



# VNiVERSiDAD D SALAMANCA

**GRADO EN ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

## La enseñanza en el occidente islámico

Aparición y desarrollo de la madrasa

Celia Diego García

Tutor:

Rachid El Hour

## ÍNDICE

Resumen.....	Págs. 1 y 2
Introducción.....	Págs. 3-5.
Capítulo 1. Origen de la madrasa .....	Pág. 5-8
Capítulo 2. Educación en el Magreb	
La fundación de la madrasa magrebí .....	Págs. 8-11
La educación: del <i>kuttāb</i> a la madrasa .....	Págs. 11-16
Desarrollo de la enseñanza .....	Págs. 16-18
Maestros.....	Pág. 18
Discípulos.....	Págs. 18-20
Becas de estudios .....	Pág. 20
<i>Iyāza</i> .....	Págs. 20-21
La <i>riḥla</i> y la madrasa .....	Págs. 21-24
Capítulo 3. Al-Andalus	
Primeras madrasas e influencia magrebí .....	Págs. 25-30
La educación en el al-Andalus nazarí .....	Págs. 30-35
Capítulo 4. La educación de las mujeres .....	Págs. 36-40
Conclusiones.....	Págs. 40-41
Bibliografía .....	Págs. 42-44

## **La enseñanza en el occidente islámico:**

### **Aparición y desarrollo de la madrasa**

#### **Resumen**

La madrasa es una institución educativa superior del mundo islámico. La primera fundación data del siglo XI en la ciudad de Bagdad.

Su fundación supuso una revolución educativa gracias su carácter público, el apoyo de los gobernantes y el sistema de becas ofrecidos que dieron lugar a que esta institución universalizase la educación. La educación islámica se divide en tres niveles: educación primaria ofrecida en los *kuttāb* y mezquitas a los varones y en casa a las mujeres, la educación secundaria impartida en las mezquitas y la educación superior tradicionalmente desarrollada en las mezquitas y centros privados para los varones y vedada a las mujeres durante la Edad Media. Las clases altas solían recibir educación de tutores y eran instruidos en sus hogares.

La madrasa se consolidó como un centro de educación superior que impulsó la educación gracias a su sistema educativo innovador y la presencia de mayor número de profesores y alumnos alojados allí.

La *rihla*, entre otros motivos, favoreció la transmisión cultural entre Oriente y Occidente Islámico, y la llegada de las madrasas al Magreb y al-Andalus.

En el Magreb se produjo la estatalización y universalización de la educación bajo el gobierno meriní, y la educación oriental influyó en su sistema educativo, aunque en su evolución presentó rasgos propios.

Al-Andalus fue el último territorio islámico en fundar una madrasa, en el siglo XIV, gracias a la influencia magrebí, presente tanto en su fundación como en su sistema educativo. En al-Andalus, con el paso del tiempo, la educación fue prosperando y adquiriendo rasgos propios diferenciándola de la magrebí.

El objetivo del presente trabajo es analizar la aparición y desarrollo de la madrasa en el Occidente Islámico.

## PALABRAS CLAVE:

Islam, educación, *kuttāb*, madrasa, *riḥla*, intercambio cultural, *iḡāza*, Oriente, Magreb, al-Andalus,

## ABSTRACT

The madrasa is a higher education institution of the Islamic World. The first foundation was in the 11th Century in Bagdad.

The establishment of the madrasa meant an educative revolution thanks to its public character, the rulers' support and its scholarship system offered were decisive for the universalization of the education. Islamic education is divided into three levels: primary education offered in *kuttāb* and mosques for males and at home for women, middle school teach at the mosques, and higher education traditionally developed at mosques and private institutes for males and ban for women during Middle Ages. Upper class used to receive education from tutors and were instruct at their homes.

The madrasa become established at a higher education center that promoted education thanks to its innovative educational system and higher number of teachers and students staying there.

The *riḥla*, among other reasons, favoured the cultural exchange between the East and the West Islamic World, and the arrival of the madrasas in the Maghreb and al-Andalus.

In the Maghreb the nationalization and universalization of the education happened under the merini government, and oriental education affected his educational system, although its evolution presented its own characteristic.

Al-Andalus was the last Islamic territory at founding a madrasa, in the 14th century, thanks to the maghrebi influence, present both in its founding and in its educational system. In al-Andalus, with the passage of time, the education prospered and acquiring its own characteristic, differentiating it from the maghrebi.

The main objective of this monograph is the analysis and development of the madrasa in the Islamic West.

## KEYWORDS:

Islam, Education, *kuttāb*, madrasa, *riḥla* cultural exchange, *iyāza*, East, Maghreb, al-Andalus.

## Introducción

La madrasa es un centro de educación superior característico del mundo islámico. Su fundación supuso una revolución al proponerse una alternativa de educación superior distinta a la existente hasta el momento, que era la impartida en las mezquitas y centros privados.

La educación representó un factor esencial en el mundo islámico, desde Bagdad hasta al-Andalus. La preocupación por el estudio y el conocimiento se encuentra alentada por el propio Corán y los dichos del Profeta, exhortando a los musulmanes a buscar el conocimiento. La forma tradicional de adquisición del conocimiento en el mundo islámico fue el viaje de los propios alumnos en busca del conocimiento. Para ellos, emprendían largos viajes en busca de las enseñanzas de los mejores maestros. Un *ḥadīṭ* dice: *اطلبوا العلم ولو في الصين* (IBN `ABD AL-BARR, 1994: 1-8).

En un contexto de amenaza a la ortodoxia religiosa, la madrasa favoreció la consolidación del sunnismo y la creación de élites gobernantes. Su posterior sistema de becas favorecería el acceso a la educación a grupos tradicionalmente oprimidos, y los viajes realizados en cumplimiento del pilar de la peregrinación favorecieron la transmisión cultural entre Oriente y Occidente.

El objetivo del presente trabajo es analizar la enseñanza y el papel realizado por la madrasa en la educación, su aparición y desarrollo en el occidente islámico.

### *Elección del tema de estudio*

Mucho se ha escrito sobre la educación en el mundo islámico, y sobre ciertos aspectos de la misma. Los autores árabes han mostrado su interés por este tema, y han elaborado

críticas a la educación, así como a la labor de la madrasa. Pero actualmente muchas obras siguen inéditas y no cuentan con traducción a lenguas europeas.

Igualmente, muchos aspectos de la educación y del desarrollo de la enseñanza en el occidente islámico se han pasado por alto en los numerosos trabajos realizados sobre el mismo, especialmente en lo que concierne a la madrasa andalusí. Criterios ideológicos, entre otros, han influido en la escasa profundización en cuanto al origen e influencia magrebí de la madrasa andalusí, especialmente por parte de algunos arabistas españoles.

El interés personal por la educación y el estudio, y por el origen de un centro de educación superior al mismo nivel que el de las primeras universidades europeas, me ha llevado a elegir este tema y realizar un trabajo sobre el mismo.

#### *Objetivos generales y específicos*

El objetivo general de este trabajo es analizar la educación del occidente islámico y la influencia magrebí en la madrasa andalusí.

Como objetivos específicos encontramos:

- Analizar la educación primaria y superior en el mundo islámico.
- Analizar el recorrido de esta institución de educación desde su nacimiento en Bagdad hasta Granada.
- Rastrear y analizar las influencias magrebíes en la educación andalusí y en la creación de la madrasa.
- Analizar la *riḥla* y la transmisión cultural entre Oriente y Occidente.
- Analizar el papel de la mujer en la educación y en las madrasas.
- Exponer la bidireccionalidad de las influencias educativas entre Oriente y Occidente.

#### *Metodología y estrategias de búsqueda*

Para elaborar este trabajo se ha llevado a cabo una extensa búsqueda de información sobre la educación islámica, el origen y desarrollo de la madrasa, la *riḥla* y la educación de las mujeres.

Se comenzó el trabajo con la búsqueda de palabras clave como madrasa, educación, *riḥla*, *iḡāza*, educación en el Islam. Para la obtención de información se recurrió a la búsqueda en bases de estas palabras claves en bases de datos bibliográficos, destacando

Google Académico, Dialnet y Jstor, así como diferentes obras procedentes de la biblioteca de Filología de la Universidad de Salamanca.

### *Estructura del trabajo*

Con la intención de facilitar la lectura y ordenar la información recogida, el trabajo se divide en cinco capítulos, precedidos por una introducción donde se recogen los motivos de elección del tema, y terminando con las reflexiones.

En el primer capítulo, titulado *El origen de la madrasa*, se describe el origen de esta institución de educación, así como las razones de su creación.

En el segundo capítulo abordaremos la llegada de la institución al Magreb, así como la descripción de las labores realizadas dentro de la misma, el papel que desempeñó la *rihla* en el intercambio cultural y las críticas recibidas al modelo educativo.

El tercer capítulo, referido a al-Andalus, analizará la llegada, con siglos de retraso, de la madrasa a la región más occidental del mundo islámico, y las influencias que tendrá en el sistema educativo andalusí. También la influencia que desempeñó el Magreb en su creación y en la metodología de educación, y las críticas recibidas por parte de autores importantes.

El cuarto capítulo, *Educación de las mujeres*, expone de manera breve cómo era la educación de las mujeres musulmanas en la Edad Media, y su presencia en la madrasa.

Finalmente, dedicaremos el último capítulo a extraer una serie de conclusiones que resuman lo expuesto en el trabajo.

#### **1. Origen de la madrasa: madrasa Nizāmiyya de Bagdad**

La educación jugó un papel fundamental en las sociedades islámicas. De Oriente a Occidente, la educación fue variando y evolucionando, aunque su importancia nunca se perdió.

La primera madrasa arabo-islámica estatal y financiada por el Estado se edificó en la ciudad de Bagdad en el siglo XI. Fue la madrasa Nizāmiyya, fundada gracias al visir selýuqí de la que toma su nombre, Nizām al-Mulk.

Nizām al-Mulk fue visir de los sultanes selġuqġes Alp Arslān (1063-1072) y Malik Šāh (1072-1092). No fue la primera madrasa fundada en Bagdad, ya que en el momento de su fundaci3n habġa muchas en funcionamiento, aunque eran de carācter privado (L3PEZ GUZMÁN, DġEZ JORGE, 2007: 15-16), pero sġ fue la primera madrasa estatal, financiada por el gobierno.

La madrasa se fund3 siguiendo el esquema de las existentes en la ciudad persa de Nisabur y se convirti3 en la madrasa de cabecera de Bagdad y el modelo a seguir en las posteriores madrasas tanto en Oriente como en Occidente (L3PEZ GUZMÁN, DġEZ JORGE, 2007: 16). Su fama, por tanto, creci3 en poco tiempo, gracias, en parte, a la labor del visir y el trabajo de los maestros de la madrasa que favorecieron su temprana fama.

La madrasa fue concebida con carācter estatal, no como iniciativa privada, por lo que la financiaci3n dependġa del gobierno de Nizām al-Mulk, y aspirando a luchar contra la heterodoxia šġġ e isma’ilġ (MAKDISI, 1961: 1-2). Para Ignaz Goldziher la concepci3n de esta madrasa supuso el triunfo de la ortodoxia aš’arġ frente al movimiento šġġ Al respecto afirma:

*“[...] Durante mucho tiempo no les fue posible (a los aš’arġes) enseġar teologġa en pġblico. No fue hasta mediados del siglo XI, cuando el visir de los selġuqġes, Nizām al-Mulk, cre3 cātedras en las escuelas fundadas por ġl en Nisabur y Bagdad para la nueva doctrina teol3gica, los dogmas teol3gicos aš’arġes podġan enseġarse oficialmente y ser incluidos en el sistema de ortodoxia teol3gica; sus representantes mās ilustres tenġan una cātedra en las instituciones nizāmiyyas”.*

(MAKDISI, 1961:3)

Su construcci3n comenz3 el mes de Dġ-l-Ĥiġġa del aġo 457/noviembre del 1065, y su inauguraci3n se produjo dos aġos mās tarde. Al respecto de su inauguraci3n las fuentes mencionan que fue el dġa 10 de Dġ l-Ĥiġġa, un sġbado, y el visir Nizām al-Mulk habġa dispuesto una reuni3n de personajes ilustres para que asistieran a la misma. Uno de los personajes que mās se esperaba ver era el que ġl mismo habġa designado como experto en *fiqh* o derecho islāmico: Abġ Ishāq al-Šġrāzġ. Cuentan que mientras se dirigġa a la madrasa un joven le pregunt3 si iba a enseġar derecho en la misma. Ėl respondi3 que sġ a lo que su interlocutor le replic3 que por quġ iba a enseġarlo en un lugar tan poco apropiado. Esto hizo que al-Šġrāzġ no se presentase en la madrasa (MAKDISI, 1961: 31-32)

Su ausencia en la inauguración supuso un golpe para el visir ya que, como hemos señalado, tenía grandes planes y numerosas ambiciones con la fundación de la primera madrasa oficial en Bagdad, y para ello quería contar con reputados maestros (entre ellos estaría el filósofo Algazel, quien años más tarde ejercería la docencia en la madrasa).

Al haber perdido su profesor de *fiqh*, le otorga su puesto a su rival: Abū Naṣr b. al-Ṣabbāg, quien terminó siendo destituido por la vuelta de al-Šīrāzī veinte días más tarde. En la época era muy común que los estudiantes se desplazasen de un centro educativo a otro buscando las enseñanzas de un profesor en particular. El hecho de que al-Šīrāzī abandonase su cátedra antes de empezar enfureció a sus discípulos, quienes habían acudido para recibir clases suyas, y no de al-Ṣabbāg. El visir le envió una carta a al-Šīrāzī quejándose de la situación (MAKDISI, 1961: 32-33),

El propio califa escribió a al-Šīrāzī diciéndole que “era perfectamente consciente de la situación de los extranjeros” (MAKDISI, 1961: 33). Estaba refiriéndose, en efecto, a la situación tensa en la madrasa debido a su abandono. Al-Šīrāzī terminó cumpliendo con la palabra que le había dado a Niẓām al-Mulk y acudió a la madrasa llevando un ladrillo que, según los testigos, utilizó como silla y finalmente asumió sus clases de *fiqh* (MAKDISI, 1961: 33-34).

De este modo el visir consiguió tener a los maestros reputados e ilustres que quería, sabiendo que esto ayudaría a aumentar la fama de su madrasa y convertirla en un referente educativo.

Como esperaba, la presencia de maestros ilustres dotó de fama a la madrasa y comenzó el auge de fundaciones de madrasas en Bagdad. El andalusí Ibn Ŷubayr, en el siglo XII, afirma:

*“Hay unas treinta madrasas, todas ellas en la parte oriental, y no hay entre ellas madrasa (alguna) que no les quede corto (en belleza) un palacio magnífico. La más grandiosa y la más célebre de ellas es la Niẓāmiyya, que fue construida por Niẓām al-Mulk y fue restaurada en el año 504 (1110). Estas madrasas gozan de legados píos (awqāf) importantes y de inmuebles constituidos en habices para mantener a los alfaquies que enseñan en ellas, y en ellas se provee a los estudiantes de medios de subsistencia. Esta ciudad en lo relativo al asunto de estas madrasas y estos hospitales tiene un gran mérito y una gloria imperecedera. ¡Dios tenga misericordia de su primer fundador y se apiade de quien ha seguido ese camino piadoso!”*

(LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 17)

Esta proliferación de madrasas tuvo lugar en todo Oriente. La primera madrasa en la capital siria data del año 1090. Pasado un siglo superaban la veintena, y en el año 1260 había más de cincuenta. En el Cairo la primera madrasa se funda en el 1170 (VIGUERA MOLINS, 2006: 346) A Túnez llega en el año 1249 con la madrasa Šammā`iyya construida por orden de Abū Zakariyyā' y la al-Tawfiqiyya fundada por su viuda (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 18).

¿Cómo se trasladó la madrasa de Oriente al Occidente Islámico?

## 2. Educación en el Magreb

### *La fundación de la madrasa magrebí*

La *riḥla* facilitó a los magrebíes el acceso a los sistemas educativos orientales, por lo que siguiendo su ejemplo, la madrasa aparece en el occidente islámico, aunque dos siglos más tarde, cuando esta institución se había extendido por Oriente. La *riḥla*, de la que se hablará más adelante en este capítulo, había sido una forma tradicional de enseñanza en el mundo islámico sobre todo para los occidentales, en el que los discípulos que tenían posibilidades viajaba para estudiar con los profesores más reputados (mientras realizaban el precepto islámico del *ḥaḡy*).

La amenaza de la heterodoxia en la zona occidental y la voluntad de imponer la ortodoxia sunní impulsó la creación de las madrasas en el Magreb y al-Andalus.

La ciudad de Ceuta vio nacer dos madrasas:

La madrasa fundada por al-Šārī y la madrasa *al-Ŷadīda* (madrasa nueva). Además, tenemos constancia de que también se impartía enseñanza superior en las mezquitas como la mezquita Aljama.

La escuela más antigua del Magreb y del occidente islámico es la edificada por el sabio Abū l-Ḥasan al-Šārī en el año 1238. Esta madrasa fue muy importante no sólo por su labor educativa, sino por la mezquita y biblioteca que tenía. Respecto a su importancia y la de su mezquita escribe al-Anṣarī en su obra *Ijtisār al-ajbār*:

*“El número de mezquitas es de mil, comprendiendo las dos Madrasas, la del šayj, tradicionista, interesado por la ciencia y los sabios, que gastó su capital en divulgarla y en adquirir libros, la maravilla de su tiempo, Abū l-Ḥasan al-Šārī”.*

(BERMEJO, 1962: 413)

Y a su biblioteca le dedica las siguientes palabras:

*“[...] la más antigua era la famosa biblioteca, dotada de originales antiguos y raros, del šayj Abū l-Ḥasan al-Šārī, citado anteriormente, situado en la Madrasa del mismo nombre, que él construyó con su propio capital. Fue la primera biblioteca instituida en waqf en el Magrib para estudiantes. Dios le beneficie”.*

(BERMEJO, 1962: 417)

Tal y como informa al-Anšārī esta biblioteca fue dotada como *waqf* para cubrir las necesidades y sostener su mantenimiento.

En cuanto a los motivos que llevaron a al-Šārī a fundar la biblioteca fue su voluntad de defender la ortodoxia sunni frente a cualquier tipo de innovación, cambio o heterodoxia (como la šīʿī). Él perteneció a una familia andalusí ilustre que en el año 1166 había emigrado a Ceuta, donde había estudiado y gozaba de muy buena reputación como maestro.

Tras fundar su madrasa, enseñó en la misma, donde según las fuentes se impartía casi exclusivamente el *hadīṭ*, en detrimento de las clases de *fiqh*, común en las escuelas meriníes.

Su fundador tuvo que retirarse de la enseñanza en la madrasa en el año 1244 al ser exiliado por el gobernador de Ceuta al-Ŷānīsī temiendo que se hiciera con el control de la ciudad. A pesar de su exilio continuó enseñando el *hadīṭ* hasta su muerte en el año 1252. Y el sucesor al frente de su madrasa, siguiendo la información proporcionada por al-Anšārī en su obra fue una mujer tradicionalista como al-Šārī y experta en transmisión del *hadīṭ*: su propia hija<sup>1</sup>.

Otra de las madrasas más importantes fue la madrasa al-Šaffārīn, fundada en el año 1271 en la ciudad de Fez. El sultán meriní Abū Yūsuf (1258-1286) ordena su construcción, y tras ella empiezan a edificarse numerosas madrasas. Gracias su labor es posible la consolidación del malikismo en la región (BURESI, GHOURGATE, 2013: 197). Sería precisamente bajo el gobierno meriní cuando se aprecie un cambio e impulso

---

<sup>1</sup> EL HOUR, Rachid, *Reflexiones acerca de la enseñanza y la formación educativa de dos modelos de santidad en el Occidente Islámico medieval: los casos de Abū Ya'zā y al-Yuḥānisī*, Madrid, artículo en proceso de publicación.

en la educación, con la fundación no sólo de esta madrasa, sino de numerosos colegios y centros educativos.

En épocas anteriores, la almorávide y la almohade, no se impulsó la educación tal y como hicieron los meriníes. De los almorávides no se tiene constancia de que construyeran madrasas, aunque sí que se encuentran en los ribats vestigios de una educación que con el tiempo se traslada a la madrasa, tal y como indica Robert Hillenbrand:

*“Los almorávides –como su nombre indica- fueron conocidos por construir ribats. No solamente no hay ninguna indicación de que hayan construido alguna madrasa, sino que parece que fue precisamente en estos ribats donde ciertas funciones de enseñanza, que se localizarán en las madrasas posteriores, fueron ejercidas”.*

(BURESI, GHOUIRGATE, 2013: 196)

Pero esto no implica que los almorávides no dispusieran de salas y lugares en sus cortes donde los príncipes y princesas recibían sus clases. La enseñanza en este período no dejó de ser un asunto privado.

En época almohade tampoco se conoce la construcción de ninguna madrasa, aunque si hay una primera institución de enseñanza, creada para la educación de las élites, que tenía lugar en el palacio de Marrakech. Los hombres que participaban en esta enseñanza aprendían el Corán, los dogmas almohades (en árabe y en bereber), poesía preislámica y filosofía. Además de recibir instrucción militar (BURESI, GHOUIRGATE, 2013: 196). Y sería precisamente imitando este modelo de educación que el soberano ḥafṣī Abū Zakariyyā’ funda en Túnez la madrasa al-Šammā`iyya, anterior a la madrasa fezí.

Consta que los ribats también eran lugares para la enseñanza en este periodo. El propio Ibn Tūmart ejerció las labores de enseñanza en el ribāṭ Wanṣrī. Pues allí enseñó sus obras, y lo hizo, además, en lengua bereber (EL HOUR, 2014: 288-290)

En época meriní había una madrasa por ciudad, y un gran centro educativo, a excepción de Fez, donde se concentraban todas las instituciones educativas (KHANEBOUBI, 2008: 247).

El hecho de que fundasen numerosos colegios y madrasas fue gracias a la voluntad y el aliento de los sultanes, con la voluntad de luchar contra el sufismo extendiendo el

malikismo, base del gobierno meriní (KHANEBOUBI, 2008: 262). Todo este impulso favoreció la institucionalización y universalización de la educación, y de la educación superior en concreto, reservada hasta ese momento a ciertas élites y enseñada en mezquitas y centros privados.

Esto favoreció también que encontrásemos más de treinta y cinco instituciones de educación superior en el Magreb, todas ellas situadas en las principales ciudades, e incluso la presencia de varias en numerosas ciudades como Marrakech o Meknes, que contaban con tres cada una, o Fez, el centro educativo por excelencia, que contaba con once (ASKAN, 2004: 68)

Arquitectónicamente, la madrasa magrebí se caracterizaba por ser más pequeña que la oriental, dejándose guiar en su construcción por el utilitarismo, aunque mantenía la dualidad de ser un lugar de enseñanza y de acogida de alumnos, como ya ocurría en las madrasas orientales (R.MEDIANO, 1995: 34). Otro de los motivos que llevaron a los meriníes a impulsar la creación de madrasas, además de defender la ortodoxia malikí, fue el hacerse con el control de un grupo social, los *fuqahā'*, quienes habían protagonizado un levantamiento contra la dinastía zanāta en el pasado. Así, al controlar a los profesores, la idea era adoctrinar a una nueva generación de *fuqahā'* (R.MEDIANO, 1995: 41-43).

La defensa de la ortodoxia, la institucionalización de la educación fueron algunos de los motivos que llevaron a la fundación y consolidación de las madrasas, pero ¿cómo era esta educación magrebí?

#### *La educación: del kuttāb a la madrasa*

Antes de la llegada de las madrasas a Occidente, con la consiguiente revolución educativa que este hecho supuso, la educación se desarrollaba en las mezquitas y en las escuelas coránicas o *kuttāb*. En efecto, la madrasa revolucionó la educación magrebí, debido su carácter público, el apoyo de los gobernantes y el sistema de becas ofrecidas daban lugar a que esta institución universalizase la educación.

En el mundo islámico existían tres niveles educativos: educación primaria, recibida por varones en las mezquitas y por las mujeres en el ámbito doméstico, la educación secundaria, impartida en las mezquitas, y la educación superior, sólo permitida a los varones en las madrasas o centros privados.

La educación comenzaba a una temprana edad, en torno a los cinco años. Los niños tenían su primer acceso a la educación y su primer contacto con el texto que serviría de base de su educación: el Corán.

La población tenía acceso, desde una edad muy temprana, a la educación. Como se explicará en el capítulo 4 de esta monografía, dedicado a la educación de la mujer, la educación superior estaba solamente al alcance de varones. Por ello, en adelante nos referiremos con el término población a la población masculina de distintos estratos sociales.

Solían comenzar sus estudios en las mezquitas, cuyo papel no era sólo religioso, aunque a menudo se terminaba desarrollando en habitaciones adscritas a la misma o en edificios separados, en las denominadas escuelas coránicas. Éstas se mantenían gracias a obras pías. La limosna pagada por los miembros de la comunidad servía, entre otras cosas, para construir estas escuelas en beneficio de las generaciones más jóvenes de la comunidad (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 12-14). Este hecho permitió que la gran mayoría de la población tuviera acceso a una temprana educación.

Como ya señala al-Qābisī (s.X) en su obra, *Al-Risāla al-mufaṣṣala fī aḥwāl al-mu'allimīn wa-l-muta'allimīn*, son los padres quienes se encargaban de financiar la educación de sus hijos (EL HOUR, 2018: 74-75)<sup>2</sup>.

La educación primaria consistía, principalmente, en el aprendizaje del Libro Sagrado. Los niños aprendían un versículo al día y tardaban unos dos o tres años en completar la memorización del Corán. Cuando terminaban esta labor (cuyo tiempo de aprendizaje a la perfección rondaba los siete años) solían celebrarse fiestas para felicitar al alumno (KHANEBOUBI, 2008: 245-246). En caso contrario el niño podía recibir un castigo, aunque los jurisconsultos coinciden en que no debería ser excesivo. Así Ibn 'Abdūn especifica que “no deberá castigarse a un niño con más de cinco azotes, si es mayor, y de tres si es pequeño, dados con un rigor proporcionado a su fuerza física” (LEVI-PROVENÇAL, GARCÍA GÓMEZ, 1948: 90).

---

<sup>2</sup> Artículo en: LÓPEZ ANGUITA, Gracia, *Ibn 'Arabī y su época*, Colección de estudios arabo-islámicos de Almonaster la Real, N.17, Editorial Universidad de Sevilla, Sevilla, 2018.

Al-Qābisī defiende que hay que imponer reglas rígidas en cuanto al castigo, para evitar que sea desmedido y propinado de manera generalizada. El castigo debe hacerse midiendo el tamaño y la fuerza física del pequeño, y limitándolo a casos concretos, convirtiéndose en excepción, y no en la norma (AL-QĀBISĪ, 1986: 29). El autor se sirve de la propia ley islámica para establecer el castigo oportuno, ya que los castigos están regulados en la misma (AL-QĀBISĪ, 1986: 32-43).

El estudio del Corán se hacía de memoria, y la educación de los niños también se caracterizaba por su faceta memorística, hecho que fue atacado posteriormente por numerosos autores, como Ibn Jaldūn o Ibn ‘Arabī. El primero, Ibn ‘Arabī (s.XII) fue cadí de la ciudad de Sevilla en la época almohade e Ibn Jaldūn (s.XIV) historiador, sociólogo, filósofo, geógrafo tunecino de origen andalusí. Ambos criticaron la enseñanza occidental, especialmente la magrebí (EL HOUR, 2018: 83).

Mientras que Ibn ‘Arabī sólo tenía buenas palabras para describir la enseñanza oriental, no ocurriría lo mismo en el caso occidental. Explica que, en Oriente

*“el niño empieza por la escuela coránica, luego se traslada a estudiar caligrafía, luego cálculo, filología árabe, y [...] perfecciona su conocimiento en estas materias [...] y cuando memoriza todo el Corán, bien continúa con su educación o bien la deja”*

(EL HOUR, 2018: 84)

El objeto principal de la crítica del autor tunecino Ibn Jaldūn también será la enseñanza magrebí, a quienes acusa de basar toda su enseñanza en la memorización. Incrimina a los magrebíes el centrarse en el estudio del Libro Sagrado en detrimento de la enseñanza de literatura o poesía. Ibn Jaldūn siempre establece la diferencia entre el método magrebí marroquí (objeto principal de sus críticas) y el método magrebí tunecino (más cercano al andalusí). Por su similitud con el andalusí le tiene en mejor consideración al método tunecino, e incluso le dirige alguna palabra de alabanza, a pesar de la presencia de la memorización y el Corán como pilares de su educación (EL HOUR, 2018: 84).

Explica que, al priorizarse el estudio del Corán de memoria, y no la lengua árabe, este hecho limita el aprendizaje del discípulo. Los discípulos se ven obligados a seguir los ejemplos del Corán e imitar sus expresiones (al ser considerado la mayor y mejor expresión de la lengua árabe) y de este modo se produce imitación, y no mejora de la lengua por parte del alumno. Las expresiones de los discípulos se quedan congeladas, y cuentan con pocos recursos lingüísticos. Otra recomendación que hace es la de aprender

a escribir antes de memorizar el Corán. El autor pretende con sus propias recomendaciones renovar un método educativo basado en la memorización, acostumbrando al alumno a pensar dándole protagonismo a la razón, y no a llenar su cabeza con información (AL-QĀBISĪ, 1986: 21-24)

Al-Qābisī defiende un sistema educativo diferente: es defensor de un sistema tradicional de enseñanza con objetivos religiosos. La base de su sistema será la enseñanza coránica y de los principios del Islam (AL-QĀBISĪ, 1986: 21-24).

Tanto Ibn Jaldūn como Ibn ‘Arabī admiraban y defendían los métodos orientales que consideraban más avanzados y productivos que los occidentales, basado principalmente en la memorización, y un cierto anquilosamiento, y con cuyas propuestas y críticas querían cambiar.

El primer contacto que tenían los niños con la gramática árabe se hacía a través de la poesía, que en el caso andalusí se iniciaba un poco antes del estudio del Corán. Este tipo de enseñanza a través de la poesía recibió numerosas críticas, como la del autor cordobés del siglo XI Ibn Ḥazm, quien afirma en su obra *Clasificación de las ciencias* que la primera enseñanza que debían tener los niños debía ser el Corán, y tras su estudio se podría estudiar poesía, pero matiza, “sólo aquella que contuviera ejemplos y enseñanza moral” (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 13). Esto excluye cualquier poesía que incluyera alabanzas al vino, a las mujeres o poesía erótica, que se consideraba indecente y alejada de la ortodoxia islámica, y que gozaba de popularidad en el mundo árabe.

No sería hasta la época meriní cuando el Estado introdujese becas e interviniera en materias educativas. Hasta entonces el pago de los estudios corría a cargo de los padres, quiénes normalmente pagaban el salario de los maestros de manera anual. Redactaban contratos donde se establecía el tipo de pago (mensual, trimestral, anual), las metas a cumplir, etc. Algunos de estos contratos han perdurado hasta nuestros días. Además, incluyen el pago en alimentos, y un pago especial en las dos grandes fiestas religiosas coránicas y otro cuando el niño aprendía el Corán de memoria (ESPINAR MORENO, 1991: 183-184). Vemos que el hecho de que el niño aprendiese el Libro Sagrado por completo era considerado todo un logro académico.

En cuanto al número de estudiantes, no debía ser muy alto para poder recibir una mejor educación. Ibn ‘Abdūn considera que se le debe dar una buena educación a los niños, independientemente del número de niños que hubiera a su cargo:

*“Los maestros no deben tener demasiados niños. Se les prohibirá que los tengan, pero yo digo que no harán caso, porque nunca se pone uno al servicio de lo común, sobre todo para la enseñanza, ni enseña nada como hace falta. La enseñanza, en efecto, es un arte que requiere saber las cosas y tener práctica y paciencia de inculcarlas. Es como la doma de un potro reacio, al que hay que tratar con habilidad, gracia y cariño [...]. Ahora bien: la mayoría de los maestros son unos ignorantes en el arte de enseñar, porque saberse de memoria el Alcorán es una cosa, y el enseñar, es otra cosa muy distinta [...].”*

(LEVI-PROVENÇAL, GARCÍA GÓMEZ, 1948: 91)

Apreciamos igualmente en esta descripción la definición que hace el autor de los maestros. Quienes, dicho sea de paso, no gozaban de una excelente reputación. Y también se critica, una vez más, el método de la educación basada en la memorización.

El maestro debía ser una persona recta, que destacara por sus cualidades, piadosa, que estuviese casado, fuese discreto, dominase el arte de escuchar y comprender (LEVI-PROVENÇAL, GARCÍA GÓMEZ, 1948: 92). Es decir, una persona seria que estuviese disponible para sus alumnos y dispuesto a darles la mejor educación posible. Por ello no se ve con buenos ojos a todos aquellos maestros que se ausentan de sus responsabilidades en la escuela dejando solos a sus discípulos, quienes están a su cargo. En este sentido informa el autor:

*“Hay que prohibir a los maestros de escuela que asistan a festines de ceremonia, entierros y declaraciones en el juzgado, [...] puesto que son asalariados y hacen perder su dinero a las gentes ignorantes y sin juicio que les pagan (para educar a sus hijos)”*

(LEVI-PROVENÇAL, GARCÍA GÓMEZ, 1948: 91)

Una vez que el niño finalizaba su enseñanza primaria, o bien en las mezquitas o bien en la escuela coránica, el alumno podía continuar realizando estudios superiores, aprender un oficio o dedicarse al mundo agrícola (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 14-15). Si decidía continuar sus estudios, debía realizar estudios secundarios que solían darse en las mezquitas del barrio. Aunque de este período educativo hay muy poca información.

La educación superior se desarrollaba en las mezquitas. El hecho de que tardase tantos siglos en llegar al occidente islámico una institución de educación superior diferente, como fue la madrasa, favoreció que las mezquitas fuesen los centros educativos superiores por excelencia de la población (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 15).

En ellos no solamente se tenía el primer contacto con la educación y la religión, sino que se ocupaban de enseñar a los futuros jurisperitos, jueces o dignatarios de la comunidad. De ahí el papel tan importante que desempeñaron las mezquitas en la educación antes de la llegada de la madrasa.

Este estudio superior consistía principalmente en la profundización en teología. Pero no sólo se impartía esta materia: también se aprendía derecho, astronomía, o cálculo. Por ejemplo una mezquita donde estudiaban el *fiqh*, o derecho islámico, los jurisperitos magrebíes era la de al-Qarawiyyīn de Fez, cuya reputación era conocida en todo el Magreb (KHANEBOUBI, 2008: 245-246).

Las mezquitas contaban con bibliotecas que aumentaban gracias a las donaciones y donde los alumnos podían profundizar en sus estudios (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 15). Las bibliotecas permitían el libre acceso a los alumnos a numerosas obras que utilizaban para sus clases. Las bibliotecas de las mezquitas se mantenían gracias a las fundaciones pías o *waqf*, que costeaban la mayor parte de los centros de enseñanza. Las mezquitas contaban con bibliotecas semipúblicas abiertas al uso de los estudiantes y los profesores donde principalmente se encontraban libros de *ḥadīths*, jurisprudencia y el Corán (BRAVO, MOHAMED-ESSAWY, 1999: 81-87)

Por último es necesario mencionar que la educación podía darse, además de en las escuelas coránicas y en las mezquitas, en casas de los alumnos. Esto era lo más habitual entre las clases altas y gobernantes, quienes contrataban preceptores para que se ocupasen de la educación de sus hijos.

En el caso de las madrasas, la materia central, al igual que en las escuelas coránicas, seguía siendo el estudio del Corán, la exégesis, el estudio de los *ḥadīths* y el *fiqh*, esta última materia se convirtió en la más importante durante toda la época meriní. Paralelamente se estudiaba la lengua árabe, la gramática o *al-naḥw* y la literatura. (MARROCO, MATTEI, 2009: 64). Por otra parte, es necesario recordar que cada madrasa buscaba contratar a los mejores profesores de cada materia impartida para así aumentar su reputación.

#### *Desarrollo de la enseñanza*

Las clases comenzaban con la recitación del Corán. El maestro impartía las clases sentado, al igual que se producía en el sermón del viernes en la mezquita

(KHANEBOUBI, 2008:251). A continuación ordenaba a alguno de sus alumnos que leyese un capítulo de la lección, por ejemplo, del *fiqh*. Mientras tanto iba añadiendo comentarios o explicando alguna duda de sus estudiantes. Tras la explicación los alumnos debían debatir delante del profesor (KHANEBOUBI, 2008: 252). El maestro favorecía la enseñanza tradicional (basada principalmente en la memorización) y la memorización recíproca o *mudākara*, aunque en el caso del *fiqh* fomentaba el debate entre sus alumnos o *munāzara* (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007:17) La mayoría de estos métodos, usados en el mundo occidental, serán criticados por considerarse poco innovadores o resultar anquilosados para la educación oriental, más avanzada.

Estos métodos tradicionales de enseñanza serían criticados no sólo por autores como Ibn Jaldūn e Ibn ‘Arabī, ya mencionados. Otros autores criticaron también la enseñanza superior magrebí. Por ejemplo León el Africano habla de la decadencia de la educación, y del menor pago que recibían los maestros en su época. Algo un tanto contradictorio teniendo en cuenta que en ese momento estaban enseñando allí en las madrasas maestros reputados de la talla de Ibn Gāzī o Aḥmad al-Wanšarīsī. Otra de las causas que achacan a la decadencia de la educación viene de uno de los maestros más famosos de Ibn Jaldūn, Muḥammad al-Abīlī que dice que “la excesiva cantidad de libros es causa de la decadencia de la ciencia; y su ruina ha sido la construcción de las madrasas [...]. Los libros han acabado con la *riḥla*, que es base de todo conocimiento” (R.MEDIANO, 1995: 49). Este autor ejerció una de las críticas más fuertes a la educación, acusando directamente a las madrasas de favorecer su decadencia, por hacer que los alumnos, o una parte de ellos, abandonaran los métodos clásicos de enseñanza que eran el viajar por todo el imperio islámico estudiando con los mejores maestros. Esta comparación de su educación actual frente a métodos pasados generaba añoranza en muchos autores, que veían esta nueva educación de forma negativa, añorando un pasado mejor (R.MEDIANO, 1995: 50).

Otra crítica recibida por las madrasas fue el favorecer a la creación de grupos sociales homogéneos, favoreciendo cambiar la conversión de cargos (como los *fuqahā*) en hereditario (R.MEDIANO, 1995: 50).

A pesar de estas críticas, las madrasas favorecieron, sobre todo tras su sistema de becas, la transmisión del saber en el mundo islámico, manteniendo sus puertas abiertas

durante todo el año. En invierno, las clases comenzaban antes del alba y terminaban una hora después de la salida del sol, y en verano desde medianoche hasta la madrugada (debido a las altas temperaturas). Aunque a este respecto hay diversas opiniones, encontramos autores que afirman que los horarios dependerían en última instancia del profesor que impartiese las clases. Los estudiantes tenían libres dos días a la semana, los jueves y los viernes, y las vacaciones eran las que figuraban en el calendario islámico, donde se les solía otorgar siete días libres en cada fiesta (KHANEBOUBI, 2008: 258).

### *Maestros*

La elección de los maestros corría a cargo de los sultanes. Para poder tener un puesto en la madrasa debían hacer una prueba de acceso. En el Magreb, por ejemplo, aunque la mayoría de los maestros eran magrebíes, también encontramos andalusíes impartiendo clases en las madrasas (KHANEBOUBI, 2008:251).

Mientras que el maestro de enseñanza primaria, como hemos visto, no tenía muy buena reputación, tener un puesto de trabajo en una madrasa implicaba un prestigio mayor. La enseñanza se convirtió en una profesión (EL HOUR, 2018: 74-75). Al principio los mālīkīes y ḥanafīes sólo autorizaron que se pagase a los profesores por enseñar el Corán, pago que seguía corriendo a cargo de las familias. Pero ya en el siglo X los andalusíes accedieron a que se les pagase por enseñar el *fiqh* y el *farā'id* (divisiones de herencias) (EL HOUR, 2018: 77). Con el paso del tiempo el maestro cobraba por todas las clases que impartía y en el caso de la madrasa corría a cargo de esta institución el pago de su salario.

Una de las cátedras más importante sería la de derecho islámico, y el maestro a cargo de impartir el *fiqh* se denominaba *mudarris*. En caso de que faltase, sería sustituido por el *nā'ib* (maestro sustituto). Incluso ambos profesores se alternaban en su labor. Además cada *mudarris* disponía de numerosos *mu'id* o instructores que iban repitiendo su lección (MAKDISI, 1961: 12). Esta figura sería importante debido al carácter eminentemente memorístico y repetitivo de la enseñanza.

### *Discípulos*

Los discípulos, generalmente, vivían en las madrasas. Las madrasas contaban con habitaciones para sus estudiantes debido al desplazamiento de gran parte de su alumnado

fuera de sus ciudades o países natales para estudiar. Mientras durasen sus estudios contaban con una habitación dentro de su madrasa para su uso. Las fuentes hablan de madrasas con más de cien habitaciones para sus alumnos. Habitaciones que les pertenecían siempre y cuando no suspendiesen, porque entonces perderían este privilegio (KHANEBOUBI, 2008: 249-250). Cada madrasa, además, contaba con una indumentaria que distinguía a los discípulos y que llevaban puesta (KHANEBOUBI, 2008: 250).

El estudiante de derecho recibía el nombre de *mutafaqqih*, aunque también podía ser denominado *faqīh* o *ṭālib* (MAKDISI, 1961: 12). Había alumnos que tras graduarse continuaban al lado del profesor para aprender más de él, llamados *ṣāhib*. Una vez ampliaban sus conocimientos pasarían a ser el ayudante del profesor (MAKDISI, 1961: 13). Iniciando así su carrera educativa como futuros docentes.

Al igual que ocurría con los maestros, el alumnado occidental también fue objeto de críticas, especialmente los alumnos magrebíes, definidos como “más temperamentales que los orientales, así como más pasivos” (KHANEBOUBI, 2008: 254-255). En numerosas ocasiones se menciona a profesores de derecho a quienes estos alumnos provocaron dolores de cabeza y sus enfrentamientos. En Ceuta el primer contacto entre un maestro de *fiqh* y sus estudiantes fue muy negativo porque según argumentó el maestro los chicos le “hicieron preguntas embarazosas para ponerle en evidencia. Con la intención de confrontarle” (KHANEBOUBI, 2008: 254).

Esto, sin olvidar la negativa consideración de los estudiantes bereberes, “agresivos y poco trabajadores” (KHANEBOUBI, 2008: 255). Cuando en realidad el único problema que tenían los estudiantes bereberes en comparación con los árabes era que los primeros no dominaban la lengua árabe, lo que hacía que su aprendizaje fuese un poco más lento, debido a los problemas lingüísticos.

Precisamente esta lengua bereber jugó un papel muy importante en la consolidación del Islam en el Magreb (EL HOUR, 2014:288). Esta lengua era básica para la transmisión de la religión entre las tribus bereberes, debido a la casi inexistente arabización que sufrieron, que era evidente hasta en el siglo XIII (EL HOUR, 2014: 295) Sin olvidar su preeminencia en el mundo sufí magrebí, en cuyas fuentes hagiográficas se puede deducir la presencia de la lengua bereber, como en el caso del santo sufí magrebí Abū Ya`zā, de quien se narran diversas anécdotas acerca del uso de esta lengua, utilizada incluso en ambientes religiosos, donde tradicionalmente se usaba la lengua árabe (EL

HOUR, 2014:291). Esta presencia del bereber, característica del Magreb, se manifestó con la dinastía almohade, quienes no dudaron en utilizarla llevando el bilingüismo a las altas esferas del estado, y al mundo religioso, ya que para convertirse en imán de Fez se debía conocer ambas lenguas (EL HOUR 2014: 296).

### *Becas de estudios*

Con todo esto, el hecho de que grupos que, generalmente, tuviesen menos riquezas y menos presencia en las altas esferas de los gobiernos, como era el caso de los bereberes en el Magreb, pudiesen acceder a la educación superior impartida en las madrasas se debe al sistema de becas existente (KHANEBOUBI, 2008: 186-187). La importancia que daban los padres a la educación de sus hijos, la estatalización de la educación y la implantación del sistema de becas permitieron abrir la educación superior, que hasta ese momento había estado reservada, casi exclusivamente, a miembros de las élites económicas, sociales y culturales del Occidente islámico, a todos los estudiantes de dichas regiones (KHANEBOUBI, 2008:187). La educación en las madrasas, no tenía, tal como señalan numerosos autores, como única finalidad el crear élites de juristas, teólogos, jurisconsultos, etc que luego se dedicarían al gobierno de los países, también permitía difundir la educación entre las clases bajas y los pueblos históricamente relegados.

Este sistema de becas, por tanto, supuso una revolución, no sólo a nivel social, con una educación universal, sino también a nivel educativo, ya que desde la estandarización de la educación (sobre todo a partir del siglo XII) se buscó homogeneizar el estudio de la literatura jurídica y el *ḥadīṭ*, que hasta entonces se hacía de manera individual en cada madrasa (VIGUERA MOLINS, 2006: 342).

### *Iyāza (licencia)*

Cuando el alumno finaliza sus estudios recibe una *iyāza*. La *iyāza* consistía en una autorización por escrito en la cual el profesor da permiso a su alumno para enseñar todo lo aprendido (KHANEBOUBI, 2008: 255). Un alumno podía tener varias *iyāzas*, ya que éstas las otorgaba el maestro, no la madrasa.

Normalmente, si el estudiante disponía de medios, viajaba por todo el territorio arabo-islámico para estudiar con diferentes maestros y obtenía la *iyāza*. Esto lo harían con la *riḥla*, de la que hablaremos más adelante.

La *iḡāza* podía ser revocada. El maestro que la había expedido tenía capacidad de revocarla si el discípulo no estaba impartiendo sus enseñanzas del modo correcto (KHANEBOUBI, 2008: 256). La entrega de ese diploma contaba con un gesto simbólico en el cual el maestro da la mano y entrelaza sus dedos con el estudiante al que le otorga la *iḡāza*, simbolizando la cadena de transmisión hecha de generación en generación (KHANEBOUBI, 2008: 257).

Una *iḡāza* concreta que se otorgaba en las madrasas era la referente a la copia de obras. Los estudiantes más aventajados copiaban obras, supervisados por un maestro que revisaba las copias, y posteriormente recibían un diploma concreto por realizar esta labor (KHANEBOUBI, 2008: 258). La copia de obras también recibía críticas por parte de autores como Ibn Jaldūn, que aborrecía esta práctica.

Estas obras copiadas se instalaban en las bibliotecas, así como las obras donadas por sus propios autores o traídas tras la *riḡla* de Oriente. Cada madrasa contaba con su propia biblioteca. El bibliotecario se encargaba de mantener el orden y vigilar las obras, disponibles para los estudiantes y los maestros (KHANEBOUBI, 2008: 259-260). Además del o los bibliotecarios encontrábamos al director de la biblioteca, y algún bedel. Los libros estaban dispuestos en habitaciones apilados con el lomo hacia fuera donde aparecía el título abreviado, guardados en armarios compartimentados. Dependiendo del valor de las obras el armario contaba con una llave (que custodiaba el bibliotecario) o no (BRAVO, MOHAMED-ESSAWY, 1999: 82).

La procedencia de la mayoría de las obras era la donación. Numerosos sabios donaban copias de sus obras (KHANEBOUBI, 2008: 259-260).

#### *La riḡla y la madrasa: intercambio cultural entre Oriente y Occidente.*

El maestro de Ibn Jaldūn culpaba a las madrasas de haber terminado con uno de los pilares de la educación islámica: los viajes a Oriente. Una de las características de la educación islámica medieval fue la realización de la *riḡla* con el objetivo de estudiar. Desde el siglo VIII se había convertido en una costumbre básica, y para ser un profesor reputado era necesario haber realizado un viaje a Oriente y haber recibido clases allí de

los mejores maestros en ciudades como Alejandría, Bagdad, Basora y Kufa (LÓPEZ ANGUITA, 2018: 71-76).

Esta costumbre viene influida por dos dichos atribuidos al Profeta: “busca el conocimiento aunque esté en China” y “busca la ciencia [y conocimiento] desde la cuna hasta la tumba” (MARÍN GUZMÁN, 2010: 125). Además de numerosos pasajes del Corán que exhortan a buscar el conocimiento.

La *riḥla* se podía hacer por diversos motivos: realizar uno de los pilares del Corán, el *ḥajj* o peregrinación a la Meca, comerciar, peregrinar a la tumba de algún santo, conocer diferentes tradiciones, costumbres, la geografía del imperio islámico... O como es el caso de la *riḥla* educativa o intelectual, poder estudiar con maestros orientales (MARÍN GUZMÁN, 2010: 126).

La *riḥla* llegó a ser tan importante a la hora de convertirse en un maestro aclamado que en los diccionarios bibliográficos se especificaba si el ulema había viajado a Oriente y realizado la *riḥla*.

Todos los gastos del viaje corrían a cargo del discípulo que lo realizase: la comida, la bebida, los animales, el alojamiento, los impuestos de puentes y rutas, el pago de los vigilantes... Estos pagos eran elevados, por lo que la *riḥla* quedó reservada a todas aquellas personas que dispusiesen de semejantes cantidades de dinero. Eso hizo que la *riḥla* fuese un fenómeno relativamente común en al-Andalus, donde la situación económica era mejor, y en el Magreb en cambio sólo unos privilegiados pudiesen permitírselo, lo que les obligaba a esperar en las principales madrasas a la llegada de algún sabio oriental o la vuelta de alguno de los discípulos andalusíes de Oriente que impartieran las clases con todo lo aprendido durante su viaje (EL HOUR, 2018: 73-76)

Muchos de los que realizaban la *riḥla* volvían endeudados, como fue el caso de Abū ‘Umar Yūsuf al-Magāmī al-Andalusī quien se gastó según las fuentes más de dos mil dinares tras estar once años en Oriente, y tuvo que regresar. Otros viajaban con sus padres, que generalmente eran comerciantes, y gracias a su profesión se iban pagando los costosos gastos del viaje (EL HOUR, 2018: 76)

Además de volver de Oriente con las enseñanzas allí impartidas, también volvían con novedosas obras que pasaban a formar parte de las bibliotecas de las principales

ciudades magrebíes y andalusíes, donde posteriormente se realizaría su copia, así como la transmisión de ideas. La *riḥla*, por tanto, no sólo tenía un papel educativo, también favoreció la transmisión y el intercambio cultural (EL HOUR, 2018: 71-77).

Debido a razones de seguridad por los numerosos problemas políticos las *riḥlas* comenzaron a reducirse a partir del siglo XIII. Esto afectó a las *riḥlas* más lejanas, que era prácticamente imposible realizar. Sin embargo, encontramos reacciones en contra de las decisiones que se tomaron al respecto. Ibn Rušd, entre otros juristas, dictaminaron fetuas que liberaban a los magrebíes del precepto del *ḥayy* por razones de seguridad. En cambio, una figura tan emblemática como Abū Muḥammad Ṣāliḥ, fundador de la cofradía de los māḡariyyūn, no sólo aborreció estas decisiones y opiniones legales, sino que convirtió el cumplimiento del precepto del *ḥayy* en una condición esencial para ingresar en la cofradía. Además creó *ribāṭs* en el camino hacia Oriente para ayudar y proteger a las caravanas de los peregrinos. La importancia de realizar el precepto está presente hasta en su nombre: taifa *al-ḥuḡyāy*<sup>3</sup>.

Además, en la literatura hagiográfica magrebí aparece descrito el viaje realizado por numerosos magrebíes a la Meca, y especialmente por los que aspiraban a encontrar un maestro espiritual y convertirse en sufíes. Generalmente estos santos aparecen ligados a una *zāwiya*, *ribāṭ*, y hay cofradías en las cuales, como acabamos de ver, era necesario haber realizado este viaje solamente para ingresar. Por otro lado encontramos que la descripción del viaje a la Meca suele aparecer sin ningún comentario, al igual que al describir el viaje educativo realizado por numerosos alumnos, mostrando así que el mérito de haber realizado el viaje será suficiente para ingresar en la cofradía (MARÍN, 2005: 7-8).

---

<sup>3</sup> EL HOUR, Rachid, *Al-minḥāy al wāḡiḡ y la reivindicación de la identidad cultural y religiosa de la ta'ifa de Safi*, Salamanca, artículo en proceso de publicación.

A pesar de las prohibiciones y consejos en contra de realizar este viaje por los numerosos peligros a los que podía enfrentarse la persona que lo hiciera, éste se terminó convirtiéndose en una auténtica prueba de santidad (MARÍN, 2005: 9).

En estas biografías, además de narrar los propios milagros de los santos, mezclando en numerosas ocasiones la realidad y la ficción, también narra cómo algunos de ellos tenían que ir trabajando en cada lugar al que llegaban con los pocos dirhams que conseguían, para así poder continuar con su camino. Recordemos como muchos padres se arruinaban en su viaje a Oriente para que sus hijos estudiaran, problema que también sufrían los peregrinos y aquellos que querían iniciarse en el mundo de la santidad. Otra información que aparece será la manera de organizar las caravanas y los peligros y problemas a los que se enfrentaban en ese largo viaje desde el Magreb hasta la Meca (MARÍN, 2005: 10). Es necesario señalar que estas obras, más que centrarse en los posibles problemas a sufrir en tierra, como el robo, lo hacen en las dificultades físicas, como la falta de comida y agua. Llegando a convertirse este tema en uno de los más tratados, así como la temida posibilidad de perderse, sobre todo en zonas desérticas (MARÍN, 2005: 13)

La peregrinación era una auténtica prueba para el santo, que sufría física y emocionalmente, y le acercaba más a la perfección espiritual y a la santidad, siendo una etapa vital y espiritual crucial en su camino (MARÍN, 2005: 17).

El viaje era complicado para todos aquellos que se atrevieran a hacerlo, lleno de peligros, como robos, pérdidas o falta de comida. También suponía un sacrificio enorme para quien lo emprendiera, tanto a nivel físico como económico. El viaje duraba meses y conllevaba unos gastos muy elevados para una gran parte de la población. De ahí que muchas veces este precepto religioso se compaginara con la *rihla* intelectual que permitía a los alumnos ampliar su conocimiento.

Pero este precepto también era esencial en el camino de la perfección religiosa y la santidad, convirtiéndose en ocasiones en esencial a la hora de ingresar en una cofradía. El viaje a Oriente adquiría una importancia especial y eran muchos los musulmanes que lo realizaban, a pesar de los peligros.

### 3. Al-Andalus

#### *Primeras madrasas e influencia magrebí*

La enseñanza andalusí tuvo influencias de la magrebí, hecho apreciable en la creación de sus primeras madrasas y su sistema educativo. Sería aquí precisamente el último lugar de la geografía arabo-islámica en el que se fundase una madrasa, un siglo más tarde de la fundación de las primeras madrasas magrebíes. No sería hasta el año 1349 en el que se produjo la construcción de la primera madrasa: la madrasa Yūsufiyya de Granada.

Fue necesario el paso de casi trescientos años desde la fundación de la primera madrasa estatal en Bagdad para que esta institución recorriera todo el territorio arabo-islámico y llegase a al-Andalus, donde hasta ese momento la educación superior se impartía exclusivamente en las mezquitas.

La llegada de las madrasas a al-Andalus se hizo esperar. El historiador, geógrafo y literato andalusí Ibn Sa`īd al-Magribī se lamentaba a mediados del siglo XIII de la ausencia de estas instituciones de enseñanza superior:

*“Sin embargo, los habitantes de al-Andalus no tenían madrasas que les facilitasen el estudio de la ciencia, ya que todas las enseñanzas se impartían en las mezquitas a cambio de una retribución. Ellos estudiaban para saber, no para ganar un sueldo, y su ciencia era sobresaliente porque la buscaban a impulsos de su espíritu, incluso abandonando ocupaciones lucrativas y gastando de su propio peculio para instruirse”.*

(LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 18).

Su construcción se produjo en el momento de mayor esplendor del reino nazarí. Políticamente vivieron un período de relativa paz con Castilla lo que permitió la financiación y construcción de numerosos edificios como el Palacio de Comares, la Torre del cadí, la *Bāb al-Šarī'a*, o la *Bāb al-Gudūr* (MARROCO, MATTEI, 2009: 54-55).

Se construyó en el centro social, económico y religioso de Granada, cerca de la mezquita. Una situación privilegiada, debido a su cercanía de la mezquita mayor, definida

por al-‘Umarī como “un edificio poderoso y magnífico “(MARROCO, MATTEI, 2009: 59). Su buena situación geográfica influirá en la decisión tomada tras la llegada de los Reyes Católicos de convertirla en la casa del Cabildo o ayuntamiento con la ordenanza que rezaba “ítem damos para casa de Cabildo la que los moros llaman Almadraza” (MARROCO, MATTEI, 2009: 60). En los siguientes años sufrirá diversas modificaciones.

La madrasa se fundó gracias a la labor del visir Riḍwān, quién entró al servicio de Ismā`īl gracias a sus capacidades en el año 1314 (Riḍwān fue capturado en una expedición nazarí y educado para ser esclavo) y educa a su hijo Muḥammad IV. Con él obtiene el título de *ḥāyib* y *nā`ib*, títulos que mantiene con el reinado de Yūsuf I, y los cargos que ejerce hasta su asesinato en el año 1359 por sicarios del futuro Muḥammad VI el Bermejo (MARROCO, MATTEI, 2009: 55). El monarca a cargo de estas construcciones fue Yūsuf I, cuyo nombre completo era Yūsuf b. Ismā`īl b. Fara`y b. Ismā`īl b. Yūsuf b. Naṣr al-Anṣārī al-Jazra`yī de kunya Abū l-Ḥay`ay. Ascendió al poder tras el asesinato de su hermano, y al igual que su visir él también fallecería asesinado por un esclavo en el año 1354 (MARROCO, MATTEI, 2009: 53-55).

En Riḍwān y Yūsuf I apreciamos las mismas razones detrás de la creación de la madrasa estatal que ya vimos en Nizām al-Mulk: la voluntad de crear una institución superior que permitiese luchar contra la heterodoxia (en este caso sufí, no šī`i) así como dotar a la capital del reino de un lugar de estudio superior y que alcanzase fama en el ámbito occidental.

Los sultanes nazaríes querían que la madrasa se convirtiera en el centro de estudio del *fiqh* y la enseñanza del Islam más importante. Para ello consiguieron que muchos juristas y sabios andalusíes muy reputados enseñasen allí como Ibn Abī l-`Āyṣ de Málaga, Aḥmad al-Jawlānī Ibn al-Fajjār o Abū Sa`īd ibn Lubb al-Ṭa`labī (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 20-21). De esta manera la madrasa obtuvo muy buena reputación y ejerció atracción sobre los sabios de fuera de al-Andalus, que también enseñarían allí, convirtiendo la primera madrasa estatal del reino en la más importante.

Es necesario mencionar que esta madrasa, como le ocurrió a la Nizāmiyya en Bagdad, no fue la primera. En este caso no es que hubiera otras particulares anteriores y esta fuera la primera de carácter estatal, sino que su antecesora fue una madrasa sufí en Málaga, como veremos a continuación.

Tras el fin de al-Andalus y posteriormente al año 1500 se pueden encontrar otras madrasas en territorio mudéjar. Las principales aljamas mudéjares de la Península albergarán estos centros de estudios (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 21), debido al mantenimiento de la lengua y la religión, que seguían estudiando allí.

El hecho de que hubiera una madrasa malagueña anterior a la Yūsufiyya es el único hecho que causa controversia en este tema del origen de la primera madrasa andalusí. En un pasaje del *Dībāy*, obra de Ibn Farḥūn, el autor del siglo XIV, utilizó el término madrasa para referirse a una escuela del siglo XI de manera anacrónica. En la biografía que hizo de Ibn Sukkara, quien nació en el año 1060, por tanto, trescientos años antes de la madrasa Yūsufiyya, habla de que recibió clases en “la madrasa de Murcia” (MAKDSI, 1973: 154). Los historiadores creen que Ibn Farḥūn simplemente se refería a un lugar de estudios superiores, y que, al conocerse ya el término madrasa en la época en la que él escribe, utilizó este término sin tener en cuenta que en el siglo XI no existían en al-Andalus (MAKDISI, 1973: 155). El hecho de que no hubiera ninguna madrasa hizo que el viajero andalusí del siglo XIII Ibn Sāʿīd al-Magribī se lamentara tras haber estado en Oriente de que esta institución de educación superior no hubiese llegado todavía a su región natal.

Y, ¿qué ocurría con la madrasa malagueña? ¿Por qué no adquirió el carácter de madrasa oficial? Esta madrasa se construyó nueve años antes que la madrasa granadina, en el año 1340. No obtuvo estatus de madrasa ni oficial ni estatal debido a su carácter eminentemente sufí.

Las noticias de esta madrasa nos llegan gracias a la obra de Ibn al-Jaṭīb, tanto en su *Dīwān* como en su *Iḥāṭa*. En la introducción de uno de los poemas del *Dīwān* felicita a un sufí por haber construido la primera madrasa, en Málaga (RUBIERA MATA, 1970: 223). También en el *dīwān* de Ibn al-ʿĀyayāb, y en la *riḥla* de Ibn Baṭṭūṭa. Y en la obra del autor oriental Ibn Ḥayār al-ʿAsqalānī, que se basó en la biografía de al-Sāḥilī de la obra de Ibn al-Jaṭīb para hacer un diccionario biográfico de personajes importantes del siglo XIV (EL HOUR, MANZANO, 2016: 129-130). Aunque sin duda una de las obras

que más información ofrecen tanto de la fundación de la madrasa como de la *ṭarīqa* fue la obra hagiográfica escrita por el propio fundador de la madrasa malagueña, llamada *Bugyat al-sālik fī ašraf al-masālik*, donde expone el camino a seguir para alcanzar el conocimiento de Dios, utilizando un gran número de textos coránicos, el *ḥadīṭ* y a los pioneros del mundo sufí, entre los que se encuentra su propio padre (VÁZQUEZ, 2012: 333).

Se desconoce la fecha exacta de composición de la obra, aunque se cree que fue anterior al año 1334-1335, que es cuando realiza su viaje a Oriente, porque no existen referencias a la *riḥla* realizada por él, ni a su viaje a Marruecos, y se alude a que su padre aún seguía vivo (VÁZQUEZ, 2012: 334).

Uno de los aspectos que hace tan especial esta obra, y la diferencia del resto de obras hagiográficas, es la biografía de los santos de su *ṭarīqa*, considerándola un híbrido entre una obra biográfica de santos y un tratado sufí (debido al contenido de la misma) (VÁZQUEZ, 2012: 334). La manera en la que al-Sāḥilī escribe su obra es otro de los aspectos que hacen que se diferencie su obra de las obras hagiográficas al uso. Manuela Marín afirma al respecto:

*“al-Sāḥilī plantea su texto como un tratado de mística destinada a recuperar las enseñanzas de su padre y a encajarlas en la gran tradición islámica del sufismo, y así es como debe interpretarse su aportación a la memoria de la espiritualidad musulmana de al-Andalus [...]. Para ese intento de glorificación de la figura de su padre recurre al-Sāḥilī con frecuencia a las informaciones que este le fue suministrando a lo largo de su vida[...], en lo relativo a su propia experiencia y a la de sus maestros directos e indirectos, constituyen con corpus del mayor interés para la reconstrucción de determinadas prácticas religiosas”.*

(EL HOUR, MANZANO, 2016: 129)

¿Quién era este sufí escritor de la *Bugya* y fundador de la madrasa? Abū ‘Abd-Allāh al-Sāḥilī. Respondían a este nombre dos hombres, el padre, Muḥammad b. Aḥmad b. ‘Abd al-Raḥmān b. Ibrāhīm al-Anṣārī, quién fue un reconocido sufí, y su hijo Abū ‘Abd-Allāh al-Sāḥilī

El fundador de la madrasa era más conocido por el sobrenombre de al-Mu`ammam. De niño estudió el Corán y la escritura, pasos iniciales del mundo académico, así como el *fiqh* junto a su padre y maestros tanto del Magreb como del Mašreq. Ambos realizaron un viaje a Marruecos como miembros de la embajada

constituida entre las cortes granadinas y las del sultán meriní de Fez. Gracias su padre y su fama como sufí, consiguió el dinero del que se valdría para fundar la madrasa en su Málaga natal y destinarlo a diferentes obras pías (VÁZQUEZ, 2012: 335). Posteriormente vivió un tiempo en el Magreb, donde fueron a buscarle los seguidores de su padre. Una vez al frente de la madrasa vivía, según las fuentes, rodeado de lujos, lo que hizo que se le acusase de haber perdido su espiritualidad y terminase marchándose. Aunque regresaría tiempo después, cuando decide seguir los pasos de su padre y se impuso una penitencia, así como el abandono de los bienes terrenales por voluntad propia, gracias a lo cual no sólo recuperó el apoyo de la gente y siguió al frente de la madrasa, sino que también heredó la *ṭarīqa* de su padre y fue nombrado imán de la mezquita mayor de Málaga (VÁZQUEZ, 2012: 335).

Sería el padre de al-Sāḥilī uno de las personas que más influirían en su enseñanza, a nivel religioso y educativo. Al igual que haría posteriormente con su hijo, su padre le inició en los estudios del Corán, la escritura y el *fiqh*, pero tras su muerte abandona todo esto y decide dedicarse a la vida ascética, con 18 años. Conoció ulemas del saber como Abū-l-Qāsim, quien le inicia en el mundo sufí, convirtiéndose en uno de ellos siguiendo sus propios dictados, aunque dejándose guiar por el *ṣayj* (VÁZQUEZ, 2012: 335)

Siendo ya mayor forma parte de la *ṭarīqa* que heredaría su hijo, de origen e influencia magrebí, cuando todavía vivía su maestro Abū-l-Qāsim, quien afirmó según la propia *Bugya* que “estaba triste porque la *ṭarīqa* tuviera fin con mi muerte, pero ahora estoy tranquilo. Este es mi hijo Abū Abd Allāh Al-Sāḥilī, que será mi heredero y sucesor al frente de vosotros; así pues, aprended de él y aceptad lo que dice” (VÁZQUEZ, 2012: 336).

Esta *ṭarīqa*, heredera de la de al-Ŷunayd obtuvo su nombre por el esplendor que obtuvo bajo el mandado de esta familia, al-Sāḥilī, y gracias a la *silsila* (cadena de transmisión) de la que habla al-Sāḥilī en esta obra hagiográfica (VÁZQUEZ, 2012: 336-337). Y en ella habrá que destacar la figura de Abū-l-Qāsim, que tanto influyó en la educación de su discípulo a al-Sāḥilī, así como en él influyeron dos maestros magrebíes.

En efecto, los orígenes de esta *ṭarīqa* serían magrebíes, exceptuando a al-Sāḥilī y a su maestro, Abū-l-Qāsim, ambos andalusíes.

Ambos personajes estudiaron con maestros magrebíes, además de sus estancias en el Magreb, lo que permite apreciar la influencia que este factor pudo ejercer a la hora de crear la madrasa. Por otro lado en la *Bugya* el propio al-Sāḥilī hablando de la *ṭarīqa* y del maestro Abū-l-Qāsim señala un personaje, emigrado de Fez, llamado Abū ‘Imrān al-Barda`ī. Originario de la ya nombrada ciudad magrebí, allí vivía una vida de opulencia hasta que, como le ocurrió a al-Sāḥilī al-Mu`amman, se dedica a la vida ascética abandonando el mundo del lujo. El hecho de ser tan conocido allí, y la muerte de su maestro le llevó a huir de Fez estableciéndose en al-Andalus (EL HOUR, MANZANO, 2016: 136-137).

El propio al-Sāḥilī habla del proceso de conversión y huida a al-Andalus de Abū ‘Imrān, de su estancia de ocho años en Málaga y de su posterior muerte en Ceuta, donde indica que “su tumba era allí conocida” (EL HOUR, MANZANO, 2016: 137). El hecho de que pasara gran parte de su vida en al-Andalus, y allí gozara de fama y contribuyese a extender la doctrina sufí, hace pensar en la influencia ejercida. Influencia también ejercida por su discípulo, igualmente descrito en la *Bugya*, Abū ‘Alī, también de origen magrebí. Mientras que Abū ‘Imrān vivió en varias ciudades andalusíes, como Sevilla o Málaga, Abū ‘Alī se instaló en Málaga. Allí trabajó en talleres de fabricación de la seda, compaginando su trabajo con la devoción mística, hasta que decide centrarse en su vida ascética y entra en la *ṭarīqa* de Abū l-Qāsim, donde reside ocho años, hasta la vuelta de su maestro Abū ‘Imrān a Málaga (EL HOUR, MANZANO, 2016: 138-139).

Según la propia *Bugya* y en palabras de al-Sāḥilī, los caminos de ambos magrebíes estuvieron ligados al de Abū l-Qāsim, y las influencias se dejaron ver en la *ṭarīqa*.

De Abū l-Qāsim afirma el autor que provenía de una familia andalusí de bajos recursos, teniendo a su cargo a su padre, sus dos esposas y sus hijos (cuyo número no se indica). Originario de Loja, emigró a Málaga, donde siempre manifestó su piedad y con el paso del tiempo, a pesar de su origen, y de vivir en una ciudad donde no tenía ningún familiar, adquirió fama por su devoción religiosa (EL HOUR, MANZANO, 2016:140-141). Abū l-Qāsim tenía influencia en la sociedad y en el mundo sufí, gracias a su *ṭarīqa*, que heredó la familia al-Sāḥilī y cuya fama aumentó bajo su nombre.

*La educación en al-Andalus nazarí*

¿Qué y cómo se enseñaba en al-Andalus?

Tanto el fundador de la madrasa Yūsufiyya como el fundador de la madrasa malagueña habían realizado estancias en el Magreb, habían estudiado con maestros magrebíes, como una gran parte de sus correligionarios andalusíes y el origen de la propia *tarīqa* malagueña era eminentemente magrebí.

Todos estos hechos hicieron que la educación impartida en al-Andalus, siguiese los mismos pasos que la educación magrebí, para desesperación de muchos autores, como Ibn Jaldūn o Ibn ‘Arabī, que descartaban la memorización como un elemento útil en la enseñanza. Aunque, como veremos, también su educación tenía características propias.

Frente a la pronta estatalización que sufrió la educación oriental, este fenómeno no se produjo, al menos hasta época más tardía, en el mundo Occidental. Atendiendo a la obra de Julián Ribera, el hecho de que la educación occidental no estuviera o al menos no durante mucho tiempo, en manos de las autoridades, facilitó que fuera la base del “excepcional progreso de la cultura que ofrece el islam español” (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 12).

Al igual que ocurría en la educación magrebí, esta comenzaba de manera temprana con la entrada de los niños en los *kuttāb* o escuelas coránicas. El *currículum* seguido a partir de este momento ya es conocido: memorización del Corán y posterior aprendizaje de gramática y literatura. El método de estudio seguía siendo la memorización, si bien es cierto que en el mundo andalusí los niños tenían un primer contacto con la gramática gracias a la poesía. Aunque recordamos la advertencia del autor cordobés del siglo XI Ibn Ḥazm de sólo enseñar poesía moral que contuviese ejemplos y enseñanzas (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 13).

En época nazarí, con Yūsuf I, se instaura la enseñanza educativa gratuita, así como un sistema de becas (ESPINAR MORENO, 1991: 193), que favorece a las clases más pobres pudiendo acceder a educación superior.

Siguiendo la influencia ejercida por los meriníes en la educación y su implantación de sistemas de becas y universalización de la educación encontraremos una cierta institucionalización de la misma, reflejándose en el número de escuelas que había tanto en el mundo rural como en el urbano. En las ciudades solían estar situadas en las calles donde habitaban las gentes más adineradas (ESPINAR MORENO, 1991: 180). Esto,

como había ocurrido en el caso meriní, no sólo permitía la educación e intervención del estado en ella de las siguientes generaciones de funcionarios y gobernantes de al-Andalus, también favorecía el acceso a la educación de las clases menos pudientes.

En al-Andalus el pago de los estudios seguía a cargo de los padres, para quienes la educación de sus hijos era muy importante, y su principal motivación era que obtuviesen una excelente educación.

Como también hemos visto y señaló el jurista andalusí el número de alumnos no debía ser muy alto, y los maestros también en esta región gozaban de críticas y se les instaba a ser personas cuya ética fuera intachable y estuvieran ahí para los niños.

Cuando finalizaba esta educación primaria, los niños podían acceder a una educación superior en mezquitas, o aprender un oficio, igual que sus homólogos magrebíes. Además podían recibir clases de un tutor contratado por sus padres, práctica extendida entre las clases altas de todo el territorio islámico.

Aunque gozaba de mejor prestigio, la educación andalusí no se salvó de recibir críticas. Numerosos fueron los autores que dieron su opinión acerca de la enseñanza occidental, tanto en las escuelas coránicas, como en las mezquitas y las madrasas. Dos de los autores con opiniones más firmes al respecto fueron los ya mencionados Ibn Jaldūn e Ibn ‘Arabī

Ibn ‘Arabī, defensor del método educativo oriental, que enseñaba y perfeccionaba la caligrafía, el cálculo, la filología, antes de la memorización y estudio del Corán, se lamenta de que en al-Andalus no se siguiese ese método. El método compartido era el magrebí, que comenzaba con el estudio y memorización del Corán, y una vez que ya se ha memorizado se estudia la literatura, luego el *muwaṭṭa*’, luego la *mudawwana*, finalizando el estudio con los *Aḥkām* de Ibn Sahl (EL HOUR, 2018: 84). Ambos métodos de enseñanza no podían ser más opuestos, enfocando el inicio de sus estudios de una manera completamente diferente.

Ibn ‘Arabī no está de acuerdo con este método andalusí, que no acaba de gustarle, y hace su propia propuesta educativa, proponiendo un orden diferente de las materias, más acercado al método oriental: primero aprender la fe, luego el cálculo, la poesía, la sintaxis, y morfosintaxis básica. Una vez que el niño haya aprendido todo esto ya se comenzará el estudio del Corán y los hadiṡs, y finalmente la exégesis (EL HOUR, 2018:

84). Un método revolucionario para la enseñanza andalusí que siempre comenzaba con el estudio del Corán y era su pilar educativo tanto en la enseñanza primaria como la enseñanza superior.

Ibn Jaldūn conoce la propuesta educativa de Ibn ‘Arabī, aunque tampoco termina de convencerle, a pesar de realizarle una tímida alabanza. Aunque el objeto principal de su crítica será la enseñanza magrebí, la educación andalusí también es criticada, aunque de una manera menor, ya que “al menos los andalusíes estudian poesía, filología árabe, caligrafía” (EL HOUR, 2018: 84-85).

Esta misma consideración tiene con el método tunecino, al que, al igual que el andalusí, dirige alguna palabra de alabanza por asemejarse más al andalusí que al magrebí (EL HOUR, 2018: 84). No olvidemos la distinción que Ibn Jaldūn establece la diferencia entre el método magrebí marroquí (objeto principal de sus críticas) y el método magrebí tunecino (más cercano al andalusí y, por tanto, algo mejor)

Ninguno de los dos autores estuvo convencido tampoco del método andalusí, que, aun ofreciendo un *currículum* algo mayor, no lo consideraban a la altura de la educación conocida en sus viajes a Oriente, ni a la educación oriental, que consideraban más avanza y productiva que la educación occidental, basada en la tradición y sin ninguna intención de innovar.

La madrasa andalusí siguió el modelo magrebí, poniendo en el centro de su estudio el Libro Sagrado y su exégesis, así como el derecho islámico, que también se convirtió en una de las materias más importantes impartidas. Con el paso de los años se añadieron otras materias como la medicina, la lógica, y la astronomía al currículum educativo (MARROCO, MATTEI, 2009: 64).

El desarrollo de las clases era idéntico: se comenzaban con la recitación del Corán y tras ello uno de los alumnos más aventajados leía un capítulo de la lección, que el profesor explicaba y ampliaba, seguido de un debate (KHANEBOUBI, 2008: 252). También en las madrasas se favorecía el método tradicional de enseñanza, la memorización.

También en al-Andalus la elección de los maestros corría a cargo de los miembros del gobierno, aunque hacían una prueba de acceso. Y lo cierto es que muchos de estos profesores andalusíes impartían sus enseñanzas en el Magreb, sobre todo tras la vuelta de la *riḥla*. Los alumnos andalusíes, que contaban con más posibilidades que los magrebíes, se desplazaban para estudiar, tal era la importancia de la educación en al-Andalus, y por ello las madrasas contaban con habitaciones. De los estudiantes andalusíes no encontramos tantas críticas como contra los magrebíes, tildados de perezosos en numerosas ocasiones.

Al finalizar sus estudios obtenían la *iyāza* y, los que podían, ejercían la *riḥla*. De hecho la realización de la *riḥla* fue un fenómeno bastante común entre los andalusíes, más que los magrebíes, gracias, entre otros, a su economía y al hecho de que hasta el siglo XIV no contaran con madrasas, lo que les empujaba a viajar a ciudades como Alejandría, Bagdad o Basora para estudiar allí.

Es necesario recordar la importancia que obtuvo la *riḥla* en la consolidación de un profesor como maestro aclamado, señalando los diccionarios biográficos si había viajado a Oriente realizando la *riḥla*.

Como la *riḥla* era un fenómeno relativamente común en al-Andalus, mientras que no lo era en el Magreb, muchos de los maestros, a su vuelta de Oriente, se quedaban en este territorio impartiendo clases y transmitiendo todo el saber y las nuevas tendencias aprendidas en las tierras más lejanas del territorio islámico. También traían obras nuevas, que se copiaban e incluían en las bibliotecas, lo que favorecía el intercambio cultural y justificó la influencia educativa que posteriormente ejercieron los andalusíes sobre los magrebíes, gracias a estos viajes y a impartir clases allí.

En relación a la copia de obras traídas de Oriente realizada por los alumnos magrebíes este fenómeno no gozaba de mucha aceptación en territorio andalusí, donde preferían adquirir las obras, tal era el prestigio que otorgaba poseer un libro. Cada madrasa andalusí contaba con su biblioteca, cuyo prestigio dependía de la cantidad de obras que tuviese.

Además de las bibliotecas de las madrasas y las mezquitas, encontramos bibliotecas fundadas por iniciativa privada. Al igual que poseer una buena biblioteca daba

prestigio a la madrasa, en ciertas ciudades andalusíes, como Córdoba y Sevilla, las grandes fortunas e intelectuales procuraban adquirir numerosas obras para sus bibliotecas particulares convirtiendo los libros en un símbolo de prestigio social. Igualmente la existencia de las fábricas de Játiva y Toledo y el uso del papel favoreció la proliferación de libros en el territorio. Hablando de la ciudad de Córdoba y sus bibliotecas Ibn Sa'īd decía:

*“Posee más bibliotecas que ninguna otra ciudad de al-Andalus y sus habitantes son famosos por su pasión a formar bibliotecas. Esto ha sido para ellos la medida de su prestigio. Cualquier hombre con poder o con un cargo en el gobierno se consideraba obligado a tener una biblioteca en su casa sin escatimar gastos a la hora de coleccionar libros, principalmente para que la gente pudiera decir: “fulano tiene una gran biblioteca” o “posee una copia única [...]”.*

(BRAVO, MOHAMED-ESSAWY, 1999: 83)

Una de las bibliotecas andalusíes más importantes fue la de al-Ḥakam II (961-976). El origen de esta biblioteca se remonta a su abuelo Muḥammad y su padre ‘Abd al-Raḥmān III. Según los historiadores la biblioteca contaría con entre 20.000 y 40.000 volúmenes, encontrando gran cantidad de obras griegas, pedidas muchas de ellas a Bizancio (BRAVO, MOHAMED-ESSAWY, 1999: 83). Aunque la biblioteca fuera el gran amor del monarca, a su muerte Almanzor hizo quemar todos los libros de filosofía y astronomía, y unos años más tarde la toma de Córdoba por los norteafricanos supuso su fin, al terminar de ser saqueada (BRAVO, MOHAMED-ESSAWY, 1999: 84).

Pero el monarca no era el único que contaba con una gran biblioteca en al-Andalus (aunque la suya fuese la mayor), numerosos particulares adquirirían libros, sólo por aumentar su prestigio social. Ese afán de almacenar obras en las bibliotecas convertiría a la ciudad de Córdoba en la ciudad donde se contabilizaban un mayor número de libros. Así, un dicho de la época reza: “cuando un sabio muere en Sevilla, sus libros son vendidos en Córdoba, pero cuando un sabio muere en Córdoba, sus instrumentos son vendidos en Sevilla” (BRAVO, MOHAMED-ESSAWY, 1999: 85). Siendo Córdoba la capital de las bibliotecas y los libros, y Sevilla la de la música y los instrumentos musicales.

#### **4. Educación de las mujeres**

En el mundo árabe-islámico la educación básica no les estaba vedada a las mujeres, todo lo contrario. Aunque su presencia en la esfera pública y en las instituciones de enseñanza superior era casi inexistente, sí que existieron mujeres que se convirtieron en auténticas sabias y doctoras en leyes y religión.

El objetivo principal de la mayoría de las niñas del campo y de la ciudad era el del matrimonio. Y en torno a este objetivo se desarrollaba su educación: el mantenimiento de su hogar. También, al igual que sus hermanos, primos, y vecinos varones debían aprender el pilar de la educación islámica: el Corán. La principal diferencia de la enseñanza del Corán entre hombres y mujeres es que a las niñas se les enseñaba de manera oral (MARÍN, 2006: 186-187). Las niñas, por norma general, no solían aprender a escribir, de modo que su estudio era oral y memorístico, quedando la escritura como un tesoro reservado al mundo masculino. El hecho de que no aprendiesen a escribir es por la desconfianza de que pudiesen comunicarse con hombres ajenos a la familia.

Además, las niñas no iban a la escuela, pero era algo habitual que sus padres contratasen algún maestro para que acudiese hasta su domicilio a impartirles clase (MARÍN, 2006: 186-187). Otra diferencia con la educación primaria masculina es que no era necesario que aprendiesen de memoria todo el Corán, ni se celebraba una fiesta cuando lo memorizaban por completo, en caso de que lo hicieran (MARÍN, 2006: 187-188). Lo único que se les pedía era conocer los preceptos de la religión y algunos pasajes, el nivel de exigencia educativo era mucho menor, ya que el fin de estas niñas no era el continuar sus estudios superiores, sino el matrimonio.

Precisamente la presencia femenina estaba vedada de los centros de enseñanza superior, en el caso de que las mujeres obtuviesen alguna instrucción mayor, ésta la impartían miembros masculinos de su familia, como sus padres, maridos o sus hermanos.

La presencia pública de las mujeres era algo inaudito. En el caso de que una mujer saliera a la calle (y más si era de buena familia) debía ir velada por completo, para que nadie supiese quién era. La sociedad arabo-islámica de la época era una sociedad que dividía ambos sexos, que sólo se relacionaban con semejantes de su mismo género (MARÍN, 2000: 217). Razón por la cual en las mezquitas y lugares públicos como los

baños, a los que se sabía que acudirían las mujeres, tenían entradas distintas para evitar tener cualquier tipo de relación con los varones (MARÍN, 2000: 230-231).

Estas normas sociales afectaban principalmente a las mujeres de clase alta, mientras que era común ver a mujeres de clases inferiores en la calle. Por ejemplo los juristas debían especificar cómo debía ser el juramento de una mujer, y establecían una distinción entre aquellas que salen, y las que no:

*“Que jure en la mezquita aljama de día si es de las mujeres que salen; si es de las que no salen, que jure en ella de noche, a no ser que hubieras dicho: después de jurar en su casa en presencia de dos testigos que la conozcan, pues a ella le corresponde este derecho. Si hay discrepancia entre marido y mujer sobre el juramento que a ella le puede exigir él o su wakīl en ausencia suya, siendo él partidario de que ella jure en la mezquita aljama de día y queriéndolo ella hacer de noche, se debe seguir la costumbre (‘urf) del lugar en el que están ambos, teniendo en cuenta su estado, rango, y nobleza (šaraf). Si es costumbre que una mujer tal salga de día, así se hará; y en caso contrario, lo mismo”.*

(MARÍN, 2000: 226).

Como hemos visto, la educación primaria era accesible para todas las niñas, mientras que la educación superior le estaba vedada a la mujer.

Los trabajos considerados “típicos” de mujeres, como podrían ser el coser, bordar, o hilar generalmente se aprendían en las casas, y quienes enseñaban eran otras mujeres, expertas en la materia (MARÍN, 2006: 181). Otro trabajo esencialmente femenino era el de matrona, cuyo conocimiento también se transmitía entre las diferentes generaciones de mujeres, así como el conocimiento de las plantas medicinales y del mundo farmacológico. Pocas mujeres tenían acceso al mundo médico, aunque las fuentes hablan de dos mujeres pertenecientes a una familia de médicos andalusíes del siglo XII, Umm ‘Amr y su hija (cuyo nombre se desconoce), quienes atendían los partos de la familia califal almohade, e incluso se les consultaba sobre problemas de salud de los miembros masculinos de la familia (MARÍN, 2006: 183-184). Apreciamos cómo estas mujeres no sólo se dedicaron a curar y tratar con las mujeres califales, sino que su criterio era apreciado y consultado por los varones también.

En al-Andalus y a lo largo de la Edad Media, la medicina era un saber reservado para los hombres, por ello pocas mujeres ejercieron esta profesión. La existencia de Umm ‘Amr y su hija fue un caso aislado en una profesión eminentemente masculina.

Si la medicina fue poco cultivada por las mujeres, menos aún lo serían lo que los árabes denominaron “las ciencias de los antiguos”, como la geometría, aritmética, astronomía... muy poco se conoce de las escasísimas mujeres que tuvieron acceso a este conocimiento. Dos de ellas fueron esclavas de al-Ḥakam II (siglo X). Sólo se conoce el nombre de una de las mujeres, Lubna, quien sería experta matemática, mientras que su compañera lo sería de astronomía (MARÍN, 2006: 189).

Poco se sabe, realmente, de esta minoría de mujeres que ejercieron labores consideradas en la época “masculinas”, y que tuvieron carreras científicas. Los diccionarios biográficos son una buena fuente para conocer alguno de los nombres y logros de estas mujeres. En ellos el número de hombres es mucho mayor que en el de mujeres. Por ejemplo, en la obra de Ibn Jallikān (s. XIII) se mencionan 9 biografías de mujeres de un total de 826 (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 26). Y de estas biografías solamente 3 hablan de sabias, como Zaynab bt. ‘Abd al-Raḥmān b. al-Ḥasan (s. XIII), quien obtuvo una *iḡāza* del famoso lingüista al-Zamajšarī, o Šuhda bt. al-Ibrī (s. XII), quien era *kātiba*, secretaria en Bagdad donde redactaba misivas oficiales, concedora de las ciencias islámicas tradicionales, caligrafía y registros literarios y fue conocida como *fajr al-nisa* o blasón de las mujeres, o por último, Taqīyya al-Sūriyya (x. XII), literata y poetisa (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 27).

Zaynab, Šuhda y Taqīyya son tres ejemplos de mujeres con una elevada formación educativa e intelectual. La mayoría de las mujeres que obtenían este elevado nivel de conocimiento era gracias al ambiente familiar en el que se criaban, que favorecía el estudio del Corán, las Tradiciones Proféticas, o el *fiqh* o derecho islámico (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007:29). Sus profesores eran sus padres, maridos, o hermanos, aunque las fuentes mencionan alguna mujer que estudió con sabios y profesores ajenos a la familia. A pesar de esto la educación se producía en el núcleo familiar, donde se desarrollaba la vida de las mujeres. La mayoría de mujeres estudiaban el Corán y la tradición, y las mujeres de las familias de ulemas estudiaban también el

derecho. La educación superior también se impartía de manera oral y era memorística, muy pocas mujeres sabían escribir. Y los pocos escritos que se conservan de mujeres andalusíes son poemas (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 29. 31).

Como hemos visto, generalmente las mujeres se dedicaban al estudio de las ciencias religiosas. En el siglo XI hay constancia de que en Sevilla una mujer llamada Umm Šurayḥ, que pertenecía a una familia de sabios, fue una experta conocedora del Corán. Esto es todo un logro ya que para tener un conocimiento perfecto es necesario saber de lengua árabe clásica, exégesis, o las tradiciones del Profeta, y este elevado nivel de estudios generalmente le estaba vedado a las mujeres (MARÍN, 2006: 190).

Pocos nombres de sabias andalusíes han llegado hasta nuestros días, y los más conocidos serán los de las poetas. Apenas se conocen unos cuantos nombres de mujeres poetas en época andalusí. En muchos casos las obras les son atribuidas. Esto ocurre en el caso de las esclavas cantoras, a quienes se les atribuyen algunos versos, que muchas veces corresponden a la variación de algún poema clásico. Lo cierto es que ningún *dīwān* completo de una poeta femenina andalusí ha llegado hasta nuestros tiempos (MARÍN, 2006: 103-194). Se sabe que este tipo de conocimiento no tenía tantos problemas a la hora de alcanzarlo, como sí le ocurrió a la medicina, pero aun así se convirtió en un género cultivado por un grupo social minoritario, el de la clase alta y las esclavas que les pertenecían, y cuyos nombres han quedado en el olvido.

¿Y la presencia de las mujeres en las madrasas? Otro diccionario biográfico, esta vez del autor egipcio al-Sajawī (s.XV), llamado *al-Ḍaw' al-lāmi' li-ahl al-qarn al-tāsi'* (La luz resplandeciente, sobre los personajes del siglo noveno), habla sobre mujeres sabias del siglo noveno, principalmente de familias de la élite de Siria, Egipto y la Meca, y su relación con las madrasas. Al-Sajawī informa de la existencia en Egipto de madres e hijas de sultanes ayyubíes y mamelucos como fundadoras de madrasas. Por ejemplo menciona a dos mujeres fundadoras de madrasas en ese país y una mujer como fundadora de una madrasa en la ciudad yemení de Ta'izz (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 33-34). O la fundación de la madrasa al-Qarawiyyīn (importante por sus clases de *fiqh*) por Fāṭima al-Fihriyya en el siglo IX. Las noticias de estas mujeres fundadoras de madrasas perviven gracias a las inscripciones epigráficas de las madrasas donde se

señalaba quién la había fundado, y estas inscripciones incluían, en este caso, el nombre de sus fundadoras femeninas

Un ejemplo concreto es el de la madrasa de la familia al-Bulqīnī, donde la mayor parte de las mujeres de dicha familia se dedicaron a su gestión, también practicaban actividades ascéticas allí y al morir se las enterraba en la madrasa (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 35). Apreciamos, gracias al diccionario de al-Sajawī, presencia de mujeres orientales en el mundo de la madrasa, aunque poca información se tiene de esto en el mundo occidental.

Igualmente es necesario recordar, una vez más, que estas mujeres, aunque podían gestionar la madrasa, realizar prácticas ascéticas allí, y ser enterradas, debían hacerlo estableciendo la separación de géneros y lo único que tenían prohibido era estudiar allí como alumnas (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 36). Su educación estaba relegada a las esferas de su hogar. Y, las escasas mujeres que iban hasta casa de sus preceptores a recibir educación, debían hacerlo completamente veladas. Al respecto al-Sajawī habla de una de las pocas mujeres maestras y afirma lo siguiente: “yo había estudiado con ella anteriormente alguna cosa pequeña, pero me aparté de ella porque, a la manera de muchas ancianas, no se velaba como debía; después mejoró su conducta y volví a estudiar con ella” (LÓPEZ GUZMÁN, DÍEZ JORGE, 2007: 38).

Las mujeres, por tanto, tenían acceso a la educación primaria, siempre y cuando se diera en la intimidad de su hogar, y cumpliendo con la separación de sexos. El mundo del saber era un mundo masculino, pero algunas mujeres, de clase alta, gracias al ambiente familiar, pudieron alcanzar la educación superior y convertirse en sabias, quedando grabadas para la historia en los diccionarios biográficos, aunque con menor repercusión que sus homólogos masculinos.

## **5. Conclusiones**

La fundación de la madrasa favoreció la educación. Esta institución resultó innovadora, gracias al carácter público de la misma (financiada y apoyada por el Estado), el apoyo recibido por los diferentes gobernantes y con posterioridad la implantación del sistema de becas, que favoreció su universalización.

Su tamaño y organización permitía albergar una gran cantidad de alumnos y profesores, mucho mayor al que podían acoger las mezquitas, donde se enseñaba la

educación superior hasta ese momento. Este espacio físico mayor favoreció la llegada de profesores reputados a impartir clases en sus centros y un número de alumnado creciente.

Esta disposición rompió con el concepto tradicional de *rihla* intelectual en busca del estudio con los mejores profesores, favoreciendo a los alumnos con menos posibilidades económicas acudir a este centro donde muchos de ellos impartían clases.

El sistema de becas y la universalización de la educación en el Occidente Islámico en el periodo meriní favorecieron el acceso a la educación superior a las clases menos pudientes y tradicionalmente marginadas, pudiendo formarse en las madrasas y acabar con el elitismo académico.

La *rihla* facilitó el intercambio cultural entre Oriente y Occidente, y la llegada de nuevas corrientes ideológicas, obras o movimientos religiosos al Magreb y al-Andalus. Es obvio que desempeñaría un papel importante en la llegada de las madrasas al Magreb, ya que hasta el momento de la fundación de la primera madrasa numerosos andalusíes y magrebíes viajaban a Oriente para educarse allí.

Las obras también se difundían a lo largo del mundo islámico gracias a este intercambio cultural, y las numerosas bibliotecas albergaban numerosas de ellas, bien adquiridas o copias realizadas por los alumnos.

Aunque llegase de manera tardía, esta institución supuso una revolución educativa en el mundo magrebí, e influyó en la educación. A pesar de ello, la educación magrebí mantendrá rasgos propios (como la memorización), que serán criticados por numerosos autores.

Un siglo más tarde, se fundará la primera madrasa andalusí en el extremo más occidental del mundo islámico. La educación andalusí así como la fundación de la primera madrasa estará influenciada por el mundo magrebí.

Igualmente desarrollará rasgos propios, encontrando dos sistemas educativos distintos: el andalusí y el magrebí. Ambos con rasgos comunes, como la memorización, el tener el Corán como pilar central de la educación, y el mantenimiento de la tradición frente al sistema oriental más partidario de la innovación y favorecer el debate entre sus alumnos.

## 6. Bibliografía

AL-QĀBISĪ, *Al-Risāla al-mufaṣṣala fī ahwāl al-mu'allimīn wa-l-muta'allimīn*, editorial al-Šarika al-Tunisiyya li-l-Tawzī, Túnez, 1986.

ASKAN, Huseyn, *Ta'rīj al ta'līm bi-l-Magrib jilāla al-'aṣr al-wasīṭ (1-9/7-15)*, ed. Al-Ma'had al-Malakī li-l-Taqāfa al-Amāzīgiyya, Rabat, 2004.

BENEITO, Pablo, Roldán, Fátima, *al-Andalus y el Norte de África: relaciones e influencias*, editorial Fundación el Monte, Sevilla, 2004.

BOLOIX GALLARDO, Bárbara, *Las primeras celebraciones del Mawlid en al-Andalus y Ceuta, según la Tuḥfat al-muḡtarib de al-Qaštālī y el Maqṣad al-šarīf de al-Bādisī*, Anaquel de Estudios Árabes, Vol. 22, 2011.

BURESI, Pascal, GHOURGATE, Mehdi, *Histoire du Maghreb médiéval, XI-XV siècle*, editorial Cursus, Armand Colin, París, 2013.

CALVO CAPILLA, Susana, *Ciencia y adab en el Islam. Los espacios palatinos dedicados al saber*, Anales de Historia del arte, Vol.23, Número especial II, 2013.

CARABAZA BRAVO, Julia María, MOHAMED-ESSAWY, Aly Tawfik, *Textos y estudios II*, El saber en Al-Andalus, Vol.2, 1999.

DÉROCHE, François, *Le sultan à l'école. À propos d'une licence délivrée au Sultan saadien Ahmad al-Mansur*, Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, N. 2, 2012.

EL HOUR, Rachid, *Some reflections about the Use of the Berber Language in the Medieval and Early Modern Maghrib: Data from Hagiographic Sources*, al-Masāq, Vol.26, N.3, 2015.

EL HOUR, Rachid, *Al-minhay al wāḍiḥ y la reivindicación de la identidad cultural y religiosa de la ta'ifa de Safī*, Salamanca, artículo en proceso de publicación.

EL HOUR, Rachid, *Reflexiones acerca de la enseñanza y la formación educativa de dos modelos de santidad en el Occidente Islámico medieval: los casos de Abū Ya'zā y al-Yuhānisī*, Madrid, artículo en proceso de publicación.

EL HOUR, Rachid, MANZANO, Miguel Ángel, *Política, sociedad e identidades en el occidente islámico (siglos XI-XIV)*, editorial Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

EL HOUR, Rachid, "Algunos extractos de la enseñanza y educación en el Occidente Islámico en época almohade" en G. López Anguita, *Ibn 'Arabī y su época*, Colección de estudios arabo-islámicos de Almonaster la Real, N.17, Editorial Universidad de Sevilla, Sevilla, 2018, pp. 71 – 96.

ESPINAR MORENO, Manuel, *Escuelas y enseñanza primaria en la España musulmana. Noticias sobre el reino nazarí y la etapa morisca (siglos XIII-XIV)*, Sharq al-Andalus, N.8, 1991.

IBN `ABD AL-BARR, Ibn `Abd, *Ŷāmi' bayān al-`Ilm*, Riad: Dār Ibn al-Ŷawzī, 1994.

KHANEBOUBI, Ahmed, *Les institutions gouvernementales sous les Mérinides (1258-1465)*, editorial L'Harmattan, Paris, 2008.

LEVI-PROVENÇAL, Evariste, GARCÍA GÓMEZ, Emilio, *Sevilla a comienzos del siglo XII: el tratado de Ibn 'Abdun*, editorial Moneda y Crédito, Madrid, 1948.

LÓPEZ ANGUITA, Gracia, *Ibn 'Arabī y su época*, Colección de estudios arabo-islámicos de Almonaster la Real, N.17, Editorial Universidad de Sevilla, Sevilla, 2018.

LÓPEZ GUZMÁN, Rafael, DÍEZ JORGE, Maria Elena, *La madraza: pasado, presente y futuro*, editorial Universidad de Granada, Granada, 2007.

MAÍLLO SALGADO, Felipe, *Viajes del andalusí Ibn Ŷubayr al Oriente*, Arbor CLXXX, 711-712, marzo-abril 2015.

MAKDISI, George, *Muslims Institutions of learning in Eleventh-Century Bagdad*, Bulletin of the School of Oriental and African Studies, University of London, Vol. 24, N.1, editorial Cambridge University Press on behalf of School of Oriental and African Studies, 1961.

MAKDISI, George, *The madrasa in Spain; some remarks*, Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée, colección Mélanges le Tourneau, Vol. II, N.15-16, 1973.

MANZANO MORENO, Eduardo, *Las fuentes árabes sobre la conquista de al-Andalus, una nueva interpretación*, Hispania Vol.59, N. 202, 1999.

MARÍN GUZMÁN, Roberto, *al-Rihla. El viaje científico en el Islam y sus implicaciones culturales*, Reflexiones, Vol.89, N. 2, 2010.

- MARÍN, Manuela, *Mujeres en Al-Ándalus*, Estudios onomástico-biográficos de al-Andalus 11, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2000.
- MARÍN, Manuela, *Melanges Halima Ferhat*, editorial Universidad Mohammed V, Rabat, 2005.
- MARÍN, Manuela, *Vidas de mujeres andalusíes*, editorial Sarriá, Málaga, 2006.
- MARTÍNEZ ENAMORADO, Virgilio, *Granadinos en la riḥla de Ibn Baṭṭūṭa. Apuntes biográficos*, al-Andalus-Magreb, Vol.II, 1994.
- R.MEDIANO, Fernando, *Familias de Fez (ss.XV- XVII)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1995.
- RUBIERA MATA, María Jesús, *Datos sobre una “madrassa” en Málaga anterior a la naṣrī de Granada*, Al-Andalus, Revista de las escuelas de estudios árabes de Madrid y Granada, Vol. XXXV, Fasc.1, Madrid-Granada, 1970.
- SARR MARROCO, Bilal J.J., MATTEI, Luca, *La madrasa Yusufiyya en época andalusí: un diálogo entre las fuentes árabes escritas y arqueológicas*, Arqueología y territorio medieval, N.16, 2009.
- VALLVÉ BERMEJO, Joaquín, *Descripción de Ceuta musulmana en el siglo XV*, al-Andalus, tomo 27, N.2, enero, 1962.
- VÁZQUEZ HERNÁNDEZ, Virginia, *Una reflexión acerca de la literatura hagiográfica andalusí en época nazarí. El caso de Bugyat al-Sālik fī aṣrāf al-masālik de al-Sāḥilī (ss.XIII-XIV) en séptimo centenario de los Estudios Orientales en Salamanca*, ediciones Universidad de Salamanca, 2012.
- VIGUERA MOLINS, María Jesús, *Ibn Jaldūn: el Mediterráneo en el siglo XIV: auge y declive de los imperios*, exposición en el Real Alcázar de Sevilla, mayo- septiembre, 2006.