

Versión original: inglés

Rukhsana Zia (Pakistán)

Docente de educación superior desde 1974, actualmente presta servicios en la Delegación de Pakistán ante la UNESCO. Especializa en la formación profesional permanente del personal académico de la educación superior, se ha ocupado específicamente de las cuestiones de la educación y el género y ha participado activamente en estos ámbitos a través de la formulación de políticas a nivel provincial, nacional e internacional. Ha representado a Pakistán en las Naciones Unidas y en otros foros internacionales en diversas ocasiones. Es autora de numerosos artículos y publicaciones sobre la educación superior, la mujer y el género, y el desarrollo profesional. Ha dirigido investigaciones en el ámbito de la alfabetización, la atención y educación de la primera infancia y la movilización de la comunidad. Correo electrónico: rukhsana.zia@wanadoo.fr

EDUCACION Y RELIGION: LOS CAMINOS DE LA TOLERANCIA

RELIGION Y EDUCACION

EN PAKISTAN:

PANORAMA

Rukhsana Zia

Introducción

Pakistán se constituyó en 1947, en respuesta a la demanda de los nacionalistas islámicos de que se estableciera una patria aparte para los musulmanes del subcontinente indio. Fue en 1973 cuando, en virtud de la tercera constitución del país, se estableció oficialmente Pakistán como Estado islámico. Si bien el Islam es la religión del 97% de la población, desde el punto de vista racial y lingüístico el país es bastante heterogéneo, y en lo que atañe a la cultura, presenta una rica diversidad. La religión suele estar sujeta a una multitud de interpretaciones diferentes que obedecen en buena parte a la ignorancia y el analfabetismo generalizados y se perpetúan en algunos casos a través de normas o prácticas cultural y socialmente aceptadas (CESPAP, 1997, pág. 3), tales como los “asesinatos de honor” (Zia, 2000). Las influencias hindú y británica, visibles y extendidas, se reflejan, por ejemplo, en las costumbres relativas al matrimonio, la dote y el divorcio. Por lo tanto, es difícil hablar de una cultura pakistani, y aun de una cultura islámica. Desde la última década es cada vez más perceptible una identificación patente con la ideología islámica en todas las esferas de la sociedad, a saber, el derecho, las tradiciones culturales, la educación e incluso las prácticas económicas. A pesar de declaraciones retóricas en sentido contrario, no sería incorrecto afirmar que la mayor parte

del derecho constitucional y penal del país sigue siendo esencialmente secular en cuanto a la forma, el contenido y las repercusiones (Hassan, 2002, pág. 294). Con los bajos índices de desarrollo humano (Haq, 1997, págs. 25-51; SPDC, 2000) y los índices de desarrollo de género aún más bajos (Zia, 1998), el sistema educativo se enfrenta a enormes desafíos en cuanto a la construcción de la nación. La educación religiosa es un componente importante de dicho sistema. En este artículo se reseñan las tendencias de la formulación de políticas relativas a la educación religiosa según figuran en los planes de educación, pero no se evalúan la medida ni la forma en que las metas declaradas se están aplicando o logrando en el sistema escolar formal. Se estudia la función de las mezquitas, las escuelas de mezquita, las madrazas y *maktabs* desde un punto de vista histórico, concretamente a la luz de las iniciativas gubernamentales en este ámbito. Si bien se examina brevemente el concepto de educación en el Islam, no se analiza ni evalúa la eficacia con que este concepto ha sido traducido en estrategias de enseñanza y aprendizaje en el ambiente del aula o fuera de él. Teniendo en cuenta los catastróficos acontecimientos mundiales recientes, se trata, por otra parte, de establecer la posible existencia y difusión de fervor religioso extremista en el sistema de educación nacional, aunque la determinación de sus probables razones esté fuera de la competencia del presente trabajo.

El sistema de educación

La constitución nacional prescribe la educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños, pero es ésta una meta por alcanzar. Los diversos grados del sistema de educación han crecido de manera desproporcionada, lo que ha dado por resultado una estructura de “pirámide invertida” (Zia y Williams, 1997, pág. 124), en la cual la educación superior está relativamente desarrollada en tanto que la base de la enseñanza primaria es reducida. El índice de alfabetización es muy bajo (47%), y los índices de participación en el sistema escolar, escasos. Esta situación se ve complicada por cuestiones de disparidad en cuanto al acceso a la educación y la participación en el proceso educativo según la clase social (ricos y pobres), el lugar de residencia (zonas rurales y zonas urbanas) y el sexo (hombres y mujeres). Debido a las escasas asignaciones gubernamentales para la educación (aproximadamente un 3% del Producto Nacional Bruto) y a una tasa de natalidad galopante, la enseñanza primaria universal sigue siendo una meta difícil de alcanzar en un futuro próximo. No todas las instituciones educativas son de igual calidad: existe una diferencia visible entre las del sistema público y las del privado; este último, accesible sólo a unos pocos, imparte principalmente una

educación occidentalizada y elitista. A su vez, esta situación ha creado una desigualdad flagrante de oportunidades de educación para el empleo y la calidad de vida entre los egresados de ambos sistemas (Zia, 1999, pág. 120). De hecho, ya en 1970 el gobierno tenía conciencia de la existencia de tres tipos de instituciones educativas (las escuelas públicas, las privadas y las religiosas, denominadas generalmente madrazas/*maktabs*), que impartían educación de diversos niveles y tipos (GoPa, 1970, pág. 155). Al tiempo que el sector público trata por todos los medios de hacer frente a los índices de crecimiento demográfico en aumento y al abandono de estudios masivo, el gobierno ha tenido que aceptar, y fomentar activamente, la función del sector privado y de la sociedad civil, así como de las organizaciones no gubernamentales, para que asuman la responsabilidad de la educación. En tal situación, las escuelas de mezquita (afiliadas a las mezquitas) y las demás escuelas religiosas, como las *maktabs* (nivel primario) y las madrazas (nivel secundario y superior) han ido en aumento, lenta y constantemente, hasta alcanzar una difusión enorme. A lo largo de los años, el idioma de instrucción sigue siendo una cuestión no resuelta: las políticas gubernamentales oscilan entre el inglés y el urdu. Este último es corriente en las instituciones públicas, en tanto que las privadas utilizan el inglés; esta discrepancia crea, a través del tiempo, otra brecha entre las clases.

En los Planes Quinquenales que formula la Comisión de Planificación del Gobierno de Pakistán se recomienda la principal dirección que han de seguir los diversos sectores de la economía, así como las asignaciones de recursos correspondientes. A los fines de la aplicación, la educación se considera una responsabilidad de las provincias. La formulación de las políticas, los currículos y los objetivos curriculares sigue incumbiendo al gobierno federal, en tanto que las provincias preparan sus propios cursos de estudio, programas y textos, de conformidad con las directrices curriculares recomendadas. Las instituciones privadas junto con un sistema no formal administrado principalmente por la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales consolidan el sistema público de educación formal. La educación religiosa y la educación islámica son obligatorias en el sistema escolar formal hasta el nivel de bachillerato; se basan en la recitación del Corán (*Quran nazira*) en la primaria y en el Corán con traducción a nivel de la enseñanza secundaria superior. Sin embargo, son principalmente la familia y la comunidad (de manera formal e informal) las que desempeñan una función esencial por lo que atañe a la instrucción religiosa. El gobierno ha hecho hincapié en la educación religiosa básicamente como fuerza unificadora para construir “la sociedad democrática, tolerante y justa, contemplada en la noción de Pakistán” (GoPa, 1970, pág. 15). El documento sobre política educativa de 1970 declaraba explícitamente que era conveniente

adoptar “las disposiciones adecuadas para que los niños de las diversas comunidades no musulmanas recibieran instrucción en sus religiones respectivas” (ibíd., pág. 15). Ahora bien, no se adoptó esa disposición en el sistema público, supuestamente debido a la falta de maestros o al número insuficiente de alumnos. En cambio, es obligatorio que los no musulmanes sigan un curso de estudios pakistaníes.

El concepto de educación en el Islam

La palabra “Islam” significa “sumisión, entrega” a la voluntad de Alá. De hecho, se prefiere el término “*deen*” (que significa código de vida) en referencia al Islam, antes que “religión” (Consejo de Europa, 1972, pág. 54). Así pues, el Islam es una fe y un código completo de comportamiento, que no establece distinción entre cuestiones religiosas, sociales, económicas o políticas. Esto significa que todas las actividades piadosas, pero supuestamente seculares, que realiza una persona en su vida diaria, ya sea para sí, su familia o la comunidad, se consideran actos de adoración para los cuales hay una recompensa. Es comprensible que la mayoría de los filósofos establezcan una diferencia neta entre la educación musulmana tradicional y la educación laica. Los filósofos occidentales consideran la religión una cuestión personal, mientras que el Islam contraría fuertemente esa percepción: la fe es el eje en torno al cual gira la vida y la religión es el común denominador, cualquiera sea el ámbito de aprendizaje (Al-Jamali, 1998, pág. 167). Toda educación islámica debería comenzar con la comprensión de las consecuencias educativas antes expuestas. El concepto de educación, así como varios otros, está consignado en el Corán, y demostrado en la vida del profeta (Sunna) y en sus palabras y dichos (Hadiz).

En el Corán se exaltan el conocimiento y el aprendizaje, y Dios es el maestro supremo. El ser humano goza de una condición superior entre todas las criaturas de Dios debido a su capacidad de conocimiento. Todo musulmán ha de saber leer y escribir, lo cual no deja lugar para el analfabetismo en una sociedad musulmana. Por lo tanto, la creación de un sistema educativo es parte integral de la sociedad islámica (Ahmad, 1997, pág. 238). Centrándose en una filosofía integrada, armoniosa y evolutiva de la vida, la esencia de la educación islámica es esforzarse por alcanzar la excelencia en los ámbitos espiritual, moral, social e intelectual. Las finalidades principales de la educación islámica pueden resumirse brevemente de la siguiente manera:

Familiarizar al hombre (el individuo) con su lugar en la creación y las responsabilidades individuales en la vida; familiarizar al hombre con las relaciones sociales y con sus responsabilidades dentro de un orden social humano; familiarizar al hombre con la creación (naturaleza), ayudarlo a comprender la sabiduría del Creador según está demostrada en su Creación, permitirle desarrollar la naturaleza y beneficiarse de ella, y familiarizar al hombre con el Creador de la naturaleza e instarlo a adorar al Creador (Al-Jamali, 1998, pág. 140).

Según el Corán, se han propuesto varios métodos educativos, dando así lugar a una diversidad de modalidades apropiadas y eficaces; por ejemplo, el aprendizaje mediante la participación y la práctica; la observación y la investigación; el ejemplo y la amistad; aprender de la historia; el diálogo racional; la enseñanza mediante la interrogación; la utilización de proverbios, parábolas y símiles; la presentación en estilo retórico; la recompensa y el castigo; el arrepentimiento y el perdón.

Políticas nacionales relativas a la educación religiosa

Los párrafos siguientes indican las tendencias de los años recientes enunciadas en diversos planes y políticas gubernamentales, comenzando con el Informe de la Comisión de Educación Nacional de 1959. En este Informe se estableció la función de la educación religiosa calificándola de “humanizadora” (MoE, 1959, pág. 209), citando objetivos tales como “inculcar la tolerancia”, “suprimir las barreras entre hombre y hombre”, “conducir en última instancia a la fraternidad universal del género humano”. La educación islámica se centra en desarrollar la dimensión moral y espiritual del ser humano, preparado para contribuir a la “fraternidad humana” (ibíd., pág. 209). Definiendo explícitamente la religión como factor de unidad política y social, se recomendó que la educación islámica fuera obligatoria para los estudiantes musulmanes a nivel de la educación básica, sentando así las bases para introducir la asignatura en la educación formal.

LA EDUCACION RELIGIOSA EN LOS PLANES QUINQUENALES

Desde 1955 se han sucedido en el país nueve Planes Quinquenales, con una interrupción entre 1975 y 1978. En tanto que los dos primeros abarcaban la educación y la formación como título aparte en sólo un par de páginas, la cuestión fue desarrollada en un capítulo entero a partir del Tercer Plan (1965-1970). Juntamente con las metas educativas de crecimiento nacional, dicho Plan enuncia la necesidad de “armonizar el patrimonio espiritual y cultural del país con el mundo contemporáneo” (GoP, 1965, pág. 211), pero no entra en detalles sobre la cuestión.

El Cuarto Plan Quinquenal (1970-1975) fue quizás el primer documento de planificación que definió las tres categorías de instituciones educativas del país y destacó las enormes diferencias existentes entre ellas. Asimismo, fue el primero en recomendar medidas (GoP, 1970*b*, pág. 155) para reducir la brecha entre los diferentes tipos de escuelas y, además, otorgar a los estudiantes una mayor movilidad de un tipo de institución a otra. En el Plan figuraban recomendaciones claras para la educación islámica en las escuelas, y para los no musulmanes se refrendaba la instrucción en las religiones respectivas. Por otra parte, se instó a la consolidación de los departamentos de estudios islámicos de las universidades a fin de que produjeran el tipo “correcto” de liderazgo con vistas a la unidad y el progreso nacionales. En el documento no se especificó cómo había de interpretarse en la práctica el término “correcto”.

El Quinto Plan Quinquenal (1978-1983) reiteró los objetivos generales de educación formulados en los planes anteriores y atribuyó la no consecución de los objetivos a la falta de ejecución de esos planes. Con vistas a la expansión cuantitativa de la educación primaria, asignó fondos para la apertura de escuelas en las mezquitas.

El capítulo sobre educación que figura en el Sexto Plan Quinquenal (1983-1988) comienza con una evaluación desalentadora de los logros de los 35 años precedentes, calificando la ejecución de los planes anteriores, excepto la del Segundo Plan, de “absolutamente deficiente” (GoP, 1983, pág. 301). A fin de reforzar la baja matrícula a nivel primario, se sugirió la utilización de las escuelas de mezquita como estrategia innovadora. Para la enseñanza secundaria, el Plan hizo hincapié claramente en una comprensión “correcta” de los principios islámicos, entre otras cosas, sin especificar de qué manera podría aplicarse a los cursos de estudio.

El Séptimo Plan Quinquenal (1988-1993) citó deficiencias crónicas en la matrícula a nivel de primaria y observó la necesidad de la participación activa del sector privado. En este Plan se declaró ambiciosamente que antes de “1992-1993 todos los niños de 5 años o más tendrán acceso a la escuela primaria o de mezquita” (GoP, 1998, pág. 182). Se puso de relieve la educación islámica en todos los aspectos de la educación a fin de “fortalecer la fe en el Islam” (ibíd., pág. 199), insistiendo claramente en el estilo de vida islámico.

Al igual que los planes anteriores, el Octavo Plan Quinquenal (1993-1998) destacó la conveniencia de la educación primaria para todos y recomendó la utilización tanto de las escuelas de mezquita como de las organizaciones no gubernamentales, propugnando la educación no formal para mejorar los bajos índices de alfabetización del país (GoP, 1994, pág. 307).

La educación religiosa y las políticas educativas

En marzo de 1970, el gobierno publicó el documento relativo a la “Nueva Política de Educación”, en el cual se reconoció la función de las *maktabs* y de las madrazas en la educación. El número de esas escuelas se estimó en unas “700 *maktabs* y algunas madrazas de nivel superior” (GoP, 1970a, pág. 14) en lo que era entonces Pakistán Occidental. El documento definió la educación de madraza y la educación religiosa como subtítulos diferenciados, subrayando el carácter distinto de cada una. Para la educación superior se propuso el fortalecimiento de los departamentos de educación islámica, a fin de que los graduados fueran “muy versados en la religión pero también plenamente sensibles a los retos del mundo contemporáneo” (ibíd., pág. 15).

La división del país en 1971 exigió la formulación de otra política de educación. La Política de Educación de 1972-1980 fue un documento clave según el cual “el *statu quo* se mantendrá con respecto a las instituciones que imparten exclusivamente instrucción religiosa, tales como *maktabs* y madrazas, etc., administradas por musulmanes, y las instituciones análogas administradas por cualquier otra denominación religiosa” (GoP, 1972, pág. 37). De esa manera otorgó a todas las instituciones religiosas (tanto musulmanas como no musulmanas) mandato para funcionar según las directrices gubernamentales para las instituciones privadas. La Política transfirió la responsabilidad del desarrollo de actitudes religiosas adecuadas a los padres y a la instrucción en el hogar: esencialmente era más laica en términos prácticos que los documentos gubernamentales previos o posteriores. Al proponer la utilización de los medios de difusión (radio y televisión) para transmitir el Corán con traducción, demostró tener conciencia de la necesidad de educar a las masas, que confiaban básicamente en la lectura y recitación del Corán en árabe, sin comprender su contenido ni su significación reales. Lamentablemente, la modernización de las escuelas religiosas privadas para normalizar las diversas corrientes del sistema educacional, que hacía tanta falta, fue descuidada en este documento.

La Política Nacional de Educación y el Programa de Aplicación de 1979 reafirmó la función de las escuelas de mezquita, y defendió la necesidad de comprender el idioma árabe a fin de que el significado del Corán resultara accesible para las masas educadas. Se previó la creación de centros de idioma árabe en varias ciudades en todo el país (30) con financiación prometida por “países musulmanes amigos” (GoP, 1979, pág. 49) para los centros y el material de instrucción. En esta Política se logró un consenso acerca del plan de estudios

revisado entre los ulemas (doctores de la ley islámica) del país y el Consejo de la Ideología Islámica, ya que es frecuente que diferentes sectas sustenten opiniones divergentes acerca de ciertas cuestiones. La condición de las *maktabs* y las madrazas mejoró y se promovió la equivalencia de diplomas, especialmente para los títulos superiores, como las maestrías.

En el documento sobre Política Nacional de Educación de 1992, que contenía un capítulo aparte sobre “Educación religiosa y moral”, se indicó claramente la importancia asignada a la educación islámica y la significación que se le atribuía por impartir valores éticos y morales (GoP, 1992, pág. 13). Fue el primer documento de política gubernamental en que se manifestó insatisfacción con la limitada visión del mundo expresada en el ámbito de la ciencia y la tecnología, juzgándola insuficiente para el pleno desarrollo intelectual y moral de los jóvenes. Se sostenía que el Islam era la manera de lograr una sociedad musulmana auténticamente igualitaria, pero no se exigía la exclusión de las “demás” filosofías ni la promoción exclusiva de la educación islámica. En esa Política se promovían asimismo las modalidades de educación no formales, es decir, la utilización de los medios de difusión (la televisión, los medios electrónicos) y su función fuera de las aulas con vistas a la formación del carácter, la exaltación de valores morales elevados y el desarrollo de la sociedad de conformidad con el Corán y la Sunna.

Al igual que la anterior, la Política Nacional de Educación “IQRA”, 1998-2010, refleja claramente una imagen de la ideología islámica en contraposición con la “otra” ideología. Al mismo tiempo, se inspira en el texto del Corán para adoptar una postura informada y crítica, imbuida de ternura, benevolencia y receptividad (GoP, 1998, pág. 11). Por otra parte, esta política se centra en la necesidad de integrar las escuelas religiosas y las escuelas modernas, paso importante que dio lugar a la creación de una Junta independiente con el fin de incorporar a todas las instituciones que lo desearan al conjunto del sistema público de educación. Se ofrecieron incentivos a las instituciones afiliadas, tales como recursos financieros, impresión de textos, formación docente, oportunidades de educación superior y equivalencia de diplomas, y también facilidades a los estudiantes.

La función de las mezquitas, las madrazas/*maktabs* y las escuelas de mezquita

Desde tiempos muy antiguos, las mezquitas son lugares tanto de culto como de educación. El profeta se sirvió de la primera mezquita en Medina para impartir instrucción a sus compañeros. Asimismo, fue la institución educativa de la mezquita la que contribuyó

inicialmente a la transición de la sociedad árabe de su etapa primitiva, en la cual predominaba la tradición oral, a la etapa evolucionada basada en los textos escritos (Nashabi, 1980, pág. 67). A través de los siglos, las mezquitas prosiguieron su función de instituciones educativas, junto a las cuales fueron evolucionando otras estructuras para impartir enseñanza elemental, y a principios del siglo XVIII, se establecieron madrazas en todo el Oriente Medio. Todas las demás instituciones complementaron a las mezquitas y fueron importantes ya que el Estado aceptaba la responsabilidad de educar a la gente en gran escala. Podría decirse que la *maktab* servía de escuela primaria y la madraza de escuela intermedia, y que la mezquita era el vértice del sistema, el equivalente de una universidad de educación islámica (Al-Attas, 1979). En el subcontinente indio, la mezquita conservó su función educativa tradicional (UNESCO, 1993) durante el imperio mogol y antes de éste. Según se afirma, en los días anteriores a la dominación británica, el subcontinente tenía un índice de alfabetización elevado, que algunos estiman en 90% (Khan, 1981, págs. 38 y 39). Durante el gobierno colonial se suprimió la función de instrucción de la mezquita (ibíd., pág. 25; GoP, 1979, pág. 8; Al-Jamali, 1998, pág. 179) y el índice de alfabetización de los musulmanes en el subcontinente disminuyó drásticamente. En respuesta al dominio británico, se modificó el carácter de la enseñanza de numerosas madrazas, que pasaron de una educación más liberal a una doctrina antioccidental, lo cual llevó a un rechazo de todos los estudios no religiosos (ICG, 2002, pág. 5); esta tendencia suele persistir en algunas instituciones.

En la constitución de Pakistán se considera la mezquita un centro de estudios y se define su función en calidad de centro de mejoramiento social, moral y económico de la comunidad. Las mezquitas son una silueta familiar en cada uno de los barrios y comunidades del país. Es práctica corriente que se enseñe a todo niño a leer el Corán en el hogar o en la mezquita, tarea que generalmente asume el imán (encargado de la mezquita). Ahora bien, existe un grave inconveniente al enseñar a leer el Corán, especialmente si el propósito es transmitir la religión y los valores religiosos. El Corán se enseña en árabe, y aunque la mayoría de los niños y adultos del país aprenden a reconocer y recitar el texto, no comprenden su significado. De ese modo, se pierde toda posibilidad de inculcar valores religiosos mediante la recitación o la lectura del Corán. El potencial de la mezquita como centro comunitario es inmenso. Las plegarias vespertinas del viernes atraen a toda la población masculina adolescente y adulta del lugar (en tanto que en la mayor parte de los demás países, acuden a la mezquita tanto los hombres como las mujeres). El sermón vespertino del viernes, después de la plegaria, es básicamente una charla del imán acerca de algún aspecto de la religión, cuyo contenido y calidad depende de su capacidad intelectual y

de comunicación. A menudo, el imán no tiene gran conocimiento de cuestiones no religiosas; puede leer y recitar el Corán, memorizado casi siempre sin dominio del árabe, o el texto coránico dentro de sus parámetros contextuales. La mayoría de la gente no puede comprender los preceptos coránicos salvo a través del punto de vista del imán.

Cobrando conciencia de la posible función de las mezquitas en la campaña a favor de la alfabetización universal, a fines de la década de 1970 el gobierno auspició la apertura de nuevas escuelas de mezquita y el fortalecimiento de las que ya existían en el país. Esta iniciativa tenía considerable mérito: tales escuelas contaban con facilidades básicas por lo que atañe a espacio, edificios, esteras, instalación de agua potable, con un maestro (o sea, el imán), con la buena disposición de los padres para enviar a sus hijos (niños y niñas), etc. Sin embargo, en algunos medios suscitó temores, por ejemplo, la violación de la santidad de la mezquita, la aceptación de niños de diferentes sectas, el hacinamiento, molestias durante las plegarias, etc. La Política de 1979 propuso la apertura de escuelas de mezquita en lugares que no contaran con escuela primaria y a fines de los años noventa hubo un aumento considerable de estas escuelas en el sector público (NEMIS, sin fecha, pág. 1), la responsabilidad de cuyo establecimiento se asignó a los gobiernos provinciales. Fue éste el primer plan que estableció directrices administrativas y educativas amplias, juntamente con asignaciones de recursos detallados para las escuelas de mezquita, y permitió el ingreso de los estudiantes aprobados en el sistema de educación formal a nivel secundario. Por otra parte, se aprovechó la idea de la mezquita como centro de aprendizaje a lo largo de toda la vida, proponiendo cursos para jóvenes y adultos no escolarizados. El plan preveía, de manera optimista, la posibilidad de una participación voluntaria de la comunidad y de sus miembros educados en apoyo de los esfuerzos gubernamentales.

Repetidamente, en diversos documentos normativos y de planificación, las *maktabs* y las madrazas, como las escuelas de mezquita, fueron consideradas vehículos para mejorar la situación de la educación en el país. A principios de los años sesenta, se inició en tres distritos de Pakistán Occidental un plan relativo a las *maktabs* destinado concretamente a las zonas que no contaban con escuelas. Si bien los informes iniciales mostraron resultados alentadores, la experiencia no fue más allá de 1972, y no se cuenta con informes de evaluación al respecto. Las madrazas expiden certificados equivalentes a una licenciatura y una maestría, pero la enseñanza de las materias no religiosas no es un procedimiento normalizado. Otro defecto básico de la educación de la madraza es que en cada una de ellas se imparte instrucción según los principios de la propia corriente de opinión, con exclusión de las demás (Ahmad, 1997, pág. 257). Lamentablemente, existen diferencias considerables en la interpretación de ciertas

enseñanzas islámicas según las diversas corrientes de opinión, que pueden ser divergentes y en algunos casos irreconciliables. Esta circunstancia puede traducirse en intolerancia de otros sistemas de creencias y promover una tendencia al extremismo entre los estudiantes (ICG, 2002, pág. 2).

En los años ochenta se produjo un cambio en el contexto sociopolítico pakistaní, debido principalmente a la guerra fría entre las superpotencias de la región. Según algunos observadores, este período dio lugar a una *yihad* (guerra o lucha en nombre del Islam, tanto física como espiritual) más radical (Singer, 2001, pág. 1). Algunos afirman que las raíces de la tendencia radical datan de la guerra civil afgana de los años ochenta, cuando Estados Unidos estableció campamentos en Pakistán para que los mujaidines (combatientes de la *yihad*) lucharan contra las tropas soviéticas en Afganistán (Stern, 2001, pág. 44), financiándolos y entrenándolos. El mensaje de una *yihad* contra el comunismo fue reforzado directamente en esa misma década en el marco de un proyecto masivo de la USAID, con textos especialmente preparados que se distribuyeron en los campamentos de refugiados afganos y en las madrazas pakistaníes (ICG, 2002, pág. 13), destinados a promover los valores de la guerra santa y el entrenamiento de los militantes (estos textos fueron más tarde utilizados por los talibán en Afganistán y sólo recientemente han sido descartados en las escuelas afganas). Al mismo tiempo, el régimen militar de Pakistán actuó para movilizar el apoyo de los grupos religiosos del país. Con la política gubernamental de fomento del sector privado para respaldar la enseñanza pública, y los cambios políticos consiguientes, se abrieron muchas nuevas madrazas con fondos provenientes de organizaciones de beneficencia islámicas, algunas de ellas, según se afirma, de otros países. Esto llevó a que aumentara su número, que pasó de algunos centenares en 1970 (GoP, 1970a, pág. 14) a millares en 2000 (45.000 según Singer, 2001, pág. 2; 5.000 según Ahmad, 1997, pág. 257). Estas escuelas difieren por lo que atañe a la matrícula, el currículo, los cursos y las facilidades que se ofrecen a los estudiantes, entre otras cosas. Aunque no se cuenta con datos procedentes de investigaciones, se da por sentado que en la mayor parte de estas instituciones la enseñanza sigue centrándose en la memorización del Corán, con enseñanza religiosa ocasionalmente. Muy pocas ofrecen enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética o cursos de estudio modernos (Stern, 2001, pág. 42). Dado que la educación pública resulta insuficiente para las necesidades del país (IPS, 2002, pág. 4), los pobres recurren a las *maktabs* y a las madrazas, que en algunos casos los proveen también de alimentos, ropa, libros e incluso ayudan económicamente a la familia, lo cual las hace más interesantes. Se estima que un número muy pequeño de estas instituciones, entre un 10% y un 15%, promueven ideologías extremistas

(Stern, 2001, pág. 42; Singer, 2001, pág. 3). Si bien algunos mantienen que estas madrazas forman personas inclinadas al sectarismo y a la *yihad* (ICG, 2002, pág. i), la importancia de su función en la vida religiosa y social del país no puede negarse. Es preciso investigar a fin de corroborar la afirmación de que la influencia de las instituciones más radicales va en aumento (Singer, 2001, pág. 3). El actual régimen está imponiendo medidas inmediatas para reglamentar el sistema de madrazas en su totalidad, esencialmente para normalizarlas mediante inscripción obligatoria, auditorías periódicas, reglamentación de los currículos y cursos de estudio, prohibición del adiestramiento en el uso de armas, equivalencia con la educación formal, reconocimiento de certificados y títulos, interdicción de la financiación extranjera, así como de la inscripción de estudiantes extranjeros y de docentes que no posean documentos válidos, etc. El objetivo es infundir las nobles virtudes musulmanas juntamente con los conocimientos modernos necesarios para encauzar al país hacia el desarrollo.

Observaciones finales y sugerencias para proseguir la investigación

La religión fue la justificación que se dio para dotar a los musulmanes del subcontinente de una patria aparte, ya que, a diferencia de otras religiones, el Islam es no sólo un conjunto de rituales, sino un código de vida completo, que abarca toda una variedad de valores morales, espirituales, sociales, culturales, políticos, económicos y jurídicos. Desde la creación de Pakistán, en todas las proclamas de los dirigentes, políticos u otros, se viene insistiendo repetidamente en el ejercicio del poder de conformidad con las enseñanzas del Corán y con la palabra y la vida del Profeta Mahoma (según figuran en el Hadiz y la Sunna). Los diversos documentos sobre políticas y planes educativos del país reflejan cabalmente este compromiso, y a partir de los años ochenta, reafirman cada vez más la visión del mundo abarcadora del Islam en contraste con la de los países occidentales y capitalistas, limitada, que se refleja en el “laicismo” de sus sistemas educacionales. Para ciertos grupos de Pakistán, la función del Islam sigue siendo objeto de controversia, especialmente en los ámbitos político y cultural; algunos aseguran que es un factor de unificación, en tanto que según otros, hace perder el apoyo de los grupos regionales y debilita la unidad nacional. Existe un considerable debate acerca de la manera en que el Islam se ha utilizado y debería utilizarse en la política y el buen gobierno. Puede aducirse que, a través de los años, los diversos gobiernos se han centrado en la islamización creciente del Estado, probablemente como estratagema para distraer la atención de las masas de acusaciones tales como la corrupción en aumento, la ineptitud para

governar, la mala administración y el deterioro de la economía, por nombrar sólo algunas. Sea como fuere, ese enfoque se considera típico de las sociedades multiétnicas, en las cuales las tradiciones étnicas (es decir, las lenguas vernáculas, la religión nacional, las artes tradicionales y el folclore) se utilizan como factor de unificación y como estrategia para la preservación del estatus de la élite del país (Cummings *et al.*, 1988, pág. 6). Es evidente que tanto el conocimiento como las personas cultas son reconocidos y honrados en el Islam. Pero a pesar de las afirmaciones reiteradas de los educadores musulmanes en todo el mundo, queda aún por demostrar si las finalidades, los objetivos, el contenido y el método de educación, según el Corán y la Sunna se han aplicado con éxito en los sistemas educativos de los países islámicos como Pakistán.

En Pakistán, la enseñanza de la religión y los valores religiosos ha sido, por lo general, responsabilidad de la familia, con participación importante de la comunidad y de la mezquita local. Las mezquitas desempeñan una función destacada en la educación religiosa de los niños, los jóvenes y los adultos en la comunidad. La enseñanza del texto coránico y su interpretación en el sermón por parte del imán, después de la plegaria del viernes, es una oportunidad ideal para la educación religiosa. Ahora bien, el hecho de que estas funciones sean desempeñadas básicamente por una persona que suele carecer de educación en temas no religiosos, pone en tela de juicio la eficacia de esta modalidad. Considerando que, entre otras cosas, no hay requisitos obligatorios en cuanto a calificaciones educacionales, ni criterios establecidos para ser imán, como tampoco directrices jurídicas o de otro tipo establecidas para el propio sermón, es evidente que buena parte del mensaje queda librada al azar. Es éste un ámbito donde el gobierno debe intervenir, especialmente para lograr el resultado óptimo de las mezquitas, concretamente por lo que atañe a la educación de adultos. Entre otras cosas, la mezquita ofrece a las masas la posibilidad de un aprendizaje informal de los preceptos religiosos y encuadra en el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. No existe una iniciativa gubernamental en este aspecto, pero hace falta un estudio a fondo antes de poder formular afirmaciones acerca de la utilidad y la eficiencia de esta forma de aprendizaje.

Si bien la familia y la comunidad desempeñan tradicionalmente una función en la educación religiosa, a principios de los años setenta era evidente que el Estado había comenzado a asumir la responsabilidad en ese ámbito. A fines de esa década, dada la urgencia de elevar el índice de alfabetización del país, el gobierno recurrió a las escuelas religiosas tradicionales para que actuaran simultáneamente con el sistema formal de educación, y en busca de aliados para asumir esta tarea ciclópea, alentó también al sector privado. Esta tendencia cobró impulso en los años ochenta y noventa. Como cualquier otra opción, la

utilización de las escuelas religiosas ofrece tanto ventajas como desventajas. Era y sigue siendo responsabilidad del gobierno el establecer modalidades (enlaces o un sistema paralelo) de colaboración entre los modos de educación tradicionales y modernos a fin de garantizar un nivel análogo de educación para todos, pero no se han establecido procedimientos de reglamentación y supervisión apropiados. Es preciso llevar a cabo nuevas investigaciones para evaluar el nivel de eficacia de la educación religiosa en relación con los objetivos enunciados en los documentos de planificación y política oficiales. Si esas investigaciones revelaran un fracaso en el logro de las finalidades enunciadas de la educación religiosa, no resultaría sorprendente, dadas las reiteradas críticas de las diversas políticas y planes por considerarlos deficientes para el logro de la mayor parte de las metas educativas previstas.

La necesidad más vital del país ha sido, y sigue siendo, impartir enseñanza primaria a toda la población, lo cual no ha logrado materializarse ni siquiera al cabo de medio siglo de independencia. La utilización de las escuelas religiosas ha sido intentada reiteradamente por gobiernos sucesivos que trataban de ampliar los beneficios de la infraestructura disponible, lo cual es comprensible. Como cuestión de estrategia, el gobierno trató de enfrentar la cuestión de la educación revitalizando instituciones y estructuras autóctonas. Es digno de mención que diversas comunidades y grupos, en general, crearan estas instituciones por iniciativa propia de conformidad con la política oficial de participación comunitaria. No es mera coincidencia que quien aprenda el Corán pueda también leer la escritura urdu, ya que tanto el árabe como el urdu (idioma nacional) tienen alfabetos y fonéticas similares. En su afán por aumentar la matrícula, de 1975 en adelante el gobierno fomentó explícitamente la participación activa del sector privado para impartir educación a todos los niveles. La idea de servirse de las escuelas de mezquita para promover la educación y la alfabetización tiene mérito, pero es preciso realizar estudios para identificar los posibles sectores problemáticos y encontrar maneras eficaces de tratarlos. Un currículo ponderado, metodología de enseñanza, maestros capacitados, un sistema de evaluación y la equivalencia con la enseñanza formal, juntamente con la participación de la comunidad, son algunos de los requisitos para garantizar el éxito del plan. Hay además cuestiones de equidad, pertinencia, rentabilidad, economía, aceptación por parte de la comunidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre otras, que también deberían definirse claramente. El gobierno era consciente de la disparidad de la instrucción impartida por las diferentes instituciones educativas (escuelas públicas, privadas y religiosas) y, sin embargo, no logró normalizar los procedimientos para su seguimiento y evaluación permanente. Que la calidad de la educación impartida en las escuelas religiosas deje mucho que desear no resulta sorprendente, ya que incluso la calidad de la educación ofrecida en el

sistema de escuelas públicas en general se ha considerado siempre un desafío en todas las políticas y planes educativos del gobierno.

Las escuelas de mezquita, las madrazas y las *maktabs*, y de hecho todas las escuelas religiosas, están arraigadas en el pasado histórico y son parte del noble patrimonio del saber islámico. Han existido desde los primeros días del Islam y han sobrevivido a través de los países y las regiones a lo largo de los siglos, evolucionando según el tiempo y las circunstancias. En el subcontinente, al debilitarse el sistema tradicional de educación de las mezquitas y madrazas, debido a ciertas políticas bajo la dominación británica, es posible que las que sobrevivieron estuvieran animadas de un espíritu de libertad. De hecho, es bien sabido que los ulemas (eruditos y dirigentes religiosos) desempeñaron un papel significativo en el movimiento independentista del subcontinente. Bien podría ser éste uno de los orígenes del celo religioso de algunas de esas instituciones tradicionales que han sobrevivido hasta el día de hoy, pero sería preciso corroborar este supuesto mediante nuevas investigaciones.

La década de 1980 se señala como una época en que el régimen militar procuró lograr la legitimidad, ocasionalmente sirviéndose de la religión como herramienta para promover su propio programa político. Es muy posible que ciertos factores dentro y fuera del país (por ejemplo, el analfabetismo sumamente elevado y el empeño del gobierno por mejorar la educación llevaron a acoger la escolaridad privada, por un lado; la guerra fría en la región, por otro) se combinaran para modificar la actitud de las madrazas en el país. Tradicionalmente, el contexto de la *yihad* y el extremismo nunca habían formado parte del currículo corriente de una madraza (ICG, 2002, pág. 13), pero debido a diversos factores, tanto internos como externos, es probable que se haya convertido en una institución dinámica, independiente de sus patrocinadores. Sería preciso ahondar el estudio para establecer los parámetros exactos y las razones pertinentes de este cambio. Con el drástico aumento en número, y quizás también en influencia, y sin supervisión estatal, es plausible que estas instituciones puedan surtir un efecto negativo sobre la dimensión sociológica del país, según afirma Stern (2001) (es decir, fomentando una representación rígida, estrecha y limitada del Islam; convirtiéndose en semilleros de violencia; creando un sistema de servicio social paralelo menos conforme a las disposiciones estatales, e incluso reemplazando la influencia oficial y la lealtad al Estado; influyendo negativamente sobre las perspectivas económicas del país al formar personas supuestamente “educadas” que no están verdaderamente preparadas para hacer frente al mundo real del empleo). Está claro que las escuelas religiosas son puntos focales para la filantropía individual y colectiva en Pakistán, y que llevan a cabo numerosas funciones útiles (ICG, 2002, pág. 3), pero el tipo y el contenido de la educación impartida en ellas es la

preocupación principal. Cabe preguntarse si la adición de asignaturas no religiosas produce los resultados deseados de mayor tolerancia y fraternidad universal, por ejemplo. ¿Son las escuelas religiosas en general o la educación religiosa en sí misma lo que fomenta tendencias extremistas en el estudiantado? Evidentemente, estas cuestiones han de examinarse en un contexto más amplio, a partir de la reunión de datos fiables y creíbles. Actualmente, el gobierno es consciente de los desafíos inmensos a que debe hacer frente, incluido lo antes señalado. Al centrarse la atención internacional en sus instituciones educativas religiosas, se están aplicando medidas estrictas para someterlas a la reglamentación y la supervisión gubernamental. Aunque estas medidas se habían intentado anteriormente sin gran éxito, el plan actual ofrece incentivos como financiación pública y formación docente. Debe reconocerse que ciertos sectores del país (como las zonas tribales) resultarán probablemente difíciles de reglamentar y supervisar. Habrá de mantenerse una voluntad política muy enérgica y una presión constante para que esos propósitos se materialicen. Debería examinarse la posibilidad de adoptar un enfoque multifacético e innovador (por parte del gobierno, las organizaciones no gubernamentales y las fundaciones) con vistas a integrar la enseñanza del Islam y la educación moderna. Huelga decir que habrá de ser un enfoque a largo plazo y conforme a las aspiraciones del pueblo pakistaní.

Ciertos círculos expresan preocupación por el hecho de que, en Pakistán, la insistencia en la educación religiosa en general y la educación islámica hayan podido formar personas intolerantes desde el punto de vista religioso y cultural, debido a su ignorancia de otras religiones. Como ya se ha indicado, esta afirmación es quizás demasiado simplista: la misma justificación podría utilizarse en ciertas sociedades laicas para aducir que la educación laica ha dado por resultado personas intolerantes por el hecho de que no se les haya impartido educación religiosa (Azria, 1991, pág. 88). Es preciso realizar estudios ulteriores y una investigación comparada acerca de esta cuestión antes de formular afirmaciones fundadas. Y sin embargo, a otro nivel, incluso si este fenómeno se acepta en su forma extrema, la educación islámica no construye necesariamente un sistema de valores ajeno al mundo contemporáneo. La mayor parte de los aspectos personales, sociales, económicos y jurídicos considerados deseables para los musulmanes son, por lo general, análogos a los que fomentan las sociedades laicas. La única diferencia básica consiste en que, mientras que un Estado laico exige la manifestación de estos valores como deberes, responsabilidades, derechos y obligaciones del individuo y la sociedad, el Islam ofrece recompensas (en la otra vida) por los mismos hechos, siempre que se realicen con el propósito explícito de agradar a Dios. En realidad, es la adición de la dimensión espiritual que se superpone a los deberes, derechos y

responsabilidades de una persona en una sociedad laica. Podría afirmarse que la educación religiosa islámica y la educación laica no están en contradicción en la práctica; la diferencia estriba en el espíritu o la esencia subyacente. Es éste otro tema que convendría investigar ampliamente y con más detalle.

Referencias

- Ahmad, M. 1997. Education [Educación]. En: Raza, R. (comp.). *Pakistan in Perspective 1947-1997*. Karachi: Oxford University Press.
- Al-Attas, S.M. 1979. *Aims and objectives of Islamic education* [Metas y objetivos de la educación islámica]. (Trabajo no publicado, presentado en la Universidad Rey Abdul Aziz, Jeddah, Arabia Saudí).
- Al-Jamali, M.F. 1998. *Islamic education* [Educación islámica]. En: Boudhiba, A.; Al-Dawalibi, M.M. (comps.). *The different aspects of Islamic culture: the individual and society in Islam*. París: UNESCO.
- Azria, R. 1991. *Religion and school education in a secular state: the French situation* [La religión y la educación escolar en un estado laico: la situación en Francia]. *Higher education in Europe* (Bucarest), vol. 16, n° 4, págs. 88-97.
- CESPAP. 1997. *Women in Pakistan: a country profile* [Las mujeres en Pakistán: un perfil nacional]. Nueva York: Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico (Naciones Unidas).
- Cummings, K.; Gopinathan, S.; Tomoda, Y. 1988. *The revival of values education* [El renovado interés por la enseñanza de valores]. En: Cummings, K.; Gopinathan, S.; Tomoda, Y. (comps.). *The revival of values education in Asia and the West* [El renovado interés por la enseñanza de valores en Asia y Occidente]. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Consejo de Europa. 1972. *Religion in the school history textbooks in Europe* [La religión en los textos escolares de historia en Europa]. Estrasburgo, Francia: Consejo de Cooperación Cultural.
- Gobierno de Pakistán (GoP). 1965. *The Third Five-Year Plan, 1965-1970* [El Tercer Plan Quinquenal, 1965-1970]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1970a. *The new education policy of the Government of Pakistan* [La nueva política de educación del Gobierno de Pakistán]. Islamabad: Ministerio de Educación e Investigación Científica.
- . 1970b. *The Fourth Five-Year Plan 1970-75* [El Cuarto Plan Quinquenal 1970-1975]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1972. *The Education Policy 1972-80* [La política educacional 1972-1980]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- . 1979. *National Education Policy and the Implementation Programme* [La política nacional de educación y el programa de aplicación]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- . 1983. *The Sixth Five-Year Plan 1983-88* [El Sexto Plan Quinquenal 1983-1988]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1988. *The Seventh Five-Year Plan 1988-93 and Perspective Plan 1988-2003* [El Séptimo Plan Quinquenal 1988-1993 y Plan en Perspectiva 1988-2003]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1992. *National Education Policy* [Política Nacional de Educación]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- . 1994. *Eighth Five-Year Plan 1993-98* [Octavo Plan Quinquenal 1993-1998]. Islamabad: Comisión de Planificación de Pakistán.
- . 1998. *National Education Policy 'IQRA' 1998-2010* [Política Nacional de Educación "IQRA" 1998-2010]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- Haq, M. 1997. *Human development in South Asia: 1997* [El desarrollo humano en el Asia Meridional: 1997]. Karachi: Oxford University Press.
- Hassan, F. 2002. *Religious liberty in Pakistan* [La libertad religiosa en Pakistán]. *Brigham Young University Law Review* (Provo, Utah), vol. 2, págs. 283-299.
- Institute of Policy Studies [Instituto de estudios políticos] (IPS). 2002. *Pakistan religious institutions: an overview* [Las instituciones religiosas de Pakistán: una visión general]. Islamabad: Institute of Policy Studies. (Informe del Grupo de Trabajo del IPS).
- International Crisis Group [Grupo de crisis internacional] (ICG). 2002. *Pakistan: Madrassas, extremism and the military* [Pakistán: las madrazas, el extremismo y los militares]. Bruselas: International Crisis Group. (ICG Asia Report, n° 36.)
- Khan, K.A. 1981. *The mosque schools in Pakistan: an experiment in integrating non-formal and formal education* [Las escuelas de mezquita en Pakistán: un experimento de integración de la educación formal y no formal]. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (documento especial del IIPE).

- Mahmood, S. 1990. *Constitutional foundations of Pakistan* [Bases constitucionales de Pakistán]. Lahore, Jang Publishers.
- Ministerio de Educación (MoE). 1959. *Report of the Commission on National Education* [Informe de la Comisión de Educación Nacional]. Islamabad: Ministerio de Educación.
- Nashabi, H. 1980. *Educational institutions* [Instituciones educacionales]. En: Serjeant, R.B., comp. *The Islamic city*. París: UNESCO.
- National Educational Management Information Systems (NEMIS), sin fecha. *Pakistan: school education statistics 1998-1999* [Pakistán: estadísticas de la educación escolar 1998-1999]. Islamabad: Academy of Educational Planning and Management.
- Singer, P.W. 2001. *Pakistan's Madrassahs: ensuring a system of education not Yihad* [Las madrazas en Pakistán: lograr una educación que no prepare para la yihad]. Washington, Brookings Institute. (Documento de análisis, n° 14).
- Social Policy and Development Centre [Centro de política social y desarrollo] (SPDC). 2000. *Social development in Pakistan* [El desarrollo social en Pakistán]. Karachi: Oxford University Press.
- Stern, J. 2001. *Meeting with the mujahedeen* [Encuentro con los mujaidines]. *Bulletin of the atomic scientists* (Chicago, Illinois), vol. 57, n° 1, págs. 42-49.
- UNESCO. 1993. *Regional Seminar of Experts on Quranic Schools and their Role in the Universalization and Renewal of Basic Education: Final Report, Khartoum Jan 20-24 1993* [Seminario Regional de Expertos sobre las Escuelas Coránicas y su Función en la Universalización y Renovación de la Educación Básica: Informe Final, Jartum, 20-24 de enero de 1993]. París: UNESCO.
- Zia, R. 1998. *The profile of the rural woman of Pakistan* [El perfil de la mujer rural de Pakistán]. *Lahore Journal of Economics*, vol. 3, n° 1, págs. 47-79.
- . 1999. *Equal opportunity and the education system in Pakistan* [La igualdad de oportunidades y el sistema de educación pakistaní]. *Lahore Journal of Economics*, vol. 4, n° 2, págs. 119-126.
- . 2000. *Violence against women in Pakistan: An overview* [La violencia contra la mujer en Pakistán: una visión general]. Documento presentado en la Conferencia Internacional sobre la Violencia contra la Mujer en el Centro Innocenti, Florencia: mayo de 2000.
- Zia, R.; Williams, M. 1997. *Trends in policy making for the in-service education of lecturers in Pakistan, 1972-1993* [Tendencias en la formulación de políticas para la formación en el empleo de profesores en Pakistán, 1972-1993]. *Journal of Educational Research*, vol. 5, n° 2, págs. 124-137.