

Conversión al Islam como un proceso de educación permanente para la paz

Conversion to Islam as a process of permanent education for peace

Gabriela Aurora Mondragón Meza
Observatorio de Estudios del Islam en América Latina
gabriela.mondragon.meza@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7509-3234>

Recibido: 14/ 11/ 2024

Aceptado: 03/ 06/ 2025

Resumen

En el presente artículo se desarrollan argumentos y elementos sobre cómo la conversión al islam entre mujeres mexicanas y colombianas puede ser visto como un proceso permanente de educación para la paz (EP). De esta manera, se responde a las preguntas del porqué la propuesta a la conversión religiosa como *educación*, por qué es *permanente*, por qué entra dentro de la *educación para la paz* y cuáles son sus características y efectos a nivel personal y social. El marco teórico y conceptual está basado en una revisión de conceptos que reflejan la tensión entre paz y violencia, al mismo tiempo que se ubica a la EP más como movimientos de resistencia. También se explican los diferentes tipos de educación: formal, no-formal e informal, qué es la educación para adultos, así como la educación permanente a diferencia del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV). Para sostener los argumentos, se reinterpretan dos investigaciones realizadas sobre la conversión al islam entre musulmanas mexicanas (Mondragón, 2023) y sobre la jornada de aprendizaje del idioma árabe y técnicas de recitación coránica (Mondragón, 2024).

Palabras clave: Conversión al Islam, Educación de adultos, Educación para la paz

Abstract

In this article, I develop arguments and elements related to how the process of conversion to Islam among Mexican and Colombian women can be viewed as a long-term process of education for peace. The text thus addresses questions about why I propose religious conversion as education, why I consider it permanent, why it falls within the scope of education for peace, and what its characteristics and effects are at both the personal and social levels. The theoretical and conceptual framework is based on a review of concepts that reflect the tension between peace and violence, while I argue that education for peace is closely oriented toward resistance movements. In addition, I explain three distinct types of education –formal, non-formal, and informal– and the meaning of adult education and permanent education as phenomena distinct from lifelong learning. To support my arguments, I reinterpret two research studies I conducted: one on conversion to Islam among Mexican women (Mondragón, 2023), the other on the learning journey of Arabic language and Qur’anic recitation techniques (Mondragón, 2024).

Keywords: Conversion to Islam, Adult Education, Education for Peace

Introducción

La educación para la paz (EP) es un enfoque pedagógico que busca transformar las relaciones humanas y sociales mediante la promoción de valores como la justicia, la equidad, la empatía y la resolución no violenta de conflictos. Este paradigma, proveniente principalmente de Johan Galtung, reconoce que la paz no es la ausencia de guerra ni de violencia, conflictos o desacuerdos, sino que reconoce la presencia activa de condiciones que favorecen la dignidad humana y la convivencia armónica.

El desarrollo del concepto de EP ha llevado a los académicos a comprender que esta debe ser promovida en diferentes niveles: iniciando como primer nivel al interior de la persona misma, para continuar con las relaciones interpersonales, de la familia, comunidades, entre culturas y entre las naciones, así como entre otras especies animales y el medio ambiente. En este artículo se observa primordialmente el primer nivel —la EP al interior de la persona misma—, lo cual, a su vez, encuentra evidencia de que tiene impacto en otros niveles. Es así como se plantea el proceso de conversión al islam entre mujeres mexicanas y colombianas como un proceso permanente de EP que inicia en algún punto de la vida de las mujeres y continúa a lo largo de sus vidas.

La evidencia empírica se obtuvo a partir de dos investigaciones previas. La primera es la observación del proceso de conversión al Islam entre mexicanas, para lo cual se entrevistaron catorce mujeres (Mondragón, 2023), y los datos se analizaron a través de un modelo de búsqueda de información llamado *Sense-Making* (construcción de sentido) (Dervin, 1983; Dervin & Frenette, 2001). En la segunda investigación se observó el proceso de aprendizaje del idioma árabe y recitación de Corán entre ocho mujeres conversas, cinco mexicanas y tres colombianas (Mondragón, 2024); los datos se analizaron de manera holística, lo que incluyó el modelo andragógico (Knowles, 2001), la motivación intrínseca (Cook & Artino, 2016), atención voluntaria y fluida (Bruya & Tang, 2018; 2021) y regulación de emociones (Wadlinger & Isaacowitz, 2011). En ambas investigaciones los datos se recolectaron de manera electrónica y asincrónica por medio de mensajería instantánea WhatsApp, y se realizó el análisis de datos a través de Atlas.ti 8.

El marco teórico, conceptual y metodológico está basado en una revisión de conceptos que reflejan la tensión entre paz y violencia, y con base en dichos conceptos generales se ubica a la EP dentro de un mapa de dos ejes, en donde lo más negativo es la violencia directa y el objetivo ideal es la paz. De la misma forma, se explican los diferentes tipos de educación: formal, no-formal e informal, qué es la educación para adultos, educación permanente a diferencia del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV). En el artículo se desarrollan los argumentos y elementos de cómo el proceso de conversión al islam entre mujeres mexicanas y colombianas puede ser visto como un proceso permanente de educación para la paz y se responde a las preguntas del porqué se propone a la conversión religiosa como educación, por qué es permanente, por qué entra dentro de la educación para la paz y cuáles son sus características y efectos en las participantes de este estudio. Se concluye con dos conceptos coránicos referentes a la pluralidad y diversidad, además, se contrasta con la idea errónea creada por los estudios orientalistas sobre que el islam es una religión violenta, que fomenta el terror, y que las musulmanas son oprimidas y no cuentan con aspiraciones.

Tension paz - violencia

No es posible entender la paz sin la existencia de la violencia. No podríamos aspirar a la paz, sin haber experimentado diferentes tipos y niveles de violencia. Estudiar el fenómeno de la paz tiene tensiones teóricas y prácticas, así que definirla ha sido una tarea histórica. No se ha llegado a un consenso, pero el enunciado de que *la paz es ausencia de violencia*, debe permanecer vigente (Galtung, 1969).

Entre la paz y la violencia hay niveles y factores a considerar. Por un lado, a la ausencia de guerra y violencia se le ha definido como *paz negativa*, y, por otro,

el ejercicio de justicia social y derechos humanos recibe la definición de *paz positiva* (Cabezudo & Haavelsrud, 2007). También se ha optado por pensar a la paz y a la violencia como formas plurales, así hay referencia a las paces y a las violencias (Trujillo-Castillo *et al.*, 2024). Para definir la paz también se ha acudido a la observación de los diferentes tipos de conflictos y violencias existentes en la sociedad, tanto en lo global como a nivel comunitario, local, grupal, familiar, interpersonal e intrapersonal (Esquivel Marín & García Barrera, 2017; Salinas Arias, 2022; Trujillo-Castillo *et al.*, 2024; Yudkin Suliveres, 2023). De manera general, para este artículo se entiende que la paz es la capacidad de gestionar el conflicto en sus diferentes niveles, en sintonía con la teoría general del conflicto de Johan Galtung (1969).

Estudiar la paz nos lleva a estudiar y entender el conflicto, la violencia, la guerra y sus orígenes. El inicio de un conflicto puede ser económico, político, social o cultural (Galtung, 1969; Grewak, 2003). Galtung plantea una estructura de violencia compuesta de tres tipos: 1) la directa, que se observa a través de comportamientos; 2) la cultural, manifiesta en actitudes; y 3) la estructural, presente en la negación de necesidades (Grewak, 2003). Existen elementos para legitimar la violencia y el conflicto, por ejemplo, una reacción y resistencia a los sistemas económicos, políticos y sociales desiguales, opresivos, injustos, de marginación, que toleran la impunidad y no son sujetos a la rendición de cuentas (García Perilla & Devia Garzón, 2018). En estos casos, los movimientos de resistencia legitiman actos de violencia (Leyva Cortés, 2024), el ejemplo de la esclavitud es históricamente conocido y documentado, en donde los oprimidos se levantan contra los opresores.

Otro tipo de violencia que se ha estado documentando recientemente en Latinoamérica —presente en México y Colombia—, se le conoce como la anticultura (García Perilla & Devia Garzón, 2018). Sus manifestaciones se basan en comportamientos que se vuelven costumbres en una comunidad o sociedad. La cultura ciudadana ha manifestado diversas formas de violencia, tales como la cultura del atajo, de la ilegalidad, del dinero fácil, del delito aspiracional, o del silencio —cuando se trata de denunciar un delito—. De esta forma, la sociedad manifiesta aceptación social, permisividad y complacencia ante ciertos actos violentos o conflictivos de la vida cotidiana (García Perilla & Devia Garzón, 2018). El ser humano en su calidad de ser cambiante y evolutivo, como individuo parte de una comunidad, también debe resistir y movilizarse para controlar y erradicar este otro tipo de violencia que tiene que ver con la anticultura y los antivalores.

La movilidad es otro concepto que debe integrarse a este trabajo, ya que la ausencia o presencia de movilidad en diferentes ámbitos puede ser el origen de violencia en una región o grupo social (García Perilla & Devia Garzón, 2018; Ramadan, 2010). La movilidad se refiere a la capacidad de moverse o cambiar de posición, situación o condición; y puede tener varias características, ya sea voluntaria o forzada, ascendente, descendente u horizontal, interna o externa. Así se observa la movilidad geográfica, económica, laboral/ocupacional, educativa, cultural, social y espiritual.

En específico, la movilidad espiritual es importante en este trabajo porque se estudia la trayectoria religiosa-espiritual de mujeres mexicanas y colombianas de una tradición mayoritariamente cristiana hacia una creencia y tradición islámica. Esta movilidad espiritual voluntaria no es otra cosa que la conversión religiosa (Garma, 2018). Podemos decir que esta conversión genera conflictos a diferentes niveles entre las conversas, tanto internos, como interpersonales, con sus familias, a nivel laboral, social y comunitario (Mansson M., 2006; Medina, 2019; Ramírez Osorio, 2016; Sealy, 2022; Spoliar & van den Brandt, 2021; Vroon-Najem, 2014).

En general, el ser humano es dinámico, está transformándose constantemente y moviéndose en diferentes ámbitos al mismo tiempo. La historia ha registrado grandes migraciones, por ejemplo, durante las conquistas, después de las guerras, después de dictaduras o sistemas opresores en los que las personas quieren moverse de sus lugares de origen, o para alejarse del crimen, violencia o guerra y buscar oportunidades de vivir, tener trabajo, educación y seguridad. Esta movilidad genera dinámicas políticas y económicas internacionales complejas. De igual manera, genera interacción entre diferentes culturas, diferentes formas de pensamiento, religiones y tradiciones, lo cual crea sociedades plurales (Ramadan, 2010).

Una sociedad plural es cuando sus integrantes tienen diferentes tradiciones religiosas y culturales, una cosmogonía diferente de la vida. La cultura y la religión son aspectos inherentes a modos de pensamiento, comportamientos y prácticas de una persona (Little & McGivern, 2014; Molina *et al.*, 2004), afectan los modos de interacción, las prácticas y las estructuras de poder de grupos sociales (Hall, 2021; Molina *et al.*, 2004). Incluso, aunque la persona se considere atea, tiene creencias o dogmas, creé en la razón o en algo universal en lo cual puede basar el motivo de su existencia (Ramadan, 2010).

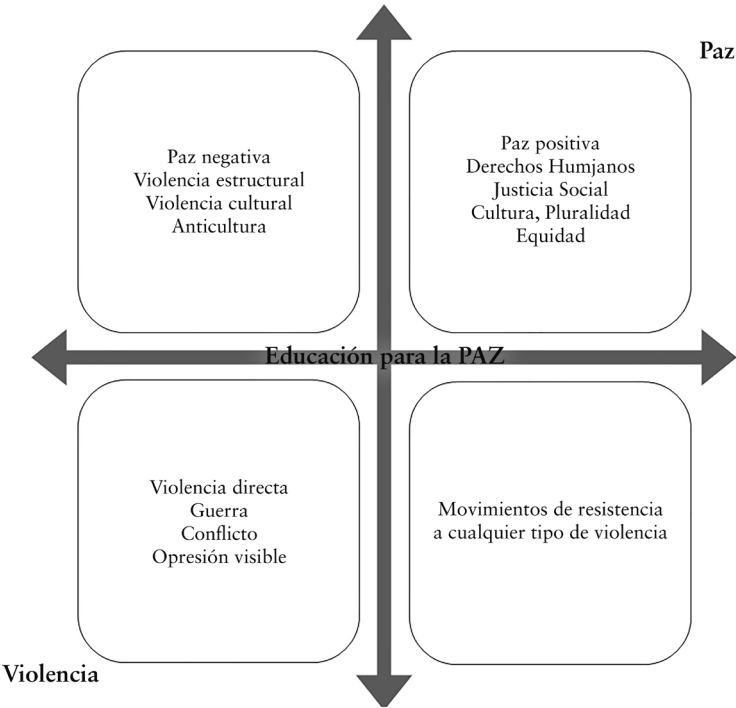
Además, las tradiciones culturales no se separan de sus prácticas y comportamientos o de cómo se percibe el mundo (Edgerton & Roberts, 2014; Hall, 2021; Molina *et al.*, 2004; Navarro, 2006). Esto es particularmente importante al estudiar el fenómeno de la conversión al islam, ya que, como explicaré más adelante, las conversas pasan por tensiones y negociaciones internas en el abandono de algunas tradiciones culturales que chocan o conflictúan con la nueva fe islámica que abrazan. Por otro lado, la percepción diferente de la vida y del mundo entre culturas, sobre todo cuando es cerrada e intolerante, es una razón por la cual la paz puede verse interrumpida en una sociedad, entre debates y discusiones acerca de cuál de las formas de pensamiento es mejor que la otra (Ramadan, 2010), lo cual tiene un impacto negativo a nivel personal y comunitario.

Todos los casos de violencia, ya sea directa —cuando es visible, —dígase golpes, peleas, guerras, etcétera—, estructural —como la negación de necesidades—, con la cual pueden surgir movimientos de resistencia legítimos —Por ejemplo, cuando el oprimido se resiste al opresor por desigualdades e injusticias— (Aguilar Silva, 2013; Leyva Cortés, 2024), o cultural e ilegítima —cuando

existe complacencia y permisividad de la sociedad hacia actos delictivos—, nos indican que no vivimos en una cultura de paz (Galtung, 1969; Cabezudo, 2014; Esquivel Marín & García Barrera, 2017; Molina *et al.*, 2004; Yudkin Suliveres, 2023).

La EP es una de las vías para regular, gestionar y solucionar conflictos y violencias en el presente, así como prevenirlos en el futuro, la educación es un pilar fundamental para la paz (Cabezudo, 2014; Magendzo, 2012; Salinas Arias, 2022). Uno de los propósitos de la educación para la paz es generar una cultura de paz en una sociedad plural (Molina *et al.*, 2004; Ramadan, 2010). En un plano de dos ejes, en donde el peor escenario es la violencia directa con presencia de guerras y crímenes, y el escenario ideal es la paz, se visualiza a la EP en el centro, incluso como parte de los movimientos de resistencia, como lo plantea Erika Aguilar (2013), estando consciente de que una EP es casi imposible en una sociedad que vive en un escenario de violencia extrema y directa, además de ser difícil de llevar a cabo cuando existe violencia estructural y cultural (Ver Esquema 1).

Esquema 1
¿En dónde está la EP?



Educación formal, no-formal e informal

Otro de los objetivos de la EP es cambiar las concepciones, actitudes y comportamientos de las personas a través del tiempo, esto con la finalidad de generar gradualmente cambios en las normas sociales y culturales que alimentan la violencia (Trujillo-Castillo *et al.*, 2024). Es por ello que la educación en general, y en específico la EP, tiene que ser permanente (Espinoza Montero, 2011; Paredes-Chi & Castillo Burguete, 2006). Esta característica de la permanencia es donde entra la educación en todos sus niveles y en todos sus tipos. La EP debe darse de manera transversal en todas las materias de la escuela formal, desde la básica, media y superior, y los temas deben estar vinculados en las unidades temáticas, en la planeación de actividades y en exponer a los alumnos a reflexiones y diálogos constantes sobre lo que sucede dentro y fuera de la escuela (Magendzo, 2012).

Sin embargo, los aprendizajes para la vida y para la paz no acaban donde acaba el horario escolar o cuando se termina un grado académico, la EP es un tema social, así que debe darse también en ámbitos no-formales e informales (Cabezudo & Haavelsrud, 2007; Eguiluz González, 2008; García Perilla & Devia Garzón, 2018; Soto Kiewit *et al.*, 2023). Eso quiere decir que la familia, el vecindario, la comunidad, las instituciones religiosas y de culto, las instituciones de actividades extracurriculares, recreativas, de entretenimiento, artísticas y deportivas, también deben incluir y desarrollar actividades y promover la EP.

Esta también debe estar integrada en la educación de los adultos, que puede ser formal, no-formal e informal (Cabezudo & Haavelsrud, 2007). La educación formal tiene planeación, objetivos concretos, metodologías, espacios e instituciones, se desarrollan habilidades y competencias, tiene una temporalidad y hay resultados concretos, como la obtención de grados académicos, investigaciones académicas, etcétera (Asenjo *et al.*, 2012; Azofeifa-Bolaños, 2017; Soto Kiewit *et al.*, 2023). Por su parte, la educación no-formal también tiene planeación, objetivos y metodologías, pero no necesariamente está institucionalizada, o no se obtienen grados académicos, aunque sí se desarrollan habilidades, competencias y existen aprendizajes significativos (Paredes-Chi & Castillo Burguete, 2006; Soto Kiewit *et al.*, 2023). En cuanto a la educación informal, esta es un descubrimiento constante, puede observarse la serendipia o el encuentro fortuito de información o conocimiento que puede resultar significativo, no está direccionada, no tiene objetivos ni metas, el aprendizaje se da al resolver problemas o cuestiones concretas a lo largo de la vida, o se da a través de las diferentes experiencias cotidianas (Asenjo *et al.*, 2012; Eguiluz González, 2008; Erdelez & Jahnke, 2018; Mejía, 2005; Nutefall & Ryder, 2010; Rodríguez Illera, 2018).

Educación en adultos

La educación de los adultos no debe dejarse a un lado en las investigaciones educativas (Cabezudo & Haavelsrud, 2007). Uno de los modelos que existen para observar y dirigir la educación en los adultos es la andragogía (Knowles, 2001), el cual centra su atención en el aprendizaje del estudiante, quien tiene necesidad de saber qué aprender, cuándo lo va a aprender, y cómo lo va a aprender. También existe el término de aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), un concepto que viene de la UNESCO, OCDE, Banco Mundial y la Unión Europea, y tiene que ver con la adquisición de competencias, habilidades y cualificaciones para el crecimiento y la competitividad económica, sobre todo para personas desempleadas o de la tercera edad, a quienes se les pretende reintegrar al sistema de productividad (Lima, 2014; Vargas Tamez, 2014). Sin embargo, la crítica del ALV sobre sus propósitos exclusivamente económicos y de productividad, refieren que la educación y el aprendizaje también deben incluir propósitos sociales y culturales para una convivencia en sociedades equitativas, así como el desarrollo del pensamiento crítico (Lima, 2014; Vargas Tamez, 2014), es decir, una educación que nutra el espíritu y el intelecto de las personas en la adultez.

La educación en los adultos es más difícil de monitorear y de estudiar, ya que los estudiantes o sujetos de estudio no están congregados en una institución y existe heterogeneidad en sus características tanto en edad, nivel económico, educativo, etcétera (Cabezudo & Haavelsrud, 2007), tal es el caso de la educación entre las musulmanas conversas de México y Colombia. En el caso de estos dos países, la educación para los adultos está enfocada mayoritariamente en la alfabetización y regularización académica, sobre todo en la culminación de la primaria y secundaria (Hernández Flores, 2014; Rodríguez Nava *et al.*, 2020).

En este artículo se retoma la importancia de la EP en los adultos, específicamente de las musulmanas latinas conversas que enfocan su educación desde plataformas mayoritariamente informales y no-formales, aunque también acceden a la educación formal y escolarizada en algún momento, si es que tienen o buscan la oportunidad.

La característica de adultez de las musulmanas conversas es algo que no debemos ignorar, así como lo que implica el aprendizaje y educación en adultos en general. Los adultos aprenden de manera diferente que los niños porque tienen esquemas mentales establecidos, tienen experiencias y conocimiento previo que puede ser útil o no, que puede integrarse o descartarse con la adquisición de conocimientos nuevos (Knowles, 2001; Morales-González *et al.*, 2022; Pereira *et al.*, 2018). Sin embargo, ser adulto también tiene efectos negativos, se forman hábitos mentales, tendencias y prejuicios que cierran la mente a nuevos aprendizajes, a las ideas frescas y otras formas de pensar (Knowles, 2001). La adultez se caracteriza por la variedad de experiencias con gran significado personal, por el bagaje cultural que trae consigo, por los diferentes roles que desempeña y que son parte importante de su identidad (Pereira *et al.*, 2018).

Con respecto al ritmo de aprendizaje, este depende del estudiante adulto, sobre todo cuando se involucra en la educación no-formal. En la educación no-formal, un adulto no necesita de un certificado, su motivación es intrínseca, emprende su jornada de aprendizaje por la satisfacción de aprender algo nuevo, por la satisfacción de experimentar un crecimiento y desarrollo tanto intelectual como espiritual y psicológico (Pereira *et al.*, 2018; Sierra Fontalvo, 2006). Un adulto no siempre necesita de un evaluador externo que califique o mida su aprendizaje o que evalúe los resultados, sino que el propio adulto puede evaluarse a sí mismo con base en prueba y error o acierto, valorar sus experiencias, reflexiones y sacar sus propias conclusiones, sobre todo cuando adquiere aprendizajes que él o ella considera importantes para su vida (Knowles, 2001).

La conversión como educación permanente en adultos

En este artículo se plantea la conversión al islam entre mujeres mexicanas y colombianas como un proceso de educación permanente que incluye la EP. Esto con la finalidad de responder por qué se considera la conversión al islam como *educación*, por qué es *permanente*, por qué se considera como *EP*, cuáles son sus características, y cuáles son los efectos que se detectaron en las estudiantes.

Se plantea la conversión al islam como un proceso de educación en sí mismo, porque dentro de las dos investigaciones previamente realizadas a este trabajo (Mondragón 2023; 2024) se concluye que existe aprendizaje significativo en ese proceso. El aprendizaje es uno de los elementos esenciales para que a este proceso se le pueda llamar educativo. El elemento que lo complementa es la enseñanza. Knowles (2001), en su modelo andragógico, sugiere diferenciar entre enseñanza y aprendizaje, ya que cada proceso involucra acciones y actores distintos, es decir, profesores y estudiantes respectivamente —enfocándonos en el aprendizaje y considerando la perspectiva de las estudiantes objeto de estudio—.

Durante el proceso de conversión, las mujeres reportaron adquirir aprendizajes significativos, con los cuales modificaron hábitos, costumbres y su sistema de creencias. Esto lo lograron a través de acceder a la información y conocimiento del Islam, racionalizarlo, reflexionar, socializar y compartir con amistades, lo que las llevó a implementar cambios subsecuentes (Mondragón, 2023). Basado en conceptos del proceso de búsqueda de información, Thomas Wilson (2000) escribe que el uso de información puede darse en dos formas: en actos mentales y físicos.

Con respecto a los actos mentales, se incluye el proceso de análisis para agregar el nuevo conocimiento a su bagaje cultural, lo que repercute en procesos cognitivos, como el cambio de creencias religiosas, de conceptos e ideas, así como cambios en las dimensiones emocional y psicológica. En cuanto a los

actos físicos, se observó que las musulmanas conversas realizan cambios en hábitos alimenticios, en la forma de vestir, en su comportamiento y actitudes, además del cambio de situación de vida. Los actos mentales es el primer “campo de batalla” que las musulmanas pisan en una conversión al Islam. Ellas entran en una situación de dudas, preguntas, curiosidad y de búsqueda de información —que puede ser religiosa o no—, hasta el punto que encuentran en el islam “la respuesta que estaban buscando”. En voz de las participantes, “El Islam le ha dado tranquilidad a mi vida” (RS13), “espiritualmente el salat [la oración] me da paz, también hacer diker [recuerdo de Allah] y duás [súplicas]” (AM03).

Ahora bien, la conversión al Islam se propone como *educación permanente* porque esta, así como el implementar cambios físicos y mentales, supone un proceso constante de negociaciones internas y externas, que tiene un inicio, evolución, y que, de acuerdo a las respuestas de las participantes, continúa a lo largo de su vida. Al acceder a la información del Islam, las musulmanas se van planteando diversos cuestionamientos, los cuales van evolucionando de acuerdo a cómo ellas mismas van avanzando en su conversión. Por ejemplo, antes de la conversión, las preguntas se enfocan en la vida después de la vida, en cuestiones sobre la mujer musulmana oprimida y el hombre musulmán violento y terrorista, sobre la creencia religiosa en un solo Dios o la trinidad o el cosmos; por su parte, cuando ellas deciden enunciar su testimonio de fe islámico, las preguntas evolucionan hacia la práctica de la religión, —ya sea el cómo rezar, cómo ayunar, cómo vestirse, cómo comportarse, cómo lograr conexión con el que recientemente adoptaron como su Dios, y su Creador, a quien llaman *Allah*— (Mondragón, 2023).

Una nueva etapa en el proceso de conversión comienza cuando ellas deciden anunciar dicho acontecimiento a su grupo social inmediato, con palabras y hechos. Durante este proceso, las conversas experimentan cambios internos y externos, entran en negociaciones personales, pero estas negociaciones también se dan en sus espacios laborales, familiares, y dentro del espacio íntimo de pareja. Esto adentra a las participantes a un proceso de búsqueda de información que inicia con preguntas —propias o ajenas—, retos, problemas, y finaliza con el uso de esa información. Aquí se observa la segunda etapa de conflictos, o “el segundo campo de batalla”, que ellas aprenden a gestionar, tanto interna como externamente, a través de la interacción con los miembros de los grupos sociales a los que pertenecen. Una de las preguntas que todas ellas manifestaron fue el “cómo responder a tantas preguntas y prejuicios de las personas” (Mondragón, 2023).

Al enfrentarse a cuestionamientos de la sociedad a la que pertenecen, se ven motivadas a buscar información que les permita educarse a sí mismas y ayudar a otros a comprender conceptos como la libertad religiosa, el respeto al otro, los derechos humanos y la importancia de coexistir en una diversidad de pensamientos y creencias. Todos estos aspectos son elementos esenciales que deben integrarse en cualquier plan formal de EP (Cabezudo, 2014; Cabezudo &

Haavelsrud, 2007; Magendzo, 2012; Salinas Arias, 2022; Trujillo-Castillo *et al.*, 2024), pero que las conversas de Colombia y México observan, reflexionan, aprenden y ejercitan desde plataformas informales y no-formales.

Las participantes reportaron identificar el momento en que las tensiones y negociaciones internas y externas se estabilizan, llega el momento en que su rutina como musulmanas en México y Colombia se establece. Para este punto, ya saben cómo y dónde realizar sus oraciones, qué comprar para alimentarse de acuerdo a los preceptos del Islam —no cerdo, no alcohol, entre otros—, así como sus familiares y amistades las aceptan y respetan. Entonces nuevos retos aparecen, como compartir la religión con otras personas —sus hijos, parejas, familia inmediata—; también surge el deseo de tener un desarrollo espiritual, el deseo de seguir experimentando la cercanía con su Creador. De esto trata la segunda de las investigaciones previamente realizadas a reinterpretar en este texto, del cómo estas mujeres inician y persisten en el estudio del idioma árabe y de la recitación del Corán (Mondragón, 2024). Para ese momento, ellas ya tienen establecida una rutina de estudio y ya han desarrollado una disciplina de aprendizaje.

Las participantes reportaron, por ejemplo, tener la certeza de hacer sus rezos en idioma árabe, pero al inicio desconocían la relevancia religiosa de aprender árabe y recitación de Corán en sí mismo. Aun sabiendo *qué* deben aprender, las participantes ignoraban el *cómo* hacerlo y eso fue uno de los retos de las conversas. Ellas mencionaron haber sentido mucha confusión al iniciar sus estudios de árabe y Corán, también reconocieron que representó un reto muy importante lograr concentración, lograr habilidades de pronunciación de letras y lograr la memorización correcta de las suras pequeñas para rezar los cinco rezos obligatorios diarios. En esta etapa, las participantes empiezan a acceder a la información y materiales totalmente nuevos para ellas; además, tienen que autogestionar su educación, contactar a profesores, integrarse a grupos de estudio, organizar sus tiempos, espacios y recursos. Las ocho mujeres entrevistadas mencionaron que estudiar el Islam, el Corán y árabe es una tarea “permanente, de toda la vida, de todos los días, de paso a paso, de un poquito cada día” (comunicación personal, 2024).

Para responder a la interrogante de por qué se considera la jornada de conversión al Islam como Educación para la Paz, es necesario remontarse a la segunda investigación, la cual se enfocó en observar el desarrollo de habilidades para recitar el Corán en su idioma original, que es el árabe. Lo sorprendente fue que, desde el primer acercamiento durante la recolección de datos, las entrevistadas ponían mucho énfasis en dos valores: la paciencia y la perseverancia; aunque también mencionaron la resiliencia, la misericordia, la tolerancia y un manejo de emociones más asertivo. Además, notaban el desarrollo en el proceso de toma de decisiones correctas, de gestión de conflictos tanto internos y entre miembros de su familia, amistades o trabajo. Todos estos elementos son importantes en la generación de paz.

Ahora bien, ¿cuáles son las características de esta educación para la paz permanente entre las musulmanas conversas de México y Colombia? En su mayoría inicia en la informalidad, evoluciona hacia lo no-formal y algunas de ellas tienen la oportunidad de enrolarse en la educación formal. En cualquiera de las modalidades anteriores, es una EP permanente y autodidacta. El hecho de que se inscriban a un instituto formal para estudiar, no le quita la cualidad de ser autodidacta, ya que presentarse a un salón de clase en donde sólo se habla el idioma árabe, representa un reto en sí mismo el cual hay que gestionar y autodirigir, según la experiencia de cinco de las participantes.

Los elementos de voluntad y motivación también están presentes, puesto que las participantes lo manifiestan como algo muy importante y que no se debe descuidar, que hay que gestionarlo todos los días derivado de la dificultad de aprender el idioma árabe y recitación de Corán, sin importar en el contexto en el que se encuentren, ya sea local o en países árabe parlantes. Las motivaciones que reportaron al inicio de su educación religiosa básica,¹ así como sus estudios de árabe y recitación de Corán en particular, son aprender de una cultura nueva, acceder a un libro sagrado en su idioma original, superarse profesionalmente, haber contraído matrimonio con un árabe parlante, ayudar a sus propios hijos a estudiar y encontrar soporte emocional y religioso. Esta lista de motivos se puede resumir en tres categorías: la superación personal, la interculturalidad y el desarrollo de la espiritualidad, siendo ésta última, la motivación actual de las participantes, particularmente quienes están estudiando árabe y Corán (Mondragón, 2024).

Otra característica de la educación entre las musulmanas conversas de México y Colombia es que es autogestionada; esto quiere decir que ellas perciben la necesidad de seguir aprendiendo sobre la religión. De esta manera, poco a poco van desarrollando la consciencia de la relevancia y significado religioso que tiene el hecho de acceder al Libro Sagrado en su idioma original, y son ellas mismas las que buscan los contactos, se anotan a los cursos, son ellas las que van evaluando si tal o cual curso les acomoda o no en horario, en carga de trabajo y si se acopla a sus responsabilidades y su rutina, entre la contemplación de otros factores.

Los formatos de esta educación son también diversos. Generalmente es en línea con clases programadas o de manera sincrónica, lo cual es un reto por las diferentes zonas geográficas de las estudiantes y profesores. Pero las musulmanas reportaron ver y escuchar clases de religión pregrabadas, es decir, de forma asincrónica, que les permite acceder a los materiales a su ritmo y a su tiempo, conciliando todas sus demás responsabilidades, aunque esto es poco frecuente cuando se trata de estudiar árabe y Corán. Las musulmanas conversas que han tenido la

¹ La educación religiosa básica en el Islam incluye temas como la creencia monoteísta, los seis pilares de la fe, los cinco pilares del Islam, derechos y obligaciones del musulmán, los nombres y atributos de Allah, la biografía básica del profeta Mohammad (saw).

oportunidad de estudiar presencialmente en países árabe parlantes se inscriben formalmente a institutos y academias, tienen un horario establecido y acuden a un salón de clases a recibir la lección de manera tradicional. En el caso de las participantes de la investigación, cinco mujeres tuvieron la oportunidad de estudiar en el extranjero en países árabes, mientras que las tres restantes han permanecido en sus lugares de origen y siempre han tenido sus clases en línea (Mondragón, 2024).

Otra de las características es que esta educación puede ser gratuita o pagada. La evidencia demostró que las musulmanas conversas han tenido o se les ha sido ofrecida una educación de árabe, Corán o algún otro tema islámico de manera gratuita, pero quienes deciden enrolarse en la educación formal han pagado la cuota correspondiente al instituto, ya sea en línea o presencial.

Las musulmanas también comentaron otras dos características que han experimentado en su jornada de aprendizaje y desempeño: cuando las clases son individuales o grupales, y cuando son segregadas o mixtas. Las clases en línea generalmente son segregadas y grupales. Las musulmanas han asistido a clases presenciales en sus lugares de origen y reportan que son grupos pequeños y mixtos, aunque cuando son presenciales en países árabes son clases segregadas. No se ahondó en las ventajas y desventajas de estas características, pero las participantes manifestaron preferencia por tener clases segregadas, aunque se mantienen abiertas a cualquiera de las opciones por las propias características de la comunidad de conversos de México y Colombia, ya que es una comunidad pequeña y el instituto islámico local abre los horarios de acuerdo al sistema de días libres o de descanso oficiales y se ofrece la clase o la información a los estudiantes que lleguen en ese momento (ver tabla 1).

Tabla 1. Características de la educación de las musulmanas conversas

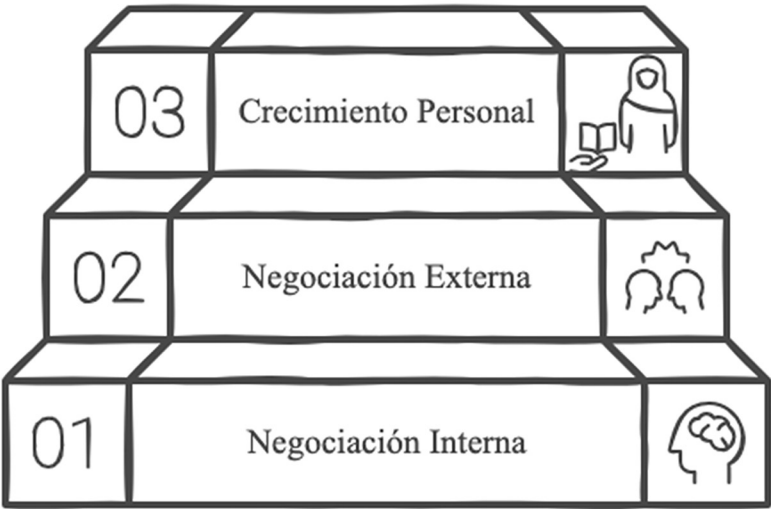
Características de la educación		
Permanente	Autodidacta	Autogestionada
Modalidades de educación		
Informal	No-formal	Formal
Formatos de la educación		
Asincrónica	Sincrónica	
En línea	Presencia	
Gratuita	Pagada	
Individual	Grupal	
Segregada	Mixta	

Etapas de aprendizaje en una conversión al islam

El elemento por el cual se propone a la conversión al Islam como un proceso permanente de educación que genera de paz es el *aprendizaje significativo*. Este se observa través de su discurso —cuando expresan pensamientos, reflexiones, sentimientos— y cuando narran las acciones que emprenden o abandonan. En esta línea, se hizo una reinterpretación de los datos y hallazgos de las dos investigaciones realizadas previamente, la primera con 14 participantes de México y la segunda con 8 participantes de México y Colombia (Mondragón, 2023; 2024). Como se comentó en el apartado anterior, una de las características de la educación entre las conversas es que, una vez que inicia, es permanente, autogestionada y autodidacta.

Los hallazgos evidencian tres etapas de aprendizaje: 1) *negociación interna*, que se refiere al momento de cambios internos, que por lo general se da previamente y durante la enunciación del testimonio de fe; 2) *negociación externa*, la cual consiste en el momento de cambios externos, llevar su conversión al islam a la práctica cotidiana, ellas anuncian su decisión con palabras y con actos; y 3) *búsqueda de crecimiento personal*, que se da en el momento en que ya está establecida tanto la rutina religiosa, como un tiempo y espacio dedicado al autoestudio y se caracteriza por adquisición de conocimiento y desarrollo espiritual. Los efectos se observan en el nivel personal y social (ver esquema 2).

Esquema 2. Etapas de aprendizaje durante la conversión al Islam



En el periodo de *negociación interna*, las participantes se encuentran con el Islam, la mayoría de manera fortuita —a través de Facebook, un sueño, por una película, un programa de televisión, un panfleto en la calle, conocieron a un hombre extranjero musulmán—. Desde los primeros contactos con el Islam, se activa la curiosidad epistemológica, concepto que desarrolla Paulo Freire en búsqueda de una pedagogía de la pregunta (Freire & Faundez, 2013), la cual es la base del proceso de aprendizaje (Knowles, 2001). Esa curiosidad es una necesidad por saber más y se convierte en la motivación que las lleva al proceso de búsqueda de información por diferentes medios y que, una vez obtenida, utilizan de manera mental y práctica (Mondragón, 2023).

Otra motivación intrínseca que las participantes mencionaron durante las entrevistas es estar o sentirse en paz con la Divinidad, con el Creador, a quien le llaman Allah. Con ese objetivo, la conversa entra a un aprendizaje de una disciplina que la lleva gradualmente a ordenar conflictos internos y aprender a gestionar conflictos externos con su grupo social inmediato, ya sea familia, trabajo y su comunidad. Las negociaciones internas comienzan y el aprendizaje se refleja cuando manifiestan que han agregado nuevo conocimiento a su bagaje cultural, deciden tener un cambio de creencias religiosas y conceptos —como el Dios, la vida, la muerte, el destino, la fe—, así como cambios en la dimensión psicológica y la construcción del sentido al encontrar su propósito de vida (Mondragón, 2023, p. 140).

En la dimensión psicológica-emocional, las participantes reportaron que simplemente escuchar la recitación coránica tiene efectos significativos, particularmente en la regulación emocional, gracias a su carácter rítmico y melodioso. Estudios neurológicos y psicológicos respaldan que este tipo de recitación tiene un efecto relajante y ayuda a regular las emociones en quienes la escuchan (Auwal *et al.*, 2018; Ghanem & Wahab, 2018; Mottaghi *et al.*, 2011; Shekha *et al.*, 2013).

Las *negociaciones externas* llegan cuando se ven impulsadas a hacer cambios externos con la idea de poner en práctica los aprendizajes que van adquiriendo. En esta etapa se confirma que el aprendizaje que adquieren es significativo y es de relevancia para ellas. Las participantes muestran consciencia de que dichos cambios físicos no sólo generan tensión interna, sino que generan conflictos entre sus más allegados. Estas tensiones las legitiman porque manifiestan estar en búsqueda de crecimiento y desarrollo personal, y empiezan a entender la dimensión espiritual como algo inherente al desarrollo de todas las demás áreas y dimensiones, como la psicológica-emocional, en el cuidado de su salud física y mental, en sus relaciones con las demás personas, en su desempeño académico y laboral, con el objetivo final de lograr la paz interna.

A nivel personal primero se observa una erradicación de malos hábitos; por ejemplo, las participantes manifestaron dejar de consumir intoxicantes, abandonaron la promiscuidad, tuvieron cambios alimenticios, con lo cual mejora su salud y bienestar. Al inicio de su conversión, la práctica diaria de la oración representa un desafío significativo, ya que requiere estructura, compromiso y

planeación de un tiempo específico. El ayuno contribuye a fortalecer la disciplina física y la paciencia. También aprenden y adquieren un mecanismo para evitar malos pensamientos, como el tener conceptos negativos de sí mismas y de otras personas, lo cual las participantes refuerzan constantemente con rutinas que pueden ser mentales o físicas. Dichas rutinas tienen que ver con cuestiones espirituales, como súplicas rituales para refugiarse en Allah de todo lo malo, dirigirse hacia Allah con palabras, hacer purificación (*wudú* o *gusl*), realizar dos unidades de rezo de manera voluntaria (dos *rak'aat*), recitar fragmentos del Corán *Al Fátiha*, *Ayatul Kursi* y/o las últimas tres suras.

Esta rutina espiritual puede ser solamente mental o incluir acciones físicas; una vez que la aprenden y empiezan a practicarla, contribuye al manejo de emociones negativas e impulsivas, como tristeza, enojo, ira, frustración o miedo. Con estas rutinas espirituales iniciales también encuentran cambios en su comportamiento y actitud. Uno de los objetivos más importantes de la EP mencionados anteriormente es justamente cambiar las concepciones, actitudes y comportamientos de las personas para generar cambios en las normas sociales y culturales, esto con la idea de erradicar la violencia cultural ilegítima y generar una cultura de paz. En sus narraciones, las conversas constantemente repiten “no es fácil”, “es un reto”, y reconocen que tienen que hacer ejercicios de autoconocimiento profundo para lograr el manejo de emociones asertivo. También aprenden a observarse a sí mismas, al mismo tiempo que aprenden a ejercer virtudes altamente valoradas en la generación de paz, las ejercen con más consciencia y desde la perspectiva del Islam, que abrazan, aunque resulta novedosa para ellas, se apropian de ella y van aprendiendo y modificando su actuar. Ellas mencionaron el desarrollo constante de virtudes, como la paciencia, la misericordia, la resiliencia, la prudencia, la humildad, el respeto, la generosidad, amabilidad, tolerancia, entre otras.

Un ejemplo de lo anterior se puede ver en la respuesta de una de ellas, quien dijo: “[la información sobre el Islam] no resuelve mi vida, pero me ha ayudado a tener una hermosa perspectiva de la vida, como nunca antes pensé” (MP10). Las participantes observaron cómo mejoró su actitud después de leer sobre el Islam, al respecto, una de ellas comentó: “Siento que soy más cautelosa que antes de convertirme al Islam, y ahora me tomo mi tiempo para pensar antes de hablar o actuar” (BC05). Otra más respondió: “Aprendí a no ser obsesiva con las cosas que quiero y, en su lugar, aprendí a ser más paciente” (RS13) (Mondragón, 2023).

Las participantes manifestaron que en algún momento percibieron el deseo de *crecimiento personal*, el cual aparece dentro del tercer periodo en su educación, donde se sumergen en la educación religiosa en general y coránica, así como en el aprendizaje del árabe, en particular de manera no-formal y formal. Como se mencionó antes, al inicio, ellas navegan por el conocimiento de manera informal, poco a poco identifican lo que deben aprender, priorizan lo más importante y urgente, buscan información y el cómo aprender, evalúan recursos, posibilidades de tiempo, eligen educación informal *versus* educación

no-formal y empiezan a ser parte de grupos de estudio, donde comparten y aprenden juntas, al enfrentarse con retos y dificultades, hasta que llega el cumplimiento del objetivo, ya sea en temporalidad o en terminar una meta, para luego plantearse otro objetivo y reiniciar el ciclo. Este ciclo de aprendizaje se repite continuamente, por ejemplo, cuando ellas reportaron que no lograron los objetivos de aprendizaje o de temporalidad, aun así no se salen del ciclo de aprendizaje continuo, sino que perseveran y retoman los estudios planteando objetivos alcanzables y posibles para ellas.

Todo este proceso está acompañado de preguntas y reflexiones, lo que las prepara para desarrollar un pensamiento crítico, enfrentar nuevos retos de aprendizaje y de interacción social en un contexto multicultural e interreligioso, de la misma manera, aprenden a regular sus emociones, a convivir en la diversidad, no sólo a respetar, sino también a comprender al otro y a establecer límites de respeto. Todos estos aspectos no son exclusivos de una educación religiosa, sino que son características clave de la EP en todos los niveles educativos y son competencias que también deberían desarrollarse y tomarse en cuenta en la educación informal y la no-formal (Cabezudo & Haavelsrud, 2007; Soto Kiewit *et al.*, 2023).

Las conversas al Islam experimentan diferentes tipos de movilidad que suman a sus experiencias de aprendizaje, entre ellas la espiritual, que es cuando pasan de una creencia y tradición espiritual a otra (Garma, 2018). La mayoría de las mujeres de este estudio pertenecía al cristianismo y se movió espiritualmente hacia el Islam. Algunas de ellas contrajeron matrimonio con extranjeros o tuvieron oportunidad de estudiar y vivir en países árabes o de mayoría musulmana —como Egipto, Arabia Saudita, Emiratos Árabes Unidos, Turquía—, y se trasladaron a otras geografías, lo cual también les permitió experimentar movilidad cultural y social. Esto es muy importante porque ellas desarrollan la conciencia intercultural e interreligiosa en la práctica, la experimentan, la viven todos los días, lo cual les permite expandir su pensamiento y desarrollar técnicas de convivencia sana, respeto y tolerancia como parte de un grupo diverso. Aunque no se ahondó en el cómo lograban consenso intercultural e interreligioso, ellas manifestaron que la exposición a diferentes culturas les permitió desarrollar su empatía y comprensión hacia *el otro*.

Así es como las participantes están expuestas a personas con diferentes creencias religiosas y tradiciones culturales. Las participantes que se quedan en sus lugares de origen se convierten en puentes entre dos tradiciones religiosas, ya que mientras aprenden una disciplina religiosa que originalmente no pertenece a su contexto geográfico y cultural, practican su fe islámica en un entorno que es mayoritariamente católico. Mientras tanto, las participantes que experimentaron movilidad geográfica y social se vuelven conciliadoras en las diferencias culturales al llegar a una nuevo grupo familiar, social y comunitario que es plural. Como puede observarse, la educación religiosa entre las mujeres conversas tiene un fuerte componente de interculturalidad y pluralidad, y la EP tiene el propósito de fomentar una cultura de paz en sociedades plurales (Cabezudo,

2014; Molina *et al.*, 2004; Ramadan, 2010; Salinas Arias, 2022; Yudkin Suliveres, 2023).

¿Cómo se ve la EP entre las conversas?

La educación para la paz entre las musulmanas conversas de México y Colombia incluye un aprendizaje activo y motivación intrínseca, proceso que inicia con la curiosidad, generando preguntas, buscando información, reflexionando en ella y aplicándola en la práctica, hasta lograr el crecimiento personal, mientras que el aprendizaje significativo se logra al desplegar la atención y concentración (Bruya & Tang, 2018; 2021; Mrazek, 2022; Wadlinger & Isaacowitz, 2011; Wang *et al.*, 2022). De esta manera, como adultas, se familiarizan con el proceso de toma de decisiones y autogestión de su educación, van descubriendo las respuestas a las preguntas qué, dónde, con quién, por qué medio y cuándo, aunque reconocieron que cuando se trata de responder al cómo, particularmente en el estudio del idioma árabe y de recitación de Corán, se enfrentaron con retos. En todo este proceso educativo se observa el modelo andragógico (Knowles, 2001).

Los hallazgos proponen que el proceso de aprendizaje de árabe y recitación de Corán, en particular, requieren en primera instancia atención voluntaria, porque precisan esfuerzos cognitivos y físicos importantes (Mondragón, 2024). Aunque después de la práctica, a través de repeticiones y adentrarse al aprendizaje, es posible desplegar la atención fluida, la cual tiene una meta específica, pero no causa mayor esfuerzo y fluye naturalmente (Bruya & Tang, 2021). Esto sucede cuando las conversas al Islam cumplen y logran una meta y tienen dominio de la técnica de recitación coránica y cierto dominio del idioma árabe. Es pertinente mencionar que el cumplimiento de una meta específica les brinda confianza en sí mismas porque perciben que el esfuerzo disminuye considerablemente y se sienten motivadas al ver que se despliega la atención fluida, es decir, pueden recitar y entender esa *surah* o esa *ayah* fácilmente. Si surge algún nuevo desafío u objetivo, entonces repiten el proceso de despliegue de atención voluntaria, manteniendo la práctica y repetición, y después de un tiempo pueden desplegar la atención fluida.

Todo este proceso cognitivo contribuye a otros procesos psicológicos y emocionales, ya que permite la desconexión temporal de factores generadores de estrés o pensamientos negativos, como conflictos o experiencias traumáticas pasadas o actuales. Este proceso ayuda a que el cerebro y la mente se desconecten de una realidad para conectarse y entrar a la realidad presente de cumplir el objetivo de recitar el Corán en árabe, lo que a su vez facilita la regulación emocional en ese mismo momento y en momentos posteriores en su convivencia cotidiana con los demás. Por ejemplo, la experiencia de otra de las participantes fue la pérdida de uno de sus hijos, lo que trajo depresión profunda y niveles altos

de ansiedad, se encontraba en un estado de inestabilidad; ella emprendió su jornada escuchando la recitación del Corán, luego estudiando y focalizándose de tal modo que por momentos lograba “dejar ir” esas emociones tan difíciles de controlar (comunicación personal, 2024) (GC-05-MX).

De acuerdo con la revisión de literatura, esto también favorece al proceso de toma de decisiones y fortalecimiento del autocontrol ante reacciones negativas o violentas en situaciones de conflicto, así como el mejoramiento de habilidades sociales (Perry & Winfrey, 2021). Estos hallazgos coinciden con otros estudios en trauma y resiliencia, ya que al realizar alguna actividad rítmica como cantar, bailar, rezar, el cerebro se desconecta de factores estresantes o que generan desregulación y lo conecta a factores de relajación y/o concentración para llegar a una meta o cumplir un objetivo concreto (Perry & Winfrey, 2021).

Conclusión

La paz y el conflicto son temas constantes desde el inicio, durante la jornada de conversión y de estudios de las mujeres musulmanas de México y Colombia. Se concluye que el proceso de conversión al Islam puede ser visto como un proceso de educación permanente, autogestionada y autodidacta que incluye la educación para la paz. Esta se observa principalmente en dos sentidos: 1) se enfoca en resistir, corregir y erradicar la violencia cultural en la que las participantes crecieron y de la que son parte, y retomar los aspectos positivos de su cultura mientras emprenden cambios actitudinales y conductuales derivados de la conversión al Islam; y 2) el proceso de conversión en sí mismo genera tensiones internas y externas, que se legitiman cuando las participantes pretenden obtener una mejor versión de sí mismas de manera integral, aunque eso al inicio traiga consigo algunos conflictos, los cuales aprenden a gestionar, mediar y solucionar. Estas dos características ubican a la educación de las musulmanas de México y Colombia dentro de los movimientos de resistencia a diferentes tipos de violencias.

Los efectos de esta EP se observan en los niveles personal y social. En el nivel personal se observan cambios mentales y físicos, en cuanto a las dimensiones religiosa - espiritual, psicológica - emocional, actitudinal - conductual y cognitiva, con la autogestión de su educación, el desarrollo de la competencia autodidacta y en el proceso de toma de decisiones. Las participantes poseen motivación intrínseca sólida y voluntad que se basa en los significados espirituales de acceder al conocimiento. En cuanto al nivel social, los efectos de la educación se observan en la mejoría de relaciones interpersonales, en la enseñanza y el compartir lo que van aprendiendo con los miembros de su grupo social más cercano, con el desarrollo de empatía y la exposición constante a situaciones conflictivas interreligiosas e interculturales, como parte de sociedades plurales.

El mecanismo para lograr el aprendizaje significativo es entrar en un espiral, en el cual la atención voluntaria y concentración se despliegan a través de ejecutar repeticiones constantes, con esto no sólo se logra la retención y comprensión del conocimiento, sino la regulación de sus emociones. Inician con metas de aprendizaje abstractos —por ejemplo, el deseo de memorizar todo el Corán—, que con la experiencia se van volviendo objetivos más claros, alcanzables y medibles —como memorizar *Al Fátiha* y las tres últimas suras del Corán—. Para lograr objetivos claros es indispensable que ellas tengan la experiencia del aprendizaje y exponerse a la información que desean aprender y es cuando se percatan que, para lograr avances significativos y profundos, necesitan empezar con el conocimiento básico y a su propio ritmo de aprendizaje.

Una vez que conocen e interiorizan el conocimiento básico —este podría ser el monoteísmo, los seis pilares de la fe, los cinco pilares del Islam o el *alif, ba, ta* y los inicios del idioma árabe— y son capaces de desplegar la atención fluida —es decir, enunciar o practicar lo que conocen sin realizar demasiado esfuerzo— es cuando la espiral empieza a crecer y expandirse. Siguen estudiando a un nivel más amplio y profundo, accediendo a material nuevo, con fuentes de información diferentes y, en el caso del estudio del Corán y el árabe, por ejemplo, siguen estudiando el idioma árabe, gramática, morfología, vocabulario nuevo, las reglas de recitación, tratando de mejorar la técnica, generando mayor fluidez, entre otros. El mismo mecanismo sucede con otros tipos de conocimiento, por ejemplo, estudiar la biografía del profeta Mohamad (saw) de manera superficial primero y más profunda después; en las comunidades mexicana y colombiana es muy común estudiar el papel de la mujer en el Islam, primero con los derechos generales de las mujeres y luego se profundiza en el estudio de versículos coránicos o en las historias de las compañeras del profeta (saw) (ver esquema 3).

Así que ejercer la paz, desarrollar habilidades sociales para generar una convivencia equitativa, aprender a mediar diferencias, aprender auto-regulación de emociones, mejorar su proceso de toma de decisiones, detenerse en las reacciones violentas y negativas, gestionar conflictos con su grupo social inmediato —que suele ser diverso y multicultural—, son acciones que se aprenden a través de la conversión al Islam y están en sintonía con la EP. Las musulmanas conversas han elegido libre y voluntariamente este camino para emprender su jornada de educación y aprendizaje permanente y caminan en él al ritmo que cada una decide, de acuerdo a sus capacidades y disponibilidad de tiempos y espacios.

En el tema de conversión al Islam quedan preguntas sin responder, como la relación existente entre la generación y fortalecimiento de su nueva identidad con la educación que emprenden. Entre dichas preguntas también se encuentra la correspondiente a cuál es el proceso educativo, cuáles son las dinámicas que siguen los hombres musulmanes conversos de Latinoamérica. También hace falta un estudio especialmente enfocado a observar de qué maneras se observa la generación de paz entre los conversos, así como manifestaciones de violencia en la comunidad. Otro de los puntos a cubrir consiste en observar los retos en matrimonios interculturales que a veces terminan en violencia doméstica, abuso y

abandono. En esta misma línea, queda observar distopías y desventajas como el posible efecto de fanatismo religioso, el machismo y el entendimiento erróneo de los conceptos propuestos por el Corán y el Islam en general, y cómo estas se expresa entre los miembros de la comunidad de conversos de Latinoamérica.

Esquema 3. *Generación del proceso de educación permanente entre musulmanas conversas de México y Colombia*



Nuevos retos de aprendizaje

Generación del compromiso con el aprendizaje permanente.



Atención fluida y Dominio Inicial

Ya están listas para emprender un ciclo nuevo de aprendizaje, con objetivos claros en contenido y temporalidad.



Repetición constante

Desarrollo de confianza en sí mismas, de habilidades autodidactas y autogestivas. Adquieren consciencia de autoaprendizaje. Reforzar conceptos y habilidades a través de la práctica. La concentración lograda contribuye a la regulación de emociones.



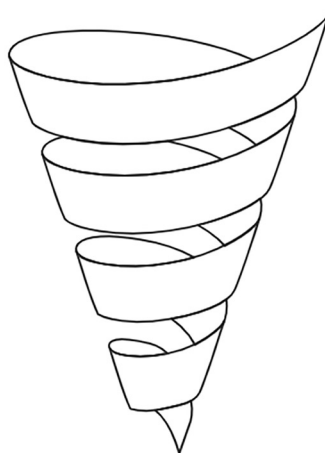
Atención Voluntaria y motivación intrínseca

Inicia con metas abstractas que evolucionan hacia objetivos concretos. Contenido básico y superficial.



Curiosidad epistemológica

Encuentro fortuito con información
Se activa la curiosidad
Se generan preguntas
Inicia búsqueda de información



En la investigación de EP, así como en la educación para los adultos, informal y no-formal, hay preguntas sin responder que podrían servir para investigación futura, como ¿en qué consiste?, ¿qué variables tiene?, ¿cómo se produce?, ¿qué condiciones le favorecen?, ¿cuál es el tiempo y espacios establecidos?, ¿qué papel juega la serendipia?, ¿cómo es que los adultos llegan a formar un programa de enseñanza como guía?, ¿cómo desarrollan sensibilización para la paz? (Asenjo *et al.*, 2012).

Queda como conclusión el reconocimiento de que en cada religión y forma de pensamiento hay elementos y prácticas para fomentar la paz y la armonía. Así, la EP debe ser enfocada hacia el pluralismo, derechos humanos y el respeto hacia otras creencias, formas de pensamiento y prácticas religiosas, así como la educación en general debería ser enfocada a desarrollar el pensamiento crítico (Esquivel Marín & García Barrera, 2017; Magendzo, 2012; Molina *et al.*, 2004; Ramadan, 2010).

Es menester mencionar el mensaje del Corán con respecto a la pluralidad, diversidad de religiones y culturas, que las musulmanas conversas estudian, reflexionan y memorizan como parte de su educación básica en la religión. En *Sura Al Kafirun*, Sura 109 del Corán, se lee: “Yo no adoro lo que ustedes adoran, ni ustedes adoran lo que yo adoro, ustedes tienen su religión y yo la mía” (García, 2013). Otro ejemplo de aprendizaje coránico que trata sobre la diversidad cultural se encuentra en la *Sura Al Juyurat* (49:13): “Los he creado a partir de un hombre y de una mujer, y los congregué en pueblos y tribus para que se reconocan los unos a los otros.”

A manera de epílogo, la palabra Islam tiene su raíz etimológica en tres letras árabes s-l-m (sin lam mim), de la cual también se obtiene la palabra *salam* que significa paz. Islam es hacer las paces con el Creador, lo cual sí tiene que ver con una creencia religiosa, con rituales y prácticas de adoración, pero al mismo tiempo tiene que ver con hacer las paces con uno mismo, con los demás, con el medio ambiente, tiene que ver con promover la paz y prohibir la opresión y la violencia, con aceptar y respetar la diversidad de culturas, de pensamientos y de credos religiosos. De ahí también que el saludo de los musulmanes inicie con la paz y se responda con paz: *As Salam aleikum* (la paz sea contigo), *wa aleikum as salam* (y que contigo sea la paz); lo cual rompe con las concepciones erróneas del Islam y los musulmanes.

Bibliografía

- Aguilar Silva, É. S. (2013). Las mujeres de Hamas: ¿silencio subalterno o voces participativas? *Estudios de Asia y África*, XLVIII (3), 657–688. <https://doi.org/10.24201/ea.v48i3.2093>
- Asenjo, E., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. En M. Asensio, M. Rodríguez, E. Asenjo, & Castro (Eds.), *Lazos de Luz Azul: Estándares de Calidad en la Utilización de la Tecnología para el Aprendizaje en Museos y Espacios de Presentación del Patrimonio* (Vol. 2, pp. 39–53). SIAM. Series Iberoamericanas de Museología. <http://www.uam.es/mikel.asensio>
- Auwal, S. M., Abubakar, H. H., & Yusuf, I. (2018). *The Effect of Quranic Recitation and Listening to it on the Believers' Hearts*.

- Azofeifa-Bolaños, J. B. (2017). Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. *Revista Electronica Educare*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.23>
- Bruya, B., & Tang, Y. (2018). Is Attention Really Effort? Revisiting Daniel Kahneman's Influential 1973 Book Attention and Effort. *Frontiers in Psychology*, 9(September), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01133>
- Bruya, B., & Tang, Y. Y. (2021). Fluid Attention in Education: Conceptual and Neurobiological Framework. *Frontiers in Psychology*, 12(September). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704443>
- Cabezudo, A. (2014). Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo. *Cuadernos de Literatura Del Caribe e Hispanoamérica*, Enero-Junio (No. 19), 215–228.
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2007). Rethinking Peace Education. In C. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 279–296). Routledge.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to Learn: An Overview of Contemporary Theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Dervin, B. (1983). An overview of sense-making research: Concepts, methods, and results to date. *International Communication Association Annual Meeting, Dallas, TX*, 72. goo.gl/GzgJj4
- Dervin, B., & Frenette, M. (2001). Sense-making methodology: Communicating communicatively with campaign audiences. In R. E. Rice & C. K. Atkin (Eds.), *Public Communication Campaigns* (Third, pp. 69–85). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781452233260>
- Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193–220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Eguiluz González, V. (2008). La Educación Informal como Elemento de Integración Social. *Revista de Derechos Humanos Del IDELA*, 17.
- Erdelez, S., & Jahnke, I. (2018). Personalized Systems and Illusion of Serendipity: A Sociotechnical Lens. *Acm Sigir Chiir Wepir 2018, February*, 3. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1145/12345.67890>
- Espinoza Montero, V. M. (2011). La Educación No Formal en América Latina. Un Análisis en Base a los Paradigmas Económicos y Sociales Predominantes. *Horizontes Educativos*, 16(1), 75–82.
- Esquivel Marín, C. G. & García Barrera, M. E. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256–270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo Veintiuno Editores.

- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- García, I. (2013). *Traducción Comentada. El Corán*.
- García Perilla, J. C., & Devia Garzón, C. A. (2018). Cultura y violencia en Latinoamérica: ¿qué hacer desde la seguridad ciudadana? *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(1), 158–174. <https://doi.org/https://doi.org/10.22335/rclct.v9i1.421>
- Garma, C. (2018). Conversion and religious mobility, proposal for analysis. *Cultura y Representaciones Sociales*, Marzo (25), 97–130. <https://doi.org/https://doi.org/10.28965/2018-024-04>
- Ghanem, E., & Wahab, N. M. (2018). The Effect of Recitation Quran on the Human Emotions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(2), 50–70. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i2/3852>
- Grewak, B. (2003). Johan Galtung: Positive and Negative Peace. In *Affiliation to the School of Social Science, Auckland University of Technology*.
- Hall, S. (2021). Cultural identity and diaspora. *Contemporary Postcolonial Theory: A Reader*, 110–121. <https://doi.org/10.4324/9781003135593-8>
- Hernández Flores, G. (2014). Políticas en EPJA en América Latina y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. *Decisio*, 12–17.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. AlfaOmega Grupo Editor.
- Leyva Cortés, S. (2024). Hamás y el concepto de resistencia como práctica cultural. *Pactum. Estudios Transdisciplinarios del Conflicto, Cultura de la Paz y MASC*, 7, 71–89. <https://doi.org/10.32870/pactum.v4i7.64>
- Lima, L. C. (2014). Revisión Crítica de la Hegemonía de un Cierta Concepto de “Aprendizaje a lo Largo de la Vida.” *Decisio No. 39, Septiembre-Diciembre*, 34–38. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=146
- Little, W., & McGivern, R. (2014). Introduction to Sociology - 1st Canadian Edition. In *Introduction to Sociology. 1st Canadian Edition*. BCcampus.
- Magendzo, A. (2012). Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos. *Decisio*, 32, 9–13.
- Mansson M., A. (2006). *Becoming Muslim: Western Women's Conversions to Islam*. Palgrave macmillan.
- Medina, A. (2019). *Islam-latino. Identidades étnico-religiosas. Un Estudio de Caso Sobre los Mexicanos Musulmanes en Estados Unidos* (First). El Colegio de Jalisco A.C.
- Mejía, R. (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Revista Electrónica Sinéctica ITESO*, 26, 4–11.
- Molina, B., Cano, M., & Rojas, G. (2004). Culturas, religiones y paz. In Molina & Muñoz (Ed.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 95–118). Universidad de Granada.
- Mondragón, G. (2023). *En Búsqueda de la Religión: Cómo las Mujeres Mexicanas están Encontrando el Islam*. Editorial Maktaba.

- Mondragón, G. (2024). *From the Qur'an to Conversion, A Spiritual Journey*. NotionPress.
- Morales-Gonzalez, L., Alvarado-Martínez, E., & Carretero Hernández, A. (2022). Andragogía y Educación Adaptativa como Recurso de Inclusión en Clases de Inglés como Lengua Extranjera. *Biannual Publication, Revista Lengua y Cultura*, 4(7), 1–14.
- Mottaghi, M. E., Esmaili, R., & Rohani, Z. (2011). Effect of Quran recitation on the level of anxiety in athletics. *Quarterly of Quran & Medicine*, 1(1), 1–4.
- Mrazek, A. (2022). Attention training improves the self-reported focus and emotional regulation of high school students. *Technology, Mind and Behavior*, November. <https://doi.org/10.1037/tmb0000092>
- Navarro, Z. (2006). In search of a cultural interpretation of power: The contribution of Pierre Bourdieu. *IDS Bulletin*, 37(6), 11–22. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2006.tb00319.x>
- Nutefall, J. E., & Ryder, P. M. (2010). The Serendipitous Research Process. *Journal of Academic Librarianship*, 36(3), 228–234. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2010.03.005>
- Paredes-Chi, A. A., & Castillo Burguete, M. T. (2006). Entre la educación no formal. Transitando por ámbitos comunitarios participativos del área rural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 41–57.
- Pereira, C. A., Hidalgo, M. V., & Jiménez, L. (2018). Procesos de aprendizaje adulto en contextos de educación no formal. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.17-2.paac>
- Perry, B., & Winfrey, O. (2021). *What Happened to You? Conversations on Trauma, Resilience and Healing* (First). Flatiron Books.
- Ramadan, T. (2010). *The Quest for Meaning. Developing a Philosophy of Pluralism*. Penguin Books.
- Ramírez Osorio, I. F. (2016). *Argumentación, decisión y justificación: retratos de conversos al Islam en Bogotá*. Universidad del Rosario.
- Rodríguez Illera, J. L. (2018). Educación Informal, Vida Cotidiana y Aprendizaje Tácito. *Teoría de La Educación*, 30(1), 259–272. <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Rodríguez Nava, A., Couturier Bañuelos, D. P., & Jiménez Bustos, R. G. (2020). Escolaridad Básica en Personas Adultas en México: Derechos Humanos y Presupuesto Público. *Perfiles Educativos*, 42(170), 40–59. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59390>
- Salinas Arias, B. A. (2022). La Educación para la Paz desde Johan Galtung. *Análisis*, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>
- Sealy, T. (2022). The betweenness of the double stranger: British converts to Islam and patterns of belonging. *Social Compass*, 69(1), 95–112. <https://doi.org/10.1177/00377686211018436>
- Shekha, M. S., Hassan, A. O., & Othman, S. A. (2013). Effects of Quran Listening and Music on Electroencephalogram Brain Waves. *The Egyptian Society of Experimental Biology*, 9(1), 1–7.

- Sierra Fontalvo, R. (2006). La Andragogía, modelo propicio para el desarrollo de la educación de adultos. *Prospectiva*, 4(1), 100–102.
- Soto Kiewit, L. D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, Ó., Cedeño Rojas, S., & Medina Díaz, R. (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 77–96. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>
- Spoliar, L., & van den Brandt, N. (2021). Documenting conversion: Framings of female converts to Islam in British and Swiss documentaries. *European Journal of Women's Studies*, 28(4), 471–485. <https://doi.org/10.1177/1350506820920912>
- Trujillo-Castillo, M. F., Perales Franco, C., & Riquelme Manzano, E. (2024). Conceptualizar la educación para la paz en México: construyendo paces desde pedagogías otras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nueva Epoca*, 54(2), 85–110. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.621>
- Vargas Tamez, C. (2014). Los Múltiples Propósitos del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Pautas para una Conceptualización. *Revista Decisio* No. 39, 3–11.
- Vroon-Najem, V. (2014). *Sisters in Islam. Women's Conversion and the Politics of Belonging: A Dutch Case Study*.
- Wadlinger, H., & Isaacowitz, D. (2011). Fixing our Focus: Training attention to Regulate Emotion. *Pers Soc Psychol Rev. Author Manuscript; Available in PMC*, 15(1), 75–102. <https://doi.org/10.1177/1088868310365565>. Fixing
- Wang, F., Baumeister, R. F., & Tang, Y. (2022). *Editorial: New paradigm of attention and attention training: Mechanisms and applications*.
- Wilson, T. D. (2000). Human information behaviour. *Informing Science. Special Issue on Information Science Research*, 3(2), 49–55.
- Yudkin Suliveres, A. (2023). Educar hacia una cultura de paz en el Siglo 21: Lineamientos para pensar y actuar. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18). <https://doi.org/https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0237>