultivo para la reproducción de virus, controlando sus efectos mórbidos o mortales.

Para contrarrestar la alienación que produce la escuela por vía de imponer los procesos de subjetivación por medio de los cuales se reproducen las objetivaciones ideológicas reproductoras establecidas como legítimos

saberes, conocimientos, objetivos y normas, **hay que propiciar modos de resignificación que impliquen formas autónomas, no heterónomas, de enunciación alternativa del mundo, como lo planteó Paulo Freire (1975), experiencias educativas densas para renombrarlo o rehacerlo real e imaginariamente como otro entorno posible.**

Modos que suspendan tales objetivaciones mientras se revisa su pertinencia con la interpretación crítica que se les haga por los estudiantes, **descontextualizando y recontextualizando las proposiciones enunciadas en los textos o discursos educativos.** Entre estos modos se encuentran las **Comunidades Interpretativas** (Díaz Piña, 2017) o los denominados **Colectivos de Enunciación** (Lo Priore y Díaz Piña, 2016). Las primeras con énfasis en la perspectiva del círculo hermenéutico para comprender reflexivamente los textos, los segundos con acento en la semiótica o semiosis de los signos discursivos para sentidizar críticamente. Ambos son modos de agenciamiento autopoieticos favorecedores de la afectualidad que se produce por medio de la interacción comunicativa en pequeños grupos, incluyendo a los intercambios digitales cuando son usados de forma crítica, al estimular la empatía entre los estudiantes al reconocerse con algo trascendente y placentero en común, **el acontecimiento de la conversación o intercambios informativos-comunicativos re-creadores.**

Al enmarcar la comunicación en la repetición de los enunciados ya dichos o establecidos, - no en la enunciación re creadora-, en la racionalidad o pedagogía instrumentales hegemónicas reproductoras de la mismidad, se impide considerar a **los intercambios verbales o conversaciones como productores de acontecimientos dialógicos, como agenciadores de cocreaciones y coefectuaciones de las cooperaciones intersubjetivas** (Lazzarato, 2010). Reduciéndolos a simples intercambios comunicacionales o de transmisión

informativa, bloqueando de esa manera la relación acontecimental con sus bifurcaciones imprevisibles para pensar y sentir otros entornos-mundos posibles de habitar.

Por ello es importante inducir el reconocimiento gratificador del acontecimiento re-creador del renombramiento y la resignificación en los intercambios dialógicos cada vez que ocurra, por ejemplo, desde la aparentemente insignificante sustitución o alteración de las palabras de los textos o discursos prehechos a repetir, decodificándolos, luego recodificándolos, hasta la invención-enunciación de nuevos enunciados o narrativas que buscan designar realidades no pensadas hasta ese momento pero imaginables por los colectivos o comunidades afectuales de niños, niñas o estudiantes.

A partir de la formulación general en la que hemos enfatizado, de que no hay objetivación sin subjetivación cognitivo-afectiva, o viceversa, **se vuelve trascendente en los procesos educativo-pedagógicos emancipadores que niños, niñas, jóvenes, o estudiantes, objetiven re-creadoramente a través de la enunciación, los enunciados o manifestaciones que piensen y sientan individualmente pero, -para pensarlos o sentirlos mejor-, que lo hagan junto con los demás de modo intersubjetivo y trans-subjetivo para favorecer la afectividad**, en tanto objetivación-subjetivación de la resonancia empática entre los cuerpos o nuevo tipo de relacionamiento afectual-cultural transformador de las sociedades en el marco de promover la ecoprotección inmunizadora comunitaria que garantizaría un modo alternativo de habitar al mundo.

¡Educar para RE-HABITAR el mundo, es educar para la emancipación!

Referencias

- Díaz Piña, J. (2017). *Hermenéutica y educación*. Maracay: CINCO-UPEL.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Guattari, F. (1996a). *Caosmosis*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Guattari, F. (1996b). *Las tres ecologías*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Lazzarato, M. (2010). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Editorial Tinta limón.
- Lo Priore, I. y Díaz Piña, J. (2016). *Agenciamiento autopoietico y colectivos de enunciación en educación*. Documento disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/177450> [15/10/2016]
- Lo Priore, I. y Díaz Piña, J. (2020). *Para reinventar educativamente al mundo, recreándolo paradigmáticamente*. Documento disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org./archivos/346628> [09/05/2020]
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Winnicott, D. (2007). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.