**27 Seminario de Formación Teológica -**

*Seguir andando en Tiempos de Posibilidades*

Posadas 2012

**Un sujeto colectivo democrático en constante formación**

**Por Jorge Huergo**

**Desarmar las ideas hegemónicas**

Si bien Sarmiento fue quien fundó la ideología dominante sobre la educación en nuestro país, también él afirmó que la educación pública debía “*preparar a las Naciones en masa para el ejercicio de los derechos consagrados a toda la humanidad*” (Educación Popular, 1849).

Todo el sistema educativo argentino ha crecido con la marca de esa ambigüedad: tiende a reproducir las situaciones de dominación y a disciplinar a las culturas populares, y a la vez tiene como horizonte político la formación de sujetos cada vez más libres y autónomos.

Sin embargo, han quedado algunas ideas hegemónicas sobre la educación, que lo son debido a que se encarnan en los diferentes sectores y en las distintas clases sociales. Entre ellas:

* La cultura iluminada, racional o “culta” como superior, la que debe transmitirse en la escuela y en cualquier proceso educativo. Una cultura que se refleja en contenidos científicos (matemáticos, físicos, biológicos, químicos, lingüísticos, sociales, históricos, geográficos, etc.) y que está plasmada sobre todo en los libros y en las “bellas artes”. Todo lo demás es inferior y debe quedar fuera de la escuela o de los espacios educativos.
* La disciplina social y escolar como un conjunto de dispositivos que tienden a enderezar conductas que son impropias de la “civilización” o de un mundo desarrollado. Los dispositivos son las sanciones, los exámenes, el orden de los cuerpos (posiciones correctas, organización de los cuerpos en el espacio, en filas, etc.), los tests, la inspección, etc. A través de esos dispositivos se controla y ordena la conducta social, y se clasifica quiénes continúan dentro del sistema y quiénes deben estar fuera de él.
* La educación pasa sólo por la escuela, es una de las ideas más fuertemente dominantes. No se reconoce la fuerza de otros espacios referenciales en el proceso de nuestra formación, como pueden ser organizaciones barriales, grupos de amigos, organizaciones sociales (como la parroquia, un grupo scout, una sociedad de fomento, etc.), los ámbitos de trabajo, sindicatos, partidos políticos, los medios de comunicación, etc. En todos esos espacios sociales existen acciones educativas aunque no tengan la intención de serlo. Y en ellos hay referentes múltiples, que no son sólo los docentes o los padres, sino que son los pares, dirigentes barriales, sociales, sindicales, comunicadores, etc.
* La educación la ejercen las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes. Fue el revolucionario ruso Vladimir Lenín quien afirmó que el educador es también educado o educando. Esto contribuye a pensar una situación en la cual la relación educador-educando, aunque siempre sea asimétrica, no es fija o natural. Hoy día, en la cultura mediática, esto se hace evidente: los pares reemplazan a los padres en su papel educativo. De allí la necesidad de pensar una educación “interpares”, como quería hace 200 años Simón Rodríguez (el maestro de Bolívar).
* Los saberes valiosos y superiores se cree que son los ligados con las ciencias y que están localizados en los libros, o los que sirven para hacer cosas adecuadas con nuestro interés individual (saberes pragmáticos). Los saberes tradicionales, alternativos, los saberes de nuestros compañeros, los saberes populares, los que vienen de internet o de los medios, son considerados inferiores. Ya los saberes no están localizados en un solo lugar; se des-localizan y se diseminan por toda la sociedad. Más aún, parece que la relación con los saberes es superior en la medida en que se logra profundidad y análisis, en la medida en que uno actúa como un buceador frente al saber: se detiene en un punto y allí va en profundidad. Pero las generaciones jóvenes tienen otra experiencia frente al saber; son como surfistas: van por la superficie y a velocidad (es la experiencia de google, por ejemplo, pero también de las nuevas formas de hacer lazos sociales). ¿Cuál es mejor?[[1]](#footnote-1) ¿Es posible seguir sosteniendo la idea de dos polos, uno superior y otro inferior, o habrá que pensar y actuar en campos de tensiones?
* La “calidad educativa” es entendida como “cantidad” de conocimientos y saberes incorporados, especialmente de las disciplinas o de las ciencias; es decir, saberes escolarizados. Nunca se alude a cuestiones como la formación política, la solidaridad, la construcción de procesos con otros, etc. Las evaluaciones de calidad educativa por lo general son una trampa que está encarnada en el sentido común, por lo que es muy difícil diseñar una educación que tenga un sentido distinto y que sea aceptada por el común de la gente. Por lo general, en el sentido común, una educación de calidad suma conocimientos científicos incorporados, valores morales dominantes vividos y equipamientos tecnológicos disponibles. ¿Eso es “calidad educativa” si queremos lograr la formación del sujeto colectivo democrático?
* Por lo demás, en los ámbitos educativos circulan, se distribuyen y se reproducen una serie de representaciones que conforman el imaginario social hegemónico. Que también es dominante en toda la sociedad. Por ejemplo, las representaciones que se observan en las siguientes equivalencias (que son anudamientos naturalizados, o hechos naturales, entre significantes y significados o entre sustantivos y adjetivos):

mujer = madre

pobre = sucio = abandonado = inactivo

joven = peligroso

anciano = improductivo

homosexual = degenerado = perverso

indígena = ignorante = salvaje[[2]](#footnote-2)

Una educación democratizadora y crítica tiene que desmantelar esas ideas hegemónicas a través de lo que Freire llamó “problematización”. Problematizar el modo en que nombramos la experiencia y el mundo no es un trabajo estéril; es el núcleo de la creación de un lenguaje de posibilidad para la experiencia liberadora. La praxis educativa es eso: la articulación entre la acción, la experiencia o la práctica, de un lado, y la reflexión, el lenguaje y la teoría, del otro. Un polo sin el otro es incompleto. El proceso educativo liberador se desenvuelve sobre esas tensiones o articulaciones: acción/reflexión, experiencia/lenguaje, práctica/teoría.

**Algunas tradiciones latinoamericanas contrahegemónicas**

Para recorrer críticamente la educación hegemónica y desmantelar sus prejuicios, vale la pena recordar a tres pedagogos latinoamericanos que contribuyeron a desmantelar algunas de esas ideas.

1. *Simón Rodríguez (1769-1854), venezolano, maestro de Simón Bolívar.*

Rodríguez aporta una visión particular de la educación y del sujeto latinoamericano. A diferencia de la pedagogía hegemónica, Rodríguez considera que es “este” sujeto cultural (indio, mulato, negro, zambo, mestizo, pobre, desarrapado) el sujeto político, y no el europeo o norteamericano. Y es este el sujeto pedagógico en formación, y no un modelo traído de afuera o fabricado en la mente brillante de algún o algunos iluminados.

Simón Rodríguez alude a lo que podríamos llamar una pedagogía del viaje, que forma parte de una genuina experiencia latinoamericana. Vale la pena hacer memoria del viaje de Simón Rodríguez junto a Simón Bolívar, a pie, por Europa. Un viaje plagado de incertidumbre, de experiencia social y de utopía. A pie se conversa, se lleva tal o cual libro, se dialoga y se discute, se miran otros espacios, otros paisajes, se conoce otra gente, se comenta acerca de los lugares por donde se pasa. En el viaje hay distintos olores, distintos colores, diferentes sonidos, músicas, canciones. El hombre se interroga e interroga al viaje: el viaje significa una serie de preguntas a las que se debe responder de manera fecunda. Toda esa tierra, de tanto historia y de tan variado paisaje, educa y provoca iniciativas. En los viajes a pie, en movimiento, se instala más la vida que en el reposo. Ya no es el maestro el que enseña; el pedagogo es el viaje. Con las marcas de ese viaje, el 15 de agosto de 1805, Rodríguez y Bolívar ascienden al Monte Sacro de Roma, dialogan, discuten, recuerdan; se abren, de pronto, hacia el porvenir, como rasgando las nubes del tiempo; examinan la situación de la América sojuzgada; advierten la posibilidad de liberarla, destrozando la vasta red opresora; ven en lo profundo la fuerza que se requeriría para el reto y la acción. Y hacen un juramento que es el fruto educativo del viaje. Cuenta Rodríguez: “Y luego Bolívar, volviéndose hacia mí, húmedos los ojos, me dijo: Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres; juro por mi honor y juro por la patria, que no daré descanso a mi brazo ni reposo a mi alma, hasta que no haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español”. Narra Bolívar: “Abrazándonos, juramos liberar a nuestra patria o morir en la demanda”.

1. *Saúl Taborda (1885-1943), cordobés, principal crítico de Sarmiento y de la “pedagogía oficial”.*

A diferencia de Sarmiento, Taborda sostiene que los principios pedagógicos deben derivarse del hecho educativo comunal y no de la doctrina de la igualdad que es pilar de la escuela oficial y está sostenida en Europa. Taborda afirma que las instituciones copiadas cargan con contradicciones que son propias de sus contextos de origen, cosa que ocurre con las escuelas. Antes de la escuela sarmientina, muestra en su obra Saúl Taborda, las comunidades habían desarrollado un tipo de educación que Taborda llama "facúndica" (para aludir al caudillo Facundo Quiroga y al libro de Sarmiento *Facundo. Civilización y barbarie*). Allí se hace evidente lo que afirma Taborda, que todos los espacios sociales (y no sólo la familia y la escuela) son educativos y tienen su propia didáctica, y se mueven en la dialéctica entre dos polos: la tradición y la revolución. Pretender, como Sarmiento, una "revolución" que no tenga en cuenta la tradición educativa, lleva a copiar modelos extranjeros que cargan con un "ideal de ciudadano" ajeno a nuestra idiosincrasia.

Hace casi 100 años Taborda apostó a una renovación pedagógica articulada con la propia experiencia histórica: el llamado movimiento de la juventud de la reforma universitaria de 1918. En este sentido, la vivencia y la experiencia, junto al trabajo, son los novedosos acentos pedagógicos de ese tiempo contra el colonialismo eclesiástico y el intelectualismo positivista. Otra de las cuestiones más notables respecto al proceso educativo se refiere al rescate y reconocimiento de la sensibilidad, como así también de lo sexual. En este caso, llama a explorar y conocer la “erótica juvenil”, cuya significación es tan diferente a la del adulto, antes de llenar a los jóvenes (por ignorancia de los adultos-educadores) con un inventario de cosas propias de la moral y los prejuicios de los adultos.

1. *Paulo Freire (1921-1997), brasileño, inspirador de la denominada “educación liberadora”.*

Entre los múltiples elementos a rescatar de este pedagogo, debemos destacar que (al igual que los anteriores) Freire comprende la educación como un proceso situado social, cultural e históricamente, en este caso, en una situación de opresión. Por eso contrapone la educación bancaria (donde se depositan contenidos) a la educación liberadora, que sostiene que nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos en comunión mediados por el mundo.

Uno de los aportes más importantes de Freire es que el trabajo educativo debe realizarse “con” los otros, con los dominados u oprimidos, en la búsqueda de sus propias formas de organización (y no para imponerles las que nosotros consideramos las mejores o adecuadas). Para ello, el punto de partida de todo proceso educativo es el aquí y ahora del otro, su propio “universo vocabular” o mundo cultural (aunque esté echado a perder), que debemos reconocer para no ejercer acciones meramente asistencialistas, iluministas o paternalistas[[3]](#footnote-3). Pero saber partir de ese aquí y ahora no significa quedarse en ese nivel, sino iniciar un largo camino desde allí.

Otro de los aportes fuertes de Freire es la acción educativa centrada en el diálogo. El diálogo (lejos de lo que sostienen la teorías del contrato social y del consenso, tan arraigadas en el sentido común) dice Freire que es un encuentro, muchas veces conflictivo, no armonioso; como tal, el diálogo es una larga construcción que se produce entre identidades y culturas diferentes, entre experiencias diversas, donde cada una y cada uno tiene que abrirse la posibilidad de pronunciar su palabra (lo que ya es transformar el mundo).

Finalmente conviene recordar que Freire contribuyó a pensar la educación popular, un campo tan extendido en nuestra América Latina. Lejos de pensar en una educación basista, o de “esclarecimiento” o adoctrinamiento de los sectores dominados, o una educación primitiva o rudimentaria, Freire dice que “*la educación popular es la dimensión educativa del trabajo político*”. Antes que ajena o que alejada del trabajo político, la educación popular adquiere sentido en él.

Estas perspectivas centradas en el sujeto latinoamericano y una pedagogía del viaje (Rodríguez), en el carácter educativo de los espacios sociales y en el valor de la vivencia y la experiencia social (Taborda), en el reconocimiento del mundo cultural del otro, el diálogo y la dimensión educativa del trabajo político (Freire), contribuyen a pensar la educación no sólo en el sistema educativo y en las escuelas. Tenemos este desafío: pensar y actuar en el campo educativo, que es el conjunto complejo y conflictivo de polos, espacios, agencias, actores, referentes, que contribuyen a que “leamos y escribamos” el mundo, a que formemos nuestra subjetividad, a que constituyamos un sujeto colectivo democrático.

**Abrir campos de posibilidad…**

Discutir lo educativo tiene que hacer referencia al momento histórico que vivimos. ¿Momento de restricción de experiencias o de activación? ¿Tiempo de apertura a nuevos lenguajes o de reiteración de lenguajes preexistentes? ¿Se están consolidando situaciones heredadas o se están abriendo campos de posibilidad? Peter McLaren, pedagogo revolucionario canadiense, que contribuyó con la transformación educativa por ejemplo de Chávez en Venezuela y con movimientos como el Zapatismo en México, y que es discípulo de Paulo Freire, se refiere a este tema. Habla de los indicios de superación histórica de la época de depredación neoliberal, y de la importancia de abrir campos de posibilidad para la autonomía, la liberación, la experiencia subjetiva, los lenguajes que avalen nuevas experiencias, etc.

Hace unos años, en el Seminario de Santiago del Estero (2008), planteamos esta cuestión en el Espacio de Culturas Juveniles. En nuestros proyectos y organizaciones ¿trabajamos en un sentido humnizante (liberador, trabajo “con” los otros) o en un sentido humanitario (de beneficencia, asistencialista o paternalista)? En otras palabras, ¿qué tipos de espacios de posibilidad estamos creando desde nuestros proyectos y organizaciones, desde nuestras comunidades y parroquias; humanizantes o humanitarios? Y ¿qué tipo de procesos educativos intencionales estamos planteando?

Pero también es necesario advertir que no siempre los espacios de posibilidad son los horizontales; muchas veces son estériles o de muy escaso alcance histórico y político. Y también advertir que muchas veces los espacios de posibilidad se crean a partir de iniciativas verticales del Estado. Esto, en nuestro país, es significativo en la actualidad. ¿Qué tipos de espacios de posibilidad educativos, y de formación del sujeto colectivo democráctico, se producen en la Argentina actual? Para discutirlo, indudablemente debemos tener en cuenta algunos datos relacionados con las políticas estatales.

* El presupuesto para Educación aumentó de poco más del 2% hace 8 años al 6,5% del PBI en la actualidad, el más alto de la región. Cabe recordar que las demandas de trabajadores y estudiantes en Uruguay, por ejemplo, son para lograr el 6% del PBI para educación.
* De igual modo, Argentina posee uno de los sistemas legales referidos a educación más avanzados del mundo. La Ley 26.206 de Educación Nacional, establece en su Art. 2 que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, a diferencia de la hegemonía privada o de los principios de Estado subsidiario o las políticas de baucherización educativa (como las propiciadas en Chile o Colombia). Por su parte, establece la obligatoriedad de la educación secundaria y una duración de 4 años para la formación de docentes, entre otras cuestiones.
* En Argentina (a diferencia de la mayoría de los países de América Latina) continúa siendo el sistema público el pilar de la educación, pese a las presiones de sectores privados y de la Iglesia y, dicho sea de paso, a las ganancias de esos sectores particulares y eclesiales debido los sistemas de subsidios estatales a la educación privada. A diferencia del resto de América Latina, Argentina posee un sistema de educación superior público y gratuito (universitario, de formación docente y de formación técnica) que alcanza casi el 50% de la oferta educativa del nivel.
* Políticas sociales de redistribución de la riqueza, como la Asignación Universal por Hijo, no sólo han contribuido a sostener situaciones estables de matriculación, incremento de la asistencia a clase y disminución del abandono escolar, sino que han incidido en el aumento de los niveles de calidad educativa y de los aprendizajes en todas las áreas del conocimiento, además de haber impactado en la ampliación del capital cultural de los jóvenes[[4]](#footnote-4).
* Por su parte, políticas llamadas de “uno a uno”, como el Programa Conectar Igualdad de distribución de netbooks (Exomate Generation 3, con capacidad de conexión Wi.fi) para casi 4 millones de estudiantes de 5000 escuelas secundarias públicas del país, con fondos propios del Anses, no tienen precedentes en la región, y significan un inmenso avance en cuanto al acceso a variedad de saberes en la sociedad del conocimiento, así como el fortalecimiento de la igualdad de posibilidades de acceso a la información y a formas de socialidad mediadas tecnológicamente.
* Paralelamente, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual contribuye a quebrar el mapa de la comunicación en Argentina. No sólo democratiza el campo de la palabra, sino que esa situación enriquece y amplía el campo educativo popular y público, al desmonopolizar el conjunto de representaciones y saberes hegemónicos sostenidos por las grandes concentraciones y monopolios mediáticos. El nuevo mapa hace evidente, por ejemplo, la ampliación del campo educativo a los medios comunitarios y populares, especialmente las radios. Este mapa de democratización de la comunicación se ve fortalecido con la nueva legislación sobre la producción y distribución del papel prensa.

Estas iniciativas estatales (además de las políticas de reconocimiento identitario[[5]](#footnote-5), como la relacionada con la Ley de Matrimonio Igualitario) abren nuevos campos de posibilidad para la educación y para la educación popular (la dimensión educativa del trabajo político) así como para la formación del sujeto colectivo democrático.

¿Cómo estamos contribuyendo como Iglesia, pero fundamentalmente como sujetos políticos, culturales e históricos en la democratización educativa? ¿De qué modos, aunque fuera críticamente, estamos sumando a la construcción del sujeto colectivo democrático? ¿En qué formas, desde nuestros proyectos y organizaciones, desde nuestras comunidades eclesiales y parroquias, estamos potenciando estas iniciativas estatales para abrir nuevos campos de posibilidad? ¿De qué maneras estamos superando la etapa del lenguaje de ciudadanía (propio del tercer sector, los organismos de cooperación y de financiamiento internacional) y contribuyendo a la formación de un leguaje centrado en el pueblo como sujeto colectivo político y cultural, en el espacio público como espacio de disputa por los sentidos y las cosas comunes, y en la restitución del Estado no ya como gerente de intereses particulares o de sectores de la sociedad civil sino como garante de los derechos de los pueblos?

**Los sentidos de la “formación” y el sujeto colectivo democrático en formación**

En la pedagogía hegemónica moderna, en sus diversas líneas ideológicas y filosóficas, *formación* ha significado por lo general:

1. El producto de un proceso, expresado como un estado, una conducta, un conjunto de saberes, etc. (por ejemplo: ser ciudadano, ser adulto, ser trabajador, etc.).
2. La superación del estado de ignorancia y/o de miseria moral, cultura, o de oscuridad en que se encuentran ya sean los niños que ingresan al sistema formativo, o los adultos pertenecientes a sectores populares[[6]](#footnote-6).

Pero en nuestro tiempo debemos comprender los modos en que el sujeto colectivo democrático está en constante formación, y que esa formación no tiene como punto de partida la ignorancia o la miseria; más bien tiene como sustrato un mundo cultural y un horizonte político. Para ello, necesitamos de una noción de *formación* que lamentablemente la Pedagogía no ha sabido elaborar (por quedarse atrapada en la lógica de la educación escolar), pero sí los “Estudios culturales”. En el libro *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, el autor (Edward P. Thompson) sostiene que “La formación es un proceso activo que se debe tanto a la acción como al condicionamiento” (yo hago un agregado: es un proceso activo y un producto siempre inacabado). Esto quiere decir que el desafío no es sólo respecto de las acciones que desarrollamos, sino de los condicionamientos que sostenemos, propiciamos, creamos, producimos, etc. Los condicionamientos son nuestros proyectos y redes, nuestras organizaciones y comunidades, también son los espacios más institucionalizados en que participamos: partidos políticos, iglesias, sindicatos; y son principalmente los condicionamientos producidos en una época como la nuestra por el Estado. Con respecto a la totalidad de esos condicionamientos se produce el proceso formativo del sujeto colectivo democrático, en la medida en que los campos y espacios que condicionan las acciones se democraticen (la democratización de organizaciones, partidos, sindicatos, iglesias, comunidades, parroquias), y que las acciones sean también democráticas.

Vale la pena recordar la principal crítica de un pedagogo democrático norteamericano, John Dewey, a la pedagogía escolar, sostenida en dos axiomas:

* “*La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura*”
* “*El único modo de preparar al sujeto para la vida social es sumergirlo en la vida social*”

Por un lado, la democracia como condicionamiento formativo no es un producto final sino inacabado, que tiene que ver con las acciones democratizadoras; no está en el futuro, sino que está en el camino, en el viaje.

Por otro lado, la formación del sujeto colectivo democrático se produce sumergiéndonos en los procesos colectivos y democráticos, y no analizándolos desde fuera. El riesgo es el riesgo de toda experiencia que, como la del viaje, nunca es del todo previsible, ni controlable, ni pura e incontaminada. No hay competencias ni perfiles ni objetivos conductuales, sino horizontes formativos, en el sentido de “utopías”, que –como sostiene Eduardo Galeano– siempre están un poco más allá, como algo inalcanzable, y sirven para caminar.

Como sujetos eclesiales, pero ante todo históricos, culturales y políticos, necesitamos sumergirnos en la experiencia social (a veces confusa, contradictoria, compleja) del sujeto colectivo democrático en formación, y no replegarnos en la cómoda seguridad de nuestras comunidades.

1. Resulta interesante comprender cómo esto se produce según las épocas, y que tiene relación con las articulaciones entre equipamientos culturales y tecnológicos y disposiciones subjetivas y perceptivas; por ejemplo: <http://www.youtube.com/watch?v=kUCg6Go8WGM>, o también <http://www.youtube.com/watch?v=iwPj0qgvfIs> [↑](#footnote-ref-1)
2. Está tan generalizado este imaginario, que es posible advertirlo en los niños, como en el video sobre racismo que encontramos en <http://www.youtube.com/watch?v=Z341bBS7oj0> [↑](#footnote-ref-2)
3. Véase el video “Paulo Freire, constructor de sueños” difundido por la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo: <http://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU> [↑](#footnote-ref-3)
4. Esto lo afirmamos de acuerdo con la investigación reciente en la que participó como coordinador Kevin Morawicki y como investigadores Julián Manacorda y Elisabeth Barón (del Espacio de Culturas Juveniles), y que yo dirigí sobre la Incidencia de la AUH en las provincias de Formosa y Chaco, y en algunas localidades del GBA (en convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y la UNLP). [↑](#footnote-ref-4)
5. Cabe destacar las discusiones acerca de este tema entre dos referentes de la teoría social y política actual: Nancy Fraser y Axel Honneth. [↑](#footnote-ref-5)
6. Estas ideas estaban muy presentes en el pensamiento de Sarmiento, que tenía como producto formativo al estado de “civilización”, superador de la barbarie de los sectores populares. Cuando él hablaba de civilización, pensaba en Europa central o en el este de EE.UU. Todo lo de estas tierras era in-cultura para esta línea de pensamiento. Pero también está presente cuando muchas veces de habla de “calidad educativa” y se piensa en los parámetros formativos de los países centrales. O cuando imaginamos que “nosotros” (los adultos, nuestra agrupación, nuestra comunidad, nuestra iglesia, etc.) poseemos una conciencia “crítica” (la tenemos clara), o tenemos ideas esclarecidas, y los “otros” (sectores populares, la gente común, los jóvenes, los indígenas, etc.) tienen conciencia ingenua, dominada, viven situaciones de incultura o ignorancia, etc. Esta posición se llama “iluminismo”, porque somos “nosotros” quienes creemos poseer las luces de la razón, de la conciencia crítica, de la cultura. Y cuando pensamos que tenemos que guiar a los otros, que son como infantes (recordemos que “in-fante” es el que no puede decir su palabra, porque es inmaduro). Nosotros tenemos que guiarlos y cuidarlos como si fuéramos sus padres. Y tenemos que velar por ellos porque solos no sabrían cómo manejarse. Esa posición se denomina “paternalismo”. [↑](#footnote-ref-6)