

# LA EDUCACIÓN Y LO PÚBLICO EN LA PEDAGOGÍA LIBERAL Y EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA<sup>1</sup>

## *Education and The Public in Liberal Pedagogy and Critical Pedagogy*

Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ y Miriam PRIETO EGIDO

*Universidad Autónoma de Madrid. España.*

*noelia.fernandezg@uam.es; miriam.prieto@uam.es*

*<https://orcid.org/0000-0003-2883-2207>; <https://orcid.org/0000-0001-5396-2404>*

Fecha de recepción: 01/12/2022

Fecha de aceptación: 08/02/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

**Cómo citar este artículo/ How to cite this article:** Fernández González, N., y Prieto Egado, M. (2023). La educación y lo público en la Pedagogía liberal y en la Pedagogía crítica [*Education and The Public in Liberal Pedagogy and Critical Pedagogy*]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 81-97. <https://doi.org/10.14201/teri.31096>

### RESUMEN

En las últimas décadas, las comprensiones privatizadoras e individualizadoras de la educación se han extendido con fuerza de la mano de discursos y políticas neoliberales. En respuesta a ellas, la investigación educativa viene explorando en los

1. Este artículo se enmarca en los proyectos de investigación *EduCommon* y *LobbyingTeachers*. El proyecto *EduCommon* ha recibido financiación del programa de innovación e investigación Horizonte 2020 de la Unión Europea bajo el acuerdo de financiación Marie Skłodowska-Curie, núm. 101027465, y del proyecto *Lobbying Teachers. Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España* (PID2019-104566RA-I00), financiado por la Convocatoria 2019 «Proyectos de I+D+i». Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad.

últimos años los distintos sentidos de “lo público” en relación con la educación que estas políticas vendrían a erosionar. Este trabajo pretende ofrecer un aporte dentro de este debate que indaga sobre la relación entre la educación y “lo público” a partir de un diálogo entre dos tradiciones, frecuentemente consideradas opuestas, en el campo de la Teoría de la educación: la propuesta liberal de la educación como iniciación formulada por Peters y la de la pedagogía crítica latinoamericana desarrollada por Paulo Freire. Este trabajo se apoya en una revisión de los trabajos centrales que sintetizan ambas propuestas, rastreando las huellas de “lo público”, entendido como los propósitos educativos dirigidos hacia el bien común y también como los espacios compartidos de construcción del bien común. Esta revisión nos ha permitido identificar cuatro *puntos de distancia-encuentro* entre ambas propuestas, es decir, espacios argumentales que, dentro de lo alejado de sus postulados, comparten cierto suelo común en el que cristalizan huellas comunes de “lo público”. En primer lugar, a través de su atención a las categorías *tradición/cultura*, ambos autores enmarcan la educación en lenguajes públicos compartidos por la sociedad. En segundo lugar, identificamos un paralelismo en las nociones de *diálogo/conversación* con esos lenguajes compartidos que ambas propuestas postulan como definitorias del proceso educativo. En tercer lugar, ambas propuestas entienden la *crítica* como una forma de participación en los lenguajes comunes que se construyen. En cuarto y último lugar, con el fin de construir sujetos libres, comparten el rechazo a las pedagogías espontaneístas que entienden la libertad educativa como un mero “dejar hacer” al educando/a.

*Palabras clave:* teoría de la educación; educación; libertad; pensamiento crítico; teoría crítica; liberalismo.

## ABSTRACT

In recent decades, privatizing and individualizing understandings of education have extended due to neoliberal discourses and policies. In response to them, educational research has explored the different meanings of "the public" in relation to education that those neoliberal policies would erode. This paper aims to make a contribution to this debate by exploring the relationship between education and "the public" through a dialogue between two traditions, usually understood as incompatible, in the field of educational theory: the liberal theory of education as initiation formulated by Peters and that of Latin American critical pedagogy developed by Paulo Freire. This paper is based on a review of the central works that synthesize both approaches, tracing the marks of "the public", understood both as the educational aims oriented towards the common good as well as the shared spaces in which the common good is built. This review has allowed us to identify four *points of distance-encounter* between both proposals, i.e., argumentative spaces that, within the distance between their postulates, share certain common ground where the traces of "the public" crystallize. First, through their attention to the categories *tradition/culture*, both authors frame education in public languages shared by society. Second, we identify a parallelism in the notions of *dialogue/conversation*

with those shared languages that both theories postulate as defining the educational process. Thirdly, both approaches understand *the critique* as a form of participation in those common languages that are constructed. Fourthly and finally, to build free subjects, they share the rejection of spontaneist pedagogies that understand educational freedom as a mere "letting the learner do".

*Keywords:* educational theory; education; freedom; critical thinking; critical theory; liberalism.

## 1. INTRODUCCIÓN

Stanley Richard Peters y Paulo Freire son dos referentes de tradiciones consideradas enfrentadas dentro del campo educativo y, en lo que aquí nos ocupa, dentro de la Teoría de la Educación; la educación como iniciación y la pedagogía crítica. Mientras la contribución de Peters se inscribe dentro del espectro del liberalismo — en particular, dentro de lo que Degenhardt (2010, p. 126) denomina “liberalismo no-elitista” por su preocupación ante la desigualdad—, Freire es un exponente de la tradición crítica en su versión latinoamericana, la Educación Popular, marcada por el pensamiento marxista. El objetivo de este artículo es exponer un conjunto de *puntos de distancia-encuentro* entre ambos pensadores que entendemos que redundan en un aspecto central para pensar las relaciones entre la educación y la política: el papel nuclear que desempeña el mundo público en la educación. Conscientes de que los dos autores aluden a esta relación desde distintos sentidos de “lo público”, utilizamos la expresión “puntos de distancia-encuentro” para referirnos a argumentos en torno a la educación que, formulados desde posiciones ideológicas y preocupaciones opuestas (de distancia), al mismo tiempo comparten cierto suelo común en torno al carácter relacional y social de la educación (de encuentro). En un contexto de auge de concepciones privatizadoras e individualizadoras, por un lado, y de cuestionamiento y necesidad de redefinición del carácter público de la educación, por otro, consideramos que las concepciones educativas de estos autores pueden servir para guiar el debate necesario para reelaborar la condición pública de la educación.

En el tránsito de un modelo de Estado de bienestar a un modelo de Estado neoliberal (Fraser y Jaeggi, 2019), se han expandido las políticas de privatización educativa con la introducción en la escuela pública-estatal de modelos de gestión procedentes del ámbito empresarial y de formas de financiación y de provisión basadas en la participación de agentes privados (Ball y Youdell, 2007; Rizvi, 2016; Verger *et al.*, 2016). A esto hay que añadir una creciente comprensión de la educación como proceso de autocapitalización (Rizvi y Lingard, 2013), lo que además es consistente con el auge de lógicas de individualización promovidas por corrientes educativas que sitúan la finalidad de la educación en el desarrollo de un individuo

atomizado, solipsista, centrado en sí mismo y separado de todo contexto —social, político, económico— (Prieto, 2018; Cabanas e Illouz, 2019; Díez-Gutiérrez y Bernabé Martínez, 2022; Ecclestone y Hayes, 2009).

A rebufo del auge de estudios centrados en estas dos dinámicas, la investigación también ha explorado qué significa ese “público” que la privatización vendría a amenazar (ver Clarke *et al.*, 2021; Higgins y Abowitz, 2011). Una primera idea clara es que “lo público”, lejos de ser un término unívoco, es un constructo discursivo que se moviliza estratégicamente al servicio de los diversos proyectos políticos e ideológicos (Clarke *et al.*, 2021, p. 5). En el marco del liberalismo, *lo público* se configura como la esfera estatal en oposición al mercado, que sería “lo privado”: los exhaustivos estudios de Foucault (2007) y Polanyi (2019) revelan cómo esta dicotomía es la base de la construcción del Estado moderno liberal. En el paso del capitalismo gestionado por el Estado en torno al modelo del estado de bienestar al capitalismo neoliberal (Fraser y Jaeggi, 2019), la frontera entre lo público-estatal y lo privado-mercantil se diluye a través de diversas políticas de privatización y mercantilización de servicios sociales estatales, que se introducen también ampliamente en el campo educativo (y han sido extensamente estudiadas en las últimas décadas).

Más allá del liberalismo y del Estado moderno, Castoriadis (1996), teórico autonomista, propone una tríada transhistórica de tres esferas: la pública, que es la del poder explícito y donde se desarrolla la política (democrática o no); la privada, que sería la del hogar; y la público-privada, que incluye espacios como el mercado o la escuela, donde interseccionan las otras dos. A estas tres esferas, añade la categoría de “lo político”, que designa las relaciones de poder que atraviesan a las sociedades en todas sus esferas. Desde esta idea de “lo político” se comprende, por ejemplo, el grito feminista de que “lo personal es político”, con el que se pretendía trasladar a la esfera de lo público el debate sobre la situación de la mujer. “Lo político” es foco de atención dentro de las teorías radicales de la democracia, interesadas por desvelar las exclusiones sociales que configuran todo orden social y modelan los límites de la esfera pública (Mouffe, 2007; Rancière, 2012).

Para completar este breve repaso sobre algunos sentidos de “lo público”, cabe mencionar el trabajo de diversos/as estudiosos/as neomarxistas que, en las últimas décadas, han buscado superar la dicotomía liberal de lo público-estatal *versus* lo privado-mercantil desde el presupuesto de que existe una alianza histórica entre el Estado y el capital que, en la etapa neoliberal, continúa mercantilizando más áreas de la vida. Desde *lo común* exploran fórmulas democráticas de base que escapan tanto a la lógica mercantil como a la lógica estatal (para una revisión global, véase Pérez Fernández y Zamora García, 2023). Desde un prisma afín, algunas iniciativas de educación popular se autodefinen como “públicas no estatales” (Fernández González, s/f).

Con estos breves apuntes sobre el amplio debate en torno a “lo público”, observamos que la expresión “educación pública” más que describir, anuncia un debate de carácter político e ideológico que vincula la educación con otras nociones igualmente contenciosas, como “democracia”, “igualdad”, “política” o “lo común”. Ante

la diversidad de rutas de indagación sobre lo público de la educación, este trabajo explora una de ellas entre las varias que Clarke y sus colegas (2021) enumeran: las características de la educación y si estas la configuran como un bien individual o social (p. 5). Así, el objetivo de este artículo es exponer cómo “lo público”, cristaliza en ambos autores, Peters y Freire, como un eje que define la educación. Para elaborar este diálogo partimos del análisis de algunos trabajos centrales de ambos pensadores en los que hemos identificado cuatro puntos de distancia-encuentro en torno a las siguientes categorías: (1) tradición/cultura; (2) conversación/diálogo; (3) libertad y (4) crítica. Los distintos anclajes teórico-políticos y contextuales de ambos pensadores se plasman en lenguajes también muy diferentes, por lo que este trabajo de diálogo entre ambos es al mismo tiempo un esfuerzo de traducción mutua que rastrea las huellas de “lo público”.

## 2. EDUCACIÓN, TRADICIÓN/CULTURA; CONVERSACIÓN/DIÁLOGO

Convenimos con Freire (1975) que “toda práctica educacional implica una postura teórica por parte del educador. Y esta postura teórica implica —a veces más, a veces menos implícitamente—, una interpretación del mundo y del hombre” (p. 10). En este orden de cosas, y como ya avanzábamos previamente, las posturas teóricas de Peters y Freire son muy diferentes.

Filósofo inglés y profesor de universidad especializado en filosofía de la educación, Peters se propuso revitalizar la formación docente en un momento en el que ésta adquiriría el rango de estudios universitarios en Reino Unido (décadas de 1960 y 1970). Su propósito era elevar el contenido intelectual, no sólo de la formación del profesorado, sino también en las escuelas, de forma que se consolidara el conocimiento pedagógico como conocimiento científico. Para ello, consideró necesario elevar el nivel de análisis filosófico de la educación. Como consecuencia de su influencia, disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología adquirieron predominancia en la formación docente en aquellos años. La centralidad de la dimensión intelectual en la conceptualización de educación que Peters elabora se debe a este propósito (Walks, 2013). Peters es enmarcado en lo que Degenhart (2010) denomina liberalismo *no-elitista* (p. 126), una corriente iniciada en los sesenta del siglo pasado en Reino Unido y que tenía como finalidad hacer accesible a todos/as las formas de pensamiento características de las diversas áreas de conocimiento. Desde esta perspectiva, entiende la educación en continuidad con la *tradición pública*, desde donde postula que la educación “implica que algo valioso es o ha sido intencionalmente transmitido de una manera moralmente aceptable” (1966, p. 25), e identifica ese algo valioso en el “mundo público” (1977b) en el que los/as nuevas generaciones deben ser iniciadas.

En un contexto muy diferente, el pedagogo brasileño Paulo Freire, también profesor de universidad especializado en filosofía de la educación, adquirió reconocimiento internacional por sus trabajos como educador popular a finales de los

cincuenta del siglo XX en programas de alfabetización para campesinos/as adultos/as. Como militante de izquierdas próximo a la filosofía de la liberación, se comprometió con las luchas revolucionarias de la región, por lo que su trabajo como educador camina unido a su compromiso político. Así, su posición teórica está marcada por la crítica del capitalismo de base marxista (Torres, 1980) y decolonial (Fernández Mouján, 2018), desde donde elabora un aporte crucial a la tradición latinoamericana de la Educación Popular, que considera al pueblo —“los pobres” (Freire, 2015) o “los oprimidos” (Freire, 2005)— como el sujeto pedagógico protagonista. Desde este prisma, la educación constituye un trabajo político emancipatorio: “un proceso de organización y lucha de los educandos para transformar las condiciones de injusticia que los mantienen en su condición de oprimidos y excluidos” (Torres Carrillo, 2016, p. 10). El enfoque marxista imprime en Freire una comprensión conflictiva de “lo público”: el orden social está atravesado por los distintos tipos de conflicto social —de clase, de género y colonial-racista— que traen causa en el capitalismo.

Desgranemos la comprensión de Peters sobre la educación. Identifica *lo valioso* a transmitir por la educación en el *mundo público*, un mundo representado por el lenguaje, estructurado por las normas (1977b), que precede al sujeto que se educa y que, por lo tanto, es compartido con los demás (Martin, 2010). Como vemos, es clara la dimensión social de *lo valioso* para Peters. Este *mundo público* debe leerse en sintonía con la idea de *tradición*, entendida también como un lenguaje, una forma constitutiva de entender el mundo y, de este modo también, una herramienta al servicio de propósitos, creencias y sentimientos —ya que el lenguaje no es un instrumento de expresión del mundo, sino un ejercicio de construcción— (Peters, 1966). En este orden de cosas, la iniciación en las formas de pensamiento de una tradición que la educación desarrolla es una condición que hace al ser humano libre al habilitarle para dar cuenta de sus propias decisiones tanto a nivel individual como en el espacio público (Peters, 1977a). Dicho de otra manera, la educación es una condición para participar en libertad en *lo público*. Sin embargo, no todos los componentes de la tradición o del mundo público son valiosos, sino solo aquellos que atienden a los rasgos inherentes del ser humano y que son los que caracterizan a la persona educada (aquí reside el peso de lo intelectual en Peters). Son los rasgos que involucran actividades de carácter cognitivo superior y que exigen el dominio de un cuerpo de conocimientos y una comprensión de los principios sobre los que se asientan esos conocimientos (Peters, 1977b). Implica también integridad del carácter y pensamiento crítico. En síntesis, la educación desarrolla las capacidades de racionalidad que nos hacen eminentemente humanos; y que residen en *lo valioso* de la tradición.

En Freire, igualmente, la educación es lo que hace al ser humano plenamente humano. Sin embargo, frente a la tradición y la *racionalidad*, Freire identifica en la *cultura* y la *historicidad* los elementos en los que el ser humano realiza su vocación de humanización. En primer lugar, entiende que la humanización del ser humano reside en su capacidad de *existir*, que va más allá de *vivir* (Freire, 2015).

La *existencia* es la capacidad de trascender la inmanencia de lo biológico y esto es lo que distingue al ser humano de los demás animales: “conseguiamos hacer de nuestra existencia algo más que meramente vivir (...) nos pusimos de pie, liberamos las manos y la liberación de las manos es en gran parte responsables de lo que somos” (Freire, 2003, p. 20). La *historicidad* y la *cultura* son los soportes de la *existencia*. La capacidad del lenguaje es el signo principal de cultura y es en la producción y creación cultural, y no en la reproducción-adaptación, donde se realiza como sujeto cultural. En segundo lugar, el ser humano se constituye como sujeto histórico porque, siendo inacabado y temporal, es consciente de ello, lo que lo distingue también del resto de animales y alimenta su voluntad de “ser más” (Freire, 2015, 2005). Los pueblos colonizados y las masas desposeídas, que constituyen el sujeto pedagógico de Freire, han sido despojados, no sólo del sustento material de sus vidas biológicas, sino también de la cultura y la capacidad histórica que hacen a la humanización del ser humano. Por eso, la *verdadera educación* debe desarrollar ambos elementos, permitiendo que realice su vocación de humanización e intervenga en el flujo de la Historia (Freire, 2005).

En lo expuesto hasta aquí identificamos el primer punto de distancia-encuentro. Con distintas expresiones —el mundo público en Peters y el orden social capitalista en Freire—, lo que es signo de la distancia en sus posicionamientos y motivaciones, ambos comienzan sus reflexiones enmarcando la educación en la sociedad. A partir de este enmarque, derivan *lo valioso* de la educación de sus respectivos posicionamientos ante la sociedad. En Peters lo valioso del mundo público y de la tradición se dirime en la dimensión racional e intelectual del ser humano; en Freire lo valioso de la educación reside en su potencial para la transformación social a partir de su crítica del capitalismo. Así, identificamos la distancia en las motivaciones que cada uno imprime a la educación: con el foco en la dimensión cultural e histórica del ser humano, Freire orienta el fin de la educación hacia la transformación social al entender ambas nociones atravesadas por el conflicto social; mientras, Peters se mueve en un razonamiento más conservador por el que la educación transmite la tradición, confiriendo un lugar central al legado y el conocimiento que las sociedades van construyendo. A pesar de esta distancia, el suelo común de sus reflexiones es la dimensión social de las ambas categorías, *tradición* y *cultura*, con las que designan lenguajes compartidos por la sociedad, lenguajes públicos por tanto, a partir de los cuales definen el contenido de la educación, ya sea mediante transmisión (en Peters) o mediante problematización (en Freire).

Peters emplea el término “transmisión” para definir el acto educativo. Justamente, esta idea de educación como *transmisión* es objeto de crítica por Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970/2005). Desde la expresión “educación bancaria”, critica la lógica de transmisión que observa en la escuela, y que define como “depositar hechos, informaciones semi-muertas” (Freire, 1971, p. 24) en los/as educandos/as con el objetivo de “mistificar la realidad” (p. 24) para *adaptarlos/as* a este orden de dominación. De esta manera, entiende que la educación se constituye en una

herramienta de reproducción del orden de desigualdad capitalista. Este modelo bancario se apoya en una relación jerárquica y autoritaria entre educador/a-educando/a que Freire identifica como una relación de opresor-oprimido al interior de la relación educativa (más adelante veremos la dialéctica hegeliana desde la que piensa esta relación opresor-oprimido). Este modelo bancario deshumaniza al educando/a, que es pensado/a como una vasija vacía, a la que por lo tanto no se le atribuye voz. Frente a ello, Freire (2005) propone un modelo educativo dialógico basado en la *problematización*. En este carácter dialógico se dirime el respeto al educando y educanda. La idea crucial es que el/la docente no puede reproducir al interior de la relación pedagógica la lógica opresora, por lo que debe convocar la palabra del alumnado mediante una relación de igualdad, escucha y comunicación. De este modo, la cultura de las clases populares y de los pueblos silenciados entra en el acto de conocimiento que es para Freire la “verdadera educación” (Freire, 2005). Dentro de este modelo dialógico, *problematizar* constituye un ejercicio de reflexión crítica dirigido a cuestionar el sentido común, la cultura dominante; es un cuestionamiento de lo que se presenta como dado e incuestionable.

La propuesta liberal de Peters, si bien se articula en torno a la transmisión de formas de pensamiento existentes en el seno de una disciplina, entiende que la educación no es en ningún caso mera reproducción. La iniciación no implica una repetición mecánica y adoctrinadora de la tradición, sino la recepción de los conocimientos y habilidades necesarios para participar en un campo de conocimiento, también mediante el análisis crítico del conocimiento existente y legitimado, lo que separa la iniciación del adoctrinamiento (McDonough, 2011). La educación desarrolla la racionalidad humana, transmite cuerpos de conocimientos y, rasgo esencial de la iniciación, permite el acceso a sus principios subyacentes. En la medida en que la educación responde a estos propósitos, introduce al/la educando/a en la vida reflexiva, lo que permite que construya sus propias razones (Warnick, 2010) avanzando hacia el pensamiento crítico, donde la lógica de transmisión se torna en una lógica de conversación. A este respecto, las reflexiones de Oakeshott (1991) completan la visión de educación como iniciación con la de conversación. Las personas que ya han sido iniciadas pueden participar de la conversación de la tradición y, por lo tanto, de la política, de *lo público*.

Veamos el segundo punto de distancia-encuentro. El tipo de sujeto pedagógico que tienen en mente los aleja en sus reflexiones: Freire ancla su noción de educación a un sujeto pedagógico colectivo, el de los oprimidos/as, lo que es consistente con su posicionamiento; Peters, por su parte, construye su concepto de educación a partir de la consideración individual del sujeto, como es propio desde miradas liberales. A pesar de esta distancia, ambos dirigen los fines de la educación hacia la participación en la vida pública mediante la conversación y el diálogo, expresiones en las que identificamos un paralelismo. En Freire, la educación dialógica tiene como objetivo habilitar a los colectivos oprimidos como sujetos históricos y por ello insiste en que la educación es política (Freire e Íllich, 1975, p. 6; Freire en Torres, 1985, p. 118;



Freire en Freire y Shor, 2014, p. 78). En Peters, la gramática individualista no borra sin embargo lo social de la educación, que reside en su atención a la tradición y el mundo público, entendidos como lenguajes compartidos con los demás. La idea de educación como conversación con la tradición completa el carácter público de la educación como iniciación.

### 3. EDUCACIÓN, LIBERTAD, CRÍTICA

Desde sus respectivos posicionamientos teórico-políticos, ambos pensadores prestan atención a las nociones de *libertad* y *crítica*. Peters arranca en lo que se conoce como *libertad negativa*, propia del liberalismo (Berlin, 1988), desde donde postula un equilibrio entre el pensamiento crítico y la transmisión de conocimientos en el curso del desarrollo educativo. Por su parte, Freire se apoya en el *existencialismo* para establecer una relación dialéctica entre *libertad* y *crítica* en términos de *liberación*, aproximándose así hacia una comprensión de libertad positiva. Como veremos, para ambos, la crítica apunta al cuestionamiento del lenguaje público (*tradición/cultura*) y conecta con una idea de libertad que trasciende la dimensión individual.

Peters (1984) desarrolla sus argumentos en torno a la libertad a partir de tres distinciones que considera especialmente útiles para aplicar a las relaciones escolares. Comencemos por dos de ellas, estrechamente vinculadas: la idea de un sujeto elector y la de autonomía. En primer lugar, identifica la libertad en la capacidad de elegir los propios cursos de acción, lo que exige una pluralidad de opciones, ya que sin opciones entiende que asistiríamos a sombríos escenarios, que son justamente contra los que el liberalismo configura los derechos del individuo. Obsérvese que esta comprensión negativa de libertad arranca en una gramática individualista, propia del liberalismo, que define la libertad como ausencia de restricciones, permitiendo la libre acción individual (Berlin, 1988). Esta libertad negativa reside en el individuo y, entiende Peters, se apoya en el supuesto de un ser humano con capacidad *racional* para escoger, por lo que enumera una serie de patologías mentales como ejemplos en los que el individuo no puede escoger en libertad al estar su racionalidad inhibida (1984, pp. 154-155). Con ello, sitúa de nuevo la racionalidad humana en el centro de sus argumentos.

Este foco en la racionalidad conduce a la segunda dimensión: la *autonomía*, que a su vez conduce a la necesidad de pensamiento crítico. La autonomía “sugiere una evaluación crítica de las creencias y las prácticas y el desarrollo de independencia de criterio como resultado” (Peters, 1977b, p. 80). Se traduce, por tanto, en *no seguir las normas* en caso de no estar de acuerdo con ellas; lo que exige un criterio propio para justificar tal desacuerdo. De tal manera que la libertad para escoger solo es libertad en la medida en que el individuo pueda enmarcar sus acciones en un código de conducta, es decir, en la medida en que puede dar razones de sus elecciones (Cuyper, 2010). De este modo, *elección* y *autonomía* constituyen dos caras de la misma moneda.

Estrechamente vinculado a este sujeto elector y a la autonomía en la que se dirime su libertad, Peters presta atención al pensamiento crítico. Para él, la educación es una combinación equilibrada de conocimientos y pensamiento crítico. Dentro de esta combinación, la autonomía se sitúa en un punto intermedio entre la reproducción acrítica del conocimiento y el desarrollo de tesis originales. De esta manera, la educación se aleja de la repetición mecánica y del adoctrinamiento: se aleja de la función de reproducción que en esos mismos años algunas teorías críticas atribuyen a la escuela (Baudelot y Establet, 1987; Bourdieu y Passeron, 1977). Pero, puntualiza Peters, no se puede someter todo a una crítica constante; en primer lugar, porque en el marco de la educación, la crítica se sitúa en un momento posterior a la adquisición de conocimiento; y, en segundo lugar, porque el ejemplo, la instrucción y la influencia —que no necesariamente suponen caer en el dogma— son, en la perspectiva de Peters (1977b) definitorios de la educación, especialmente, en las primeras etapas de la vida humana, donde las personas aprenden por imitación e identificación con las figuras de autoridad.

En línea con ello, metodológicamente Peters aboga por el método socrático como la vía para desarrollar el pensamiento crítico en el contexto escolar. En esta metodología, el/la maestro/a presenta el conocimiento mediante preguntas y respuestas, lo que obliga al alumnado a explicar y argumentar su pensamiento. El/la educador/a debe guiar, mediar y, ante todo, conocer las preguntas que abren la puerta al cuestionamiento y la reflexión para permitir que el/la educando/a llegue “a cuestionar sus propias suposiciones, y a reformular una y otra vez lo que piensa o se propone hacer, hasta que da con algo a lo que no le es posible oponer objeción alguna” (Peters, 1969). Así, tanto *libertad* como *crítica* implican para Peters dar razones, y presentar estas razones ante los otros, esto es, hacerlas públicas, situarlas en el espacio público, lo que permite su discusión.

Veamos ahora cómo reflexiona Freire ambas nociones. Mientras Peters postula una relación de *equilibrio* entre pensamiento crítico y autonomía como requisito del sujeto que elige en libertad, Freire establece una relación *dialéctica* entre *crítica* y *libertad*. Desde el existencialismo que informa su trabajo (Torres, 1980), entiende la *existencia* humana —en los términos descritos en la sección anterior— como un camino de decisiones que exige compromiso histórico, lo que en cierto sentido es similar a la libertad como capacidad de escoger con responsabilidad de la que habla Peters. Pero, siendo una formulación similar, Freire deposita sobre estas decisiones el peso de la historia, cuya construcción quedará así en manos de los hombres y de las mujeres. En este elemento histórico cristaliza lo público de la educación, al orientar sus fines hacia la transformación del orden social. Desde este prisma, la libertad comienza a construirse cuando el ser humano “llega a ser existencia social percibida, cuando su conciencia logra captar las determinantes históricas de su accionar” (Torres, 1980, p. 9) o, dicho más llanamente, cuando el/la educando/a “comprenda su posición dentro de su contexto” (Freire, 2015, p. 55), entendido este contexto en clave marxista. De este modo, *libertad* y *crítica* se construyen en relación dialéctica en términos de liberación (Fernández Mouján, 2018).

Metodológicamente, este camino de la crítica debe ajustarse al modelo dialógico y de problematización, lo que significa reflexionar sobre “la profundidad en la interpretación de los problemas” (Freire, 2015). Dicho de otra manera, el modelo dialógico se guía por un ejercicio de problematización, donde problematizar significa “ejercer un análisis crítico sobre la realidad-problema” (Freire, 2005, p. 220): repensar el orden social como realidad-problema y no como mera realidad naturalizada. Esta comprensión problematizadora de la realidad permite, por ejemplo, superar la idea meritocrática de que la pobreza es fruto de la pereza de las clases populares:

La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extravención de la culpa indebida. Esto corresponde a la “expulsión” del opresor de “dentro” del oprimido, en cuanto sombra invasora, sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y responsabilidad. (Freire, 1997, p. 81)

Freire insiste en que pasar de oprimido a opresor no constituye un camino de liberación, ya que en ese tránsito se sigue reproduciendo la lógica opresor-oprimido. Él piensa la liberación desde la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo, donde el amo-opresor, aunque está en un lugar de superioridad, tampoco es libre, ya que su posición y su conciencia dependen de la opresión sobre el esclavo, a quien en un gesto de deshumanización se le niega la condición de sujeto-histórico. La liberación implica la superación de este orden y es una liberación protagonizada por los oprimidos, pero en comunión con los opresores (Freire, 2005). Se trata, en definitiva, de una idea de liberación en sintonía con los postulados marxistas (Torres, 1980) y con la lectura del trabajo decolonial de Fanon (Fernández Mouján, 2018).

Identificamos un tercer punto de distancia-encuentro. Alejados en el fin que le atribuyen a la educación, la crítica es definitoria de la propuesta freiriana en la medida en que este pedagogo es parte de la teoría crítica en el campo educativo. A pesar de ello, vemos que Peters también otorga un papel central a la crítica. Así, identificamos un espacio de encuentro en el papel que le prestan a la crítica a través de sus propuestas dialógica (en Freire) y socrática (en Peters). Ambas fórmulas metodológicas postulan una relación de cuestionamiento entre educador/a y educando/a que viene a borrar cualquier posición dogmática, alentando así la crítica. De la misma manera, la idea que Peters formula de que el pensamiento crítico implica el reconocimiento de los principios subyacentes al conocimiento guarda parecido con la propuesta problematizadora de Freire. Para ambos, la crítica constituye un requisito para la participación en lo público. En Peters, se trata de compartir argumentos con los demás mediante el método socrático; mientras que en Freire el diálogo problematizador habilita la voz de los/as oprimidos/as, hasta entonces silenciados históricamente. De esta manera, conectamos su atención a la crítica con el papel deseable que otorgan a la participación en lo público.

Para cerrar esta sección, profundizaremos en cómo ambos pensadores conciben las relaciones educativas a través de la noción de libertad. A pesar de la distancia en sus posturas, un punto común en ambos es su crítica a ciertas pedagogías progresistas que entienden la libertad educativa como un *dejar hacer* a los/as educandos/as. Aquí, la propuesta de Neill (1979) es quizás el ejemplo paradigmático de libertad educativa entendida en estos términos. Este debate se conoce en el terreno educativo como una discusión en torno a la “directividad”. La directividad se predica generalmente de las pedagogías en las que el/la educador/a asume un rol directivo de tintes más tradicionales. En contraposición, las pedagogías activas y espontaneístas ponen el foco en la “espontaneidad” de los y las niñas como eje del proceso educativo. Se debate así si la acción educativa debe ser más o menos directiva o, incluso, hay pedagogos que postulan la total ausencia de directividad, como Neill. Tanto Peters como Freire rechazan las posturas que confían en la “espontaneidad” de los/as niños/as. Veamos desde qué argumentos lo hacen.

A través de la tercera distinción en torno a la libertad —ya hemos expuesto las otras dos: el sujeto elector y la autonomía—, Peters (1984) considera la libertad como un principio social. De acuerdo con las teorías políticas liberales del contrato social, Peters parte del supuesto de un estado de naturaleza en el que, en ausencia de cualquier tipo de restricción impuesta por la ley o la costumbre, imperará la ley del más fuerte, lo que se traduce en restricciones injustificadas hacia los más débiles. Desde este supuesto, identifica la “paradoja de la libertad”: es necesario introducir mediante la ley y la costumbre —que son parte del orden civil por contraposición al estado de naturaleza— determinadas restricciones niveladoras entre las personas. En sus palabras, “la libertad solo prevalecerá si hay un sistema general de regulación que proteja estas esferas contra la interferencia de otros” (Peters, 1984, p. 151). Estas esferas a proteger son los derechos individuales de todos/as. Extrapolando estos argumentos a las relaciones educativas, Peters entiende que esta paradoja se da particularmente en los contextos escolares y por ello defiende la necesidad de establecer límites de conducta en las aulas, con el objetivo de evitar que sean “los traviesos o grupos de compañeros” quienes impongan sus restricciones a los/as demás estudiantes. Así, subraya la importancia de la autoridad educativa para imponer ciertas normas niveladoras.

En este orden de cosas, recordemos que Peters aboga, junto con el método socrático, por fórmulas como la educación mediante el ejemplo y la instrucción, que implican dinámicas de sujeción del/la aprendiz al educador. Esto pudiera parecer una contradicción entre el objetivo educativo de llegar a pensar por uno/a mismo/a y la sujeción a los/as otros/as que está involucrada en tales fórmulas. Sin embargo, esta aparente contradicción, que es una manera en que se despliega la paradoja de la libertad en la educación, simplemente hace evidente la condición social y la naturaleza intersubjetiva tanto del ser humano como del aprendizaje (Martin, 2010): nos hacemos conscientes de nosotros y nosotras mismas a través de la relación con los demás y de la participación en el lenguaje público. De esta manera, las

preguntas que conciernen al ejercicio de la autonomía, la toma de decisiones sobre los cursos de acción a seguir y las razones que damos de nuestras elecciones, son en realidad preguntas públicas cuya respuesta requiere la deliberación compartida con otros (Peters, 1977b). A pesar de que Peters parte de una noción liberal del ser humano y de que sitúa al individuo como objetivo último del proceso educativo, otorga a los demás un papel destacado en el proceso de iniciación, tanto en la figura del educador/a, como en la forma del mundo público que tiene como objeto la educación (English, 2010). Así, en este sentido, la autoridad docente debe servir para orientar el proceso educativo hacia lo valioso de la tradición, contrarrestando otras posibles influencias por fuera del espacio educativo.

Veamos ahora cómo Freire aborda esta cuestión. En primer lugar, el brasileño impugna las premisas del debate en torno a la “directividad” (en Freire y Shor, 2014): en la medida en que la educación nunca es neutral —porque se orienta, o bien, hacia la reproducción-adaptación, o bien, hacia la transformación social— siempre queda marcada por unos fines de los que el/la educador/a debe hacerse cargo. Así, no existe la posibilidad de pedagogías no directivas. En segundo lugar, si bien la educación dialógica debe convocar la palabra del educando o educanda, esto no implica una postura espontaneísta, no solo porque tal postura sea imposible para Freire, como acabamos de señalar, sino porque además, el espontaneísmo constituye para él un *laissez faire* educativo en el que los/as educandos/as quedan abandonados/as:

Por una parte, no puedo ser autoritario y, por otra, no puedo caer en el *laissez faire*. Debo ser radicalmente democrático, responsable y directivo. No directivo de los estudiantes, sino directivo del proceso en el que los estudiantes están conmigo. En tanto que dirigentes del proceso, el profesor liberador no está haciendo nada a los estudiantes, sino con los estudiantes (Freire y Shor, 2014, p. 79).

Así, consciente de las relaciones de dominación-alienación que justamente la educación liberadora se propone desvelar, el/la educador/a no puede mantenerse neutral, sino que en su compromiso crítico le imprime conscientemente una determinada dirección al diálogo, sin caer nunca en el autoritarismo de la educación bancaria. En este sentido, Freire insiste en que una educación dialógica debe arrancar en el sentido común del educando/a para convocar así su voz. En sus propias palabras, el punto de partida radica en “el sentido común de los estudiantes y no en el rigor del educador” (Freire en Torres, 1985, p. 121). Pero, partir de su sentido común, justamente es “partir” porque implica no quedarse en ese sentido común. Aquí juega un papel clave, el/la educador/a que guía el trayecto. Por todo ello, Freire entiende que la relación entre educador/a-educando/a no es una relación entre iguales, porque “en el momento en que el profesor empieza el diálogo, él sabe mucho, primero, en términos de conocimiento y, después, en términos del horizonte al que quiere llegar” (Freire en Freire y Shor, 2014, p. 166). Pero, siendo así, debe articularse como una relación democrática y no autoritaria (p. 150).

Llegamos así al cuarto punto de distancia-encuentro. Ambos autores arrancan su reflexión en concepciones muy diferentes de libertad: una idea individualista de libertad negativa en Peters, y una noción de libertad como liberación dialéctica opresor-oprimido en el caso de Peters. A pesar de esta distancia, ambos convergen en su rechazo al espontaneísmo de las pedagogías denominadas no directivas. Así, coinciden en que la libertad en las relaciones educativas no debe traducirse en un “dejar hacer libremente al educando/a”. Entienden que verlo así, lejos de orientar la educación hacia la libertad, constituye una dejación de su tarea por parte del educador/a. Por eso, Peters habla de la necesidad de una autoridad niveladora y Freire hace un llamado a los/las educadores/as a hacerse cargo de su posición en la relación pedagógica —que no es en igualdad con los/as educandos/as—. En síntesis, tanto Freire como Peters entienden que para orientar la educación hacia la libertad, es preciso manejar una noción de este concepto más compleja que la de “dejar hacer”, lo que en las relaciones educativas interpela especialmente a la tarea de los/as educadores/as: deben saber guiar el proceso de problematización (en Freire) o socrático (en Peters).

#### 4. ENCUENTROS INESPERADOS

La educación como iniciación sitúa en un plano central de la educación la tradición y el desarrollo intelectual. La pedagogía liberadora, por su parte, resalta la justicia social y la liberación de los grupos sociales oprimidos. Esto supone, a menudo, una crítica a la tradición, lo que revela que existe una tensión sustancial entre ambas teorías. A pesar de esta tensión, este artículo no es el primero que pone en relación ambas concepciones de la educación (ver Beckett, 2017; Endres, 2002). En este caso, sin embargo, la alusión a ambas teorías no tiene como objetivo abogar por la elección entre una u otra, tampoco por la necesidad de integrar ambas. El análisis del pensamiento de Peters y Freire que ha ocupado las páginas precedentes se sitúa en la necesidad de recuperar el debate público en torno a la educación así como de repensar el carácter público de la educación, en un contexto de auge de concepciones privatizadoras e individualizadoras de la educación. Ante los múltiples sentidos que se le atribuye, en este trabajo hemos entendido “lo público” como los propósitos educativos orientados hacia un bien social (Clarke *et al.*, 2021) y como el espacio de construcción de sentidos compartidos sobre el bien común (Higgins y Abowitz, 2011). Desde esta comprensión, hemos rastreado en los trabajos de ambos autores las huellas de lo público. Para ello, y a la luz de sus postulados, proponemos como conceptos clave sobre los que puede pivotar la discusión sobre el carácter público de la educación las categorías que hemos identificado como centrales en su pensamiento: *tradición/cultura*; *conversación/diálogo*; *crítica y libertad*. En estas categorías identificamos cuatro espacios ambivalentes, de distancia y a la vez de encuentro, entre ambas propuestas. Son puntos de distancia porque a través de ellas ambos autores elaboran reflexiones muy diferentes en atención a

sus respectivos posicionamientos teórico-políticos; sin embargo, comparten cierto suelo común en el que cristaliza esa dimensión social que vincula la educación a *lo público*. El hecho de que cada autor conciba estos conceptos desde posiciones diferentes, e incluso enfrentadas, no resta, a nuestro juicio, legitimidad a la discusión y el pensamiento compartidos; muy al contrario, avala el carácter plural que toda discusión que se pretenda pública no puede sino adquirir, así como da cuenta de la complejidad de la tarea, si bien no exime de abordarla.

El primer punto de encuentro identificado es el enmarque social desde el que conceptualizan la educación. Desde expresiones diferentes —el *mundo público* y la *tradicición* en Peters, y el orden social capitalista y la *cultura* en Freire—, ambos autores desarrollan su posicionamiento ante la sociedad, a partir del cual derivan *lo valioso* de la educación. Identificamos así un claro paralelismo entre *tradicición* y *cultura*, ya que ambas apuntan a lenguajes públicos compartidos a partir de los cuales se dirime el contenido de la educación. Hemos identificado un segundo punto de encuentro en el paralelismo entre las nociones de *diálogo*, crucial en Freire, y de *conversación*, que completa la propuesta de Peters. Si bien el sujeto pedagógico es diferente en cada propuesta, mediante el *diálogo/conversación* el educando/a entra a participar del lenguaje público compartido, ya sea este pensado como *tradicición* o como *cultura*. La atención a la *crítica* en ambos autores constituye el tercer punto de distancia-encuentro. Es un punto de distancia porque la crítica tiene una centralidad distinta en cada autor: la pedagogía freireana es parte de la tradición crítica, lo que implica un cuestionamiento del orden social capitalista; no así Peters, que se inscribe dentro del espectro del liberalismo. A pesar de la distancia, ambos consideran la *crítica* un momento crucial del acto educativo, definitorio de los métodos que proponen: el método dialógico (Freire) y socrático (Peters). Finalmente, en la categoría de libertad identificamos el cuarto punto. Desde su postura liberal, Peters arranca en una comprensión negativa de libertad; mientras que Freire establece una relación dialéctica con la crítica en términos de liberación. A pesar de las diferencias, ambos convergen en su comprensión de la libertad educativa como una noción más compleja que un mero “dejar hacer” al educando o educanda. Desde un rechazo compartido a las teorías espontaneístas y no directivas, entienden que la construcción de sujetos libres a través de la educación exige del educador y de la educadora un papel activo, ya sea como autoridad niveladora (Peters) o mediante un compromiso consciente con su posicionamiento político (Freire).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.

- Beckett, K. (2017). John Dewey's conception of education: Finding common ground with R. S. Peters and Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 380-389. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1365705>
- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre sobre la libertad*. Alianza.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Laia.
- Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 83, 593-610.
- Clarke, M., Mills, M., Mockler, N., & Singh, P. (2021). What is the public in public education? Mapping past, present and future educational imaginaries of Europe and beyond. *European Educational Research Journal*, 21(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/14749041211030063>
- Cuypers, S. E. (2010). Autonomy in R. S. Peters' Educational Theory. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 189-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00733.x>
- Degenhardt, M. A. B. (2010). R.S. Peters: Liberal Traditionalist. En R. Bailey, R. Barrow, D. Carr & C. MacCarthy (Eds.), *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (pp. 125-138). Sage.
- Díez-Gutiérrez, E. J., & Bernabé-Martínez, C. (2022). Neoliberal educational free choice versus the conception of education as a common and public good. *Revista de Educación*, 395, 199-223. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520>
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of developing emotional well-being. *Oxford Review of Education*, 35(3), 371-389. <https://doi.org/10.1080/03054980902934662>
- Endres, B. (2002). Critical pedagogy and liberal education: Reconciling tradition, critique, and democracy. *Philosophy of Education Archive*, (0), 59-68.
- English, A. (2010). Transformation and Education: The Voice of the Learner in Peters' Concept of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 75-95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00716.x>
- Fernández González, N. (s/f). Re-enchanting Education: *Bachilleratos Populares* in Argentina as a Commoning Experience. (En elaboración).
- Fernández Mouján, I. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-17.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Fraser, N. y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*. Morata.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *Sobre la acción cultural*. Icirá.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.



- Freire, P., e Íllich, I. (1975). *Diálogo Paulo Freire - Iván Íllich*. Ediciones Búsqueda.
- Higgins, C., & Abowitz, K. K. (2011). What makes a public-school public? A framework for evaluating the civic substance of schooling. *Educational Theory*, 61(4), 365-380. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00409.x>
- Martin, C. (2010). The Good, the Worthwhile and the Obligatory: Practical Reason and Moral Universalism in R. S. Peters' Conception of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 143-160. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00767.x>
- McDonough, T. (2011). Initiation, not Indoctrination: Confronting the grotesque in cultural education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(7), 706-723. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00554.x>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. FCE.
- Neill, A. (1979). *Hijos en libertad*. Gedisa.
- Oakeshott, M. (1991). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Liberty Press.
- Pérez Fernández, D., y Zamora García, J. (2023). Auroras de los comunes: La contribución del colectivo Midnight Notes al discurso contemporáneo de los comunes. En L. Lloredo y R. Cueva. (Eds.), *El comunismo de los bienes comunes*. Tirant Lo Blanch. (En prensa).
- Peters, R. S. (1966). *Ethics & Education*. George Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Paidós.
- Peters, R. S. (1977a). *Education and the education of teachers*. Routledge & Kagan Paul.
- Peters, R. S. (1977b). *Filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. FCE.
- Polanyi, K. (2019). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Virus.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo*. Nueva Visión.
- Rizvi, F. (2016). Privatization in Education: Trends and Consequences. *Education Research and Foresight Series*, No. 18. UNESCO. <https://en.unesco.org/node/262287>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Torres Carrillo, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- Torres, C. A. (1980). Las corrientes filosóficas que fecundan la filosofía de Paulo Freire. *Colección Pedagógica Universitaria*, 9, 7-26.
- Torres, R. M. (1985). Sobre Educación Popular: entrevista a Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 8(1-2), 117-160.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Walks, L. (2013). Education as Initiation Revisited: General Rituals and the Passage to Adulthood. *Philosophy of Education Archive*, 133-141. <https://doi.org/10.47925/2013.133>
- Warnick, B.R. (2010). Ritual, Imitation and Education in R. S. Peters. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00735.x>