

El Colegio de México

Biblioteca Daniel Cosío Villegas
EL COLEGIO DE MÉXICO, A.S.

LA MADRASA COMO ENCLAVE SISTÉMICO.
SUS FUNDAMENTOS ARQUITECTÓNICOS EN IRÁN Y ASIA CENTRAL.

Trabajo Final presentado por
Yunersy Legorburo Ibarra
en conformidad con los requisitos
establecidos para recibir el grado de
MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE ASIA Y ÁFRICA
ESPECIALIDAD: ASIA OCCIDENTAL (Medio Oriente) y NORTE DE
ÁFRICA

Centro de Estudios de Asia y África

2005



Índice general

Nota acerca de las fechas y la transliteración.....	i
Agradecimientos y dedicatoria.....	ii
INTRODUCCIÓN.....	iii
1- FUNCIÓN Y CONFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA CULTURA ISLÁMICA.....	1
1.1- Herencia cultural del Islam.....	1
1.1.1- Legado griego.....	3
1.1.2- Jundīshāpūr y la herencia oriental.....	6
1.1.3- <i>Bayt al-Ḥikma</i> y las labores de traducción.....	9
1.2- Naturaleza y organización del conocimiento.....	11
1.3- Consideraciones acerca de la educación en el Islam.....	14
2- SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA MADRASA.....	18
2.1- Instituciones de enseñanza islámica previas al surgimiento de las madrasas.....	18
2.1.1- Mezquita.....	19
2.1.2- Círculos de estudios o <i>ḥalākāt</i>	20
2.1.3- <i>Maktab</i> y <i>Kuttāb</i>	22
2.1.4- Bibliotecas, hospitales y observatorios.....	23
2.2- El origen de la madrasa <i>nizāmiyya</i>	25
2.3- Sistema legal del <i>wakf</i> . La función del estado.....	30
2.4- Difusión de la madrasa en el Oriente islámico.....	32
2.5- Reflexiones finales.....	35

3- FUNDAMENTOS ARQUITECTÓNICOS DE LA MADRASA EN IRÁN Y ASIA CENTRAL.....	39
3.1- Arquitectura islámica: nociones y fundamentos.....	39
3.1.1- La mezquita: precursora del modelo estructural de la madrasa.....	41
3.2- Tipología arquitectónica de la madrasa. Su difusión en Irán y Asia central.....	44
3.3- Casos de estudios.....	46
3.3.1- Khodja Mashad, Tayikistán, siglos IX-XI.....	48
3.3.2- Ulug Beg, Samarcanda, siglo XIV.....	49
3.3.3- Madrasa Ghiāthīya, Khargird, Khorasan, siglo XV.....	52
3.3.4- Mir-i Arab, Bukhara, siglo XVI.....	55
3.4- La arquitectura como lenguaje retórico.....	58
EPÍLOGO: La madrasa como enclave sistémico.....	61
APÉNDICES.....	67
Apéndice 1. Los legados persa e indio a la cultura islámica.....	67
Apéndice 2. Notas acerca de la clasificación del conocimiento en el Islam medieval.....	71
Apéndice 3. Estatutos de las madrasas nizāmiyyas.....	75
Apéndice 4. Mapas de Irán y Asia central.....	76
BIBLIOGRAFÍA.....	77

“ *ilm* is one of those concepts that have dominated Islam and given Muslim civilization its distinctive shape and complexion. In fact, there is no other concept that has been operative as a determinant of Muslim civilization in all its aspects to the same extent as *ilm* (...). *Ilm* is Islam, even if the theologians have been hesitant to accept the technical correctness of this equation”.

Franz Rosenthal, *Knowledge Triumphant*, p. 2.



Nota acerca de las fechas y la transliteración.

De manera general hemos adoptado el sistema de transliteración de nombres y palabras árabes de la *Encyclopaedia of Islam*, con pequeñas variaciones, como el cambio de “j” por “dj”. Las combinaciones dh, kh, gh, sh, th y zh no han sido subrayadas. En el caso de algunos vocablos y nombres árabes encontrados en textos o diccionarios en español, hemos preferido hacer uso de la forma menos técnica, por ejemplo, Corán, no Qur’án. En algunos casos hemos indicado el plural de términos árabes adicionándoles una “s” en lugar de presentar la forma arábica correcta, como *madrasas* en lugar de *madāris*. Las fechas que comúnmente se dan son las del calendario occidental; cuando se introduce una fecha del calendario musulmán, o se identifica por la abreviatura convencional A.H. o se antepone a la fecha del calendario cristiano, por ejemplo: 548/1153. El año uno de la era musulmana comienza tradicionalmente el 16 de julio de 622 N.E.

Agradecimientos y dedicatoria.

Quisiera, ante todo, agradecer a mis padres y familiares, quienes me han brindado tanto apoyo en la distancia; al maestro Gabriel Calaforra, quien tan apasionadamente me adentrara en los estudios sobre Asia; a Wilda Western y las clases sobre arte islámico en el CNA, donde surgió la entonces incipiente idea de esta tesis; a Adrián Muñoz, compañero y amigo, y a tantos otros, hoy presentes. Extiéndanse mis gratitudes especiales a mi tutor, Prof. Rubén Chuaqui, quien ha tenido la paciencia de revisar concienzudamente cada fragmento del trabajo y ha hecho observaciones muy útiles para el desarrollo del mismo.

Por último, quisiera dedicar este modesto esfuerzo a Gudelia Gutierrez, quien desveló para mí la fragancia indescriptible de la vida, la misma que hoy permanece atrapada en un juego de azahares infinito.

Introducción.

La institución de la *madrassa*¹, en tanto centro de enseñanza superior en el Islam, jugó un papel significativo en la organización del conocimiento, en la difusión de la cultura árabo-islámica y en la vida social de las ciudades musulmanas medievales. A mediados del siglo XIII se estableció como el foro primordial de la educación religiosa en Medio Oriente y Asia central, por lo que debió de transmitir, explícita o implícitamente, diversos patrones cognitivos que pudieron modificar el contenido y el espíritu de la cultura islámica, precursora en la estructura e implantación de instituciones educativas. Al respecto, Mary Douglas afirma que el proceso cognitivo más elemental del individuo depende de las instituciones sociales, las mismas que, en el sentido de agrupaciones sociales, legitiman y organizan la información².

Una de las principales problemáticas de la sociología del conocimiento ha sido desentrañar cómo las representaciones simbólicas del mundo se relacionan con el orden social. Probablemente fue Condorcet, en su *Esquisse d'un tableau historique des Progrès de l'Esprit humain* (1795), uno de los primeros en establecer cierta relación entre la estructura social, sus instituciones y el sistema del saber³. Lo que podría pretender ser un estudio sobre las correlaciones entre formas de conciencia o clasificaciones mentales y la práctica social o la estructura de grupo (Marx, Weber, Durkheim), en nuestro trabajo se esboza como un análisis dirigido a encontrar las posibles interrelaciones entre la generación de conocimiento, las instituciones sociales y su arquitectura en un periodo específico. Con el fin de determinar la viabilidad de nuestra propuesta seleccionamos la *madrassa* en tanto institución social erigida como

¹ *Madrassa* (pl, *madāris*), vocablo árabe que proviene del verbo “درس” (darasa) que significa estudiar, hacer estudios, estudiar con precisión, investigar, etc.

² Mary Douglas, *How Institutions Think*, p. 19, 45.

³ Jean Duvignaud (comp.), *Sociología del conocimiento*, p. 7

centro promotor del saber, cuyas particularidades arquitectónicas revisten fundamentos epistemológicos.

Parte de nuestras inquietudes yace en investigar cómo la educación superior, teniendo su sede en las madrasas, implícitamente define y transmite un estilo cognitivo culturalmente valorado, lo que implicaría considerar los vínculos específicos y variables entre conceptos de conocimiento, el contexto institucional y material en que tales conceptos se expresan y la adaptación al cambio de los mismos; en otras palabras, en qué sentido las formas de transmisión del conocimiento disponibles en una sociedad determinan cambios en las estructuras sociales. Asumir correspondencias entre modos de pensamiento, instituciones educativas y el contexto social puede ser un hecho cuestionado e inadecuado cuando se aplica a sociedades complejas como la islámica⁴. Sin embargo, una aproximación a este fenómeno podría resultar provechosa, máxime cuando en los estudios sobre el Islam no se ha dado suficiente espacio crítico a la cuestión de cómo el sistema de conocimiento es afectado por su modo de transmisión y por su relación con otros aspectos de la sociedad. Sorprendentemente, aún están por realizarse estudios comparativos entre sistemas educativos específicos, cuyas directrices conformen una perspectiva crítica sobre los patrones intelectuales transmitidos en un periodo dado, los métodos y programas de enseñanza, así como los tratados o manuales concebidos como imperativos.

En las últimas dos décadas hemos presenciado la emergencia de *sistemas* como un concepto clave en la investigación científica. La tendencia a estudiar los sistemas como una entidad más que como un conglomerado de partes es coherente con la tendencia actual de las ciencias de no aislar fenómenos a contextos definidos, sino de descubrir las interacciones dentro de los mismos⁵. Al respecto, el estudio de la madrasa debe fundarse, no sólo en la identificación y el análisis de sus elementos constitutivos, sino también en sus interrelaciones. Creemos que ello

⁴ D. F. Eickelman, "The Art of Memory", p. 487.

⁵ Cf. Ludwig von Bertalanffy, *General System Theory*, p. 9.

está profundamente permeado de nociones culturales específicas y por ende, de factores epistemológicos. Por lo mismo, un estudio sobre la madrasa sería incompleto si no se consideran los elementos que posibilitaron su instauración en el siglo XI. En su estructura y “contenido” (procesos que se desarrollan en su interior) resume conceptos y prácticas desarrollados y perfeccionados durante siglos, propiamente un *sistema* de valores y fundamentos epistemológicos que permiten clasificar la madrasa, en tanto centro promotor del conocimiento, como un *enclave sistémico*.

¿Cómo definir un enclave sistémico? Éste, en el caso de la madrasa, representa una unidad en sí misma, autodeterminada y autodiferenciada, dotada de un conjunto de prácticas y valores propios; en otras palabras, es una especificidad cultural fundada en sus premisas distintivas, con formas de organización y problemas propios, lo cual conduce a la adopción de valores particulares que pueden determinar su grado de autonomía y su relación con otros subsistemas⁶. La mayoría de los sistemas sociales contienen simultáneamente subsistemas de interdependencia y subsistemas de interacción cuyas relaciones son complejas. La propia noción de sistema no implica la noción de equilibrio o estabilidad⁷. Relacionado con lo antes expuesto, la historia de la madrasa no debe separarse del resto de la historia social, ni las doctrinas elaboradas en ellas deben estudiarse como sistemas abstractos, independientes de todo contexto histórico. Su comprensión se basa en el conocimiento de condiciones prácticas (organización de los colegios, métodos pedagógicos) y la situación social en las cuales son elaboradas. Más que reconstituir el organigrama de las instituciones, es importante mostrar cuáles evoluciones sociales y necesidades intelectuales le dieron nacimiento.

A fin de desarrollar nuestro presupuesto teórico inicial, hemos considerado conveniente dividir la obra en tres partes, la primera relativa a la conformación del conocimiento en el Islam a

⁶ Aunque aplicado a sectas, *cf.* la noción de *enclave* empleada por Mary Douglas, *Risk & Blame*.

⁷ R. Boudon, “Système”, p. 604-5.

partir de la dinámica intrínseca y de influencias foráneas; segundo, surgimiento y evolución de la madrasa como centro de enseñanza superior, y tercero, el estudio particular de su estructura en Irán y Asia central, siglos XIV-XVI. Con ello esperamos modelar un estudio comprensivo de la madrasa atendiendo a su desarrollo socio-histórico y a su arquitectura en un periodo dado.

Durante el proceso de configuración del conocimiento, a lo largo de siglos de intercambios y transformaciones en el seno de la cultura islámica, se gestaron sugestivas propuestas acerca de su naturaleza y las especificidades de la enseñanza, fundada en las ciencias religiosas. El incentivo por la lectura e intelección del texto coránico y los *aḥādīth* (Sg. *ḥadīth*), el crecimiento del poder de algunas escuelas legales dentro del sunnismo, la ascensión de una clase de eruditos, así como su organización e institucionalización a partir, fundamentalmente, de la práctica de *wakf*⁸, fueron algunos de los factores que podrían situarse como promotores del establecimiento y propagación de la madrasa. Este proceso, que gradualmente tuvo su repercusión en casi todo el mundo musulmán, tuvo su génesis en el Islam oriental, en un periodo surcado de rivalidades políticas y movimientos religiosos. No fue aleatoria nuestra decisión de enfocarnos en esta región, especialmente en Transoxiana, zona poco estudiada en lo referente a la temática abordada, a pesar de su articulación dentro del proceso de formación y desarrollo de las instituciones de enseñanza en el este musulmán.

El término *madrasa* en su forma clásica -o bien en su forma turca de *medrese* o en dialecto maghrebí *medersa*- ha venido a ocupar un lugar tan privilegiado como el de la mezquita, mausoleo o palacio, en lo relativo a la arquitectura islámica, y representa una de las creaciones artísticas más notables de la civilización musulmana. Las especulaciones de los primeros orientalistas confrontados con las discusiones relativas a la historia arquitectónica de la madrasa

⁸ *Wakf* comúnmente se refiere a una fundación piadosa, definida de varias formas según las escuelas legales. Véase epígrafe 2.3. Acerca de la constitución de *wakf* en los siglos VII/XIII y VIII/XIV, así como los motivos que determinaron su instauración, consúltese Ann K. Lambton, *Continuity and Change*, p. 156-7.

encuentran cabida en las obras de Max van Berchem y K. A. C. Creswell, interesados fundamentalmente en Egipto; Georges Marçais y Henri Terrasse, estudiosos de norte de África y España; Jean Sauvaget y Ernst Herzfeld, enfocados hacia Siria, e Irak en menor medida. Con posterioridad, André Godard y A. U. Pope despertaron el interés por el arte iranio, al mismo tiempo que surgía el entusiasmo por los estudios de Turquía.

Un conocimiento más profundo de los monumentos conservados en Irán, Afganistán, Asia central y Anatolia ha contribuido a reorientar una posición durante mucho tiempo exclusivamente maghrebí o sirio-egipcia, alentada por estos orientistas de principio de siglo XX, quienes en contadas ocasiones desatendieron el contexto sociológico de dichas edificaciones. De aquí que nuestro esfuerzo por comprender la madrasa en tanto monumento islámico intenta penetrar no sólo los imperativos de orden social, sino también los de naturaleza institucional. La obra del estudioso Georges Makdisi (1961, 1981, 1990) servirá de referencia a una parte central del trabajo, ya que ha sido una de las de mayores aportaciones al tema. Al respecto, cabría reflexionar si, como afirma el autor, la madrasa puede considerarse como un punto culminante en el desarrollo de la educación islámica y no a la inversa, o sea, el inicio de un arduo camino hacia la superación científica que aún no ha visto, ni podría ver, su fase concluyente.

Capítulo 1. Función y conformación del conocimiento en la cultura islámica.

1.1- Herencia cultural del Islam.

En un periodo relativamente breve, el Islam se expandió sobre una amplia franja geográfica cuyas tradiciones sirvieron de base al desarrollo posterior del pensamiento islámico. Hacia fines del siglo IX, la vida intelectual del Islam alcanzó una de las cimas de su actividad especulativa y la civilización musulmana se convirtió, gracias al legado de otras tradiciones, en un nuevo foco cultural y artístico. En las tierras que se consolidaron como mundo islámico, existían centros en los que se había desarrollado el conocimiento filosófico y científico de épocas anteriores. Así, el quehacer intelectual de Atenas había sido transferido desde hacía tiempo a Alejandría y a escuelas como la de Pérgamo. A través del canal de ramas orientales del cristianismo primitivo se transmitió este legado a la región que más tarde se convertiría en el corazón del mundo islámico, con reconocidos centros como Antioquía, Edesa –conocida por los árabes como al-Ruha- y Nisibis, al norte del actual Irak. Además, el aspecto más esotérico de la tradición greco-alejandrina se había establecido en la misma zona por medio del culto de los sabeos de Harrān, quienes combinaban nociones hermético-pitagóricas de Alejandría con ideas astronómicas y astrológicas tomadas de fuentes babilónicas y caldeas tardías¹.

Además de la herencia intelectual del mundo mediterráneo, también se hizo accesible a los musulmanes el legado indo-iranio (Véase Apéndice 1). Durante el reinado del soberano

¹ Consúltese al respecto B. Carra de Vaux, “al-Sabi’a”, en *First Encyclopaedia of Islam*, pp. 21-22. Los sabeos aparecen mencionados en el Corán (Suras 2:62; 5:69; 22:17). Desde comienzos del siglo IX proveyeron a la corte abbasida de afamados astrólogos. Algunos de los grandes maestros de esta escuela, como Thābit bin Qurrah (m. 901), su hijo Sinān y sus nietos Thābit e Ibrahīm, destacaron en los estudios matemáticos y astronómicos, por lo que desempeñaron un papel notable en la difusión de la ciencia griega a los árabes.

sasánida Shapur I, se fundó la célebre escuela de Jundīshāpūr, en donde el saber persa e indio, transcrito en pehlavi y en sánscrito principalmente, llegó a ser tan importante como el conocimiento greco-alejandrino, vertido al griego y al siríaco. Probablemente hacia el siglo VII, Jundīshāpūr constituyó uno de los centros más reconocidos en el ámbito oriental donde armonizaban distintas tradiciones científicas. De manera que Oriente Medio y Próximo recibió y conservó el legado del pensamiento griego, que había penetrado igualmente al cristianismo desde sus orígenes, mientras que la parte más oriental del naciente imperio islámico fue el receptáculo de las tradiciones persas e indias. Los pensadores musulmanes acogieron el sincretismo filosófico-teológico de los primeros siglos de n. e. ya que las propias necesidades culturales condujeron a tenerlo en cuenta.

Después de las conquistas efectuadas por los ejércitos musulmanes, la actividad de muchos centros intelectuales como Jundīshāpūr, Edesa o Nisibis, continuó viva durante un considerable periodo. Comunidades de cristianos, judíos o zoroástricos se convirtieron en minorías con derechos reconocidos dentro de la nueva civilización y entre sus hombres descollaban algunos por su profundo conocimiento de las ciencias y la filosofía. Pero ni la presencia de centros de cultura ni el hecho de disponer de eruditos y traductores serían suficientes para explicar el notable entusiasmo y la determinación con los que el mundo islámico se dispuso a hacer suyo el saber de los antiguos². La razón principal quizás estriba en las características de la propia revelación islámica. El Islam es una religión donde el intelecto (*al-‘aql*) tiene el papel de conducir al hombre hacia el conocimiento de lo divino y lo creado. El Islam también se considera a sí mismo como la última religión de la humanidad, síntesis de las religiones semíticas que lo han precedido y, en virtud de este hecho, un retorno a la religión primordial (*al-dīn al-ḥanīf*). Estas dos características tomadas en conjunto hacían a la vez posible y necesario el hecho de que

² Ver Seyyed H. Nasr, *Islamic Life and Thought.*, p. 56.

los musulmanes llegasen a penetrar el conocimiento de anteriores civilizaciones e integrasen a la idea islámica de la realidad aquellos elementos que convenían con su concepción del mundo.

El origen del entusiasmo intelectual por las traducciones al árabe de textos griegos, siríacos o persas, fue quizá promovido por los debates sostenidos en Damasco, Basora, Kufa, Bagdad³ y otras ciudades, entre musulmanes y teólogos de otras religiones. A menudo, estos debates tenían lugar en presencia de califas o autoridades religiosas. En estas controversias, donde habitualmente se permitía la discusión abierta, los musulmanes se encontraron a la defensiva frente a las armas de la lógica y la filosofía de las que estaban provistos sus adversarios. El reto de un teólogo como Juan Damasceno, por ejemplo, sólo podía ser contestado con una teología de similar contenido intelectual. Esto no sólo condujo al esfuerzo concertado de las traducciones, sino que también influyó en el modo particular en que se formuló la teología musulmana, como vemos en el caso de las hipóstasis cristianas y los atributos divinos islámicos⁴.

1.1.1- El legado griego.

“It was as though I was in front of him, filled with fear of him. Then I said, ‘Who are you’ He replied, ‘I am Aristotle’. Then I was delighted with him and said, ‘Oh sage, may I ask you a question’ He said, ‘Ask it’. Then I asked, ‘What is good?’ He replied, ‘What is good in the mind’. I said again, ‘Then what is next? He answered, ‘What is good in the law’. I said, ‘Then what next?’ He replied, ‘What is good with the public’. I said, ‘Then what more?’ He answered, ‘More? There is no more.’”⁵

³ Ver E. Browne, *A Literary History of Persia*, p. 306; G. Anawati, “The significance of Islam’s scientific heritage for the Moslem world today”, p. 161: “Baghdad was the centre which made it possible for the philosophical and scientific heritage of Greece to provide the leaven for a Moslem philosophical and scientific culture with an originality of its own”.

⁴ Al respecto, véase Louis Gardet y M. M. Anawati, *Introduction à la Théologie Musulmane*, pp. 191-203.

⁵ Relato de al-Ma’mūn según *The Fihrist of al-Nadīm*, p. 583.

La conquista árabe del Oriente Cercano prácticamente había terminado en 641, año en que Alejandría cayó en poder musulmán. La cultura helénica había florecido en Egipto, Siria e Irak, desde la llegada de Alejandro y sus tropas en el siglo IV a.n.e., pero la captura de Alejandría puso fin a siglos de dominación persa y bizantina en esta zona. La ciudad era sin duda la sede más importante de estudios de filosofía y teología griega en el siglo VII, aunque no fue la única existente. Cuando los árabes marcharon en dirección a Siria e Irak, algunos centros de estudios helenísticos aún permanecían activos en la ciudad mesopotámica de Harrān, Edesa, Antioquía y Kinesrin, al norte de Siria. Para entonces, valiosas obras, en especial tratados teológicos, habían sido vertidas al siríaco: la *Historia Eclesiástica* de Eusebio de Cesarea, los *Discursos* de Tito de Bostra contra los maniqueos y las obras de Diodoro de Tarso, entre otros⁶. Además, y con el fin de desarrollar conceptos afines al debate cristológico del momento, numerosos textos de lógica fueron traducidos al siríaco⁷.

Después de la conquista árabe se continuaron las arduas empresas de traducción⁸. Además de las instituciones de enseñanza del griego mencionadas, destacó Jundīshāpūr, que poseía una academia y un observatorio muy afamados en el momento de la fundación de Bagdad por al-Manṣūr en 762. Esta escuela, a la cual haremos referencia más adelante, proveyó a Bagdad de galenos tan reconocidos como los miembros de la familia Bakhtīshū', que sirvió fielmente al califato durante dos siglos y constituyó una pieza fundamental en la construcción del primer

⁶ Cf. Majid Fakhry, *A History of Islamic Philosophy*, p. 15.

⁷ Es importante señalar que en Siria e Irak el estudio de la filosofía griega fue efectuado fundamentalmente por nestorianos y jacobitas, quienes tradujeron en un principio textos sobre lógica. Véase *The Oxford History of Islam*, pp. 271-72.

⁸ En el monasterio monofisita de Kinesrin, por ejemplo, se continuó laborando ininterrumpidamente. Consúltese Majid Fakhry, *op.cit.*, p.14

hospital y observatorio de Bagdad durante los reinados de Hārūn al-Rashīd (786-809) y de al-Ma'mūn (813-33)⁹.

De todas estas fuentes, el pensamiento griego fue transferido a los árabes a través de diversas traducciones. Estas tareas comenzaron a realizarse, aunque esporádicamente, desde el periodo omeya¹⁰. Es sabido que las obras astrológicas y astronómicas tuvieron un lugar importante en el programa de traducción y aquellos especializados en estas materias eran bien recibidos en la corte. Aunque fue con el reinado de al-Ma'mūn que se impulsaron las arduas actividades científicas de traducción, se tienen noticias de que en la corte de al-Manṣūr (754-75) un médico de Jundīshāpūr tradujo textos médicos al árabe, mientras que bajo el reinado de Hārūn se destacó la labor del traductor Yūhanna b. Māsawayh.

El proceso que tuvo lugar en el imperio islámico entre los siglos VIII y X¹¹ está mucho más cercano en espíritu y carácter al Renacimiento europeo que otros movimientos que han recibido este apelativo¹². Indudablemente, la labor de los traductores tuvo como objetivo infundirle nuevos aires al Islam, y sobre su empresa creció y se desarrolló la cultura islámica. Muchas son las controversias que versan sobre esto, con perspectivas disímiles y eurocentristas en muchos casos. Según la escuela de pensamiento liderada por los estudiosos Ernst Troeltsch y

⁹ El jefe de la escuela médica de Jundīshāpūr, el nestoriano Yibrail ibn Bakhtīshū', fue llamado a Bagdad en el año 148/765 y allí se convirtió en médico de la corte del califa al-Manṣūr. Durante el reinado de Hārūn al-Rashīd, Yibrail recibió el encargo de construir un hospital según el modelo sirio-persa, ya establecido en Jundīshāpūr, y esta copia se convirtió a su vez en el prototipo de numerosos hospitales construidos después en Bagdad y en otros sitios. Fue su discípulo Yūhanna b. Māsawayh (m. 857), maestro del gran Hunain, quien se convirtió en el primer traductor y adalid de la escuela de Bagdad, Bayt al-Ḥikma. Ver A. I. Sabra, "La empresa científica", p. 214.

¹⁰ Cf. F. Rosenthal, *The Classical Heritage*, p. 3.

¹¹ Esta es la época no sólo de las traducciones, sino también de las grandes bibliotecas privadas y públicas. Gardet y Anawati citan, además de *Bayt al-Ḥikma*, en Bagdad, la biblioteca privada *Dār al-Kutūb* en Basora, la Biblioteca del Palacio del periodo de los fatimíes, y *Dār al-'ilm*, fundada por al-Ḥākim. Véase L. Gardet y M. M. Anawati, *Introduction à la Théologie musulmane*, p.220.

¹² Véase Von Grunebaum, G. E., *Essays on the Nature and Growth of a Cultural Tradition*, p. 13. En relación con esto, Grunebaum designa este proceso con el calificativo de *renacimiento islámico*.

H. S. Schaefer, por ejemplo, Islam y el Oriente en general, absorbieron sólo lo externo, pero no lo esencial de la cultura griega¹³.

La presencia del conocimiento helenístico dentro del Islam alteraría dramáticamente la educación formal de musulmanes y no musulmanes residentes en el imperio islámico. Las *awā'il* o ciencias extranjeras despertaron la curiosidad intelectual primero en Siria y Mesopotamia, luego en Andalucía y Transoxiana¹⁴. Por otra parte, la filosofía griega tuvo un gran impacto en la vida cultural e intelectual islámica en el siglo XI. Generó el apremio de examinar concepciones acerca del hombre y su relación con Dios y el universo, así como el propio dogma islámico, proceso que se había iniciado con anterioridad como resultado de contactos con teólogos cristianos y judíos.

1.1.2- Jundīshāpūr y la herencia oriental.

Khusraw *Anushak-ruban*, “de espíritu inmortal”, también conocido como Cosroes Anushirwan, es aún citado por los persas como Nushirwan el Justo. Su interés en las religiones y filosofías extranjeras fue tal, que nos hace pensar en el califa al-Ma'mūn y en el emperador Akbar, quienes se deleitaron en controversias y especulaciones religiosas. Sus exitosas campañas, sus juiciosos decretos y la prosperidad vivida durante su reinado (531-78) condujeron a su elevada reputación como monarca. A ello contribuyó el hecho de que en 529 había recibido a los sabios griegos expulsados de su tierra natal por la intolerancia del emperador Justiniano y a favor de los cuales poco tiempo después refrendó una cláusula en un pacto firmado con los bizantinos. Se sabe que

¹³ Remítase a S. D. Goitein, *Studies in Islamic History and Institutions*, p. 5.

¹⁴ Ch. M. Stanton, *Higher Learning*, p. 13. Véase nota 38.

hubo ocasiones en que otorgó ciertos privilegios a los monofisitas y aceptó estipulaciones a favor de los cristianos¹⁵.

Quizás uno de los logros más prominentes de este monarca fue el establecimiento de la gran escuela médica de Jundīshāpūr (550) en Khūzistān, gracias a la cual, y bajo mandato real, se tradujeron numerosos textos del griego y del sánscrito al pehlavi y posteriormente al siríaco. Entre los traductores del pehlavi al árabe se mencionan en el *Fihrist* o *Índice* (988), de Muḥammad b. Ishāq al-Nadīm, además de Ibn Muḳaffa‘, la familia shiíta Nawbākht, Bahrām, hijo de Mardan-Shah, *mubad* de Nishapur, y otra docena de letrados. También se alude a dos eruditos indios que tradujeron del sánscrito y al célebre Ibn Waḥshiyya, autor del conocido *Libro de la Agricultura Nabatea*¹⁶.

Las numerosas iniciativas de Nushirwan hicieron creer en Occidente que un discípulo de Platón estaba sentado en el trono de Persia¹⁷. La importancia de la visita de los filósofos neoplatónicos a la corte persa fue tal, que dejó su huella en doctrinas sufíes posteriores¹⁸. Posiblemente atraídos por la fama de la escuela, Damascio, último director de la Academia de Atenas, Simplicio y sus compañeros, se refugiaron en Irán¹⁹. La gran introducción histórica del pensamiento filosófico y científico griego en el Oriente islámico tuvo lugar, como es bien sabido, durante el temprano periodo abbasida, especialmente en el reinado del califa al-Ma‘mūn. Es muy probable, aunque no puede comprobarse debido a la gran pérdida de literatura pehlavi -

¹⁵ Ver E. Browne, *op. cit.*, p. 168. Tal tolerancia, sin embargo, estuvo siempre sujeta a las consideraciones de seguridad del estado y al establecimiento del orden social.

¹⁶ Cf. *Fihrist*, pp. 863-65.

¹⁷ Cf. Edward Gibbon, *The Decline and Fall of the Roman Empire*, 2 vols, The University of Chicago, 1952, pp. 39-41, vol. 2. Gibbon afirma: “To the praise of justice Nushirwan united the reputation of knowledge; and the seven Greek philosophers who visited his court were invited and deceived by the strange assurance that a disciple of Plato was seated on the Persian throne”, p. 40

¹⁸ Esto ha sido estudiado por R. A. Nicholson (1952), *Selected Poems from the Divan of Shams-i-Tabriz*, Cambridge University.

¹⁹ Ver M. Cruz Hernández, *op. cit.*, p. 53.

especialmente de temas no religiosos²⁰-, que en el siglo VI hubiera comenzado esta importante penetración, en tiempos de Nushirwan, y quizás los orígenes de las doctrinas sufíes se remonten a los tiempos sasánidas²¹. Desde este periodo, estudiosos sirios desempeñaron un papel decisivo en la transmisión de la cultura griega²². En Jundīshāpūr florecieron durante largo tiempo las raíces de cultura greco-siria, cuyas ramas darían frutos hasta los tiempos abbasidas.

Cierta analogía podría establecerse entre la escuela de Jundīshāpūr y biblioteca de *Bayt al Hikma*, aunque esta última no fue una institución perdurable. Ambas se preocuparon por la propagación de las ciencias prácticas y del conocimiento teórico por igual. No sólo la filosofía griega, disponible en traducciones del siríaco y quizás del pehlavi, sino también la medicina griega y posiblemente la india, parecen haber sido impartidas como materias principales en Jundīshāpūr²³. Situada en un área remota, distante de centros de poder e influencia, Jundīshāpūr declinó en importancia durante la ascensión de Bagdad como sede intelectual del mundo islámico. Presumiblemente, los eruditos de Jundīshāpūr migraron a otras ciudades del imperio, como la propia Bagdad, Damasco, Kufa o Samarcanda, donde se afiliaron a hospitales, observatorios o establecieron a su alrededor círculos de estudios²⁴.

²⁰ Véase al respecto *Muqaddimah*, III, p. 89. “(...) However, when the Muslims conquered Persia and came upon an indescribably large number of books and scientific papers, Sa’d b. Abī Waqqās wrote to ‘Umar b. al-Khattāb, asking him for permission to take them and distribute them as booty among the Muslims. On that occasion, ‘Umar wrote him: ‘Throw them into water. If what they contain is right guidance, God has given us better guidance. If it is error, God has protected us against it’. Thus, the (Muslims) threw them into the water or into the fire, and the sciences of the Persians were lost and did not reach us”.

²¹ Ver E. Browne, *op. cit.*, p. 168.

²² Los sirios, paganos y cristianos, fueron en verdad los grandes emisores del pensamiento griego al Oriente, de donde fue llevado por los árabes a Occidente. En las primeras labores de traducción se destacó un grupo de autores sirios monofisitas y nestorianos. Su influencia fue extraordinaria, ya que muchos de ellos fueron médicos y bajo esta condición tuvieron acceso no sólo a las tribus árabes cristianizadas del norte (Hira, Gastan), sino incluso a la Meca y a Yatrib. Cf. E. Browne, *op. cit.*, p. 21.

²³ Ver S. H. Nasr, “Philosophy and Cosmology”, en *The Cambridge History of Iran*, p. 784.

²⁴ Stanton, *Higher Learning.*, p. 12.

1.1.3- Bayt al-Ḥikma y las labores de traducción.

Bayt al-Ḥikma o Casa de la Sabiduría, con su biblioteca y su observatorio astronómico, fue fundada en Bagdad (830) por al-Ma'mūn²⁵ y significó la culminación de un gran esfuerzo por promover el conocimiento científico y filosófico. Las traducciones producidas durante su reinado y el de sus sucesores inmediatos han opacado completamente aquellas de la vieja escuela y son las únicas que nos han llegado. Con el fin de establecer una biblioteca con obras importantes para el estudio científico y filosófico, desde tiempos de Hārūn se enviaron emisarios a Bizancio para adquirir libros de sabiduría antigua. Para procurarse de los manuscritos se enviaban misiones oficiales o los propios especialistas se encargaban de hacerlo. La más importante de estas misiones fue la enviada por al-Ma'mūn al imperio bizantino²⁶.

La edad de oro de las traducciones se prolongó por casi 150 años, desde ca. 150/767 hasta 300/912. Durante este periodo un gran número de textos griegos básicos sobre filosofía y ciencias fueron vertidos al árabe, a veces directamente del griego y otras a través del siríaco. Se prestó especial atención a las obras de Aristóteles y sus comentaristas, de las que existen más traducciones en árabe que en lenguas europeas, y también a los tratados matemáticos y astronómicos clásicos, como los de Euclides, Arquímedes y Ptolomeo. Asimismo, se tradujo un gran número de tratados médico-filosóficos, especialmente los de Galeno, así como muchas obras de ciencias ocultas cuya versión original griega o siríaca se ha perdido.

Curiosamente, comenta A. Badawi, la poesía griega y las *belles lettres* en general permanecieron desconocidas por la elite musulmana, mientras que casi todas las obras de Galeno

²⁵ Según A. I. Sabra, “Es probable que al-Ma'mūn no fuese el fundador de la biblioteca de Bagdad, que fue creada con el apoyo del gobierno y se convirtió enseguida en el centro de traducciones al árabe; pero es indudable que fue en su reinado cuando esta biblioteca (...) llegó posiblemente al punto más alto de su historia”. En A. I. Sabra, *op. cit.*, p. 212.

²⁶ Véase al respecto A. Badawi, *La transmission de la philosophie grecque au monde arabe*, p. 16.

y Aristóteles, excepto su *Política*, fueron traducidas al árabe²⁷. Muchos autores han intentado explicar las causas de este hecho desde diferentes perspectivas de análisis. Más allá de ello, las traducciones árabes parecen representar el primer intento a gran escala por conservar y transmitir un legado cultural. Y el hecho de que la filosofía y las ciencias, en la forma en que fueron tomadas y desarrolladas por los árabes, no presentasen visiblemente vínculos con una religión en particular, facilitó su aceptación por la Iglesia cristiana siglos más tarde²⁸.

De hecho, las traducciones árabes han constituido una fuente de conocimientos muy valiosa sobre la filosofía y la ciencia griegas, sobre todo del último periodo, debido al gran número de textos traducidos y conservados, así como a la alta calidad de muchas de ellas. En conjunto, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo, la transmisión del saber del mundo antiguo a los musulmanes por medio del árabe es uno de los fenómenos admirables de la historia de la cultura, pues no sólo coadyuvó a enriquecer las ciencias y la filosofía musulmana, sino que indirectamente desempeñó un papel vital en la consolidación de la ciencia y la filosofía medievales y renacentistas en Occidente.

Entre los más eminentes traductores de la Casa de la Sabiduría²⁹, destacaron Yahia o Yūḥanna b. Māsawayh, quien había estado al servicio de al-Manṣūr y al-Hārūn y los cristianos Ḳuṣṭā b. Lūḳā al-Ba‘labakkī (m. 300/912) y Ḥunayn ibn Ishāq de al-Hīrah (809-873) discípulo y colega de Māsawayh, quien estableciera las bases del arte de traducir³⁰. Algunas fuentes indican

²⁷ *Loc. cit.*

²⁸ Cf. S. H. Nasr, “Philosophy and Cosmology”, p. 782.

²⁹ Su dirección se le confió a Yahya ibn Masuya (m. 247/857). Tras su muerte, tomó el cargo su discípulo el médico nestoriano de Hira, Ḥunayn ibn Ishāq (809-73), labor continuada por su hijo Ishaq (m. 298/910) y por su sobrino Hubaysh ibn al-Hasan. En este caso debe de hablarse de una auténtica escuela de traductores. Véase M. Cruz Hernández, *op. cit.*, p. 53.

³⁰ Cf. Majid Fakhry, “Philosophy and History”, p. 31, 56. Otros traductores que se mencionan fueron Ibn al-Bitriq, quien estuvo activo ca. 200/815, Ibn Na‘ima al-Himsi (m. 835) y Abū Bishr b. Matta (m. 940), gran autoridad en lógica. La mayoría de los traductores eran de extracción cristiana, de las sectas jacobita o nestoriana. La más reconocida excepción a esta regla general es sin duda el astrólogo y filósofo pagano Thābit ibn Qurrah, proveniente

que aunque Ḥunayn ibn Ishāq asumió la dirección de la escuela de Bagdad por un corto periodo, muchas de sus empresas científicas estuvieron subvencionadas por Banū Mūsā, familia de mecenas de la filosofía y las ciencias. Su mayor interés era la medicina, por lo que le debemos la traducción de la mayor parte del cuerpo teórico de Galeno e Hipócrates, una considerable parte de la cual ha sobrevivido en árabe³¹.

1.2- La búsqueda y organización del conocimiento.

*The soul's longing for the various sciences and fields of learning
correspond to the body's desire for food of different taste,
preparation and smell*³².

Uno de los conceptos que han dominado y dado forma a la cultura islámica desde sus inicios hasta la actualidad es el de *'ilm* o conocimiento³³. Su propia definición o naturaleza estuvo sujeta a cambios constantes, según la época y región; sin embargo, puede referirsele como “la más poderosa y quizás la fuerza aglutinadora más efectiva en el Islam medieval”³⁴. En un sentido general, *'ilm*, aplicado al conocimiento de naturaleza religiosa, es comparado con *ma'rifa*, en sentido de conocimiento profano, y con *adab*, cuyo significado preciso sería tarea poco grata, pero está relacionado con la educación literaria y profesional. *'Ālim* (pl. *'ulamā'*) se refiere, por

de Harrān. Estuvo al servicio de la familia patricia Banū Mūsā y poco después se convirtió en el astrólogo real y compañero del califa al-Mu'tadid (892-902). Fue el primero de una larga lista de distinguidos eruditos dedicados al estudio de la astrología y las matemáticas.

³¹ *Idem*. Además, hizo versiones árabes o sirias de los siguientes tratados aristotélicos: *Categoriae*, *Hermeneutica*, parte de *Analytica Priora*, parte de *Analytica Posteriora*, *De Generatione et Corruptione*, *De Anima*, *Metaphysica L* y *Physica B*. También fue responsable, junto con su equipo, de buena parte de la traducción de la obra de Platón al árabe.

³² Tomado de *Rasā'il Ikhwān as-Safā*, trad. por F. Rosenthal, *The Classical...*, p. 56.

³³ Podría traducirse, según *The Hans Wehr Dictionary of Modern Arabic*, como “knowledge, learning, lore; cognizance, acquaintance, information; cognition, intellection, perception (...)”. Para un análisis más exhaustivo sobre el término, su etimología y sus significados, véase “*'ilm*” y Franz Rosenthal, *Knowledge Triumphant*, pp. 46-69.

tanto, al conocedor o erudito en ciencias religiosas³⁵. Y en tanto el conocimiento está revestido por el velo de lo sagrado, la fundación de instituciones de enseñanza es considerada como un acto piadoso, digno de agradar a Dios.

No cabe duda de que la educación y el cultivo intelectual fueron procesos inherentes al desarrollo histórico del Islam, que desde sus comienzos significó una religión del libro y del aprendizaje, dando así nacimiento a una cultura cuya estimación por el beneficio del conocimiento se erigió por encima del resto de las actividades humanas. Durante la vida del profeta, la búsqueda y difusión del saber fueron hechos alabados; su propia casa en Medina, considerada como la primera mezquita, puede de igual manera equipararse con la primera institución de enseñanza islámica. Eruditos en ciencias jurídico-religiosas conformaban la cúspide de la sociedad y gozaban de considerable respeto.

Es presumible que en tiempos del profeta existieran debates acerca de la naturaleza del conocimiento y de cómo podía ser adquirido. Este proceso se evidenció cuando el Islam entró en contacto con la teología cristiana, basada en la filosofía helénica, y con la lógica y la epistemología griegas, en especial la lógica aristotélica³⁶. Tanto en el Islam como en el cristianismo hubo necesidad de aplicar la lógica formal para organizar el conocimiento (inicialmente el conocimiento religioso) con el fin de interpretar los principios sagrados y extraer de ellos disposiciones sociales. En ambas religiones el dominio de los preceptos doctrinales tuvo una estrecha relación con el proceso de racionalización de las verdades fundamentales e

³⁴ F. Rosenthal, *op. cit.*, p. 341.

³⁵ Cf. artículo sobre “‘Ilm” en *The Encyclopaedia of Islam*, pp. 1133-34.

³⁶ F. Rosenthal, *Knowledge triumphant*, p. 195.

incuestionables, reveladas a través de la divinidad. Muy probablemente la lógica fue determinante en dicho esfuerzo hermenéutico³⁷.

A pesar de las contribuciones hechas por culturas diversas al corpus de ciencias islámicas (*'ulūm al-Islām*)³⁸, el propio sistema educacional en el Islam estuvo motivado por temáticas de índole religiosa que hicieron necesaria la adopción de formas de enseñanza específicas. Las ciencias religiosas conformaron la base de la organización del conocimiento, como lo demuestran las obras de numerosos pensadores musulmanes, entre quienes hubo cierta inclinación por la clasificación de las ciencias -tema que por razones de espacio esbozamos en Apéndice 2. Esto quizás fuera el resultado de la herencia griega, que ejerciera una influencia invaluable en la vida intelectual islámica³⁹. La idea de que las ciencias religiosas constituían el conocimiento más valorado permaneció constante en diferentes regiones de influencia islámica. El paradigma de tal conocimiento es el Corán, cuya precisa memorización en una o más de las formas convencionales de recitación es el primer paso para el dominio de las ciencias religiosas. Al respecto, podríamos preguntarnos si las ciencias que conforman el corpus de la enseñanza en el Islam⁴⁰ – fundamentalmente exégesis coránica (*'ilm al-tafsīr*), jurisprudencia (*'ilm usūl al-fīkh*) y

³⁷ Ibn Khaldūn, *al-Muqaddīma*, III, p. 155, 34, 145. “Theology –argumenta Ibn Khaldūn- merely wants to refute heretics (...). It is a science that involves arguing with logical proofs in defense of the articles of faith and refuting innovators who deviate in their dogmas from the early Muslims and Muslim orthodoxy”. Sin embargo, dicho autor insiste en la incompatibilidad del método teológico con la lógica aristotélica o *mantiq*, hacia la cual los *fukahā* o juristas y los *mutakallimūn* o teólogos se referían usando terminologías como *ādāb al-kalām* o *ādāb al-jadal*. Cf. *Al-Fihrist* y la referencia en él a Dirār b. ‘Amr, autor del *Kitāb ādāb al-mutakallimūn*.

³⁸ La constitución de las ciencias musulmanas dio nacimiento a una literatura de gran diversidad. Para mayor información, consúltese Ziva Vesel, *Les Encyclopédies persanes. Essai de typologie et de classification des sciences*. Paris : Éditions Recherche sur les Civilisations, 1986. Véase también G. Makdisi, *The Rise of Colleges*, p. 78-79. *Al-'ulūm al-islamiyya* o ciencias islámicas constituyen las ciencias prescritas por la ley religiosa, opuestas a *'ilm al-awā'il* o ciencia de los antiguos, que incluía medicina, filosofía, entre otras. Éstas se enseñaban en bibliotecas, casas privadas y otros centros no institucionalizados.

³⁹ Franz Rosenthal, *The Classical Heritage in Islam*, pp. 52-3. El autor señala: “(...) Muslim scholars, including, in the end, most of the representatives of Muslim religious scholarship, were conditioned by the Aristotelian commentaries and their methodology to view the construction of a scholarly work and the meaning and purpose of scholarly writing in the light of Aristotelian logic”.

⁴⁰ Sobre las ciencias religiosas, véase G. Makdisi, *loc. cit.*

tradiciones (*‘ulum al-ḥadīth*)- se presentan como factores hermenéuticos de la relación del hombre con su entorno.

1.3- Consideraciones acerca de la educación en el Islam.

Di: “¿Son iguales los que saben y los que no saben?”
Corán, 39:9

Después de la muerte del profeta un grupo especial de estudiantes, conocido como *ahl al-‘ilm*, llevó los principios de la nueva fe a las tierras conquistadas⁴¹. Y en esta simple forma de instrucción yace indudablemente el germen de la educación musulmana, cuya base se fundó, como mencionábamos, en la memorización y comprensión del Corán. Uno de los mejores métodos educativos fue sugerido por al-Rashīd a Khalaf b. Ahmar, instructor de su hijo Muhammad al-Amīn:

“O Ahmar, the Commander of the Faithful is entrusting (his son) to you, the life of his soul and the fruit of his heart. Take firm hold of him and make him obey you. Occupy in relation to him the place that the Commander of the Faithful has given you. Teach him to read the Qur’ān. Instruct him in history. Let him transmit poems and teach him the Sunnah of the Prophet. Give him insight into the proper occasions for speech and how to begin a (speech). Forbid him to laugh, save at times when it is proper. Accustom him to honor the Hāshimite dignitaries when they come to him, and to give the military leaders places of honor when they come to his salon. Let no hour pass in which you do not seize the opportunity to teach him something useful. But do so without vexing him, which would kill his mind. Do not always be too lenient with him, or he will get to like leisure and become used to it. As much as possible, correct him kindly and gently. If he does not want it that way, you must then use severity and harshness...”⁴²

⁴¹ J. Pedersen y G. Makdisi, “Madrasa”, p. 1123.

⁴² Ibn Khaldūn, *Muqaddimah*, III, p. 307.

Ello podría inferir que el *status* de la educación, así como sus fines y contenidos, han sido altamente valorados en el seno del Islam. Sin embargo, y a pesar de las variadas reflexiones e ideas acerca del proceso educativo, antes del siglo XI no se desarrolló ninguna doctrina educativa exhaustiva⁴³. Al parecer, los primeros en desarrollar tratados sobre la educación fueron juristas, como Ibn Sahnūn al-Ḳābiṣī e Ibn Jamā‘a⁴⁴. En las obras de ciertos filósofos como Ikhwān al-Ṣafā’, Ibn Miskawāyh e Ibn Sīnā resalta un marcado énfasis por la formación del carácter, hecho que se repite en textos de algunos sufíes como Abū Ṭālib al-Makkī y Suhrawardī. Al-Jāhīz e Ibn Ḳutayba, reconocidos literatos, también mostraron interés en cuestiones educativas, así como el historiador Ibn Khaldūn, cuyo capítulo sobre educación en su *Muqaddima* arroja luces sobre el tema.

La educación islámica, de manera general, fue intermediaria entre el sistema de transmisión oral y el escrito. Muchos de sus tratados existían en forma escrita, pero fueron memorizados oralmente por los estudiantes. La facultad de la memoria se consideró esencial en el aprendizaje de todos los niveles, especialmente en los primeros años de estudio y se ha afirmado que la mnemotécnica fue una característica esencial de la legitimidad del conocimiento⁴⁵. A pesar de ellos, algunos autores aseguran que, en el contexto de la educación religiosa islámica, no se desarrolló ni sistematizó la práctica de indicadores visuales, aunque sí auditivos, debido quizás a la asociación de imágenes a las palabras de Dios⁴⁶.

Sin embargo, “The generally conservative Muslim attitude toward knowledge and learning, which could only have been reinforced by the emphasis on memory, should in no way

⁴³ Avner Giladi, “Islamic Educational Theories in the Middle Ages”, p. 4.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 5.

⁴⁵ Los primeros años de estudio consistían en memorizar y recitar el Corán, y sólo en etapas posteriores los estudiantes más aventajados o cuyas condiciones económicas les permitía seguir adelante, aprendían a leer y escribir. El *hāfid* o memorizador del Corán era alguien respetado en la sociedad, incluso sin haber recibido estudios adicionales. D. F. Eickelman, “The Art of Memory”, p. 492.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 493.

be taken as an indication that scholarship was sterile and static. Commentators agreed that memorization alone was insufficient: to put his learning to *use*, a student must understand as well as memorize”⁴⁷. Efectivamente, la memorización, que jugó una función crucial en el proceso de aprendizaje, no sólo implicaba grandes cantidades de textos, sino también su comprensión y retención mediante la repetición⁴⁸. En un pasaje donde asemeja la enseñanza científica a un “oficio” (*sinā’a*), Ibn Khaldūn reconoce la importancia de participar activamente en la discusión (*mudhākara*) y la *disputatio* (*munāzara*), más que basarse solamente en la memoria. Pero, como en cualquier oficio, tal conocimiento requiere de instrucción, en este caso de una “tradición (*sanad*) de reconocidos maestros”⁴⁹.

Así, el famoso viaje en búsqueda del conocimiento, especialmente el referido en las tradiciones del profeta, se estableció como una forma de adquisición de educación. Con el tiempo, estos viajes se hicieron absolutamente necesarios en el proceso de perfeccionamiento del conocimiento alcanzado; ello mediante el encuentro con autoridades y el contacto con personalidades instruidas. Éstas últimas decidían qué materias impartir, así como los métodos sobre los cuales basaban sus enseñanzas.

Por tanto, al explorar las relaciones entre las formas del pensamiento religioso en el Islam y las técnicas mediante las cuales fueron modeladas y transmitidas, se percibe que se trata de una relación compleja y asimétrica, cuyas condicionantes deben de basarse en el estudio de contextos socio-históricos específicos. Es destacable el hecho de que en la bibliografía revisada no aparece esbozado ningún análisis acerca de cómo estos métodos instructivos modelaron o influyeron en las estructuras cognitivas no sólo de estudiantes y profesores, sino de la sociedad en general. Un

⁴⁷ J. Berkey, *The Transmission of Knowledge*, p. 30.

⁴⁸ G. Makdisi, *The Rise of Colleges*, pp. 202-7.

⁴⁹ Ibn Khaldūn, *Muqaddimah*, II, pp. 426-30.

estudio que incluya estas relaciones está por realizarse y sin duda abrirá el camino a investigaciones posteriores. De todo lo antes expuesto se deduce que la educación islámica ha adoptado patrones muy variados, asumidos en ocasiones como normativos.

Así, encontramos definiciones como la de M. Hodgson, quien califica la educación islámica como “commonly conceived as the teaching of fixed and memorizable statements and formula which could be learned without any process of thinking as such”⁵⁰. Es indudable que su evaluación del fenómeno educativo islámico, categórica y generalizadora, se halla dentro de parámetros pedagógicos occidentales que habrían de ajustarse a realidades concretas. Sin embargo, la noción de que el conocimiento estaba determinado por la memorización, entre otras razones, pudo favorecer el hecho de que las innovaciones en los contenidos de la enseñanza permanecieran poco variables. Además, las ciencias religiosas se transmitían a través de una cadena de autoridad que aseguraba el paso del conocimiento dentro de un marco relativamente inalterable. En la praxis, no obstante, hubo una considerable flexibilidad, no sólo en tiempo y espacio, sino en el corpus de conocimiento impartido o incluido dentro de las ciencias religiosas. La propia interpretación y elaboración de las mismas, como veremos en los capítulos siguientes, estuvo sometida a cambios constantes.

⁵⁰ M. Hodgson, *The Venture of Islam*, p. 438.

Capítulo 2. Surgimiento y desarrollo de la madrasa.

2.1- Instituciones de enseñanza islámica antes del surgimiento de las madrasas.

Varios siglos transcurrieron desde el surgimiento del Islam hasta la creación de los primeros colegios de estudios superiores o madrasas. J. Pedersen y G. Makdisi mencionan tres momentos formativos en el proceso evolutivo de las instituciones educativas islámicas, el primero de los cuales está caracterizado por la mezquita o *masjid* en su forma no congregacional, erigida como la primera institución de enseñanza islámica. La segunda fase estuvo constituida por el complejo *masjid-khān*, donde el *khān* u hostelería brindaba facilidades de hospedaje a los estudiantes. Finalmente, se instauró la madrasa, enclave que combinaría las funciones de la mezquita y el hostel¹. A los tres estadios propuestos por estos dos autores, S. A. Arjomand² introduce un cuarto, caracterizado por la aparición de los complejos caritativos en la segunda mitad del siglo XIII y cuya consideración invalida algunas afirmaciones de G. Makdisi sobre el desarrollo de la madrasa. Pero más allá de todo recorrido evolutivo, la madrasa fue una respuesta a necesidades específicas planteadas por la sociedad islámica y su surgimiento representa un proceso natural dentro de la esfera social.

De manera general, las instituciones educativas exigieron, según la época, locales diversos que respondieran a los imperativos inmediatos del contexto social y que facilitasen su funcionamiento. Se sabe que la madrasa, en tanto centro de enseñanza, no siempre tuvo necesidad de un local propio y reservado para existir. La misma noción de madrasa cambió de una época a otra, incluso cuando estuvo siempre ligada, a partir de la raíz árabe *darasa*, a la idea de enseñanza. Es entonces que arribamos a la definición de madrasa, según la concebimos a partir de los

¹ J. Pedersen y G. Makdisi, *op. cit.*, p. 1123.

² S. A. Arjomand, "The Law, Agency and Policy in Medieval Islamic Society", p. 263-64.

estudios realizados. Literalmente, significa “lugar de estudio” y en el periodo que estamos abarcando se emplea el término para designar al colegio de estudios superiores o profesionales donde se estudian las ciencias islámicas. Durante mucho tiempo ha sido definida de manera vaga como “colegio religioso”. Hoy, *madrasa* se refiere a una escuela en sentido general.

Muchas fueron las instituciones que la precedieron, algunas de las cuales han sobrevivido hasta tiempos recientes. En un inicio, destaca indiscutiblemente la mezquita, dentro de la cual aparecieron muy tempranamente los círculos de estudios o *ḥalaqāt* (Sg. *Ḥalqa*); otras variantes fueron la escuela primaria o *kuttāb*, las bibliotecas y centros de traducción, como Bayt al-Ḥikma y, posteriormente, los hospitales y los observatorios, en donde se alcanzó un alto grado de desarrollo científico.

2.1.1- La mezquita.

Desde los comienzos del Islam, la mezquita emergió como el centro educativo *par excellence*. Dos tipos de mezquitas existían en el Islam clásico, la mezquita congregacional o *jamā'a* (en español, aljama) y la mezquita local o *masjid*. La primera era erigida por el gobierno bajo la égida del califa o gobernador y estaba conformada por un gran recinto arquitectónico. Contaba con un puesto de predicador o *khaṭīb*, encargado del sermón del viernes o *khuṭba*, donde se anunciaban también asuntos de importancia cívica o religiosa³. La segunda era de dimensiones menores y servía a las necesidades de una comunidad pequeña, por lo que su número fue mayor en las ciudades islámicas. *Al-masjid* constituyó la primera institución de enseñanza islámica, dedicada especialmente a inculcar las escrituras sagradas. En primer lugar, se impulsó el aprendizaje de memoria del Corán, luego se fomentaron los estudios del *ḥadīth* y de la jurisprudencia, que fue

³ Ch. S. Stanton, *Higher Learning*, p. 30.

evolucionando con el paso del tiempo. También los estudios filológicos árabes fueron alentados activamente en dichos locales⁴.

Incluso después de la introducción de las madrasas, la mezquita siguió funcionando como centro preceptor religioso, tal y como lo había hecho desde los primeros lustros del Islam. En este sentido, la madrasa fue meramente un suplemento de la mezquita, pero no la suplantó jamás como local de enseñanza⁵. En tanto lugares de instrucción, las mezquitas permitieron que sabios y pensadores reunieran a su alrededor un grupo de oyentes, con el fin de recitar el Corán y discutir su mensaje, así como otras cuestiones de índole religiosa. Ello dio nacimiento al círculo de estudios o *ḥalākāt*), centrado alrededor de un shaykh o conocedor capaz de aglutinar a la gente a su alrededor gracias a la fuerza de su oratoria.

2.1.1- Círculos de estudio o *ḥalākāt*.

En una mezquita podían coexistir varios *ḥalākāt*; cada uno de ellos perteneciente a un profesor nombrado en ocasiones por el califa. Asimismo, el círculo de estudios podía adoptar el nombre de su líder -como en el caso del Círculo de los Barmakidas, *Ḥalḳa al-Barāmika*- quien podía asumir una posición permanente dentro del personal de la mezquita⁶. Éste podía reunirse en un área designada de la mezquita, en una esquina o cerca de un pilar, a una hora prescrita. El contenido de las sesiones se escogía según las necesidades de los participantes, aunque comúnmente existían dos tipos de círculos de estudios, uno dedicado a las ciencias religiosas y otros a la jurisprudencia⁷. El número de estudiantes variaba según la materia o el renombre del profesor y

⁴ *Ibidem*, pp. 123-24.

⁵ J. Pedersen, "Masdjid", p. 357.

⁶ G. Makdisi, *The Rise of Colleges*, p. 19

⁷ Cf. Stanton, *op. cit.*, pp. 19, 29. En los diferentes *ḥalākāt* se ofrecían temas disímiles como Corán y exégesis, *ḥadīth*, gramática, literatura, teoría legal, entre otros.

podían moverse libremente de un círculo a otro, de mezquita en mezquita. No se distinguían edad o procedencia, ni se pagaban cuotas⁸.

La posibilidad de moverse libremente dentro de una misma ciudad o entre ciudades, determinó tal flujo de intelectuales de un lugar a otro, que muy pronto se propició la transmisión de libros y conocimientos entre distintas regiones. La educación constituyó así un medio de movilidad social. En los primeros siglos del Islam fue necesario viajar largas distancias para interrogar y aprender de sabios instruidos, cuya búsqueda estuvo inspirada por un fervor religioso. Esta práctica pronto adquirió todas las características de una institución permanente y fue durante siglos una de las características preponderantes de la educación musulmana durante el periodo clásico⁹.

En sentido general, el círculo de estudios no sólo reforzaba la fe de los creyentes u ofrecía consejos sobre determinados asuntos, sino que servía como lugar de reunión y debate. Ya que el Corán no brindaba una guía clara sobre todos los temas, muy pronto se fomentó la discusión y la especulación entre musulmanes, lo que dio lugar paulatinamente al nacimiento de diversas escuelas de pensamiento. Por ello, en la formación de tales círculos se sitúa el impulso de la evolución de la educación superior islámica y su establecimiento es un indicador del apoyo popular a la enseñanza y, por ende, sugiere la relación entre formas de conocimientos y sociedad en su conjunto. Aunque para algunos autores los círculos de estudio condujeron a una rigidez del conocimiento, para otros favorecieron notablemente el diálogo entre alumnos y profesores y adoptaron, por tanto, patrones educativos distintos¹⁰.

⁸ *Ibid.*, p. 30.

⁹ A. L. Tibawi, *Islamic Education*, p. 25.

¹⁰ Cf. D. Eickelman, *op. cit.*, p. 501.

2.1.2- *Maktab* y *Kuttāb*.

En un inicio, los maestros enseñaban en sus propias casas, donde estudiantes individuales o pequeños grupos recibían las lecciones. Poco a poco se fue desarrollando un espacio para la instrucción que formalizó los servicios pedagógicos y se conoció como *maktab* o *kuttāb*, el primer término usado sobretodo en el periodo clásico y el segundo, en tiempos modernos, aunque los dos se han empleado indistintamente para designar la educación elemental y por ende, los estudios que conducirían a la educación superior¹¹. Algunos investigadores sitúan los comienzos de la escuela elemental en los primeros años del Islam, fecha en que se enseñaba a los jóvenes el Corán y su mensaje. Sin embargo, otros como Shalaby defienden la posición de que en el siglo VI aparecieron escuelas estructuradas en ciudades como Meca, enfocadas a la lectura y escritura y dirigidas por cristianos. Una vez que se compiló definitivamente el Corán en el año 651, el estudio de la religión se convirtió en tema fundamental de la educación y a partir del siglo VIII el curriculum del *maktab* o *kuttāb* se basó generalmente en la lectura, escritura y estudio del Corán, cuya transmisión se realizaba oralmente, como antaño se había transmitido la poesía.¹²

Acerca de la locación de las escuelas elementales, las fuentes mencionan las casas privadas y los espacios abiertos alrededor de la mezquita o en plazas públicas. Al parecer existe un consenso sobre la no disposición de un espacio para dichas escuelas dentro de la mezquita, en parte debido a las tempranas edades de los estudiantes. Stanton menciona dos tipos, uno enfocado a la enseñanza secular y otro a la instrucción religiosa. En ambos casos los maestros asumían un status social elevado, aunque se esperaba que fuesen humildes en sus estilos de vida. Esto podría explicar, añade el autor, la manera en la cual los maestros recibieron compensación por sus

¹¹ A. L. Tibawi, *op. cit.*, p. 26. Ambos términos se derivan del verbo árabe كتب, que significa “escribir”. Sin embargo, afirma G Makdisi, “there is a reason to suspect that there was a difference between the two, at least in Nishapur. (...) Pupils are said to have entered the maktab at the age of seven, and ten”. Véase *The Rise of Colleges*, p. 19.

¹² Stanton, *op. cit.*, p. 14.

esfuerzos. Aquellos que enseñaban gramática, literatura y aritmética en las escuelas seculares aceptaban pagos, aunque modestos, por sus servicios, a diferencia de los instructores de religión, quienes no percibían retribución por tales enseñanzas¹³.

2.1.3- Bibliotecas, hospitales y observatorios.

No existe testimonio más elocuente de la importancia de los libros dentro del Islam, que la sola y silenciosa presencia de alrededor de 250 000 manuscritos dispersos en numerosas bibliotecas por el mundo, ello sin tener en cuenta las cuantiosas e irreparables pérdidas sufridas a lo largo de la historia¹⁴. Quizás la celeberrima biblioteca Bayt al-Ḥikma dé fe del caudal patrimonial atesorado. Sin embargo, la biblioteca conocida como Dār al-‘Ilm o Dār al-Ḥikma, fundada por al-Ḥākim en 1005, aventajó al resto de las instituciones de su tipo; contenía una sala de lecturas y salones de conferencia, con lo cual debió de dar empleo a varios libreros y estudiosos¹⁵. Siguiendo su ejemplo, numerosas bibliotecas públicas fueron fundadas y patrocinadas por príncipes o individuos aislados, fenómeno que a partir del siglo XI tomó un giro diferente. A partir de entonces, muchas bibliotecas independientes desaparecieron para formar parte de otros

¹³ *Ibid*, pp. 16-17. Acerca de si el maestro de ciencias religiosas debía o no recibir salario se ha discutido mucho. El propio Corán exhorta a no hacerlo (10:71; 34:47). Sin embargo, con el establecimiento de las fundaciones piadosas los profesores recibieron un salario que variaba considerablemente en relación con las donaciones. Véase J. Pedersen, *op. cit.*, pp. 364-65.

¹⁴ G. Anawati, “The significance...” p. 162.

¹⁵ La biblioteca fatimida de al-Ḥākim al parecer albergó 6500 volúmenes de ciencias exactas, y entre sus tesoros había un globo terráqueo de cobre que se decía fue construido por Ptolomeo. El periodo fatimida estuvo movido indudablemente por un gran entusiasmo por las bibliotecas. Cf. G. Anawati, *op. cit.*; F. Krenkow, “Kitābhāna”, p. 1045.

establecimientos educativos, lo cual probablemente influyó en la naturaleza de las colecciones, limitadas ahora a los estudios favorecidos en dichos centros de enseñanza¹⁶.

La enseñanza también ocupó lugar en los hospitales *-māristān*, del vocablo persa *bīmāristān*-. Estos, conjuntamente con las casas privadas de los maestros, se empleaban en muchos casos como escuelas de medicina¹⁷. A partir del siglo XI se evidenció una multiplicación del número de hospitales en muchas ciudades islámicas, lo que quizás fue indicio del desarrollo y la difusión alcanzados por la medicina. Evidentemente la ciencia médica, dado su carácter útil y práctico, gozó de una posición privilegiada dentro del corpus de las ciencias islámicas¹⁸.

Los observatorios de Marāgha (657/1259) -en Azerbaiján- y el de Samarcanda (823/1420) -actual Uzbekistán- señalan el resultado de investigaciones anteriores en el campo de la ciencia astronómica. Probablemente soberanos o altos funcionarios atraídos por la astrología patrocinaron tales centros, donde no sólo se efectuaban investigaciones astronómicas, sino también se impartían clases sobre temas afines. Marāgha fue el primer observatorio que se benefició de los ingresos de fundaciones privadas, por lo que sus actividades no cesaron a la muerte de su fundador, el gran científico Nāṣīr al-Dīn Ṭūsī¹⁹. Aunque hubo grandes esfuerzos e innovaciones en el campo astronómico, los observatorios, en tanto centros especializados, fueron menos numerosos que otras instituciones consideradas piadosas y caritativas, como mezquitas, bibliotecas, hospitales o madrasas, cuyas fundaciones, privadas la mayoría de las veces, aseguraron su posición social.

¹⁶ Youssef Eche menciona alrededor de diez bibliotecas dependientes de madrasas entre los siglos XI y XIII y alrededor de quince anexas a otras fundaciones religiosas como mezquitas, mausoleos y *ribāt*. Referido en F. Micheau, "The Scientific Institutions", p. 998.

¹⁷ J. Pedersen, "Madrasa", p. 1129.

¹⁸ F. Micheau, *op. cit.*, p. 999-1001. "(...) medicine, as a scientific discipline and subject of instruction, would have progressively lost its place among the ancient sciences in order to integrate itself, as a practical and useful science, into the Islamic culture. The institutions of *waqfs* in great numbers for the profit of the hospital confirms this evolution", p. 1002. Sobre *waqf*, véase nota 24.

¹⁹ *Ibidem*, p. 1003; D. Pingree, "Ilm al-Hay'a" p. 1137. Los logros de su discípulo Ibn al-Shātir (siglo XIV) comparten muchas características con los modelos propuestos por Copérnico siglos después; en particular sus modelos astronómicos de la Luna y Mercurio son idénticos.

2.2- El origen de la madrasa nizāmiyya.

Bajo el gobierno de los selyúcidas (siglos X-XI) y sus estados sucesores, la madrasa se expandió como institución de educación superior por Irak, Anatolia, Egipto, Siria y otras regiones del mundo islámico. Algunos autores plantean que junto con esta institución también se propagó la teología ash'arī, que había madurado en las madrasas de Khorasan²⁰. Fuese cierta o no esta afirmación, indudablemente el desarrollo de las madrasas estuvo estrechamente vinculado con el carácter de la ley y el estado, conexión que puede ayudar a la comprensión de las dinámicas de agencia social en la sociedad islámica premoderna.

Existe un amplio debate acerca de la historia de la madrasa y, aunque se conoce la existencia de colegios anteriores a la nizāmiyya (460/1067) de Bagdad, el visir selyúcida Nizām al-Mulk (m. 485/1092) es quizás la figura protagónica en la propagación e institucionalización de una red de colegios extendida por varias ciudades²¹. En su origen, probablemente estos colegios fueron instrumentos de propaganda de diversas corrientes religiosas dentro del sunnismo, razón por la cual quizás se haya insistido en que las razones que impulsaron a Nizām al-Mulk a inaugurar varios colegios en Irak y Khorasan fueron de índole política. El establecimiento de su red de madrasas por todo el imperio le permitiría educar a sus súbditos y proveer al estado de funcionarios civiles y religiosos.

²⁰ S. A. Arjomand, *op. cit.*, p. 270. Para contrarrestar esto con una opinión contraria, consúltese J. A. Boyle (ed.), *The Cambridge History of Iran*, p. 73: "If the Nizāmiyyas were institutions for the propagation of Shāfi'ism and Ash'arism, they failed in Irak and western Iran. (...) In Bagdad and western provinces they were anathema to conservative religious circles, Ḥanafī as well as Ḥanbalī. Although the 'Abbasid caliphs were Shāfi'īs, the Seljuq sultans themselves remained staunch Ḥanafīs".

²¹ Para más información sobre su fundación, *Cf.* G. Makdisi, "Muslim Institutions of Learning", p. 31-48. Un estudio reciente confirma la fundación de nizāmiyyas en al menos 11 ciudades, incluyendo Isfahan, Balkh, Herat, Merv, Basra y Mosul. Además, el propio Nizām fundó en Nishapur un famoso hospital y constituyó un observatorio organizado por el propio Omar Khayyam, quien efectuó la reforma del calendario solar persa. S. A. Arjomand, *op. cit.*, p. 269.

En su *Siyāsāt-namāh* Nizām escribió, *inter alia*, sobre la administración de la justicia y su estrecha relación con la profesión de los *ulamā*, quienes debían ser consejeros para el soberano²². Puede deducirse de su manual que los objetivos de Nizām no sólo estaban encaminados a crear el personal necesario para efectuar sus reformas administrativas, o ganarse el favor de los ‘*ulamā*’, sino a rivalizar con los fatimíes de El Cairo, quienes fueron pioneros en la creación de centros de enseñanza e investigación²³. Además, los siglos X-XI fueron momentos de fuertes rivalidades entre shiítas y sunnitas por la supremacía política y no se debe despreciar, aunque quizás haya sido menos obvio, la misma tensión por la preponderancia intelectual. Por ello, se ha sostenido durante largo tiempo que las madrasas surgieron como instituciones políticas organizadas por los selyúcidas para defender la doctrina sunnita²⁴. Examinemos un poco más de cerca el debate acerca del surgimiento de la madrasa.

Un destacado estudioso de la educación en el Islam fue sin duda Max van Berchem, quien ha sido de imprescindible ayuda en investigaciones posteriores. Sus teorías acerca del origen de la madrasa pueden servirnos en nuestra discusión. “Curious thing”, señala Van Berchem, “[the original madrasa] seems to have been born in the midst of the Shi’ite populations of Eastern Persia, where, since the second century (eighth century A. D.), shines brilliantly a very prosperous home of Sunni studies connected with the rise of Shafī. But these establishments, often modest, are of *private character*; whereas the *official* courses are generally held in the mosque, the original madrasas are due to the professors themselves, and the teaching they dispense in them is *independent and personal*”²⁵. Según su opinión, en el siglo XI la madrasa se

²² Cf. H. Darke (trad.), *The Book of Government or Rules of Kings*, Routledge & K. Paul, London, 1960. pp. 43, 49.

²³ Para más información sobre la creación de centros educativos en el periodo fatimí, véase J. Pedersen y G. Makdisi, “Madrassa”, p. 1125.

²⁴ Dominique Sourdel, “Réflexions sur la diffusion de la madrasa en Orient”, pp. 166-67.

²⁵ Max Van Berchem, *Matériaux pour un corpus inscriptionum Arabicorum*, (1894) p. 260. *Apud* G. Makdisi, *The Rise of Colleges*, p. 297.

convirtió en una institución del estado con tendencias políticas, *fundada y dirigida* por el gobierno, cuya evolución estuvo directamente influida por la decadencia del califato, la reacción ortodoxa y el advenimiento de la dinastía mongola. La madrasa constituía al unísono una mezquita, una escuela de teología y un centro de enseñanza del derecho donde se rezaba y se enseñaban las ciencias religiosas de acuerdo a la doctrina ash‘arī²⁶.

I. Goldziher modifica ligeramente la tesis anterior en el aspecto de la reacción ortodoxa relacionada con el desarrollo de las madrasas y la presenta como un proceso antagónico: por un lado, el asharismo en oposición al hanbalismo y por otro, el asharismo contrapuesto al racionalismo mutazilita. De semejante emulación surge triunfante la doctrina ash‘arī, la que conformaría el núcleo educativo de los colegios nizāmiyyas. Éstos, según el referido estudioso, eran instituciones públicas oficiales, de aquí que el estado haya promovido el asharismo como la nueva ortodoxia del Islam²⁷. G. Makdisi desaprueba algunas declaraciones anteriores alegando que la madrasa permaneció como una institución patrocinada por fondos privados destinada al público, “but according to the wishes of the individual founder who established the institution, and who limited its public character”²⁸.

Makdisi defiende la postura de que la madrasa nizāmiyya no fue penetrada por la teología ash‘arī, ya que en sus orígenes se hizo especial énfasis en la condición shāfi‘ī de una buena parte del profesorado, conformado además por un lector del Corán y un gramático, sobre los que no se especifica nada (Vease Apéndice 3). En este sentido, Goldziher, en contraste con Makdisi,

²⁶ *Ibidem*, p. 299-300.

²⁷ “...for a long time it was not possible for (the Asharis) to venture to teach theology in public. It was not until the middle of the eleventh century, when the famous wazir of the Saljuqs, Nizām al-Mulk, created *public chairs* in the great schools founded for the *new theological doctrine*, that Asharite dogmatic theology could be taught *officially* and was admitted into the system of orthodox theology; its most illustrious representatives were able to have chairs in the Nizāmiyya institutions. It is therefore here that the *victory* of the Asharite school was decided in its struggle against Mu‘tazilism, on the one hand, and intransigent orthodoxy, on the other. The era in which these institutions flourished is therefore important, not only in the history of education, but also in that of Muslim dogmatic theology” I. Goldziher, *Dogme*, p. 98.

²⁸ G. Makdisi, *op. cit.*, p. 300.

considera la madrasa como una escuela teológica y no jurídica, a pesar de que no existía puesto alguno, según lo antes reproducido, para un profesor de teología. Al respecto cabe preguntarse si algún profesor de leyes pudo ser igualmente un teólogo que fungió como profesor dentro de la madrasa nizāmiyya. El hecho de que no aparezca mencionada una cátedra de teología no es suficiente argumento para demostrar que esta disciplina estuvo excluida del plan de estudios del colegio, cuyo propósito no debió de ser exclusivamente el propuesto por Makdisi:

The purpose it served was and remained the exact same purpose served by its precursor, the masjid: it taught one of the systems of the four surviving systems of law. When it was a double, triple or quadruple madrasa, as was later the case with some institutions, it taught two, three or four systems, respectively, each system remaining independent of the other, complete and sufficient unto itself²⁹.

Según Makdisi, la enseñanza del kām no sólo fue excluida de las escuelas, sino que fue prohibida³⁰. El autor es de la opinión de que la madrasa, especialmente del tipo establecido por Nizām al-Mulk, fue una institución diseñada para la enseñanza del *fiqh* o jurisprudencia, por lo cual su desarrollo significó la aparición de los gremios legales o *madhab* (Pl. *madhāhib*) a través de los cuales ejercerían control exclusivo las distintas escuelas de leyes³¹. Sin embargo, ¿cómo podemos estar seguros de que esto sea completamente cierto? Obviamente el estudio de las fuentes puede arrojar resultados diferentes de lo que acontecía en la praxis. Se sabe que en las madrasas ordinarias se incluían otros temas aparte del estudio del *fiqh*³², además de que es improbable que un maestro, incluso especializado en el campo del derecho, se limitara a la

²⁹ Cf. G. Makdisi, *The Rise of Colleges*, p. 304.

³⁰ Consúltese G. Makdisi, *The Rise of Humanism*, p. 2; G. Makdisi, *The Rise of Colleges*, p. 304. Agrega: “As a philosophical theology it was banned from the schools curricula, especially so from the colleges of law: the masjid-inn and the madrasa. Kalam had been dubbed «scholastic» on the anachronistic analogy of Christian theology in the Latin West, which was appropriately called *scholastic* because it was taught in the *schools*, the newly founded universities, especially Paris. (...) Thus the only theology taught legitimately as part of the currículo was a *juridical* theology”.

³¹ G. Makdisi, *op. cit.*, pp. 16-23.

³² Cf. J. Pedersen, “Masdjid”, p. 362.

instrucción de esta disciplina en los siglos X-XI, dado el contenido heterogéneo de las ciencias religiosas en este periodo³³.

Acerca de los estudios efectuados en las madrasas, se ha repetido incontables veces que éstos estaban constituidos por las ciencias religiosas o tradicionales, que incluían estudio del Corán, exégesis, *ḥadīth*, y particularmente *fiqh*, junto con disciplinas asociadas. ¿Pudieron las ciencias de los antiguos ser excluidas completamente del plan de estudios? ¿Acaso los especialistas en religión y leyes no necesitaban ciertos rudimentos que les permitieran, al menos, determinar la posición del muro de la qibla o las horas de la oración? Si tomamos el ejemplo de Kamāl al-Dīn b. Yūnus (m. 639/1242), quien fue a la vez jurista shāfi‘ī y matemático³⁴, notamos la necesidad de efectuar estudios precisos y puntuales sobre este tema, ausente en muchos textos referidos a la enseñanza islámica medieval. Sin embargo, las ciencias exactas se beneficiaron relativamente poco de la fundación de nuevas instituciones. Sólo los hospitales, y por ende la medicina, gozaron de gran difusión, además de notables excepciones como los observatorios astronómicos de Marāgha y Samarcanda. Acerca del lugar de estas disciplinas dentro de las ciencias tradicionales, consúltese el Apéndice 2.

2.3- Sistema legal del *wakf*. La función del estado.

Aunque el estado islámico ideal tenía el derecho de fomentar y proteger las instituciones de la fe, éste no asumió la responsabilidad del sostenimiento de la instrucción religiosa, sino que fue la iniciativa privada, mediante fundaciones caritativas y piadosas –*wakf*, pl. *awkāf*– la que promoviera la educación. Así resultó que casi todos los centros de enseñanza islámica fueron, en

³³ Véase al respecto A. L. Tibawi, “Origin and Character of *al-madrasah*”, p. 228.

³⁴ Kamāl al-Dīn b. Yūnus estudió derecho en la nizāmiyya de Bagdad, y a sus estudios tradicionales jurídicos añadió lecciones en astronomía y matemática. Véase F. Micheau, “The Scientific Institutions”, p. 997.

sus orígenes, fundaciones establecidas según las reglas del *wakf*³⁵. Entre los siglos XII y XIII la madrasa se difundió por todo el mundo islámico como modelo de institución educativa y fue instaurada no sólo por príncipes, visires o funcionarios del estado, sino también por los propios ‘*ulamā*’.

A través del sistema del *wakf*, sujeto durante siglos a interpretaciones diversas, un individuo podía establecer un donativo cuyos fondos respaldarían una determinada institución. Muchos musulmanes tomarían esto como un acto de caridad y devoción, además de concesión de reputación social. Incluso en los comienzos del Islam fue común subvencionar mezquitas con el objetivo de satisfacer los requerimientos de la comunidad. El *wakf* permitía al fundador o benefactor (*wāḳif*) de la institución ejercer cierto control sobre su fundación, e incluso podía ceder este poder a sus descendientes perpetuamente. Si la institución asistida era un centro de enseñanza, el donante podía precisar ciertas regulaciones en el momento de definir el claustro de profesores así como el currículo. El tipo de *madrasa* establecida por el visir selyúcida Nizām al-Mulk se basó en este sistema de *wakf*³⁶.

Era inevitable que los propios dignatarios del estado, en calidad de patrocinadores o benefactores de un colegio, no confirieran a sus fundaciones un carácter político. En efecto, las madrasas conservaban su estatuto en dependencia de las iniciativas privadas, pero éstas estaban a su vez adheridas en su mayoría a determinadas doctrinas: la escuela ḥanafī, más intelectual, adoptada por sultanes y emires turcos; la escuela shāfī‘ī, tradicionalista, cercana al sufismo; o la escuela ḥanbalī, tradicionalista y hostil a todo esfuerzo de sistematización teológica³⁷. Estos

³⁵ Véase L. Gardet, “Notions et principes de l’éducation dans la pensée arabo-musulmane”, p.1.

³⁶ G. Makdisi, *The Rise of Humanism*, p. 39. El autor refiere cómo Nizām al-Mulk fundó sus colegios para su propio control y para el de sus descendientes, no para el sultán, contrariamente a la opinión de otros investigadores. Además, agrega, las madrasas fundadas por Nizām estaban restringidas a estudiantes shāfī‘ī, de manera que a los propios hijos del sultán, quien era ḥanafī, les estaba prohibido el acceso. Véase además G. Makdisi, “Interaction between Islam and the West”, pp. 293-94.

³⁷ Cf. J. Schacht, “Theology and Law in Islam”, pp. 3-24.

fueron los tres principales sistemas relacionados con la expansión de la madrasa, lo cual nos hace formular otra interrogante: ¿estuvieron las instituciones de educación vinculadas en su desarrollo con la enseñanza del *fikh* o con las necesidades de propaganda política y religiosa?

Es evidente que dichos centros constituyeron instrumentos políticos de diversas tendencias religiosas, pero también se erigieron como baluartes de los estudios jurídicos y teológicos. Habría que tener en cuenta al patrocinador de la institución, sea éste un alto funcionario, soberano (califa, sultán, emir), doctor o mercader, cada cual de diferentes categorías sociales. ‘*Ulamā*’ y comerciantes han establecido madrasas allí donde sus escuelas no gozaban de apoyo gubernamental. Por su parte, los propios gobernantes, directamente o no, llegaron a intervenir en la administración y afiliación doctrinaria de los colegios fundados por familiares o dignatarios del estado³⁸. De manera que se hablaría propiamente de madrasas privadas independientes y madrasas fundadas por ministrantes del estado y, por consiguiente, de marcadas cualidades semi-oficiales.

Numerosas donaciones permitieron poner en marcha el sistema de educación religiosa en las ciudades islámicas, así como asegurar el sostenimiento de profesores y alumnos mediante estipendios, aunque éstos fueran mínimos. Precisamente uno de los resultados que trajo consigo el sistema de *wakf* fue el advenimiento de una institución asalariada de profesionales, dependientes económicamente del sistema y organizados en gremios o corporaciones³⁹. Fue la iniciativa privada la que favoreció en gran medida la concentración de la educación en las escuelas, así como la disminución de los círculos independientes de eruditos. Esta multiplicidad de fundaciones piadosas y caritativas llevan el signo de la valorización muy generalizada que se tiene del conocimiento entre los musulmanes y que, en conjunto con otros aspectos, favorecieron la instauración y propagación de colegios por todo el mundo musulmán.

³⁸ Dominique Sourdel, *op. cit.*, p. 181.

³⁹ Cf. H. A. R. Gibb, *op. cit.*, p. 141.

2.4- Difusión de la madrasa en el Oriente islámico.

Las primeras madrasas registradas se localizan en el este de Irán y datan del siglo IV/X, según datos provistos por historiadores modernos⁴⁰. Ello sugiere que al menos un siglo antes de la adopción oficial de estas instituciones por los gobernantes selyúcidas existían edificios con funciones semejantes. Con el fortalecimiento creciente de la Sunna, especialmente de las escuelas shāfi'ī y ḥanafī, muchas instituciones de enseñanza surgieron en el este musulmán, con un evidente y pronunciado carácter sunnita. Durante el periodo abbasida se construyeron madrasas de tendencia shāfi'ī en ciudades de Khorasan y Transoxiana como Nishapur, Merv, Bukhara, Tus, entre otras⁴¹. También el movimiento misionero karrāmiyya, sólidamente afianzado en el este iraní durante los siglos IV/X y V/XI, construyó no sólo madrasas sino también hospicios o *khānaqah*.

Los soberanos ghaznavidas (siglos IX-X) también fundaron madrasas con el fin de llevar el Islam a territorios paganos como el de Ghūr, posiblemente a través de misioneros intermediarios⁴². Sobre todo, tales fundaciones pueden entenderse dentro del contexto de una larga tradición de construcción de centros de enseñanza en el Irán oriental, específicamente en grandes ciudades. Por ejemplo, en Nishapur existían no menos de 38 madrasas antes del establecimiento de la gran nizāmiyya (fundada ca. 450/1058), ninguna de las cuales sobrevive⁴³.

⁴⁰ R. Hillenbrand, "Madrasa. Architecture", p. 1136.

⁴¹ E. Diez, "Madrasa in Persia, Turkestan, and Afghanistan", p. 388.

⁴² R. Hillenbrand, *loc. cit.*

⁴³ Véase J. Pedersen, *op. cit.*, p. 353.

Algunas fuentes recientes mencionan la existencia de madrasas ḥanafī, shāfi‘ī y pertenecientes a la orden karrāmiyya en dicha ciudad, en el siglo XI⁴⁴.

Esta preponderancia de ciudades de Khorasan no es fortuita. Como se mencionaba, la educación sunnita estaba floreciente en la región durante el siglo XI, respaldada por una larga tradición de ortodoxia política y cultural que se remonta al reinado sāmānida y tāhirī. El hecho de contar con el apoyo de eruditos de la región por parte del gobierno selyúcida –específicamente por Nizām al-Mulk- pudo igualmente estar influido por la política educativa de dicho visir y su interés en promover escuelas de ley shāfi‘ī y de teología ash‘arī, de difusión en Khorasan. Por su parte, en ciudades como Bagdad predominaban círculos religiosos ḥanafī y ḥanbalī⁴⁵. (Véase nota al pie 20).

Un aspecto social distintivo dentro de la difusión de centros de enseñanza en Irán y Asia central fue sin duda la aparición de una clase de notables cuyo dominio sobre la sociedad cívica permaneció inalterable a lo largo de los siglos X-XI. Después de siglo y medio de la conversión al Islam de Khorasan y Transoxiana, iniciada a mediados del siglo VIII, se fue consolidando una nueva clase de familias influyentes en las ciudades de la región. Entre los miembros de esta clase, de fuerte base local, se propagó la práctica de *wakf* como forma de mantenimiento de la propiedad familiar y como modo de prestigio social. Según Arjomand, “the civil society constituted by these patricians houses and their dependents produced one of the strongest instances of civic agency found in Islamic history”⁴⁶. Si la política de los primeros selyúcidas favoreció la facción ḥanafī dentro de la clase de notables, Nizām invirtió esta práctica al fundar una madrasa en Nishapur para un jurista shāfi‘ī y teólogo ash‘arī, Imām al-Haramain Juvaynī (m. 499/1105).

⁴⁴ D. Sourdel, *op. cit.*, p. 169.

⁴⁵ Cf. J. A. Boyle, *loc. cit.*

⁴⁶ S. A. Arjomand, *op. cit.*, p. 268.

Después de la conversión al Islam de Ghazan Khan (1295-1304), los gobernantes Ilkhanidas comenzaron a hacer uso del *wakf* para fundar centros de enseñanza y complejos mayores que combinaban mezquita, madrasa, baños, hospicio, etc., y entre los cuales resalta el erigido por Öljeitü en Sułtāniyya⁴⁷. Su visir, Rashīd al-Dīn Faḍl Allāh Hamadānī (m. 1318) patrocinó la construcción de hospitales y madrasas donde prescribió el contenido de los programas de enseñanza: teología e historia fueron materias favorecidas, a diferencia de la filosofía, que estuvo prohibida, y de la astronomía, que no fue tomada en cuenta⁴⁸. En el capítulo siguiente retomaremos nuevamente el tema de los complejos de enseñanza.

En la primera mitad del siglo XV se infundió nueva vida a las madrasas de Khorasan y Transoxiana bajo los mandatos de Shāh Rūkh y su hijo Ulug Beg, quienes fueron dignos representantes de lo que se ha dado en llamar “renacimiento timurida”, sostenido, entre otros, por un crecimiento del número de colegios y de complejos educativos. Los timuridas, como otras dinastías turco-mongolas, profesaban adherencia al sunnismo, en especial a la escuela ḥanafī, predominante en el este iraní. Muchas ciudades, no obstante, comprendían una población mixta, como Nishapur⁴⁹, y otras, al mismo tiempo, eran fundamentalmente shiítas, como Ray, Qom, Kāshān y regiones como Māzandarān y Khūzistān⁵⁰.

De manera que la división entre shiítas y sunnitas estaba muy marcada en tiempos selyúcidas, y las razones de ello estaban más relacionadas con causas políticas que religiosas. La difusión de la madrasa tuvo, además, un nuevo móvil. Otro de los grupos de clases religiosas que

⁴⁷ Acerca de su organización y funcionamiento, véase Ann K. S. Lambton, *op. cit.*, p. 155.

⁴⁸ Sobre el complejo erigido por este visir y sus particularidades, consúltese S. A. Arjomand, *op. cit.*, p. 273.

⁴⁹ Véase R. W. Bulliet, *The Patricians of Nishapur: A Study in Medieval Islamic Social History*, Harvard Middle Eastern Studies, 1972; Ann K. Lambton, *op. cit.*, p. 311. En muchas partes, efectivamente, coexistían ḥanafī y shāfiʿī, pero en ciudades como Nishapur, Isfahan y Bagdad se desataron luchas entre dichas facciones que a menudo reflejaban conflictos socio-políticos, no tanto religiosos.

⁵⁰ Maria E. Subtelny, *op. cit.*, p. 210. Desde el periodo mongol la población rural y urbana, en su mayoría sunnita, fue influida considerablemente por el shiísmo.

gozaban de posición especial dentro de la sociedad civil iraní y centroasiática fueron los sufíes, cuyas actividades crecieron entre los siglos VI/XII y VI/XIII, momento en que nuevos movimientos del sufismo ganaron vitalidad. Retomaremos este tema posteriormente.

2.5- Reflexiones finales.

Después de analizar ciertas propuestas concernientes al surgimiento y a la difusión de la madrasa, podemos intuir que no fueron unos pocos, sino múltiples y heterogéneos, los factores que determinaron la aparición de la madrasa. Entre ellos, consideramos de esencial relevancia: el poder creciente adquirido por la clase de los ‘ulamā’, la distinción y el fortalecimiento de las escuelas legales, las rivalidades entre sunnitas y shiítas⁵¹ y la difusión de la práctica del *wakf*. En este sentido, la mayor innovación de los gobernantes selyúcidas fue el uso sistemático de la ley del *wakf* como instrumento de política pública, ya que permitió al fundador de la institución crear un espacio público y especificar la actividad socio-cultural para la cual se destinaba. La influencia del fundador en determinar la constitución de la esfera pública y su contenido cultural se hizo, según la opinión de Arjomand, más elaborado después del desarrollo de los complejos caritativos a los que haremos referencia en el capítulo 3. El establecimiento de la madrasa en una locación fija, dedicada a la educación superior, así como el apoyo financiero regular para estudiantes a tiempo completo, fueron grandes innovaciones institucionales que hicieron de la ley civil del *wakf* instrumento de agencia social en noreste de Irán⁵².

⁵¹ S. H. Nasr, *Islamic Cosmological Doctrines*, p. 18: “In fact it may be safely asserted that the rise of the Shi’ah in this period was the chief reason for the greater attention paid to the arts and sciences. The Shi’ah, both in Persia and Egypt, founded schools in which the sciences were taught and established educational and scientific procedures that were later adopted by the Sunnis themselves, as exemplified by the adoption of al-Azhar –originally founded by the Fatimids- for Sunni learning and the building of the Nizāmiyyah school in Baghdad upon earlier Shi’ite models”.

⁵² Cf. S. A. Arjomand, *op. cit.*, pp. 269-70, 289. No sólo los sultanes o visires emularon unos con otros por la fundación de colegios, sino también las mujeres de la familia real y familias de notables. Al respecto, consúltese Roy Mottahedeh, “The Patricians of Nishapur: A study in Medieval Islamic Social History”, en *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 95, No. 3 (Jul.-Sep., 1975), pp. 491-95; Ann K. Lambton, *op. cit.*, p. 314.

La difusión de centros educativos de enseñanza superior no sólo trajo como consecuencia la organización de los estudios superiores de una manera más sistemática que anteriormente, sino que también propició la formación de un cuerpo de profesores y doctores que ejercieron una nueva autoridad en la esfera de las ciencias religiosas y cuya influencia en la sociedad y la vida política creció notablemente. Perteneían a alguna de las escuelas de leyes y su apoyo fue requerido en la escena política por sultanes, califas, visires o altos representantes del gobierno, patrocinadores de los centros de enseñanza. De tal manera, aconteció un fenómeno recíproco que se repetiría durante siglos: los gobernantes se aseguraban la lealtad de los *'ulamā*, quienes ocuparían puestos codiciados en el gobierno, al mismo tiempo que su influencia en la vida pública se consolidaba⁵³.

La evolución de estas instituciones refleja entonces la ideología u orientación de la clase de letrados, cuya insistencia en el aprendizaje del derecho fue, en muchos casos, esencial en la consolidación de su ortodoxia. Aunque debieron de ser diversos los motivos que impulsaron el desarrollo de las madrasas, la historia de su expansión revela la situación respectiva de las escuelas de *fiqh* no sólo en Irak e Irán, sino también en Siria y Egipto. Por otra parte, la expansión de estos centros educativos puso en práctica cierta democratización de la enseñanza, ya que se reclutaron estudiantes provenientes de diferentes clases sociales, aunque en ningún momento fue este el caso de las mujeres⁵⁴.

Los viajes en búsqueda del conocimiento fueron cruciales para el desarrollo de la madrasa como una institución separada, puesto que estimuló la fundación de residencias destinadas para los estudiantes. En las primeras etapas, las ciencias islámicas siempre se estudiaban en mezquitas o casa particulares, por lo que estudiantes itinerantes necesitaban de lugares donde alojarse, de aquí la implementación de hospicios o *khāns* (*khānaqahs*). Sin embargo, a medida que la

⁵³ G. Makdisi, "Law and Traditionalism in the Institutions of Learning", p. 80.

⁵⁴ Véase Dominique Sourdel, *op. cit.*, pp. 182-83.

jurisprudencia se convirtió en un campo de estudio, diferente de los estudios del *hadīth*, la prerrogativa de conceder opiniones legales dependía de haber estudiado bajo la tutela de un maestro particular durante un periodo y de recibir la licencia o diploma que daba fe de la capacidad formativa del recién graduado⁵⁵.

Acerca de un currículo completo impartido en estas *madrasas*, así como de su organización interna, se ha encontrado material insuficiente, por lo que es un aspecto del trabajo que permanece poco desarrollado. Si el propio plan de estudio determinó ciertos arreglos en el esquema arquitectónico de la madrasa es una interrogante cuyo discernimiento sería decisivo en nuestro análisis. No obstante, este campo ha sido insuficientemente investigado en los materiales consultados. Al respecto, la fuente principal acerca del curriculum de enseñanza y del proceso de transmisión del conocimiento, la constituye la licencia o autorización para la transmisión de la enseñanza (*ijāza*) concedida por el maestro al estudiante que ha completado sus estudios de textos específicos. Las *ijāzas* proveían listados de los libros estudiados, así como nombres de autoridades que incluían la cadena de transmisión o *isnād*, por lo que constituyen invaluable documentos históricos.

Por todo lo antes dicho, la madrasa funciona como un enclave sistémico al constituir una unidad en sí misma, diferenciada del resto de los centros de enseñanza y con características que le son propias. Gozó de autonomía en el sentido en que la ley del *waqf* permitió al fundador individual tomar decisiones sobre el contenido del plan de estudios, promoviendo o prohibiendo ciertas disciplinas, tal y como hizo Rashīd al-Dīn con la filosofía. Por su parte, la astronomía fue favorecida en ciertas madrasas y observatorios fundados por científicos de la época, como fueron Naṣīr al-Dīn Ṭūsī y Ulug Beg. La madrasa creada por este último será tratada más adelante.

⁵⁵ Cf. B. Spuler, *op. cit.*, p. 479. Consúltese además Maria E. Subtelny, “The Curriculum of Islamic Higher Learning”, p. 216.

Al mismo tiempo, la aparición, desarrollo, organización y funcionamiento de la madrasa no podría verificarse como un proceso íntegro y complejo sino es en el seno de las interrelaciones e interdependencias creadas entre distintos subsistemas. Éstos se encuentran conformados por temáticas abordadas, como las escuelas legales, las clases religiosas, la práctica de las fundaciones caritativas y los contenidos de los planes de enseñanza, fundamentalmente. Aquí se cimienta nuestra propuesta de visión de sistema, aplicable, no obstante, a prácticamente cualquier tema o tesis debatible dentro del campo de las ciencias sociales.

Capítulo 3. Fundamentos arquitectónicos de la madrasa en Irán y Asia central.

3.1 Arquitectura islámica: nociones y fundamentos.

Like other artistic expressions, architecture translates the main trends of the dominating cognitive system and cultural representations in a given tradition¹.

En la cima del peñasco Husain Kuh, cerca de Persépolis, un bajo relieve elamita representa un dios sentado sobre una serpiente enroscada que le sirve de trono. Siglos después, el mismo sitio fue convertido en un santuario del fuego, venerado igualmente por aqueménidas y sasánidas. En tiempos más recientes se erigió en él un *imam-zade* o tumba del Imán Ismail, reverenciada por los musulmanes. Todo ello apunta hacia un aspecto destacable de la cultura irania y del Islam en sentido general: su continuidad en el tiempo.

El Islam está centrado en la unidad y este concepto unitario implica la trascendencia de la divinidad, su no alteridad. En el orden visual, un símbolo de la complejidad interna de la unidad está constituido por la serie de figuras geométricas o poliedros regulares contenidos en un círculo. Uno de los fundamentos del arte sagrado islámico ha sido el aniconismo², actitud que invita al hombre a adoptar un espíritu contemplativo, favorecido por la decoración abstracta-geométrica-epigráfica y animada por el ritmo y la cadencia. La arquitectura, y por extensión el arte, en cuanto fenómeno de exteriorización, refleja aspectos internos de una cultura. En este sentido, la historia del arte se sitúa más allá de su sentido historiográfico para colocarnos en una perspectiva abarcadora de conceptos y realidades filosófico-religiosas, ya que el arte tradicional, hablese del arte celta, indio, chino o islámico, posee un gran poder de integración.

¹ Mohammed Arkoun, “Spirituality and Architecture”, p. 19.

² Aunque, en efecto, muchas de las producciones del arte islámico han estado animadas por una propuesta anicónica, existen, no obstante, excepciones a esta noción erigida por muchos como inmutable. Citemos la madrasa de Shīr Dār en Samarcanda y el conjunto de Nadir Divan Begi en Bukhara.

Acerca de la naturaleza del arte islámico se desarrollaron diversas teorías estéticas, influidas por la época y el entorno intelectual en que fueron concebidas. Quizás entre las más interesantes resalten las epístolas de los Hermanos de la Pureza o Ikhwān al-Ṣafā' (siglo X) y las concepciones del filósofo Ibn Ḥazm (994-1064). La noción aristotélica de la *mimesis* aparece mencionada en tratados de al-Fārābī (870-950), Ibn Sīnā (980-1037) e Ibn Rushd (1126-1198). Ibn al-Haytham (965-1039) desarrolló una teoría de la belleza basada en los principios de la percepción y donde acentuaba el “significado de lo visual”. Por su parte, Ibn Khaldūn atendió la producción artística desde un enfoque sociológico, por lo cual realzó su significado para el funcionamiento de la sociedad. Sin duda, se produjeron distintos acercamientos teóricos a la esfera del arte y la estética, pero su origen y trascendencia son poco conocidos³.

Dentro de las manifestaciones artísticas islámicas, la arquitectura sobresale por su valor expresivo y su representatividad cultural. Cualquier discusión sobre arquitectura islámica debe de distinguir entre la zona occidental o Maghreb y la región oriental del Islam o Mashreq, la segunda de las cuales constituye, a grandes rasgos, el tema de nuestro estudio. El universo iranio no sólo incluye Irán moderno, sino Asia central, Afganistán y partes de Pakistán e India, por lo que un análisis de la evolución arquitectónica en Irán ha de basarse en sus relaciones con este mundo mucho más amplio y diverso. Por otra parte, un estudio de la arquitectura islámica indica la existencia de una evolución surcada por varias etapas sucesivas. De ellas, el siglo XII parece ser determinante no sólo en el aspecto y distribución ciudadanos⁴, sino también en la definición de sus principales tipologías arquitectónicas; entre ellas, la madrasa comenzará a ser parte substancial del entramado urbano.

³ Cf. Barbara Brend, *Islamic Art*, pp. 46-47.

⁴ Para más detalles: O. Grabar, “The Architecture of the Middle Eastern City”, pp. 26-46.

En el Islam resalta la casi total ausencia de una forma arquitectónica específica para una función específica, por lo que un edificio con una función determinada puede asumir varias formas. A la inversa, una misma estructura arquitectónica puede ser útil en el alzado de edificios con propósitos diferenciados⁵. La expresión más vívida de este fenómeno es la estructura de patio central con cuatro iwanes⁶ de Irán y Asia central, encontrada en otras regiones del mundo islámico, y que ha sido empleada en el plano de mezquitas, madrasas, caravansares, hospicios sufíes, etc. Este esquema cruciforme de cuatro iwanes es en esencia equilibrado, proporcionado; sin embargo, se adecua al crecimiento urbano orgánicamente, como lo demuestran los ejemplos irregulares de la mezquita-madrassa del Sultán Hassan en El Cairo y la mezquita aljama de Isfahán. En todo caso, se trata de unidades balanceadas, adaptadas en incontables ocasiones a complejos mayores.

3.1.1- La mezquita: precursora del modelo estructural de la madrasa.

La mezquita, en tanto reflejo de las necesidades religiosas de la cultura islámica, trasluce en su historia el desarrollo de la comunidad islámica. Su desarrollo, dentro del cuadro de las instituciones religiosas, ha sido complejo, multifacético, y se le relaciona con la transformación del carácter físico de la ciudad⁷. La propia estructura de la madrasa se inspiró inicialmente en la de una mezquita y las diferencias visibles están dadas en el acondicionamiento de salones de estudio y de celdas de residencia estudiantil dentro de los nuevos locales de aprendizaje. Por su

⁵ Ernst J. Grube, "What is Islamic Architecture?" p. 12.

⁶ *Iwan*: Término persa que designa un alto pórtico abovedado.

⁷ Consúltese para mayor información: O. Grabar, *op. cit.*

parte, en las madrasas se incluía, por lo general, un *mihrab*, un *minbar*, así como facilidades para realizar el ritual de ablución⁸.

J. Pedersen menciona en su artículo de la *Encyclopaedia of Islam* que, en principio, no existían diferencias entre la madrasa y la mezquita, excepto la disposición especial de la madrasa para el estudio y la manutención de estudiantes⁹. Sostiene que, arquitectónicamente, ambas construcciones no diferían notablemente: “The type of school known to us is built as a complete mosque”¹⁰. En un inicio, su planteamiento es cierto, pero con el paso del tiempo la afirmación es insostenible ya que las funciones de la madrasa se diferenciaron de las de la mezquita, y por tanto su estructura se ajustó a nuevos requerimientos, como veremos más adelante.

Una parte de las construcciones que sirvieron como mezquitas en las diferentes regiones conquistadas por el Islam formaban parte de la arquitectura local y estaban generalmente relacionadas con las prácticas religiosas. En Irán, por ejemplo, el *tchahar-tak* que cubría el altar del fuego en los templos zoroástricos fue empleado ocasionalmente como mezquita, según atestigua el *tchahar-tak* de Yazdikhwast, en Fars.¹¹ Aunque no constituyó la norma, el edificio compuesto por una sala cupulada precedida de un iwan, y la galería provista de una cúpula en su centro, tal y como existían en los palacios sasánidas, sirvieron como prototipos en la construcción posterior de mezquitas y madrasas¹². (Véase figura 1).

⁸ Véase R. Hillenbrand, *op. cit.*, p. 1136-38.

⁹ J. Pedersen, “Masdjid”, pp. 354, 357-8.

¹⁰ *Ibid.* p. 354.

¹¹ El tipo de edificio llamado *tchahar-tak*, es decir, “cuatro arcos”, se compone de una cúpula que descansa sobre cuatro pilares y que alberga en las horas de la oración el fuego tradicional, valorado como símbolo de la pureza por los zoroástricos. Sin duda constituía la forma más común de la arquitectura sasánida. Al parecer, E. G. Browne vio en actividad dicha mezquita de Yazdikhwast en 1887. Hoy en día se encuentra completamente en ruinas. Cf. André Godard, *El arte del Irán*, pp. 208, 277, 292

¹² Citemos el palacio de Ardashir en Firuzabad, quizás el monumento más antiguo conocido de la arquitectura sasánida. Fue reproducido en la Mezquita del viernes de Ardabil en Azerbaiyán. El hijo de Ardashir, Shapur I, edificó el inmenso “Tak-e Kesra”, la sala de audiencias públicas del palacio de Ctesifonte, un iwan de 25.65 m de ancho y 42.90 de profundidad. Aún en la actualidad se puede apreciar este monumental iwan. Otros palacios sasánidas, como el de Sarwistán y el de Damghan, emplearon el iwan como motivo central de la entrada y la mayoría de las veces como sala de audiencias públicas.

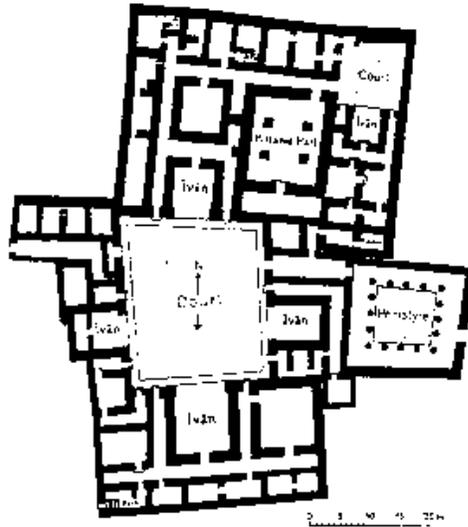


Figura 1. Palacio parto de Ashur.
Tomado de Lucien Golvin, *La madrasa médiévale*, p. 18.

Las primeras mezquitas eran salas hipóstilas en las que un número específico de soportes se repartía en un recinto considerado sagrado. Aunque ha persistido, otras soluciones espaciales han surgido en el este, en lugares como Irán, Asia central e India. Estas mezquitas por lo general se caracterizan por presentar un patio central rodeado por salas abovedadas o iwanes que comunican con el patio. No obstante, siempre existieron pequeñas mezquitas privadas de formas variadas. Los arquitectos selyúcidas desarrollaron una nueva planta que pronto se convirtió en el modelo de mezquitas y madrasas.

La mezquita del viernes de Isfahán, quizás el monumento de la arquitectura islámica más sobresaliente de su época, muestra la estructura clásica de cuatro iwanes y sala con cúpula que devino en el tipo estándar de mezquita en todo Irán. (Véase figura 2). El sentido práctico y funcional de esta forma pudo haber determinado su rápida difusión. En El Cairo, por ejemplo, encontró gran aceptación la mezquita de cuatro iwanes, que junto con la construcción de madrasas, llegó de Irán a través de Siria. La madrasa en Bain al-Kasrain (1262-63) dio origen a este estilo, compuesto por cuatro iwanes cruciformes con cuatro bóvedas de cañón abiertas a un

patio central. Con la edificación de la mezquita–madrasa del Sultán Hassan (1356-62), que se unió a la mezquita del viernes y al centro docente de las cuatro escuelas de derecho, esta forma constructiva se impuso en la arquitectura sacra, con variaciones locales¹³.



Figura 2. Plano de la Mezquita del Viernes, Isfahan, siglos VIII-XVII.
Tomado de André Godard, *El arte del Irán*, p. 295.

3.2 Tipología arquitectónica de la madrasa. Su difusión en Irán y Asia central.

El criterio funcional aplicado a la tipología de la madrasa se basó principalmente en el factor residencial. Se ha señalado Khorasan, especialmente su arquitectura doméstica, como el punto de partida del diseño de la *madrasa*¹⁴. La típica casa khorasaní era de plano cruciforme, con cuatro

¹³ Viktoria Meinecke-Berg, “El Cairo: la nueva cara de una capital”, en Markus Hattstein y Peter Delius (Ed.), *El Islam: Arte y Arquitectura*, p. 189. Consúltense además J. Berkey, *The Transmission of Knowledge*, p. 55.

¹⁴ Para mayor información, consúltense André Godard, *op. cit.*, pp. 303-12; Ernst Diez, “Madrasa in Persia, Turkestan, and Afganistan”, p. 388; Dominique Sourdel, *op. cit.*, p. 168; R. Hillenbrand, *op. cit.*, p. 1136. A. Godard es en realidad quien sustentó por primera vez esta teoría, para lo cual comparó la forma doméstica con la de las *madrasas* posteriores y estableció su similitud. Otra teoría interesante es la propuesta por Bartold, quien establece un vínculo entre los *viharas* budistas y la estructura de la *madrasa*. Es notable el hecho de que en Nishapur existieran no menos de 38 madrasas anteriores a la construcción de la madrasa nizāmiyya en esta ciudad, fundada ca. 450/1058. Aunque ninguna de ellas sobrevive, son un claro indicio de una sólida tradición de construcción de madrasas en la región oriental iraní.

aberturas o pórticos abovedados alrededor de un patio central. (Véase figura 3). Sea cierta o no esta relación, en Khorasan y un poco más al este, en Transoxiana, se desarrollaron diseños de madrasas que combinaban el sentido práctico con el estético armoniosamente. La típica estructura de madrasa de esta zona comprendía dos pisos de celdas, o *hujras*, precedidos por pequeños iwanes que se extendían a lo largo de un patio y cuyos ejes se acentuaban con iwanes elevados a la misma altura que la fachada o sobrepasando la línea del techo.

Cuando el eje principal de la madrasa coincidía con el muro de la *qibla*, uno de los iwanes, conocido como *iwán qiblí*, con su mihrab, servía la mayoría de las veces como oratorio o *qibliyya*, mientras que otro de los cuatro iwanes se empleaba como vestíbulo de entrada. En consecuencia, el *iwán qiblí* era más alto y profundo que los otros en muchos casos¹⁵. Y así, el iwán, originario según la mayoría de las fuentes de Khorasan, se transformó en el elemento principal de la mezquita. En las primeras madrasas pareció no existir una relación directa entre su tamaño y el número de iwanes, el que probablemente respondió a condiciones locales o incluso consideraciones políticas.

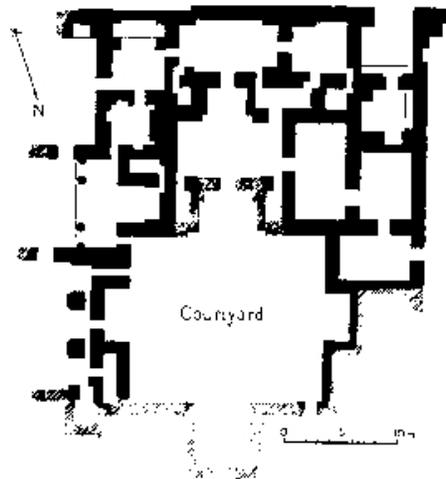


Figura 3. Plano de casa en Ctesifonte.
Tomado de Lucien Golvin, *La madrasa médiévale*, p. 19.

¹⁵ James Dickie, "Allah and Eternity", p. 38.

3.3- Casos de estudio.

La región comprendida entre Transoxiana y Khorasan (Véanse mapas del Apéndice 4) ha preservado hasta nuestros días una rica herencia cultural que se remonta a siglos de antigüedad – a pesar de las destrucciones sufridas- y cuyos vestigios materiales dieron frutos hasta finales del siglo XVIII, fecha en que se multiplicaron los signos de una profunda crisis en los khanatos regionales. Durante este periodo la arquitectura secular, civil y religiosa floreció animada por la influencia del periodo timurí, cuya actividad constructora estuvo marcada por el esfuerzo de verter en el arte el gran poder adquirido por sus gobernantes.

La característica principal del estilo timurí fue el imponente aspecto exterior de los edificios, rematados por cúpulas monumentales y majestuosas, además de su recubrimiento policromo y resplandeciente. Sin embargo, a partir del siglo XVI se levantaron edificaciones que, tanto en lo referente a la estructura como a la decoración, fueron considerablemente más modestos y funcionales, y poco a poco dejaron atrás el ideal timurí de lujo y grandeza¹⁶. Dos de los ejemplos que analizaremos más adelante, la madrasa Ghiāthīya, en Khorasan, y la madrasa de Ulug Beg, en Samarcanda, pertenecen al modelo de edificios timurí. Éstos presentan armonía de proporciones, claridad de diseño y elegancia en la decoración.

El periodo timurí fue indudablemente la edad dorada de la madrasa irania. Si bien Khorasan y Transoxiana fueron los terrenos donde se implementaron desarrollos novedosos, en el sur de Irán surgieron elementos distintivos que fueron incorporados a las edificaciones del noreste, como el *bādgīr*, término persa que designa una torre de viento de estructura semejante a

¹⁶ Véase S. Chmelnizkij, “Arquitectura. Los shaybanies y los principados de los khanes”, en M. Hattstein (Ed.), *El Islam. Arte y arquitectura*, pp. 436-447.

una alta chimenea proyectada sobre la techumbre con el propósito de mantener siempre una temperatura fresca¹⁷. Esta unidad formal fue empleada en la madrasa Ghiāthīya de Khorasan.

La selección de los casos de estudio atiende a los siguientes requisitos: en primer lugar, las estructuras arquitectónicas de las madrasas seleccionadas -Khodja Mashad, Ulug Beg, Ghiāthīya y Mir-i Arab- constituyeron modelos paradigmáticos de construcciones posteriores con funciones semejantes. En segundo lugar, interesa resaltar la especificidad del plan de estudios de madrasas como la de Ulug Beg, el cual debió diferir notablemente del resto del curriculum de otras instituciones semejantes, cuyos programas de enseñanza se fundamentaban en el estudio de la teología y la jurisprudencia esencialmente. Esta madrasa no debió ser única en su tipo, y quizás se inserte dentro de una tendencia intelectual propia de la zona estudiada, la cual amerita un estudio aparte dentro del amplio espectro de las instituciones educativas.

Por último, las madrasas de Ulug Beg y de Mir-i Arab se articulan dentro de un complejo mayor de fundaciones caritativas patrocinadas por funcionarios locales, gobernantes o familias de notables. Estos complejos constituyeron una nueva forma institucional que podía incluir, además de mezquita y madrasa, un hospital para la enseñanza, un convento sufi y un hostel o ribāt. Al mismo tiempo, el fundador del complejo se mandaba construir su tumba o mausoleo funerario dentro de este conjunto. Durante el periodo timurí aumentó el número de colegios y de semejantes complejos educativos-caritativos¹⁸. El desarrollo de estos complejos en Irán y Asia central claramente muestra que la asociación entre la madrasa y los estudios legales evidenciada en las obras de G. Makdisi no sólo fue modificada, sino que resulta inconsistente con el desarrollo de la madrasa en la zona objeto de nuestro estudio. En el caso de la madrasa de Mir-i Arab, nos encontramos frente a una institución que ha continuado con sus labores de enseñanza y

¹⁷ R. Hillenbrand, *op. cit.*, p. 1148.

¹⁸ Cf. S. A. Arjomand, *op. cit.*, p. 372.

se le podría referir como uno de los centros de enseñanza más destacados en la actualidad de Asia central.

3.3.1 Khodja Mashad, Tayikistán, siglos IX-XI.

El periodo que abarca desde el siglo XI hasta principios del siglo XIII se conoce como la época clásica en la historia de la arquitectura de Asia central, según atestiguan la interminable variedad de soluciones de plantas e interiores de las construcciones de este periodo. Sin embargo, la arquitectura de las madrasas centroasiáticas de esta época no es muy conocida; quizás el único ejemplo acreditado hasta el presente, después de haber pasado por sucesivas reconstrucciones, sea la madrasa de Khodja Mashad, al sur de Tayikistán, cuya estructura denota que las madrasas de la época ya disponían de notables particularidades en la organización espacial que después se generalizaría: un patio central rodeado de estancias con cuatro iwanes en los ejes, un pórtico suntuoso y dos grandes salas a ambos lados del pórtico. Incluso las torres esquineras de la fachada sur, cuyos fundamentos se han conservado, se repiten en las madrasas de los siglos XV a XVII. Es posible que el tipo de madrasa centroasiática se haya inspirado según el modelo de la de Khodja Mashad, aunque aún su definitiva realización no se verificaba¹⁹.

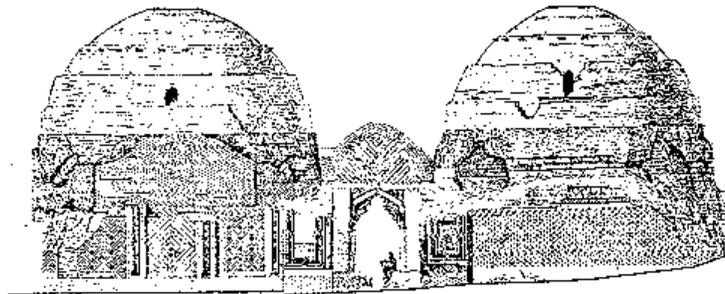


Figura 4. Madrasa Khodja Mashad, Tayikistán.
Tomado de M. Hattstein y P. Delliuss (eds.), *El Islam, Arte y Arquitectura*, p. 363.

¹⁹ Cf. Sergej Chmelnizkij, “Arquitectura de los karajaníes, los grandes selyúcidas y los shas de Jorezm”, en Markus Hattstein y Peter Delliuss (Ed.), *El Islam: Arte y Arquitectura*, p. 362-3.

Los restos de esta madrasa se descubrieron en los años cuarenta y constituyen hasta la actualidad el ejemplo más antiguo de un edificio con función y diseño semejante. Presenta un amplio patio situado en un eje longitudinal orientado al sur, un iwan abovedado en la entrada y dos salas cupuladas a cada lado que conforman un grupo frontal simétrico, quizás la característica más extraordinaria del conjunto (Véase figura 4). A pesar de su similitud, ambas salas se erigieron en épocas diferentes; la oriental surgió en el siglo IX como mausoleo y la occidental, que servía como mezquita, surgió en el siglo XI junto con el iwan central y el muro de adobe del gran patio. En la decoración interior de la sala occidental, a diferencia de la decoración de la sala oriental, se emplean variantes ornamentales de paneles de ladrillos y de terracota, así como arcos ojivales propios de los siglos XI y XII. Sin embargo, y a pesar de que ambas salas producen una impresión diferente, los arquitectos conservaron la tradicional estructura de sala cupulada e incluso repitieron la gran abertura redonda en el vértice de la cúpula²⁰. La estructura del edificio es, sin embargo, más sencilla que las posteriores obras de este tipo.

3.3.2- Madrasa de Ulug Beg, Samarcanda, siglo XIV.

Las tres madrasas más antiguas de Asia central que se conservan se levantaron durante el reinado de Ulug Beg (1409-49), fecha en que se había conformado el tipo de madrasa centroasiática. Aunque estas construcciones se diferencian ligeramente entre sí, la madrasa de Samarcanda (1417-20) es la más grande. Las otras se encuentran en Bukhara (1418) y Gishduwan (1437). El propio Ulug Beg era conocido como constructor y promotor de la poesía y las ciencias. Fue astrónomo y matemático, gracias a lo cual dejó como legado una gran cantidad de escritos y de tablas astronómicas.

²⁰ *Idem.*

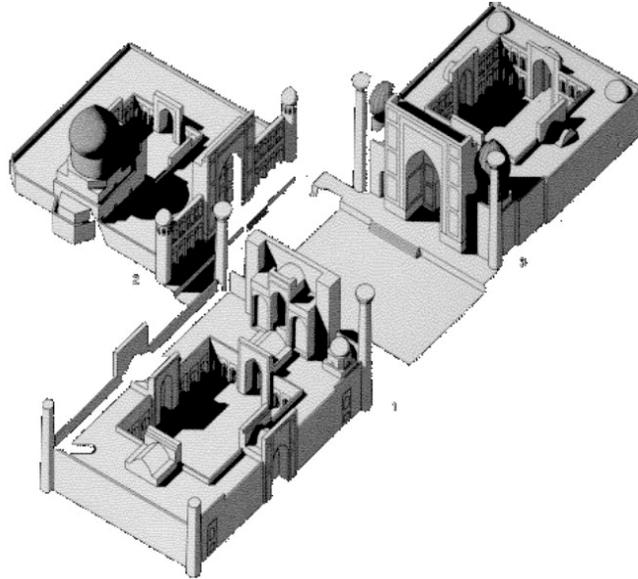


Figura 5. Plaza del Registán. 1- Madrasa Ulug Beg. 2- Madrasa Tilā-Kārī. 3-Madrasa Shīr Dār. Tomado de I. Borodina, *Central Asia. Gems of 9th-19th Century Architecture*, p. 80.

La madrasa de Ulug Beg (1417-20) en Samarcanda tiene una típica forma timurí; se abre con su imponente *pishtaq* a la plaza principal o Registán (70m x 60m) y su fachada está ricamente decorada con mosaicos²¹ (Véase figura 5). La estructura de esta obra destaca por algunas particularidades: en las cuatro esquinas muestra salones cupulados con nichos en los ejes y entre las salas posteriores resalta una inusual mezquita. En los iwanes transversales, junto a la entrada principal, hay otras dos habitaciones empleadas como salones de estudio o *darskhān*. Las estancias estudiantiles se extendían alrededor del patio en dos pisos, aunque han desaparecido casi por completo junto con las logias de entrada. Esta madrasa se convirtió en prototipo de muchas otras y fue diseñada para incluir un *khānaqāh*, un caravansar y una mezquita²². Asimismo,

²¹ El portal elevado o *pishtaq*, situado en frente del iwan de la entrada de mausoleos, mezquitas y madrasas, constituye una innovación de la arquitectura centroasiática. No sólo acentuaba la importancia del edificio, sino que remitía a su benefactor. Cf. Yolande Crowe, “Central Asia and Afganistan”, p. 259.

²² Véase Sergej Chmelnizkij, “Arquitectura de los Timuríes”, en *op. cit.*, p. 423-4; “The Significance of Samarcand”, p. 201, 207. En el siglo XVII, el gobernador de la dinastía Ashtarkhanida, Yolangtash Bahadur, reemplazó el caravansar del Registán por la famosa madrasas Tillā Kārī y el *khānaqāh* por la madrasa de Shīr Dār.

constituyó el modelo para la madrasa de Shīr Dār levantada en el siglo XVII como parte del sistema *kosh* o par²³. (Véase figura 6).

De un grupo de mezquitas, caravansares, y khānaqāhs construidos por Ulug Beg, sólo su madrasa en Samarcanda sobrevive. En su tiempo fue un centro reconocido de enseñanza teológica y científica y estaba inserto dentro de un complejo de edificios que incluía, además de la madrasa, un hospicio sufí y baños públicos. Ulug Beg invitó a grandes astrónomos de su época a impartir clases en su colegio, y él mismo participaba en debates y daba lecciones de matemática y astronomía²⁴. Es sabido que el propio fundador de una institución no sólo podía prohibir la enseñanza de ciertos temas, sino también promover los estudios de disciplinas específicas. Sus nuevas funciones socio-políticas estuvieron estrechamente vinculadas con las nuevas dinámicas de la sociedad donde se insertaba²⁵.

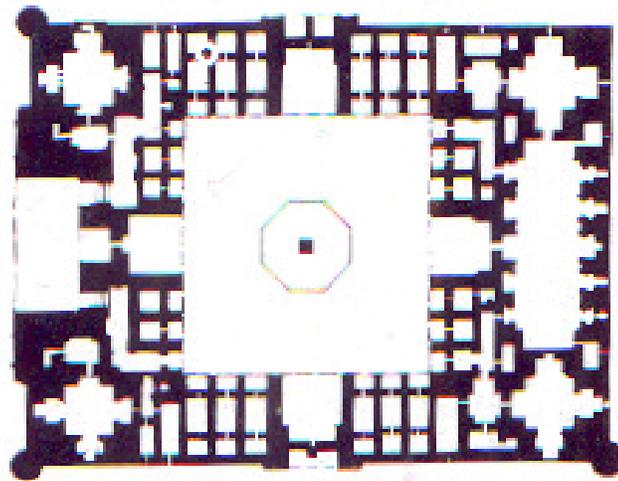


Figura 6. Plano de la madrasa Ulug Beg.
Tomado de Y. Crowe, “Central Asia and Afghanistan”, p. 261.

²³ Sistema que consiste en dos edificios relacionados entre sí y situados uno frente al otro generalmente en grandes plazas. El ejemplo más conocido de sistema *kosh* es el Registán de Samarcanda.

²⁴ S. A. Arjomand, *op. cit.*, p. 275 y F. Micheau, *op. cit.*, p. 1004. La autora relata cómo en la madrasa de Ulug Beg no sólo se impartían clases de astronomía o matemática, sino también de medicina.

²⁵ *Ibidem*, p. 283, p. 285-87. El autor refiere cómo el fundador individual podía prohibir la enseñanza de ciertos temas, como hizo Rashīd al-Dīn con la filosofía. Durante los periodos Ilkhanida y timurí la filosofía y la medicina se enseñaban en complejos educativos, lo cual también fue práctica común en Siria, en siglos XIII-XIV.

Muy probablemente, el plan de estudios de la madrasa de Ulug Beg debió de influir en otras instituciones educativas de enseñanza superior, de aquí la relevancia de su análisis. Esto nos conduce a plantear que las madrasas no eran centros exclusivos de estudios teológicos o jurídicos – véase *supra*-, ya que la propia existencia de esta madrasa sugiere la existencia de otros núcleos de enseñanza semejantes en la región. Esto, por otra parte, rompe definitivamente con el esquema de la evolución de la madrasa trazado por G. Makdisi y J. Pedersen, entre otros, ya que dicho centro se inserta dentro de un complejo mayor. Es en este punto que llegamos a una de las críticas a la postura tradicional que hace culminar el desarrollo de las instituciones educativas en la madrasa, sin tener en cuenta su posterior evolución en Irán y Asia central, Anatolia e India.

3.3.3- Madrasa Ghiāthīya, Khargird, Khorasan, siglo XV.

En esta zona resaltan, en realidad, dos ejemplares de madrasas distinguidas. Una de ellas destaca por su gran interés histórico, la madrasa nizāmiyya de Khargird, y la otra interesa por su peculiar planta y alzado, que han sobrevivido hasta nuestros días, la madrasa Ghiāthīya, la que posiblemente tomó a la nizāmiyya como modelo. Se han realizado investigaciones con el fin de determinar si la madrasa nizāmiyya de Khargird (1087), identificada por sus inscripciones con Nizām al-Mulk, puede o no considerarse el primer ejemplar de la gran madrasa de patio central con cuatro iwanes. Algunas comprobaciones *in situ* han arrojado datos interesantes al respecto²⁶. Del plano de otras madrasas nizāmiyyas se conoce muy poco o casi nada, ya que de los colegios fundados por Nizām ninguno ha sobrevivido.

²⁶ Consúltese al respecto la descripción acerca de las investigaciones en el terreno de A. Godard, E. Diez y E. Herzfeld, en A. Godard, *op. cit.*, pp. 306-7

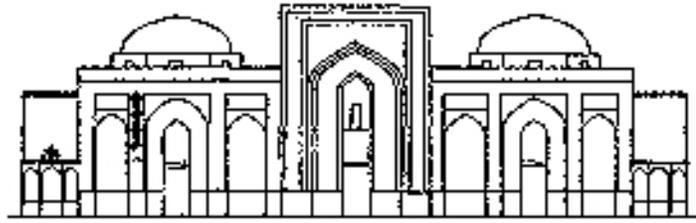


Figura 6. Elevación de la entrada de la madrasa Ghiāthīya.
Tomado de R. Holod, "On History", p. 79.

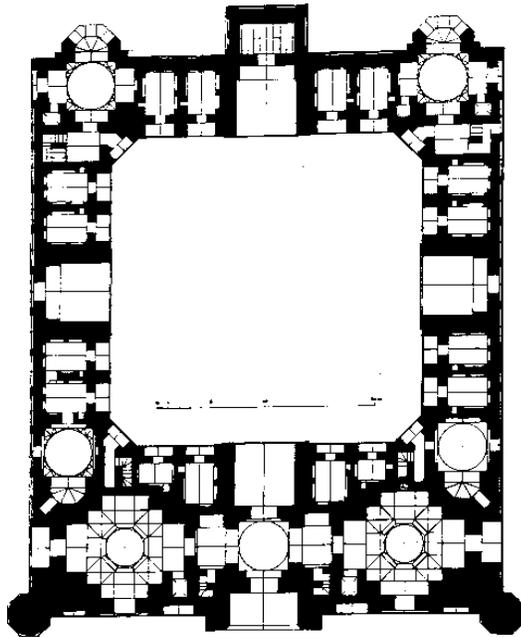


Figura 7. Plano de la madrasa timurí Ghiāthīyya, Khargird.
Tomado de Lucien Golvin, *La madrasa médiévale*, p. 21.

Sin embargo, a partir del análisis de algunas ruinas del periodo timurí se puede llegar a conformar un esquema básico de la estructura de las primeras madrasas. La madrasa timurí en Khargird (1438-44) muestra un diseño cuadrangular (Veáanse figuras 6 y 7) con cuatro iwanes de iguales dimensiones en las intersecciones de los ejes del cuadrado, cada uno flanqueado por dos celdas. El número de aposentos variaba según se trataba de una construcción de uno o dos niveles. En este ejemplo aparecen cuatro recámaras esquineras cupuladas que podían aprovecharse como

salones de estudio. La fachada presentaba torres en cada esquina, generalmente bajas y su punto focal estaba determinado por un alto iwan, sobre el cual con frecuencia se concentraba la decoración regularmente. Este diseño se seguirá empleando, con ligeras variaciones, en todo Irán, Asia Central e India hasta los siglos XVIII-XIX.

Esta madrasa pertenece al punto álgido de la arquitectura timurí, e incluso sus ruinas muestran su arcaico esplendor. Su arquitecto fue el reconocido diseñador, ingeniero y astrólogo Zayn al-Dīn Shīrāzī (m. 842/1438), quien construyera el complejo de mezquita, madrasa y mausoleo de Gawhar Shād, esposa de Shāh Rūkh en Herat (820-42/1417-38), foco cultural de la ciudad. Su último edificio, incompleto, fue la madrasa Ghiāthīya, cuyo nombre debió remontar a algún gran visir. Está mucho mejor preservada y documentada que otros edificios, además de presentar las características del periodo timurí. Interesante en el diseño de esta madrasa es la incorporación de una torre de viento o *bādgīr* en la pared posterior del patio, lo cual permite el movimiento del aire. Aunque se conoce la existencia de estas estructuras a través de la literatura, esta torre es el ejemplo más antiguo conocido²⁷. Igualmente, las soluciones de las bóvedas son otras innovaciones de esta construcción. (Véase figura 8).

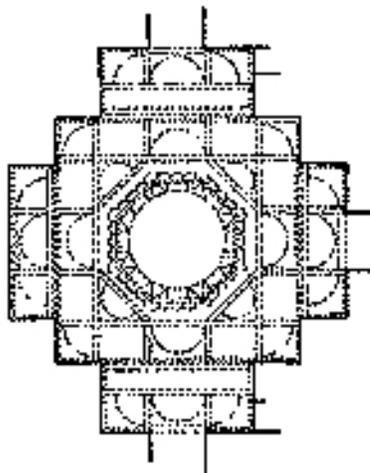


Figura 8. Detalles de la bóveda de la cámara nororiental.
Tomado de R. Holod, “On History”, p. 79.

²⁷ Cf. Renata Hollod, “Madrasa al-Ghiāthīya”.

3.3.4 Madrasa de Mir-i Arab, Bukhara, siglo XVI.

No existen referencias de que en Bukhara existieran colegios organizados como la *nizāmiyya* de Bagdad, aunque se puede conjeturar que la institución, de manera incipiente, ya existía en el último periodo del gobierno *sāmānida*, debido a que en estos tiempos, como ocurría en otras partes del mundo islámico, los maestros impartían clases en sus propias casas o en *ribāts*. Después de la caída de los *sāmānidas*, ardientes patrocinadores del Islam sunnita y de la enseñanza islámica, los líderes religiosos de la ciudad asumieron el control político, en especial los *ḥanafī*, quienes hicieron de Bukhara su sede en Transoxiana. Sin embargo, la descentralización de la autoridad bajo los *karakhanidas* (992-1211) posibilitó a *shiítas* y *sufíes* la irradiación de sus doctrinas, y con el tiempo el crecimiento de *wakf*, en especial *madrasas*, *khānaqāhs* y otros establecimientos religiosos, hizo de los líderes religiosos celosos custodios de las crecientes cantidades de tierras y riquezas²⁸.

De forma que, durante el periodo *karakhanida* y hasta el siglo XVIII, Bukhara se convirtió en un reconocido centro para la enseñanza sunni y a sus escuelas llegaron estudiantes de toda Asia Central e Irán, así como eruditos en leyes, religión, lógica, filosofía, entre otras ramas del conocimiento²⁹. A propósito, Richard N. Frye habla de un “eje Bukhara-Bagdad de enseñanza islámica” y llama la atención sobre la existencia de sabios llamados *Bukharī*, *Balkhī*, *Samarkandī* o *Temerzī* durante el primer siglo de hegemonía *abbasida*³⁰. Como la conversión al Islam de la

²⁸ Cf. Richard N. Frye, *Bukhara. The Medieval Achievement*, pp. 130-32, 188.

²⁹ Cf. B. Spuler, “Central Asia from the Sixteenth Century to the Russian Conquests”, pp. 478-79. El autor agrega cómo estas instituciones educativas alcanzaron una elevada reputación que se extendió hasta India, Rusia y Turkestán oriental y tradicionalmente se reconoce que alrededor de 1790 existían aproximadamente 30 000 estudiantes de teología en Khiva y Bukhara. (No se precisan fuentes).

³⁰ Véase Richard N. Frye, *The Heritage of Central Asia*, p. 228.

población centroasiática fue un proceso considerablemente rápido, la enseñanza islámica floreció desde los primeros momentos³¹.

Los shaybaníes gobernaron Transoxiana a lo largo del siglo XVI y fue bajo la égida de ‘Ubaydullāh Khān (1512-39) cuando Bukhara se convirtió en capital del nuevo reino, dada su reputación como antiguo centro de sabiduría. La actividad constructora y el auge económico acompañaron el desarrollo de la urbe, cuya silueta se ha conservado en sus rasgos esenciales, lo cual posibilita que la ciudad muestre hasta hoy día el aspecto de la arquitectura centroasiática de los siglos XVI y XVII. Las madrasas desempeñaron una función de primer orden en la configuración citadina, no sólo como centros de irradiación y generación de conocimientos, sino también como enclaves de fomento y transformación de principios y leyes constructivas. Junto con otras tipologías arquitectónicas, las madrasas formaron parte de un sustancioso plan de alzamiento de obras públicas que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XVI, ejemplo fidedigno del auge económico alcanzado³².

El diseño de la madrasa, que había sido desarrollado en la época precedente, estuvo determinado por su función de institución de altos estudios y por regla general su plano seguía el esquema descrito anteriormente: patio central con dos o cuatro iwanes en sus ejes que fungían como salones de clases en las estaciones calurosas, uno o dos pisos de celdas y *darskhāns* en dos o en cuatro esquinas, además de una mezquita para la oración diaria. La fachada principal presentaba un alto portal y en ella se inscribían dos o cuatro torres en forma de minaretes en cada

³¹ Véase Richard C. Foltz, *Religions of the Silk Road*, pp. 89-109. Aquí se mencionan algunos factores esenciales que propiciaron la islamización de Asia Central, entre las que destaca la labor proselitista emprendida por las órdenes sufíes entre pueblos pastores y áreas remotas, en especial la de las cofradías o *silsilas* naqshbandiyya, kubrawiyya y yasawi, que surgieron entre los siglos XII y XIII. Véase E. E. Karimov, “The Advent of Islam: Extent and Impact”, pp. 81-85; Th. Zarccone, “The Sufi Orders in Northern Central Asia”, pp. 771-780; J. Spencer Trimingham, *The Sufi Orders in Islam*, pp. 62-64.

³² En este periodo se elevaron numerosos monumentos religiosos como la madrasa de Madar-i Khān (1556-1557), la de ‘Abdullah Khān (1588-1590), la Kukeldash (1568-1569) y el conjunto mezquita-khānaqāh Char-Bakr. Para más información al respecto, véase R. G. Mukimova, “The Shaybanids”, pp.40-45; Iraida Borodina, *Central Asia*, pp.128-162.

vértice del edificio. Este esquema, con variaciones, se encuentra en numerosas madrasas centroasiáticas construidas entre el siglo XV y XIX, aunque a partir de la segunda mitad del siglo XVI se complejizó la estructura general al añadirse secciones especiales en los ejes o en las esquinas³³.

La madrasa de Mir-i Arab (1535-36) constituye el clásico ejemplo de madrasa de esta época³⁴: la fachada está interrumpida por un alto pórtico con nichos de entrada abovedados en un marco rectangular, a cuyos lados se añaden arcadas de dos pisos en forma de logia con entradas. Las torres macizas situadas en las esquinas tienen la misma altura que la fachada, decorada con un fino mosaico de ladrillo y con paneles de esmalte de elegantes motivos. A cada lado de la zona de la entrada se encuentran respectivamente una mezquita y un mausoleo, ambos cupulados. Al patio interior se abren cuatro iwanes, que en verano servían de aulas, y a cada lado de estos se disponen las estancias del estudiantado en dos pisos (Ver figura 9). Mir-i Arab constituyó uno de los mayores colegios del momento, con 111 estancias para los alumnos, cada una con su propio armario³⁵. Por otra parte, la decoración de la madrasa es de un gusto exquisito; ostenta mosaicos de fayenza y estalactitas de estuco que recuerdan la suntuosidad del periodo timurí.

En el centro de la ciudad de Bukhara se erigió el conjunto de Payi Kalyān (“pie de la majestuosidad”), compuesto por la Gran Mezquita de Kalyān (1514) y la madrasa de Mir-i Arab. Tal disposición de los edificios *vis à vis -kosh-* se observa en la arquitectura de esta región en el periodo que estamos analizando. Este sistema no sólo es importante desde la perspectiva estética, sino también socio-política, ya que responde a una situación particular de la región, que si bien tuvo sus paralelos con otras zonas geográficas, aquí asume matices distintivos. Nos referimos a la

³³ Véase G. Pugachenkova, “Architecture in Transoxania and Khurasan”, pp.482-84.

³⁴ Para más información sobre el plano y alzado de esta madrasa paradigmática, consúltese Iraidia Borodina, *op. cit.* y S. Chmelnizkij, *op. cit.*

³⁵ Véase Iraidia Borodina, *op. cit.*, p. 128.

construcción de complejos arquitectónicos que agrupaban madrasas, mezquitas, hospicios, baños, etc. En asociación con la mezquita de Kalyān, se implementó un grupo de edificios públicos entre los cuales resalta la madrasa de Mir-i Arab, construida en dirección opuesta a la mezquita, al igual que los ejemplares de madrasas en el Registán.

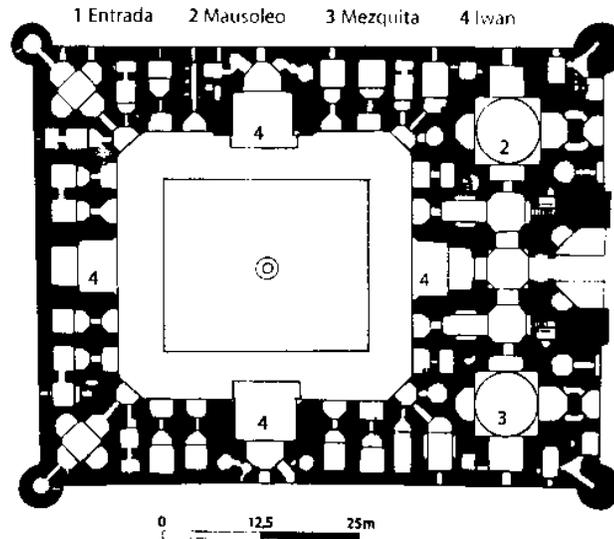


Figura 9. Plano de la madrasa de Mir-i Arab, Bukhara.
Tomado de M. Hattstein y P. Delliuss (eds.), *El Islam. Arte y Arquitectura*, p. 437.

3.4- La arquitectura como lenguaje retórico.

La tendencia humana a racionalizar sus acciones y a la organización teórica del conocimiento se orienta en el sentido de la tradición legada socialmente. En la medida en que intentamos dotar de sentido nuestra percepción fenoménica y sistematizar dicho esfuerzo en un corpus epistemológico, edificamos una concepción del mundo trascendente que tiñe no sólo nuestras actitudes y pensamientos, sino nuestras manifestaciones artísticas. Dentro de las expresiones estético-artísticas islámicas, la arquitectura posee un valor comunicativo sobresaliente, reconocido y aprovechado desde épocas muy tempranas por filósofos, arquitectos y gobernantes.

Así, el discurso retórico de la arquitectura fue empleado desde tiempos omeyas para afirmar una identidad arábo-islámica³⁶.

Diferentes métodos han sido empleados por culturas tradicionales para establecer un orden espacial. El tipo de estructuras formales y de patrones rítmicos han establecido las distinciones culturales. Las madrasas en esencial muestran una sofisticación particular de despliegue de “tropos” arquitectónicos, al combinar elementos o estructuras que ayudan a configurar un discurso retórico arquitectónico. La tendencia a reforzar la integridad de los espacios cerrados, el uso de patrones repetitivos, la disposición rítmica de unidades dentro de la estructura organizativa y la conjunción de configuraciones similares, pero de distintas dimensiones (unidades formales recurrentes como los iwanes) crean una poética del espacio que opera a diferentes niveles.

La arquitectura de las madrasas representa una arquitectura centralizada, basada en principios de orden y equilibrio, estabilidad y reposo. Sus puntos focales, los iwanes, daban acceso tanto al patio como a las aulas y aposentos, donde se percibe claridad de proporciones. En el patio central es evidente el ritmo cadencioso de las hileras de pequeños iwanes, interrumpidos por los cuatro iwanes axiales de mayores dimensiones, con lo cual se establecen relaciones espaciales a diferentes escalas. En las construcciones vistas, con espacios centrales cerrados, se establecen conexiones orgánicas entre el interior y el exterior. Para facilitar esto se establecieron sistemas de galerías y recintos semicupulados abiertos al espacio externo (iwanes), lo que indudablemente colocó mayor énfasis en la imagen del patio exterior como un espacio vivo³⁷. La convergencia de formas hacia un centro interior –el patio- rememora el ritual de la oración, encaminado a lograr la introspección y la comunión con la divinidad. Hasta qué punto estas

³⁶ Cf. Jo Tonna, “The Poetics of Arab-Islamic Architecture”, p. 182.

³⁷ I. I. Notkin, “Genotypes of Spatial Form in the Architecture of the East”, p. 52.

correspondencias son el producto y la expresión de una visión del mundo es algo que no hemos podido constatar, pero seguramente su dilucidación enriquecería nuestra discusión.

Partiendo del presupuesto de que la madrasa es un enclave multifuncional, su propia estructura está en relación con las funciones que hemos descrito como propias de dichas instituciones: organización de la enseñanza, producción de ideas (función ideológica), formación de profesionales, entre otras. Esto determinó sin duda la aceptación de formas dinámicas adaptadas como las células de un organismo vivo a las contingencias del medio. Los ejemplos descritos muestran similitudes en la conceptualización del espacio y no sólo transmiten ideas acerca de la organización de diseños volumétricos, sino que lo hacen en relación a sus cualidades operacionales. Por tanto, la arquitectura de las madrasas de Khorasan y Transoxiana está supeditada y al mismo tiempo refleja las dinámicas socio-políticas que tuvieron lugar en la historia de la región, debido a lo cual constituyeron durante mucho tiempo el mecanismo institucional que reprodujo la sociedad donde estuvieron insertas.

Epílogo: la madrasa como enclave sistémico

El fenómeno de la madrasa, su surgimiento y posterior desarrollo, ha resultado complejo y multifacético; su intelección sólo ha sido posible mediante el desmenuzamiento de sus partes componentes. En tanto enclaves sistémicos, los centros de enseñanza islámicos, en especial los de enseñanza superior, debieron provocar cambios sustantivos en las estructuras sociales donde se insertaron –aspecto que no fue desarrollado en el trabajo y merecería atención más cercana. Igualmente, la entronización de las ciencias jurídico-religiosas, en determinados momentos históricos, debió de modelar patrones cognitivos en el individuo.

Al examinar las relaciones entre formas del pensamiento religioso en el Islam y las técnicas mediante las cuales fueron elaboradas o difundidas, notamos que constituye una relación variada y desigual, cuyos criterios han de basarse en el estudio de contextos socio-históricos determinados. De aquí que la educación posea un carácter específico que le haga funcionar en relación con las exigencias de cada etapa social, en donde ocurren procesos de adaptación e innovación. En una cultura o sociedad dada, los intereses o preocupaciones dentro de la esfera humana constituyen presuposiciones fundamentales para la formación de conceptos como el de educación o arte. Y, consecuentemente, las categorías de la creación artística, así como las categorías cognitivas, parecen depender de la cultura en cuestión.

La madrasa está investida de la función social de enseñar y, por esto, de definir lo que es legítimo aprender. ¿Podría afirmarse entonces, como lo hace P. Bourdieu, que la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria y, por ende, no existe cultura legítima?³⁸ Por otra parte, señala el autor, la

³⁸ Bourdieu & Passeron, *La reproducción*, p. 20.

institución de enseñanza resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítima. Sin embargo, plantear desde un principio que “el sistema de educación de una sociedad refleja el sistema social de ésta” es reducir a un denominador común todas las funciones diferenciadas de la institución educativa. Hay que tener en cuenta las relaciones entre el sistema de enseñanza y otros subsistemas con el fin de percibir que la autonomía relativa del sistema educativo corresponde a un tipo determinado de dependencia respecto de otros sistemas. Por ello, la historia relativamente autónoma de las instituciones educativas debe de situarse en la historia de las formas sociales correspondientes³⁹.

A partir de nuestras investigaciones, y en concordancia con lo antes expuesto, la madrasa simbolizó durante mucho tiempo el mecanismo institucional que reprodujo un complejo conjunto de prácticas y de dinámicas sociales. Las propias estructuras arquitectónicas fueron adaptándose a las condiciones impuestas por las nuevas funciones educativas. El carácter funcional de la arquitectura manifiesto en los ejemplos analizados, así como su relación con los procesos históricos descritos anteriormente, hace notar las peculiaridades de la zona estudiada, en que algunos planes de estudio estuvieron supeditados a condicionantes específicas.

Un análisis más profundo necesariamente implica un examen de las relaciones entre formas arquitectónicas y sistemas de enseñanza legitimados por grupos socio-políticos en el poder. Lamentablemente, encontramos muy poca información sobre los programas de estudio referidos a las madrasas analizadas, aspecto que, una vez inserto en nuestro trabajo, hubiera modificado las conclusiones del mismo. No podemos lanzar conjeturas a partir de los escasos datos que hemos recopilado al respecto, sólo continuar escudriñando el árido terreno.

En la medida en que las características de los casos de estudios analizados se alejan de las particularidades de otras instituciones similares, es menester revalorizar los propios conceptos

³⁹ *Ibidem*, pp. 245-51.

de conocimiento, *curricula*, así como las funciones de las instituciones de enseñanza superior. Todo lo antes mencionado apunta hacia la relación siempre desigual y heterogénea entre formas de enseñanza y clases en el poder, entre arquitectura y contingencias sociales, entre el hombre como sujeto activo y la cultura como un conjunto de prácticas y valores adoptados en constante metamorfosis.

Aunque la transmisión del conocimiento no se limitó a instituciones como las madrasas -ya que la estructura de la educación superior fue muy diversa⁴⁰, ella constituyó un fenómeno de gran significación para la historia de la educación en el Islam, así como para la historia social de movimientos teológicos y jurídicos, especialmente entre los siglos XI-XVI. La falta de uniformidad en su desarrollo fue debido a varias causas que obedecieron, como se mencionó, a un proceso natural en el desarrollo socio-político del Islam. Entre los factores que confluyen aquí resaltan la puesta en práctica del sistema de *wakf*, el desarrollo y la asimilación de estructuras arquitectónicas apropiadas (*khān*, *iwan*, etc.), así como las rivalidades políticas entre doctrinas teológicas y jurídicas -como el shiísmo, las escuelas shāfi‘ī, ḥanafī y la orden karrāmiyya fundamentalmente⁴¹. Cada una de estas tendencias estaba marcada por ideales socio-políticos distintos y, por tanto, la multiplicación de madrasas en los siglos siguientes estuvo influida por una situación político-religiosa cambiante.

Por otra parte, entre los agentes de islamización de Irán oriental y Asia Central, destaca notablemente el esfuerzo de las órdenes sufíes, que supieron llevar hasta lugares recónditos el credo islámico. Su estrecho vínculo con las elites gobernantes favoreció la ejecución y remodelación de obras religiosas tales como monasterios, mausoleos, casas de reunión, madrasas, mezquitas, entre otras. Ello contribuyó al fortalecimiento de su influencia en la vida social y

⁴⁰ G. Makdisi, *The Rise of Colleges*, pp. 35-74.

⁴¹ Dominique Sourdel, *op. cit.*, pp. 168-172. El autor cita, basado en la obra de H. Halm, *Die Anfänge der madrasa*, el caso de Nishapur, donde existían en el siglo XI, junto con madrasas ḥanafī y shāfi‘ī, tres madrasas utilizadas por la orden karrāmiyya.

política del oriente islámico, a la cual supo adaptarse apropiadamente. Queda por investigar hasta qué punto la teología sufi, esencialmente opuesta al escolasticismo ortodoxo, pudo influir en el campo de la educación tradicional o en las mismas esferas de enseñanzas. Creemos que en algunos momentos hubo intentos de reconciliación entre ambas corrientes de pensamiento, lo cual debió de afectar la configuración del curriculum de dichas instituciones.

La gradual combinación de actividades sufíes y actividades educativas, acontecida en los complejos que describimos en el capítulo anterior, reflejó una transformación profunda: la asimilación intelectual y social del sufismo dentro de la corriente intelectual islámica. El acercamiento entre madrasa y convento sufi, o lo que es parecido, entre sus funciones educativas y devocionales, pudo igualmente evidenciar una similitud de acercamientos a los textos religiosos⁴². Sin embargo, la madrasa y el khānaqāh, como componentes de los complejos caritativos, tuvieron desde un inicio funciones educativas que se traslapaban. La conjunción del colegio y el hospicio facilitó su integración, aunque no sin limitantes⁴³. Estas observaciones remiten a las peculiaridades de la zona objeto de nuestro estudio y, al mismo tiempo, evidencia la inaplicabilidad de esquemas descritos como válidos en otras regiones del vasto mundo dominado por el Islam.

Aproximadamente por siete u ocho siglos se extendió el florecimiento del sistema de madrasas, desde el siglo XI hasta finales del siglo XVIII, y durante este lapso la actividad académica y su relación con el organismo social estuvieron sometidas a cambios constantes. En los primeros siglos, los colegios estimularon el desarrollo de actividades intelectuales, a pesar de las restricciones impuestas sobre los estudios humanistas⁴⁴. Sin embargo, afirman algunos autores, con el transcurso del tiempo, los métodos, disciplinas, textos, entre otros, se anquilosaron y

⁴² J. Berkey, *op. cit.*, p. 59.

⁴³ Arjomand, *op. cit.*, p. 288.

⁴⁴ Véase al respecto la obra de G. Makdisi, *The Rise of Humanism in Classical Islam*.

condujeron a una esterilidad intelectual que se acentuó con el cierre o la negativa a aceptar ideas venidas del exterior, especialmente de Occidente. Además, la especialización restringida del sistema de educación tradicional impidió el contacto con nuevas fuerzas intelectuales⁴⁵.

A partir del siglo XVIII la educación islámica fue drásticamente alterada, motivado por diversos factores; entre ellos la penetración colonial europea y cambios en las dinámicas sociales regionales. Se hizo insostenible mantenerse al margen de lo que acontecía en otras partes del orbe, especialmente en relación con la generación de nuevas metodologías y esferas del conocimiento. Entonces el propio estado tomó la iniciativa en muchos países de crear escuelas que proveyeran una educación técnica para la nueva clase profesional y el servicio militar⁴⁶. Por su parte, las madrasas permanecieron como hasta entonces, en una relativa independencia del estado, y su reputación menguó extraordinariamente. La separación que aconteció entre los ‘*ulamā*’ y las madrasas, por un lado, y los modernos colegios y la clase en ellos cultivada, por otro, trajeron como consecuencia una escisión profunda entre la institución religiosa con sus valores tradicionales y las nuevas dinámicas de vida.

La construcción e inauguración de madrasas ha sido un fiel testimonio no sólo del papel determinante de la clase religiosa, sino también de la función desempeñada por el Islam como difusor del conocimiento. La gran brecha abierta en el sistema institucional tradicional se ha debido en parte a la resistencia al cambio y a la adaptación a las nuevas condiciones impuestas por el ritmo de vida moderno; es un contra flujo al *continuum* histórico-social. Una educación religiosa no debe desligarse de los aspectos de la vida cotidiana, máxime cuando éstos atañen a buena parte del mundo. Y este proceso de reconciliación podría prolongarse por un largo periodo que ayude a los líderes religiosos y a la propia comunidad a reflexionar sobre su situación actual. La transformación que ha de tener lugar, que quizás haya comenzado, acarreará en su seno la

⁴⁵ H. A. R. Gibb, *op. cit.*, p. 142, 145.

⁴⁶ *Loc.cit.*

mutabilidad dentro del Islam de un principio estático pasivo a otro dinámico y activo, lo cual infaliblemente propiciará la gestación de nuevas premisas y procederres.

Apéndice

Apéndice 1. Los legados persa e indio a la cultura islámica.

Las influencias persas e indias se hicieron sentir especialmente en las ciencias positivas, la medicina y las instituciones políticas. En fechas tan tempranas como el siglo VIII se establecieron los contactos con estas dos culturas. Una de las primeras obras traducidas al árabe fue un tratado astronómico indio⁶⁸. Además, numerosos trabajos indios fueron traducidos durante los reinados de al-Manṣūr y Hārūn, a instancias del visir persa Yaḥyā al-Barmakī (m. 805)⁶⁹, del que se dice haber hecho grandes contribuciones a la causa del progreso científico y cultural árabe. Curiosamente, el interés de los musulmanes por la literatura filosófica persa e india, sin embargo, no parece haber sido tan notable como su interés en la astronomía y las medicinas⁷⁰.

A pesar de ello, Ibn al-Nadīm relata el hecho de que un tratado anónimo sobre *Creencias religiosas de los indios* circulaba entre los árabes al final del siglo VIII y en su diccionario bibliográfico asegura haber visto una copia de dicha obra manuscrita por al-Kindī⁷¹. Otros trabajos de naturaleza moral o religiosa se citan por la misma fuente en sus catálogos de textos indios, persas y griegos sobre filosofía moral conocidos por los árabes. En comparación con los materiales provenientes de Grecia, en verdad se nota una gran disparidad y pobreza en los listados de obras persas o indias.

Al-Bīrūnī (m. 1048), el gran escritor musulmán que dejó constancias objetivas sobre las religiones indias, dedicó una buena parte de su libro *La verdad acerca de las creencias en la India* (1030) a la discusión de cuestiones religiosas y filosóficas. Sin embargo, sus escritos

⁶⁸ La traducción más importante de textos astronómicos del sánscrito al árabe fue la de *Mahāsiddhānta*, perteneciente a la escuela *brāhmapakṣa*, basada en el *Paitāmahasiddhānta* (siglo V) y en el *Brāhmasphuṭasiddhānta*, escrito por Brahmagupta en 628. Cf. A. I. Sabra, “‘Ilm al-Hay’a”, p. 1136.

⁶⁹ El interés en la filosofía y en las ciencias teóricas griegas se debió en gran medida a Yaḥyā al-Barmakī (m. 805), visir y mentor de Hārūn, cuya pasión por los estudios helenísticos fue instrumental en la promoción y traducción de obras griegas al árabe.

⁷⁰ Ver Majid Fakhry, *op. cit.*, p. 45.

⁷¹ Cf. *The Fihrist of al-Nadim*, pp. 615-26.

llegaron muy tarde como para dejar un impacto significativo en la filosofía árabe formativa. M. Fakhry cita, además, al gran astrónomo al-Iranshahri (siglo IX) como el único escritor que trató objetivamente el tema de las religiones indias. Por desgracia, las obras atribuidas a él por la única autoridad que lo ha referido, el ismailí Nāṣir-i-Khusraw (m. 1061), no han llegado a nosotros. Pero su asociación con una de las grandes figuras en la historia de la ciencia y la filosofía islámica, al-Rāzī, enfatiza su importancia en la historia del no conformismo religioso-filosófico en el Islam⁷². Por otra parte, Fakhry hace mención de algunas sectas indias que captaron adeptos entre los árabes, como la *Barahima* y la *Sumaniya*. De ellas se sabe poco, pero es significativo el hecho de que los teólogos árabes refieran la secta *Sumaniya* como exponente de una epistemología escéptica o agnóstica.

Goldziher alude a la traducción al árabe de obras búdicas, en especial la del *Būdāsāf wa Balawhar* y también la de un libro sobre Buda. Además, asegura que se tienen testimonios que evidencian no sólo la influencia de ideas teóricas hindúes en la visión intelectual de los musulmanes, sino también el influjo inmediato que dejó el monasticismo errante hindú entre los adeptos al Islam⁷³. La propia leyenda de uno de los grandes patriarcas del sufismo presenta similitudes a la del Buda, el santo Ibrāhīm b. Edhem (m. ca. 160/776), cuya historia ha sido recogida por Djlāl al-dīn Rūmī⁷⁴. Además, las ideas sufíes de la absorción y extinción de la personalidad en la divinidad (*fanā'*) presentan un gran parecido con el concepto del *moksha* hinduista o, aun, el *nirvana* budista. Al igual que en el budismo, se transita por un camino hacia la extinción del *yo* en Dios, transitando un “noble sendero” o *tarīka'*, con diferentes grados de perfección semejantes al óctuplo camino. Sin embargo, relativo a la experiencia mística,

⁷² Ver Majid Fakhry, *op.cit.*, p. 46. Según este autor, al-Rāzī tomó algunas ideas de Iranshahri acerca de la materia, el espacio y el tiempo, por lo que podrían encontrarse influencias indias en sus doctrinas filosóficas.

⁷³ Cf. I. Goldziher, *Le dogme et la loi de l'Islam*, p. 133. Compárese *Al Fihrist*, p. 717.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 134.

encontramos estos mismos principios a lo largo de la historia humana, por lo que no consideramos esto como indicios de influencias foráneas en el pensamiento islámico, sino como resultado de los esfuerzos del hombre por encontrar a Dios.

Puesto que la propia dinastía abbasida había tenido sus orígenes en el oriente del imperio y en conjunción con la creciente influencia persa, las traducciones hechas de materiales científicos persas e indios fueron los primeros en conocerse. Incluso los más tempranos contactos de los musulmanes con Aristóteles se atribuyen al interés de los sasánidas por el conocimiento griego⁷⁵. La familia de los Barmakī o Barmécidas desempeñó una función sobresaliente en la iranización de Irak. Mencionamos anteriormente la figura de Yaḥyā al Barmakī, uno de los grandes promotores de las enseñanzas helenísticas dentro de la corte. Por otra parte, no hay duda de que los numerosos sabios iraníes originarios de Khorasan, Tabaristán, e incluso de la Bactriana, aportaron sus conocimientos alquímicos, astrológicos, astronómicos, botánicos y médicos, mezclados con las sabidurías griega, maniquea, nestoriana, zoroástrica, y hasta búdica, esta última transmitida a través de los Barmakíes, cuyo supuesto antepasado llevaba el título de gran sacerdote (*Barmāk*) del templo de Nawbahar⁷⁶. Sin embargo, aún no ha podido identificarse los escritos concretos que dichos eruditos hubieran podido traducir⁷⁷.

El legado persa, según M. Fakhry, consistió fundamentalmente en un corpus de aforismos y doctrinas morales⁷⁸. Probablemente, según nuestra opinión, especialmente en la esfera literaria hubo una mayor participación del elemento persa en la constitución de la cultura

⁷⁵ Cf. F. Rosenthal, *The Classical Heritage*, p. 4.

⁷⁶ Nawbahar es la transcripción del sánscrito Nava Vihara, que evoca el célebre convento búdico de Balkh, visitado en el siglo VII por el peregrino chino Hiuan Ts'ang. Ver W. Barthold (D. Sourdel), "Baramika", en *Encyclopédie de l'Islam*, pp. 1064-65.

⁷⁷ Véase M. Cruz Hernández, *op. cit.*, p. 54.

⁷⁸ Cf. M. Fakhry, *op. cit.*, p. 48. Obras de la literatura aforística se atribuyen a sabios como Anushirwan, Buzurjumhr (Vuzurgnihr), o Kisra (Cosroes). Una importante colección de este tipo, aún existente, se le atribuye al filósofo Miskawayh (m. 1010), *Jawidan Khirad*, y contiene, entre otras cosas, exhortaciones del rey persa prehistórico Ushahang a su hijo.

islámica. Después del año 750, una buena parte de los más sobresalientes eruditos musulmanes eran de origen persa: el gran gramático Sibawāyh (m. ca. 793), el filósofo Ibn Sīnā (m. 1037), el célebre médico al-Rāzī, y el pensador de todos los tiempos, al-Ghazali. Al persa Ibn Muḳaffa' se debe la traducción del pehlavi al árabe de la gran colección de fábulas *Calila y Dimna*, originalmente escrita en sánscrito y atribuida a Bidpai. Esta obra, cuyo título en pehlavi es *Anvar-i-Suhayli* ("Luces de Canopus"), sirvió posteriormente a La Fontaine para la confección de su célebre colección. Por su parte, Alfonso X, al establecer su escuela de traductores en Toledo, hizo uso de la versión árabe de Ibn Muḳaffa' para verterla al castellano⁷⁹. De ello se deduce que esta traducción ha ocupado siempre una posición prominente en la historia de la prosa árabe.

Fue la política de los primeros abbasidas, y de al-Manṣūr en particular, la de exaltar la identidad persa. Según Von Kremer⁸⁰, "muchos de sus ministros eran persas o de extracción persa. En Bagdad, las modas persas continuaron gozando de gran reputación. Los antiguos festivales de Nowruz, Mihrgan y Ram continuaban celebrándose. La indumentaria persa era la vestimenta oficial de la corte y los altos, negros y cónicos sombreros fueron prescritos como oficiales por el segundo califa abbasida. En la corte se imitaban las costumbres de los reyes sasánidas, y se introdujeron prendas de vestir decoradas con inscripciones doradas, exclusivas para los gobernantes". Curioso: una moneda del califa al-Mutawakkil lo muestra vestido a la moda persa.

⁷⁹ Véase *Kalilah and Dimnah, an English version of Bidpai's fables based upon ancient Arabic and Spanish manuscripts*, por Thomas Ballantine Irving. Newark, J. de la Cuesta, 1980.

⁸⁰ Citado por E. Browne, *op. cit.*, p. 336.

Apéndice 2. Notas acerca de la clasificación del conocimiento en el Islam medieval.

La clasificación de las ciencias en el Islam tuvo múltiples facetas, que variaban desde la clasificación de un bibliotecario o vendedor de libros, como aparece en *Fihrist* de al-Nadīm, hasta la de un lexicógrafo especializado, como en *Mafātīh al-‘ulūm* de al-Khwārizmī, o un teólogo como al-Ghazali y su *Revivificación de las ciencias religiosas*. *Fihrist* y *Mafātīh* presentan similitudes en la organización del conocimiento ya que comienzan con las ciencias islámicas tradicionales y continúan con las ciencias consideradas extranjeras. Una estructura equivalente prima en la obra de los Hermanos de la Pureza y en historiadores como Ibn Khaldūn⁸¹. Todas estas divisiones reflejan y tienden a reproducir las creencias fundamentales de la sociedad que las elabora, así como sus tendencias o inclinaciones por privilegiar determinado tipo de conocimiento.

Clasificación de las ciencias según Ikhwān al-Şafā’, al-Khwārizmī y al-Ghazali.

I- Clasificación de las ciencias según Ikhwān al-Şafā’ o los Hermanos de la Pureza⁸².

A.- Las ciencias “disciplinarias”.

1. Ciencia de la escritura y de la lectura.
2. Ciencia de la lengua y de la gramática.
3. Aritmética y transacciones comerciales.
4. Poesía y prosodia.
5. Ciencia de la adivinación.
6. Magia, encantamientos, química y mecánica.
7. Artes y oficios.
8. Compra y venta, comercio, cultura, agricultura, reproducción.
9. Biografía e historia.

⁸¹ Jean Jolivet, “Classifications of the Sciences”, p. 1008.

⁸² Tomado de L. Gardet y M. M. Anawati, *Introduction à la théologie musulmane*, pp. 108-109.

B.- Las ciencias jurídico-religiosas.

1. Ciencia de la Revelación.
2. Ciencia de la interpretación.
3. Ciencia de las tradiciones.
4. Jurisprudencia, leyes.
5. Exhortaciones morales, predicación, ascetismo, sufismo.
6. Interpretación de sueños.

C.- Las ciencias filosóficas verdaderas.

I.- Las ciencias matemáticas.

1. Aritmética.
2. Geometría.
3. Astronomía.
4. Música.

II.- Las ciencias lógicas.

1. Poética.
2. Retórica.
3. Tópicos.
4. Demostración apodíctica.
5. Sofística (como introducción a la Isagoga de Porfirio).

III.- Las ciencias naturales.

1. Ciencia de los principios corporales.
2. El cielo y el mundo.
3. La generación y la corrupción.
4. Meteorología.
5. Mineralogía.
6. Botánica.
7. Zoología.

Entran dentro de la sección de ciencias naturales:

8. La medicina.
9. El arte veterinario.
10. Domesticación de caballos, bestias y aves de presa (para la caza).
11. La agricultura.
12. La cría (reproducción, raza).
13. Los oficios.

IV.- Las ciencias divinas.

1. Teología natural.
2. Angelología.
3. Ciencia de las almas.
4. Política.
5. Escatología.

II- Clasificación de las ciencias según *Mafātih al-'Ulūm* de al-Khwārizmī⁸³.

A.- Ciencias de la ley religiosa.

I.- La jurisprudencia.

1. Fuentes del derecho.
2. La purificación.
3. El rezo, etc.

II.- El kalām.

1. Las expresiones de los *mutakallimūn*.
2. Diversas escuelas y sectas musulmanas.
3. Las diversas variedades de cristianos y sus términos técnicos.
4. Diversas variedades de judíos y sus términos técnicos.
5. Diversas sectas no musulmanas.
6. Los árabes adoradores de ídolos.
7. Cuestiones fundamentales tratadas en el kalām.

III.- La gramática.

IV.- El arte del secretario.

V.- La poesía y la prosodia.

VI.- La historia.

B.- Ciencias extranjeras: la filosofía.

I.- Teórico.

A.- Física.

1. Medicina.
2. Meteorología.
3. Ciencias de los cuerpos sublunares.
 - a) Mineralogía.
 - b) Botánica.
 - c) Zoología.
4. El arte de la química.

B.- Matemáticas.

1. Aritmética.
2. Geometría.
3. Astronomía.
4. Música; a parte la mecánica.

C.- Teología.

II.- Práctica.

1. Ética personal.
2. Economía doméstica.
3. Política.

⁸³ Tomado de L. Gardet y M. M. Anawati, *Introduction à la théologie musulmane*, pp. 111-12.

IV- Clasificación de las ciencias según al-Ghazali en su *Ihyā'*⁸⁴.

A.- Ciencias religiosas.

1. Ciencias de los fundamentos.
 - a) El Corán.
 - b) La Sunna.
 - c) El consenso de los doctores.
 - d) Los documentos concernientes a los Compañeros.
2. Ciencias derivadas.
 - a) Ciencias de las cosas de este mundo.
 - b) Ciencias de las cosas de la vida futura: la ciencia del corazón.
3. Ciencias propedéuticas (instrumentales).
Lenguas, gramática, escritura.
4. Ciencias completivas.
 - a) Relacionadas con el Corán:
 1. Ciencias de la lectura.
 2. La exégesis.
 3. Los fundamentos del derecho.
 - b) Relacionadas con la Sunna.
 - c) Relacionadas con los documentos y las tradiciones.

Aparte:

El kalām: ciencia obligatoria para la comunidad.

La filosofía.

1. Geometría y aritmética.
2. Lógica.
3. Teología natural.
4. Ciencias naturales.

B.- Ciencias no religiosas.

1. Recomendables.
 - a) Obligación de la comunidad.
 1. Medicina.
 2. Cálculo.
 - b) Supererogatorio (profundización en la medicina y en el cálculo).
2. Condenables.
Magia y talismán.
Prestidigitación y sortilegio.
3. Permitidas.
Poesía.
Historia.

⁸⁴ Tomado de L. Gardet y M. M. Anawati, *Introduction à la théologie musulmane*, p. 117.

Apéndice 3. Estatutos de las madrasas nizāmiyyas.

Las madrasas fundadas por Nizām fueron restringidas a estudiantes shāfi‘ī, según aseguran las fuentes referidas a sus reglamentos⁸⁵:

- 1- El colegio nizāmiyya constituye una fundación para el beneficio de los miembros de la escuela (*madhab*) shāfi‘ī que lo sean en términos de *fiḳh* (derecho positivo) y de *ūsul al-fiḳh* (teoría legal y metodología).
- 2- Las propiedades con las cuales la nizāmiyya es patrocinada son también para el beneficio de aquellos que son shāfi‘ī en términos de *fiḳh* y de *ūsul al-fiḳh*.
- 3- Los siguientes miembros del personal docente deben ser shāfi‘ī en términos de *fiḳh* y de *ūsul al-fiḳh*:
 - a. El profesor de leyes o *mudarris* (i.e. teología jurídica).
 - b. El instructor-predicador del sermón académico (*wa’iz*).
 - c. El bibliotecario o *mutawalli al-kutūb* (quien enseñaba estudios humanísticos).

⁸⁵ Consúltese al respecto G. Makdisi, *The Rise of Humanism*, p. 40. Cita seis ordenanzas como fundamentos de las madrasas nizamiyas. Su fuente fue Ibn al-Jauzī, *al-Muntaẓam fī tāriḳh al-mulūk wa ‘l-umam*, 6 vols., ed. Krenkow, Dā’irat al-*Ma’arif* Press, Haiderābād, 1357-9/1938-40. Cf. también G. Makdidi, “Muslim Institutions of Learning...”, p. 12.

Apéndice 4. Mapas de Irán y Asia central.



Mapa 1. Irán.



Mapa 2. Irán y Asia central.

Bibliografía

General

Arjomand, Said Amir

- 1999 “The Law, Agency, and Policy in Medieval Islamic Society: Development of the Institutions of Learning from Tenth to the Fifteenth Century”, en *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 41, Nro. 2. New York: Cambridge University.

Berkey, Jonathan

- 1992 *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo. A Social History of Islamic Education*. New Jersey: Princeton University Press.

Bertalanffy, Ludwig von

- 1995 *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.

Boudon, Raymond y F. Bourricaud

- 1990 “Système”, en *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, Paris: Presses Universitaires de France.

Bourdieu, Pierre

- 1967 “Systems of Education and Systems of Thought”, en *International Social Science Journal*, Vol. XIX. Paris: Unesco.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron

- 1981 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Traducción de E. L., 2da ed. Barcelona: Ediciones Laia.

Douglas, Mary

- 1987 *How Institutions Think*. London: Routledge & Kegan Paul.

Duvignaud, Jean (comp.)

- 1982 *Sociología del conocimiento*. Traducción de Diana Irene Galak. México: F. C. E.

El Corán, edición preparada por Julio Cortés

- 1995 Barcelona: Editorial Herder.

- Eickelman, Dale F
 1978 "The Art of Memory: Islamic Education and its Social Reproduction", en *Comparative Studies in Society and History*, Nro. 20. New York: Cambridge University
- Esposito, John L. (ed.)
 1999 *The Oxford History of Islam*. New York: Oxford University Press.
- Grunebaum, G. E. von
 1954 "Islamic Studies and Cultural Research", en G. E. von Grunebaum (ed.), *Studies in Islamic Culture History*, Vol. 56, Nro. 2. Manasha, Wis.: The American Anthropological Association.
- Hodgson, M.
 1974 *The Venture of Islam. Conscience and History in a World of Civilization*. Chicago: University of Chicago.
- Holt, P. Malcolm
 1968 *Cambridge History of Islam*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khaldūn, Ibn
 1958 *The Muqaddimah. An Introduction to History*. Trans. by F. Rosenthal. New York : Pantheon Books.
- Pedersen, J y G. Makdisi
 1960 "Madrasa", en *The Encyclopaedia of Islam*. Prepared by a number of leading orientalist, edited by and editorial committee consisting of H.A.R. Gibb, J.H. Kramers, E. Lévi-Provencal [et al.] Under the patronage of the International Union of Academies. 1960- .Leiden: E. J. Brill, pp.1123-1134.
- Rosenthal, Franz
 1970 *Knowledge Triumphant. The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden: E. J. Brill.
- Ruiz Figueroa, Manuel
 1996 *Islam: religión y estado*. México: El Colegio de México.
- Schuon, Frithjof
 1987 *Comprender el Islam*. Trad. de Esteve Serra. Barcelona: Tradición Unánime.
- Stanton, Ch. Michael
 1990 *Higher Learning in Islam*. Savage (Md): Rowman & Littlefield Publisher, Inc.

Tibawi, A.L

1972 *Islamic Education. Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*. London: Luzac & Company Ltd.

Capítulo 1.

Anawati, G.

1976 *The Significance of Islam's scientific heritage for the Muslim World Today*, s.l.

Badawi, Abdurrahman

1968 *La Transmission de la Philosophie Grecque au Monde Arabe*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.

Browne, Edward G.

1929 *A Literary History of Persia*, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruz Hernández, Miguel

1981 *Historia del pensamiento en el mundo islámico*, vol. 1. Madrid: Alianza Universidad.

Fakhry, Majid

1999 "Philosophy and Theology. From the Eighth Century c.e. to the Present", en John L. Esposito (ed.), *The Oxford History of Islam*. Oxford: Oxford University Press, pp. 269-303.

1970 *History of Islamic Philosophy*. New York: Columbia University, 1970.

1983 "Philosophy and History", en John R. Hayes (ed.), *The Genius of Arab Civilization. Source of Renaissance*, 2da ed. Cambridge: The MIT Press.

Gardet, L. y M. M. Anawati

1971 *Introduction à la Théologie Musulmane. Essai de théologie comparée*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Giladi, Avner

1987 "Islamic Theories in the Middle Ages: Some Methodological Notes with Special Reference to al-Ghazzali", en *Bulletin (British Society for Middle Eastern Studies)*, Vol. 14, No. 1, pp. 3-10.

Goitein, S. D.

1969 *Studies in Islamic History and Institutions*. Leiden: E. J. Brill.

- Goldziher, I.
1958 *Le Dogme et la Loi de l'Islam: Histoire du Développement Dogmatique et Juridique*. Trad. de Félix Arin. Paris: Librairie Orientaliste Paul Geuthner.
- Grunebaum, G. E. von
1970 *Logic in Classical Islamic Culture*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
-
- 1961 *Essays in the Nature and Growth of a Cultural Tradition*. New York: Barnes & Noble Inc.
- Jollivet, Jean
1996 "Classifications of the Sciences", en Roshdi Rashed (ed.), *Encyclopedia of the History of Arabic Science*. London & New York: Routledge, pp. 1008-25.
- Lambton, Ann K.
1988 *Continuity and Change in Medieval Persia. Aspects of Administrative, Economic and Social History, 11th-14th century*. New York: State University of New York Press.
- Micheau, Françoise
1996 "The Scientific Institutions in the Medieval Near East", en Roshdi Rashed (ed.), *Encyclopedia of the History of Arabic Science*. London & New York: Routledge, pp. 985-1007.
- Nasr, S. H.
1968 "Philosophy and Cosmology", en J. A. Boyle (ed.), *The Cambridge History of Iran*, vol. 1. London: Cambridge University Press.
-
- 1979 *Islamic Life and Thought*. New York: University of New York.
- Peters, Francis E.
1968 *Aristotle and the Arabs. The Aristotelian Tradition in Islam*. New York: New York University Press.
- Pingree, D.
1960 "'Ilm al-Hay'a", en *The Encyclopaedia of Islam*. Prepared by a number of leading orientalist, edited by and editorial committee consisting of H.A.R. Gibb, J.H. Kramers, E. Lévi-Provencal [et al.] Under the patronage of the International Union of Academies. 1960-. Leiden: E. J. Brill, pp. 1135-38.
- Rosenthal, F.
1965 *The Classical Heritage in Islam*. California: California University Press.

- Sabra, A. I.
 1995 “La empresa científica”, en Bernard Lewis, *El mundo del Islam. Gente, cultura, fe*. Traducción Jesús Pardo. Barcelona: Destino.
- The Fihrist of al-Nadīm*, editor and translator Bayard Dodge,
 1970 New York: Columbia University Press.
- Walzer, Richard
 1972 *Islamic Philosophy and the Classical Tradition*. Oxford: Bruno Cassirer.
- Watt, W. Montgomery
 1984 *Islamic Philosophy and Theology. An Extended Survey*, 2da ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Capítulo 2

- Abaza, Mona
 1995 “Madrasah”, en John L. Esposito (ed.), *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World*. Oxford: Oxford University Press.
- Diez, E.
 1993 “Madrasa in Persia, Turkestan, and Afghanistan”, en *E. J. Brill's First Encyclopaedia of Islam 1913-1936*, Edited by M. Th. Houtsma [et al.], Vol. V. Leiden: E. J. Brill.
- Gardet, Louis
 1972 “Notions et principes de l'éducation dans la pensée arabo-musulmane”, en *Révue des Études Islamiques*, Vol. 44, No. 1. Paris: P. Geuthner. pp. 1-13.
- Gibb, Hamilton A. R.
 1973 “The Heritage of Islam in the Modern World (III)”, en *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 2, No. 2. Cambridge: Cambridge University. pp. 129-47.
- Heffening
 1960 “Kitābkhāna”, en *The Encyclopaedia of Islam*. Prepared by a number of leading orientalist, edited by and editorial committee consisting of H.A.R. Gibb, J.H. Kramers, E. Lévi-Provencal [et al.] Under the patronage of the International Union of Academies. 1960-.Leiden: E. J. Brill, pp. 1045-47.

Makdisi, G.

1961 “Muslim Institutions of Learning in Eleventh-Century Baghdad”, en *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, Vol. 24, No.1. London: University of London, pp. 1-56.

1971 “Law and Traditionalism in the Institutions of Learning of Medieval Islam”, en G. E. von Grunebaum (ed.), *Theology and Law in Islam*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, pp. 75-88.

1974 “The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into Its Origins in Law and Theology”, en *Speculum*, Vol. 49, No.4, pp. 640-61.

1975 “Interaction between Islam and the West”, en *Révue des Études Islamiques*, Vol. 44, No. 1. Paris: P. Geuthner. pp. 288-309.

1979 “The significance of the Sunni Schools of Law in Islamic Religious History”, en *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 10, No. 1. Cambridge: Cambridge University. pp. 1-8.

1981 *The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

1989 “Scholasticism and Humanism in Classical Islam and the Christian West”, en *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 109, No. 2. New Haven: American Oriental Society. pp. 175-82.

1990 *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

1991 *Religion, Law and Learning in Classical Islam*. Hampshire & Vermont: Variorum.

Mieli, Aldo

- 1966 *La science arabe et son rôle dans l'évolution scientifique mondiale*. Leiden: E. J.Brill.

Nasr, S. H.

- 1978 *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines. Conceptions of Nature and Methods Used for its Study by the Ikhwān Al-Safā, Al-Bīrūnī, and Ibn Sīnā*. Boulder, Colorado: Shambala.

Pedersen, J.

- 1993 "Masdjid", en *E.J. Brill's First Encyclopaedia of Islam, 1913-1936*, Edited by M. Th. Houtsma [et al.], Vol. V. Leiden: E. J. Brill, 350-68.

Schacht, J.

- 1971 "Theology and Law in Islam", en G. E. von Grunebaum (ed.), *Theology and Law in Islam*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Sourdel, Dominique

- 1976 "Réflexions sur la diffusion de la madrasa en Orient du XI^e siècle au XIII^e siècle", en *Révue des Études Islamiques*, Vol. 44, No. 1. Paris: P. Geuthner, pp. 64-84

Sourdel-Thomine, Janine

- 1976 "Locaux d'enseignement et madrasas dans l'islam médiéval", en *Révue des Études Islamiques*, Vol. 44, No. 1. Paris: P. Geuthner, pp. 185-272.

Subtelny, Maria Eva y Anas B. Khalidov

- 1995 "The Curriculum of Islamic Higher Learning in Timurid Iran in the Light of the Sunni Revival under Shah-Rukh", en *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 115, No. 2, pp. 210-36.

Tibawi, A. L.

- 1962 "Origin and Character of *al-madrasah*", en *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, Vol. 25, No. 1/3, pp. 225-38.

Capítulo 3

Arkoun, Mohammed

- 1995 “Spirituality and Architecture”, en Cynthia C. Davidson and Ismail Serageldin (eds.), *Architecture Beyond Architecture*, London: Academy Editions.

Blair, Sheila S.

- 1985 “The Madrasa at Zuzan: Islamic Architecture in Eastern Iran on the Eve of the Mongol Invasions”, en Oleg Grabar (ed.), *Muqarnas III: An Annual on Islamic Art and Architecture*. Leiden: E.J. Brill.

Borodina, Iraida

- 1987 *Central Asia. Gems of 9th-19th Century Architecture*. Moscow: Planeta Publishers.

Burckhardt, Titus,

- 1985 *L’art de l’Islam : Langage et signification*. Paris : Sindbad.

Crowe, Yolande

- 1996 “Central Asia and Afganistan”, en Michell, George (ed.), *Architecture of the Islamic World. Its History and Social Meaning*. London: Thames and Hudson, pp. 258-64.

Dickie, James

- 1996 “Allah and Eternity: Mosques, Madrasas and Tombs”, en George Michell (ed.), *Architecture of the Islamic World. Its History and Social Meaning*. London: Thames and Hudson, pp. 15-48.

El-Said, Issam

- 1993 *Islamic Art and Architecture: the System of Geometric Design*. London: Garnet Publishing Ltd.

El-Said, Issam y Ayşe Parman

- 1988 *Geometric Concepts in Islamic Art*. London: The World of Islam Festival Publishing Ltd.

Ettinghausen, Richard

- 1995 “El ambiente artificial. Arte y arquitectura islámicos”, en Bernard lewis (ed.), *El mundo del Islam. Gente, cultura, fe*. Barcelona: Ediciones Destino.

Foltz, Richard C.

1999 *Religions of the Silk Road*. New York: St. Martin's Griffin.

Frishman, Martin y Hasan-Uddin Khan (eds.)

1994 *The Mosque: History, Architectural Development and Regional Diversity*, London: Thames and Hudson.

Frye, Richard N.

1997 *Bukhara. The Medieval Achievement*. Costa Mesa, California: Mazda Publisher.

1995 *The Heritage of Central Asia*, Markus. Princeton: Wiener Publishers.

Godard, André

1969 *El arte del Irán*. Trad. de Francisco Presedo. Barcelona: Editorial Juventud.

Golvin, Lucien

1995 *La madrasa médiéval. Architecture musulmane*. Aix-en-Provence: Edisud.

Grabar, Oleg

1989 "Reports on Soviet Central Asia", en Ismail Serageldin (ed.), *Space for Freedom*. London: Butterworth Architecture.

1987 *The Formation of Islamic Art*. New Haven: Yale University Press.

1969 "The Architecture of the Middle Eastern City from Past to Present: The Case of the Mosque", en Ira M. Lapidus, *Middle Eastern Cities*, Berkeley y Los Angeles: University of California Press, pp. 27-46.

Grube, Ernst J.

1996 "What is Islamic Architecture", en George Michell (ed.), *Architecture of the Islamic World. Its History and Social Meaning*. London: Thames and Hudson, pp. 11-14.

Hambly, Gavin (comp.)

1992 *Asia Central*, Vol. 16. México: Siglo XXI Editores.

Hattstein, M. y Peter Delliuss (eds.)

2001 *El Islam: Arte y Arquitectura*. Trad. Equipo de Edición, S.L. Barcelona: Könemann.

Hillenbrand, R.

1960 “Madrasa. Architecture”, en *The Encyclopaedia of Islam*. Prepared by a number of leading orientalist edited by and editorial committee consisting of H.A.R. Gibb, J.H. Kramers, E. Lévi-Provencal [et al.] Under the patronage of the International Union of Academies. 1960- .Leiden: E. J. Brill, pp. 1136-54.

Holod, Renata

1982 “On History. Madrasa al-Ghiathiyya”, en *MIMAR 3: Architecture in Development*. Singapore: Concept Media Ltd.

Karimov, E. E.

2003 “The Advent of Islam: Extent and Impact”, en Chahryar Adle e Irfan Habib (ed.), *History of Civilizations of Central Asia*, Vol. IV. París: Unesco Publishing, pp. 81-85.

Kuban, Doğan

1974 *Muslim Religious Architecture. The Mosque and its Early Development*. Leiden: E. J. Brill.

Mankovskaja, L. Y.

1991 “From the History of the City”, en *Bukhara. A Museum in the Open*, Gafar Gulyan Art and Literature, s.l.

Mirbabaev, A. K.

2003 “The Development of Education: Maktab, Madrasa, Science and Pedagogy. The Islamic Lands and their Culture”, en Chahryar Adle e Irfan Habib (ed.), *History of Civilizations of Central Asia*, Vol. IV. París: Unesco Publishing, pp. 31-43.

Mukminova, R. G.

2003 “The Shaybanids”, en Chahryar Adle e Irfan Habib (ed.), *History of Civilizations of Central Asia*, Vol. V. París: Unesco Publishing , pp. 33-45.

Nasr, S. H.

1987 *Islamic Art and Spirituality*. New York: State University of New York Press.

Notkin, I. I.

1989 “Genotypes of Spatial Form in the Architecture of the East”, en Oleg Grabar (ed.), *Muqarnas VI: An Annual on Islamic Art and Architecture*. Leiden: E.J. Brill, pp. 50-57.

Pugachenkova, Galina,

1988 *The Art of Central Asia*. Leningrado: Aurora Art Publisher.

2003 “Architecture in Transoxania and Khurasan”, en Chahryar Adle e Irfan Habib (ed.), *History of Civilizations of Central Asia*, Vol. V. Paris: Unesco Publishing, pp. 477-508.

Steele, James

1992 “The Significance of Samarkand”, en James Steele (ed.), *Architecture for a Changing World*. London: Academy Editions.

Spuler, B.

1970 “Central Asia from the Sixteenth Century to the Russian Conquests”, en P. M. Holt *et al.* (eds.), *The Cambridge History of Islam*, Vol. I. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 468-494.

Talbot Rice, David

1992 *Islamic Art*. London: Thames and Hudson.

Trimingham, J. S.

1998 *The Sufi Orders in Islam*. Oxford: Oxford University Press.

Tonna, Jo

1990 “The Poetics of Arab-Islamic Architecture”, en Oleg Grabar (ed.), *Muqarnas: VII. An Annual on Islamic Art and Architecture*. Leiden: E. J. Brill.

Zarcone, Th.

2003 “The Sufi Orders in Northern Central Asia”, en Chahryar Adle e Irfan Habib (ed.), *History of Civilizations of Central Asia*, Vol. V. Paris: Unesco Publishing, pp. 771-780.