

# DE LA RECIPROCIDAD A LA MUTUALIDAD: EL RECONOCIMIENTO DE LAS Y LOS NIÑOS A TRAVÉS DE UN GIRO EN SU CONCEPCIÓN

SONIA PARÍS ALBERT  
Universitat Jaume I (Castellón)

RESUMEN: El reconocimiento de las y los niños es una tarea esencial en las sociedades actuales, sobre todo, en Occidente, para lo que se propone una renovación en su concepción que provoque un giro en la manera cómo se perciben, afirmándolos como sujetos activos y participativos. Una renovación que se creará necesaria en todos los ámbitos, aunque, en estas páginas, se pondrá el énfasis en la esfera de la educación formal. Para promover el reconocimiento de las y los niños, en el texto se recuperará el reconocimiento recíproco de Honneth, el cual se complementará con el reconocimiento mutuo de Ricoeur, según el que, mediante un estudio del amor como ágape, entenderá que el reconocimiento debe darse gratuitamente, no como respuesta a un reconocimiento previamente recibido o esperando algo a cambio. Esta interpretación es la que se aplicará, en estas páginas, al reconocimiento de las y los niños, con la que se avanzará desde la reciprocidad hacia la mutualidad.

PALABRAS CLAVE: niñas y niños; reconocimiento recíproco; reconocimiento mutuo; ágape; educación formal.

## *From reciprocity to mutuality: children's recognition through a turn in their conception*

ABSTRACT: The recognition of children is an essential task in current societies, especially, in the West. In this sense, a renewal in children's conception is proposed in order to provoke a turn in the way they are perceived, affirming them as active and participatory subjects. A renewal that will be considered necessary in all areas, although, in these pages, the emphasis will be put on formal education. To promote the recognition of children, the text will recover the reciprocal recognition of Honneth, which will be complemented with the mutual recognition of Ricoeur, according to which, through a study of love as agape, he will understand that recognition must be given free, not in response to a previously received recognition or expecting something in return. This interpretation is the one that will be applied, in these pages, to the recognition of children, with which the text will move from reciprocity towards mutuality.

KEY WORDS: children; reciprocal recognition; mutual recognition; agape; formal education.

## INTRODUCCIÓN

Las sociedades capitalistas occidentales actuales, las cuales suelen provocar en los individuos una mayor preocupación por el *ser* que no tanto por el *estar*, sitúan el reconocimiento como una cuestión de radical trascendencia. Tanto es así que, mayoritariamente, las personas vivimos enfrascadas en nuestros trabajos, en los que pretendemos *ser* ampliamente competitivas, al tiempo que tenemos una gran *presión por el rendimiento* (Han, 2012, 29); en nuestras obligaciones familiares para *ser*, también, las mejores madres, padres, hijas, hijos, amigas y amigos; sin olvidar, tampoco, *ser* las que más nos cuidamos, las que más deporte hacemos, las que mejor nos alimentamos, etc. Visto, así, en cierta medida, nunca antes el *ser*

había estado tan de moda. Un *ser* que, en Occidente, se basa, sobre todo, en los esfuerzos por reproducir los patrones de conducta establecidos por las sociedades modernas y que se realiza cuando materializa estos patrones, pues es, en ese justo momento, cuando siente ampliamente reconocida su identidad como la de un sujeto productivo, rentable y eficaz al sistema y, por consiguiente, feliz. Se trata, entonces, de un *ser* que olvida el *estar*, ya que, generalmente, se va dejando llevar por una corriente que le hace *ser* de una manera muy concreta, de acuerdo con los estándares impuestos por las sociedades modernas occidentales, aunque sin *estar* realmente; esto es, sin disponer apenas de tiempo ni para pensar ni para cuestionar lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, ni para casi disfrutar de ello, muy especialmente, si, como dice Han (2015), se aprecia que las sociedades actuales sufren una gran crisis temporal, caracterizada por la ausencia de un ritmo del tiempo que de sentido a la vida (París Albert, 2018a).

De esta manera es como el concepto de reconocimiento se sitúa en el epicentro de las sociedades modernas occidentales, en las que, prácticamente, todas las personas procuran ser reconocidas como válidas reproductoras de sus normalizados estilos de vida. Sin embargo, la centralidad del reconocimiento no se reduce a este sentido ni a las sociedades occidentales, más aún, si se tiene en cuenta que, a nivel global, todos los individuos necesitan y quieren, de algún modo, de acuerdo con sus propias demandas y con sus situaciones personales y culturales, ser reconocidos, sintiendo un cierto malestar cuando esto no es así. Esta interpretación es la que lleva a concebir el reconocimiento como una necesidad universal, de gran importancia para la constitución de la identidad humana. Justamente, esta última es la tesis que defiende Honneth (1997; 2007b; 2009) en sus investigaciones, para quien la identidad de cada individuo sólo se constituye si es reconocida por las y los demás.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, uno de los objetivos de estas páginas es adentrarse en el papel esencial que, de una u otra forma, el reconocimiento juega en todas las sociedades a través de sus instituciones y de su ciudadanía, la cual busca, continuamente, ser reconocida bien como reproductora de unos estilos de vida, bien en sus diferencias culturales, bien en sus derechos como mujeres, como personas mayores, etc. Es decir, lo que se quiere es hacer hincapié en el papel del reconocimiento para la configuración de la identidad de todas las personas a fin de poner en relación esta idea, posteriormente, con la más que importante necesidad de reconocer, también, las voces de las niñas y niños, con miras a promover la revalorización de su identidad como la de unos sujetos activos y participantes, que deben dejar de ser excluidos tras las sombras de las personas adultas. De esta manera, el texto propone una revisión de la noción del reconocimiento de Honneth para la revalorización de las niñas y los niños, lo cual lleva a plantear una necesaria renovación en su concepción, al tiempo que sugiere completar la interpretación del reconocimiento recíproco de Honneth con la idea de la mutualidad de Ricoeur, en lo que a la afirmación de las y los niños se refiere.

## 1. EL RECONOCIMIENTO COMO MEDIO PARA LA AFIRMACIÓN DE LAS Y LOS NIÑOS

Honneth (1997; 2007b; 2009), filósofo de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt, ha sido uno de los pensadores que más ha dedicado sus trabajos al estudio del reconocimiento, concretamente, del reconocimiento recíproco. En su

libro *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales* (1997) defiende la tesis según la que, detrás de todos los movimientos sociales, hay, ciertamente, una *lucha por el reconocimiento*; una lucha que las personas llevan adelante cuando sienten que están siendo menospreciadas de alguna manera y que les ha de permitir conseguir el ansiado reconocimiento; una lucha que, además, no se limita a los movimientos sociales, ya que cualquier individuo necesita y busca ser reconocido en cualquiera de las esferas de su vida, cuando lo que pretende es sentir plenamente realizada su identidad, pidiendo explicaciones y/o esforzándose por serlo cuando no es así. De esta manera, para Honneth, por ejemplo, a nivel social, detrás de las movilizaciones por una vivienda justa, por una mejora de las condiciones laborales o por cuestiones de género, entre otras, hay una expresa lucha por el reconocimiento, así como, también, la hay, a un nivel más individual, en las acciones que las personas realizamos y que nos permiten sentirnos reconocidas en el conjunto de nuestras relaciones interpersonales, tanto en la esfera pública como en la privada. Así, en efecto, en la filosofía de este pensador, el reconocimiento recíproco se muestra como el ingrediente esencial de la justicia social (Fraser y Honneth, 2006), situándose detrás de cualquier demanda, por lo que, no hay duda de que, para Honneth, cuando las personas buscan transformar alguna injusticia social, lo que están haciendo es poner en marcha una lucha por el reconocimiento de alguno de sus derechos y/o los derechos de las y los demás. En este sentido, Honneth concibe estas luchas como la gran oportunidad para afrontar aquellos menosprecios que tienen lugar fruto de la ausencia de reconocimiento (Honneth, 2007a; 2011). Reconocimiento que el autor, muy influenciado por los estudios previos de Hegel, concretiza en los tres siguientes tipos (Honneth, 1997): (Tabla en página siguiente).

Por consiguiente, de acuerdo con Honneth, las personas luchamos por superar los menosprecios que sobrevienen en relación con estos tres tipos de reconocimiento y, por lo tanto, también, con las injusticias sociales que dichos menosprecios generan (Honneth, 2010). Todo ello, siempre, a través de luchas por el reconocimiento, cuya finalidad no es otra más que la consecución de ese mismo reconocimiento (Honneth, 1997). De esta manera, sólo cuando nos sentimos revalorizadas en los tres tipos arriba mencionados, es cuando podemos decir que disfrutamos de una identidad humana plena (París Albert,, 2018b).

En los párrafos anteriores, se observa cómo, continuamente, se usa la voz pasiva «ser reconocido» para referirse al reconocimiento. Esto es así porque, tal y como se puede apreciar, en estas líneas se siguen los trabajos de Honneth (1997), quien basa sus investigaciones en el *reconocimiento recíproco*, cuya interpretación toma de Fichte, para quien el reconocimiento recíproco es la actitud que permite a una persona entenderse mejor a sí misma mientras se detiene a conocer a la «otra» o al «otro», prestando especial atención a las similitudes y a las diferencias que hay entre ellas. Se trata, pues, de un reconocimiento recíproco que pone encima de la mesa la relación entre sujetos, quienes se necesitan, incluso, para reconocerse (Martínez Guzmán, 2001; 2015); esto es, para definirse a sí mismos en la medida en que van descubriendo aquello que tienen en común y lo que les diferencia. Se aprecia, por consiguiente, la gran influencia de la dialéctica hegeliana en Honneth (1997), ya que, en el trasfondo de su pensamiento, ciertamente, el reconocimiento recíproco no deja de expresar la relación dialéctica entre individuos; una relación

<p>El reconocimiento a la integridad física</p>	<p><i>Definición:</i> Es el reconocimiento de los rasgos físicos de cada persona.</p> <p><i>Actitud con la que se relaciona:</i> Tiene lugar a partir del sentimiento del amor entendido en un sentido amplio, «como un ser-sí-mismo en el otro» (Honneth, 1997, 118).</p> <p><i>Valor que promueve:</i> La autoconfianza. Las personas sienten mayor confianza en sí mismas cuando se sienten reconocidas en su integridad física.</p> <p><i>Ejemplo de menosprecio:</i> Cuando se menosprecia a una persona por ser de color negro.</p>
<p>El reconocimiento como miembros de una comunidad jurídica con derechos y deberes</p>	<p><i>Definición:</i> Es el reconocimiento de cada persona como un fin en sí misma, lo cual supone que debe ser respetada, por un lado, en aquella cualidad general que la hace ser persona y, por el otro, en sus cualidades particulares que la diferencian del resto.</p> <p><i>Actitud con la que se relaciona:</i> Tiene lugar a partir del respeto.</p> <p><i>Valor que promueve:</i> El autorespeto. Las personas sienten un mayor respeto hacia sí mismas cuando se sienten reconocidas como miembros plenos de una comunidad, con sus derechos y sus deberes.</p> <p><i>Ejemplo de menosprecio:</i> Cuando se menosprecia a una persona inmigrante como ciudadana de segunda clase y no se le otorgan los mismos derechos que a las personas que han nacido en el lugar de acogida.</p>
<p>El reconocimiento a las diferentes formas de vida</p>	<p><i>Definición:</i> Es el reconocimiento a las diferencias que llevan a las personas a vivir sus vidas de maneras muy distintas.</p> <p><i>Actitud con la que se relaciona:</i> Tiene lugar a partir de la tolerancia.</p> <p><i>Valor que promueve:</i> La autoestima. Las personas sienten una mayor estima hacia sí mismas cuando se sienten reconocidas en sus particulares formas de vida.</p> <p><i>Ejemplo de menosprecio:</i> Cuando se menosprecian ciertos hábitos de vida de personas procedentes de culturas diferentes a las nuestras.</p>

dialéctica que les une, cuando presta atención a sus similitudes, pero que, al mismo tiempo, puede ponerlos en oposición, al enfatizar sus diferencias. Justamente, es en esta idea de oposición, donde se vislumbra uno de los aspectos que puede llegar a ser cuestionado en la teoría del filósofo, pues, aunque no cabe duda de que pretende ir más allá de la famosa dialéctica del amo y del esclavo de Hegel (1986), su noción dialéctica del reconocimiento recíproco podría llevarnos a pensar en que el

reconocimiento a la propia identidad va ligado, necesariamente, a una relación de oposición con otros individuos, a quienes se tiene en frente y se considera opuestos (Comins Mingol, París Albert y Martínez Guzmán, 2011). Es decir, se trataría, en este caso, de una interpretación del reconocimiento recíproco de Honneth que llevaría, por ejemplo, a considerar la revalorización de las mujeres en función de su oposición con los hombres; esto es, en función de su relación dialéctica con ese «otro ser» que se percibe opuesto a «ella» y que hace que su identidad dependa de la identidad de ese «otro ser», así como su reconocimiento del grado en que «aquel otro» es reconocido. Desde esta concepción, el énfasis se pondría en una dualidad antagonica entre partes que daría, al mismo tiempo, un sentido negativo a la noción de lucha por el reconocimiento, al resaltar la reciprocidad entre sujetos que luchan por reconocer en el mismo grado en que son reconocidos, dando a sus acciones el carácter de una devolución por el reconocimiento que, previamente, a ellos se les ha otorgado (Ricoeur, 2005).

A pesar de este posible cuestionamiento a la teoría del reconocimiento recíproco de Honneth, me inclino por darle un sentido mucho más positivo a su pensamiento, mediante el que considero que lo que Honneth hace, por encima de todo, es priorizar el valor del reconocimiento en las sociedades actuales y para la constitución de la identidad humana (París Albert, 2009; 2013). Un reconocimiento que el filósofo define como un *stance* (Honneth, 2007b), como una actitud que se realiza en una acción concreta, por lo que no puede ser el efecto de ninguna acción, sino, más bien, la expresión de una intención que busca afirmar la existencia de la «otra» o del «otro». Una afirmación que, sin duda alguna, desde mi interpretación de su pensamiento, puede llevarse a cabo a través de luchas no violentas, para dar respuesta a muchas de las prácticas sociales actuales que parecen haber «perdido el sentido» (Honneth, 2009, p. 31) y que causan una patología en la racionalidad humana (Honneth, 2009, p. 7), la cual es el «resultado de la incapacidad de las sociedades de expresar adecuadamente en las instituciones, las prácticas y las rutinas cotidianas un potencial de razón que ya está latente en ellas» (Honneth, 2009, p. 31). Visto así, ni que decir tiene que la lucha por el reconocimiento de Honneth pasa a ser un medio pacífico del que todas las personas disponemos para afirmar a la «otra» u «otro»; para entendernos y alcanzar acuerdos comunicativos que han de permitir superar las deformaciones patológicas que dificultan la autorrealización de los sujetos y, con ello, además, las injusticias sociales originarias de tanto sufrimiento y violencia (París Albert, 2018b).

Como se ha señalado anteriormente, el énfasis que se está poniendo en el papel del reconocimiento en estas páginas, se quiere poner en relación con la más que importante necesidad de afirmar las voces de las niñas y niños como sujetos activos y participantes en las sociedades actuales (París Albert, 2018c). De esta manera, el objetivo antes planteado, según el que se quiere hacer hincapié en el valor del reconocimiento y en la necesidad que tenemos todas las personas de sentirnos reconocidas, se pretende poner en práctica aplicándolo a las niñas y niños a fin de mostrar, también, la trascendencia de revalorizar sus voces en las sociedades contemporáneas, como sujetos participantes en las mismas condiciones que las personas adultas. Con ello, el estudio se propone, además, transformar la noción que tenemos de las niñas y niños, especialmente en Occidente, al procurar reconocerlos más allá de su dependencia de las personas adultas, cuya voz debe ser tenida en

cuenta, también y, sobre todo, a la hora de tomar decisiones sobre aquellas cuestiones que directamente les afectan (París Albert, 2018c). En este sentido, consiste en un reconocimiento que plantea superar la concepción de las niñas y niños en oposición a las y los adultos, como si de los dos polos de una misma dualidad se tratara. Por consiguiente, al dejar atrás esa acepción negativa que esta forma de concebir su reconocimiento tendría, la relación entre las y los niños y las y los adultos se propone como la de dos piezas que se nutren y complementan, llevando, así, a la afirmación de cada una de ellas como agentes en su individualidad y en diálogo, quienes aprenden las unas de las otras, pudiéndose encontrar, incluso, los rasgos que, habitualmente, se han asignado a la niñez en la edad adulta y a la inversa (Kennedy, 2006). En este sentido, por ejemplo, la capacidad para fantasear (Murriss, 2000, p. 262), la habilidad para jugar (Smith, 2011), la frescura, inventiva (Matthews, 1996), espontaneidad, plasticidad, creatividad, imaginación y entusiasmo (Kennedy, 2006) han sido los rasgos que, normalmente, se han relacionado con las y los niños, mientras que la disciplina y el rigor han sido más utilizados para definir a las personas adultos (Matthews, 1996). Sin embargo, la afirmación de cada uno de ellos, a través de esa mirada más positiva del reconocimiento, supone la reivindicación a la individualidad de las y los niños y de las y los adultos, aunque, siempre, en diálogo los unos con los otros (Kennedy, 2006). Desde este punto de vista, las y los niños no pueden ser comparados con las personas adultas (Matthews, 1996), ni, tampoco, percibirse como una forma incompleta de la subjetividad adulta, sino que, más bien, han de ser pensados como una epistemología alternativa (Kennedy, 2006, 98), la cual les hace ver el mundo y participar en él desde su posicionamiento como niñas y niños, con su particular forma de vida (Murriss, 1999). De hecho, esto es lo que les empodera para dar su propio significado al mundo (Huynh, D'Costa y Lee-Koo, 2015, p. 44), siempre en diálogo con las y los adultos. Al mismo tiempo, no hay que olvidar que las personas adultas tienen, también, la potencialidad del cambio (Pávez Soto, 2012, p. 88), pues siguen siendo sujetos incompletos que se van transformando con el pasar del tiempo, al entrar en contacto con lo que les rodea, también, en sus relaciones con las y los niños (Kennedy, 2010). En esta misma línea, Kennedy (2014) afirma que las y los adultos mantienen muchas de las características tipificadas como propias de la niñez, lo que les da la posibilidad de mostrar al niño que llevan dentro (Kennedy, 2006, p. 159).

La falta de reconocimiento que sufren las y los niños tiene mucho que ver, por lo tanto, con la concepción moderna que, de ellas y ellos, predomina, muy especialmente, en las sociedades occidentales, la cual los define como sujetos faltos de experiencia, deficitarios, vulnerables, dependientes e incapaces de desarrollar un pensamiento crítico coherente (Huynh, D'Costa y Lee-Koo, 2015, p. 37). Una noción que basa su definición en una percepción de la vida como una sucesión de etapas claramente identificables, en la que la edad se convierte en el criterio fundamental a la hora de delimitar cada una estas etapas, siendo, así, la niñez una más de ellas (Kohan, 2011, p. 341), la cual avanza desde los 0 hasta los 18 años. Desde este punto de vista, en esta concepción, la niñez se entiende, pues, como una etapa preparatoria para la edad adulta (Storme y Vlieghe, 2011, p. 184), en la que las y los niños van aprendiendo a madurar a través de sus relaciones con las personas adultas, dejándose siempre llevar por ellas. Etapa preparatoria que pone de manifiesto la clara oposición entre las y los niños y las y los adultos,

siendo estos últimos quienes ocupan la posición más ventajosa (Murriss, 2016), al priorizarse los que se consideran como sus rasgos característicos; esto es, por ejemplo, la responsabilidad y la autonomía, que, justamente, son, los atributos que se entienden ausentes en las y los niños (Huynh, D'Costa y Lee-Koo, 2015). A consecuencia de ello, esta noción hace ver a las y los niños como sujetos con un escaso desarrollo social, físico, emocional, intelectual y psicológico, debido a lo que acaban siendo socializados como potenciales adultos, obligados a desarrollar los rasgos considerados como propios de las personas adultos, para poder llegar a ser, en el futuro, seres completos (Pávez Soto, 2012, p. 87).

De acuerdo con esta interpretación moderna y, sobre todo, occidental de la niñez, no cabe duda de que las y los niños sufren muchos menosprecios, que son, al mismo tiempo claros ejemplos de una violencia directa, estructural y cultural (Galtung, 1998; 2003; 2007), la cual, todavía hoy, perdura en muchas de nuestras sociedades. Así, con la finalidad de poner en diálogo esta violencia con la teoría del reconocimiento de Honneth, se exponen, a continuación, algunos ejemplos de menosprecios hacia las y los niños, clasificados según los tres tipos de reconocimiento que han sido vistos, de manera más genérica, en las páginas anteriores:

1) *Ejemplos de menosprecios a la integridad física de las niñas y los niños*: Por un lado, se observan cuando nos percatamos de que el mundo no parece estar pensado para ellas y ellos, sino, más bien, para las personas adultas. Tanto es así que, si nos detenemos a observar las cosas del mundo, por lo general, éstas tienen un tamaño mayor que el de las y los niños, por lo que, como dice Matthews (1996, p. 22), puede llegar a dar la sensación de que están, siempre, rodeados de «gigantes». Por otro lado, se advierten, por ejemplo, a través de los castigos, cuando se utilizan como recurso para generar un aprendizaje en las y los más pequeños. En este sentido, Durkheim y Parsons dicen que la niñez es una etapa pre-adulta o pre-social, donde determinados mecanismos sociales, como los castigos, gracias a los que las y los niños aprenden a ser personas adultas, son, además de importantes, totalmente necesarios (Pávez Soto, 2012, p. 83).

2) *Ejemplos de menosprecios a las y los niños como miembros de una comunidad jurídica con derechos y deberes*: Estos menosprecios ocurren, sobre todo, debido a la concepción, principalmente occidental, que se tiene de las y los niños como seres fácilmente impresionables, egocéntricos, incapaces de planear su futuro a través de decisiones bien pensadas y organizadas, e incapaces de responsabilizarse adecuadamente de sus actos (Huynh, D'Costa y Lee-Koo 2015, pp. 39, 40), lo que lleva a pensar que deben estar, continuamente, bajo la protección de las personas adultas. Una protección que, sin duda alguna, es fruto de un arraigado paternalismo, que provoca una mirada de las y los niños como ciudadanos de segunda clase, muy especialmente, cuando sus voces no son casi tenidas en cuenta, sino que, más bien, las decisiones sobre los asuntos que les afectan son tomadas por las y los adultos. En este sentido, aunque es cierto que se les reconoce como parte de una comunidad jurídica, este reconocimiento no los afirma como auténticos ciudadanos de primera clase, ya que sus derechos y deberes no son, prácticamente, decididos por ellos, sino por las personas adultas quienes, desde su propio posicionamiento como adulto, deciden, generalmente, qué es lo que las y los niños necesitan y cómo lo necesitan. Así, por ejemplo, sucede en el ámbito escolar, en el que las decisiones son tomadas

por las y los maestros, en el ámbito doméstico donde el poder lo ejercen las madres y los padres y así, sucesivamente, lo iríamos viendo si fuésemos pasando por las diferentes esferas de la vida cotidiana.

3) *Ejemplos de menosprecios a las formas de vida de las y los niños*: Kennedy (2006, 59) dice que la vida de las y los niños suele ser vista como la representación de la naturaleza frente a la de las y los adultos, que es la simbolización de la cultura. Una interpretación que surge en el marco de una teoría deficiente, la cual identifica la niñez como una etapa preparatoria para la vida adulta (Haynes y Murriss, 2013, 217; Kennedy, 2006), en la que las y los niños tienen que ir aprendiendo las formas de vida de las y los adultos con la finalidad de vivir las suyas de igual manera en el futuro. Se trata, entonces, de una concepción que va muy de la mano de las *teorías desarrollistas* (Murriss, 2016), según las que existe una idea universal y naturalizada del desarrollo humano, por lo que, de acuerdo con los discursos capitalistas, relacionan la madurez con el hombre adulto blanco heterosexual (Murriss, 2017). Por este mismo motivo, Murriss (2017) señala que, sin duda alguna, la visión generalizada que hay de las y los niños puede vincularse con la colonización y el imperialismo, lo que los sitúa en la misma posición social que otros grupos minoritarios, como son los negros y las mujeres. Desde esta perspectiva, en efecto, las formas de vida de las y los más pequeños, tan basadas en el juego, la fantasía, la creatividad y la imaginación, son menospreciadas habitualmente frente a la lógica, la racionalidad y el rigor que suelen dominar las vidas de las y los adultos.

Frente a estos menosprecios, se propone reivindicar la afirmación de las voces de las y los niños a través de su reconocimiento, para lo que, sin duda alguna y primordialmente en Occidente, un giro en lo que significa y supone ser niña y niño es de radical trascendencia.

## 2. HACIA UNA RENOVACIÓN EN LA NOCIÓN DE LAS Y LOS NIÑOS COMO HERRAMIENTA PARA SU RECONOCIMIENTO

Para subvertir la visión de las y los niños es necesario reconocerlos más allá de la noción, socialmente construida, que nos ha impuesto la Modernidad, de tal modo que se dé la oportunidad de explorar las diferentes maneras en las que se puede ser niño y, de hecho, se es, especialmente, si se tiene en cuenta el papel que, como trabajadores, en los campos de batalla o como constructores de paz, muchos de ellos pueden llegar, incluso, a desempeñar en ciertas zonas del mundo, donde los conflictos armados y la violencia surgen con total virulencia (Huynh, D'Costa y Lee-Koo, 2015). Por ello, en estas páginas, se quiere defender que no es real hablar de una sola forma de ser niña y niño, ya que, en cada cultura, según sus hábitos y costumbres y sus estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas, las y los niños juegan roles diferentes, por lo que imponer una única manera de pensarlos es, además de una pura utopía, el indicativo de una construcción social que echa sus raíces en la Modernidad occidental (Burman, 2008; Huynh, D'Costa y Lee-Koo, 2015, p. 44).

Esta interpretación plural de las y los niños se da en la línea del pensamiento de la Postmodernidad, el cual busca renovar su concepción a través de una

deconstrucción de la visión moderna normalizada, para reconstruir otra que nos haga repensarlos como agentes activos, participativos, ricos en recursos y resilientes (Murrís, 2016). Así, su objetivo no es otro más que dejar de considerar a las y los niños como sujetos pasivos, maleables, ignorantes y totalmente dependientes de las personas adultas, para llegar a reconocerlos como individuos con voz, que hay que tener en cuenta en las decisiones que se toman sobre los asuntos que les afectan. Ahora bien, se trata de un tenerlos en cuenta que se debe hacer valorando la posición desde la que la y el niño observan y, por consiguiente, dan sentido al mundo y a todo lo que les envuelve. Esto es, desde su propio posicionamiento como niños y niñas, desde sus propios lenguajes (Murrís, 2000, p. 262), no desde lo que las y los adultos, como adultos, esperan que las y los niños hagan y/o digan. Solo, de este modo, es cuando se hace posible entender que la participación de las y los niños tendrá, siempre, una chispa de fantasía, de juego, lo que la hará ser, más fácilmente, imaginativa, original y creativa, pero no, por ello, menos válida que las intervenciones de las personas adultas, sino, simplemente, diferente. Una diferencia que vendrá dada, principalmente, por la misma experiencia de vida que tienen las personas adultas, que es, justamente, aquella que todavía falta en las y los niños por el simple hecho de ser niñas y niños. En esta misma línea, Kennedy (2006) dice que las personas adultas suelen actuar mucho más motivadas por estructuras fijas, basadas en el hábito, mientras que las y los niños suelen hacerlo con impulsos (Kennedy, 2014). Así, para Kennedy, la experiencia de vida de las y los adultos es fundamental porque, debido a ella, tienen convicciones ontológicas pre-construidas, que afectan, por ejemplo, a sus creencias epistemológicas, a sus normas, verdades, actitudes y formas de relacionarse con las y los demás. A diferencia de ello, los impulsos de las y los niños, resultado de su corta experiencia, les permite tener, más fácilmente, el deseo de explorar, de crear cosas nuevas, de comunicarse y de expresar sus sentimientos y pensamientos. No hay ninguna duda de que el reconocimiento de las voces de las y los niños desde sus puntos de vista, como niñas y niños, los posiciona en una situación de equilibrio con las y los adultos, transforma su dependencia con respecto a ellos y, por consiguiente, los empodera, al tiempo que lleva a revalorizar su capacidad de pensamiento crítico, ético y creativo (Matthews, 1996).

A pesar de las diferencias en las formas de acercarse al mundo de las y los niños y de las y los adultos, la Postmodernidad nos muestra que son muchas las características que comparten entre ellos. De tal modo que, como se ha señalado en la sección anterior, rasgos, catalogados típicos de la niñez, se pueden descifrar en las personas adultas, así como, también, a la inversa (Kennedy, 2006; Matthews, 1996). Esto es lo que nos lleva a pensar que las y los niños y las personas adultas deben dejar de reconocerse como dos polos opuestos, como si de dos compartimentos estancos y separados se tratase, para poder entenderse como un solo conjunto formado por dos grupos que comparten rasgos y que están en relación, hasta el punto de que se influyen los unos a los otros y de que aprenden entre sí (Huynh, D'Costa and Lee-Koo, 2015, p. 50; Matthews, 1996, p. 16). Esta relación dinámica entre las y los niños y las y los adultos es la que lleva, a la vez, a no definir, nunca más, la vida como una sucesión de etapas claramente identificables en función de la edad, sino, más bien, como un proceso continuo (Kennedy, 2006), en el que todas las personas son sujetos en constante cambio y en el que cualquier manera de ser puede

encontrarse en cualquier momento de la vida (Kohan, 2011, p. 342), sin esperar descubrir atributos definitorios de la niñez y de la edad adulta. Entonces, desde esta visión alternativa y renovada de las y los niños, fruto de la Postmodernidad, la tendencia será, en efecto, la de alcanzar una igualdad, un cuidado y un respeto intergeneracional (Alderson, 2016).

La idea aquí es, por lo tanto, que lograr una renovación en la manera de pensar en las y los niños es posible hoy en día (París Albert y Haynes, en prensa). Una renovación que, ni que decir tiene, favorece su reconocimiento como sujetos participativos en todas las esferas, privadas y públicas, y, por ello también, en el ámbito de la educación formal, donde las decisiones han sido, y siguen siendo, tomadas, la mayoría de las veces, por las y los maestros en colaboración con las madres y los padres (Comins Mingol y París Albert, 2017). En este sentido, la alternativa postmoderna a la manera de ver a las y los niños implica, además, una resignificación de la educación formal, es decir, su transformación o, lo que es lo mismo, una educación transformadora (Haynes y Murrís, 2009, p. 183), mediante la que las y los niños se reinterpreten como coeducadores (Haynes y Murrís, 2013, p. 218).

Freire (1970; 1993; 2001) fue uno de los pedagogos pioneros en defender la importancia de transformar la educación formal. En este sentido, propuso un modelo alternativo al que llamó la *pedagogía libertaria* frente al modelo bancario tradicional, el cual reclamaba una mayor participación del estudiantado, dicese también de las y los niños, durante el proceso de aprendizaje-enseñanza, de tal modo que pretendía provocar un cambio en los roles que, tradicionalmente, tanto el profesorado como el estudiantado habían venido desempeñando. Así, la pedagogía libertaria reivindicaba el papel que, por un lado, el estudiantado podía jugar como educador y, por el otro, el del profesorado como educando, de manera que el profesorado dejase de ser solamente educador, para ser, al mismo tiempo, educando, y el estudiantado, educando, para ser, también, educador (Freire, 1970). Sin duda alguna, una subversión de roles que obligaba al profesorado a ir más allá de la función de transmisión de conocimientos que, mayoritariamente, ha venido ejerciendo en la pedagogía bancaria tradicional, y al estudiantado en la de escucha de contenidos en la que, usualmente, ha concentrado su participación. Es decir, si con la pedagogía bancaria clásica las y los profesores han limitado, sobre todo, su práctica docente a la emisión de contenidos sobre los que se han sentido expertos, y el estudiantado a la recepción de los mismos, los cuales ha debido de ser capaz de repetir de la forma más similar posible a cómo el profesorado se los ha explicado, con la pedagogía libertaria se abre, totalmente, el abanico de sus potenciales funciones, hasta el punto de que el profesorado, evidentemente, puede seguir con sus lecciones magistrales, pero ya no limitar su actuación a ellas, sino, más bien, incluir toda una serie de prácticas y de actividades con miras a facilitar el diálogo y la reflexión con el estudiantado (Comins Mingol y París Albert, 2017; París Albert, 2017). De igual manera, las y los estudiantes dejan de basarse, exclusivamente, en la correcta recepción de los mensajes transmitidos por el profesorado, para empezar a participar activamente en su formación, a través de sus continuas aportaciones dadas desde sus puntos de vista y basadas en sus experiencias, lo que, sin duda, enriquece su aprendizaje. Ciertamente, se logra, así, un mayor reconocimiento de las voces de las y los estudiantes, quienes son empoderados, liberados en terminología de Freire (2009; 2015), al no ocultar sus voces detrás

de las del profesorado, haciéndose escuchar y sintiéndose parte importante del sistema de educación formal (París Albert, 2018c).

La metodología de las lecciones magistrales empieza a ocupar, por lo tanto, una posición mucho más secundaria en la pedagogía libertaria, ya que se asume como una herramienta de carácter unidireccional y unilateral, que favorece, básicamente sólo, la «memorización mecánica del contenido» (Freire, 1970, p. 76). Frente a ella, los diálogos entre el estudiantado y el profesorado son los que ganan una fuerza radical porque, en efecto, ayudan a superar la relación pedagógica disimétrica (Bourdieu y Passeron, 2009) de la pedagogía bancaria, en la que «el educador aparece como un agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración» (Freire, 1970, p. 75) o, en otras palabras, como una autoridad, «lejano e intangible, rodeado de rumores vagos e impresionantes» (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 131), y condenado a «juzgar a los estudiantes en su esencia en tanto en cuanto que consideran su producción, exposición o disertación, como un ejército, un mero “hacer” ficticio cuyo único fin es poner de manifiesto aptitudes virtuales y definitivas, es decir, esenciales» (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 73). Por consiguiente, la práctica del diálogo en la pedagogía libertaria convierte el proceso de aprendizaje en un camino en el que el estudiantado y el profesorado crecen juntos, compartiendo ideas y pensamientos, influyendo los unos en los otros, y en el que las y los estudiantes, «en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico» (Freire, 1970, p. 91). Así es, entonces, como la educación formal pasa a ser un «acto de valor» (Freire, 2009, p. 67), «un proceso permanente de liberación» (Freire, 2015, p. 41), que enfatiza las habilidades sociales y democráticas del estudiantado, sus competencias para la deliberación moral y su capacidad para el pensamiento crítico, reflexivo y razonable (Biesta, 2011, p. 306). Es decir, no hay duda de que el hecho de basar la educación formal en la práctica del diálogo permite que el estudiantado sea mucho más curioso, capaz de generar respuestas insólitas, de hacer preguntas, de provocar discusiones interesantes y, con ello, de poner en práctica su creatividad para opinar desde sus puntos de vista, por muy inusuales y originales que éstos sean. De hecho, mediante el diálogo, se construye un espacio emocional e intelectual para las preguntas y contribuciones del estudiantado, lo que lleva a reconocerlos como sujetos claramente creativos, críticos y éticos (Matthews, 1996; Murris, 2016; París Albert, 2017).

La pedagogía libertaria supone, pues, una transformación en sentido amplio de la educación formal, ya que, además de otras metodologías, requiere nuevos materiales y procedimientos diferentes, así como un profesorado ampliamente formado en técnicas dialógicas (Matthews, 1996; Murris, 2016) y en el desarrollo de prácticas y dinámicas. Implica, indiscutiblemente, una transformación en la visión de los centros educativos, a los que se empieza a valorar como espacios transicionales, donde frente a los criterios de autoridad, deben regir aquellos otros basados en la igualdad, el reconocimiento y el cuidado entre todos los agentes implicados durante el proceso de aprendizaje-enseñanza (Alderson, 2016).

Esta nueva concepción de los centros educativos, junto con las características que se han venido señalando de la pedagogía libertaria, se están poniendo, cada vez más en práctica, actualmente, en todos los niveles y ámbitos de la educación formal.

Así, si bien es cierto que la narrativa de la pedagogía bancaria sigue disfrutando de una cierta prioridad, tampoco se puede negar el incremento en la solicitud y práctica de proyectos que buscan impulsar el papel activo del estudiantado mediante metodologías dialógicas (París Albert, 2018d). Proyectos que siguen en la línea de los rasgos de la pedagogía libertaria de Freire (1970), a la que complementan con las ideas expuestas por otros autores, como son, por ejemplo, Marina (2010), Greene (2005) y Robinson (2009), entre muchos otros, y que se promueven desde todos los niveles de la educación formal, también y, sobre todo, desde las escuelas, con el principal objetivo de reivindicar la necesaria participación de las y los niños como sujetos competentes para la toma de decisiones sobre los asuntos que les afecten, así como sobre su propio aprendizaje (París Albert, 2018c). Se trata, por consiguiente, de proyectos que fomentan la práctica de la pedagogía libertaria y que alimentan la transformación del sistema de educación formal. Una transformación que, necesariamente, ha de ir de la mano de la renovación en la concepción de las y los niños, ya que sólo si somos capaces de reconocerlos de acuerdo con la visión postmoderna revisada anteriormente en estas páginas, podremos, también, comprender y defender su participación como sujetos de pleno derecho en todos los ámbitos, tanto en los de la esfera pública, esto es, también en la educación formal, como en los de la esfera privada y/o íntima (París Albert y Haynes, en prensa).

A fin de cultivar esta participación de las y los niños, en la siguiente sección se quiere profundizar en la idea de su reconocimiento, yendo un poco más allá del reconocimiento recíproco trabajado en el primer apartado de este texto con Honneth, para lo que se recuperará la noción de mutualidad de Ricoeur.

### 3. LA MUTUALIDAD COMO COMPLEMENTO A LA RECIPROCIDAD EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS Y LOS NIÑOS

El reconocimiento de las voces de las y los niños se entiende como una cuestión de radical trascendencia en las sociedades actuales (París Albert, 2018c). Un reconocimiento que, tal y como se está sosteniendo en este trabajo, ha de ir de la mano, especialmente en Occidente, de una renovación en su concepción, con la que se impulse su participación activa en los diferentes ámbitos y esferas, para poder llegar a revalorizarlos como sujetos de pleno derecho. La cuestión está, entonces, en su reconocimiento como agentes con voz, pero ¿cómo hacer efectivo este reconocimiento?

En la primera sección del texto, al hablar del reconocimiento, se ha recuperado el pensamiento de Honneth (1997; 2007b; 2009). Ahora, lo que se propone es seguir indagando sobre el reconocimiento a través de Ricoeur (2005), con quien se pretende completar la idea de «luchas por el reconocimiento» de Honneth y abordar, al mismo tiempo, un enfoque mucho más positivo, gracias a su noción de «estados de paz» (Comins Mingol, París Albert y Martínez Guzmán, 2011; Domingo Moratalla, 2006). Todo ello, evidentemente, para aplicarlo, también, al reconocimiento de las y los niños.

Ricoeur (2005) hace, en sus estudios, un recorrido por los caminos o itinerarios del reconocimiento, lo que le lleva a distinguir entre el *reconocimiento como*

*identificación*, el *reconocimiento de sí* y el *reconocimiento mutuo*. En primer lugar, con el *reconocimiento como identificación*, se refiere al hecho de «reconocer algo como lo mismo, como idéntico a sí mismo y no como otro distinto de sí mismo, implica distinguirlo de cualquier otro» (Ricoeur, 2005, p. 31). Definición que supone «reconocer» al objeto de conocimiento; identificarlo; captar su identidad, lo que conlleva un uso del verbo en la voz activa. En segundo lugar, con el *reconocimiento de sí*, alude a cuando el ser humano «se reconoce» a sí mismo como un ser agente, capaz de hablar, actuar y narrar y, por consiguiente, también responsable (Domingo Moratalla, 2011, p. 9), al mismo tiempo que consciente de las influencias que tanto el pasado como su compromiso con el futuro ejercen sobre el conocimiento que tiene de sí mismo (Ricoeur, 2005). En este caso, se observa cómo se sigue haciendo un uso del verbo «reconocer» en la voz activa, aunque en un plano reflexivo, por lo que el sujeto, además de ser sujeto de conocimiento, se convierte en el objeto conocido. En tercer lugar, con el *reconocimiento mutuo*, hace hincapié en la necesidad que tiene toda identidad de «ser reconocida», pues, para Ricoeur (2005, p. 31), el hecho de sentirnos reconocidos por otras personas lleva hacia la «identidad más auténtica, la que nos hace ser lo que somos». Es aquí, tal y como se puede apreciar, cuando el autor da un salto hacia el uso del verbo «reconocer» en la voz pasiva.

En el reconocimiento mutuo es donde se encuentra la aportación más novedosa de Ricoeur; donde pretende poner el énfasis en la noción de *mutualidad* frente a la de *reciprocidad* tan presente en la concepción del reconocimiento recíproco de Honneth (1997; 2007b; 2009), además de hacer posible ir más allá de las famosas «luchas por el reconocimiento», gracias a su aportación sobre «experiencias pacíficas de reconocimiento mutuo» (Ricoeur, 2005, p. 227), las cuales vincula con tres «estados de paz» (Domingo Moratalla, 2006). Tres estados de paz que toma de Boltanski (2000) y que resume del siguiente modo:

1) La *philia*: Boltanski (2000) señala que hay un lazo que une la amistad con la reciprocidad y esta idea la recoge Ricoeur (2005) cuando afirma que, en la amistad, ciertamente, siempre se espera algo de la otra persona, razón por la que se da en función de lo recibido; es decir, por la que no cabe duda de que la amistad se asienta en la reciprocidad de las acciones. De esta manera, es como, para Ricoeur (2005), la amistad presupone siempre un principio de equivalencia, según el que debe haber una igualdad en los intercambios, que hace esperar algo del amigo y que lleva a que, en función de lo que se espera y de lo que se recibe, se vaya dando. En este sentido, Boltanski (2000, p. 153) dice que se «espera del otro una devolución equivalente a lo que él mismo le ha otorgado», por lo que «la solidez de las amistades, su capacidad de resistir los asaltos del tiempo, depende esencialmente del poder que tenga la reciprocidad que liga a los amigos para resistir los cambios que el tiempo puede provocar en uno u otro» (Boltanski, 2000, p. 153). De acuerdo con esta interpretación, ni que decir tiene que el espacio y el tiempo juegan un papel muy importante en la amistad, pues ésta puede llegar a debilitarse cuando las personas están alejadas.

2) El *eros*: Para Ricoeur, influenciado también por Boltanski (2000), es fruto del sentimiento de privación y se basa en el deseo. Un deseo humano que puede ir en dos direcciones: En primer lugar, hacia el *eros terrestre*, que es «atraído por lo que es bello y principalmente por la belleza de los cuerpos que despierta en él el sentimiento de la privación» (Boltanski, 2000, p. 153). En segundo lugar, hacia el *eros celeste*, que quiere satisfacer la privación situándose por encima de «la

multiplicidad dispar de sensaciones para contemplar la perfección en el mundo de las ideas, es decir, en su firma más general» (Boltanski, 2000, p. 153).

3) El *ágape*: Señala Ricoeur (2005) que ha de entenderse en pura oposición a la justicia, puesto que, mientras esta última se basa en la equivalencia entendida desde la norma de la venganza, al hacer justicia implantando castigos justos para los crímenes cometidos, el *ágape* se aleja de las equivalencias, ya que no se centra en la comparación y el cálculo. Así, afirma que la gratuidad del *ágape* no debe entenderse como respuesta a una acción previa, sino que es totalmente gratuita y voluntariosa, sin comparación con acciones previas ni como efecto del cálculo de la fuerza de un hecho anterior (Ricoeur, 2005, p. 229). Con la finalidad de matizar estas ideas, Ricoeur incluye la paradoja del don formulada por Mauss (Boltanski, 2000, p. 199) y, en el caso del *ágape*, afirma que éste ignora el contra-don y enfatiza el don, lo que le lleva a señalar que el único deseo que, ciertamente, tiene el *ágape* es el de dar, siendo, entonces, «expresión de su generosidad» (Ricoeur, 2005, p. 232). «Surge, pues, en medio de un mundo de costumbres donde el don reviste la forma social de un intercambio en el que el espíritu de justicia se expresa, como en el resto de su reino, mediante la regla de equivalencia» (Ricoeur, 2005, p. 232). Por el contrario, el *ágape* desconoce «la obligación de dar a cambio, de devolver» (Ricoeur, 2005, p. 232) y, por tanto, da porque siente, simplemente, que tiene que dar no como resultado de algo que, previamente, se ha dado ni, tampoco, esperando recibir nada a cambio.

Fruto de esta interpretación es por lo que Ricoeur (2005) relaciona el *ágape* con la mutualidad frente a la reciprocidad y, por consiguiente, por lo que cobra fuerza la su propuesta de reconocimiento mutuo frente al reconocimiento recíproco de Honneth (1997; 2007b; 2009). Así, mientras que para Honneth se reconoce como resultado del reconocimiento previamente otorgado, para Ricoeur la clave del reconocer está en el hecho de ser reconocido porque sí, sin ser necesario dar algún reconocimiento primero ni esperar nada a cambio. El «reconocimiento mutuo equivale, en esta fase de la discusión, a un alegato a favor de la mutualidad de las relaciones *entre* actores del intercambio, por contraste con el concepto de reciprocidad situado por la teoría por *encima* de los agentes sociales y de sus transacciones» (Ricoeur, 2005, p. 240). Es aquí, entonces, donde cobra todo su sentido el reconocimiento mutuo basado en experiencias de paz, que completan el sentido más negativo de las luchas por el reconocimiento de Honneth (1997).

La mutualidad unida al *ágape* la vincula Ricoeur (2005) con la expresión «entre individuos», que puede ser interpretada como diálogo entre dos partes que se relacionan e interaccionan voluntaria y gratuitamente, sin esperar nada la una de la otra. En este sentido, es evidente que el *ágape* no depende del valor del objeto y no tiene preferencias (Boltanski, 2000, p. 162), así como, tampoco, se centra ni en el pasado ni en el futuro, sino, más bien, en el presente, aunque «ese presente no es, o no sólo es, el aquí y ahora a partir del cual se pensarían negativamente el pasado y el futuro. El presente del *ágape* se temporaliza a partir del pasado» (Boltanski, 2000, p. 168).

Para Ricoeur (2005) no hay duda de que ambas posibilidades de reconocimiento, tanto el basado en la reciprocidad como el de la mutualidad, son posibles, pues en sus obras retoma la idea de Boltanski (2000), según la que tanto la mutualidad del amor del *ágape* como la reciprocidad tan característica de la justicia son competencias humanas. Sin embargo, en sus investigaciones, aboga por un

reconocimiento mutuo, fundamentado en experiencias pacíficas que, aplicado al caso del reconocimiento de las y los niños que en estas páginas nos ocupa, nos ha de llevar a pensarlos, no en el marco de una relación dialéctica que los sitúa como opuestos a las personas adultas y de acuerdo con la que se les reconoce en la medida en que los adultos son reconocidos por ellos, sino, más bien, como sujetos activos con voz, en diálogo con todo aquello que les envuelve, que reconocen y que son reconocidos gratuitamente por lo que son y cómo son (París Albert, 2018c). Se confiere, así, una relación mutua entre individuos que se reconocen mutuamente porque quieren y porque sienten que las otras partes tienen derecho a ser reconocidas, sin esperar recibir nada a cambio ni dar en función de lo que previamente se les ha dado.

## CONCLUSIONES

El reconocimiento de las y los niños, desde la perspectiva que se quiere proponer en estas páginas, no es una tarea tan sencilla como a primera vista parece, ya que, muy especialmente, en las sociedades occidentales, creemos que somos las personas adultas quienes tenemos que decir a las y los más pequeños cómo se hacen las cosas y cuáles son sus mejores opciones. Tanto es así que, si nos paramos a pensar, observamos que no son muchas las veces en las que les preguntamos qué es lo que realmente quieren y cómo lo quieren y, más bien, lo que hacemos es acabar tomando decisiones por ellas y ellos sobre los asuntos que les afectan y, mucho más si cabe aún, sobre otras cuestiones de carácter social, político, económico... Ciertamente, tenemos interiorizada esa idea de que las niñas y los niños no disponen de suficiente criterio racional, crítico y ético para tener en consideración sus voces.

La propuesta de estas páginas, en la línea de trabajo de muchos de los estudios sobre la infancia más recientes, es reconocer a las y los niños gracias a una renovación en su concepción, la cual nos permita identificarlos como sujetos activos, que observan el mundo desde su perspectiva como niñas y niños, la cual debe ponerse en diálogo con el posicionamiento de las personas adultas. De esta manera, se sugiere la necesidad de un reconocimiento mutuo, que completa la propuesta del reconocimiento recíproco, según el que las personas adultas y las niñas y los niños deben reconocerse sin esperar nada a cambio, como sujetos de pleno derecho, que pueden aprender los unos de los otros. Para lograr este giro en la noción de las y los más pequeños, la educación formal juega un rol verdaderamente importante, ya que, desde ella, se pueden reivindicar sus voces, ofreciéndoles un papel mucho más participativo en las aulas y permitiéndoles la toma de decisiones. Actitud ésta que debería extrapolarse, también, a cualquier de las otras esferas de sus vidas cotidianas.

Una alternativa, en la que se está poniendo mucho el énfasis, actualmente, para potenciar el reconocimiento de las y los niños es la creatividad; esto es, pedagogías creativas que priorizan las voces de las y los más pequeños en las aulas, impulsando, al mismo tiempo, su pensamiento creativo. Así, con un trabajo basado en la creatividad, se pretende hacer hincapié en el pensamiento creativo de las y los niños, no sólo para que no lo pierdan a medida que van creciendo, sino, también, para

que puedan ponerlo en diálogo con las maneras más racionales de pensar y actuar de las personas adultas. De esta manera, se abren espacios para que las y los niños reflexionen creativamente en las escuelas sobre temas que nos afectan a todas y a todos socialmente, como puede ser, por ejemplo, la violencia, la interculturalidad, los derechos humanos, etc. Ello, a fin de que lleguen a interpretarlos desde sus puntos de vista, dialogándolos con otros sujetos, así como de que estas reflexiones se puedan sacar fuera de las aulas. Se considera de tal magnitud la importancia de conservar el pensamiento creativo de las y los niños; de que la creatividad siga estando presente una vez se alcanza la edad adulta, que se cree necesario el hecho de que vean la luz nuevas publicaciones sobre la creatividad, con las que se reivindique el ser, el actuar y el pensar creativo para el siglo XXI.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, P. (2016). *The politics of childhoods, real and imagined. Practical application of critical realism and childhood studies*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Biesta, G. (2011). «Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of Philosophy of Education», en: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, núm. 2, pp. 305-319.
- Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores,.
- Burman, E. (2008). *Developments. Child, image and nation*. London/New York: Routledge.
- Comins Mingol, I., París Albert, S. y Martínez Guzmán, V. (2011). «Conflitto e cooperazione: fra riconoscimento, giustizia e amore», en: Telleschi, Tiziano (ed.), *L'officina della Pace. Potere, conflitto e cooperazione*. Pisa: Edizione Plus, Pisa University Press.
- Domingo Moratalla, T. (2006). «Del sí mismo reconocido a los estados de paz. Paul Ricoeur: caminos de hospitalidad», en: *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, vol. 62, núm. 233, pp. 203-230.
- (2011). «Introducción», en: Ricoeur, Paul, *Amor y Justicia*. Madrid: Trotta, pp. 9-25.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores,.
- (2015). *Pedagogía liberadora*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles*. Bilbao:, Bakeaz.
- (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- (2007). *Handbook of Peace and Conflict Studies*. London/New York: Routledge.
- Greene, M. (2005) *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Han, B.-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

- (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Haynes, J. y Murriss, K. (2009). «Opening up space for children's thinking and dialogue», en: *Farhang*, núm. 69, pp. 175-188.
- (2013). «Child as educator: introduction to the special issue», en: *Studies in Philosophy and Education*, vol. 32, núm. 3, pp. 217-227.
- Hegel, G. y Wilhelm F. (1986). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Alhambra.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- (2007a). *Disrespect: the normative foundations of critical theory*. Cambridge; Polity Press, Malden.
- (2007b). «Recognition as Ideology», en: Van Den Brink, Bert y Owen, David (eds.), *Recognition and power. Axel Honneth and the tradition of Critical Social Theory*. New York: Cambridge University Press, pp. 323-347.
- (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.
- (2010). *Reconocimiento y menosprecio: sobre la fundación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Huynh, K., D'Costa, B. y Lee-Koo, K. (2015). *Children and global conflict*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Kennedy, D. (2006). *Changing conceptions of the child from the Renaissance to Post-Modernity: A philosophy of childhood*. New York: The Edwin Mellen Press, Lewiston.
- (2010). *Philosophical dialogue with children. Essays on theory and practice*. New York: The Edwin Mellen Press, Lewiston.
- (2014). «Neoteny, dialogic education and an emergent psychoculture: notes on theory and practice», en: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 48, núm. 1, pp. 100-117.
- Kohan, W. O. (2011). «Childhood, education and philosophy: notes on deterritorialisation», en: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, núm. 2, pp. 339-357.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- (2015). «Intersubjetividad, interculturalidad y política desde la filosofía para la paz», en: *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 52, pp. 147-158.
- Matthews, G. (1996). *The philosophy of childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- Murriss, K. (1999). «Philosophy with preliterate children», en: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 14, núm. 4, pp. 23-33.
- (2000). «Can children do philosophy?», en: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 261-279.
- (2016). *The posthuman child. Educational transformation through philosophy with picture-books*. Oxford: Routledge.
- (2017). «Reading two Rhizomatic pedagogies diffractively through one another: a Reggio inspired philosophy with children for the postdevelopment child», en: *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 25, núm. 4, pp. 531-550.
- París Albert, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria.
- (2013). «Philosophy, recognition and indignation», en: *Peace Review. A Journal of Social Science*, vol. 25, núm. 3, pp. 336-342, A. ISSN: 1040-2659.
- (2017). «Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad», en: *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 75, pp. 65-85.
- (2018a). «Propuestas educativas para una refundación de la imaginación», en: París Albert, Sonia y Herrero Rico, Sofía (eds.), *El quehacer creativo. Un desafío para nuestra cotidianidad*, Dykinson, Madrid, pp. 133-152.

- (2018b). «El reconocimiento recíproco en la filosofía de Axel Honneth: contribuciones a la transformación pacífica de los conflictos» en: *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, vol. 74, núm. 280, pp. 369-385.
- (2018c). «Putting philosophy to the service of schools to give children's voices real value», en: *Childhood & Philosophy*, vol. 14, núm. 30, pp. 453-470.
- (2018d). «Hacia una reconstrucción de las paces creativas para la ciudadanía global», en: *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 11, núm. 1, pp. 159-179.
- París Albert, S. y Haynes, J., «A rethinking of children at stake. Musings for their reevaluation», en: *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, en prensa.
- Pávez Soto, I. (2012). «Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales», en: *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102.
- Ricoeur, P. (2005)., *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. Barcelona/México: Grijalbo.
- Smith, R. (2011). «The play of Socratic dialogue», en: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, núm. 2, pp. 221-233.
- Storme, T. y Vlieghe, J. (2011). «The experience of childhood and the learning society: allowing the child to be philosophically and philosophy to be childish», en: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, núm. 2, pp. 183-198.

Universitat Jaume I (Castellón)  
sparis@uji.es

SONIA PARÍS ALBERT

[Artículo aprobado para publicación en febrero de 2020]