

Enseñar, formarse, teorizar

David José Villa Cortés¹

pierlogos@gmail.com

“Maestro, ¿es usted musulmán?”

Si he de recordar cuándo fue la primera vez que el islam se presentó en mi vida sería en un penoso intento de hacer un resumen de la primera parte del Quijote. Tendría cerca de trece años y por razones hasta cierto grado improvisadas tuve que conseguir un ejemplar de este. No conseguí una edición propiamente dicha sino algo que llegaría a ser un resumen de resumen de un tomo de enciclopedia. Los capítulos que presentaba eran a su vez comentados y captó mi atención que Cervantes presentará a un árabe como autor del Quijote. Entregué la tarea y no le di más importancia al asunto. Un poco después comencé mis lecturas desordenadas de Nietzsche y otros maestros de la sospecha y en una y otra el opio del pueblo que eran las religiones comenzó a provocar dudas: en un primer momento de esa fiebre vi a los judíos creando muros en territorio palestino, católicos sentados a la derecha del dictador y musulmanes inmolándose en embajadas norteamericanas. Mi conclusión a los dieciséis años: que el mayor mal de la humanidad eran las religiones. Los atentados del 11 de septiembre en New York confirmaron mis sospechas. Los maestros de la sospecha hicieron conmigo un buen trabajo.

Lo anterior puede sonar pueril, pero en efecto lo es. Un adolescente que desertó de varios bachilleratos, con un trabajo nocturno que le daba la suficiente plata para sobrevivir y leer sin una adecuada conducción puede llegar a esas conclusiones simples y banales. El detalle es que en mi caso mi tribu familiar con su amor y sus dificultades y la muerte de un tío a manos del alcohol me orillaron a mandar mis coqueteos con el abismo al tubo de la basura e inscribirme en un programa para llevar educación comunitaria a zonas altamente marginadas y leer sin rencor con el mundo (sobre todo con las religiones) en la soledad de una aldea completamente apartada. Y de nuevo el nombre de Dios comenzó a emerger, pero esta vez con dudas razonables y confiadas en la filosofía. De nuevo el chico de trece años que hizo esa tarea del Quijote comenzó a recono-

¹ Docente de Educación Primaria, SEP-MÉXICO

Enseñar, formarse, teorizar

cer en esa obra la libertad y la crítica, pero sobre todo el sentido del humor que es sabiduría y por tal comprendí el juego de Cervantes al presentarnos un hidalgo que guarda un silencio sabio el viernes musulmán, camina ejerciendo la virtud de la serenidad por su habitación los sábados judíos y mira al interior de su alma buscando respuestas el domingo cristiano. Los restantes días de la semana devora libros y sueña con la libertad del mundo. Ese adolescente mira al islam como mira al judaísmo y el cristianismo con dudas, curiosidad y rareza. Esta entrada biográfica constituye para mí lo que en la actualidad llamaría lo “oculto” de mi clase sobre el islam.

“Maestro, ¿Cuál es el nombre de Dios?”

Al estudiar la licenciatura de pedagogía tuve la enorme fortuna de asistir casi por “azares” al Fórum de las Culturas en la Ciudad de Monterrey en el 2007. Sin proponérmelo llegué justo a la jornada dedicada al diálogo interreligioso. Como buen estudiante y con algo de plata en el bolsillo solo me interesaría divertirme en una ciudad que nunca había visitado. Lo sorprendente fue que al registrarme, los primeros en darme una cálida bienvenida fueron unos jóvenes musulmanes. Otro tanto lo hicieron unos jóvenes aspirantes a sacerdotes franciscanos. La diversión que tenía planeada se vino abajo. Y de nuevo el Quijote, en una de esas mesas de diálogo en las que, literalmente, los ponentes están absolutamente solos y con la pena de decir que me había equivocado de charla conocí a una documentalista norteamericana que presentó un pequeño esbozo de un futuro trabajo. Mencionaba su fascinación por el español y su dificultad para hablarlo, pero más por el Quijote. Presentó un ejercicio interesante donde literalmente sentó a judíos y musulmanes a comer juntos. Su propuesta era que Yahvé y Alá podrían hablar y el pretexto sería la exquisita comida árabe.

Regresé con muchísima información y lecturas, entre ellas un Corán y distintos folletos musulmanes, cristianos, hinduistas, budistas entre otras². Pero como es común en mí se quedaron en un estante de mi biblioteca personal. La premura por la titulación, el servicio social y las prácticas profesionales fueron orillándome a olvidarme de ese tema, hasta que fui docente de sexto de primaria en un colegio católico y el islam regresó. Esta vez acompañado por una serie de recomendaciones que en su momento me dirigió un personal del equipo administrativo del mismo. En una conversación y posterior eva-

²Lamenté profundamente no haber podido observar en este evento una presencia activa de judaísmo

Enseñar, formarse, teorizar

luación de desempeño, me sugirió no presentar ciertas lecturas y ciertos videos en la clase, porque en sí mismos no reflejaban el “ser católico” del colegio. Recuerdo muy particularmente una lectura sobre una relectura sobre las Cruzadas, sin meterme a fondo en el momento ofreció una versión “suave” del papel del Vaticano y de ciertos personajes de ese evento que permitirían “entender” porqué se actuó de esa forma desde el mundo cristiano hacia el mundo árabe de ese siglo. Me aburrí la lectura y no hice caso a las recomendaciones.

El tema de islam se presentó cerca del mes de mayo según mi plan anual. El guion de mi clase sería presentarme ese día a mis alumnos con la expresión “al’a salalikum”, explicarles lo que esa frase significa, leer un fragmento del libro de texto, hacer una línea del tiempo, mostrarles el Corán que tenía en mi biblioteca y concluir como tarea para la casa una serie de ejercicios propuestos en un cuaderno de actividades. Fin del tema según mi plan de clase. Sin embargo, desde que presenté la frase, la clase no salió como lo planeé, extrapolé el tema del libro a un conversatorios sobre lo que viví y aprendí del islam en algunos libros y en mi pasada visita a Monterrey.

Explicué que en el Corán se mencionan las obligaciones de todo musulmán, de cómo y porqué celebraban “sus misas” (primer error) los viernes y porqué ellos no dicen Dios, sino Alá: “para ellos su Dios es Alá, pero no es su nombre como tal, ellos prefieren decirle el Santísimo y el Misericordioso” (segundo error). Entremezclé los contenidos del libro (génesis, expansión y legado del islam) y como para la clase de historia solo se asigna cincuenta minutos y una vez a la semana, era necesario para mí, cerrar ya el tema y dejar lo restante para trabajar en casa: la ubicación geográfica del islam, los preceptos y los hechos históricos entorno a la Meca y Medina. Pero justo al momento de cerrar el tema un alumno sin intenciones de provocar una disrupción me preguntó sin tregua: “¿Entonces profesor cuál es el verdadero nombre de Dios?”, ni siquiera titubeó, dije: “El que has escuchado siempre en misa y aquí, y de nuevo sin tregua”: ¿Entonces Alá es otro Dios?, mi respuesta: “Así lo llaman a su Dios los musulmanes”. Mira hacia la parte de arriba de mi pizarrón, que al igual que todos los salones de esa escuela tiene una imagen religiosa católica, regresa a su cuaderno donde continúa escribiendo los deberes para la siguiente clase. Terminando el día recapitulé sobre mis “errores” con la zozobra de que tal vez de nuevo vuelva a recibir otra “recomendación” para mi clase de historia.

Enseñar, formarse, teorizar

La noche del Destino

Las zozobras por lo que pasó en esa clase les redacté sin mucha profundidad en mi diario en parte para tener un “respaldo” ante otra posible “observación y sugerencia de la clase”. Concluí el ciclo escolar sin comentarios sobre ella. Renuncié a ese colegio e ingresé a una maestría en enseñanza de la historia. Como primer referente a mi proyecto presenté la propuesta de analizar el contenido general del libro de texto, que para el caso mexicano en educación primaria es muy singular³. Las sugerencias de mi directora de tesis era que buscara “delimitar” el tema o buscar un elemento de este que me permitiera “maniobrar” más accesiblemente el análisis sobre él. En ese momento el atentado contra la revista Charlie Hedbo me dio el pretexto para enfocarme solamente en un tema del libro de texto: el islam.

La propuesta fue aceptada, pero con francas reservas sobre el asunto. En primer lugar, porque no era un tema que fuera tratado dentro de la institución, en segunda instancia la propia bastedad del tema y por último la posible aplicación en un grupo de control para un análisis desde una perspectiva “didáctica” que generara una propuesta para trabajar el tema en aulas. Lo primero fue resuelto con la ayuda de una estancia académica en otra universidad, que a su vez me logró poner en contacto con una profesora prácticamente del islam que me ofreció charlas muy satisfactorias con un musulmán. En esta universidad accedí a una extensa y rica bibliografía. Para el segundo caso la bastedad se limitó solo a lo propuesto por el libro de texto y hacer con él, otra lectura de los contenidos de este. Así me limitaría a la génesis del islam y por último un colega me pondría en contacto con un grupo de sexto de primaria para aplacar una propuesta didáctica. Todo ello me llevo dos semestres académicos de trabajo. Más de 200 horas de trabajo para solo 100 minutos de una clase y de esto hablaré en extenso en un posterior momento.

Sintetizadas todas estas experiencias, llegué a la construcción de un argumento para el manejo de la clase: leer el libro para cuestionar y elaborar un argumento alternativo al

³Solo para precisar en el caso de México existe para la educación primaria un solo libro por asignatura para todo el país y se distribuye de forma gratuita. Un ejemplo que puede hacer más visible la sola edición del libro de historia para el sexto de primaria consta de más de 2 millones de ejemplares y este está presente y debe de ser usado por ley en todas las aulas del país sea colegio particular, escuela comunitaria indígena o primaria de un barrio urbano marginado.

Enseñar, formarse, teorizar

mismo. Poner los diversos elementos clave del tema para re- transformar por ejemplo islam como “sumisión” en “abandonar la propia voluntad ante Alá”. Detecté también incongruencias gráficas en las imágenes presentadas en el libro al mostrar al profeta Mahoma como fundador del islam. Y enfatice en el Corán y en la presencia musulmana en lo hoy conocido como Andalucía. Esta experiencia fue marcada por el asombro y la rareza y en esto radicó lo que yo sintetizo como la *malla cognitiva*⁴ con la que vemos a los otros. Algunas ideas que escribieron los alumnos transcribo sus textos tal y como los redactaron:

[“Andrea”] de religión musulmana. *Son distintas creencias entre nosotros y ellos. Son uno de los países que atacaron a Italia al igual que sus creencias es que al entrar a su capilla entran descalzos para alabar a su Dios. Que tienen mucho dinero porque son dueños de petróleo y su forma de vestir es muy diferente.*

[“Daniela”] *Bueno nada, más he escuchado que una religión estos musulmanes y que además tienen un libro que se llama coral creo. Creo que son los que creen en Alá si me dicen a mí árabe pienso que se relaciona con Alá y es un grupo creo que visten muy raro para mí esto es árabe.*

[“Roberto”] *Los musulmanes tienen distintas creencias en comparación de nosotros y están aliados con los sirios, una de sus creencias es entrar sin zapatos al templo. Tienen mucho petróleo, usan una vestimenta diferente a nosotros, las mujeres se tapan toda la cara y solo dejan en vista sus ojos, si las mujeres traicionan un hombre la matan a pedradas.*

[“Káiser”] *Su libro es el Corán. Atacaron Francia.*

[“Jonh”] *Cuando entras a su iglesia tienen que quitarse los zapatos, que las mujeres tienen que taparse la cara (kurca). Que viven en Egipto, que son asesinos.*

[“Ingrid”] *Yo he visto de los musulmanes que están tapados y que son una religión muy bonita. Cuando dicen árabe pienso en la forma de bailar de allá.*

[“Maximiliano”] *Sobre los musulmanes: nada. Son diferentes creencias, costumbres [parte no entendible] y en un lugar desértico.*

¿Cómo construyeron esta imagen del islam? Si observamos con atención esta malla cognitiva es la resultante de un constructo mediático: petróleo, ricos, vestimenta, baile,

⁴Esto es el capital cultural y socioafectivo con el que vemos a los otros.

Enseñar, formarse, teorizar

sirios, asesinos, Egipto. Cada uno de esos elementos los podemos encontrar con mucha facilidad en un noticiero. Pero nada en sí del islam, Y esta es lo que considero la clave de la enseñanza del tema y por tal su grado de demanda. Podemos recurrir a una propuesta de Mario Carretero y otros sobre las *representaciones sociales* sobre este tema y considerar *qué* imagen sobre el tema pueden tener los alumnos para en base a ello, conllevar a desarrollar un conflicto cognitivo: qué veo en lo que veo⁵.

Sin embargo, también hay algo que no ha dejado de moverse en mí ¿hay una relación estrecha y vinculante entre la situación generacional y el tema en particular? Dicho en palabras más propias de un café entre amigos no docentes “¿le puede importar realmente a un chico el islam?” (omito la expresión “un carajo” dentro de la anterior pregunta). Esa misma pregunta sin el trasfondo del islam, la recibimos como pelota de béisbol a la cara a los que por alguna razón nos gusta enseñar y enseñar historia y agrego no solo historia sino aquello que en realidad duele, molesta e incómoda: desde el islam, hasta el tráfico de esclavos en el Caribe y los campos de concentración soviéticos. Sin olvidar que cuando se quiere enseñar historia así terminas además de las pelotas de béisbol en la cara con un certificado de paria docente por ser un “facho” o un “rojo”. Amar enseñar y fascinarte enseñar historia, implica que tus clases tiene mucho de eso que Bauman rescata de la escuela de Frankfurt en especial de Adorno: tu discurso está en el papel dentro de una botella arrojada al mar:

*El mensaje en la botella es una prueba del carácter pasajero de la frustración y de la naturaleza temporal de la esperanza, de la indestructibilidad de las posibilidades, y de la debilidad de las adversidades que impiden que aquéllas se hagan realidad.*⁶

Ahora respondo a la pregunta sobre si puede importar a un chico de esa edad ese tema mi respuesta es un contundente: sí. Por una sencilla razón: la curiosidad. El otro es

⁵El concepto como tal (Representaciones Sociales) fue formulado por MASCOVICI y es entendido por DUVEEN como “Al conjunto de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: por un lado, permitir que los individuos se orienten y puedan dominar su entorno; por el otro, posibilitar la comunicación entre los individuos de una comunidad mediante el aporte de un código para clasificar los distintos fenómenos de su mundo social y su historia individual y grupal.” Duveen, “Culture and social representations” en Valsier, J. y Rosa A. (eds.) *The Cambridge Handbook in Sociocultural Psychology*; citado por Castorina-Barreiro-Carreño, “El concepto de palifrasia cognitiva”, p.133 en *La construcción del conocimiento histórico*. Algunos de textos presentados en la obra conjunta *Aprender y pensar la historia* (Ammorrtu,2004) y *La construcción del conocimiento histórico* (Paidós,2000) se mueven en esta dimensión: hay fundamentos que son bien exclusivos de lo cognitivo no solo en nuestras clases de historia sino en otras también así entendemos que solo una narrativa y una historiografía hay detrás de una clase.

⁶BAUMAN, *Vida líquida*, p.188

Enseñar, formarse, teorizar

tan distinto a mí y eso es la clave de ese tema en particular dentro del currículo de historia en la educación elemental o básica. Y por añadidura el otro ha sido mi búsqueda desde que soy un adolescente. No me he perdido esa curiosidad desde que tengo doce años, la misma edad de esos chicos. Por ello, considerar la curiosidad como zona de desarrollo próximo se vuelve elemental antes que un contenido o un punto de mira pedagógico intencionado. La curiosidad provocó esta clase de historia, mi clase sobre el islam.

Otro elemento que es clave es lo que expuso la alumna Daniela en líneas anteriores: lo raro. Si bien podemos encontrar en la historia de la pedagogía la curiosidad, la duda y el error como espacios comunes en los cuales el niño aprende, la rareza poco (si no es que nada sale a escena) ¿pero que es algo raro en el espacio de aprendizaje de la clase de historia en un niño? Mi respuesta implica solicitar al lector despejar su atención de este texto es este momento y le pido que se situé en la mirada de un niño ante un hecho que oscila entre lo desconocido, el temor, la duda y lo incomprensible. Y ahí tenemos la rareza como acto manifiesto. Podemos sentir mucho de eso al contemplar una obra de arte pero en una clase de historia las cosas se pueden complicar. En mi postura no salir de la rareza podría implicar un “cierre” que conlleva al prejuicio o la intolerancia. De no construir a fondo una idea clara y de “apertura” ante un tema que suele suscitar también sentimientos encontrados. Al terminar una de las clases que presenté a un grupo piloto, para rescatar impresiones sobre la situación didáctica para la tesis de maestría, la profesora titular me permitió “encarar” mis impresiones del grupo con la suyas y hay una que quiero presentar para abordar otra situación que puede provocar la clase de islam. Presento el texto tal y como se muestra en el libro de los alumnos:

Mahoma se dirigió a la ciudad de Medina, donde se dedicó a escribir El Corán, libro sagrado de los musulmanes, en el que se plasmó los principales preceptos del islam: la existencia de un solo dios verdadero, Alá, y los deberes de los musulmanes (la oración, la profesión de la fe, la caridad, los ayunos y la peregrinación a La Meca por lo menos una vez en la vida). También establece como obligación participar en la “guerra santa” (yihad) para defender y difundir la religión⁷

⁷SEP, *Historia sexto grado*, p.95.

Enseñar, formarse, teorizar

De este fragmento podríamos sacar madera para muchas impresiones, pero esto sería más propio a un análisis del discurso del texto, para este caso me centro en el discurso del aula y retomé que palabra *ojalá* en español tiene cercanía a esa expresión, algo así como “si Alá lo permite”. Esto lo hice para enlazar un punto común (como es ojalá) con una partícula del discurso del libro de texto que es Alá y armonizar el ambiente de lectura y comentario durante un momento de la clase. Al terminar de dar esa explicación un alumno me interrumpió:

Octavio] *Eso no es cierto maestro. No puede ser maestro. Incluso esa misma imagen, no sé dónde la vi, pero no sé... no es Alá, profesor... es Jehová.*

En ese momento el silencio se hizo denso y espeso. Más de treinta miradas me observan, algunas esperan una carnicería, otras simplemente esperan porque algo pasará, pero el miedo está presente en dos personas: la docente titular de ese grupo al que presenté mi clase de historia para la maestría y yo. “Como testigo de Jehová no lo vemos así” terminó expresando, y una voz en mí (con franqueza lo expongo) quería dar batalla. El guiño involuntario de poca tolerancia ante una religión estaba presente sin ser solicitado.

Si una clase es un espacio de incertidumbre, también es lo que nos explica Perrenoud, como la movilización de situaciones de urgencia y el estrés⁸ y en este momento de mi vida personal y docente lo llamaría “botón de pánico”, nuestro botón AK5 que impediría un desastre, pero como en Chernóbil en ocasiones no suele funcionar. Le expliqué que lo entendía muy bien, incluso que era completamente válido lo que afirmaba, pero para ello lo podríamos platicar más en profundidad e incluso con mayor confianza terminando la clase. Su gesto de aceptación me permitió continuar con tranquilidad. Sin embargo, no lo hice. Las prisas de la docencia son omisiones no intencionadas. Regresemos a esa mañana al terminar la clase:

[Yo]- *Una última pregunta antes de irme maestra, ¿cómo se llama el chico, como decirle, bueno el chico que habló sobre Jehová?*

[Docente titular]- *Octavio, y me imagino que me pregunta... (Me percató que la pausa es para darme la palabra).*

⁸PERRENOUD, *El trabajo sobre el habitus*, pp.277-280.

Enseñar, formarse, teorizar

[Yo]- *¿Había pasado algo así como conmigo en anteriores clases?*(refiero a la interrupción de la clase y sobre su opinión relacionado con el conflicto cognitivo Ala/Jehová).

[Docente titular]-*No. De hecho, estoy sorprendida. Es muy tranquilo, suele faltar algunas veces, pero fuera de eso es muy tranquilo.*

Al escribir la bitácora de trabajo de mis primeras impresiones post clase, traté de recuperar dos cosas: 1) si *el entendimiento* es un factor que contribuye a inhibir los prejuicios en particular, esa emoción primaria como es el miedo; 2) mi forma de actuar hacia Octavio tratando de deducir si fue la adecuada, en tanto que procuré contener la tensión y el manejo de esta para la dinámica de la clase. No dejé de sentir esa impresión dual entre *admiración-contención* hacia su persona sobre lo que provocó el tema. En posterior conversación con mi pareja (profesora de educación preescolar) “*y si hubiera*” en un acto posterior y de *suponer* que yo fuera el profesor titular de ese grupo y que *sobre esa clase de historia* los padres de Octavio solicitaran una observación o entrevista conmigo sobre el *porqué* del islam, respondería: ese tema está en un libro de texto y ese tema es parte de la historia del mundo. Sin pensarlo, este tema de historia implica una ética, el ver al “otro como mi responsabilidad” parafraseando a Levinas⁹. Acepto que después de esa clase, sentí el temor de que una clase llegara hasta la papelería burocrática de una queja a nivel de supervisión escolar y todas esas cosas que conocemos los maestros cuando ciertos padres de familia ven en una clase un atentado a “cotidianidad” o en caso más preocupantes a sus Derechos Humanos. Sin embargo, una voz entre serena y firme permitió despejar esa sensación de pánico: el islam es un tema del libro de texto. *Esa clase fue porque está en el libro.* Pesé a mis críticas al libro de texto, el libro me respalda.

9

“Maestro, ¿es usted musulmán?”

Poco después de lo sucedido con Octavio tuve la enorme fortuna tener una estancia de investigación y eso me puso en contacto con dos musulmanes, uno de ellos es una figura docente de la universidad que me acogió. Les presenté el libro de texto esperando una lluvia de injurias sobre el mismo y lo más sorprendente de ello, fue sus comentarios

⁹FERNÁNDEZ AGIS, *La ética de Lávinas*, pp.161-170.

Enseñar, formarse, teorizar

positivos de él. Eso me desarmó y vino a echar abajo uno de mis argumentos centrales de la tesis de maestría: el libro de texto como lectura que divergía al islam. Y el asunto es que el islam como otras religiones es una brújula para las coordenadas que deben de tomar en la dimensión espiritual de los creyentes. Y lo otro es que es un hecho histórico de larga duración y hasta este momento inconcluso. Lo que hacemos los maestros es solo presentar una lectura vivida como la mía o solamente documentada como es el caso tal vez de mi posible lector en este momento. Sin embargo, y este es el punto que quiero tratar: mi clase de historia del islam es una historia vivida y por una beca universitaria documentada y eso tal vez se “sienta en una clase”. Además de Octavio esta Liliana, Ana y Emilio.

En un momento de la clase presenté un juego de imágenes. Una de ellas era un tablero y la otra un jugador de soccer musulmán y además de ello modelo. Pedí exclusivamente a las niñas que me dijeran cuál de ellos dos no era un musulmán y que me explicaran el porqué de su decisión: optaron por el jugador de soccer porque no tenía barba y algo muy interesante, no les daba miedo. Mismo juego para los niños y en esta ocasión una actriz y una inmigrante en un campo de refugiados, en ambos casos jóvenes y musulmanes. La respuesta fue la misma. De nuevo las representaciones sociales. El trabajo durante la clase fue un empeño por demostrar que el islam es una práctica social como la nuestra, solo que con recursos completamente simbólicos¹⁰. La imagen de una oración los viernes de una mezquita y la escucha en árabe de una lectura de un fragmento del Corán, fueron atrayentes por la razón de lo estético de algo que es similar pero diferente a mi práctica cotidiana: el domingo de misa de tal vez de algunos de ellos. A distancia lamento mucho no haber trabajado en esa ocasión lo estético, el sentido de lo bello y de lo sublime, siguiendo a Kant, que hay en el islam como lo es también en el hinduismo.

Terminé la clase y solicité comentarios abiertos incluso a mí mismo o sobre el tema.

¹⁰ Aprovecho el espacio para no inferir en la textura de la narrativa y exponer lo técnico de la clase que es otra parte sumamente valiosa, pero de carácter más general y propiamente pedagógico. El armado de la planeación de clase sería a través de se entiende como *Enseñanza de conceptos* que viene siendo uno de los tres modelos de *enseñanza interactiva centrados en el maestro*. El flujo o “dinámica de la clase” consiste en cuatro fases:” presentación de aprendizaje esperado y el esquema general de la clase: demostración de ejemplos y contra ejemplos; prueba de obtención de conceptos; y análisis de los procesos de pensamiento del alumno”. ARENDS RICHARD, *Aprender a enseñar*, p. 335

Enseñar, formarse, teorizar

[Emilio]: (hay notas orales de los alumnos sobre el “entendiendo”) *pues yo creo que es algo así como no tener miedo. Y esos ya no me dan* (mira hacia la diapositiva que tengo y es una imagen de la Meca) ... (hay risas). *No todos tienen una bomba.*

[Ana]: (hay notas orales de los alumnos sobre el “conocer”) *ya los conocí a ellos...* (habla de cómo se visten y su religión se “ve bonita” y comienza a decir por qué le gustó esta clase) ... *me gustó para ver cómo son las personas en verdad.*

[Liliana]: (les estoy dando las gracias por su tiempo y qué sí, si me gustan los tacos árabes, pero no tanto la “danza árabe”) *Maestro, ¿es usted musulmán?* (me mira de forma directa y sin fronteras entra la edad y la situación) *No.* (tardé más de dos segundos en responder) ... *lo que más me agradó de esta clase, es que algunos de ustedes hablaron con valor; sin temor y con confianza a mostrar sus propias convicciones.* (Me retiro del salón y no me retira la mirada, ella está desilusionada).

¿Por qué tardé dos segundos en responder?, ¿por qué esa desilusión? Tardé dos segundos en responder por el cúmulo de ideas e imágenes que me llegaron a la cabeza; una de ellas es que yo no sería un musulmán converso y que no renunciaría a mi religión pese a todos los descabros por los que ha pasado. La otra fue la fascinación que puede proyectarse en una clase, cualquiera que esta sea: es un performance que hace tan visible los gestos y los discursos en el aula que pareciera una *actuación* y por tal que solo el teatro (en algunas ocasiones el cine), nos permitiría descifrar todo lo que está detrás del escenario de un maestro y su clase. Otro fue la sensación de orgullo, esa extraña y la poco documentada sensación en los maestros cuando su clase por diversos azares o circunstancias es memorable porque tanto “ellos y nosotros los sabemos”. Si nos miramos como alumnos esas clases se tiñen en la memoria con una huella de pauta para nuestra propia práctica docente: recibimos la antorcha de Prometeo en ese momento siendo tal vez unos *pibes* y continuamos el traspaso a otros más. Si nos vemos como maestros las emociones son bien distintas. En México tenemos la expresión “piel chinita”: es una mezcla de orgullo, alegría, logro, felicidad y placer todo eso en unos cuantos segundos...pero en nuestra vida profesional son tan pocas las ocasiones, que las recordamos como un tesoro. Y esto último nada tendría que ver con el islam, es solamente el resultado de una clase de historia.

La desilusión, esa es la otra cara de la sensación de la clase en un alumno. Algo aun todavía menos documentado. Por tal, no cuento con los recursos necesarios para expli-

Enseñar, formarse, teorizar

carlo, pero es necesario para este texto escribirlo. En la lengua española cautivar y cautiverio son las paradojas de la libertad. Y esto también aplica en la educación. Sabemos cuándo cautivamos una clase o a un alumno y considero más que necesario dejar en *situ* esa hora de clase y no inmiscuirnos. El propio oleaje de su biografía o de la curiosidad hará que el “contenido” haga lo propio y nosotros ya no debemos de importar: el lugar donde fuiste feliz no haz de volver jamás nos recuerda Joaquín Sabina. Por ello también hay desilusión, hay un duelo. Ella sintió algo sin duda y con franca certeza, no sé por qué lo sintió. Rememoro al alumno que fui y esa sensación fue provocada *por una clase*, la sentí porque *sé que no volvería a pasar*, qué en mi caso a la misma edad que Lilliana fue con el tema de la Edad Media, incluso ahora que leo con más soltura a Le Goff sigo sin sentir eso mismo que en aquella mañana en clase a mis doce años¹¹. O como en muchas ocasiones la desilusión es una caída a la terrible realidad: saber que Macondo solo existe en un libro y no en algún lugar de Colombia. Saber que yo no era un musulmán, alguien que en viva voz y en presencia cercana no era un raro, un diferente, un por fin conocido.

12

Navegar en el desierto

Ahora es necesario cerrar delimitando el corpus de esta clase de historia sobre el islam. Expuse una parte de mi propia biografía que va enriqueciendo la clase además de la experiencia académica en una maestría que me permitió documentar a fondo sobre ella. A su vez presenté algunas impresiones directas de alumnos durante mis clases. Todo ello necesariamente nos lleva a una pregunta: ¿esta clase sobre el islam qué nos puede aportar? Que los actuales problemas del mundo exigen dimensiones de respuestas amplias y en ocasiones frías y ajenas a nuestros deseos. Por ello esta clase me alejo del Olimpo Pedagógico y me acerco a Hannah Arendt.

Uno de los elementos que se mueve de forma silenciosa de esta clase es el de los prejuicios. ¿Podemos con nuestro desempeño en las aulas redimensionarlos o mutarlos a

¹¹ Los estudios sobre adolescencia se han enfocado en el proceso de transición de la niñez a la adultez cosa que en algunos documentos comienza a cuestionarse. Soy partidario de lo propuesto por Alice Miller de que una infancia estable genera una adultez estable pero también a su vez la adolescencia estable genera una óptica sobre la vida serena y armoniosa. Es necesario dar un espacio como único e irrepetible a la adolescencia y esta a su vez en dos fases: adolescencia inicial de los 10 a los 15 y adolescencia final de los 15 a los 20. Nuestros adolescentes hoy en día son una generación que no se puede mirar con el legado de Kurt Cobain y Holden Caulfield: entre la rebeldía y la sexualidad.

Enseñar, formarse, teorizar

juicios? Difícilmente y por ello acepto fríamente el alcance de mis deseos. Nos dice Arendt sobre el tema:

Uno de los motivos de la eficacia y peligrosidad de los prejuicios es que siempre ocultan un pedazo del pasado. Bien mirado, un prejuicio se reconoce además en que encierra un juicio que en su día tuvo un fundamento legítimo en la experiencia; sólo se convirtió en prejuicio al ser arrastrado sin el menor reparo ni revisión a través de los tiempos¹².

¿Disolver los prejuicios es posible desde la enseñanza de la historia? Pareciera que sí, sin embargo, eso solo no basta y en eso Arendt hace referencia al caso de los negros y los judíos en Estados Unidos donde “ni batallones enteros de ilustrados oradores ni bibliotecas completas de folletos pueden conseguir nada”¹³Y qué decir no solo lo que compete a la clase de historia sino también a la de ética, ciudadanía y demás elementos del currículo escolar afines del tema. Y esto es algo crudamente real. Al momento de redactar esta parte del texto, los juicios contra los atacantes de la revista Charlie Hebdo apenas comienzan y la polarización en Francia se mueve en algo que se nos escapa: quienes realizaron esos actos eran chicos franceses y estudiaron en escuelas francesas¹⁴. No eran unos extraños, pero cómo en muchos casos, similares chicos de la periferia olvidados por todos y solo rescatados por la violencia y la intolerancia. Antes del atentado Charb (editor de la revista) escribió:

La discriminación social, de la que se habla mucho menos que de la discriminación religiosa porque es más insidiosa y discreta en su expresión es sin embargo mucho más apremiante en Francia. Los patrones seleccionan menos a sus futuros empleados en función de su pertenencia religiosa, supuesta o real, que en función, por ejemplo, de su lugar de residencia.¹⁵

Apostar a tratar un tema desde los prejuicios necesariamente puede haber en estos ciertos “roces” por ello mi apuesta, es que el islam como otros temas más en historia necesariamente construyen la posibilidad de hacer política. ¿Qué es entonces política? Arendt de nuevo nos da una respuesta:

¹²ARENDR, *La promesa de la política*, p. 138

¹³*Op citum.*

¹⁴<https://www.bbc.com/mundo/noticias-53990765>

¹⁵CHARB, *Carta a los estafadores de la islamofobia*, p.19

Enseñar, formarse, teorizar

La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres... se trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos...nace en el entre-los-hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna sustancia propiamente política. La política surge en el entre y se establece como relación.¹⁶

El islam, como el cristianismo y otras religiones con una brújula en la dimensión espiritual y moral del quienes lo practican, son el refugio ético y estético de una comunidad. Por ello la belleza de la Alhambra y de Notre Dame y lo socialmente tenso de los Balcanes. El sentido y la apuesta de estos temas por tal sería que, en la clase de historia, la historia de las religiones son la reflexión ética y estética de una visión de mundo que construye el hombre desde de sus orígenes políticos-religiosos. Conocer las religiones es entender las pautas de diversos flujos sociales que necesariamente trastocan dimensiones sensibles. Por ello el mejor espacio para estas reflexiones sensibles no es la comunidad religiosa sino el espacio laico y público, que irónicamente esta mejor representado en la escuela.

El espacio público secuestrado (en el peor de los casos privatizado) y la constante apuesta por la promoción y difusión de una vida líquida, son los factores que vuelven a resurgir en los dilemas del cuál es el papel de los maestros en la actualidad. Somos, sin proponérselos, en último eslabón que impide el triunfo de un mundo sin memoria y sin discusiones. La libertad de hablar y la libertad de escuchar y más aún la libertad de tomar una decisión, son las atribuciones del ágora y la paideia. Educar en este momento requiere reconocer los argumentos y mensajes que trastocan esa libertad. Y en esto último es cuando nos toca actuar desde la Crítica recordando a Kant en su *Crítica de la Razón Pura*:

“Kant hará ver que la raíz de toda libertad es la libertad de pensar, que esta última se asienta en la exigencia de pensar por sí mismo, y que poco y mal pensaríamos si no pensáramos en comunidad con los demás. La razón es comunicación y la comunicación reclama el libre y público ejercicio de la actividad crítica... La educación no otorga o concede el derecho de exponer a pública consideración los propios pensamientos; sólo desarrolla las habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de dicho derecho. Es éste un derecho originario de la razón humana común donde todos tienen voz. Como todo perfeccionamiento

¹⁶ARENDT, *La promesa de la política*, pp-131-133.

Enseñar, formarse, teorizar

del que la humanidad es capaz se deriva de esa voz universal, tal derecho es sagrado e irrestrictible; se trata, pues, de un derecho que no se puede alienar, ceder o cancelar”¹⁷.

¿Qué enseñar y cómo enseñar el tema del islam? De la misma forma que sería el cristianismo, el judaísmo, el budismo y otras religiones no solo monoteísta sino también politeístas. Basta con darse un chapuzón a lo que hay alrededor de Shiva y Zulú. Hay una génesis, una expansión y legado en cada una de ellas.

Lo llamativo sería, y esto es un criterio personal, la selección de lo ético (*el cómo regula su relación en y con su comunidad*) y estético (*el cómo se manifiesta en lo bello y lo sublime de lo no humano de su humanidad*). Podríamos decir que en el caso del islam la “tensión es más manifiesta” por ello “más urgente” que otros temas. Tal es el caso de México donde si bien se presenta el islam y el cristianismo dentro de un bloque de estudio hay una omisión del judaísmo¹⁸.

Mi tesis es que para Occidente y la situación de las Cruzadas que envuelven la Edad Media, ameritan ver el islam como causa efecto que se expande hasta la caída del califato de Córdoba y que esta a su vez es una respuesta a la expansión de los primeros años de la colonización de América¹⁹. Y por tal, estas secuelas también están en nuestra lengua. Pero la omisión de otras riquezas éticas y estéticas religiosas en el caso mexicano son notorias. Hasta podríamos hablar del islam del siglo VII al XII después hay un largo silencio. Se podría de nuevo retomar para entender del siglo XIX y XX, pero las prisas de la Primera y Segunda Guerra mundial y efecto Nikita nos ciegan a creer que el islam es uno y ahistórico. No hay nada nuevo después de Córdoba y por tal Palestina es un

15

¹⁷DULCE MARÍA GRANJA CASTRO, *Diccionario Iberoamericano de filosofía de la educación*. Consultado el 28 de septiembre de 2020.

<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=42>

¹⁸Es muy llamativo el caso de un libro de texto norteamericano *Word History, partterns of interaction* de McDougal Littell Editions (Houghton Mifflin Company, 1999) donde es expone una unidad completa al mundo musulmán (pp.230-245) y subsecuentemente una unidad de religiones del mundo (pp.250-265) para su diseño didáctico entrelazan en pasado con el presente para generar una especie de *juicio* más cercano a la realidad mundial sobre el hecho religioso.

¹⁹Hay dos miradas distintas, pero enfocadas en el mismo fin. Por un lado, CARLOS FUENTES con *El espejo enterrado* (Alfaguara, 2015) dónde hispaniza un legado musulmán vía el califato de Córdoba y en el caso más estrictamente historiográfico HERNÁN TABOADA en *La sombra del Islam en la conquista de América* (FCE-UNAM, 2004) rastrea los guiños simbólicos y en ocasiones abiertamente en combate de Cruzada de los primeros colonizadores de América. Esto último dejó una riqueza cultural fascinante que en diversas que en ocasiones religiones diversos pueblos indígenas de México reinterpretan el combate a los moros y el triunfo sobre los mismos por guía “santísima” de Santiago Apóstol.

Enseñar, formarse, teorizar

error de los imperialismos y por consiguiente toda crítica al islam es islamofobia²⁰. No lo creo así. Aceptar esto implicaría darle la toda la razón al argumento del fin de la historia y que el hoy es el choque aceptado de las civilizaciones. Ver así las cosas es ver solo una mirada: la tesis continua del Mediterráneo como centro geopolítico preponderante de la historia de la humanidad. Braudel hablando en futuro escrito en pasado. Por raro que parece ahora son nuestros chicos los que nos hablan de cosas que nos hacen tumbar nuestras narrativas demasiado intolerantes por muy académicos que seamos: Maher Zain y una banda de metal de Indonesia (Voice of Bacerot) nos presentan una misma sintonía, pero una diferente sinfonía.

Y se podría ser muy extensa la argumentación del tema por lo envolvente del mismo, pero, y esto es con que cierro mi texto: no soy un investigador de la historia de las religiones, ni un islamista, soy un docente de educación primaria y mi caso fue una excepción. ¿Cuántos docentes tiene la oportunidad de dedicar un tiempo completo a un tema tan específico? Más aún ¿es posible que los maestros tengamos una experiencia académica tan rica en fuentes y oportunidad de aprendizaje entre nuestras fatigas y burocracias?

Esa fue la última mirada y guiño de la clase, la de la maestra que observó mi clase:

[Docente titular]-*No sé cómo lo hagan ustedes en la universidad, pero nosotros debemos, bueno yo en particular, pensar en dos cosas: los alumnos y el programa. Usted maestro rescató muchas informaciones, motivó y generó un ambiente de aula muy positivo, pero no permitió a los alumnos ser protagonistas de la clase*

En su mirada hay un recelo y el tono de voz suena a reclamo. ¿Por qué los alumnos fueron protagonistas? ¿No lo fue Octavio y Liliana? Hasta este momento que redacto este texto no logro captar el sentido de sus palabras. Acceder a una experiencia académica así, tiene una gama de dificultades que van desde lo personal hasta sindical. Entre el derecho y las posibilidades de enriquecer literalmente nuestra práctica docente hay un enorme vacío al menos en el caso mexicano²¹. Fue un tema, el islam y más de 200 horas sobre el mismo. Sin embargo, qué pasaría con otros tantos más que son parte de nuestro

²⁰El mismo Charbfiel a su estilo (el humor) nos invita a reflexionar porque no tiene un sentido hablar de islamofobia, judeofobia, cristianofobia o ateofobia a diferencia de la homofobia. Las primeras son los “ideas” mensajes y símbolos algo que es el terreno exclusivo de la metafísica y eso nos lo enseñó precisamente Kant criticar lo metafísico a través de la razón. En cambio, con la homofobia se va directamente a la persona, a un sujeto de Derecho.

²¹INEE, *Los docentes en México*, pp.116-123.

Enseñar, formarse, teorizar

trabajo al enseñar historia. Para los docentes de primaria y preescolar las cosas se vuelven más complicadas. Le Goff lo expone en un sencillo argumento: los maestros de escuela básica tienen el tiempo y la institucionalidad en contra, pedirles un “estilo” académico propio del investigador es un sin sentido. Investigamos sin duda, pero con un carácter centrado *in situ* a nuestras circunstancias. Hoy con este texto fue el islam, espero que mañana sea otro sí las circunstancias no me son adversas y dejo el tema abierto para otra discusión y confío de nuevo en esa imagen del mensaje en la botella arrojada al mar: enseñar historia es la mejor manera de contrarrestar los efectos de las futuras y continuas tormentas de arena de este mundo cada vez más cercano a un desierto y por ajeno que pueda parecer en la clase pueden suceder milagros:

El milagro de la libertad yace en este poderoso comenzar... que a su vez estriba en el factum de que todo hombre, en cuanto que por nacimiento viene al mundo -que ya estaba antes y continuará después- es él mismo un nuevo comienzo²².

Ninguna religión es dueña del milagro de la libertad porque es algo que les compete a los hombres y mujeres de este mundo. Nuestra clase de historia tiene ese extraño potencial: ofrecernos la oportunidad de comenzar de nuevo.

²²ARENDR, *La promesa de la política*, p.149