

DE CUERPOS, CULTURAS Y EDUCACIONES: UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA

Jordi Planella Ribera

Universitat Oberta de Catalunya

Resumen: En el presente artículo revisamos las formas de interacción de los cuerpos con los discursos y la praxis pedagógica. Para ello revisamos, desde la pedagogía hermenéutica las formas de ocultación y emancipación de los cuerpos educandos. Partiendo de la idea original que habitualmente se ha objetivizado a los cuerpos educandos a través de la mirada hermenéutica es posible hablar de corporalidad o subjetividad de los cuerpos.

No es el individuo como tal el que trata de reconstruirse, de reencontrar su unidad y la conciencia de ésta; su reconstrucción sólo puede operarse si se reconoce y se afirma como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, lo mismo que de relaciones sociales y de instituciones políticas.

[Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Madrid, PPC, 1997, p. 95]

LOS CUERPOS Y LA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

En el presente artículo partimos del supuesto que la *formación es formarse*, y que la forma del cuerpo se encuentra ligada al proceso de formación, y al mismo tiempo, a través del ejercicio de construcción social se da forma a los cuerpos de los sujetos. El proceso es el siguiente: la materia prima del sujeto (el cuerpo entendido desde su dimensión *Körper*) es modificada, transformada, formada o deformada por parte de los elementos contextuales que participan en el proceso. Si el sujeto se deja modificar, será objeto de formación a través de lo que podemos designar como *currículum corporal cerrado*. En

el currículum corporal cerrado los cuerpos se forman a partir de una serie de criterios que se pueden organizar como: *cuerpos silenciosos* (no portadores de textualidades), *cuerpos normalizados* (que se ajustan a las medidas/características/estéticas marcadas por los contextos), *cuerpos uniformes* (que no pueden ser leídos ni ser interpretados de formas diferentes), *cuerpos físicos* (que no disponen de una perspectiva simbólica) y *cuerpos obedientes* (que se someten a los elementos biopolíticos que marcan las praxis pedagógicas, sin presentar acciones de resistencia corporal).

CUERPO Y CULTURA EN LA EDUCACIÓN

Si tomamos de referencia el trabajo de Judovitz, entenderemos que la recuperación de la subjetividad corporal exige la presencia y la resituación de *aquello cultural* en los cuerpos de los educandos¹. Para hacerlo, y partiendo de los trabajos de Cassirer, entendemos que es necesario profundizar en el concepto de *cultura corporal*. La cultura del cuerpo ha sufrido a lo largo de los discursos y de las praxis pedagógicas diversos desplazamientos que lo han conducido de territorios donde el *cuerpo ha sido excluido*, hasta territorios donde el cuerpo se ha convertido en *objeto de veneración*. Y en este deambular pedagógico-corporal, desde pedagogías que se han caracterizado por querer someter y controlar a los cuerpos de los educandos, hasta pedagogías tecnológicas, en las cuales el cuerpo pasa a ser un elemento sobrante, podemos llegar a reconstruir una historia pedagógica y corporal que nos acerque a su lectura desde el término *cultura*.

¿Sin embargo, para qué esta insistencia a llevar el cuerpo hacia el terreno cultural? En un trabajo dedicado a la hermenéutica pedagógica, Esteban nos apunta una de las posibles razones: *todas las alternativas pedagógicas culturalistas, dialógicas, narrativas, etc. chocan una y otra vez con el interesado endurecimiento de la derivación instrumental de la razón en su ejercicio de convertir lo real en una entidad simple, objetivable, inequívoca y manejable*². El acercamiento de la educación hacia la corporeidad busca justamente rehuir los discursos y las praxis que convierten los cuerpos de los sujetos en *cuerpos*, que pueden ser leídos desde una óptica simplificada, objetivada, sin interpretación posible y que fácilmente pueden ser “manipulados”.

Es justamente el pensar el cuerpo desde su dimensión cultural, que nos conduce hacia el sentido último de la *Bildung* (o *Humanitas* o *Paideia*) que Gennari entiende desde dos perspectivas posibles: *Schöpfung* (creación) y *Verfertigung* (fabricación)³. Entendemos, sin embargo, que la perspectiva que proponemos se encuentra mucho más próxima a la *Bildung* entendida como

¹ Dalia JUDOVITZ, *Culture of the Body*, Michigan, University of Michigan Press, 2001.

² Joaquín ESTEBAN, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 19.

³ Mario GENNARI, *Filosofía della formazione dell'uomo*, Milán, Bompiani, 2001, p. 29.

Schöpfung, que como *Verfertigung*. Si hablamos de cultura, la idea de fabricación queda alejada de las posibilidades de pensar una educación desde esta dimensión, mientras que pensarla desde la *posibilidad de creación* es ya inherente a la misma conceptualización de la cultura. Si la cultura conecta con la misma idea de la hermenéutica y ésta nos invita a pensar que el hombre se forma interpretando, ¿qué tipo de formación se puede alcanzar a través de los procesos de fabricación? Volvemos otra vez a lo que ya hemos definido y situado: la producción de sujetos objetivados, que se convierten, sobre todo, en cuerpos que hay “que educar”, en cuerpos que a través de los sistemas y mecanismos serán transformados siguiendo una determinada *disposición regulada de los cuerpos*. Y esta disposición, puede llegar a quedar extraordinariamente alejado de los ideales de la *Bildung* que hemos empezado a dibujar.

La *Bildung* reclama un conjunto de elementos que hay que tener en cuenta y que se pueden caracterizar a través de la historia, el arte, la creatividad, una determinada *Weltanschauung*, la experiencia vivida, el genio, un mundo externo, la interioridad, la expresión, un estilo, un símbolo, etc.⁴ Y estos elementos nos remiten no a un resultado, sino a un proceso, donde la subjetividad se convierte en un elemento central. A la luz de la pedagogía hermenéutica, la *Bildung* permite este proceso de recuperación de la dimensión cultural de los cuerpos de los educandos. Y, de hecho, será en una determinada cultura que los sujetos “tomarán cuerpo”, se encarnarán y se corporeizarán. Más allá de la misma cultura no tendría sentido esta hermenéutica de los cuerpos simbolizados, semantizados o textualizados.

La perspectiva cultural del cuerpo de los educandos nos ofrece una dimensión escondida (los discursos platónico y cartesiano) que algunos discursos actuales han pretendido recuperar. No se trata de pensar el cuerpo (y de formarlo) a través de prácticas revisionistas, reparacionistas o de *mantenimiento*. La perspectiva cultural apunta hacia una nueva dimensión, una dimensión que nos habla del *simbolismo de los cuerpos*. Esta perspectiva pasa, si seguimos lo que Garagalza nos sugiere, por transitar de la naturaleza a la cultura, y es justamente a través del símbolo que ocurre este proceso⁵. Eso nos significa los cuerpos en su dimensión simbólica y cultural, más allá de las anatomías, que algunas pedagogías insisten a seguir educando.

La simbología de los cuerpos parte de la experiencia del propio sujeto en relación con su cuerpo y en relación con el mundo que lo rodea y facilita que rompa con aquello externo para acompañar la idea de cuerpo hacia una dimensión interiorizada. Es a partir de este proceso de interiorización, y por lo tanto de simbolización, que podemos hablar de *corporeidad*. La corporeidad hace referencia al cuerpo en su dimensión *Leib* y permite al sujeto pasar de una categoría *objetivada* a una categoría *subjetivada*. Éste es el objetivo de toda

⁴ Hans-Georg GADAMER, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1977, p. 32.

⁵ LUIS GARAGALZA, *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*, Barcelona, Anthropos, 2002.

educación: *proporcionarle las condiciones propicias para una interiorización de este orden simbólico que modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos*⁶. Pero es en éste “proporcionar” que hay que tener cuidado para no olvidarnos de aquello que es significativo para el propio sujeto, y a través de los dispositivos de moralización, medicalización y mecanización terminar formando cuerpos objetivados y no sujetos corporeizados.

LA FORMACIÓN DE UN SUJETO PEDAGÓGICO: PARA IR MÁS ALLÁ DE LOS CUERPOS OBJETIVADOS

Si tenemos la formación situada entre la simbolización y los procesos de inserción en contextos culturales, aquello que acaba dando sentido al proceso en sí es la formación de un *sujeto pedagógico*, en el cual el cuerpo jugará un papel central. Y esta formación del sujeto tendrá sentido si mantiene relación con lo que propone Touraine:

*La subjetivación, que es la voluntad de individuación, actúa a partir de la rearticulación de la instrumentalidad y de la identidad, cuando el individualizo se define de nuevo por lo que hace, por lo que valoriza y por las relaciones sociales donde, de este modo, se encuentra comprometido*⁷.

Pero si la formación del sujeto pedagógico forma parte de nuestras ideaciones, la creación del binomio (objeto pedagógico/sujeto pedagógico) ha estado presente a lo largo de nuestra cultura pedagógica y corporal. Tal como Cullen anuncia: “se trata de la enseñanza de determinados *saberes corporales*, organizados de determinada manera y evaluados de una forma y no de otra (...) se seleccionan algunos de los diferentes sentidos e imágenes con respecto al cuerpo, que se producen y circulan en la cultura”⁸. La selección previa no puede conducir a lo que hemos designado como sujeto pedagógico, porque previamente esperamos que el niño, la niña, los educandos, etc. se comporten, corporalmente hablando, de una determinada manera. En la transmisión de los saberes corporales entra en juego el educador/maestro/docente que lo lleva a cabo desde su propio cuerpo, y aquí está donde tenemos la oportunidad de asistir a una de las paradojas de la educación. Mientras que el cuerpo del educador/maestro/docente puede servir para ayudar a entrar en esta dimensión simbólica de los cuerpos, demasiado a menudo se transforma en *promotor* de orden y disciplina corporal. Esta promoción del orden sigue anclada en aquel aspecto tantas veces criticado: aquello que es significativo, relevante y preocupante para la pedagogía sigue siendo la educación de la mente (intelecto, procesos cognitivos, aprendizaje, etc.). Para Cullen se pro-

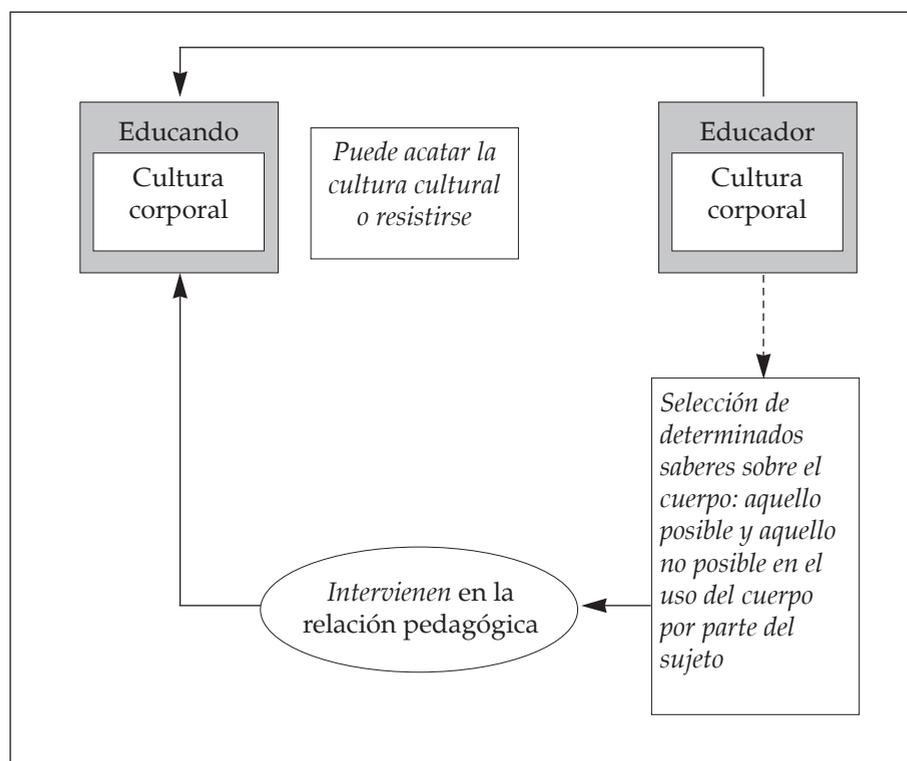
⁶ David LE BRETON, “El cuerpo y la educación”, en *Revista Complutense de Educación* 11/2 (2000) 35-42.

⁷ Alain TOURAINE, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Madrid, PPC, 1997, p. 86

⁸ Carlos A. CULLEN, “Cos i subjecte pedagògic, de mestars, simulacions i reptes”, en *Apunts. Educació Física i Esports* 49 (1997) 104-106.

duce una tensión entre el deseo de aprender del *cuerpo-sujeto-pedagógico* y del *cuerpo-sujeto-docente*⁹. Si éste último tiene la necesidad (y el deseo) de imponer su elección de saberes corporales no surgirá un *cuerpo-sujeto-pedagógico*, sino que surgirá un *cuerpo-objeto-pedagógico*. El proceso de construcción y/o transmisión de saberes corporales por parte de *cuerpo-sujeto-docente* se puede representar de la forma siguiente:

La evaluación del sujeto pedagógico desde el cuerpo-poder



Para avanzar en la constitución de la vertiente subjetiva ligada a lo pedagógico y corporal, entendemos que en la relación *poder, saber y deseo* se encuentra ubicada la clave del misterio de la construcción binaria que nos sitúa entre la objetividad y la subjetividad. Su ubicación puede encontrarse, sin embargo, mitigada por los efectos que la problematicidad corporal puede producir en los contextos pedagógicos. La problematicidad corporal puede ser leída desde la idea de *resistencia* y conectada a la crítica freiriana de la perspectiva bancaria de la educación (el sujeto no es un cuerpo en el cual

⁹ Id.

depositamos informaciones y saberes). Aquellas pedagogías que buscan trabajar con sujetos que son concebidos más allá de sus propios poderes, de sus propios saberes y de sus propios deseos, tendrán que afrontar, necesariamente, los malestares corporales de los educandos.

Desmontada esta pedagogía que sigue depositando informaciones en los cuerpos de los educandos, controlándolos y negando la posibilidad de los deseos, nos dispongamos a estructurar otra que posibilite que los sujetos pedagógicos se auto-interpretan y se comprendan en su globalidad. Con el fin de alcanzar este status de auto-comprensión, hay un paso previo, pero necesario: que el sujeto-cuerpo-docente deje su rol oscurecedor del poder, el saber y los deseos del educando. Es así como asistimos al encuentro de una relación fundamentada en el tacto del *cuerpo a cuerpo* de las *corporeidades interaccionadas*. Hace falta, pues, aquello que Van Manen reclamaba conceptualizándolo como *tacto pedagógico*:

*La comprensión pedagógica es siempre una especie de comprensión aplicada (...) se lleva a la práctica mediante lo que podemos llamar el "tacto pedagógico", (...) se interesa por las circunstancias únicas y particulares, (...) no es abstracta (...) La comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada*¹⁰.

Y es a través del tacto que se hace posible la constitución del sujeto pedagógico, que a través de su cuerpo (mediador de él con la comunidad) nos sitúa en comunión (comunicándonos) con la colectividad. ¿Qué pasa, de lo contrario, cuando los "contactos" (*tacto con*) son eliminados de las prácticas pedagógicas? ¿Puede existir una pedagogía más allá del tacto? ¿Y si existe, qué tipo de sujeto educa? Son preguntas que desde la hermenéutica quedan abiertas a su comprensión, pero que la reflexión de Cajiao nos ayuda a acotar:

*Ahora sé que sólo soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente desde él logro articular una manera de pensar y de sentir el mundo. Tal vez sea esto lo que me ha llevado a sentir el cuerpo como la piel del alma, porque es sobre esa piel sensible, que de tarde en tarde reclama un gesto amable, una expresión de ternura o un abrazo, donde se experimenta más hondamente el amor, la solidaridad, la posibilidad de que el abismo interior sea contenido en otro cuerpo o la soledad terrible de un alma que se desgarrar sin hallar un sentido que justifique su existencia*¹¹.

Es, pues, a través de este compartir experiencias "corporales" que tiene lugar la formación del *cuerpo-sujeto-pedagógico* que es capaz de auto interpretarse, situándose en el mundo de forma corporeizada, y que a través del ejercicio introspectivo se descubre como protagonista de su propio proyecto.

¹⁰ Max VAN MANEN, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 24.

¹¹ Francisco CAJIAO, *La piel del alma: cuerpo, educación y cultura*, Bogotá, Magisterio, 1996, p. 11.

PEDAGOGÍA DE LA NARRATIVIDAD CORPORAL

Si entendemos la pedagogía del cuerpo simbólico desde una posición performativa, donde la presencia de la construcción del proyecto personal (corporal) puede venir dada por la producción de las palabras, surge la necesidad de hablar de una pedagogía que contempla, como posibilidad pero también como proceso, la narración de los propios cuerpos¹². Para tomar conciencia de nuestra presencia y existencia corporal tenemos que ser capaces de construirnos, de forma narrativa hablante, como sujetos corporeizados. No podemos existir más allá de la presencia que emana de nuestro rostro. El cuerpo, a través del rostro, pero también a través de toda nuestra anatomía, ahora ya simbolizada, es al mismo tiempo frontera y exposición de nuestra subjetividad. A través del cuerpo entramos en contacto, pero al mismo tiempo nos diferenciamos de la comunidad. Esta caracterización individual tiene un ejercicio clave: aquello que el cuerpo es capaz de transmitir, de decir, construir a través de sus discursos corporeizados.

El cuerpo, en una *pedagogía de la narratividad*, necesita ser pensado desde la experiencia y no como simple objeto. Si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnada), el sujeto tiene que ser capaz de transmitir *corporalmente* episodios de sus trayectos vivenciales. Es justamente lo que Ricoeur nos anuncia cuando dice que *la comprensión de sí es narrativa de un extremo al otro: comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno*. Y en la narratividad de la propia experiencia se dibuja aquello que ha quedado inscrito en una cierta memoria corporificada: el trazo de experiencias vividas en la propia piel. Es entonces que la propuesta de que anuncia García empieza a tomar forma en la medida que el cuerpo, símbolo, de uno mismo, se convierte en el mediador entre el individuo y el mundo que lo rodea¹³. Y al ponerse en contacto con éste otro corporeizado, se pone en funcionamiento el ejercicio de la narratividad. Explicarme a mí mismo mi trayectoria, con rastros de mi corporeidad, para explicar a los otros aquello que de mí quiero transmitir, decir, explicar y/o exponer.

La narratividad corporal permite, pues, que el educando se exprese, y esta expresión corporal textualizada sirve, entre otras funciones, para actuar en contra de la obligatoriedad que marcan determinadas pedagogías de normalización corporal, disciplina anatomocorrectiva y silenciación de las pulsiones y deseos. Activar el cuerpo, en lugar de provocar su neutralización. La narratividad corporal es justamente lo contrario de la neutralización corporal, máxima expresión pedagógica del ejercicio de *prohibición corporal*. Se hace evidente cuando en un proyecto pedagógico que busca ofrecer la posibilidad a los sujetos que construyan su proyecto corporal, la prohibición queda fuera

¹² John Langshaw AUSTIN, *Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

¹³ Carlos GARCÍA, "Cet autre inaccessible", en *Corps et Culture*, 5. (2000) www.revues.org/corps-et-culture/numero5/article2/html. (7/9/2006).

de lugar sobre todo porque se ha desplazado el eje central de la arquitectónica corporal del cuerpo-sujeto-docente en el cuerpo-sujeto-educando. Más allá de la “fabricación” frankensteiniana de los cuerpos, los sujetos diseñan los cuerpos, y en este mismo ejercicio de *diseño corporal* encontramos la existencia de la negación etimológica de la *infancia* (incapaz de hablar).

Si el axioma de la comunicación que nos proponía Watzlawick anunciaba la imposibilidad de no comunicar (*no podemos no comunicar*), al niño, como sujeto incapaz de hablar, deja en absoluto a este sujeto corporeizado que habla a través de los gestos, las miradas, los movimientos, los desplazamientos, los olores, los silencios y también la quietud. Porque la pedagogía de la narratividad no es otra cosa que:

Un viaje por el cuerpo, por los huesos, atravesando tejidos, por las temperaturas corporales, por posturas que nos ponen en contacto con las rigideces, con las incomodidades y le dan tiempo al trabajo corporal para que la memoria del cuerpo actúe, para que dé lugar a la imagen, a la escena que duerme en las formas, en las concavidades y convexidades¹⁴.

La pedagogía de la narratividad corporal se encuentra, en definitiva, mucho más próxima a la acción que posibilita que los sujetos reflexionen sobre ellos mismos (especialmente sobre sus *corporeidades*) que a la transmisión de saberes exteriores (donde se exponen formas de *seres corporales*).

UNA PEDAGOGÍA DEL TACTO Y DE LOS SENTIDOS

A través de las nuevas tecnologías, pero sobre todo a través de los dispositivos pedagógicos, se materializa la *desaparición ritualizada del cuerpo*, que incluye los gestos, las posturas, las distancias en los sujetos, los deseos y su anunciación. A través de variados mecanismos se ordenan estas maneras de hacer, y es entonces que no pueden tener cabida ni los *sentidos* en general, ni el *tacto* en particular.

Pero, en cambio, hablar de hermenéutica y contemplar al mismo tiempo la dimensión simbólica de los cuerpos lleva a pensar en una pedagogía que privilegie e insista en que parte de su acción se realice a través del tacto y de los sentidos. Hay que tener presente, si hacemos un análisis paralelo a la presencia de cuerpo en los contextos médicos, que pensar en el cuerpo desde los sentidos está desligado de la idea de un “cuerpo encima del cual intervenimos”. Hablar de pedagogía del tacto implica una posición de *empatía corporal* con éste otro, de implicación emocional. No se trata de una pedagogía que marca la distancia (nombrada por algunos educadores *distancia óptima*) entre educador y educando, y que, por lo tanto, sus cuerpos no interaccionan táctilmente.

¹⁴ Citado en Zoraida PEDRAZA, *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*, Bogotá, Uniandes.

La pedagogía del tacto propone la puesta en juego de las corporeidades de los sujetos, pues entiende que a través de este confluir corporal se potencia el crecimiento de los diferentes sujetos participantes. Se trata de compartir una cierta sensorialidad con el otro, construida desde la confianza y la proximidad, y desarrollada desde posiciones corporales mediadoras.

Se nos hace difícil, llegados a este punto, pensar en una pedagogía sin tacto, donde educador y educando borren de su acción cotidiana la realidad corporal, sin que existan interacciones de las vivencias de los sujetos. Esta pedagogía del tacto lleva implícitas diferentes perspectivas que para nosotros se concretan en:

- no trabajar desde posicionamientos no predefinidos, sino a partir del encuentro y la relación pedagógica
- partir de la experiencia de ambas corporeidades
- no querer borrar la corporeidad del territorio pedagógico
- no pretender objetivar los procesos educativos.

Y si hablamos de una pedagogía del tacto, tenemos que hablar desde un enfoque más global de una pedagogía de los sentidos. El tacto es uno de los sentidos que se quiere privilegiar, pero existe una concepción más amplia de los mismos que permiten a Le Breton hablar de *maestros del sentido y maestros de la verdad*¹⁵. La pedagogía del sentido parte de los *sentidos*, potenciándolos al máximo e intentando que a través de ellos el sujeto se pueda desarrollar con su potencialidad. El maestro de la verdad, tal como Le Breton lo dibuja, es un *maestro de pereza y sometimiento, no incita a la búsqueda y fuerza la inculcación de un sistema en el que las formas son intercambiables, ya que sólo importan las formas que transitan por él*. ¿Y si del tacto y los sentidos se desprenden las emociones, qué papel juegan en los contextos pedagógicos? ¿Pueden aflorar las emociones en las aulas?

Demasiado a menudo obtenemos una respuesta negativa que viene dada por la acción de una pedagogía que sigue privilegiando aquello intelectual *versus* aquello que pasa, proviene, se expresa y se manifiesta a través del cuerpo. Se trata de una pedagogía que enseña a escuchar la voz del cuerpo, a conocerlo, a sentirlo y a actuar a partir de sus necesidades. Y una de las formas de hacerlo es despertando el sentido del tacto, calmado por la acción de la pedagogía excesivamente racionalista.

RETORNO CULTURAL A LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Esta pedagogía propone un modelo corporal que quiere superar perspectivas históricas, y en parte todavía vigentes, que categorizan al cuerpo desde

¹⁵ D. LE BRETON, o.c.

una óptica negativa. Así, más allá de las hermenéuticas que entienden los cuerpos como elementos a disolver, controlar, eliminar o subyugar, nos situamos en una lectura del cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto. Sin embargo, si bien rechazamos la negatividad corporal, tampoco queremos posicionarnos en la perspectiva del dualismo postmoderno que busca una descorporeización de los sujetos en pro de su virtualización. Buscamos una pedagogía situada en lo que Touraine define como la *Escuela del Sujeto*, donde el cuerpo no es un cuerpo que tenemos, sino que el cuerpo somos nosotros mismos. En definitiva, proponemos una pedagogía que busca romper con las estructuras binarias y, por lo tanto, con la construcción de un modelo dualista en el cual el hombre es concebido como cuerpo y alma. La pedagogía de la corporeidad se encuentra enmarcada dentro del ciclo de *positividad* corporal, en vez de hacerlo en el ciclo de negatividad. El cuerpo no es aquel enemigo que nos priva de alcanzar el conocimiento, sino que podemos alcanzar el conocimiento a través y desde nuestra vivencia de la corporeidad.

La *hermenéutica* posibilita la constitución de una pedagogía con modelos curriculares abiertos, la resituación del sujeto en el centro de la acción educativa y permite que el educando se eduque a él mismo. En éste *educarse a él mismo* está implícita la proyección de la propia idea que el sujeto tiene de su cuerpo, de su vivencia corporal, de los usos y texturas que le dará. La educación no fabrica cuerpos a la carta, sino que lo que posibilita es educar la conciencia corporal –el *Leib*, la corporeidad– partiendo de la idea que los educadores no pueden pensar ni decidir cómo los otros tienen que vivir y experimentar sus cuerpos. Si entendemos al sujeto como aquél que tiene capacidad para negar determinadas acciones/demandas/propuestas y para afirmar otras, lo entenderemos también como aquél que tiene capacidad para negar determinados modelos corporales (o actitudes y pensamientos sobre el cuerpo) y afirmar otros.