

TEMA MONOGRÀFIC

L'islam i l'educació:
les madrasses, entre la tradició i la modernitat
*Islam and education:
madrassas between tradition and modernity*

Francesc-Xavier Marín i Torné
xaviermt@blanquerna.url.edu
Universitat Ramon Llull (Espanya)

Data de recepció de l'original: gener de 2014
Data d'acceptació: març de 2014

RESUM

L'interès de l'islam per l'educació s'ha concretat, des dels seus mateixos orígens, en la promoció d'unes estratègies que conformen un fenomen complex que es resumeix en les expressions *escola islàmica*, *escola alcorànica* o *madrassa*. La madrassa, centrada bàsicament en l'estudi de l'Alcorà, es concep a si mateixa com a garant de la memòria cultural del món islàmic i de la identitat dels musulmans. Ara bé, els canvis que han experimentat les societats contemporànies aboquen les madrasses al dilema de continuar impartint un ensenyament que és tradicional des de tots els punts de vista (continguts, didàctica...) o bé, al contrari, introduir-hi profundes modificacions que assegurin la formació dels seus alumnes per viure en un món global.

PARAULES CLAU: islam, educació, madrasses, tradició.

ABSTRACT

Since its origins, the interest of Islam in education has translated into the promotion of strategies that make a complex phenomenon, summarised in terms such as Islamic school, Koranic school or madrassa. Focusing mainly on the study of the Koran, the madrassa conceives itself as the guarantor of the cultural memory of both the Islamic world and identity. However, the changes experienced by contemporary societies pose a dilemma for madrassas, which have two options: to stick to traditional education from all perspectives (contents, didactic...) or, on the contrary, to introduce profound modifications to ensure teaching practices that encourage students to live in a global world.

KEY WORDS: Islam, education, madrassas, tradition.

RESUMEN

El interés del islam por la educación se ha concretado, desde sus mismos orígenes, en la promoción de unas estrategias que conforman un complejo fenómeno que se resume en las expresiones *escuela islámica*, *escuela coránica* o *madraza*. La madraza, centrada básicamente en el estudio del Corán, se concibe a sí misma como garante de la memoria cultural del mundo islámico y de la identidad de los musulmanes. Ahora bien, los cambios que han experimentado las sociedades contemporáneas plantean a las madrazas el dilema de continuar impartiendo una enseñanza que es tradicional desde todos los puntos de vista (contenidos, didáctica...) o bien, por el contrario, introducir profundas modificaciones que aseguren la formación de sus alumnos para vivir en un mundo global.

PALABRAS CLAVE: islam, educación, madrazas, tradición.

1. INTRODUCCIÓ

Els estats àrabs han pres consciència en els darrers 25 anys del fet que la capacitat d'una societat per assolir el desenvolupament al qual aspira està en estreta relació amb les polítiques educatives. Això comporta no només examinar la situació de l'ensenyament sinó també prendre en consideració la història singular de cada societat, la seva herència cultural pròpia, la percepció dels

desafiaments del present i la convicció que el capital humà és l'eix vertebrador de la cohesió social.

Després de la Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom de Jomtien, el 1990, i del Fòrum de Dakar, el 2000, diversos agents internacionals (UNESCO, Banc Mundial, UNICEF i Programa de Nacions Unides per al Desenvolupament) han decidit destinar fons per al suport i la coordinació de les madrasses, buscant més coherència entre aquest tipus d'ensenyament i els plans educatius nacionals. La raó és el reconeixement del paper vital que juguen aquestes escoles en la lluita contra l'analfabetisme i la promoció de l'escolarització dels infants i dels joves. En efecte, en el món islàmic universalitzar l'escola bàsica obligatòria implica prendre en consideració l'ensenyament impartit a les escoles alcoràniques.

D'aquí n'han derivat una sèrie d'iniciatives. Així, en la Cimera de Tunis (2004) els caps d'estat van acordar establir reformes educatives, que es van concretar en propostes sobre l'ensenyament obligatori i de qualitat en la Cimera d'Alger (2005). El 2006 la Cimera de Khartum va encarregar el disseny d'un pla de desenvolupament de l'ensenyament dirigit per l'ALECSO (Organisation Arabe pour l'Éducation, la Culture et les Sciences) amb l'assessorament del Bureau Arabe de l'Éducation pour les Pays du Golfe, la UNESCO i la UNICEF. Aquest pla va ser presentat el 2007 en la Cimera de Riad i focalitza el centre d'interès en els aspectes següents:¹

1. Les mancances: baixa qualificació dels mestres, currículums amb continguts excessivament tradicionals, augment de la taxa d'alumnat repetidor i d'abandonament entre les noies, finançament insuficient...
2. Els eixos vertebradors de la proposta de renovació: l'ensenyament és una responsabilitat compartida entre el govern, les famílies, la societat civil i el sector privat; s'estén al llarg de tota la vida; ha de capacitar per a l'autoaprenentatge; no ha de dependre només del mercat de treball; ha de combinar les tradicions del món àrab amb les aportacions d'altres cultures; ha d'incorporar les TIC i millorar l'estudi científic; s'ha de centrar en la transmissió dels drets dels ciutadans; cal garantir que sigui obligatori i gratuït; urgeix gestionar les dualitats d'ensenyament públic/privat, nacional/estranger i religions/laic; cal implementar

¹ LIGUE DES ÉTATS ARABES. *Plan de développement de l'enseignement dans le monde arabe*. Tunis: Organisation Arabe pour l'Éducation, la Culture et les Sciences, 2008.

la lògica interna entre els diferents cicles educatius; s'ha d'equilibrar la importància concedida a l'àrab i altres llengües modernes...

3. Canvi de la filosofia de l'educació: fer de l'alumnat el centre del procés pedagògic per tal que assimili l'esperit d'una ciutadania basada en el respecte als drets humans, la convivència i l'acceptació de la diferència.
4. Elaboració d'un pla executiu amb una previsió de 20 anys que aspiri a:
 - 1.1. Enfortir les possibilitats d'un ensenyament per a tothom.
 - 1.2. Reformar els plans d'estudi per adaptar-los als canvis contemporanis en un món global.
 - 1.3. Garantir l'ensenyament obligatori, reduir el fracàs escolar i assegurar l'escolarització de les nenes.

En aquest pla de l'ALECSO es constata que els canvis que experimenten les societats contemporànies reclamen una visió holística que concebi la reforma de l'educació en el marc més general de la transformació de la societat a partir de quatre pilars:

1. L'aprenentatge de les competències educatives: afavorir en l'estudiant la presa de decisions raonada, la resolució de problemes i el pensament crític.
2. L'aprenentatge per a la vida professional: ensenyament basat en pràctiques, afavorir el treball en equip i la capacitat de comunicació, i transformar el coneixement en creativitat.
3. L'aprenentatge per a la convivència: la comprensió de la pluralitat cultural, els reptes de la globalització, el respecte als drets humans i la resolució de conflictes.
4. L'aprenentatge de la construcció de la identitat: l'autorealització, l'exercici dels drets-deures i el foment de l'autonomia.

Tots els informes publicats des de llavors insisteixen en diversos objectius (introduir-hi flexibilitat per evitar la distinció neta entre disciplines humanes i científiques, estimular la formació d'adults i l'ensenyament a distància, salvaguardar els valors positius de la cultura islàmica i enfortir el sentiment de pertinença a la identitat àrab...) però, d'una manera especial, l'interès recau en la formació inicial i permanent dels mestres:

1. En la didàctica, introduint l'ensenyament a partir de projectes, la resolució de problemes, la presa de decisions i l'anàlisi crítica.

2. En la gestió dels processos d'avaluació.
3. En la capacitat de tractar els estudiants segons les seves diferents aptituds i disposicions.
4. En la promoció del treball en equip.
5. En la participació en el disseny dels currículums i l'administració escolar abandonant l'estil autocràtic.
6. En la promoció dels vincles entre l'escola i les famílies i el conjunt de la societat.
7. En la pràctica professional basada en el compromís ètic.

A partir d'aquests principis bàsics, gran part del debat s'ha focalitzat en la tensió existent entre dues variables en joc: per una banda, la concepció tradicional islàmica d'educació amb les seves finalitats, institucions i procediments i, per l'altra, els reptes que els canvis socials adrecen a un sistema educatiu que hi ha de donar una resposta adequada.

2. LA CONCEPCIÓ TRADICIONAL DE L'EDUCACIÓ EN EL MÓN ISLÀMIC

Com sabem, a partir de les anàlisis sociològiques i antropològiques, com més tradicional és una cultura més relleu concedeix als continguts implícits. El món islàmic ha heretat la seva cultura tradicional de la societat preislàmica en la qual, com en totes les societats orals, es viu amb l'obsessió de l'oblit i la pèrdua de la memòria entesa com a sinònim de l'extinció d'un grup sense el qual l'individu no pot existir. Recordem, en aquest sentit, que fora de la cultura occidental no existeix el concepte de persona ni d'individu com a valor absolut. Per això, en les societats de contingut implícit la tradició consisteix bàsicament en la imitació i reproducció de les pautes heretades de les generacions anteriors. En el cas concret de la societat islàmica el pas de l'oralitat a l'escriptura (simbolitzat pel pas de l'Alcorà com a recitació que es memoritza a un text sagrat que es llegeix) incrementa considerablement la part de continguts explícits i obre la porta a un procés de racionalització cultural.

En l'imaginari col·lectiu de la societat islàmica tradicional, la dona pertany a l'apartat de la natura (assegura els vincles biològics amb l'infant) i l'home al de la cultura (recordem que, d'acord amb la llei islàmica, l'infant esdevé socialment musulmà a través del vincle amb el pare). La concepció tradicional de l'educació consistirà, doncs, a ajudar l'infant a seguir un camí que el porta-

rà des del si de la mare al món del pare. Podem representar aquesta dicotomia entre implícit-explicit, pare-mare, amb el quadre següent:

Implícit - Mare	Explícit - Pare
Natura	Cultura
Família	Societat - Escola
Interior	Exterior
Màgia	Racionalitat

L'Alcorà presenta els fills com el bé per excel·lència. Ara bé, en les societats rurals tradicionals l'infant emergeix en un univers carregat d'implícits i de símbols que no tenen gaire a veure amb l'asèpsia dels hospitals. Tots els ritus d'iniciació tenen una estructura semblant: duren tres dies i segueixen un esquema que simbolitza la mort i el renaixement. La llevadora xiuxieuja la professió de fe islàmica (*xahada*) per tal de recordar a l'infant la seva identitat islàmica i relacionar-lo amb la cadena de la transmissió oral que remunta fins a Adam. Els primers dies després del naixement l'infant és especialment vulnerable. Rep un primer nom, que encara no és el definitiu, ja que pot ser agredit per unes forces ocultes: es tem la gelosia dels veïns, el mal d'ull, els *djins* (esperits) que poden endur-se el nadó... S'han de trobar tots els mitjans per protegir-lo de la cobejança de la gent de l'entorn: amulets que contenen frases de l'Alcorà, durant els primers set dies de vida no rebrà cap visita i, si és un nen, se'l vestirà de nena per enganyar els esperits.² El setè dia el pare el reconeix com a fill propi i li imposa el nom definitiu. En les zones rurals aquest dia s'enterra el cordó umbilical i se sacrifica un xai en record del sacrifici ritual d'Abraham. Llavors l'infant és arrencat del primer cercle matern (el de les forces màgiques) per accedir al món patern (és a dir, l'àmbit social de la família i del poble).

La mare té el deure d'inculcar a l'infant els implícits de la seva societat: gestos, actituds, reflexos, prohibicions, tabús, creences populars, el món d'allò imaginari i d'allò simbòlic... És en el món de les dones on el nen té l'oportunitat d'accedir a les pràctiques considerades no-racionals. Així, mentre l'infant viu en el cercle matern (aproximadament fins als set anys) la mare està completament disponible i tota la seva vida quotidiana gira al seu voltant: s'intenta evitar la frustració del fill multiplicant els contactes físics i la comunicació

² HAMES, C. «L'usage talismanique du Coran», *Revue de l'Histoire des Religions*, 218/1 (2001), pàg. 83-95.

oral. Recordem que les cases tradicionals estan molt adaptades a la mida dels infants: estan tancades entorn d'un pati i permeten que la mare deixi que el nen hi corri amb llibertat, els mobles són baixos de manera que els infants no senten la impotència de no poder manipular els objectes dels adults... Mentre és infant a tot arreu és casa seva i se li permet de participar en totes les activitats dels adults. Es considera que aquesta és la millor manera de ser iniciat en la dimensió implícita de la cultura.

Els infants són considerats purs i innocents i es creu que, a través de l'observació de la vida quotidiana, dels adults comencen a entendre allò que la societat n'espera: hauran d'imitar el pare i la mare tot fent-los honor. I, per enfortir aquest sentit de l'honor, es desenvolupa socialment el seu contrari: la vergonya. Experimentar vergonya és sentir-se incapaç de respondre a les expectatives del grup. En àrab vergonya i cortesia provenen de la mateixa arrel (*bishma*): si es falta a l'educació rebuda, hom se sent molest per les mirades recriminatòries dels altres, humiliat i públicament avergonyit. A més, com que la vergonya està lligada al pudor, té sempre un caràcter sexual. En les societats construïdes sobre l'honor, la identitat sexual predomina sobre les altres: l'individu és home-dona abans que ciutadà, de manera que els ritus d'iniciació sexual són ineludibles per ser admesos pel grup. S'espera, així, que l'infant vagi sent progressivament incorporat a la vida social a través de l'aprenentatge d'allò que s'ha de fer i d'allò que no es pot fer. L'angoixa inherent al fet de fer-se adult i ser expulsat del claustre matern ha de ser compensada per la calor afectiva oferta pel grup. No és cap casualitat, en aquest sentit, que la cultura islàmica afavoreixi la creació de llocs tancats que recordin simbòlicament l'etapa uterina i valori en gran mesura les actituds maternes i protectores de la dona.

Ara bé, res no dura per sempre i per a l'infant arriba el moment de perdre la innocència infantil i ser arrencat del paradís matern. L'etapa de la circumcisió, que simbòlicament reproduïx la ruptura del part. D'ara endavant l'infant ja no té dret a sovintejar els llocs femenins: la seva mirada ja no és pura i podria avergonyir els adults. És a partir d'aquest moment que el nen passa al control del pare i comença a ser iniciat en la dimensió explícita de la seva societat a través de la inscripció a l'escola i l'inici dels dejunis durant el mes de ramadà.

Tanmateix, com és prou conegut, la societat tradicional no proporciona el mateix destí d'exclaustració a les nenes. El camí a recórrer, des de la infància fins a l'edat adulta, serà diferent per a la noia. La sortida del paradís matern serà més progressiva, ja que la nena ha de rebre l'educació per al futur rol d'esposa i mare. I, com és d'esperar, reapareix aquí el concepte d'honor i vergonya, per bé que transmutat: l'honor de l'home passa per la demostració i

l'ostentació mentre que el de la dona consisteix en la reserva i la discreció. La noia ha de preservar el seu honor. Per tant, com menys es deixi veure en públic menys es parlarà d'ella i, paradoxalment, més creixerà la seva reputació. La reputació d'un home s'adquireix mentre que la de la dona es preserva. Igualment, mentre la sortida de la infància per part del nen se simbolitza amb la purificació a través de la circumcisió, la de la noia comença amb l'experiència de la impuresa imposada per la menarquia. Aquesta etapa l'allunya del pare i de tot l'ambient masculí: a partir d'ara cap contacte amb un home no serà ja innocent. Ha de dissimular el seu cos i ser discreta.³

Ara bé, sigui com sigui, segons la tradició islàmica, l'estudi és una obligació per a tots els musulmans, almenys pel que fa a assolir un nivell mínim de coneixements que permetin practicar adequadament el culte i gestionar la vida quotidiana. En aquest sentit, el text alcorànic no exclou explícitament cap camp del coneixement, però es refereix implícitament a la religió: l'infant començarà per aprendre el que cal saber dels deures religiosos ('*ibada*'), de manera que la recerca del saber és un veritable acte de pietat. A partir d'aquí, l'adquisició de sabers que depassen un nivell de necessitats pragmàtiques i immediates és altament aconsellada però no obligatòria.

Des d'aquest punt de vista, l'educació no és només un mitjà destinat a acumular coneixements, a instruir-se per ser un bon ciutadà o adquirir una professió, sinó, sobretot, un esforç per contribuir al desenvolupament integral de la persona. Per això, per bé que s'afirma amb contundència que els primers educadors són els pares, també s'assegura que el recurs a professionals del saber i de l'educació ha ser percebut com una necessitat. No en va, la sunna ens ha transmès aquesta sentència del Profeta Muhàmmad: «Un pare no pot llegar res millor als seus fills que una bona educació». És aquesta l'explicació del fet que les societats islàmiques refusen el savi que es nega a transmetre als altres el seu saber. Com que l'adquisició del saber és un deure religiós, qui disposa de coneixements els ha de transmetre en un afany que actualment es qualifica de «democratització del saber». Aquí rau també la causa de l'enorme prestigi de què històricament han gaudit els savis ('*ulema*').⁴

Convé tenir present tot aquest context quan s'analitza el paper actual de les madrasses, i no perdre de vista la perspectiva històrica. Sabem que el Profeta

³ ATIOLA, I. A. *Psychology of Development of a Child: an Islamic Point of View Essential for All*. Ibadan: Al-Wajud Printers & Co., 1990.

⁴ ROBINSON, F. «The Veneration of Teachers in Islam by their Pupils: Its Modern Significance», *History Today*, 30/3 (1980), pàg. 22-25.

Muhàmmad aconsellava els companys a les seves cases particulars però també que, al costat de la mesquita, hi havia habilitat un local (*suffa* en àrab, d'on ha derivat el català *sofà*) on es duïen a terme activitats educatives.⁵ En la mesquita es feien sermons explicant el contingut i el sentit del missatge religiós, és a dir, el saber era transmès de manera oral però, a la sala adjacent, s'ensenyava a llegir i escriure. Recordem que el mateix Profeta era il·lustrat i que estava envoltat de secretaris que transcrivien les seves paraules, fent la transició entre allò que l'àngel Yibril (Gabriel) li revelava i la seva plasmació per escrit en l'Alcorà (*al-qur'an*, és a dir, la recitació). D'aquesta manera, l'estreta relació entre la mesquita on es predicava i el *suffa* on s'aprenia a llegir i escriure va permetre a la societat àrab fer la transició de l'oralitat a la tradició escrita. Aquest esquema simbòlic continua sent el marc de referència de la comunitat educativa que es congrega avui a la madrassa.

A partir del model de la casa del Profeta, es va adoptar a les mesquites dels barris el costum d'habilitar una sala annexa dedicada a l'ensenyament. Apareix, així, el *kuttab*, que correspon a l'ensenyament primari, és a dir, una educació bàsica i de proximitat que combina la instrucció religiosa amb la lectura, l'escriptura i el càlcul. Aquesta cultura general s'anomena encara avui *'adab* (bones maneres, és a dir, bona educació) i el mestre que la transmet *mu'addib* o *mu'allim*. La qualitat d'aquestes escoles depenia molt de la personalitat dels mestres: el coneixement en matèria religiosa no era sempre sinònim de qualitats pedagògiques o de coneixements sobre altres àmbits. A diferència del que passava en l'ensenyament informal de les mesquites (en què el mestre plantejava problemes o feia llegir en veu alta i animava discussions) en el *kuttab* es treballava bàsicament memoritzant textos i sense preocupar-se gaire de fins a quin punt es comprenien.

Durant segles, les mesquites lliuraven als estudiants un certificat (*ijāza*) que els habilitava com a futurs imams. La forta irrupció de l'interès per la jurisprudència en els segles VII-VIII ajuda a formalitzar cada cop més els estudis, reglamentant l'estatus dels professors i les responsabilitats dels alumnes, fins que la fundació de la universitat de Bagdad a començaments del segle IX significa la institucionalització d'una forma de producció i transmissió del saber que procura la síntesi de les ciències hel·lèniques, índies, perses i àrabs. A partir d'aquest moment, l'ensenyament es divideix en dos àmbits específics: les

⁵ HALEEM, M. A. «The Prophet Muhammad as a Teacher: Implications for Hadith Literature», *Islamic Quarterly*, 46/2 (2002), pàg. 121-137; HAQ, S. A.; QURESHI, A. *Prophet's Guidance for Children*. New Delhi: Royal Publishers, 1991.

ciències profanes (física, geometria, matemàtiques, filologia, filosofia...) i les ciències religioses (el *tafsir* o exegesi alcorànica, el *hadith* o tradició profètica, el *fiqh* o dret i l'*aqida* o dogma islàmic).

Es produeix aquí un punt d'inflexió que ha arribat als nostres dies, ja que, sense esdevenir un ensenyament de masses, la demanda d'educació va créixer entre els segles VIII-XI sobretot per la islamització dels pobles no àrabs. No n'hi havia prou amb la funció que duia a terme la mesquita i va sorgir la urgència d'organitzar l'educació amb un nou sistema que constitueix la base de les madrasses actuals. Som en el temps del califat abbàssida (750-1528) que instaura una educació conservadora, que lluita contra la influència creixent del xiisme fatimita que ha fundat la prestigiosa universitat d'Al-Azhar al Caire el 969. A partir d'aquest moment serà l'elit política i religiosa la que controlarà l'ensenyament a les madrasses d'acord amb un programa que equival al nostre ensenyament secundari i als nostres estudis universitaris. Les fundacions benèfiques (*waqf*) construeixen les madrasses, paguen el sou als professors i bequen els alumnes que s'allotgen en espais habilitats al mateix edifici. Entre els segles XI-XIII totes les grans ciutats del món àrab tenen la seva madrassa, però a partir del segle XIII l'ensenyament esdevé cada cop més escolàstic: lectura i comentaris dels savis antics i, de manera progressiva però imparabile, reducció de l'ensenyament a aquell estrictament religiós. Aquesta situació perdurarà fins a començaments del segle XIX.

3. ELS CANVIS EN LES ESTRUCTURES SOCIALS I LES RELACIONS FAMILIARS: EL SEU RESSÒ EN L'ESCOLA

La família tradicional segons el model islàmic ha conegut, en els darrers decennis, canvis profunds ben palesos tant en l'àmbit estructural com vivencial. Es constata una desintegració activa i continuada dels grups centrats en la filiació patrilineal com a resultat de la incidència dels processos d'industrialització i d'urbanització, els moviments migratoris interns i externs, les crisis econòmiques, l'augment dels índexs d'activitat femenina i l'extensió progressiva de l'escolarització. Com a tot arreu, la dinàmica del canvi genera transformacions i alhora resistències i continuïtats. Per tant, tots aquests processos han suscitat una profunda reestructuració de les relacions familiars, que viuen amb

tensió els models vigents en el medi rural i les noves concepcions que s'instal·len en el medi urbà.⁶ Podem destacar les constatacions següents:

1. El procés d'individuació sembla aprofundir cada cop més la distància intergeneracional. Si les famílies tradicionals es caracteritzaven per una clara divisió sexual del treball, la tendència dels joves actuals els orienta vers una família de procreació en què els dos cònjuges exerceixen una activitat fora de casa. La transició de la generació dels pares a la dels fills comporta, per tant, l'eventualitat del pas d'un model familiar en què l'esposa es limitava al rol de mestressa de casa a un altre model familiar en què aquesta activitat passa a segon terme. En aquest sentit, totes les enquestes apunten al fet que la majoria dels joves es mostra a favor del treball femení en l'esfera pública. Però el fet que hagin interioritzat en la seva família rols tradicionals no fa fàcil ni còmode el pas a una vida conjugal en què home i dona treballen a l'exterior i comparteixen responsabilitat a l'interior. S'observa, doncs, una dura resistència per part de la percepció tradicional de la divisió del treball.
2. Malgrat l'emergència de noves fórmules de compromís i el manteniment de l'impuls solidari respecte de la família d'origen, les tendències a l'autonomia es manifesten en la tendència dels joves casats cap a una intimitat conjugal més gran i l'exigència de més llibertat d'elecció en matèria d'escolarització dels fills, planificació familiar, mobilitat, treball fora de casa... La unitat que caracteritzava en un altre temps les famílies tradicionals en el pla de l'organització econòmica (divisió del treball familiar) o del matrimoni (endogàmia) sembla que es redueix cada vegada més a l'esfera simbòlica (honor, reputació del nom familiar...).
3. Tanmateix, l'àmbit en què es produeixen els canvis més irreversibles és segurament el de les relacions entre pares i fills.⁷ La implementació de l'estat de benestar i la generalització del sistema educatiu obligatori redueixen dràsticament la necessitat de la participació dels fills en el treball domèstic i productiu. En la majoria de les zones rurals perdura la concepció utilitarista del fill com a força de treball o font de rendes

⁶ BOURQIA, R. «Valeurs et changement social au Maroc», *Quaderns de la Mediterrània*, 13 (2010), pàg. 105-115.

⁷ ABDULLAH, A. R. *Guidelines for Raising Children*. Riyadh: Darussalam, 1999; HASAN, S. *Raising Children in Islam*. London: Al-Qur'an Society, 1998; MUKHTAR, H. U. *Bringing up Children in Islam*. New Delhi: Islamic Book Service, 2000; TARAZI, N. *The Child in Islam*. Burr Ridge: American Trust Publications, 2001; GATES, B. E. *Freedom and Authority in Religions and Religious Education*. London: Cassell, 1996.

que garanteix la vellesa dels pares i fa que, per tant, la independència del fill sigui percebuda com una amenaça a la supervivència de la família i com una via d'abandonament del deure de solidaritat envers la família d'origen. Ara bé, tant en el medi urbà com rural, la reducció del valor utilitari del fill ha comportat una nova concepció de l'autonomia filial que no inclou la seva independència emocional respecte de la família. Així, mentre que disminueix la interdependència material entre pares i fills, la interdependència afectiva resisteix els efectes de les transformacions econòmiques i socials: fins i tot els pares que disposen d'una certa estabilitat material prefereixen residir a prop dels fills, i aquests troben vergonyós portar els pares a una residència de gent gran.

4. Retrocedeix, doncs, la cohabitació de tres generacions (pares, fills i néts) en una mateixa casa, així com el matrimoni precoç i la distància d'edat entre els cònjuges a causa del pas d'un model únic de família a una diversificació creixent de les estructures i de les relacions familiars. Però l'adaptació a una situació socioeconòmica marcada per la crisi i l'augment del cost de la vida també han generat la proliferació de grups particularment vulnerables (famílies monoparentals, jubilats, aturats, mares solteres, dones víctimes de violència, menors abandonats, famílies migrades...).

Ens interessen aquí aquestes reflexions per les implicacions que l'acusada erosió que pateix el model educatiu familiar tradicional té en l'àmbit educatiu. Per bé que la pluralitat de concepcions no pot ser reduïda a un esquema simple, si haguéssim d'enumerar alguns dels trets característics de la família tradicional, en destacaríem els següents:⁸

1. La família és la cèl·lula bàsica de la societat tradicional, fonamental per a la subsistència i eix vertebrador de les activitats de producció i reproducció. Les estructures tradicionals es basen en una concepció fortament jerarquitzada en què el patriarca (l'home d'edat més avançada, substituït pel germà gran a la seva mort) representa la família extensa, ostenta l'autoritat i vetlla per l'honor del grup familiar. A

⁸ BESHIR, E.; BESHIR, M. R. *Meeting the Challenge of Parenting in the West: An Islamic Perspective*. Beltsville: Amana Publications, 2000; GORT, J. D.; JANSEN, H.; VROOM, H. M. (Ed.). *Islam and Children and Family*. New York: Rodopi, 2002; KASSAMALI, T. *Muslim Family Lessons: Raising Children*. Richmond: Tayyiba Publishers & Distributors, 1998; LAHURD, C. S. «Public and Private Realities: Women, Youth, and Family Traditions», *Word and World*, 16 (1996), pàg. 143-150.

través d'aquests elements s'obté el prestigi social a partir del reconeixement comunitari. Així, doncs, el model de família tradicional es regeix pels principis d'autoritat i d'obediència, que superen l'exclusivitat de la dimensió familiar i s'estenen a la dimensió social.

2. En el món rural la família extensa comparteix un espai residencial comú que simbolitza un replegament vers l'interior, amb l'afany de protegir la dona d'un exterior concebut com a amenaçador d'acord amb els criteris d'una concepció masculista de l'espai social. Aquesta restricció no deriva de manera única de la construcció de l'espai en termes de gènere, sinó de la mateixa configuració del món familiar com a àmbit protector. Així, la cohesió del grup familiar, que reposa sobre la ideologia de l'avantpassat comú, es transporta a la configuració del grup domèstic.
3. Com correspon a les societats rurals, els matrimonis acostumen a ser endogàmics i són concertats, ja que s'exclou per principi el matrimoni com a projecte individual. Fins fa molt poc els matrimonis entre cosins germans per línia paterna eren molt comuns per tal d'evitar la dispersió dels béns familiars i garantir la perpetuació de les xarxes de parentiu.
4. El desenvolupament del dret islàmic ha suposat la legitimació del poder masculí i la construcció d'una distribució espacial que ha articulat un estricte codi de conducta que regula les relacions interpersonals en l'espai públic i privat. Això comporta que, per bé que roman la imatge tradicional negativa de la dona (la creença popular li associa el principi de malícia), la seva mobilitat no queda restringida a l'espai domèstic privat enfront d'un espai públic suposadament masculí, ni l'autoritat masculina comporta l'anul·lació de la capacitat de disposició i decisió de les dones al marge del reconeixement i la sanció social.⁹

Ara bé, les ràpides mutacions del món contemporani afavoreixen l'emergència de joves capaços d'introduir en el seu medi d'origen actituds i com-

⁹ BESHIR, E.; BESHIR, M. R. *Parenting Skills: Based on the Quran and Sunna, with Practical Examples for Various Ages*. Beltsville: Amana Publications, 2004; HUSAIN, A. *Muslim Parents, their Rights and Duties*. New Delhi: Adam Publishers and Distributors, 1999; WAHID, A.; ELIAS, A. H. *Rights of Parents and Children*. Benoni Africa: A. H. Elias, 2000; RAHBAR, F. M. *Raising Children According to the Qur'an and Sunnah*. Jeddah: Abul Qasim Publishing House, 1994; RAJABI-ARDESHIRI, M. «The Rights of the Child in the Islamic Context: The Challenges of the Local and the Global», *International Journal of Children's Rights*, 17/3 (2009), pàg. 475–489.

portaments nous en matèria cultural i d'estils de vida. Ara els joves tendeixen, especialment en les ciutats, a casar-se més grans; la diferència d'edat entre els cònjuges s'escurça, i la lliure elecció de la parella i el previ coneixement mutu esdevenen unes condicions irrenunciabls. No es tracta simplement dels fets que, cada cop més, més joves desafien l'autoritat paterna, s'apropien de les decisions que els afecten directament i, restringint la intervenció dels seus pares a l'oficialització d'una situació de facto, representen d'alguna manera una ruptura en la continuïtat familiar i una amenaça per a l'estabilitat dels valors tradicionals de la comunitat. Es tracta també d'uns pares que perceben amb claredat, per bé que dolguts, la seva impotència per gestionar la vida dels fills en un context modern.¹⁰

És obvi, doncs, que totes les societats coneixen la polarització dels rols materns i paterns, femenins i masculins, així com les iniciacions que separen el fill de la mare o transformen la filla en dona. Però en les societats que evolucionen les etapes corresponents a la transmissió d'allò implícit són escurçades dràsticament perquè es dona molta més importància a allò explícit: l'infant passa moltes hores allunyat dels pares i, en una cultura basada en l'escrit, la mare perd la funció de transmissora oral. S'exigeix que l'educació no es dugui a terme tant per imitació com per racionalització: s'expliquen (s'expliciten) els motius pels quals es demana que es faci quelcom o pels quals quelcom és prohibit. Per a les societats modernes avançar cap a la vida adulta consisteix essencialment a aprendre a ser més lliures. Aquest accent en l'autonomia com a valor comporta l'apel·lació sistemàtica a la responsabilitat individual; aquesta és la veritable iniciació: la finalització dels estudis, la inserció laboral, la independència respecte de la llar materna, l'adequació a un món on els rols no depenen exclusivament del gènere, sinó de les funcions, l'accés a un espai públic mixt on homes i dones coexisteixin.¹¹

Justament aquesta tensió característica de la modernitat provoca que el procés d'educació tradicional quedi fortament erosionat, ja que els valors rebuts en l'entorn familiar i escolar no corresponen necessàriament als proporcionats en l'entorn social.¹² Els pares perden progressivament la seva dimen-

¹⁰ BESHIR, E.; BESHIR, M. R. *Muslim Teens: Today's Worry, Tomorrow's Hope: A Practical Guide*. Beltsville: Amana Publications, 2001; MEIJER, R. (Ed.). *Alienation or Integration of Arab Youth: Between Family, State and Street*. Richmond: Curzon, 2000.

¹¹ BOUHDIBA, A. *Quêtes sociologiques. Continuités et ruptures au Maghreb*. Tunis: Cérés Éditions, 1995.

¹² GALY, K. A. «L'école entre l'islam et la laïcité», MEUNIER, O. (Ed.), *Éducatons, diversités culturelles et stratégies en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan, 2001, pàg.115-162.

sió de models iniciàtics perquè són percebuts com a persones fixades en uns models tradicionals que ja no són els de molts joves. Com és fàcil de constatar, aquestes transformacions socials poden provocar alhora dues reaccions completament diferents: mentre alguns creuen que asseguruen el futur dels seus fills inscrivint-los en l'ensenyament formal, altres pensen que cal garantir la identitat dels seus fills fent-los anar a la madrassa on confien que se'ls imparteixi un ensenyament tradicional.¹³ Així, cada cop més s'ha afermat una tensió conflictiva entre dos grans paradigmes:

Ensenyament tradicional	Ensenyament modern
Vergonya	Estímul
Càstig	Responsabilitat
Honor	Dignitat
Coacció	Llibertat
Oralitat	Espectura
Passat	Futur

L'estudiant que ha estat educat segons el model tradicional entén l'interès del professor per fer-lo reflexionar com una manca d'autoritat; constata el divorci entre la identitat sexual i la funció de les persones; l'actitud autoritària de la professora el sorprèn, ja que, en una cultura tradicional, obeir les ordres d'una dona fereix el sentit de l'honor i la virilitat. A més, atès que en la societat tradicional no existeix l'adolescència, es veu com amb la pubertat els nois gaudeixen dels avantatges derivats d'una certa permissivitat de la mare a casa i d'una extraordinària llibertat de comportament al carrer, mentre que les noies es troben de sobte separades dels amics masculins i se'ls imposen normes de vestuari i capteniment.¹⁴

Com que l'educació islàmica no disposa del cycle primari com el dels sistemes escolars de molts països, l'escola alcorànica és l'única solució per als pares interessats per l'educació religiosa dels seus infants. Creix el nombre dels inscrits en preescolars islàmics i el dels alumnes de primària que compaginen els dos tipus d'ensenyament. Cal destacar també que, cada cop més, més famí-

¹³ DAUN, H. *Childhood learning and adult life: The functions of indigenous, Islamic and Western education in an African context*. Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education, 1992.

¹⁴ LEMU, B. A. *Child Upbringing and Moral Teaching in Islam*. Minna: IET Publications Division, Islamic Education Trust, 2001.

lies provinents de la immigració aprofitin les vacances per enviar els seus fills al país d'origen per tal de fer-los seguir cursos intensius a les madrasses, amb l'esperança que es mantinguin uns fonaments identitaris culturals que veuen trontollar perquè els valors preconitzats per la societat tradicional (obediència, autoritat, memòria, respecte a la vellesa, solidaritat familiar, continuïtat de les generacions, pudor...) no són necessàriament els mateixos que els de la societat actual (llibertat, diàleg, valoració de la joventut, presentisme, autonomia dels individus, igualtat de gèneres...).¹⁵ Si històricament les madrasses havien esdevingut la institució que garantia la producció i reproducció dels valors tradicionals que regulen les relacions interpersonals i comunitàries, ara, arreu del món islàmic, saben que es juguen el futur i el prestigi en la capacitat d'afrontar els canvis de les formes de vida.¹⁶

4. LES MADRASSES I L'EDUCACIÓ ISLÀMICA: HORITZONS I REPTES

No són pocs els països que han de fer front a un desafiament del qual no eren conscients fa pocs anys: entendre els esforços en matèria d'educació més enllà d'allò que el sistema escolar és efectivament capaç de proporcionar. Els analistes parlen d'una nova crisi educativa, consistent, per una banda, en el fet que s'han invertit recursos importants en l'escola però que han estat insuficients per assegurar l'educació universal i, per l'altra, en uns sistemes escolars que tenen enormes dificultats per accedir als grups més desfavorits, especialment a les zones rurals i que, alhora, provoquen un nombre considerable d'abandonaments.

La presa de consciència d'aquests problemes ha fet que alguns estats (ni que sigui per un interès purament pragmàtic) hagin concedit més importància a les diverses activitats complementàries d'educació i de formació que hi ha fora del sistema escolar; és el cas dels programes d'alfabetització per a adults i la varietat de programes de formació sobre necessitats pràctiques (salut, agricultura, organització de cooperatives...), i també a les formes tradicionals d'aprenentatge de base religiosa que constitueixen per a molts ciutadans l'única forma d'accés a una educació.

¹⁵ GROSZ-NGATÉ, M. «Memory, performance, and politics in the construction of Muslim identity», *Political and Legal Anthropology Review*, 25/2 (2002), pàg. 5-20.

¹⁶ ROSANDER, E. E. «The islamization of "tradition" and "modernity"», ROSANDER, E. E.; WESTERLUND, D. (Ed.), *African Islam and Islam in Africa: Encounters between Sufis and islamists*. London: Hurst, 1997, pàg. 1-27.

El treball dut a terme per ajudar a planificar la diversificació en el camp educatiu ha permès constatar que arreu del món islàmic les formes tradicionals d'educació romanen vives malgrat la irrupció de l'escola pública moderna fa un segle i mig. Encara més, constitueixen la font educativa més important fora de les escoles públiques. En aquest sentit, s'han d'analitzar les madrasses bàsicament com un fet educatiu però, més enllà d'aquesta perspectiva restrictiva, també com un esdeveniment cultural que conforma la manera de veure el món dels diferents actors que hi intervenen. Des de l'inici, les madrasses han jugat un paper central en la integració dels individus en el teixit social, però els canvis notables que han experimentat les societats on l'islam està implantat no només posen a prova l'operativitat de les funcions d'aquests centres acadèmics sinó que també, fins i tot, conviden a preguntar-se legítimament si existeix encara un ensenyament veritablement tradicional. La complexitat de les respostes a aquestes qüestions és enorme però hi ha una constatació innegable: les estructures socials es transformen ràpidament però les estructures mentals i educatives no segueixen aquests canvis amb la mateixa celeritat. Aquesta és la causa de la tensió que pateix l'actual sistema d'ensenyament tradicional arreu del món islàmic.

Per fer-se una idea precisa dels elements que estan en joc, caldria estudiar les diferents tipologies actuals de madrasses, la seva estructura global, la seva interrelació amb el conjunt de la societat, el seu funcionament efectiu i els seus efectes sobre el futur professional dels estudiants, així com les diferents varietats que resulten de la seva coexistència amb l'escola moderna. Aquí ens limitarem a presentar alguns trets que expliciten el rerefons compartit pels centres dedicats a l'ensenyament tradicional més enllà de la diversitat de situacions que podem trobar sobre el terreny.¹⁷

Des d'aquest punt de vista, l'ensenyament tradicional està determinat per l'espai geogràfic (és dominant en els entorns rurals i s'ha modernitzat ràpidament en el context urbà) i per la divisió social de les societats islàmiques (el nombre de noies matriculades s'incrementa a mesura que abandonem el món rural i accedim a les ciutats). En les darreres dècades augmenta el nombre d'alumnes de les madrasses que han passat per l'escola moderna però que l'han abandonada prematurament amb el dubte de si això és a causa d'una opció familiar amb vista a perpetuar la visió tradicional del món, del fet que

¹⁷ NAJAFI, H. A. A. *Principles of Education: Upbringing*. Karachi: Zahra Academy, 1993; TALBANI, A. «Pedagogy, Power, and Discourse: Transformation of Islamic Education», *Comparative Education Review*, 40/1 (1996), pàg. 66-82.

viuen lluny d'alguna escola pública, o perquè han fracassat en l'escola estatal. També és cert que augmenta el percentatge d'alumnes que compaginen l'ensenyament formal de l'escola pública amb la matriculació en una madrassa com a complement formatiu. El fet que la majoria d'estats del món islàmic no afavoreixi la circulació entre l'ensenyament tradicional i l'escola pública fa que els alumnes potencials s'enfrontin al dilema de matricular-se a la madrassa però no obtenir cap títol oficial o d'interpretar la seva vinculació amb la madrassa com una opció cultural vinculada amb la conservació de la cosmovisió tradicional. Constatem, en aquest sentit, que la motivació bàsica de les famílies tendeix a ser cada cop més pragmàtica: la proximitat de la madrassa a la llar o la garantia que suposa per a aquestes el fet que organitzacions religioses es facin càrrec dels alumnes. Recordem que la tradició mana que un fill baró es dedicarà a l'estudi de la religió, tal com afirma la sentència popular: «Aquell a qui els pares no van dur a una madrassa quan era petit s'encarregarà de dur-los a l'infern en el més enllà». És significatiu que el carisma o l'autoritat del mestre de la madrassa hagi deixat de ser el factor determinant a l'hora de decidir inscriure un fill en una madrassa.¹⁸ N'és una prova indirecta el fet que, malgrat que el règim d'internat continua sent majoritari, els darrers anys augmenten els alumnes de règim extern (i no només entre les noies) que dinen a la madrassa però que a mitja tarda tornen a casa.

Els ritmes escolars i els cicles d'aprenentatge són diferents dels que prevalen en l'ensenyament modern, ja que depenen directament del temps que tarda l'alumnat a aprendre de memòria la informació que se li proporciona: aquí rau la distinció entre els alumnes que encara estan en el procés de memoritzar 60 sures de l'Alcorà (anomenats *al-qur'aniyyun* o *al-'ilmiiyyun*) i els que ja han finalitzat aquesta etapa.¹⁹ Aquesta dimensió estrictament individual dels ritmes d'aprenentatge troba també un reflex en l'extraordinària mobilitat del calendari escolar. En principi, obeeix a la lògica del calendari islàmic (és a dir, festa tots els divendres i durant el mes de ramadà), però en les zones rurals es fa festa els dijous i divendres d'acord amb el sistema clàssic àrab (anomenat *sunnat Omar Ibn al Khatab*), per bé que l'horari oficial aprovat per la majoria de governs dicta que es tanquin les madrasses el dimecres al migdia i que es

¹⁸ PANDAPATAN, A. T. M. «Factors related to Muslim students' decision to enroll in madrasah or other schools», *Muslim Education Quarterly*, 7/3 (1990), pàg. 47-64.

¹⁹ FORTIER, C. «Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie», *Islam et Sociétés au Sud du Sahara*, 11 (1997), pàg. 85-105.

faci festa tot el dijous i el divendres al matí, alhora que les escoles tradicionals que depenen de l'estat i s'han modernitzat fan festa el dissabte i el diumenge.

Troblem també una gran varietat de sistemes de finançament de les madrasses, que van des de la responsabilitat de la comunitat, que hi aporta donatius provinents de l'impost de final de ramadà o de la venda d'una part de les collites, fins al mecenatge privat per part d'associacions religioses tradicionals interessades en la preservació d'aquest tipus d'ensenyament, passant per la inversió estatal a través dels ministeris d'affers islàmics i *habons*. Per la seva banda, tal com correspon a un tipus d'ensenyament informal, el funcionament administratiu és completament absent a la majoria d'escoles tradicionals en què no existeixen dossiers de matriculació dels alumnes, arxius ni documents de comptabilitat. En tot cas, per als qui intervenen en la madrassa, sigui com a mestres o com a alumnes, l'únic important és la consciència de participar en una obra de salvaguarda d'una civilització mil·lenària en qualitat de guardians de la memòria col·lectiva i de la seva identitat religiosa.

Pel que acabem de dir, ja es veu que l'especificitat de l'educació tradicional comporta una problemàtica força singular que podem desglossar en els punts següents:

1. Les madrasses no preveuen condicions d'accés, fet que en constitueix un dels principals avantatges. Però això comporta, en molts casos, una baixa qualificació dels mestres, una poca preocupació per la didàctica i un desinterès notable pel futur professional dels estudiants. Això planteja el problema d'esbrinar fins a quin punt l'escola alcorànica perpetua una desigualtat que dificulta la democratització de l'educació, ja que alguns la consideren incompatible amb el desenvolupament d'una societat moderna.
2. Privilegiant l'oralitat com a forma de transmissió del saber, l'educació tradicional imprimeix als estudiants unes determinades actituds intel·lectuals. La qüestió és saber quina relació té l'oralitat amb el desenvolupament, la difusió i el consum del saber. Els estudis que analitzen l'assoliment de les competències entre els estudiants de les madrasses i els de l'escola moderna haurien d'ajudar a respondre a la qüestió de si un ensenyament predominantment oral resulta compatible amb la noció d'aprenentatge progressiu i acumulatiu centrat en la reflexivitat i la crítica.
3. Sembla que les polítiques de reactivació de l'escola alcorànica estan més condicionades per consideracions d'ordre social que no pas educatiu. Si

és cert que les associacions religioses són les que han assegurat la conservació d'aquesta forma d'inculcació del saber, ara la qüestió és saber fins a quin punt aquesta situació continua vigent, és a dir, si hi ha un vincle fonamental entre l'escola alcorànica i les formes particulars d'organització islàmica de la societat o, si es prefereix, si la reactivació de l'escola alcorànica és alhora una reactivació de les formes socials que la sostenen.

L'escola alcorànica no disposa d'un cos de mestres constituït formalment sinó d'emprenedors independents sancionats per una comunitat interessada a preservar una cosmovisió tradicional. S'ha dit que es tracta d'una escola de proximitat, sense un cos de mestres institucionalitzat, sense aules ni títols, on tot es resol en el llibre de l'Alcorà i la pissarreta de l'alumne.²⁰ Per això, segons alguns analistes, el gruix de la problemàtica es resol en la distinció entre ensenyament tradicional i ensenyament modern, és a dir, informal/formal. Ara bé, l'anàlisi detinguda de la qüestió des d'una mirada global ens ofereix un panorama il·lustratiu: trobem, en un extrem del ventall, aquelles societats en què l'ensenyament islàmic tradicional s'ha mantingut al costat de l'escola moderna però en una clara situació de progressiva marginació (al conjunt del Magrib) i, a l'altre extrem, aquells països on l'ensenyament tradicional continua sent valorat positivament perquè forma part del sistema estatal i reproduceix el sistema islàmic oficial (Aràbia i Sudan). Entre aquests dos extrems se situa una àmplia zona molt heterogènia caracteritzada per un dualisme institucional (coexistència d'un ensenyament islàmic amb un sistema estatal) que alguns interpreten com a expressió d'una fractura social de base cultural. Per això, la reactivació de les madrasses en països com Turquia, Egipte o el Senegal pot ser interpretada com un esforç per cicatritzar els efectes d'una modernització salvatge establerta en massa poc temps perquè sigui assimilada pel gruix de la població.

Sorgeix, així, la complexa tipologia contemporània de les madrasses: per una banda, hi ha les escoles tradicionals (on només s'ensenyava l'Alcorà i les ciències islàmiques) i, per l'altra, les escoles modernitzades (que han incorporat les disciplines profanes); també trobem les madrasses independents, regides per un mestre autoproclamat i aquelles integrades en la xarxa escolar estatal; hi ha casos en què la madrassa funciona com a única escola accessible als possibles estudiants i altres casos en què duu a terme una tasca educativa complementària a la impartida en l'escola formal; hi ha institucions que continuen sent pols

²⁰ GANDOLFI, S. «L'enseignement islamique en Afrique noire», *Cahiers d'Études africaines*, 169-170 (2003), pàg. 261-277.

de difusió del coneixement tradicional (al Caire i Nova Delhi) i altres que han aparegut com a agents agressius de mecenatge i enviament de mestres (a Aràbia Saudita i Qatar). Trobem, doncs, contextos en els quals la madrassa està harmoniosament integrada en un sistema educatiu amb el qual no entra en contradicció, altres en què és una realitat emergent (al Iemen, els Emirats Àrabs, Kuwait, Somàlia i Djibouti), altres on s'han creat xarxes de col·laboració entre els dos sistemes que permeten als alumnes passar de l'un a l'altre a través de convalidacions (a Nigèria, el Pakistan, Níger, Indonèsia i Mauritània) i altres on, després d'un temps de cert descrèdit a causa de l'opció governamental per la laïcitat, ara els estats la reconeixen (a Tunísia, Egipte i Turquia).

A tots els països hi ha una xarxa més o menys desenvolupada d'activitats educatives múltiples entre les quals hi ha relacions de substitució, concurrència, complementarietat o oposició. Per això, sorgeix el dubte: els estats conscients de les dificultats per posar en pràctica la seva política d'escolarització tenen interès a integrar les escoles alcoràniques a la xarxa oficial només per poder presentar unes xifres més decoroses d'índex d'alfabetització o, al contrari, consideren també la possibilitat que les madrasses puguin fer una aportació pedagògica basada en una experiència secular?²¹

El fet és que l'ensenyament tradicional es presenta com un fenomen invisible a causa de la seva pròpia obvietat, ja que constitueix el fonament de la instrucció i la base de tota adquisició ulterior per a milions de persones. Per això cal analitzar les causes de la seva permanència en el temps, així com la seva capacitat d'integrar-se en un gran nombre de sistemes culturals diferents. L'objectiu terminal de l'ensenyament transmès en una madrassa no és ni proporcionar un estatus social ni preparar per exercir una professió sinó, simplement, ajudar a ser un bon creient.²² Per això recorre a les tècniques d'inculcació total que aspiren a la domesticació del cos i de l'esperit que tradicionalment han format part més aviat de la vida privada que no pas de la pública: classes impartides al domicili particular sota la supervisió dels pares a qui el mestre haurà de demostrar les adquisicions de l'estudiant. Per això, l'apel·lació a la memorització i al ritme del cos i de la veu que reciten l'Alcorà

²¹ GRANDIN, N.; GABORIEAU, M. (Ed.). *Madrassa: la transmission du savoir dans le monde musulman*. Paris: Éditions Arguments, 1997; DAUN, H.; WALFORD, G. (Ed.). *Educational strategies among Muslims in the context of globalization: Some national case studies*. Leiden: Brill, 2004.

²² AL-ZEERA, Z. *Wholeness and Holiness in Education: An Islamic Perspective*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought, 2001; HEFNER, R. W.; ZAMAN, M. Q. (Ed.). *Schooling Islam: Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press, 2006.

ha estat considerada tradicionalment com a signe d'una efectiva incorporació del saber. Com assegura un hadit: «Quan hom aprèn l'Alcorà en la infància l'assimila a la seva carn i a la seva sang».²³ Per tant, aquest tipus d'escola constitueix un vehicle per aprendre valors com el respecte i l'obediència, el sentit de la jerarquia social, la pietat o la solidaritat.

És obvi que, tractant-se d'un model tradicional, la referència que guia l'acció de les madrasses és el conjunt de maneres de pensar, sentir i actuar que la societat posa a disposició dels estudiants per tal transmetre la forma de saber que implica una visió islàmica del món. En aquest sentit, la finalitat última de l'aprenentatge és capacitar els alumnes per viure segons els preceptes fonamentals de l'Alcorà i la tradició (sunna). Aquí rau el caràcter propi i irrenunciable de la madrasa i, justament per això, l'escola alcorànica històricament no ha sentit la necessitat de justificar-se, ja que la seva legitimitat prové del mateix islam.

Es tracta aquí de l'aprenentatge entès com a iniciació, és a dir, un procés marcat per etapes que es presenten com a proves a les quals hom ha de fer front per tal de sortir-ne victoriós. D'aquesta dimensió iniciàtica no es pot separar la ritualització de la pedagogia, tota marcada pel respecte a la forma (per exemple, l'art de recitar l'Alcorà o de la cal·ligrafia) i pel paper central de la repetició, alhora categoria clau i pràctica fonamental d'aquest aprenentatge que consisteix a refer incansablement una vegada i una altra el mateix recorregut fins a dominar-lo.²⁴

Ara bé, els canvis que experimenta el món islàmic en el seu conjunt han fet que en moltes madrasses es replantegi la manera com és proclamada i viscuda la relació entre el saber i la fe. En aquest sentit, no hi ha cap novetat essencial, ja que aquesta és una tasca que les societats islàmiques sempre han dut a terme. Trobar noves modalitats d'articulació entre aquestes dues instàncies està determinant en molts països no simplement la possibilitat d'aparició d'una nova vocació educativa sinó també el futur d'una determinada manera d'entendre la funció de les madrasses. I això passa així no només perquè es manté estable el nombre de famílies que esperen de l'escola dels seus fills la saviesa de combinar l'adquisició dels sabers pràctics i l'educació espiritual en la fe islàmica, sinó, sobretot, perquè s'exigeix de les madrasses que els alumnes dominin noves estratègies de coneixement així com conductes socials que els

²³ FORTIER, C. «Le corps comme mémoire: du giron maternel à la férule du maître coranique», *Journal des africanistes*, 68/1-2 (1998), pàg. 197-224.

²⁴ LARBURU, M. «¿Son compatibles la charia y la pedagogía moderna?», *Foro de Educación*, 14 (2012), pàg. 249-259.

permetin estar connectats amb les noves realitats socials. A partir d'aquesta missió escolar, és possible fixar la nova funció pedagògica de l'escola alcorànica operant la síntesi entre la fe islàmica i la cultura contemporània sense renegar de la identitat pròpia específicament religiosa de l'escola, i formular aquesta síntesi en un programa escolar fixat per l'estat en el marc de l'educació pública.

D'aquesta manera, si el tret essencial que ha definit històricament les madrasses és estar al servei de la transmissió d'uns valors religiosos i d'unes normes culturals que conformen un ensenyament arcaic (*attik*), fins al punt que el mot *madrassa* ha esdevingut pràcticament sinònim d'escola islàmica o d'escola tradicional, ara tot això ja no resulta tan evident. Cada cop són menys les escoles que pensen que la seva funció és únicament afermar les creences islàmiques i perpetuar les tradicions, és a dir, aquelles que mereixen la designació d'*attik*. Per això, es proposa redefinir de manera rigorosa el mot *attik*, per fer-ne un concepte genèric però precís i recuperar l'expressió originària d'escola alcorànica (*al-madrassa al-kur'aniyya*), de manera que sigui més fàcil distingir aquells sistemes educatius que es presenten com a llocs de la memòria col·lectiva que només aspiren a la reproducció dels sabers religiosos i que veuen les altres formes d'educació com a sistemes estrangers que amenacen la identitat social d'aquells altres que busquen formar uns ciutadans que sàpiguen respondre a les exigències de les actuals societats plurals sense perdre la seva singularitat cultural.²⁵

Òbviament, aquestes característiques troben la seva plasmació efectiva tant en les opcions pedagògiques i didàctiques de les madrasses, com en el seu perfil d'alumnat o l'estil d'exercir l'autoritat dels professors. Una primera mirada ens indica que les madrasses no són tan homogènies com podria semblar a primer cop d'ull ni, fins i tot, tan tradicionals. Hi ha acord entre els investigadors a l'hora de dibuixar un ventall que assenyalaria la transició des d'una *madrassa* estrictament tradicional (és a dir, centrada en l'estudi de l'Alcorà i les ciències de la religió i que recorre a la memorització i la recitació) a una altra de moderna (que segueix centrada en l'Alcorà i les ciències islàmiques però que incorpora l'autoaprenentatge, la discussió i la deliberació crítica). En tot cas, l'element recurrent és sempre l'aprenentatge de l'Alcorà, el domini de les ciències religioses clàssiques i l'enquadrament de les finalitats educatives en el marc de l'ètica islàmica. Tanmateix, el funcionament pedagògic no és homogeni, ja que en la manera com els professors ensenyen hi ha una gran diversitat, que va des

²⁵ GÉRARD, É. «Les médersas: un élément de mutation des sociétés ouest-africaines», *Politique étrangère*, 62/4 (1997), pàg. 613-627.

del recurs en exclusiva als mètodes que reposen sobre el tríptic memorització-recitació-inculcació (*al hifdwa al ilka*) fins a aquells centres que adopten el mateix procediment d'aprenentatge però que hi afegeixen una pedagogia més participativa (*al hifa wa al Musharaka*) a través de la discussió i l'argumentació.

Sembla clar que en les darreres dècades s'ha incrementat el nombre d'estudiants de les madrasses que declaren haver escollit aquest tipus d'ensenyament per raons culturals i no només per motivacions religioses. En resulta que l'aprenentatge de l'Alcorà i de les ciències islàmiques no està aïllada del context d'aprenentatge general ni desvinculada de l'aspiració que els estudis cursats assegurin la inserció professional. Tot sembla indicar, doncs, que l'ensenyament estrictament tradicional està condemnat a sobreviure només en les zones rurals on els processos de socialització continuen centrats en els valors compartits al llarg de les generacions, mentre que les madrasses amb futur més garantit són aquelles que s'han redefinit amb vista a la formació d'un ciutadà modern els elements religiosos del qual no han d'entrar en conflicte amb el seu referent identitari.

Aquest caràcter bàsic de l'educació impartida en la madrassa tradicional la fa generalitzable a tots els grups socials i a totes les cultures d'acord amb el principi islàmic d'un ensenyament igualitari destinat a tothom, sense distinció d'edat, condicions de naixement o nivell intel·lectual. És l'expressió d'un dret fonamental que s'expressa en una relativa desvalorització del mestre (*talib*), que simplement ha de permetre l'accés a la reproducció del coneixement més que no pas aspirar a ser un savi (*'alim*). Es tracta, com veiem, d'una mena de tecnologia didàctica, altament funcional que en proporciona la transferència a sistemes culturals diferents. L'educació alcorànica no crea només la comunitat de creients sinó que també juga un paper actiu en l'evolució històrica de les societats en què s'ha instal·lat garantint la tradició com a autoritat simbòlica. Ho constatem quan el sistema d'ensenyament institucionalitzat irromp en una regió i entra en competència amb l'ensenyament tradicional donant peu a dues casuístiques: o bé la madrassa mostra la seva capacitat de canvi per tal d'adaptar-se a la nova situació o bé, dirigida per corrents islamistes de naturalesa puritana, s'entossudeix a assegurar-se el monopoli de la gestió i la transmissió del saber.²⁶

²⁶ BRENNER, L. *Controlling knowledge: Religion, power and schooling in a West African Muslim society*. Bloomington: Indiana University Press, 2001.