

APUESTA TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA FAMILIA

José Manuel Bautista Vallejo

Cuando Kathleen Lynch (1991: 4) se hace la pregunta de cuáles son las implicaciones para la educación de adultos de las condiciones sociales, económicas y culturales de la familia, viene a responder con seguridad, avalada por los estudios de Clancy, 1982 y 1988, Breen, 1984, Whelan y Whelan, 1984 y Greaney y Kellaghan, 1984, que ello significa que las personas en educación de adultos en su mayoría son aquéllas en las cuales la educación formal ha fallado; significando también, en efecto, que la cuestión de la educación de adultos no puede ser separada de la cuestión de clase social u oportunidades sociales, género, grupos étnicos, etc.; que la educación de adultos trata, en la mayoría de los lugares, de una segunda, tercera e incluso otras oportunidades de educación.

En el caso de la mujer refiere, además, tres cuestiones o amalgama de ellas por las cuales ésta viene a la educación de adultos (Lynch, 1991: 6).

En primer lugar, aquéllas que quieren perfeccionar sus habilidades como madres educadoras; estas son personas que carecen de habilidades en el mundo de las letras y los números y necesitan ayudar a sus hijos con sus trabajos o, también, son simplemente mujeres que quieren estar mejor informadas junto de lo que sus hijos están haciendo en la escuela.

En segundo lugar, aquéllas que con la vuelta al estudio sienten que vuelven a la escuela. Éstas se sienten atrapadas y solas en casa y sin ninguna consideración ni atención pública. De esta manera, vuelven a la educación para establecer una identidad que en primer lugar les viene desde su propia familia (hijos y marido) y de la misma manera ser apreciadas y respetadas públicamente; por ello, estas mujeres ven la educación de adultos como algo que les ayuda a lograrlo y a establecerlo.

En tercer lugar, aquellas mujeres que van a la educación de adultos como medio para volver a y/o establecer unos estudios, llámense superiores o de otro

tipo. Éstas son mujeres que han pasado la «barrera de la confianza», que parece estar construída entre mujeres que han sido amas de casa a tiempo completo durante años.

Estas creencias o ideas, no obstante, no agotan otras posibilidades que asocian a la mujer con la educación de adultos. Así, razones de tipo económico, de planificación y política de las propias autoridades, y otras muchas, también aparecen como determinantes de una respuesta positiva de las mujeres hacia la educación de adultos.

Pero, no podemos olvidar, aunque ahora no interese dentro de este hilo argumental, que también existen contenidos experienciales o ideales que se traducen en una no participación en la educación de adultos. Este es, por ejemplo, el motivo del estudio de Hal Beder (1990) quien da una larga lista de razones por las que los adultos dicen no participar en este tipo de educación; entre ellas destacan las afirmaciones: «Me sentiría extraño volviendo a la escuela»; «No hay mucha gente en educación de adultos que tenga mi edad»; «Volver a la escuela sería como ir al Bachillerato de nuevo»; «Soy demasiado vieja para ir a la escuela», etc. (Beder, 1990: 213).

A pesar de ello y, aunque todavía minoría, hay un buen porcentaje de personas que cree encontrar razones seguras para ir a la educación de adultos, y dentro de éstas, las mujeres representan la mayoría sobre el conjunto de personas que se vinculan con este tipo de educación.

Todo esto debe estar significando algo importante para este número de mujeres, embarcadas en una nueva aventura y, cómo no, para el interior y exterior de sus familias, por cuanto que esta nueva situación para la mujer tiende a ser algo no experimentado por ella, un momento especial y hasta extraño, lleno de oportunidades, etc., abriendo así un nuevo horizonte entre la mujer que se ve relacionada con la educación de adultos y su más cercano mundo relacional, siendo éste la familia.

Por este motivo expone el profesor Tom Inglis (1994: 55) que la educación de adultos ha sido una cuestión central para las mujeres por dos razones esenciales. En primer lugar, porque ello ha permitido y propuesto mujeres para la realización de cursos, diplomas, entrada en la Universidad, etc. Esto ha hecho que adquieran mayor status social, que pongan más en marcha su derecho a hablar, mayor legitimación por lo que es dicho por ellas. En este sentido, la educación de adultos da poder a las mujeres; les da prestigio y autoconfianza; les capacita para operar más efectivamente dentro del sistema de poderes vigente.

Por otro lado, la educación de adultos proporciona una oportunidad a las mujeres para reflejar críticamente, desafiar y esforzarse para cambiar un sistema que les es desfavorable. Les capacita para analizar la forma en que mujeres y hombres son educados, la manera como ellos viven sus vidas y se relacionan

mutuamente. Las mujeres pueden desafiar no sólo lo que es conocido a cerca de las mujeres, sino, además, la manera en que ello es descubierto. Ellas pueden poner luz y dar alternativas en áreas de la vida de la mujer que han sido descuidadas. Ellas pueden constituir nuevos campos de discurso.

Algo que trata de decir Inglis es que es demasiado grande el cambio que proporciona la educación de adultos a las mujeres como para que olvidemos los efectos que tiene y tendrá sobre la mujer misma sobre todo, aunque también sobre los miembros de su familia.

Ahora podemos volver de nuevo a la pregunta de Kathleen Lynch y estirar algo más de la cuestión para decirnos con tono convencido: ¿qué implica la educación de adultos en la mujer, que además se desenvuelve en un seno familiar propio?

Si seguimos lo que Bassett y otros (1989: 27-34) nos dicen sobre los tipos de conocimiento o caminos de adquisición para conocer el mundo, hemos de decir que hay tres:

El primero es el conocimiento técnico. Ello nos lleva a ser capaz de controlar y manipular nuestro entorno físico. Este camino de conocimiento del mundo es un resultado directo de nuestro interés en alcanzar control sobre el mundo material.

El segundo camino para conocer el mundo es el conocimiento práctico. Este tipo envuelve más a la persona en la comprensión de la comunicaciones entre las gentes.

Por último, un tercer camino de conocimiento, esto es, el conocimiento crítico o la reflexión crítica. En este, el interés está puesto en la libertad y la emancipación. En este caso, la libertad es buscada desde las fuerzas que limitan el número de opciones o elecciones que nosotros podemos hacer. Estas fuerzas pueden venir desde nuestra mente inconsciente, desde instituciones políticas, económicas y sociales o desde el entorno. El proceso liberador de esta enseñanza crítica es la misión de la educación de adultos (Bassett y otros, 1989: 32).

Si bien es cierto que no se minusvaloran las otras dos vías de conocimiento, también útiles a la educación de adultos y a toda la educación en general, recalcamos que la más propia es esta última que brevemente se ha descrito.

Pero, esta educación de adultos no siempre se ha preguntado, aún teniendo estos principios claros, avalados, incluso, por la experiencia de muchos años, por los efectos reales que ha propiciado; digamos que no ha ejercido un control más que mínimo sobre las consecuencias educativas y sociales de sus formas, contenidos y enfoques.

Si nos centramos ahora en la figura de la mujer y hablamos de la educación de adultos en términos de aprendizaje crítico, es ciertamente claro lo que en realidad puede producirse en esta mujer tras la consumación de este tipo de educación.

Si el interés está puesto en la libertad y en la emancipación y cuando se describen que los principales objetivos y propósitos de estas mujeres para ir a la

educación de adultos, entre otros, son: superar la soledad (individual o colectivamente), proveer apoyo, información, consejo, conocimiento, etc. (Inglis et al., 1993: 22), vemos que empiezan a encajar ambos elementos. Es decir, que la información, el conocimiento, ser consciente de, superar una barrera (la soledad, un problema común en circunstancias concretas, una dificultad por falta de orientación, etc.), encontrar un apoyo que alivia y llena, todo esto y otras razones, proporcionan una libertad y emancipación, un control de la propia vida, mermada ésta antes por un mal planteamiento, por un problema afectivo, por una cuestión de deficiente enfoque relacional, una negatividad que se refleja en su propia vida y en su mundo relacional en definitiva.

Es, como también nos dice Tom Inglis (1994: 64), la realización de un combate y un combate por poder, por el control de su propia educación, una lucha por redefinir la vida de la mujer, lo que es y representa su propia vida.

Así, para muchas mujeres que han sido confinadas en sus casas o se sentían minusvaloradas ahora la educación de adultos proporciona confianza, seguridad, dignidad y un sentimiento de auto-valía y regulación de su entero potencial (Inglis et al., 1993: 19).

Después de todo esto, sería muy difícil pensar en que esta nueva orientación en el yo de la mujer no tiene ninguna implicación en su vida familiar.

Si el cambio es tan radical como viene a anunciar y a constatar la educación de adultos, alguien que cambia su vida, que toma un nuevo rumbo por una repentina y esperanzada manifestación de poder y libertad que actúa en su propia existencia, una mujer que habla ahora con un yo propio y diferente, en quien un nuevo ser personal se refleja, va a irradiar sobre el ambiente familiar una singular alegría, un nuevo impulso y una nueva orientación vital que impregnará a cada miembro familiar de manera que se produzca una novedosa suerte de cambios, verdaderos indicadores familiares que traducen progreso y bienestar.

Aunque, no siempre las cosas son así. La libertad y el poder también son algo que producen verdadera emancipación de «yugos» sociales y familiares. También se dan circunstancias en las que esto que se provee en educación de adultos resuelva en la mujer un cúmulo de intereses nuevos que avivan un cambio relacional entre la mujer y su pareja, de manera que ésta, con una nueva orientación y una mayor auto-confianza, decide que ha llegado un momento de ruptura, decide gritar por un derecho que se le está negando o infravalorando, afirma, en definitiva, su voluntad de crecer y no seguir mermada, derribando las barreras personales y materiales que hallaba a su paso.

Y, si bien esta es otra posibilidad, no debe entrar dentro de la educación de adultos como presupuesto concreto el conflicto, la colisión y el desorden, antes bien el equilibrio, la comprensión y el diálogo.

Pero, no es previsibilidad de la educación de adultos la contemplación de ninguna situación concreta. Ésta tiene claros unos valores que ponen en marcha unos mecanismos dentro de la mujer, de manera que se «suelta» más ella misma y en el ámbito relacional, conoce más, tiene lugar una expansión y resurgir de su ser, se siente mejor consigo misma, encuentra muchas veces y en definitiva, un nuevo sentido a su vida.

Por ello, dicen algunas mujeres que han pasado por educación de adultos: Mi mayor logro es que he conseguido tener una gran confianza en mí misma, tanto como que he entrado en la APA del colegio de mi hijo y estoy haciendo un Diploma Avanzado sobre Desarrollo Comunitario (Kathleen McGrath, 1993: 6). También nos dice Maureen Kavanagh (1993: 4): «El curso ha confirmado, para mí, lo que yo ya sabía sobre los problemas de las mujeres. Sin embargo, la diferencia ahora está en que yo puedo ver que hay un camino para cambiar las cosas».

En esta misma línea, las palabras de Carmel Conway (1993: 5) vienen a confirmar, todavía más, lo que tiene lugar en educación de adultos: «los aspectos positivos del curso fueron -dice-: auto-desarrollo; auto-conocimiento; positividad y confianza en una misma; enlace y vinculación con otras; amistades; siendo mis apartados favoritos las técnicas de relajación, creatividad y arte».

Y es que esto les llena de una nueva vida que es capaz de engendrar los valores más positivos y renovadores, saliendo, así, de situaciones de penuria; o bien se empieza a encontrar el camino para las soluciones más favorables a los inconvenientes y a los problemas.

Pero, como ya hemos dicho, no todo queda aquí. Es cierto que, con palabras de Emmanuel Mounier (1990: 21), «por experiencia interior, la persona se nos aparece entonces como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclada con ellos, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse. Ella no existe sino hacia los otros, no se encuentra sino en los otros». De manera que en el universo familiar y personal, cercano a la mujer y que representa su propia familia, se van produciendo unas modificaciones y cambios, muchas veces paralelos al influjo relacional de ésta, y otras veces cambios con cierto retraso por el propio proceso madurativo de los nuevos ingredientes -perceptibles o no- que se van incorporando en esta institución que es la familia.

Sin olvidar el importante influjo que se ejerce sobre la comunicación familiar -como dice Andrés Romero (1994: 8)-, es decir, al diálogo, relación, comprensión entre los miembros de la familia, a lo cual la mujer contribuye de manera decisiva; ello ha de ser estimulado y favorecido constantemente, y así se capacita para vivir en sociedad y dotar a esa vida comunicatoria de sentido y trascendencia.

No digamos el influjo de la mujer sobre sus hijos. Encomendados papeles de real importancia a los padres cuando tienen hijos, éstos y cada uno en la

expresión de su yo propio y particular, reproducen -a veces inconscientemente- en sus relaciones sociales en el interior de la familia, a sus hijos, todo lo que han adquirido a lo largo de su vida (Seco Pérez, 1984: 55). Ahora, tras la provisión de un nuevo conocimiento, tras el advenimiento de una nueva conciencia, el influjo tiende a ser mejor controlado, cada cosa empieza a tener un lugar y un tiempo, se gobiernan mejor las emociones, sentimientos, hay un anticipo actitudinal y valorativo de los conflictos, problemas en y entre los hijos, cuestiones de valor que se traen a casa, a la familia.

Hay un saber estar, hay una convivencia, una paz. El cambio puede ser, por ello, demasiado magno como para que trivialicemos valorativamente qué puede hacer la educación de adultos por la familia y ésta por la sociedad.

Como bien viene a decir el recientemente fallecido Karl Raimund Popper según una interpretación de W. R. Daros (1988: 460): «nos educamos como aprendemos, esto es, mediante la crítica a través del ensayo y de la corrección de los errores intelectuales, morales, sociales, etc. Todo ello implica y produce (es causa y efecto) las características propias de la persona humana: racionalidad, tolerancia de opiniones, libertad y creatividad. Todo ello posibilita también una sociedad abierta, con capacidad creciente de progreso y justicia. Pero la sociedad abierta comienza ya en la familia y en las instituciones de aprendizaje escolar».

BIBLIOGRAFIA

- AONTAS: AONTAS NOW (New Opportunities for Women). Dublin, AONTAS, 1993.
- BASSETT, M.; BRADY, B.; FLEMING, T. e INGLIS, T. (1989): A case for adult education in Ireland. Dublin: AONTAS.
- BEDER, H. (1990): «Reasons for nonparticipation in adult basic education». *Adult Education Quarterly*, Vol. 40, No. 4, summer.
- CONWAY, C. (1993): «Experiences and Achievements». En AONTAS: AONTAS NOW. Dublin, AONTAS, 1993.
- DAROS, W. R. (1988): «Persona, sociedad y educación en la concepción epistemológica de C. Popper». *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 136.
- INGLIS, T. et al. (1993): *Liberating Learning. A report on day time education groups*. Dublin: AONTAS.
- INGLIS, T. (1994): «Women and the Struggle for Daytime Adult Education in Ireland». *Studies in the Education of Adults*, Vol. 26, No. 1, April.
- KAVANAGH, M. (1993): «Experiences and Achievements». En AONTAS: AONTAS NOW. Dublin, AONTAS, 1993.
- LYNCH, K. (1991): «Adult Education and the Issue of Equality». *The Adult Learner*, Vol. 2, No. 2.

- McGRATH, K. (1993): «Experiences and Achievements». En AONTAS: AONTAS NOW. Dublin, AONTAS, 1993.
- ROMERO, A. (1994): «Un diagnóstico de la familia desde la Universidad». Gaceta Universitaria. Tribuna Libre, 10 de octubre, Año N, nº 117.
- SECO PEREZ, J. (1984): La familia ¿institución en crisis? Estudio Sociológico y Psico-pedagógico. Salamanca: Sophos.