

HISPANOGALIA

Revista hispanofrancesa
de Pensamiento, Literatura y Arte

IV
2007-2008

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EMBAJADA DE ESPAÑA EN FRANCIA

HISPANO GALIA

Revista hispanofrancesa de Pensamiento, Literatura y Arte

Dirección:

Javier Pérez Bazo
(Consejero de Educación)

Comité científico:

Pedro Aullón de Haro (Universidad de Alicante), Jacques Badet (Inspection Générale), Christian Boix (Université de Pau), Mercedes Boixareu (UNED), Enrique Camacho (Instituto Cervantes), Jean Canavaggio (Université de Paris-Nanterre), Juan Carrete (INTERMEDIAE, Madrid), Francisco Javier Díez de Revenga (Universidad de Murcia), Javier de Lucas (Colegio de España), Antonio Domínguez Rey (UNED), Javier Fresnillo (Universidad de Alicante), Javier García Gibert (I.E.S. Juan de Garay, Valencia), Efraín Kristal (Universidad de California, Los Ángeles), Julio Neira (UNED, Centro de la Generación del 27), Gregorio Peces-Barba (Universidad Carlos III), Javier Portús (Museo del Prado), Domingo Ródenas (Universidad Pompeu Fabra), Rafael Rodríguez Marín (Depart. Lexicografía, RAE), Emiliano Sánchez (Inspection Générale), Simonetta Scandellari (Universidad de Ferrara), Christophe Singler (Université de Besançon), María José Vega (Universidad Autónoma de Barcelona), José Luis Villacañas (Universidad de Murcia), Daniel Vitry (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), Marc Vitse (Université de Toulouse-Le Mirail).

Colaboradores de redacción:

Felipe Forés, Vicente López-Brea, Petra Secundino

© 2008, Consejería de Educación, Embajada de España en Francia /
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica.

© De los artículos, sus autores.

NIPO: 660-08-339-8

ISSN: 1962-4948

Consejería de Educación

Embajada de España en Francia. 22 avenue Marceau - 75008 París

Pedidos y distribución:

Centro de Recursos. 34, Boulevard de l'Hôpital - 75005 París
Tel: 0147074858 - Fax: 0143371198 - @: centrorecursos.fr@mec.es

Diseño y maquetación: Antonio Ramos

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, grabación, fotocopia, etc.– sin el permiso expreso de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

El colegio universitario europeo y la *madrassa* islámica

ISAAC DONOSO JIMÉNEZ
Instituto de Estudios Islámicos
Universidad de Filipinas

I. JUAN ANDRÉS Y LA TRADICIÓN HISTORIOGRÁFICA ILUSTRADA EN TORNO A LA MADRASA

El abate Juan Andrés constituye sin duda una de las figuras más sobresalientes del saber y la historiografía europea de la Ilustración. Nacido en Planes en 1740, ingresa con catorce años en la orden jesuita y pronto llegará a ser catedrático de retórica y elocuencia en la Universidad de Gandía. Dictado el auto de expulsión, viajó en 1767 a diversas ciudades italianas, especialmente Mantua, donde ejercería como educador de los hijos del marqués de Bianchi, así como bibliotecario particular. Una gran dedicación hizo posible la confección de su obra más importante y universal, *Origen, progresos y estado actual de toda la literatura*¹, iniciada en 1782, con siete volúmenes en su primera edición original escrita en italiano. Se trata de una construcción historiográfica general sobre toda la literatura, englobando no sólo la descripción de las grandes disciplinas humanísticas, sino también una interpretación diacrónica y coherente de la formación, progresos y estado de todas las ciencias establecidas y en general la producción escrita humana. El proyecto articulaba una perspectiva comparatista en el marco de una gran erudición a fin de perfilar los valores y motivos de la evolución coherente de la producción cultural escrita, lo cual le llevará a descubrir sutilezas de otro modo inadvertidas. Uno de estos nuevos argumentos será el de resaltar la contribución de la tradición árabo-islámica en el desarrollo de Europa².

¹ Edición moderna dirigida por Pedro Aullón de Haro, en Madrid, Verbum, 1997, 6 vols.

² Lo que ha sido quizá una de las causas de su olvido: "La difícil fortuna histórico-literaria de la obra de Andrés, creemos que está ligada [...] a la rotundidad y relevancia de su tesis arabista.

El método comparatista motivaba naturalmente la asunción de categorías que conducían al encuentro de similitudes entre tradiciones culturales. Juan Andrés pudo discernir este contacto entre la tradición griega que los romanos heredan, y delimitar lo que es *imitatio* de lo que es original. Si en este nivel a escala europea no se plantean problemas de identidad, la afirmación de la decisiva influencia de las Letras Árabes en la posterior recuperación y desarrollo de la civilización europea sí los plantea. No obstante, Juan Andrés trata de establecer un desarrollo lineal:

La imagen global –el cuadro, en palabras del Abate– se reconstruye históricamente, mediante un sistema periodológico relativamente preciso, descomponiendo el eje temporal a través del plano sucesivo de las épocas (antigua, griega, romana, tiempos bajos, árabe, moderna) y recomponiéndolo críticamente de modo comparatista, esto es, de las constantes comparaciones entre antiguos/modernos, griegos/romanos, árabes/tiempos bajos³.

Con este desarrollo, la cultura moderna, al ser sucesora de la época árabe, recibe de ésta el primer motor que la confecciona. El planteamiento ciertamente es innovador si tenemos en cuenta que el desarrollo de los estudios árabes e islámicos no eclosionará hasta el Romanticismo. No obstante, Juan Andrés fue capaz de acceder a las fuentes primarias al hacer uso de la magna obra de Michael Gharcieh Al-Ghaziri/ Miguel Casiri (1719-1791), cristiano libanés que bajo Carlos III confeccionó el índice de los manuscritos árabes de El Escorial, la *Bibliotheca Arabico-Hispana Escorialensis* (1760-1770).

Juan Andrés habla pues de un proceso que se inició en la frontera entre la tradición árabe y la tradición europea, los *tiempos bajos*, que se dio en principio en la península Ibérica, por estar más cerca del Islam, y luego afectó a toda

Quiérase o no asumir en su completo sentido, y pese a las diversas circunstancias que pudiéranse señalar, es momento de empezar a reconocer que la determinación eficiente de la inmensa deuda cultural de Europa con el mundo árabe efectuada por el Abate ha debido constituir un peso de mucho fondo a la hora –tan prolongada– de poder acoger su obra” (ed. cit., vol. I, p. XCVI). Cf. Carmen Valcárcel, “Juan Andrés y la literatura española: la tesis árabe y la polémica sobre el Barroco”, en P. Aullón de Haro, Santiago Navarro Pastor y Jesús García Gabaldón (coords.), *Juan Andrés y la teoría comparatista*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2002, pp. 245-266; Roberto M. Dainotto, “The Discreet Charm of the Arabist Theory: Juan Andrés, Historicism, and the De-Centering of Montesquieu’s Europe”, en *European History Quarterly*, 2006, vol. 36, núm. 1, pp. 7-29.

³ *Ibidem*, pp. LXX-LXXI.

Europa. Andrés empleará en su tesis los argumentos que encuentre en los extractos de Casiri. Gracias a la posesión de esta fuente, Andrés tiene a su disposición un patrimonio de pensamiento inadvertido en Europa. La ubicación de la tesis árabe dentro de su obra aparece en la primera parte, constituida en sí por cuatro capítulos: VIII–Literatura de los árabes; IX–Influencia de la literatura arábiga en la restauración de la de Europa; X–Invenciones que nos han transmitido los árabes; XI–Influencia de los árabes en la cultura moderna de las Buenas Letras. La extensión que le dedica a la tradición árabe en relación a las otras partes hará que Juan Andrés se justifique:

La importancia y novedad de la investigación del origen de la literatura moderna nos ha obligado a detenernos demasiado en los áridos y estériles campos de los árabes, españoles y provenzales; y temo haber ofendido a alguno de los lectores haciéndoles estar tanto en este áspero terreno, donde más se habrán lastimado con las espinas que recreado con las flores⁴.

Con esta afirmación Juan Andrés hace presente su intención real, la de revolucionar la historiografía literaria tradicional, basada en la tradición clásica grecolatina (que calificaba las distintas épocas estéticas en clásicas o decadentes). Por lo tanto, está afirmando que la modernidad europea no es tanto una recuperación de la tradición clásica, sino una ampliación de ésta a través de la transmisión árabe, tanto en las ciencias como en las buenas letras.

Lo primero por lo tanto es poner en evidencia los valores transmitidos, y cómo se transmitieron éstos. En este sentido centra la crítica al escolasticismo europeo, el único mérito que se le atribuía a la tradición árabe al preservar la filosofía neoplatónica. Para Juan Andrés no obstante, el escolasticismo europeo se debió a una limitada recepción del pensamiento averroísta, y para justificarlo señala la no existencia de escolasticismo en España, o su tardía aparición respecto de Europa. Lo que habría en la península Ibérica, en al-Andalus, serían academias y colegios, es decir, *madradas*:

Aunque todas las provincias arábicas tuviesen semejantes colegios, la España singularmente estaba tan llena de ellos que gozaban de esta utilidad no sólo las ciudades, sino hasta los pequeños pueblos⁵.

⁴ *Ibidem*, vol. I, p. 269.

⁵ *Ibidem*, p. 208.

Andrés no emplea el término *madrasa*, pero sí el concepto, que es en verdad dual. Por un lado está la transmisión del saber en el mundo árabe, que no tiene espacio físico, sino que el alumno realiza una peregrinación buscando los maestros de mayor prestigio, y ampliando con ellos su currículum. Éste es el proceso dominante de la educación superior árabe hasta el siglo XI. Después se van generalizando los espacios físicos, donde se asientan los maestros. Estos espacios serían las *madrastas*, que en la traducción del referente por parte de Andrés se toma por colegios. La educación media se haría en colegios locales o con maestros locales. Por lo tanto, la *madrasa*, el colegio al que se refiere el abate, sería en época tardía un centro de estudios superiores, principalmente con estudios coránicos y jurídicos. Esta doble realidad hace que Juan Andrés se cuestione además la naturaleza del espacio educativo árabe, por lo que llega a la conclusión de que universidades y colegios son centros distintos, siendo el colegio una institución cultural de residencia e instrucción, origen de los colegios universitarios europeos:

Los colegios de los árabes deberán juzgarse distintos de sus universidades; y diremos [...] que tales colegios fueron, como los nuestros, fundados para la educación literaria de la juventud [...] Ahora, pues, encontrándose en España tanta abundancia de colegios, y reflexionando que el primer europeo que pensó en tales establecimientos fue un español [...] ¿no será muy conforme a razón establecer que nuestros colegios deben su origen a los árabes, y que esta institución puede también contarse entre los beneficios que la cultura moderna debe a la literatura arábiga?⁶.

La existencia de numerosos centros pedagógicos en el mundo andalusí⁷, dado el sistema liberal de enseñanza y la ductilidad del espacio educativo, obligan a Juan Andrés a reflexionar sobre la necesaria influencia del modelo islámico en el sistema educativo que se gestara en la España cristiana. La conclusión por lo tanto es que, bien exista influencia directa o no, lo cierto es que el colegio universitario europeo asienta su idea original en el colegio literario árabe, espacio educativo islámico conocido como *madrasa*.

⁶ *Ibidem*, pp. 208-209.

⁷ "Además de dicha universidad, contaba Granada con el Colegio Real y con otro llamado «Del hijo de Azra»" (*Ibid.*, p. 207).

II. LA MADRASA EN EL ÁMBITO EUROPEO ANDALUSÍ

La transmisión del conocimiento en el mundo islámico clásico se asentó en el desarrollo urbano y la facilidad de movimientos humanos y de mercancías. Diferentes capitales regionales fueron surgiendo a lo largo del mundo islámico (Bagdad, Damasco, El Cairo, Qayrawan, Córdoba, Fez, etc.), concentrando eruditos y libros que fácilmente podían trasladarse a otros centros. De tal modo la educación era un aspecto permanente de la urbe islámica, en donde la libertad del sistema se basaba precisamente en la no intervención de la administración para su control político. Tanto profesores como estudiantes no daban cuenta más que a sus capacidades, y la intervención del Estado se produjo únicamente en las ocasiones en donde las ideas transmitidas perturbaran su hegemonía. La obtención por parte del estudiante de la licencia para transmitir el conocimiento adquirido se producía con la *iḡāza*, por medio de diccionarios biográficos se testificaban los avales de los sabios, y finalmente los índices (*fihris*) permitían establecer las escuelas genealógicas. Pero a este sistema de libre elección entre maestro y discípulo se le sumó alrededor del siglo XI una nueva realidad educativa que concentraba el saber en unos espacios determinados, los de la *madrasa*⁸:

Fue, y es tendencia general, que el niño debe aprender desde párvulo a leer, escribir y memorizar *El Corán*. Sin embargo, no todos los pedagogos piensan igual, y si se tiene en cuenta que los planes de estudio [...] no han existido hasta tiempos muy recientes en los países musulmanes, hay que creer que la organización de la enseñanza fue absolutamente libre, que sólo dependía de la voluntad del maestro que la impartía o del mecenas que creaba o sufragaba una escuela o, más tarde, las enseñanzas en algunas mezquita (v.g. al-Azhar en

⁸ Cf. "Madrasa", en *Encyclopaedia of Islam*, Leiden, Brill, 1986, vol. V, pp. 1119-1130. Para todo este tema, véanse: George Makdisi, *The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the West*, Nueva York, Columbia University Press, 1982; *idem*, "The Madrasa in Spain: Some Remarks", in *Revue de l'Occident Musulman et de la Méditerranée*, 1973, vols. 15-16, pp. 153-158; *idem*, "Madrasa and University in the Middle Ages", en *Studia Islamica*, 1970, núm. 32, pp. 255-264; Joseph E. Lowry, Devin J. Stewart y Shawkat M. Toorawa (eds.), *Law and Education in Medieval Islam: Studies in Memory of Professor George Makdisi*, Londres, E.J.W. Gibb Memorial Trust, 2004; Gordon D. Newby, "The Foundation of the University of Naples: Typological Parallels with Arab Institutions of Higher Learning", in *Medieval Encounters*, Leiden, Brill, 1997, vol. 3, núm. 2, pp. 173-183.

El Cairo) o en las *madrasas* (madrazas), creadas ya en el siglo XI por *Nizām al-Mulk*, ministro del seljúcida de Bagdad, Alp Arslán, y que como centros de enseñanza superior se extendieron por todo el Islam, hasta al-Andalus, y a las que algunos autores consideran como un precedente de las universidades europeas⁹.

Se halla en consecuencia que el visir *Nizām al-Mulk* funda alrededor de 1065 en Bagdad un centro de estudios superiores –*madrasa nizamiyya*– en donde se imparten ciencias islámicas y derecho principalmente¹⁰. La centralización del espacio educativo existió no obstante con anterioridad, pues las mezquitas y sus alrededores eran los centros naturales donde se concentraban los maestros para impartir sus lecciones. Lo que sucede en este caso es que se produce la intervención directa del Estado para controlar las enseñanzas que se transmiten, al mismo tiempo que se priva a la mezquita de la capitalización del espacio educativo: “Era, en cierto modo y si la palabra tiene sentido en un contexto islámico, la «laicización» de la enseñanza, al sacarla fuera de las mezquitas-catedrales”¹¹.

Julián Ribera (1858-1934) identificó la problemática inherente a la *madrasa* en el ámbito islámico occidental. Si la centralización del sistema educativo se produce en Oriente, es precisamente la libertad educativa andalusí lo que favoreció su desarrollo cultural¹². Ésta fue la idea que presentó en *La enseñanza entre los musulmanes españoles*¹³, y que después llevaría más lejos en *Origen del colegio nidamí de Bagdad*¹⁴, en donde afirma que el control estatal de la ecuación es de influencia oriental, mientras que la tradición occidental se basa en la libertad del sistema:

⁹ Juan Vernet, *El Islam en España*, Madrid, Mapfre, 1992, p. 32.

¹⁰ Julio Samsó, *Las ciencias de los antiguos en al-Andalus*, Madrid, Mapfre, 1992, p. 394.

¹¹ Juan Vernet, op. cit., p. 48.

¹² “Ribera sees in this freedom of the individual, the origin of all the exceptional progress made in cultural and scientific fields in al-Andalus, in contrast with the East where he claims that State interference had disrupted the normal development of scientific learning”, in James T. Monroe, *Islam and the Arabs in Spanish Scholarship (Sixteenth Century to the Present)*, Leiden, Brill, 1970, p. 157.

¹³ Discurso leído en la Universidad de Zaragoza en 1893, publicado en *Disertaciones y opúsculos*, Madrid, 1928, vol. I, pp. 229-359.

¹⁴ *Ibíd.*, pp. 361-383. Originalmente publicado en *Homenaje a don Francisco Codera en su jubilación del profesorado. Estudios de erudición oriental, con una introducción de don Eduardo Saavedra*, Zaragoza, 1904.

In this article he studied the early *madrasas* founded by Persians sovereigns, and found in these institutions of learning an Oriental and especially Chinese origin [...] On the other hand, neither Greece nor Rome had practiced this type of intervention in educational matters, and such a free system maintained itself in Europe till the thirteenth century when official initiative on the part of the monarchs of various countries in the West resulted in the creation of universities which coincided in many aspects with the Oriental *madrasas*¹⁵.

Curiosamente, desde el problema de la filosofía educativa entre estatal y liberal, la conclusión a la que se llega es la coincidencia entre el sistema universitario que emergió en la baja Edad Media europea y la *madrasa* islámica. Así pues para Ribera, si bien en al-Andalus pudo no existir un modelo reglado de educación estatal, lo cierto es que el sistema islámico de *madrasas* se asemeja a la primitiva universidad europea.

La *madrasa* es por lo tanto una institución que centraliza el espacio educativo y surge como emblema de una acción privada, en forma de donación o bienes habices (*waqf*). La personalidad que fundó el *waqf* tiene derecho por lo tanto a controlar la institución, lo que transferido a un ente político representa una coerción del sistema educativo, siendo por lo tanto plausible que la vocación por el conocimiento se oriente hacia la filosofía de quien la gestione. Ésta es precisamente la principal razón que la historiografía –desde las bases establecidas por Ribera– emplea para justificar la mínima presencia de la *madrasa* en al-Andalus, dado un sistema legal que impedía el control del *waqf* por parte del donante, es decir, que la libertad del sistema prevalecía:

Las tres escuelas jurídicas predominantes en Oriente autorizaban al individuo que establecía, con su capital, una fundación piadosa (*waqf*) para la construcción o el mantenimiento de una *madrasa*, a supervisar su funcionamiento controlando su personal docente y administrativo, derecho que era transmisible a sus herederos. En al-Andalus, en cambio, el derecho malikí vigente prohibía a los fundadores de un *waqf* el ejercicio de cualquier tutela sobre el mismo. Esta debió ser, probablemente, la causa fundamental que impidió el desarrollo de esta institución tanto en el Magrib como en al-Andalus¹⁶.

¹⁵ James T. Monroe, op. cit., p. 158.

¹⁶ Julio Samsó, op. cit., p. 396.

Por tanto el desarrollo de la *madrasa* en al-Andalus fue un fenómeno tardío y ciertamente limitado, pues son mínimas las que se pueden contar y todas dentro del período nazarí¹⁷. Se tienen noticias de una primera *madrasa* surgida en Málaga como fundación mística por Abū 'Abd Allāh al-Sāhili alrededor de 1334¹⁸. No obstante, la única *madrasa* que se puede considerar como tal fue la fundada en 750/1349 por Yūsuf I¹⁹, a instancias del *waqf* establecido por el chambelán Ridwān y con el propósito de emular el modelo de las dinastías magrebíes que por medio de estas iniciativas (así como del establecimiento de hospitales²⁰, *māristān*) instalaban un nuevo modelo de acción política en el occidente islámico. Precisamente la intervención del mencionado chambelán da pie a indagar en otro de los posibles interrogantes del desarrollo de la *madrasa* en el ámbito europeo de al-Andalus:

Cabe plantearse la posibilidad de que la fundación de la *madrasa* granadina no se debiera sólo al deseo de reproducir las instituciones similares que existían en el Magrib sino también al de emular a los monarcas cristianos que habían empezado a constituir centros de enseñanza superior; el hecho de que el chambelán Ridwān, que llevó toda la iniciativa de la operación, fuese de origen cristiano puede resultar un dato significativo. Tendríamos entonces un reflejo, en el plano institucional, de lo que García Ballester ha denominado «reflujo de la escolástica»: tímida reintroducción, en el mundo árabe de la Baja Edad Media, de una cultura científica elaborada en la Europa Cristiana sobre materiales procedentes, en último término, del mismo mundo árabe²¹.

No es éste un fenómeno de interrelación cultural sorprendente en sociedades en contacto. No resulta por ello extraño que Ibn al-Jatīb en su *Ihāta* afirme que Alfonso X construyó para el sabio Abū Bakr Muammad bin Ahmad al-

¹⁷ Cf. Muammad 'Abd al-āmid 'Isā, *Tarj al-ta'lim fi-l-Andalus*, El Cairo, 1982. "Al-Andalus no conoció hasta época muy tardía dos instituciones científicas que, en Oriente, aparecieron mucho antes: por una parte, la *madrasa* o centro de altos estudios [...]; por otra, el *bimāristān* o *māristān*, hospital", en Julio Samsó, op. cit., p. 394.

¹⁸ María Jesús Rubiera Mata, "Datos sobre una «madrasa» en Málaga anterior a la nasrī de Granada", *Al-Andalus*, CSIC, Madrid, 1970, n. 35, pp. 223-226.

¹⁹ Rachel Arié, *El Reino Nazarí de Granada (1232-1492)*, Madrid, Mapfre, 1992, p. 259.

²⁰ Cf. Francisco Franco Sánchez, "La asistencia al enfermo en al-Andalus. Los hospitales hispanomusulmanes", en Camilo Álvarez de Morales y Emilio Molina (coords.), *La medicina en al-Andalus*, Granada, El legado andalusí, 1999, pp. 135-171.

²¹ Julio Samsó, op. cit., p. 397.

Riqūṭī al-Mursī una *madrasa* con el fin de retenerlo en Murcia (cosa que no sucedió y el sabio acabó emigrando a Granada)²². No se trata tanto de que Alfonso X construyese una *madrasa*, sino que construyó un centro de estudios superiores al que Ibn al-Jatīb se refirió empleando el término del referente que mejor se le adecuase a esa realidad²³. En consecuencia, no es tanto que Alfonso X introdujera la *madrasa* en la España cristiana²⁴, sino que basándose en modelos de la educación superior que observara en al-Andalus, creó centros educativos que después repercutieron en que el monarca granadino quisiera ejercer la misma acción política a través de la fundación de la *madrasa* nazarí de 1349. Así pues, cuando el sistema de educación superior en la sociedad cristiana se fue consolidando, en la sociedad musulmana la supresión de la libertad de acción no sólo imposibilitó el desarrollo de la *madrasa*, sino que la acabó fosilizando en un centro de estudios básicos, como testimonia el caso de los mudéjares aragoneses:

Dado el carácter descentralizado y extraoficial del sistema de enseñanza superior islámica, protegido por el derecho de *waqf* o fundación piadosa [...], su pervivencia quedaba garantizada por cualquier acuerdo que se basara en reconocimiento de la libertad religiosa de los vencidos. Es así como pudo sobrevivir por algún tiempo el modelo musulmán de la *madrasa*, escuela superior independiente, cuya enseñanza era gratuita, acogedora de recién llegados y donde maestros y estudiantes solían vivir de modo semicomunitario. En el caso de Aragón se sabe que dicho tipo de escuelas (o algún otro similar) se perpetuó hasta el siglo XV²⁵.

III. EL DESARROLLO DEL COLEGIO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Podemos ver en consecuencia cómo, a través de una idea educativa islámica, en donde se concentra el saber en un espacio determinado en que tanto estudiantes como profesores habitan, el mundo europeo adquirió la capaci-

²² Juan Vernet, op. cit., p. 49.

²³ "Hay que descartar que la fundación murciana sea una *madrasa* propiamente dicha", en Julio Samsó, op. cit., p. 396; "No era técnicamente una de éstas [*madrasas*] la que llamaremos academia murciana de al-Riqūṭī", en Francisco Márquez Villanueva, op. cit., p. 171.

²⁴ "Alfonso X el Sabio parece haber introducido las madrazas y haber mantenido contacto con Oriente", en Juan Vernet, op. cit., p. 52.

²⁵ Francisco Márquez Villanueva, *El concepto cultural alfonsí*, Madrid, Mapfre, 1992, p. 163.

dad de consolidar el sistema. En el mundo islámico oriental las propias limitaciones que imponía el *waqf* llevaron a que el verdadero propósito educativo devengara ineficiente, mientras que en el occidente musulmán la ruina de al-Andalus fosilizó la transmisión del conocimiento. De este modo es como se explica el colapso educativo del mundo islámico a partir del siglo XV, y el florecimiento por contra en Europa en base a una idea pedagógica islámica:

A principios del siglo XI, y en Oriente, aparece ya, embrionaria, una nueva institución de la enseñanza superior: la *madrasa*, que terminará siendo un verdadero colegio universitario que reunirá en su seno: un oratorio, unos alumnos pensionados, un rector y, si el *waqf* fundacional lo establecía, podía disponer también que ciertos días de la semana se dedicaran a la enseñanza de las mujeres²⁶.

Consecuentemente, la *madrasa* pasó a ser una realidad identificable con un referente específico en la parte cristiana de la península Ibérica: un espacio físico concreto donde tanto estudiantes como profesores residían con el fin de transmitir conocimientos superiores²⁷. Por un lado, en el mundo mudéjar-morisco la realidad se irá fosilizando cada vez más agudamente, mientras que en el mundo cristiano se dará cuerpo al sistema de universidad al que se adscribía un colegio universitario. Que los estudiantes residían en el mismo espacio (creándose por lo tanto un nuevo estatus pedagógico de alumno regular), se justifica por la misma descripción arqueológica de la *madrasa* nazarí:

Desde las galerías de esta planta [alta] se tendría acceso a las salas de clase, a algún recinto destinado a zona de trabajo, y a habitaciones que servían de alojamiento a los estudiantes [...] La madraza de Yúsun I contaba con rentas propias [*waqf*] que sufragaban el coste derivado del alojamiento de estudiantes y de la actividad docente desarrollada por los maestros²⁸.

²⁶ Juan Vernet, op. cit., p. 48.

²⁷ Así se puede colegir del arabismo *madrasa* incorporado a diferentes lenguas peninsulares: “madraçal (pt) ‘escuela’: es voz no asimilada del s. XVI, del neop. *madrase* < ár. *madrasah* [...] El cs. (al)madraza ‘institución de enseñanza islámica superior’, de idéntico étimo ár., se ha transmitido por el and. *Madraza*.”, en Federico Corriente, *Diccionario de arabismos y voces afines en ibero-romance*, Madrid, Gredos, 2003, p. 370.

²⁸ Juan Castilla Brazales, “Noticias médicas en fuentes árabes sobre al-Andalus”, en Camilo Álvarez de Morales y Emilio Molina (coords.), op. cit., 1999, p. 44.

Cuando el 8 de mayo de 1254 Alfonso X redacta la carta fundacional a la escuela de Salamanca usando el título de Universidad, el sistema educativo dejará de estar monopolizado por la Iglesia para ser una iniciativa educativa del poder central. En este caso se ha querido ver por añadidura otro elemento proveniente del sistema educativo propiamente andalusí que, al dar independencia al *waqf*, se transmitiría en el modelo cristiano como una fundación civil más que religiosa²⁹. Lo que sí es cierto es que el modelo cultural alfonsí posee la ductilidad de la educación andalusí, no sólo asentada en un espacio físico concreto (como la *madrassa* era) sino desarrollando la libertad de movimiento de los intelectuales para relacionarse según sus propias inquietudes. Es así como se fue desarrollando una “escuela” de traducción, en donde diferentes intelectuales, atraídos por el ambiente y patrocinio de la cultura, se fueron concentrando en un lugar fronterizo (mudéjar) como Toledo:

Tanto un precoz uso «culto» del vulgar en la enseñanza de viva voz como el resultado de unas traducciones latinas en toda regla, se hallaban con harta probabilidad implícitos en esta incontrolada docencia toledana de raíces claramente orientales [...] Aquel Toledo «cristiano», pero tan orientalizado, prolongó el mismo tipo de docencia calladamente eficaz y minoritaria que existía desde antes de su conquista, sin la bendición institucional de la Iglesia ni de la Corona, pero también ciertamente sin ningún obstáculo por parte de las mismas³⁰.

Es de entender que para sostener toda la vida intelectual toledana fuera necesaria una infraestructura sumergida de colegios y dormitorios³¹, por lo cual se puede entender que será en este momento de vida mudéjar toledana donde el sistema educativo islámico, en sus diferentes facetas de espacio físico (*madrassa*) y libertad docente, será adherido a la vida social de los reinos cristianos. Cuando en los siglos XV y XVI se consoliden los colegios universitarios en

²⁹ “Es tal vez simplista el intento por el mismo autor [George Makdisi] de explicar la fundación civil de las universidades españolas como prolongación de una peculiaridad andalusí motivada por las limitaciones impuestas al *waqf* en el derecho malikí, predominante en al-Andalus”, en Francisco Márquez Villanueva, op. cit., p. 163.

³⁰ *Ibidem*, pp. 178-180.

³¹ “Se ha prestado muy escasa atención a las escuelas que debieron de complementar, a modo de cimiento o infraestructura, a aquella «escuela» de traductores toledanos que nunca poseyó el menor respaldo institucional”, *ibidem*, p. 179.

Salamanca, Valladolid y Alcalá, con denominación de *colegio mayor*³², la experiencia toledana será sin duda vital en la creación de la infraestructura que sostenga la educación superior en la España que comenzaba a nacer.

³² “Cuando aparecieron las universidades en la Baja Edad Media, junto a ellas se crearon colegios para albergar a los estudiantes pobres o huérfanos, que se agruparon por sus distintas nacionalidades. Esta tradición se mantuvo durante el Renacimiento”, en Francisco Canes Garrido, “El humanismo y la educación clasicista”, en P. Aullón de Haro (ed.), *Teoría del Humanismo*, Madrid, Verbum-Intermediae (en prensa) vol. I.