

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 5

Número
Especial 5

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Web: <https://revistamentor.ec/>

Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Córdor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: PhD. Javier Fernández-Rio



Essay

From Freud's impossible education to Biesta's risky education

De la imposible educación en Freud a la educación arriesgada en Biesta

Manuel Sol Rodríguez ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1781-8919>

Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones Psicológicas. Xalapa-Enríquez
Veracruz-México¹

Autor de correspondencia

masol@uv.mx

Recibido: 03-09-2026

Aceptado: 19-10-2026

Disponible en línea: 20-10-2026

Abstract

This paper provides a conceptual analysis of education based on Freudian thought and the proposals of educational theorist Gert Biesta. It examines the Freudian conception of education as an impossible profession in relation to his framework on the drive renunciation demanded by culture. Following a contrast with Hobbesian theory and Roberto Esposito's interpretation of it, this perspective is construed as a way of conceiving sociability based on restriction and renunciation. By contrasting this with models that prioritize mutuality as the foundation of the social sphere, the analysis shifts to the ideas of Biesta, for whom education is a risky event in which freedom is bound to intersubjectivity. This proposal allows for a reinterpretation of the impossibility of the educational act, not as a defect to be eliminated, but as a condition for an education open to freedom, alterity and unpredictability.

Keywords: Philosophy of education, psychoanalysis, autonomy, freedom, alterity.

Resumen

El texto hace un análisis conceptual en torno a la educación a partir del pensamiento freudiano y las propuestas del pedagogo Gert Biesta. Se examina la concepción freudiana de la educación como profesión imposible en relación con su planteamiento acerca de la renuncia pulsional exigida por la cultura. Luego de establecer un contraste con la teoría de Hobbes y la lectura que de ésta hace Roberto Esposito, tal perspectiva se interpreta como una forma de concebir la sociabilidad basada en la restricción y la renuncia. Haciendo un contraste con modelos que priorizan la mutualidad como base de lo social, se llega a las ideas de Biesta para quien la educación es un acontecimiento arriesgado en el cual la libertad está en relación con la intersubjetividad. Esta propuesta permite reinterpretar la imposibilidad del acto educativo no como un defecto que debe eliminarse sino como condición de una educación abierta a la libertad, la alteridad y la imprevisibilidad.

Palabras clave: Filosofía de la educación, psicoanálisis, autonomía, libertad, alteridad.

Introducción

Uno de los componentes cardinales de toda filosofía de la educación es su concepción de la naturaleza humana. De ello derivan los alcances y límites que una propuesta educativa es capaz de plantearse, sus esperanzas, su idea de la construcción del ser humano en la que participa y con ello distintos modelos de sociabilidad. En las siguientes líneas hemos realizado un análisis conceptual comparativo de dos autores que, si bien disímiles en su quehacer, han sostenido en sus reflexiones la apuesta por la cultura y la civilización.

Sigmund Freud planteó las dificultades de esa apuesta la cual conlleva una idea de la educación como profesión imposible. La elección de este autor radica en la enorme influencia

cultural que sus ideas han tenido para pensarnos a nosotros mismos y lo que nos constituye íntimamente. El ensayo propone examinar ciertos puntos de proximidad entre la concepción freudiana de la cultura y el modelo hobbesiano de sociabilidad, particularmente a partir de la renuncia, la restricción y la necesidad de regular la conflictividad humana. Nuestro análisis parte de examinar cómo la tensión freudiana entre satisfacción pulsional y exigencias culturales condiciona su comprensión de los límites de la educación y de la vida en común.

De manera contemporánea a Freud, aparecen propuestas teóricas que, de forma opuesta, plantean que la ayuda mutua es lo que permite a los hombres satisfacer sus necesidades. Esta idea nos sirve de punto de partida para hacer un breve recorrido a través de varios autores que contribuyen al argumento de una sociedad cuya libertad y autonomía no se ve limitada por los otros ni por la educación, sino que precisamente deben construirse al interior de las relaciones con los otros. Es así que arribamos al segundo autor principal de nuestro análisis, Gert Biesta, a quien elegimos por su actualidad y porque justamente ha desarrollado una pedagogía acorde al argumento anterior. En su propuesta, de corte existencial, el acto educativo no busca limitar al estudiante sino participar, de manera dialógica, en la apertura de su subjetividad con lo cual el resultado será inédito y la educación un acto arriesgado.

A partir de este recorrido, sostenemos que la indeterminación del acto educativo puede ser comprendida de dos maneras diferentes: mientras que en Freud aparece vinculada con los límites de la educabilidad y con la tensión entre pulsión y cultura, en Biesta la imposibilidad de controlar plenamente el resultado educativo se convierte en una condición necesaria para una educación abierta a la subjetividad, la libertad y la alteridad. Desde esta perspectiva, el riesgo no constituye un fracaso de la educación, sino una condición de su carácter propiamente humano.

Desarrollo

Educación y sujeción. La cultura como límite

La relación entre psicoanálisis y educación siempre ha llevado consigo la dificultad surgida de la perspectiva freudiana de la naturaleza humana. Educar es, en sí mismo, parte importante de un principio de realidad que hace que la libido no pueda buscar su satisfacción ni siempre ni de cualquier manera. Algo de ello recupera el psicoanalista Massimo Recalcati (2016) cuando se remite a dos etimologías del verbo *educere*: la primera nos lleva a la idea de conducir por el camino correcto, la segunda implica el ser arrastrado, llevado lejos del camino trazado.

Ambos significados muestran el posible oxímoron de una de las ideas que no se despega de la historia educativa, el educar para la libertad. Porque claro, la educación busca conducir, pero no puede hacerlo sujetando o suprimiendo al educando. Quizá por ello Recalcati aboga por lo que denomina una erótica de la enseñanza. Frente a las crisis de los discursos educativos, psicoanalistas como el mencionado vuelven a una solución que implicaría amar el saber. ¿Está el psicoanálisis

habilitado para hablar de la educación? ¿Si lo anterior es posible por qué hacerlo desde la idea de una erótica de la enseñanza?

Nuestro punto de partida es una respuesta afirmativa para ambas cuestiones. Pero requiere revisar las posiciones desde las cuales el psicoanálisis concibe los alcances y límites del acto educativo. Y es que parte de la crisis mencionada concierne al psicoanálisis desde que Sigmund Freud señaló uno de sus componentes fundamentales. Tras el señalamiento de la dolorosa renuncia pulsional que implica la entrada del ser humano en la cultura, el paso lógico del análisis de Freud respecto a la educación no podía ser otro que considerarla imposible.

Los desarrollos en psicoanálisis al respecto siguen teniendo esta impronta. Al trabajo de Recalcati agreguemos, como ejemplo, lo desarrollado en el texto *Psicoanálisis educación y cultura* (Asensi Pérez & Zabalgaitia Herrera, 2023). A lo largo de sus páginas los psicoanalistas que contribuyen con sus trabajos desarrollan este hilo conductor. Asensi muestra con lucidez lo sintomático de las actitudes de los estudiantes frente a un examen: se muerden las uñas, les duele el estómago, sudan, tiemblan. Agrega aquí las dificultades surgidas de la relación jerárquica que se establecen entre alumnos y maestros, pero de fondo está también la dificultad de hacer de la pulsión algo educable.

Es conocida la triada de profesiones imposibles señaladas por Freud en su texto *Análisis terminable e interminable* (1937/1991). Junto con gobernar y psicoanalizar la educación se suma a las profesiones en las que el resultado final nunca deja de ser insuficiente. En ese punto radica la imposibilidad, en la forma inacabada o el trabajo por delante que siempre queda en la realización de estas tres acciones. Visto así no tendríamos ningún problema al considerar que, claro, la educación nunca acaba y siempre estamos aprendiendo por lo que la tarea nunca puede darse por terminada.

Freud va a referirse a dos rasgos presentes en el proceso de tratamiento psicoanalítico que también hacen de éste una profesión imposible. Uno, la necesidad de respetar las peculiaridades de los pacientes, el psicoanalista no puede sino tratar de propiciar la autonomía del paciente y evitar hacer de él su propio modelo; con lo cual llamarle concluido a un psicoanálisis parece ser sólo un corte temporal de una actividad concreta que más bien conduce a una apertura y no a un cierre. Y dos, la propia “normalidad” del psicoanalista se pone en cuestión cuando se trata de hablar de un fin de análisis ¿hasta dónde, en el camino de la “normalidad psíquica”, puede conducir a su paciente cuando él mismo no tendría por qué considerarse el modelo ideal de la misma?

Podemos ver que la imposibilidad no es aquí un defecto sino una condición del proceso en cuestión. Los dos rasgos mencionados aplican de manera total para la educación en su imposibilidad de llegar a un punto final. Desde hace tiempo nos interesa una educación en la que no se haga del maestro el modelo a seguir a pie juntillas pues, así como argumenta Freud del psicoanalista, tampoco el maestro puede dar por acabada su propia imagen, es decir, situarse en la cúspide del saber.

Estas dificultades no serían del todo problemáticas si no encontráramos anudada a ellas la ya mencionada renuncia pulsional. Cuando Freud continúa desarrollando estas emplea argumentos que no sólo harían pensar en la educación como un proceso siempre abierto, sino que lo delinearán como un proceso *contra natura*, una especie de dominación que el ser humano padece.

En *El porvenir de una ilusión* (1927/1992a) deja claro que los conflictos entre las pulsiones y la cultura están en la base de los límites de la educación. Si los seres humanos se vuelven hostiles contra la cultura es porque ha aparecido como un trabajo sacrificado en el que poco se vislumbra el beneficio global. Las normas culturales son en ello deficientes, dice Freud, y plantea una prospectiva que alejaría a los hombres del malestar que generan las normas culturales, dice:

Nuevas generaciones, educadas en el amor y en el respeto por el pensamiento, que experimentaran desde temprano los beneficios de la cultura, mantendrían también otra relación con ella, la sentirían como su posesión más genuina, estarían dispuestas a ofrendarle el sacrificio de trabajo y de satisfacción pulsional que requiere para subsistir (p. 8).

De lo anterior derivarían masas en donde el trabajo no sea una dificultad y las pasiones no resulten un obstáculo para los argumentos, pero no ha existido cultura que haya podido establecer las normas para que tal dinámica se ponga en marcha. A partir de ello Freud se pregunta “de dónde vendrían esos conductores superiores, serenos y abnegados que actuarían como educadores de las generaciones futuras” (p. 8). Se trata de una intención a la que no habría que renunciar y cuyas posibilidades están dadas por el conocimiento de que “el ser humano está dotado de las más diversas disposiciones pulsionales” (p. 9). No obstante, la dificultad persiste en lo lejano de esas nuevas normas culturales por lo que concluye diciendo: “Así pues los límites de la educabilidad del ser humano son por eso, también, los de la eficacia de un cambio cultural así concebido” (p. 9).

En cierto contraste con Recalcati, la propuesta freudiana en este texto consiste en una educación para la realidad. Su desarrollo implica la sustitución de la ilusión por la razón. La primera aparece como el consuelo del que echa mano el ser humano frente a la carga de las normas culturales, ésta promete recompensas al trabajo y al sacrificio en un más allá, además de que consuela del desvalimiento frente al mundo y frente a la naturaleza. En el fondo sigue presente la necesidad de contrarrestar la hostilidad hacia la cultura que, de manera similar a la naturaleza, nos pone en una situación de vulnerabilidad.

Es muy notable la manera en que Freud, en estos primeros pasajes de *El porvenir de una Ilusión*, se mueven entre ideas que le llevan a seguir apostando por el proyecto cultural apelando al amor, al respeto, a la variedad pulsional, a la razón y a la realidad, pero, justo al lado (y quizá es su manera de concebir a éstas dos últimas lo que mantiene su argumento en tensión), considera que no puede desoír lo que considera un descubrimiento de la razón. Veamos lo que escribe respecto a

la posibilidad de nuevos vínculos entre los seres humanos en los que el descontento mencionado no estuviera presente:

Sería la Edad de Oro; pero es dudoso que ese estado sea realizable. Parece, más bien, que toda cultura debe edificarse sobre una compulsión y una renuncia de lo pulsional; ni siquiera es seguro que, en caso de cesar aquella compulsión, la mayoría de los individuos estarían dispuestos a encargarse de la prestación de trabajo necesaria para obtener nuevos medios de vida. Yo creo que es preciso contar con el hecho de que en todos los seres humanos están presentes unas tendencias destructivas, vale decir, antisociales y anticulturales, y que en gran número de personas poseen suficiente fuerza para determinar su conducta en la sociedad humana (Freud, 1927/1992a, p. 7).

Este escenario utópico está negado desde el inicio, es más, en su imposibilidad Freud va a situar el punto de partida de la cultura. En la obra *Totem y Tabú* (1913/1992b) veremos aparecer el mito de una horda primitiva a partir de la cual se describe el punto de partida de una civilización que tendría por base una la naturaleza humana que lejos de consistir en la bondad da lugar a la cultura como una formación reactiva al crimen.

Veamos en que consiste el argumento para tratar de ubicarlo en una tradición muy conocida que no solamente señala un inicio de lo social sino además un destino. Podremos observar que se trata de las bases a las que cualquier acto o filosofía educativa deberán responder. Nuestro interés por describir este modelo está en la comparación que podemos hacer frente a otros los cuales, en lugar de la inmunidad, tengan como eje una mutualidad.

El banquete totémico como pacto inmunitario

Con el mito de la horda primitiva, Freud (1913/1992b) creyó poder explicar los fundamentos del sentimiento comunitario, la fraternidad y otras importantes conquistas civilizatorias. Lejos de configurar un relato en el que la sociabilidad fuera algo natural y gratificante, nos muestra un proceso en el cual intervienen el asesinato, la culpa y el miedo. Si la relación y la unión están basadas en esos sentimientos el modelo parece ser hobbesiano.

Publicado en 1651, *Leviatán*, sienta las bases de un contrato social que hace surgir al Estado como garantía para el mantenimiento del orden social. El leviatán es la encarnación del poder surgido de la asociación de una multitud que le ha cedido su fuerza. Todo parte, para Hobbes, de la igualdad de los hombres:

De esta igualdad en cuanto a la capacidad se deriva la igualdad de esperanza respecto a la consecución de nuestros fines. Ésta es la causa de que si dos hombres desean la misma cosa, y en modo alguno pueden disfrutarla ambos, se

vuelven enemigos, y en el camino que conduce al fin [...] tratan de aniquilarse o sojuzgarse el uno al otro (1984, p. 134).

En esta situación de desconfianza mutua no existe ningún otro procedimiento para la protección que el anticiparse. La fuerza y la inteligencia se ponen entonces al servicio del dominio del otro. Hobbes resume los motivos de la discordia en competencia, desconfianza y gloria; así pues “los hombres no experimentan placer ninguno (sino, por el contrario, un gran desagrado) reuniéndose” (1984, p. 135).

Para hacer posible su reunión es necesario que por consenso se llegue a la cesión del derecho que cada individuo posee en el estado de naturaleza descrito anteriormente; “la libertad que cada hombre tiene de usar su propio poder como quiera, para la conservación de su propia naturaleza, es decir, de su propia vida” (Hobbes, 1984, p. 139).

Esta cesión de derechos se da a través de un contrato que es mutuo y con el contrato se genera un pacto que sólo es respetado en función “un poder coercitivo que compela a los hombres [a su] cumplimiento” (Hobbes, 1984, p. 153). Parece que sólo por miedo los hombres son capaces de inclinarse a la paz y a las normas para alcanzarla. Un miedo que precede a todo pacto y que por su omnipresencia hace del estado de naturaleza una condición miserable.

Para Hobbes, dice Roberto Esposito, “el miedo, está en primer lugar”, “es lo terriblemente originario” (2007, p. 55). Cómo no recordar aquí el desagrado por la cultura del que hablaba Freud si, además, luego de ese miedo al otro veremos surgir un nuevo miedo, el miedo a la sanción que usa el Estado como recurso para “protegerlos” también del otro.

Es en este punto donde aparece el riesgo inmunitario pues la solución dada por Hobbes irrumpe, a decir de Esposito, en forma de cura homeopática:

si la relación entre los hombres es de por sí destructiva, la única salida [...] es la destrucción de la relación mismas [...] sólo disociándose pueden los individuos evitar un contacto mortal [...] se deben asociar según la modalidad de su recíproca disociación, unificados en la eliminación de todo interés (*interesse*) que no sea puramente individual (2007, pp. 64-65).

A esto le llama Esposito inmunidad: una división que protege del riesgo de muerte que implica la vida social. El relato freudiano, siguiendo las conjeturas del darwinismo social, va en el mismo sentido: Las primeras asociaciones humanas estaban conformadas por hordas dominadas por un macho que mantenía a raya a los demás, respecto de las hembras y del territorio. Narra Freud:

Un día los hermanos expulsados se aliaron, mataron y devoraron al padre, y así pusieron fin a la horda paterna [...] El violento padre primordial era por cierto el arquetipo envidiado y temido [...] Y ahora, en el acto de la devoración,

consumaban la identificación con él [...] El banquete totémico, acaso la primera fiesta de la humanidad, sería la repetición y celebración recordatoria de aquella hazaña memorable y criminal con la cual tuvieron inicio tantas cosas: las organizaciones sociales, las limitaciones éticas y la religión (1913/1992b, pp. 143-144).

La comparación radica en la atribución de una maldad natural que lleva a que los hombres traten de aniquilarse unos a otros. Que el hombre es el lobo del hombre, es una opinión de Hobbes que Freud compartiría. Pero, además, en su relato, éste agrega un resorte psicológico para el pacto de no repetir el crimen: El padre muerto es devorado, interiorizado, y por la vía de la culpa la ley adquiere la fuerza que le sostiene. Siguiendo a Esposito, el relato freudiano es tan cercano al de Hobbes que incluso parece completarlo, particularmente, en ese miedo que “induciría a todos a renunciar a todo en favor de uno solo: se trata del miedo no a la muerte en general, sino a un muerto” (2007, p. 77).

Ambos relatos plantean la renuncia frente a la instauración de un poder superior ya sea el Estado, ya sea el Padre; surgiendo así una comunidad “consolidada por el sacrificio” (Esposito, 2007, p. 77). Estos modelos inmunitarios comparten la solución ante la maldad natural, una especie de *pharmakon* que preserva la vida, en parte, sacrificándola. El pacto se vuelve contra el hombre mismo.

Aquí vemos aparecer el mismo problema señalado por Freud respecto a un proceso civilizatorio que nos hace renunciar pero que nada seguro promete como compensación. Nos dice Esposito:

el punto más controversial sigue siendo el del tránsito conceptual que va desde la renuncia al derecho de resistencia hasta la formación de la persona soberana [...] ¿por qué habrían los súbditos de renunciar a lo que ya poseen, en pro de una entidad externa a ellos? (2007 p. 69).

Hobbes intenta resolver esta problemática a través de la teoría de la autorización en la cual “los individuos no se limitan a renunciar a un derecho, sino que autorizan a una persona representativa a actuar en su lugar” (Esposito, 2007, p. 69).

Así, soberano es quien, entre todos los que han renunciado al derecho natural, lo conserva, por lo que la impugnación de sus acciones es imposible para el súbdito. En esta identificación de la víctima con su perseguidor, Esposito encuentra el vértice del mecanismo sacrificial de estos modelos en los que la sociabilidad consiste en renunciar a la autonomía.

Si bien no se puede establecer una equivalencia entre Freud y Hobbes, pues se mueven en campos diferentes y en épocas distintas, hemos intentado plantear una cercanía argumental, a partir de la categoría de inmunidad desarrollada por Esposito, de ciertos elementos de la concepción freudiana de la cultura con el modelo hobbesiano, particularmente respecto al papel atribuido a la

restricción, la renuncia y la regulación de una conflictividad considerada constitutiva de la vida colectiva.

La ayuda mutua como tendencia natural

El paradigma inmunitario no es el único relato posible de la sociabilidad humana. El planteamiento freudiano contrasta con algunos desarrollados por sus contemporáneos. El caso del anarquista Piotr Kropotkin (1842-1921) es inusitado en la medida en que buscó diferenciarse del darwinismo social que se volvió una tendencia de época y de la que Freud toma la idea de que la rivalidad y el dominio del más apto son demostrados por la biología y, por tanto, es natural pensar que la sociabilidad siempre pende de un hilo.

Kropotkin (2009) insistirá en que la naturaleza humana puede desplegar su bien si se aleja de ciertos lastres sociales y de poder. Procede como naturalista buscando en la vida animal las pruebas de que la lucha de unos contra otros no es la regla y de que la cooperación es el mecanismo de supervivencia por excelencia entre muchas especies frente a una naturaleza siempre inhóspita.

De igual manera analiza lo humano y constata que el “uno para todos es la norma suprema” (2009, p. 134). Kropotkin buscaba probar que la lucha de unos contra otros es solamente un masivo sesgo de observación. Y es que verdaderamente parece que la historia de las ideas se escribe en la dirección contraria a lo que este autor observa: que la ética, las creaciones culturales, artísticas y científicas, se asientan en la cooperación y no en el aislamiento.

Estamos frente a una dirección contraria a la que propone Freud. Si bien no hay una propuesta pedagógica en este autor, en las posibilidades del tratamiento psicoanalítico pensado por él aparecen algunos puntos contrarios al contacto mutuo, por lo menos al que plantea Kropotkin. Una cura psicoanalítica tiene un alcance limitado pues: “A menudo uno tiene la impresión de haber atravesado todos los estratos psicológicos y llegado, con el deseo del pene y la protesta masculina, a la «roca de base» y, de este modo, al término de su actividad” (Freud, 1937/1991, p. 253).

Freud se está refiriendo a que parece haber en los pacientes un intento de recuperar un narcisismo, denominado por él primario, que consistiría justamente en una inexistencia del mundo exterior y, por lo tanto, de los otros. Los límites de la cura psicoanalítica están justo en esa autoafirmación individual presente para él en nuestra naturaleza biológica: hombres y mujeres que no quieren rendirse a la pasividad, que no quieren dejar de luchar y competir.

Una educación en este mismo estilo de la autoafirmación individual dejaría mucho que desear a los fines educativos que desde hace mucho se piensan como ideales. En los modelos a los que hemos dirigido nuestra crítica la solidaridad y la justicia sólo pueden conseguirse a través del sacrificio de nuestra naturaleza.

A los ojos de Kropotkin esto sería un sinsentido, para él la cooperación es la que ha permitido no sólo sobrevivir sino además erigir las instituciones sociales más importantes.

La tendencia a la ayuda mutua en el hombre tiene un origen tan remoto, y está tan profundamente entrelazada con toda la evolución pasada de la raza humana, que la humanidad la ha conservado hasta el presente a pesar de todas las vicisitudes de la historia (2009, p. 249).

A diferencia de Hobbes para quien la cooperación sería resultado de un forzamiento desde el Estado, en Kropotkin éste es la razón de la disgregación de la ayuda mutua. Desde el Estado absolutista hasta el estado moderno burgués señala tres siglos que “extirparon sistemáticamente todas las instituciones en las que la tendencia a la ayuda mutua había hallado expresión” (2009, p. 251).

Estas propuestas no lograron cambiar el orden de las cosas, si hemos hecho alusión a ellas es para mostrar la radical diferencia con que se puede plantear un modelo de sociabilidad basado en la ayuda mutua y no en la inmunidad. Pero, además, la comparación de estos modelos nos permite vislumbrar un elemento central para la vida humana, los modos en que se conciben la libertad y la autonomía.

Respecto a la educación podemos pensar que alguien que adoptara el modelo el freudiano tendría que hacer la difícil maniobra de colocar a la libertad junto al objetivo de limitar la naturaleza humana para conjurar los males que provoca. En nuestra intención de arribar a otras maneras de concebir la educación, en concreto a partir de Biesta, las ideas de Kropotkin permiten cuestionar que el único punto de partida de la vida social sea el conflicto.

Libertad en los límites de la cultura. La educación arriesgada

Dado que no es nuestra intención seguir los planteamientos pedagógicos del anarquismo hemos tomado sólo algunos de sus planteamientos para agregar a nuestras reflexiones el tema de la autonomía. El anarquismo no plantea la libertad como autoafirmación individual desde el aislamiento, así como tampoco lo hacen las pedagogías que la ponen en el centro de sus propuestas.

Paulo Freire sigue siendo considerado uno de los pilares de la idea de la educación como práctica de la libertad. Su idea de la misma en la educación no sólo consiste en el paso de un sujeto pasivo a uno activo. La educación además debe ir en contra de la sujeción o, como él la llama, domesticación.

En un sentido similar a la crítica que hace Esposito de la autorización del soberano en Hobbes, Freire (2005) considera que los oprimidos alojan al opresor en sí mismos. Esta introyección les hace participar de una lógica subopresiva que se vuelve obstáculo para romper el círculo vicioso de la dominación. Expulsar al opresor de su interior genera un vacío que, aunque vertiginoso, es el punto de partida de su autonomía.

Así pues, perder el miedo a la libertad requiere de un proceso constante de creación que debe ir acompañado de los otros. Su dimensión dialógica implica el despliegue de tres momentos,

la intransitividad, la transitividad ingenua y la transitividad crítica. Sólo esta última implica a un sujeto como tal, definido por su capacidad de construir la historia (Freire, 2004). En la argumentación que venimos recorriendo para ir de Freud a Biesta, Freire contribuye con la idea de una libertad que se construye con los otros y no en solitario. La autonomía viene de estar con los otros y no de volver a un estado de naturaleza que nos liberase de las restricciones de la cultura y la sociedad.

Su propuesta apareció en una época que discutía arduamente sobre las condiciones de posibilidad de la libertad. Herbert Marcuse, en obras como *Eros y Civilización* (2025), hace frente al pesimismo freudiano para pensar en las opciones que desde esa misma teoría podrían plantearse para hacer de la cultura no un proceso de dominación de las pulsiones sino de su liberación. Si la represión es un mal, las sociedades serían mejores si fueran más libres. El título de su libro expresa no sólo los temas a desarrollar sino la pregunta de si esos términos pueden aparecer juntos. Aunque Marcuse no aborda el tema educativo podemos ver que se trata de la misma apuesta mencionada al inicio con Recalcati: Romper con la dominación fractura la relación antagónica entre principio del placer y el principio de realidad con lo cual aparecería una libertad fundada en el *Eros*.

Lo anterior supone, a diferencia de la postura freudiana, considerar que la sujeción a la que la cultura somete al individuo no es algo natural sino contingente. Supone también cuestionar el relato de un estado de naturaleza en el que los hombres se verían librados a las consecuencias de su asociabilidad por lo que cultura, civilización y educación serían conquistas conseguidas a base de la renuncia a sus instintos. Sólo cuestionando, cómo hace este autor, que la represión generada por la cultura es inexorable podremos ser receptivos a propuestas educativas como la que describiremos más adelante.

Es necesario aún, considerar otro elemento para ello. Si Freud y Kropotkin, aunque en extremos opuestos, se remiten ambos a una naturaleza de base, parece que nos hace falta una tercera vía para pensar la libertad, una que permita pensarla como construida ya en el territorio de la cultura, como proyecto y no como naturaleza. En esto también tendríamos que ir más allá de la propuesta marcusiana.

La psicoanalista Jessica Benjamin (1996) plantea justamente eso. Para esta autora, Marcuse no pudo escapar del dualismo freudiano que enfrenta al instinto a la cultura. En este marco, sus desarrollos siguen quedando atrapados en la elección del mal menor de una autoridad superior, reflejo de un superyó que incluso, ante una sociedad donde decae la autoridad paterna, provoca las derivas hacia la sumisión y los autoritarismos.

Aunado a lo anterior, la adhesión a la teoría de las pulsiones freudiana, hace que Marcuse no deje de considerar ese retorno a la unidad con la naturaleza que ya hemos mencionado. El modelo relacional de Benjamin, en cambio, considera necesario plantear las maneras en que el sí mismo deviene sujeto y no sólo subordinado, a partir del contacto con el otro; no sin descuidar el

análisis de las dificultades que ello puede implicar para la autonomía tanto en su concepto como en su realización para la persona.

Benjamin nos puede permitir tender un puente hacia una postura que sin ingenuidad ni pesimismo entienda que la autonomía no solamente es una liberación de las pulsiones que nos deja en un estado previo a lo social. Al contrario, Benjamin encuentra profundamente relacional a la autonomía. Para ella reconocer la interdependencia no implica renunciar a la libertad.

Ya anteriormente mencionábamos que, para Freud, un narcisismo primario está en la base de las dificultades más profundas para las relaciones con los otros. Bajo esta idea, el psicoanálisis parece considerar que este narcisismo de base debería ser sustituido por la relación y por el amor a los otros que no está lejos de ser simbiótica (el modelo de la relación madre-hijo sirve aquí de inspiración a los psicoanalistas).

Si esto debe también ser superado, nos vemos llevados a la idea de que la vida debe buscar desprenderse de las cosas y de los otros. ¿Pero en favor de qué? ¿de una autenticidad personal que surge de la nada? ¿de un aislamiento que sólo reconoce en los otros una influencia incidental? Benjamin lo dice muy claro: “El problema de esta formulación es que contiene el supuesto implícito de que nos desprendemos de relaciones, en lugar de volvernos más activos y soberanos dentro de ellas” (1996, p. 30).

Sostiene su argumento a partir de la relación madre-hijo. Si ya en esa relación existe un problema de asimetría, qué podemos esperar de las demás. El modelo de la madre que para ser madre desaparece en sí misma ilustra muy bien la dificultad. Cómo podría entusiasmarse por los logros de su hija una madre deprimida por tal anulación de sí misma, cómo podría ser empática o acompañar las alegrías de sus conquistas una madre que ha enterrado sus propios anhelos. Benjamin concluye que: “el reconocimiento que el niño busca es algo que la madre sólo puede dar gracias a su identidad independiente” (1996, p. 38).

Para Benjamin el otro no puede ser un objeto si yo también quiero ser reconocido como algo más que objeto. Así también, el otro no puede ser solamente un aditamento del yo. Cómo no pensarlo así justo en la relación tan importante que se establece entre el niño y la madre. Desde ese momento el reconocimiento debe ser mutuo, una combinación, dirá Benjamin, de resonancia y diferencia.

Junto con el concepto de reconocimiento mutuo, lo que el trabajo de Benjamin aporta a esta discusión es la idea de autonomía relacional. Si a primera vista parecen ser términos contrarios, en su teoría no solo no lo son, sino que además parecen necesitarse mutuamente. No sólo podemos preguntarnos qué sería de la condición humana del hijo cuyo reconocimiento depende de una madre que se ha posicionado como objeto, o qué sería del alumno cuyo profesor ha sido absorbido por la burocracia educativa, sino que también cabría la pregunta de qué sería de la autonomía (e incluso la vida) de un infante alejado de los otros.

Ya hemos tratado de mostrar que la naturaleza humana y la resultante autonomía que de ella deriva pueden concebirse desde otros modelos a los referidos en el inicio de este escrito. Gert Biesta nos permitirá trasladarnos, del recorrido anterior, al problema estrictamente educativo para pensar otros modelos de educación en los que la libertad, la subjetivación y la relación con el otro sean tomados como una oportunidad más que como un problema.

Biesta ha intentado construir una visión de la enseñanza que implique la interrelación y la interdependencia a la par de la autonomía. A decir de algunos autores que analizan las implicaciones de su trabajo (Coelho et al., 2025; García Moriyón, 2017; Guillemin, 2025; Sæther, 2024) la subjetivación es uno de los ejes centrales de su propuesta. Junto con esta función veremos también a la cualificación y la socialización, pero es en la primera que encontraremos el interés prioritario del autor en tanto articula una filosofía de la educación a contrapelo de muchas de las propuestas de hoy en día, así como de la historia de la educación. De manera global podríamos decir que la subjetivación consiste en el proceso de hacer al estudiante un actor de su propia vida y de la historia.

El término, por supuesto, parece no poder dar cuenta de lo complejo del acto educativo. Sigue siendo necesario, por lo menos, equilibrar su aparición junto con los otros dos elementos. No obstante, lo tomamos como eje pues nos parece que incide en problemáticas acuciantes de la educación contemporánea en la medida que muestra cómo la responsabilidad, la voluntad y la libertad han pasado a segundo plano frente a la tecnificación de la educación y la espera de resultados en función de contenidos y fines educativos preestablecidos. Al respecto García Moriyón (2017) considera que independientemente de la necesidad de revisar las críticas a Biesta, este sigue una idea central importante:

la educación tiene que ver con llegar a ser un adulto en el mundo que descentra su punto de vista, que deja de ser el centro del universo y revisa si sus deseos son realmente deseables. Por eso mismo, la educación implica: a) interrupción de los deseos y el egocentrismo; b) suspensión, creando espacios y tiempos para poder encontrar y cuestionar los propios deseos; c) apoyo o sostén para mantenerse en ese punto medio entre el deseo y lo deseable (p. 588).

Persiste entonces una visión de la educación que busca la autonomía, pero ya entendida de una manera más compleja que la idea de una liberación de las ataduras o de la autodeterminación soberana de uno mismo. El mismo Biesta se pregunta “¿Es que acaso podemos, por ejemplo, ser en algún momento completamente autónomos? ¿Cómo sería eso realmente?” (2017, p. 166). Nos interesa subrayar que la apertura de estas interrogantes hace que su pensamiento se aleje de la idea de una educación utópica o de retorno a una naturaleza indómita pero también lo distancian de la idea de una educación imposible pues Biesta no deja de considerar las dificultades de un proceso que es, cuando menos, arriesgado. Veamos el sentido que da a esta idea del riesgo.

Es del filósofo Jean Luc Nancy que Biesta reconoce haber tomado una consideración del sujeto ya no basada en la identidad o la esencia. Se trata del sintagma “venir a la presencia” que consiste en hacer de la existencia un acontecimiento abierto a un porvenir que se concibe como abierto o indefinido “en lugar de tratar de definir lo que ha de venir, debería venir o tiene permitido venir a la presencia” (Biesta, 2017, p. 166). El acto educativo se transforma sustancialmente si busca propiciar algo desconocido en lugar de conducir o liberar una naturaleza dada.

A partir de una idea como la anterior empezamos a ver cómo este autor delinea su idea del riesgo en la educación: “El riesgo existe porque, como señaló W. B. Yeats, la educación no consiste en llenar una vasija, sino en encender una llama. El riesgo existe porque la educación [es] un encuentro entre seres humanos” (Biesta, 2017, p. 16). El despliegue de la subjetividad de cada estudiante al que la educación debe servir es un acontecimiento impredecible.

En este punto nos puede ser útil su concepto de aprendificación el cual “se refiere a la tendencia, relativamente reciente, por la que mucho, si no todo, lo que hay que decir sobre la educación se expresa en términos de un lenguaje del aprendizaje” (Biesta, 2022, p. 65). Para Biesta, poner al aprendizaje como fin de la educación resulta impreciso y algunas veces vacío respecto a una discusión de los propósitos y el contenido. Por ahora, no podemos abordar estos temas técnicos, pero si nos interesa señalar que la aprendificación resulta un contrasentido para la propuesta de una educación como creadora de un porvenir inusitado.

Es por ello que a Biesta le preocupa la transformación del término docente por el de facilitador. El cambio implica dar por sentado que el docente está ahí para que el estudiante comprenda, pero sobre todo debemos observar el hecho de que sólo puede facilitarse el acceso, la transmisión, el entendimiento de algo ya dado. Aunque parte del cambio de término implicaba, en su momento, trastocar la jerarquía del proceso enseñanza aprendizaje, lo cierto es que se mantiene intacta una estructura de dominio que pone por encima de todo, incluidos maestro y alumno, lo que debe ser aprendido.

En el texto *La buena educación en la era de las mediciones* (2023), Biesta aborda las consecuencias de lo anterior. Por supuesto no se aboga por una educación desordenada o que no pueda atender las necesidades de la realidad. Pero se tensa de manera crítica la actual cultura de la medición en la educación a partir del argumento de que ésta no opera bajo relaciones causales.

La certidumbre respecto a los resultados de la educación no puede obtenerse mediante fórmulas tecnocientíficas pues éstos implican la interpretación y apropiación también del estudiante. Si la técnica nos muestra la aparición de lo universal medible luego del proceso educativo, tendrán que ser otros los medios para anoticiarnos de la manera en que lo particular ha entrado en contacto con lo universal de ese mismo proceso. Para Biesta, la educación no es un proceso de control o encauzamiento unilateral. Podemos apreciar tanto la relación dialógica como de mutua influencia en la que está pensando a partir de las siguientes líneas:

lo que esperamos como profesores cuya actividad de enseñanza se orienta a la subjetividad de nuestros estudiantes es que, llegado cierto punto, el estudiante se girará hacia nosotros y reconocerá que lo que, en un primer momento, se le mostraba como una interrupción no deseada un acto de poder en realidad contribuyó a su existencia adulta en y con el mundo, a su subjetividad adulta. Cuando ese giro tiene lugar [...] podemos decir que el poder que siempre es monológico y unidireccional se ha transformado en autoridad que siempre es dialógica y relacional. Pero nunca sabemos si ese “giro” tendrá lugar o no, y nunca sabemos cuándo tendrá lugar ese “giro”, pudiendo llegar a producirse mucho tiempo después de haber perdido de vista al estudiante [...] Esto quiere decir que cualquier acción de enseñanza dirigida a la subjetividad del estudiante es, ante todo, una práctica arriesgada en la medida en que sus resultados son impredecibles (Biesta, 2022, p. 55).

El papel del docente queda también trastocado por estas ideas. Si el riesgo existe, es porque no se puede ver a los alumnos como objetos para ser moldeados o disciplinados, sino como sujetos de acción y responsabilidad; la actuación del docente conlleva entrar en contacto con la particularidad no sólo de inicio del estudiante, sino también la que se esperaría que se despliegue luego del acontecimiento educativo.

La presencia de uno y otro se vuelve una condición irremplazable. La educación se vuelve así una de las posibles situaciones, y una muy importante, en las que somos interpelados y destacados por el otro en nuestra particularidad, lo cual no hay que confundir con identidad, facultades, o rol social. Si es en nuestro carácter de seres particulares que el otro nos destaca, nos volvemos irremplazables y nuestra responsabilidad ante el otro cobra una consistencia absoluta (Biesta, 2022).

Si la subjetivación tiene como punto de llegada la producción de un sujeto, ya podemos sospechar que esto no es directamente producto de la educación. La enseñanza es una de las variables de un acontecimiento que surge incluso de tantos factores que difícilmente pueden ser controlados. No se trata de plantear nuevamente una educación imposible, pues pareciera, a simple vista, que los educadores poco pueden hacer, sino de articular de una manera distinta sus esfuerzos por educar.

Como un comienzo, Biesta (2022) propone crear situaciones en las que la posibilidad de ser abordados por la otredad no deje de estar presente. El obstáculo a vencer son los modos de “relación” que permiten que, como el mismo autor señala en otra obra, “nos inmundicemos ante la llamada del otro, donde erijamos nuestras vallas, cerremos los ojos y oídos –y quizá incluso los corazones– y eliminemos el riesgo mismo de ser interrumpidos por el otro” (2017, p. 169). Por el contrario, hay que convertir a la educación en una experiencia abierta al riesgo de ser cuestionados y abordados por el otro, al riesgo de ponernos en juego a nosotros mismos en aras de conquistar una autonomía en medio de los otros y en respuesta a los otros. Biesta está consciente de que

proponer que la educación tome estos riesgos no está de moda, agregaremos que tampoco parece estarlo una idea de autonomía la cual, en lugar de considerar a los otros como una carga, conciba lo relacional como el lugar donde se gesta la libertad.

Conclusión

A partir de lo elaborado en las líneas precedentes podemos llegar a la conclusión de este texto subrayando el argumento que hemos intentado construir: frente a una concepción distinta de la naturaleza humana o incluso podríamos decir la existencia en donde Freud veía imposibilidad Biesta encuentra el motor principal del acontecimiento educativo, la posibilidad de ser abordado por el otro.

Esto define al acto educativo como arriesgado no sólo en cuanto a que los resultados están más allá del control de la educación misma sino también en tanto precisa renunciar a la tentación de la inmunización ante el otro. Al revisar el trabajo de Biesta, nuestra intención ha sido mostrar que mover del centro de la filosofía educativa cierta ontología humana permite articular nuevas preguntas por los fines de la educación, nuevas ideas para la conquista de la ansiada libertad que promete la educación desde hace mucho.

Si no es permitido terminar con un planteamiento programático diremos que podría ser necesario interrogar la historia de la pedagogía a partir del cuestionamiento de las bases que sostienen las ideas de educación. Hemos visto que, entendido como lo que viene a sustituir a lo natural de la conducta o a lo salvaje del ser humano, el acto educativo enfrenta la problemática de aparecer como un lastre. Dejar en el centro tal planteamiento, si bien puede conducir a modos muy distintos de educar esa naturaleza, nos dejaría frente al mismo problema incuestionado. En ello radica la necesidad de reformularlo para generar vías que nos permitan crear distintos modos de hacernos cargo de la educación y distintos modos de concebir a esta profesión que, por ahora con Biesta, podemos llamar arriesgada.

Referencias

- Asensi Pérez, M., & Zabaloitia Herrera, M. (Coords.). (2023). *Psicoanálisis, educación y cultura: Presencias, omisiones y resistencias al inconsciente*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
<https://doi.org/10.22201/iisue.9786073088411e.2023>
- Benjamin, J. (1996). *Los lazos de amor: Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós.
- Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar: Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Ediciones SM.

- Biesta, G. J. J. (2022). *Redescubrir la enseñanza* (B. Thoilliez, Trad.). Ediciones Morata; Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Biesta, G. J. J. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones: Ética, política y democracia* (P. Cosín Fernández, D. Pimenta, & S. Maldonado, Trans.). Ediciones Morata.
- Coelho, D. P., Ham, M., & Jones, S.-L. (2025). Understanding Biesta's three purposes of education: A framework proposal. *British Educational Research Journal*, 51(5), 2536–2554. <https://doi.org/10.1002/berj.4155>
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Esposito, R. (2007). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Freud, S. (1991). Análisis terminable e interminable. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas: Moisés y la religión monoteísta, Esquema del psicoanálisis y otras obras (1937-1939)* (Vol. 23, pp. 211-254). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937).
- Freud, S. (1992a). El porvenir de una ilusión. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas: El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras (1927-31)*. (Vol. 21, pp. 1-55). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1927).
- Freud, S. (1992b). Tótem y Tabú. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas: Tótem y tabú y otras obras (1913-14)*. (Vol. 13, pp. 1-164). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- García Moriyón, F. (2017). Diálogo con Gert Biesta: Filosofía y educación. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 579–589. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.29958>
- Guillemín, E. (2025). Biesta's world-centred education: subjectification revisited? *Journal of Philosophy of Education*, 59(2), 274–289. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae057>
- Hobbes, T. (1984). *Leviatán I: O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Sarpe.
- Kropotkin, P. (2009). *La ayuda mutua*. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Marcuse, H. (2025). *Eros y civilización: Una investigación filosófica sobre Freud* (J. García Ponce, Trad.). Ariel.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza* (C. Gumpert, Trad.). Anagrama.
- Sæther, J. (2024). Thinking educationally about psychology in education: Gert Biesta's critique reconsidered. *Educational Theory*, 74(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/edth.12645>

Financiación

Ninguna

Conflicto de Intereses

Ninguno

Contribución de Autoría:

Conceptualización: Manuel Sol Rodríguez.

Redacción – borrador original: Manuel Sol Rodríguez.

Redacción – revisión y edición: Manuel Sol Rodríguez.