

Gregory, Maughn Rollins & Laverty, Megan Jane, eds. In community of inquiry with ann Margaret Sharp: childhood, philosophy, and education. New York: Routledge, 2018, Pp. 264.

félix garcía moriyón¹
universidad autónoma de madrid, españa
orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-3951-5728>

un enfoque normativo de fpn

En dos ocasiones este mismo año, de enero a mayo, he asistido a dos actividades académicas relacionadas con filosofía para niños (FpN) en las que dos ponentes, muy familiarizados con el currículo del IAPC y con el proyecto global de filosofía para y con niños, dijeron explícitamente que el currículo del IAPC era el “método Lipman”. En ambas ocasiones, como en muchas otras parecidas ocurridas con anterioridad, levanté la mano para intervenir en el diálogo e hice un comentario breve y directo:

“Perdón, acabas de hacer dos afirmaciones, una parcial y otra errónea: FpN no es solo un método, sino un proyecto educativo que implica mucho más que un método; en segundo lugar, no es de Matthew Lipman, sino de Matthew Lipman y Ann Sharp, los dos juntos. “

Este malentendido sesgado es tan antiguo como el propio proyecto.

Por eso, cuando me enteré de la publicación de este libro, me sentí muy agradecido por el trabajo de los editores, Maughn Rollins Gregory y Megan Jane Laverty, por su trabajo y por el resultado del mismo: comprendí que era una notable aportación a una mejor comprensión del trabajo educativo y filosófico del IAPC desde 1970 a 2010. Sin la aportación de Ann Sharp es imposible entender el giro infantil de la filosofía y mucho menos su impacto en la educación en el tercio final del siglo XX.

Ann Sharp vino a Madrid en años sucesivos, de forma absolutamente desinteresada para dirigir cursos de una semana centrados en la formación de formadores del profesorado, cursos que fueron decisivos en la difusión e implantación del programa en España. El primer curso lo impartió en Julio de 1988, curso al que asistieron unos 25 profesores de filosofía de enseñanza media

¹ E-mail: felix.garciamoriyon@gmail.com

Gregory, Maughn Rollins & Laverty, Megan Jane, eds. *In community of inquiry with ann Margaret Sharp: childhood, philosophy, and education*. New York: Routledge, 2018, Pp. 264.

y universidad. Ann Sharp, cuyo talento educativo es bien conocido, ganó a diez personas para el proyecto y ellas constituyeron el núcleo del futuro Centro de Filosofía para Niños. A partir de entonces, colaboré con ella en cursos impartidos en diversos países, una colaboración truncada por su fallecimiento prematuro.

El libro de Gregory y Laverty (2018) es una buena propuesta para aprender más sobre la contribución de Ann Sharp a FpN y para profundizar en el programa. Muchos de nosotros, con una cierta edad, estamos bien informados del trabajo excelente que hizo Ann para difundir el programa y formar al profesorado. Ampliando esa información con una buena antología de textos y ensayos, nos recuerda que su aportación teórica fue también muy importante. La estructura del libro me parece brillante: está dividido en siete bloques o partes, cada un dedicada a un tema: pragmatismo; filosofía de la educación; ética y personalidad; feminismo e infancia; religión, espiritualidad y estética; pensamiento cuidadoso; y, por último, educación social y política. Todos los bloques incluyen en el título «... y la comunidad de investigación». En cada uno encontramos uno o dos artículos de Sharp, lo que configura una sólida antología de su pensamiento que nos permite darnos cuenta de su trabajo intelectual y educativo. Además, cada bloque empieza con un artículo de una persona experta en FpN que conoció bien a Ann Sharp, estableciendo un diálogo con su pensamiento y su actividad. El índice de nombres y conceptos que aparece al final es un instrumento útil para encontrar información específica. Todos los textos –los artículos de Ann y las aportaciones de los comentaristas en diálogo con ella y con la comunidad mundial de filosofía para niños– ofrecen un productivo campo de reflexión.

En conjunto, el libro ofrece un valioso y merecido tributo a la aportación de Ann Sharp a la creación y crecimiento de FpN por todo el mundo y me ha permitido profundizar en algunas cuestiones fundamentales de la propuesta educativa de FpN. Tres son las cuestiones que, de manera especial, quiero destacar en esta reseña. En primer lugar, la importancia de hacer filosofía en la educación, y la concepción específica de la filosofía y el filosofar que se

defiende. En segundo lugar, el carácter normativo que Sharp da el pensamiento cuidadoso y a la democracia, vinculado a su compromiso con el falibilismo. En tercer lugar, el papel de Nietzsche en su enfoque innovador de la enseñanza y de la esencia de la educación. Abordo las tres cuestiones en ese orden. Tras analizarlas, finalizo esta reseña-ensayo con algunas reflexiones sobre Ann y la dimensión espiritual de FpN. Concluyo con este tema porque es el que mejor sintetiza las aspiraciones trascendentes que están presentes en FpN.

Quizá sean los primeros artículos los que más me han ayudado a aclarar mis reflexiones: en primer lugar, una buena biografía intelectual y personal de Ann Sharp escrita por Laverty y Gregory; en segundo lugar, la conversación que Peter Shea mantiene con Sharp. La experiencia pedagógica de Ann en sus primeros años en Shaker Village Group deja muy clara su elección de lo que más adelante Phil Cam, citando a Rorty, llama “Filosofía con *F* mayúscula y filosofía con *f* minúscula” (Gregory y Laverty, 2018, p. 30)². Sharp entiende desde el principio de su carrera profesional que la filosofía debe estar implicada en la vida cotidiana real de las personas, siendo una filosofía encarnada y exotérica que no se queda en una filosofía esotérica, centrada en la academia y en el diálogo inter-académico. Esto no implica en absoluto una minusvaloración de la filosofía académica, sino un esfuerzo personal para aportar su rigor y riqueza conceptual a la vida diaria, algo que está presente en todas las personas y en todas las edades. Nada sorprende que Ann encontrara tan pronto la propuesta de Lipman, puesto que, en definitiva, solo encontramos lo que buscamos y era eso lo que ella estaba buscando y lo que explica su rápida sintonía con Lipman (Lipman & Kennedy, 2010).

En este caso, sin duda, la opción por una filosofía más encarnada, más a pie de calle, se inicia a partir de una fuerte influencia del pragmatismo de Estados Unidos. Es evidente la influencia de Dewey, para quien la reflexión filosófica estaba directamente relacionada con la experiencia cotidiana de la gente y debería estar presente en la educación formal. Otras influencias

² De aquí en adelante, todas las citas que hacen referencia a capítulos del libro que reseñemos, se citan añadiendo solo la página.

Gregory, Maughn Rollins & Lavery, Megan Jane, eds. In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: childhood, philosophy, and education. New York: Routledge, 2018, Pp. 264.

posteriores van en la misma línea, como las de Martha Nussbaum y Simone Weil; me ha parecido revelador el artículo que escribieron Sharp y Gregory sobre la filósofa francesa. La interpretación del pensamiento de Weil que ofrece Ann Sharp refleja muy bien esa elección personal por una filosofía vinculada a la vida diaria. Escribe:

Solo cuando una mujer lee sus experiencias del día a día en términos de una respuesta propia al mundo, descubre sus poderes y los límites de su poder. Una filosofía feminista de la educación no deriva de verdades predeterminadas, sino que se configura a partir de una dialéctica entre la experiencia de las mujeres y los hombres pasadas y presentes. (1997, p. 157)

Introducir la filosofía en las aulas implica destacar algo que es específico de la filosofía: una actividad mental que muestra tres características básicas, 1) cualidades de análisis y razonamiento, 2) cualidades de detección de ambigüedades, incertidumbres y exploraciones fronterizas, y 3) cualidades para pasar con delicadeza de la teoría a la práctica y viceversa (Rondhuis, 2005). Se trata también de una actividad que se centra en conceptos muy generales, como justicia, bondad, ser, belleza, yo, identidad, realidad, apariencia..., conceptos que nunca están del todo claros aunque los usamos con frecuencia. Son parte de nuestra vida cotidiana y son importantes y relevantes, y esa es la razón por la que nos interesa hablar de ellos. Esto permite desarrollar y manejar amplios marcos de referencia, que podemos llamar también concepciones del mundo, estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica o la experiencia de la vida real. Y algo mucho más importante: intentando en todo momento aclararnos qué clase de persona queremos ser y en qué clase de mundo queremos vivir.

La propuesta de FpN es posiblemente muy novedosa por su pretensión de que la filosofía forme parte central de una educación verdaderamente transformadora. Prácticamente nadie se había atrevido a sugerir que los niños pequeños podían hacer filosofía, mucho menos los filósofos académicos, algunos de los cuales siguen siendo reacios a admitirlo. Menos original, pero también fundamental, es el haber vinculado la reflexión filosófica a la comunidad de investigación, con influencias directas y explícitas de Peirce y Dewey, pero también de diferentes tendencias de la educación progresista (o educación nueva). Este concepto es central, pero merece la pena insistir en algo

que provoca algunas discusiones en la propia comunidad de FpN: es una comunidad de investigación **filosófica** y el adjetivo «filosófico» no es accidental, sino esencial. Es importante porque hay otras disciplinas escolares que plantean modelos cooperativos y comunitarios de aprendizaje, un potente enfoque pedagógico que existe desde mucho antes de la propuesta de Lipman y Sharp (1988) y que está presente más allá de la filosofía. Incluso en el campo de la filosofía podemos encontrar ejemplos brillantes en Sócrates, los epicúreos y las escuelas medievales, con Abelardo como iniciador

Y en este ámbito, la contribución de Ann Sharp es importante. Siempre insistió (1997 pp. 88s.), en sus cursos de formación, en la necesidad de que el profesorado que fuera a aplicar el programa con niños y adolescentes, desarrollara una sensibilidad filosófica y se familiarizara con las aportaciones de la filosofía a lo largo de su historia. Superando una falsa dicotomía, mantenía Ann que uno no hace filosofía si no sabe filosofía y que no sabe filosofía si no la hace. Y lo defiende con una sólida reflexión sobre lo que significa transformar las aulas en comunidades de investigación **filosófica**. Todo el libro da testimonio de esto, especialmente en las partes que exploran la ética (parte III), el pensamiento cuidadoso (parte VI) y la educación socio-política (parte VII). Los artículos de Ann Sharp incluidos en el libro y las contribuciones de Laurance Splitter, Richard Morehouse y Jen Glaser son profundos y sugerentes, puesto que permiten alcanzar una comprensión más rica de la comunidad de investigación filosófica y abren perspectivas para enriquecer nuestra práctica de la misma.

Si hay algo que me parece fundamental es la confirmación de que Ann está proponiendo **un concepto normativo, no simplemente descriptivo**, de la comunidad de investigación filosófica, como podemos ver a continuación. En un ejercicio interesante y potente incluido al inicio de *Investigación ética* (Lipman-Sharp, 1988, p. 44), se sugieren algunas destrezas cognitivas y sociales que permiten a los alumnos profundizar en lo que implica una comunidad de investigación. Ann Sharp destaca la dimensión normativa en una carta a un

Gregory, Maughn Rollins & Lavery, Megan Jane, eds. In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: childhood, philosophy, and education. New York: Routledge, 2018, Pp. 264.

profesor primerizo; tras exponer algunas preguntas que permiten evaluar el progreso de la comunidad de investigación, argumenta:

Por último, te recuerdo que la comunidad de investigación tiene una dimensión moral y política que debes tener siempre presente. (...) Si asumimos que el objetivo de la educación es la formación de personas – personas responsables e íntegras, capaces de hacer buenos juicios – entonces la comunidad de investigación es un medio y un fin, satisfactoria en sí misma, que al mismo tiempo cultiva los rasgos esenciales de personas que reflexionan moralmente. Al ser miembros de una comunidad de investigación, tus estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar las virtudes del coraje, la perseverancia y la autoestima (pp. 92-93).

Sin duda, esta opción claramente normativa es compatible con un falibilismo profundo, defendido siempre por Ann Sharp, más todavía al abordar la investigación ética, que en cada situación debe buscar las respuestas apropiadas, con una conciencia clara de que siempre son falibles y pueden ser modificadas como resultado de lo que reflexionamos y hacemos en esa situación, teniendo siempre en cuenta el punto de vista de las otras personas (Lipman y Sharp, 1988). Este falibilismo no lleva a posiciones relativistas o subjetivas, sino a un esfuerzo intersubjetivo de búsqueda de la verdad. En la investigación filosófica comunitaria, el falibilismo está vinculado a la auto-corrección, que implica procedimientos de alta exigencia moral, como la tolerancia, la escucha atenta e inteligente y la exigencia de ofrecer argumentos que avalen los propios puntos de vista. El «diálogo» que Cam mantiene con Ann es sumamente clarificador en este tema (pp., 29-38).

Por eso mismo insisto en que es un concepto normativo que incluye valores morales fundamentales que, como acabamos de ver, deben estar vinculados al desarrollo de un conjunto de características o dimensiones personales (algo que llamamos también hábitos o virtudes). El valor que abarca todos los principios éticos en los que se basa esta propuesta es el valor del cuidado, el pensamiento cuidadoso (*caring thinking*), que recibe especial atención, comenzando con un importante artículo de Lipman (1995). Splitter señala en su diálogo con Ann que la Comunidad de Diálogo «apunta hacia la transformación de las personas en individuos más razonables y cuidadosos, que luchan por un mundo justo y ecológicamente equilibrado» (p. 117). El artículo de Ann Sharp, revisado y enriquecido por Lavery, defiende la necesidad de mirar en el interior del rostro de las otras personas «para interactuar dando respuesta y siendo responsables, inspirados por su vulnerabilidad y su

sufrimiento». Sharp desarrolla el tema del pensamiento cuidadoso desde una variedad de fuentes, especialmente el pensamiento de Levinas (pp. 122-124) y también Nussbaum (p. 107), y concluye que la comunidad de investigación es educación moral en tanto que promueve escuchar, estar atento ante el otro, simpatía inteligente y compasión entre los estudiantes, así como las competencias cognitivas de la comunidad de investigación ética (p. 127).

Un segundo principio moral central en la comunidad de investigación es el compromiso radical con la democracia, definida en gran parte a partir de la filosofía de Dewey sobre la democracia y la educación. Tanto el artículo de Glaser como el de Ann subrayan que el principio democrático debe ser el que guíe y estructure lo que se hace en el aula que llega a ser, en palabras de Glaser, un espacio para la acción cívica que deber transferirse a la vida social de los niños cuando lleguen a ser personas adultas independientes (pp. 225-226). Es cierto que no plantean las posibles paradojas que se dan en el campo de la educación formal obligatoria, causadas por la profunda asimetría entre el profesorado y el alumnado. El profesorado posee dos ventajas que provocan esa asimetría: en primer lugar, tienen un dominio mayor de las competencias argumentativas que puede condicionar la deliberación en el aula; en segundo lugar, el profesorado, en la educación formal obligatoria, tiene el fuerte poder de configurar las actividades del aula y de calificar a final de curso. Tomarse esta asimetría en serio exige una mayor exploración para que sea creíble la propuesta de una clase democrática (García Moriyón, 1999).

No se dice mucho de las complejas implicaciones que tiene esta asimetría para el buen ejercicio del papel del profesorado. Se proporcionan habitualmente algunas ideas básicas e importantes, en especial tomando como punto de partida un consejo clásico que también Ann expone en sus artículos: el profesorado debe ser metodológicamente fuerte pero filosóficamente débil (p. 90). Es decir, debe garantizar que las personas se portan como se espera de ellas en una comunidad de investigación, pero no apoya ni avala ninguna respuesta filosófica específica, valorando solo la calidad de los argumentos en los que se basan. Glaser llama la atención sobre la necesidad de aplicar la democracia, aunque la limita al aula que debe convertirse en un espacio de acción cívica al servicio de la construcción de una sociedad mejor (p. 226) e incluso señala que es necesario proporcionar al alumnado oportunidades para poder compartir sus

ideas en ámbitos que van más allá de la comunidad de investigación y para llevarlas a la práctica.

No obstante, ni Ann Sharp ni Jen Glaser sacan la conclusión que parece obvia: no tenemos que ir muy lejos ni esperar muchos años para poner en práctica los hábitos que adquirimos en la comunidad de investigación filosófica; basta con aplicarlos en la escuela como un todo. El amplio movimiento de escuelas democráticas –defendido ya por autores como Lawrence Kohlberg (Kohlberg, Power & Higgins, 1997), Noam Chomsky (2005) o Michael Apple (1997) y puesto en práctica en experiencias como Sudbury Valley School – o la larga tradición pedagógica anarquista –con ejemplos como la escuela de Tolstoy, Yasnaya Poyana, *La Ruche* de Faurè o la Escuela Moderna de Ferrer Guardia (García Moriyón, 1986)–nos recuerdan que es posible organizar democráticamente las escuelas y que esta experiencia es fundamental para lograr una educación realmente democrática. El hecho de que nos centremos en la contribución específica de la reflexión filosófica en el aula no debe alejarnos de un enfoque más amplio, y la relación entre filosofía para niños y más vasto movimiento de escuelas democráticas podría ser muy fructífera (Network of Democratic Citizenship Schools, 2017). Promover la democratización de toda la escuela desde la comunidad de investigación filosófica en el aula para ser una opción recomendable; la inclusión de la comunidad de investigación filosófica en las escuelas democráticas refuerza lo que ya están haciendo.

Esta reflexión me lleva a otra parte interesante del libro. Podemos leer un artículo de Sharp, escrito poco después de empezar su colaboración en el proyecto de FpN. Es el trabajo sobre el **pensamiento educativo de Nietzsche**, escrito en 1975, a cuya filosofía de la educación dedicó Ann su tesis doctoral terminada en 1973 (pp. 76-88). Ese artículo y las reflexiones de Stefano Oliverio sobre el tema (pp. 63-75) son muy sugerentes pues profundizan en el modo de entender la educación. Ella ve en Nietzsche el defensor de una educación exigente, que apunta a la superación de un sistema educativo empobrecido. Por un lado, la imagen nietzscheana del niño nos presente la inocencia del devenir, la capacidad del asombro, que debe ser preservada; por otro lado, siguiendo a Nietzsche, ve en el proceso educativo el esfuerzo de auto-mejora, que apunta hacia la imagen del superhombre. El profesorado exige de los niños el esfuerzo para superarse a sí mismos, para aceptar el sufrimiento de ese proceso, que no es más que el sufrimiento de la aceptación de que somos libres. Por eso Ann

Sharp llama al proceso educativo un proceso de liberación en el que el profesorado actúa como amigo y compañero del niño, pero también como persona que le exige a ese niño asumir la responsabilidad de su propia vida.

Por otra parte, Oliverio señala con acierto que no existe una alabanza de la infancia como etapa específica de la vida humana (p. 70) ya que Nietzsche propone la superación de ese estadio biológico para avanzar hacia el estadio más alto, siguiendo las tres metáforas: primero, el espíritu llega a ser un camello; luego, el camello pasa a ser un león, y finalmente un niño. El “niño” es una metáfora del Superhombre, como finalidad del proceso, el ser humano maduro que ha recuperado la seriedad que tenía como un niño jugando y no sigue la moral del pueblo llano, que favorece la mediocridad, sino que va más allá del bien y del mal y por encima del «rebaño», los seres humanos igualitarios de la democracia.

Sin embargo, en ambos artículos, el de Sharp y el de Oliverio, se ofrece una interpretación de Nietzsche algo parcial o ligeramente sesgada. Es cierto que se puede ver en Nietzsche un «libertador», pero también es cierto que existen en la obra de Nietzsche propuestas claramente supremacistas y reaccionarias con un modelo de superhombre que está en las antípodas de FpN (Lukacs, 1967). Aunque las modernas ediciones críticas de su obra han rectificado parcialmente esa visión negativa, es un autor complejo que filosofa a martillazos y emplea una retórica que ha hecho posible que mucha gente interprete la retórica muy polémica de la *Genealogía de la moral* (Nietzsche, 2019), en un sentido muy negativo o lo lea como los dos jóvenes de la película de Alfred Hitchcock, *La soga (Rope)*, que asesinan a un amigo solo para demostrar a su profesor de filosofía en el instituto que estaban siguiendo el ideal de superhombre de Nietzsche.

En todo caso, la obra de Nietzsche le permite a Ann Sharp destacar el rasgo de la comunidad de investigación filosófica como proceso de empoderamiento y liberación, pero sin olvidar, como diría Biesta (citado por Oliverio, p. 65) que el rol del profesorado va más allá de ser un liberador. Más bien es la persona que, como educadora, enseña desde una posición claramente asimétrica. El profesorado debe acompañar y guiar al alumnado, con fuertes exigencias procedimentales, pero mantener una cara de póker en lo que se refiere a los contenidos, y les guía en su proceso estrictamente personal de maduración y crecimiento. Por esta razón, es importante completar la lectura de

Gregory, Maughn Rollins & Laverty, Megan Jane, eds. *In community of inquiry with ann Margaret Sharp: childhood, philosophy, and education*. New York: Routledge, 2018, Pp. 264.

Nietzsche con la contribución de Teresa de la Garza cuando habla de la educación para la liberación en la parte dedicada a las mujeres y los niños (pp. 133-144).

De la Garza (pp. 133-144) y también Sharp (pp. 174-185) destacan el enfoque de Freire. Por un lado, nadie libera a nadie, los seres humanos se liberan a sí mismos en comunidad, ya que la liberación de cada uno está vinculada a la liberación de los demás. Es más, las dos autoras toman un importante concepto de Freire, la cultura del silencio. Es la cultura de aquellas personas que, en situación de permanente exclusión, ni siquiera hablan, especialmente las mujeres y los niños., pero también las personas negras, indígenas..., los condenados de la Tierra. Ann Sharp lo expresa bastante bien: «esta cultura incluye a las personas que sienten que carecen del poder de controlar sus vidas cotidianas. Saben que no debería ser así [...]. Las personas son seres que debería ser capaces de ejercer un autocontrol y decidir por ellas mismas como quieren emplear sus horas de vigilia» (p. 176).

La reflexión sobre la cultura del silencio es central en el artículo de Ann en la parte V, dedicado a la religión, la espiritualidad y la estética en la comunidad de investigación filosófica. Ciertamente, con una educación católica, pero bastante alejada del catolicismo oficial, Sharp concede especial importancia a la dimensión religiosa, pero vinculada a una dimensión estética y espiritual de la comunidad de investigación filosófica, tema al que dedica algunos artículos a este tema destacando dos no incluidos en esta antología (Sharp, 1994).

Shea ofrece un valioso capítulo (pp. 161-173) en el que aborda este tema y menciona que en la obra de Ann Sharp aparecen cuatro posibles niveles de relación entre la religión y la comunidad de investigación filosófica: a) se pueden discutir los temas religiosos con los procedimientos propios de la comunidad, con abundantes buenos ejemplos (Gregory & Oliverio, 2018; Hannam & Biesta, 2019); b) conceptos como esperanza, confianza y amor, importantes en contextos religiosos, son planteados en el diálogo filosófico; c) la investigación filosófica en el aula es en sí misma religiosa en la medida en que ofrece un ideal unificador para una sociedad democrática; d) la práctica del diálogo filosófico comunitario en el aula es una obra de arte y proporciona una experiencia estética (p. 163).

Si bien el tema necesita un tratamiento más amplio puesto que apunta a lo más profundo que puede aportar una comunidad de investigación filosófica, creo que es suficiente en esta breve reseña reproducir un párrafo de la misma Ann, citado en el libro por Shea, en el que, además, queda clara la influencia de John Dewey en las reflexiones de Ann:

John Dewey hizo un comentario sugerente en su libro *A Common Faith*: cada vez que una comunidad se reúne para participar en una deliberación, una investigación activa sobre cuestiones importantes, están participando en un ritual, un ritual que celebra los ideales de la bondad, la verdad y la belleza. Esos ideales no existen en algún lugar de otro mundo, sino que son proyecciones humanas que regulan nuestra investigación y nos motivan para trasladar lo real (lo que es) hacia lo que pensamos que «debería ser», un mundo en el que los ideales están encarnados. Ese movimiento hacia el ideal es Dios, o, mejor aún, lo que Mary Dallas llama «divinizante (*godding*)» (p. 165; Sharp, 1997).

Este párrafo deja claro algo que he mantenido anteriormente: toda la propuesta de Ann, como la de Lipman, es una propuesta normativa o reguladora. Su esfuerzo se dirige hacia un ideal que trasciende el mundo tal como es y nos proyecta hacia un mundo como debería ser. Y lo más importante es que nos invita a no posponer este deber, sino a hacerlo presente, a prefigurararlo en cada sesión de un diálogo de investigación filosófica transformada en una obra de arte y una experiencia estética. Esta prefiguración es la que ayudará a los niños y las niñas y al profesorado a interiorizar un modo de conductas que exige en cada momento de nuestras vidas acercarnos lo más posible a la plenitud, que cada situación sea interesante y enriquecedora en sí misma, de tal modo que al final podamos decir que realmente mereció la pena ser participantes activos de esa experiencia.

Utilizando una metáfora que usa la misma Ann en el artículo *El silencio y el habla en Pixie*, la lectura de este libro es como un beso, como un signo de recogimiento. «Al igual que la Bella Durmiente, Brian se despierte desde el mundo del silencio al mundo del silencio y al habla, de la conversación y del diálogo. Decide volver a hablar con otras personas» (p. 183). Y nosotros, despertados como Brian por la Bella Durmiente, elegimos hablar de nuevo, primero con todas las personas que participan de un ideal pedagógico parecido, luego con el resto de la comunidad educativa y por último con toda la sociedad.

Gregory, Maughn Rollins & Lavery, Megan Jane, eds. In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: childhood, philosophy, and education. New York: Routledge, 2018, Pp. 264.

referencias

- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Chomsky, Noam (2003). Peregrín Otero, Carlos (ed.). *Sobre democracia y educación : escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona. Paidós.
- García Moriyón, F. (Ed.) (1986). *Escritos anarquistas sobre educación*. Zero. Madrid.
- García Moriyón, F. (Ed.) (1999). Profesores y alumnos: una relación desigual. En Melero Martínez, J., Miranda Alonso, T. y Blanco Mayor, C. (Coord.) *Filosofía y Educación: IV Encuentro Hispano-Portugués de Profesores de Filosofía para Niños* Albacete. Univ. Castilla La Mancha. pp. 37-42.
- Gregory, M.R. & Oliverio, S. (2018). Philosophy for/with Children, Religious Education and Education for Spirituality. Steps Toward a Review of the Literature. In Duthie, E., García Moriyón, F. y Robles Loro, R. (eds.), *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*. Madrid, Spain: Anaya. pp. 279-296 (2018).
- Hannam, P. & Biesta, G. (2019). Religious education, a matter of understanding? reflections on the final report of the Commission on Religious Education, *Journal of Beliefs & Values*.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona. Gedisa.
- Lipman, Matthew (1995). Caring as Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, Autumn*, 15 (1), pp. 1-13.
- Lipman, M. and Kennedy, D. (2010). Ann Sharp's contribution. A conversation with Matthew Lipman. *childhood and philosophy*, 6 (11), 11-19.
- Lipman, M. y Sharp, A. (1988). *Investigación ética*. Madrid. Ed. De la Torre.
- Lukacs, Georg (1967 [1954]). *El asalto a la razón* Barcelona. Grijalbo. Cap. III. Nietzsche. Fundador del irracionalismo en el periodo imperialista.
- Nietzsche, F. (2019). *La genealogía de la moral: un escrito polémico*. Madrid. Alianza Editorial.
- Sharp, A. M. (1997). The Sacred as Relationship in the Community of Inquiry. In H. Pálsson; B. Siguroardóttir & B. Nelson (Eds.): *Philosophy for Children on Top of the World. Proceedings of the Eight International Conference on Philosophy with Children*. University of Akureyri, Iceland.
- Network of Democratic Citizenship Schools (2017) *Schools & Democracy* No. 01 I 2017. Consultado en <<http://democraticschools.ecos.pt/magazine-sd/>>
- Rondhuis, N.T.W. (2005). *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse*. Utrecht University Repository <<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/7311>>

recibido en: 22.08.2019

aprobado en: 02.09.2019