

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LOS SISTEMAS LEGALES ISLÁMICO, JUDÍO Y ZOROÁSTRICO*

János Jany
Pázmány Péter Katolykus Egyetem

Sumario: 1. El derecho zoroástrico.– 2. El derecho judío.– 3. El derecho islámico.– Conclusiones

Aunque hasta ahora se ha reconocido muy pocas veces, algunos de los cambios más importantes en la historia del derecho se produjeron en los siglos VI y VII de nuestra era. La famosa codificación de Justiniano es sólo uno de los ejemplos de ese proceso. Durante el reinado de su contemporáneo Khusraw I, Persia presenció un desarrollo cultural semejante al del Imperio Romano de Oriente, y dejó su huella en el derecho zoroástrico: se crearon escuelas de derecho, se desarrolló la jurisprudencia y se publicaron tratados sobre el derecho y la liturgia. Simultáneamente, los judíos que vivían en el enorme imperio persa de los Sasánidas produjeron uno de sus más importantes tratados jurídicos y religiosos, el *Talmud* babilónico. El siglo siguiente no fue menos importante; durante la primera mitad del siglo VII, el derecho persa presenció un desarrollo sin igual: la colección de sentencias dirigida a refinar la jurisprudencia zoroástrica. Al mismo tiempo, académicos denominados *saboraīm* expandieron el *Bavli* y probablemente fue el momento cuando éste adquirió su forma actual. En la segunda mitad de ese mismo siglo apareció el derecho islámico en esa misma zona geográfica, en la que el derecho zoroástrico y judío había prosperado durante siglos. La coexistencia de estos tres sistemas jurídicos se trata aquí a la luz de la enseñanza del derecho, un aspecto muy importante en las tres culturas mencionadas. Comenzaremos con la antigua Persia, para presentar el sistema zoroástrico y, al mismo tiempo, el ambiente en que los judíos babilónicos desarrollaban sus propias instituciones.

* Este artículo es una versión ampliada en español de la ponencia "Legal Education in Islamic, Jewish and Zoroastrian Law" En Spinoza, Alberto, Kedar, Nir; Gutiérrez Vega, Pablo (eds.) *Crossing Legal Cultures*, XIII European Forum of Young Legal Historians. München: Meidenbauer

1. El derecho zoroástrico

La administración del derecho zoroástrico, es decir, del derecho de una comunidad religiosa que era al mismo tiempo el derecho oficial de Persia durante el reinado de los Sasánidas (del siglo III al siglo VII), estaba asignada a los sacerdotes zoroástricos. Las distintas dignidades de la religión zoroástrica llamados *mōbed*, *rad* y *ērbed*, tenían diferentes funciones en la jurisdicción, materia en la que no podemos entrar ahora. Baste con decir que el ejercicio jurisdiccional de cada día estaba casi completamente en las manos del sacerdocio. El rey, que era -al menos en teoría- la cabeza del poder judicial, intervenía solamente en los casos de extrema importancia.

Esta situación explica por qué la enseñanza del derecho quedaba reservada al sacerdocio, principalmente al los *ērbeds*. Y es por esa misma razón por la que la enseñanza del derecho era parte de la educación de los sacerdotes jóvenes. La enseñanza del derecho, por tanto, no estaba organizada como un sistema educativo separado sino que se mantuvo parte del sistema de la educación de los sacerdotes, en la que el énfasis radicaba en la liturgia más que en el propio derecho. Porque -al contrario que en el concepto judío o islámico, en los que la ley y el estudio científico de la ley jugaban el papel principal en la vida religiosa- en la religión zoroástrica el derecho tenía una importancia secundaria, por debajo de la liturgia. Esta actitud ritualista explica también por qué la jurisprudencia zoroástrica estaba tan profundamente involucrada en el estudio del derecho litúrgico. En resumen, la enseñanza del derecho estaba en manos del sacerdocio zoroástrico para preparar a los jóvenes sacerdotes para sus puestos. El conocimiento legal les era transmitido como parte de los requisitos necesarios para ser un sacerdote ordinario, cuya principal preocupación era, por encima de todo, litúrgica, no jurídica.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es sorprendente que no sólo la enseñanza del derecho sino la ciencia del derecho también fuera dominio del sacerdocio. No sabemos si a los laicos les estaba permitido el estudio del derecho porque las fuentes primarias son muy parcas en información sobre las cuestiones personales de los aprendices. Para nuestra desgracia, en la mayoría de los casos sólo conocemos sus nombres y algunos de sus brocardos legales, doctrinas o sentencias. Las figuras principales, sin embargo, podrían ser identificadas como comentaristas del *Avesta*, que eran, sin duda alguna, sacerdotes. Podemos concluir con certeza, por tanto, que los principales expertos del derecho eran al mismo tiempo teólogos y sacerdotes¹.

¹ Respecto a las escuelas de derecho, sus debates y las doctrinas de los estudiosos, véase Jany, J., "The Jurisprudence of the Sasanian Sages", en *Journal Asiatique*, 294.2, p. 291-323. Peeters Publishers, Paris, 2006.

Los distintos dignatarios de la religión zoroástrica tenían asignadas sus áreas de competencia, aunque éstas no estaban fijadas rígidamente. Aún así sabemos con bastante seguridad que el oficial encargado de la educación era el *ērbed*. Por esa razón los lugares de enseñanza se llamaban *ērbedestān*, es decir, el lugar del *ērbed*. *Ērbedestān* es asimismo el título de una obra que es nuestra principal fuente para reconstruir el sistema educativo zoroástrico. Desafortunadamente el título de la obra despierta más esperanzas que la utilidad que la obra aporta a nuestro estudio porque no es más que un compendio de cuestiones dispersas sobre un amplio espectro de materias. En cualquier caso, lo que sabemos del sistema educativo zoroástrico y de sus métodos de enseñanza se debe principalmente a esta obra.

La relación entre el maestro (*ērbed*) y su discípulo (*hā-wisht*) era una relación muy subordinada; puede que no sea una coincidencia que tal relación se llamase *tarsagāh*², una palabra del verbo temer (*tarsidan*). Los discípulos debían temer a sus maestros ya que éstos podían imponerles castigos corporales por muchas razones; por ejemplo, por no cumplir con sus obligaciones o por tener malos modales (como hablar mientras comían). Estas faltas se consideraban delitos menores y se castigaban en consecuencia. Por ejemplo, la vagancia del discípulo era calificaba como un delito llamado *ardush* y se castigaba con la pena adecuada a los culpables de *ardush*³.

El poder del maestro sobre el discípulo se veía incrementado por el hecho de que aquél era así mismo el guía espiritual (*rad*, *dastwar*) de éste, supervisando tanto el desarrollo mental como el espiritual del discípulo, y jugaba un papel importante para conseguir su principal objetivo de alcanzar la felicidad en la vida futura⁴. Esta característica del supervisor espiritual se parece a la función de un gurú hindú, pero es muy distinta de la de los filósofos judíos y musulmanes de la época⁵.

Los requisitos ideales necesarios para el puesto de sacerdote estaban definidos en un pequeño tratado, el *Panč hēm ī as-rōnān* (cinco virtudes de los sacerdotes). Según este tratado, éstas virtudes son: la incorruptibilidad; la amabilidad de pensamiento, palabra y obra; el enseñar según los conocimientos de la fe y la verdad; el memorizar los *Nasks* (los libros del *Avesta*) y orar según la liturgia; y el ser constante con la obligación y debatir con los adversarios⁶.

Saberse los textos sagrados significaba que un sacerdote debía memorizar el *Avesta* y sus comentarios, el *Zend*, ambos en sí una inmensidad de textos. Quien podía dominar todos esos textos (*hamāg apastāg ud Zend warm*) alcanzaba el grado de *dastwar*. Por eso la principal actividad y habilidad del sacerdote zoroástrico era memorizar textos, una característica verificada

² *Ērbedestān* 0.3. Edición de Humbach, H.-Elfenbein, J., *Ērbedestān. An Avesta-Pahlavi Text*. München, 1990. En adelante *Ērbedestān*.

³ *Ērbedestān*, 16.11; 17.1. *Ardush* es un delito castigado con 30 *stēr* (Shāyast-nē-shāyast 1.2.). Para un estudio detallado del derecho penal zoroástrico véase Jany, J., "Criminal Justice in Sasanian Persia", en *Iranica Antiqua* vol. XLII (2007), p. 347-386.: Peeters Publishers, Gent 2007.

⁴ Kreyenbroek, Ph., "On the Concept of Spiritual Authority in Zoroastrianism", en *Jerusalem Studies in Arabic and Islam* 17, 1994, p. 7-15.

⁵ Para los hindúes, el hijo debe al padre sólo su existencia física, pero su "nacimiento" moral e intelectual se lo debe a su estudio y a su gurú. Por eso los hindúes se llaman así mismos *dwija* (nacido dos veces), siendo el segundo nacimiento más importante y noble que la mera existencia física. La elevada posición del gurú en la India tiene como consecuencia que no haya una actitud crítica hacia la materia estudiada y hacia el gurú que la enseñó. No se dan, por tanto, debates entre el gurú o sus discípulos, o entre los mismos estudiantes. Además, el gurú era maestro del discípulo no sólo sobre la materia de la enseñanza, sino en todos los aspectos de la vida del estudiante: el gurú podía ordenar lo que quisiera o considerara adecuado para el desarrollo del discípulo, incluidos sus ayunos, meditaciones, evitar todo contacto social durante varios meses, etc. Es decir, el gurú podía ordenarle, y el discípulo debía obedecerle, todo lo que aquel considerara mejor para el progreso intelectual y mental del estudiante. Cualquier falta contra la persona del gurú se consideraba un pecado grave. El peor de éstos era la profanación de la cama del gurú, castigado en el *Manu* con el peor castigo posible. Smith, B. K. y Doniger, W., *The Laws of Manu*. 1992, p. 194-218.

⁶ Bailey, H. W., *Zoroastrian Problems in Ninth-Century Books*. Ratanbai Katrak Lectures. Oxford University Press, Oxford, 1943, p.158-159. En adelante Bailey (1943).

mediante las fuentes griegas y árabes. No es de maravillarse que los peores pecados de un sacerdote fueran -al margen de la herejía- la vagancia y el descuido⁷. Se comprende, pues, que la vagancia se castigara como un delito (véase *supra*). Con el paso del tiempo, memorizar los textos se hizo más complicado porque el lenguaje sagrado del zoroastrismo, el persa medio, fue reemplazado en el periodo que estamos considerando por el lenguaje hablado entonces, el persa clásico, del que se diferenciaba en la gramática, el vocabulario y la escritura. (El idioma del *Avesta* se había extinguido durante la época de los Sasánidas.) En los siglos VI y VII de nuestra era, sólo unos pocos sacerdotes entendían de verdad los textos que los demás sólo se sabían de memoria, hecho que ha sido verificado tanto por los informes de viajeros europeos de la época como por la investigación sociológica moderna⁸.

Dada la característica oral del conocimiento del derecho zoroástrico, se rechazaba de plano como estudiantes a aquellas personas que, como los mudos y los sordos⁹, no podían realizar las actividades propias de aquellos, mientras que solamente una fuerza mayor (como el hambre o la sed) hacía que los estudiantes normales interrumpieran su aprendizaje¹⁰. Éste era una actividad conjunta de maestros y discípulos, en la que todos recitaban los textos en voz alta. El texto se consideraba aprendido cuando, después de recitarlos tres veces, a la cuarta el discípulo era capaz de recitarlo solo, sin la ayuda de su maestro. Esto es importante porque -al revés que en el sistema educativo judío e islámico- no había un recitador que estudiara con los discípulos cuando se acababan las clases. Es más, una vez aprendido el texto, olvidarlo se consideraba un pecado punible¹¹.

La relación íntima entre el maestro y el discípulo garantizaba que nadie no autorizado pudiera introducirse en los conocimientos secretos del sacerdocio, siendo el derecho una parte de éstos. No estaban autorizados a estudiarlo los extranjeros y quienes no profesaban la religión zoroástricas; pero éstos podían aprenderlo en circunstancias consideradas extraordinarias, como, por ejemplo, cuando un maestro no tenía para comer, para asegurarse la supervivencia se le permitía enseñar, cobrándoles, a aquellos que normalmente no le hubiera sido permitido enseñar. Por otra parte, sólo podía enseñar una pequeña parte de su conocimiento, lo suficiente para impedir que muriera de hambre, pero no más¹². De esto podemos deducir que los maestros estaban autorizados a cobrar a sus estudiantes.

Al menos legalmente las mujeres no estaban excluidas de la enseñanza, algo realmente sorprendente en una sociedad

⁷ Bailey (1943), p. 158-164.

⁸ Stausberg, M., *Die Religion Zarathustras*. Band 3, Rituale. Kohlhammer. Stuttgart, 2004, p. 105-108. En adelante Stausberg, M (2004).

⁹ *Ērbedestān* 16. 1-2.

¹⁰ *Ērbedestān* 17.3.

¹¹ *Ērbedestān* 13.5; 13.15.

¹² *Ērbedestān* 12. 38-39; 19. 3-6.

marcadamente patriarcal como sin duda lo era la de los Sasánidas. Según el *Ērbedestān*, cuando ambos esposos querían estudiar, era el que fuera menos capaz de gestionar el negocio familiar y la familia quien podía asistir a las clases. Con lo que, si el hombre era el más preparado para los negocios, la mujer sería quien recibiera las enseñanzas¹³. Esta es, sin duda, una regla especial y un poco extraña, pues el factor determinante no era el talento para aprender sino la capacidad para los negocios, por lo que lo que un buen gestor quedaba descalificado para estudiar, mientras que uno incapaz se convertía en un buen candidato. Para entender este concepto debemos referirnos a lo que parece ser el principio por el que la gestión de la riqueza tenía mayor valor que seguir los estudios religiosos (*khwāstag sālārīh weh ku ērbedestān kardan*)¹⁴.

Estudiar en la antigua Persia, como en cualquier sitio en aquel tiempo, era una tarea cara, no sólo por el dinero que el estudiante debía pagar al maestro (cuya cantidad nos es desconocida), sino también por la pérdida de ingresos que implicaba la ausencia del negocio personal. Posiblemente esta pérdida se consideraba el peor mal, como podemos deducir del hecho que el *Ērbedestān* dedica un capítulo separado a regularlo. Se definían normas de cómo gestionar la propiedad de personas ausentes de sus negocios debido a estar dedicadas a los estudios religiosos, y qué debían hacer los ausentes respecto a su patrimonio. Según dichas normas, una persona debiera interrumpir sus estudios religiosos cada cuatro meses y regresar a cuidar su hacienda; si, por el contrario, descubría que algo en su patrimonio iba mal, estaba obligado a interrumpir sus estudios inmediatamente y volver a su casa a gestionar sus negocios él mismo. La relación estrecha entre estudios religiosos y la gestión el patrimonio se pone de manifiesto por el hecho de que una persona que hubiese perjudicado a otro ciudadano, bien en su propiedad o en su persona, quedaba descalificada para continuar los estudios religiosos¹⁵.

El valor que tenía el estudio entre los zoroástrico es una cuestión sin esclarecer. Según algunas fuentes, el estudio tenía el mismo valor que las obligaciones litúrgicas, opinión que atribuye a los estudios un valor considerable, pues la liturgia era lo más importante en los conceptos religiosos de entonces. Colocar los estudios al mismo nivel que la liturgia significa considerar el estudio como un elemento fundamental en el cumplimiento del zoroastrismo. Otras fuentes colocan al estudio incluso por encima de la liturgia, asignándole el mismo efecto que al *khwēdōdāh*, el matrimonio incestuoso, que era, según la doctrina sacerdotal, el acto más meritorio, opinión que, sin embargo, es rechazada en otra declaración anónima¹⁶.

¹³ *Ērbedestān* 5.1-5.6.

¹⁴ *Ērbedestān* 3.2.

¹⁵ *Ērbedestān* 2. 28.

¹⁶ *Ērbedestān* 2. 25-27.

Es evidente de este breve análisis que había al menos tres opiniones distintas respecto al valor del estudio: según unos era algo muy importante y equivalente al *khwēdōdāh*; según otros su valor no era tan grande, pero sí igual al de la liturgia, mientras que para unos terceros, seguidores del *Ērbedestān*, el estudio tenía menos valor incluso que los negocios. Esta última opinión, sin embargo, no tenía una aceptación universal: según las máximas atribuidas a los antiguos filósofos “la educación es la semilla del conocimiento y su fruto es la sabiduría y la sabiduría es la regla de ambos mundos; el aprendizaje es un adorno en la prosperidad, un protector en la dificultad, una ayuda en la necesidad y una profesión en la necesidad”¹⁷.

La responsabilidad de estudiar se podía trasladar a un familiar cercano (*nabānazdisht*). Si los miembros de la familia no cumplían esta obligación, cometían un pecado, cuya importancia era proporcional a la distancia a la persona en cuestión. Un miembro de la familia cercana era más culpable que un familiar distante¹⁸. Para entender esto debiéramos recordar que el sacerdocio era un grupo social cerrado, con características de casta, cuyo interés principal era conservar el conocimiento jurídico dentro de las familias sacerdotales, un objetivo que se conseguía no sólo mediante derechos sino también con obligaciones.

El periodo de estudio no era muy largo. Según el *Ērbedestān* duraba sólo un año¹⁹. Pero debe referirse sólo a los estudios elementales, porque no es posible aprender de memoria en tan poco tiempo la cantidad de textos que representan el *Zend* y el *Avesta*; eso sin mencionar los debates bizantinos entre los jurisconsultos, todo lo cual es imposible hacer sin largos y cuidadosos estudios. Se podían realizar estudios avanzados con la ayuda de un filósofo destacado, que dominara tanto la ley como el conocimiento religioso y fuera así mismo un guía espiritual. Alrededor de estas figuras excepcionales se reunían los discípulos, aprendían los detalles del derecho y la liturgia, y transmitían sus doctrinas. Podemos pensar que las escuelas de derecho de *Abarag*, *Sōshāns* y *Mēdōmāh* funcionaban así. Estos centros de aprendizaje no eran, sin embargo, escuelas con sus propios métodos, doctrinas y claras líneas de enseñanza; eran más bien un grupo de discípulos que estudiaban los detalles de las cuestiones debatidas y las doctrinas de los filósofos más sobresalientes, que eran, al mismo tiempo, jurisconsultos y autoridades religiosas.

La primera parte del día y la última de la noche se consideraban el periodo más adecuado para el estudio, mientras que el medio día y la noche se dedicaban a descansar²⁰.

¹⁷ Čīdag Handarz-ī Pōryōtkēšān 41; 42. Edición de Kanga, E. M. F., *Čitak Handarz ī Pōryōtkēšān. A Pahlavi Text*. Bombay, 1960.

¹⁸ *Ērbedestān* 15.6.

¹⁹ *Ērbedestān* 12.1. Sin embargo, según el *Vendidād* la instrucción duraba hasta que el discípulo aprendía todo lo que debía saber de memoria, durase el estudio lo que durase. *Vendidād*, Fragard IV: IIIa: 45. Edición de Darmesteter, J., *The Vendīdād*. Sacred Books of the East, vol. 4. Oxford University Press, Oxford, 1880. En adelante *Vendidād*.

²⁰ *Vendidād*, Fragard IV: IIIa: 45.

El ser discípulo de un determinado maestro no impedía a los estudiantes ir de un profesor a otro; esto no sólo no estaba prohibido sino que era una costumbre que se alentaba, como también ocurría en la enseñanza jurídica islámica más temprana. Cuando un discípulo aprendía todo lo que un maestro podía ofrecerle, estaba autorizado a unirse a un grupo de estudio con otro académico. El número de maestros no estaba limitado, pudiendo un discípulo estudiar con dos, tres, o incluso con cuatro académicos diferentes²¹. El maestro debía enseñar al discípulo y -como en el derecho judío- se consideraba un fallo del profesor cuando el discípulo no progresaba²².

La integridad moral del maestro parece que era el factor más importante a la hora de evaluar su valía como tal. Esto no quiere decir que la integridad moral no fuese un valor importante en el derecho judío o islámico, pero su papel era diferente a la hora de evaluar los avances del discípulo. Por ejemplo, según el concepto islámico la decisión jurídica de un *mujtahid* no muy honesto se considera válida si los métodos aplicados eran correctos: el razonamiento era satisfactorio y el *mujtahid* cumplía con todos los requisitos para ostentar su cargo. En cambio, en la tradición zoroástrica, la integridad moral y la ortodoxia no estaban separadas de los requisitos profesionales. Estos últimos seguían a los primeros y no se contradecían entre ellos. Quizás porque el derecho y la jurisprudencia eran el territorio exclusivo del sacerdocio, que protegía con celo la enseñanza ortodoxa del zoroastrismo y, al mismo tiempo, la práctica diaria de la liturgia y del ejercicio del derecho.

Finalmente merece la pena mencionar que, durante la enseñanza del derecho, los debates entre académicos y entre discípulos jugaban solamente un papel marginal. Esto no quiere decir que no hubiese debates, pero las discusiones eran sobre problemas de menor importancia entre algunos filósofos y sus escuelas, en vez de ser parte de la enseñanza jurídica de cada día. La tarea de un discípulo no era la de hacer preguntas y entablar discusiones con su maestro, sino la de aprender los textos y seguir las enseñanzas de su maestro. La calificación de los discípulos no se basaba en su excelencia discutiendo, en claro contraste con las tradiciones islámica y judía, sino en lo que se explicará más adelante en detalle. No sabemos si los discípulos eran calificados o no según sus conocimientos, pero parece que no se sentaban en filas en un orden que reflejase el grado de conocimiento, una costumbre muy utilizada en los métodos de enseñanza judíos e islámicos.

²¹ Ērbedestān 13.1-2; 14.2.

²² Ērbedestān 14.5; 15. 1-2.

2. El derecho judío

Aunque son pocos los datos históricos y hay muchos detalles que desconocemos, es opinión generalizada que la enseñanza jurídica del derecho judío comenzó sobre el siglo I, a.C. Las casas de dos académicos extraordinarios, Hillel y Shammai, mientras que seguían siendo las casas propiamente dichas de los sabios que vivían en ellas con sus familias, fueron las bases de lo que después se convirtió en una institución de enseñanza jurídica. Así pues, mientras “la casa (*bēt*) de Hillel y Shammai” significa sus enseñanzas, métodos y generación de discípulos que constituyeron una escuela de derecho, originalmente significó la casa del maestro donde se impartía la enseñanza. A pesar de no utilizar ninguna estructura formal, las *bēt* tuvieron, sin embargo, mucho éxito, ya que el *Halakah* se desarrollaba mediante largos debates jurídicos entre las escuelas y sus miembros, debates a veces enconados pero siempre muy provechosos para el conocimiento de los alumnos. Uno de los resultados más importantes de esos debates fue la *Mishna*, el primer código de doctrina jurídica rabínico. Quizás la única institución formal de enseñanza del derecho fue la llamada academia, en la sede del *nāśī*, íntimamente relacionada con este tribunal.

Las instituciones normalmente denominadas academias fueron la *bēt midrash* o *bēt Talmud*, mientras que el conocido término *yeshībah* es posterior, significando originalmente tribunal. Y esto no es una coincidencia: como veremos más adelante, la enseñanza del derecho no estaba separada de la sala del tribunal rabínico. Estas academias estaban destinadas a muchachos de más de 13 años que quisieran incrementar sus conocimientos de la cultura y del derecho judío. Yabneh, Usha, y más tarde Caesarea, Sepphoris y Tiberias fueron los centros de estas academias, y competían con las nuevas academias fundadas en Babilonia por los principales académicos de la diáspora. Según las fuentes rabínicas del periodo Geonico, las academias babilónicas fueron fundadas por Rab en Sura (o Sur [Tiro]) y por Mār Shamū’el en Nahardea, siendo reemplazada esta última, después de su destrucción, por una tercera academia en Pumbedita. Inicialmente estas academias no eran más que una compleja relación social entre los maestros y sus discípulos, no existiendo una diferencia fundamental con las instituciones de tiempos anteriores²³. Esto es importante ya que la historiografía moderna durante mucho tiempo dio por supuesto la afirmación contenida en fuentes rabínicas posteriores de que, desde el comienzo de su historia, estas academias tenían una compleja estructura interna. Ha sido Goodblatt quien ha demostrado que es un anacronismo histórico basado en el uso del vocabulario

²³ Stemberger, G., *Introduction to the Talmud and Midrash*, Second edition, T&T Clark, Edinburgh, 1996, p 11-17.

técnico de fuentes posteriores, que ha reflejado las condiciones de su propio tiempo en la historia remota²⁴.

Fue en los tiempos del *Talmud* cuando la estructura interna de las academias se transformó en el refinado sistema de una institución formal de enseñanza. Los rabinos, que eran al mismo tiempo maestros, académicos y jueces, daban clases sobre distintos aspectos del derecho a los discípulos que se reunían a su alrededor. Los discípulos se sentaban en filas que servían a la vez para expresar simbólicamente la importancia relativa de cada estudiante. Sin embargo, esta organización era más que un mero símbolo pues representaba los derechos que unos discípulos tenía con relación al resto: el primer estudiante de la primera fila, es decir, el más notable, tenía derecho, e incluso estaba obligado, a reunirse con los jueces si las circunstancias lo requerían, por ejemplo, cuando faltaba un juez por enfermedad o por cualquier impedimento personal e inexcusable²⁵.

La oralidad era una de las peculiaridades más importantes de la enseñanza del derecho judío. Por eso los discípulos debían aprender de memoria una gran cantidad de textos. Para facilitarles la tarea, les ayudaba un "repasador" o "repetidor", llamado *tannah*, que recitaba varias veces los textos para que así los estudiantes los aprendieran de memoria en su totalidad. Sin embargo los *tannahs* no estaban reconocidos como académicos, ya que sólo se sabían la literalidad de los textos pero no participaban en los debates jurídicos sobre su significado ni en ninguna otra actividad escolar. Su función era la de un "biblioteca viviente" al servicio de los principiantes que con el tiempo superarían su conocimiento y reputación. Por esto el prestigio social de los *tannahs* no era muy elevado, como lo expresa un proverbio de aquel tiempo: "el *tannah* recita pero no sabe lo que está diciendo"²⁶. Como veremos más adelante, en derecho islámico el *mu^cīd* tenía la misma función y categoría social que el *tannah* judío.

A los discípulos se les enseñaban técnicas para poder aprender más eficientemente. Algunas de estas técnicas eran muy generales como, por ejemplo, escuchar al maestro o repetir la materia antes de clase. La continua repetición de los textos era considerada la forma más útil de aprender, acompañada por las discusiones en grupo. Aunque la rivalidad entre los estudiantes era grande, se recomendaba que los discípulos se ayudasen unos a otros para aprender los textos y entender su significado. Los debates entre los estudiantes eran el método más efectivo para conseguirlo, siempre que antes los alumnos se hubieran aprendido los textos de memoria con la ayuda del *tannah*. No se recomendaba estudiar en la calle porque el ambiente no favorecía el concentrarse en la tarea²⁷.

²⁴ Goodblatt, D., *Rabbinic Instructions in Sasanian Babylonia*, Brill, Leiden, 1975, p 267-272. En adelante Goodblatt (1975).

²⁵ M. Sanh. 4.3-4.4.

²⁶ Neusner, J., *History of the Jews in Babylonia III*, Brill, Leiden, 1968, p 136. En adelante Neusner (1968).

²⁷ Neusner (1968), p 132-134.

Aprender los textos de memoria era sólo una parte del programa educacional. Se recomendaba también a los discípulos el asistir a los debates académicos entre los mismos alumnos o de éstos con sus profesores. Sobresalir en los debates era quizás más importante que saberse los textos de memoria, porque las notas de los estudiantes y el lugar donde se sentaban dependían principalmente de su maestría en los debates. El primer discípulo en la primera fila era considerado el más listo según los debates académicos. Esta estructura de la educación jurídica generaba una asombrosa y excelente cultura de debate, en la que, a pesar de ello, no se valoraba a las personas obstinadas. Todo lo contrario: el *Bavli* cita a grandes autoridades del pasado que decían que “uno no debe ser obstinado en la disputa” (Rēsh Laqish), o “quien no cede en una disputa viola un mandamiento prohibitivo” (Rab), y tal persona “merece ser castigado con la lepra” (R. ‘Ashē)²⁸.

Además de memorizar y participar en los debates escolares, la tercera peculiaridad de la educación jurídica judía era la elevada posición social de los rabinos, tanto respecto del pueblo llano como de los propios estudiantes. Según la concepción del rabino como una *Tora* viviente, todo lo que el rabino hiciera era importante y digno de imitar. Su estilo de vida, sus modales, su vestimenta, incluso su forma de andar, eran objeto de observación e imitación por sus discípulos porque se entendía que todo lo que un rabino hiciera o dijera provenía de su conocimiento de la *Tora*. En otras palabras, todo acto de un rabino se consideraba una manifestación de su conocimiento, realizado por actos, no por palabras, como ocurría durante la instrucción. Esta actitud de remedo llevaba a los discípulos a comportamientos extremos, que serían considerados divertidos por un estudiante moderno. Una de estas historias es la de un estudiante demasiado ambicioso que se metió debajo de la cama de su maestro para observar cómo copulaba con su mujer. Cuando fue descubierto por Rab, el estudiante contestó a los gritos indignados del maestro que eso también era parte de la *Tora* y tenía que aprender todo lo que hiciera su maestro²⁹.

La eminente posición de los rabinos conducía a que en las academias se utilizase una etiqueta y un lenguaje extremadamente formales y que controlaba los aspectos más minúsculos de la vida diaria. A los estudiantes les estaba prohibido llamar al maestro por su nombre o caminar a su lado derecho³⁰, y una de sus obligaciones era acompañarle a donde fuere.

Este prestigio social tan enorme garantizaba a los rabinos una posición de respeto igual, o incluso mayor, a la del propio padre. Si bien uno debe a su padre la existencia natural, el rabino le permite adquirir los conocimientos más importantes

²⁸ BT Sanh 110a.

²⁹ Esta es una historia muy conocida que cuenta Neusner. Neusner, J., *History of the Jews in Babylonia V*, Brill, Leiden, 1970, p 166. En adelante Neusner (1970).

³⁰ Neusner (1968), p 136.

para la vida futura. Este prestigio se basaba por una parte en el rabino como persona y por otra en el conocimiento que éste poseía y que transmitía a sus discípulos. Ya que después de la destrucción por los romanos del segundo Templo el culto fue reemplazado por los estudios de la *Tora*, es sorprendente que el principio fundamental de “estudiar la *Tora* es más importante que respetar al padre y a la madre” se estableciera en el periodo Amoraic³¹. Este prestigio sin precedentes de los estudios de la *Tora* y de sus maestros no condujo, sin embargo, al servilismo de los discípulos, quienes debían hacer uso de su actitud crítica, pues si no, no se podían producir los debates académicos, que eran tan altamente valorados.

La violación de las normas de la rígida y ritual etiqueta de las academias mencionada anteriormente se consideraba un grave pecado y podía tener consecuencias muy graves para el alumno que las infringía. El maestro podía ordenar que se azotase al estudiante desobediente, o en casos de peor comportamiento podía expulsarlo de la academia, lo que tenía consecuencias devastadoras para el estudiante no sólo en lo que respecta a sus estudios sino también para su posición social en general³². Como indican los detalles sobre la vida de algunos rabinos prominentes, esto no sólo era una mera posibilidad, sino que los miembros de las academias utilizaban de hecho su poder para influir sobre la vida de sus discípulos. Era muy conocida entre sus contemporáneos la actitud sin compasión hacia sus discípulos de R. Sheshet y de Rav Yūdah; se dice que R. Yōse dejó a su maestro porque éste no tenía ninguna conmiseración con sus propios hijos. El dicho atribuido a Rav de que uno debe pensar en su maestro con amargura se puede entender en vista de todo lo dicho anteriormente. Arrogancia, soberbia y engreimiento eran el comportamiento de los rabinos más criticado, aunque la ética que predicaban era justo lo opuesto: modestia y misericordia. Según R. ‘Ashē, la soberbia era una deshonra, y el destino de un hombre así sería su envilecimiento³³.

Dentro de las academias, los discípulos tenían que dedicar todo su tiempo al estudio de la *Tora*, lo que no se podía interrumpir por ninguna otra actividad. Así, durante los meses de estudio, la academia se convertía en una comunidad monástica, en la que se daba el ascetismo y el celibato, características que, por otra parte, eran ajenas al pensamiento judío. Se exigía a los discípulos ya casados que abandonasen la vida marital durante el periodo de estudio. Se excluía a las mujeres de dichas comunidades, siendo un privilegio masculino la participación en tan estimada sociedad³⁴. Eso no quiere decir, sin embargo, que las mujeres quedaran totalmente excluidas de la

³¹ Proverbio citado por Urbach. Urbach, E., *The Sages. Their Concepts and Beliefs*, Harvard University Press, Cambridge, 1975, p 612. En adelante Urbach (1975). La lógica es la misma que en la tradición Hindú, véase la nota 5.

³² Neusner, J., *History of the Jews in Babylonia IV*, Brill, Leiden, 1969, p 298. En adelante Neusner (1969).

³³ Neusner (1968), p 147; Neusner (1970), p 158-159.

³⁴ Neusner (1970), p 162.

enseñanza. Sabemos de hijas y esposas de rabinos eminentes que conocían muy bien la ley judaica, e incluso participaban a veces en los debates jurídicos en los que su opinión se aceptaba y tomaba en consideración como, por ejemplo, la de Berurya, esposa de R. Me'ir, uno de los académicos más brillantes de su tiempo³⁵. Pero, en general, estos casos eran excepciones, quedando el estudio y práctica del derecho, en la sociedad judía, reservado a los hombres³⁶.

Se recomendaba la solidaridad entre los estudiantes, y dicha solidaridad no podía ser eliminada por la lucha que se requería para conseguir los mejores asientos en la clase. Ayudarse unos a otros era un requisito ético, como lo era ser amigable con los principiantes. Se desaprobaba la ira, el comportamiento agresivo y la humillación pública³⁷.

Las academias y los académicos competían por recibir a los discípulos más aventajados. Esto era un fenómeno natural cuando las instituciones de educación no estaban aún formalizadas, pues no existía obstáculo para aprender con distintos maestros, que quizás perteneciesen a escuelas rivales (como, por ejemplo, las casas de Hillel y Shammai). Parece que más adelante los estudiantes también visitaban a otros sabios, una costumbre que se fue haciendo cada vez más infrecuente. (Como veremos después, algo parecido ocurrió en los primeros siglos de la historia del derecho islámico.) Esta tendencia fue desaprobada más adelante según el principio de que sólo la lógica y la argumentación podían aprenderse de varios y distintos maestros, pero que era más seguro aprender la tradición de uno solo³⁸.

Estudiar era una tarea cara, porque durante el periodo de estudios el estudiante no podía participar en su trabajo habitual. Personas muy devotas sufrieron privaciones y estrecheces para poder estudiar; sabemos de un discípulo de Hillel que sufrió hambre y sed, y viajó hasta Jerusalén para escuchar al maestro. Es posible que, cuando las academias se convirtieron en establecimientos más institucionalizados, pudieran cuidar de algunos de los estudiantes más necesitados, pero la regla general era que los estudiantes tenían que conseguirse su propio sustento. Por eso la enseñanza sólo se impartía en un periodo del año determinado, dejando el resto del año para que los estudiantes trabajasen y se ganasen la vida³⁹. Esta base económica del sistema establecía la estacionalidad de la enseñanza, dividiéndola en 'semestres', algo característico también de la enseñanza jurídica islámica de los primeros tiempos.

Los discípulos que terminaban con éxito sus estudios podían alcanzar el puesto de académico mediante el *semikah*, un

³⁵ Steinsaltz, A., *The Essential Talmud*, Weidenfeld and Nicolson, London, 1976, p 138.

³⁶ Según Maimónides, una mujer que estudia el *Tora* será recompensada con una recompensa menor que la de un hombre. También opinaba que "la mayoría de las mujeres no tienen una mente adecuada a estos estudios". Maimónides, M., *Mišneh Torah* (Yad ha-Hazakah), ed. Hyamson, M., *Mishneh Torah. The Book of Knowledge*, Feldheim Publishers, Jerusalem, 1981, p 58a. En adelante Maimónides (1981).

³⁷ Neusner (1969), p 301-302.

³⁸ Urbach (1975), p 624.

³⁹ Neusner (1968), p 217.

rito que consistía en la imposición de manos por el maestro sobre la cabeza del discípulo. Esta antigua costumbre, diseñada para atribuir autoridad a una persona elegida, la practicó también Moisés cuando nombró a Josué como nuevo líder de la nación hebrea. Esta *semikah* u ordenación era la forma y símbolo de transferir la autoridad a otra persona. Es natural, por tanto, que los rabinos utilizaran el *semikah* cuando autorizaran a sus propios discípulos. No obstante, durante el siglo III, cuando aumentó el poder de los líderes políticos, el *nāṣī* en Palestina y el *rēsh galūta'* en Babilonia, reivindicaron para ellos el derecho de ordenación. Después la imposición de manos cayó en desuso, quizás porque el rito también era utilizado por los cristianos⁴⁰. A su vez, las academias también querían reservarse para sí mismas el derecho a la ordenación, con la consecuente lucha de poder entre las academias y los jefes políticos, confrontación que tenía motivaciones tanto políticas como económicas. Finalmente las academias consiguieron el derecho de ordenación, pero -al revés que la ordenación por el *rēsh galūta'*- ésta era sólo un reconocimiento académico y no un nombramiento para formar parte del tribunal. El motivo de esta limitación era la responsabilidad de los jueces en caso de emitir una resolución equivocada, porque, según el pensamiento rabínico, solamente jueces formalmente ordenados quedaban libres de esa responsabilidad. Era, por tanto, un interés vital de los jueces el ser ordenados por una autoridad que les garantizase inmunidad⁴¹.

Las academias florecieron durante las últimas décadas del dominio sasánida, interrumpiéndose en las primeras décadas de la conquista islámica, lo que causó la paralización política y económica en Irán y Mesopotamia. Pero una vez consolidado el nuevo régimen islámico en el territorio que ahora denominamos Irak, las *yeshibahs* se desarrollaron hasta alcanzar una estructura interna aún más sofisticada, como lo prueban -entre otras fuentes- la epístola de Rav Sherira Ga'ōn y la Crónica de Nathan ha-Bavli⁴². Se crearon nuevos puestos y títulos, como el de *ga'ōn*, o rector de las academias, el *dayyāna de bābā* (literalmente el juez de la puerta, es decir, el presidente del tribunal de la academia) y los *rabbanan de-metibta'* o rabinos de la academia⁴³. La rivalidad entre las academias se intensificó, tanto entre las academias de Palestina y las babilónicas, como entre las academias de la misma Babilonia. A esto se añadió el hecho de que la diáspora judía no quedó limitada a Babilonia, ya que los judíos se asentaron por toda la cuenca mediterránea, y las distintas academias hicieron todo lo posible para extender su influencia al mayor número posible de comunidades judías. Esta competición entre academias no

⁴⁰ Daube, D., *The Laying on of Hands: Collected Works of David Daube*, Vol.2, ed. Carmichael, C., 599-616, University of California Press, Berkeley, 2000, p 599-605.

⁴¹ El problema de la ordenación divide también a los académicos modernos. En el fondo del asunto está el vocabulario técnico de las fuentes que mencionan palabras distintas, como *semikah* y *resuta*, para referirse a lo mismo. Hugo Mantel aclaró la cuestión detalladamente en su excelente estudio. Mantel, H., *Studies in the History of the Sanhedrin*, Harvard University Press, Cambridge, 1965, p 206-220.

⁴² Estas fuentes -aunque nos muestran una buena imagen de la situación en los primeros años del islán- son las principales responsables de la confusión sobre la historia de las academias, reflejando la estructura de las academias en su propio tiempo sobre las de siglos anteriores. Este problema ha sido tratado en extensión por Goodblatt (1975), p 19-43, y Lighthstone, J., "The institutionalization of the rabbinic Academy in late Sassanid Babylon and the redaction of the Babylonian Talmud", en *Studies in Religion*, 22, 2, Waterloo, 1993, p 173-181. En adelante Lighthstone (1993).

⁴³ Lighthstone (1993), p 174.

sólo tenía como motivación el extender la influencia jurídica y científica, sino que también tenía razones económicas, pues quienes planteaban preguntas pagaban a las academias emolumentos por las contestaciones emitidas en forma escrita y que se denominaban *responsum*. No nos concierne aquí la historia de las academias durante la edad media, pero baste decir que, con el paso del tiempo, las academias babilónicas perdieron su supremacía y aparecieron otros centros científicos locales por África del norte, España y Europa. La presencia de judíos en Egipto es de la mayor importancia, no sólo porque se estableció allí un centro científico local judío, sino porque fue el núcleo de lo que más tarde llegaría a ser la famosa institución religiosa y científica islámica al-Azhar, establecida por un antiguo judío iraquí convertido al islán, el visir Fatimid, Ya'qub ibn Killis⁴⁴. El rector de las academias judías era confirmado por las autoridades musulmanas, que lo consideraban el representante de la autonomía jurídica judía; el *ga'ōn* nombraba a su vez a los jueces⁴⁵.

El programa académico fue modificado eventualmente, y esto sobre todo porque el *Talmud* alcanzó su forma definitiva y su puesto de honor en la vida judía y en la enseñanza del derecho. Entonces fue inevitable incorporar la sabiduría talmúdica al material de enseñanza, que luego fue ampliado por tratados de académicos eminentes, como el *Sa'adya Ga'ōn*. Materias que formaron parte integral de la educación contemporánea islámica, como la filosofía, la teología y la lógica no eran parte del sistema educativo judío⁴⁶.

Durante la edad media la estructura tradicional de la educación judía sólo se modificó ligeramente, manteniéndose intacto el sistema como muestran los documentos encontrados en el Kairo Genizah. El puesto de los "recitadores" seguía siendo un elemento esencial del sistema educativo, hecho que prueba que la oralidad seguía siendo un factor decisivo en la práctica judía aunque el número de trabajos escritos había aumentado considerablemente. Los "recitadores" se elegían principalmente entre los niños pobres, a veces ciegos, que demostraban talento para la tarea. Como anteriormente, el prestigio de los "recitadores" no era muy alto, siendo considerados únicamente como empleados auxiliares de la academia⁴⁷.

La forma judía de entender la vida ponía mucha importancia en la educación. Según Maimónides, los estudios de la *Tora* eran obligatorios, estando exentos de esa obligación sólo las mujeres, los niños y los esclavos. Era la responsabilidad del cabeza de familia la enseñanza de sus hijos, bien enseñándoles él mismo o haciéndolo mediante profesores capacitados. La enseñanza del derecho se dividía en tres partes iguales, consis-

⁴⁴ Goitein, S. D., *A Mediterranean Society*, vol. II, University of California Press, Berkeley, 1999, p 200-202. En adelante Goitein (1999).

⁴⁵ Libson, G., "The Age of the Geonim", en Hecht (et. al. ed.), *An Introduction to the History and Sources of Jewish Law*, 197-244, Clarendon Press, Oxford, 1996, p 201-203.

⁴⁶ Goitein, S. D., *A Mediterranean Society*, vol. V, University of California Press, Berkeley, 1988, p 419.

⁴⁷ Goitein (1999), p 199.

tentes en el estudio de la ley escrita, de la ley oral y por último de las técnicas de los métodos y razonamientos jurídicos. El prestigio de los académicos todavía estaba en su punto más alto: ningún académico podía pronunciar una opinión jurídica si su maestro vivía todavía en su mismo territorio; los discípulos tenían prohibido llamar a su maestro por su nombre; tenían que hacerle una reverencia cuando le saludaban; no podían caminar a su derecha sino que debían seguirle a una respetuosa distancia; no se podían sentar en su presencia a menos que el maestro se lo permitiese; cuando dejaban la habitación, no le podían dar la espalda sino que debían salir hacia atrás, de cara al maestro; no podían utilizar el mismo aseo que el maestro; pero al mismo tiempo el maestro debía ser benévolo con sus discípulos⁴⁸.

Finalmente deben mencionarse brevemente dos formas típicas de enseñanza. Una es la *pirqa*, una clase gratuita y a la que todos podían asistir, y que se celebraba en Shabbath. Su propósito era propagar entre la comunidad el conocimiento general de las enseñanzas tradicionales judías, y por ello casi no tenía valor científico. Por tanto las lecturas de la *pirqa* no eran adecuadas para que los estudiantes ampliasen sus conocimientos, y menos aún para los discípulos más ilustrados. En todo caso, era parte de la etiqueta que tanto académicos como estudiantes asistieran a dichas clases. Era de muy mala educación abandonar la clase antes de que se hubiese terminado a pesar de lo larga que fuera. Y los documentos prueban que a veces eran muy largas porque los académicos se quedaban dormidos durante ellas. El *nāšī* y el *rēsh galūta'* eran quienes tenían la potestad de dar las *pirqa*, pero normalmente lo delegaban en los miembros de la academia denominados *rēshey pirqey* o "cabezas de la *pirqa*"⁴⁹.

La otra de forma de aprender se llamaba *kallah* y se instauró en las academias de Babilonia. El objeto del *kallah* era una selección de los tratados del Mishna que era discutida por los estudiosos que se reunían para ello en las academias. El tratado elegido para debate se anunciaba previamente para que los estudiosos lo pudieran preparar. La fecha del *kallah* se elegía según las estaciones de la agricultura babilónica. Así, uno de los *kallah* se asignaba en 'Elul (agosto-septiembre) y el otro en 'Adur (febrero-marzo), meses que marcaban el final de cada semestre. Ya que no sólo los miembros de las academias sino también los académicos independientes podían participar en el *kallah*, éste era una excelente oportunidad para que las academias y los sabios demostraran su dominio de la ley. El rector de la academia tenía el derecho y el honor del presidir las sesiones⁵⁰.

⁴⁸ Maimónides (1981), 57a-62b.

⁴⁹ Mirsky, S. K., "Types of Lectures in the Babylonian Academies", en *Essays on Jewish Life and Thought Presented in Honour of Salo Wittmayer Baron*, Columbia University Press, New York, 1959, p 376-385. En adelante Mirsky (1959); su teoría y método ha sido criticado por Goodblatt (1975), p 192-196.

⁵⁰ Mirsky (1959), p 395-401; Neusner (1969), p 384-385; Goodblatt (1975), p 155-196.

3. El derecho islámico

⁵¹ Hallaq, W. B., "From Regional to Personal Schools of Law?" en *Islamic Law and Society*, vol. 8, n. 1, 1-26, Brill, Leiden, 2001, p 1-21; Hurvitz, N., "Schools of Law and Historical Context: Re-examining the Formation of the Hanbalī *Madhhab*", en *Islamic Law and Society*, vol. 7, n. 1, 37-64, Brill, Leiden, 2000, p 63. Los descubrimientos de Hallaq y Hurvitz refutan claramente las tesis de Joseph Schacht, quien sostenía que las escuelas de derecho aparecieron primero según las zonas geográficas, hablando en iraquí, etc., y que se convirtieron en escuelas personales sólo en el último periodo de su desarrollo. Aunque la opinión de Schacht, que es la misma que la de Goldziher una generación antes y que tiene muchos seguidores aún hoy entre autoridades como Melchert, yo me sitúo con los críticos según los cuales las escuelas regionales son el fruto de una historiografía que tiene poco que ver con la realidad histórica.

⁵² Bernards, M. y J. Nawas, "The Geographic Distribution of Muslim Jurists", en *Islamic Law and Society*, vol. 10, n. 2, 168-181, Brill, Leiden, 2003, p 180-181.

⁵³ Al-Shāfi'ī 1961. según una opinión generalizada por mucho tiempo, Al-Shāfi'ī es el fundador de la ciencia de la teoría jurídica islámica, que fijó las cuatro fuentes de la ley en su *Risāla*. Ahora esta opinión se ve retada en algunos aspectos pero las modificaciones concierne sólo a detalles, véase Hallaq, W. B., "Was al-Shafi'ī the Master Architect of Islamic Jurisprudence?" en *International Journal of Middle East Studies*, n. 25, reprinted: *Law and Legal Theory in Classical and Medieval Islam*, 587-605, Variorum, London, 1993; Calder, N., *Studies in Early Muslim Jurisprudence*, Oxford University Press, Oxford, 1993; Lowry, J., "Does Shāfi'ī have a Theory of Four Sources of Law?" en Weiss, B. G. (ed.), *Studies in Islamic Legal Theory*, 23-50, Brill, Leiden, 2002.

Durante el periodo de formación del derecho islámico, no existían para su enseñanza instituciones formales, y ésta era una tarea dejada a particulares que enseñaban a discípulos interesados que se reunían a su alrededor. Estas personas fueron académicos excepcionales de ese periodo, que dedicaban toda su energía al estudio y al desarrollo del derecho islámico al tiempo que se ganaban la vida por otros medios, como por ejemplo, el comercio (Abū Hanīfa) o la agricultura (Sahnūn). El derecho islámico se creó gracias al trabajo de estos estudiosos que desarrollaron sus propias doctrinas basadas en la razón (*ra'y*), las profecías *hadīth* y el *Corán*. Sus discípulos, sin embargo, eran libres de aceptar las doctrinas de sus maestros o rechazarlas en todo o en parte, y desarrollar sus propias doctrinas. Así pues, al principio de la cultura islámica no había escuelas de derecho con métodos, doctrinas y territorios de influencia definidos, sino simplemente una estrecha relación social entre maestro y discípulo que era lo suficientemente fluida para dar al estudiante la libertad necesaria para que sostuviese su propia opinión sobre la ley y la teoría jurídica⁵¹. Como resultado de esta diversidad jurídica aparecieron cientos de escuelas de derecho (sin hablar de un gran número de juristas independientes) que estuvieron funcionando durante siglos. La reducción del número de escuelas de derecho fue el resultado de un largo proceso durante el que desaparecieron tanto los académicos independientes como las escuelas más pequeñas, dejando al final el monopolio a las cuatro escuelas que todavía hoy dominan el derecho islámico⁵².

Cuando se establecieron las fuentes del derecho islámico después de Al-Shāfi'ī -definiéndolas en orden descendiente como el *Corán*, la *sunna* profética, el consenso y la analogía- comenzó una nueva era en la que ya no había lugar para los debates, y las doctrinas de las escuelas diferían únicamente en los detalles de las resoluciones jurídicas, pero no en los puntos cardinales de la teoría jurídica⁵³. Paralelamente a este desarrollo, la enseñanza del derecho se hizo más institucionalizada, culminando en que Nizām al-Mulk, el visir persa de los Seljūqs, instaurara el sistema de la *madraza*. Anteriormente la enseñanza tenía lugar en las mezquitas, en las que se formaban distintos círculos (*halqa*) según la clase de asignatura (derecho, estudios de *hadīth*, gramática, etc.). El califa pagaba a los maestros, y los discípulos tenían libertad para elegir la materia que querían estudiar y el profesor con quien querían hacerlo. Quizás el cambio más gradual después del establecimiento del sistema de *madrazas* fue la forma de financiación de la educación,

llevada a cabo entonces por los *waqfs* (fundaciones religiosas islámicas), mientras que la estructura del sistema y del plan educativo no cambiaron. La Madraza Nizāmiyya, fundada en Bagdad por Nizām al-Mulk para promocionar el derecho *Shāficite*, fue durante siglos uno de los centros más importantes de la enseñanza jurídica islámica, con la que competía la *madraza* Hanafite fundada el mismo año cerca de la tumba del epónimo de dicha escuela, Abū Hanīfa, también en Bagdad. No todos aceptaron el nuevo sistema como lo demuestra el hecho de que Al-Shīrāzī, el principal académico *Shāficite* de entonces, rechazara el rectorado de la Madraza Nizāmiyya hasta que le persuadieron sus discípulos para que aceptara tal honor⁵⁴.

El maestro que enseñaba derecho en la *madraza* se denominaba *mudarris*, designación distinta a la de los maestros de otras disciplinas. La norma era que el *mudarris* era el discípulo más aventajado del anterior maestro y era elegido por éste. Sin embargo, la elección no era suficiente para obtener el cargo, pues se necesitaba también la conformidad de los demás académicos locales. El candidato demostraba que tenía méritos suficientes para el puesto debatiendo con los otros académicos de derecho que hubiera en su territorio; hasta el siglo XI, también debía dar un discurso inaugural⁵⁵. Otra forma como los académicos de ese periodo incrementaban sus conocimientos jurídicos era viajando y escuchando a varios maestros antes de competir por un puesto para enseñar derecho. Como consecuencia, los maestros llegaron a formar una élite influyente, proceso que también se facilitaba mediante los matrimonios entre las familias de la *‘ulamā*⁵⁶.

El sueldo del *mudarris* se pagaba del *waqf* de la *madraza* y de las matrículas que pagaban los estudiantes, aunque los autores no dejan muy claro lo real que fuera esta última fuente de ingresos. Para algunos el derecho era una parte del conocimiento religioso, que no podía enseñarse a cambio de dinero porque debía ser accesible a todos. De hecho hubo personas que lo enseñaron gratuitamente, arriesgando la fortuna familiar e incluso su propia supervivencia. Una de estas personas fue el académico *hadīth* Ibn al-Naqūr, para quien Al-Shīrāzī dictó una resolución jurídica que reconocía que aceptar pago por enseñar no era ilegal si se hacía como medio para garantizar al maestro un mínimo nivel de sustento⁵⁷.

Los *mudarris* estaban mal pagados, hecho que obligaba a algunos maestros a tener que hacer también otros trabajos fuera del lugar. Durante su ausencia contrataban asistentes, *nā’ib al-mudarris*, quienes no estaban menos preparados que el propio *mudarris*, pero que se tenían que contentar con un salario aun menor que el del maestro. Cuando esta práctica se po-

⁵⁴ Makdisi, G., *The Rise of Colleges*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1981, p 10-34. En adelante Makdisi (1981).

⁵⁵ Makdisi (1981), p 153-159.

⁵⁶ Gilbert, J. E., "Institutionalization of Muslim Scholarship and Professionalization of the *‘ulamā* in Medieval Damascus", en *Studia Islamica*, n. 52, 105-134, 1980, p 107-109. En adelante Gilbert (1980).

⁵⁷ Makdisi (1981), p 161.

pularizó durante la Edad Media, intelectuales importantes (entre los que se encontraba Ibn Taymiyya) protestaron y exigieron, aunque sin éxito, un salario que garantizara a los maestros al menos una vida modesta⁵⁸.

Los *nā'ibs* eran diferentes que los *mu'ids*, los "recitadores" que ayudaban a los estudiantes a aprender la ingente cantidad de textos que sin duda debían dominar. Al contrario que el *tannah* en la educación jurídica judía, el *mu'īd* tenía también que explicar el significado de los textos y clarificar los pasajes complicados que los discípulos no hubieran entendido durante la clase del maestro. Por tanto, la tarea de un *mu'īd* era más compleja que la del *tannah*; por eso el prestigio de los *mu'ids* era mayor, eligiéndose entre los discípulos más aventajados y entre abogados que ya habían acabado sus estudios. La elección de un antiguo y brillante discípulo como *mu'īd* no sólo era un honor sino también una técnica para eliminar a un futuro rival, dándole un puesto menor para impedirle que optase -al menos temporalmente- al profesorado⁵⁹.

La presencia del *mu'īd* en la escuela es una prueba clara de que memorizar una gran cantidad de textos era también la característica más relevante de la educación jurídica islámica. Por eso se desarrollaban métodos para ayudar a los estudiantes a conseguirlo de la mejor manera posible. Entre estos métodos estaban el que el alumno debía repetir una lección al menos cincuenta veces para aprenderla (muy distinto al método de enseñanza persa, en el que el alumno sólo tenía que repetir el texto tres veces); o que el mejor momento para memorizar es temprano, al amanecer; o que para estudiar se evitaran lugares como los caminos, los puentes u otros lugares así, porque no ofrecían suficiente paz para el estudio; o que los lugares frondosos o las orillas de los ríos no son los mejores sitios para estudiar; o que es mejor un estómago vacío que uno lleno, aunque el hambre es también un obstáculo para poder aprender. A pesar de los consejos sobre el estudio, el interés de los estudiantes se consideraba uno de los mejores medios para llegar a memorizar los textos. Este interés, denominado *mudhākara*, era una actividad constante de los estudiantes que se planteaban preguntas unos a otros, se preguntaban los textos y debatían los problemas jurídicos encontrados en los textos o en las lecturas⁶⁰.

La educación, y sobre todo la educación jurídica, era una forma de favorecer, al menos en teoría, la movilidad social. Todos, al margen de su raza o posición social, podían participar en las clases, siempre, claro está, que fueran musulmanes. En la práctica, sin embargo, esta libertad de enseñanza quedaba restringida por razones económicas, pues la educación era una proporción cara ya que los estudiantes tenían que garantizarse el

⁵⁸ Makdisi (1981), p 169.

⁵⁹ Makdisi (1981), p 187-195.

⁶⁰ Makdisi (1981), p 102.

sustento, la pensión, y tenían que pagar una matrícula, sin hablar de las pérdidas derivadas de su ausencia de su propio trabajo ordinario⁶¹. Por esta razón, maestros generosos sostenían con sus propios medios a los discípulos más aventajados, como hizo Abū Hanīfa que ayudó económicamente a Abū Yūsuf, y Al-Juwaynī que dividió su herencia entre sus discípulos. A veces donantes ricos entregaban cantidades considerables al maestro para que éste las dividiera entre sus estudiantes. Un ejemplo de esto fue la donación que Hārūn al-Rashīd concedió a Al-Shaybānī para que la dividiera a su discreción entre sus discípulos⁶².

La correlación entre el nivel económico y la educación jurídica es evidente si recordamos que el número de estudiantes variaba -entre otras cosas- según la cosecha del año: si era mala, el número de estudiantes bajaba en proporción. Así pues, el número de estudiantes no era constante⁶³. A pesar de esto, el número de estudiantes también era un factor importante para el maestro, porque era una forma importante de medir su reputación académica⁶⁴.

Los alumnos se sentaban en filas, lo que era una expresión simbólica de su excelencia: el discípulo que se sentaba junto al maestro era el más notable, mientras que los estudiantes que se sentaban en las últimas filas eran los principiantes o los menos aventajados. La jerarquía entre estudiantes se establecía mediante debates abiertos y discusiones con el maestro. Sentarse al lado del maestro era un grandísimo honor: según Al-Mutawallī, el discípulo de Al-Sarakhsī, él mismo sólo fue honrado así dos veces en su carrera: primero cuando se le permitió sentarse junto al maestro, y la segunda vez cuando fue nombrado rector de la Madraza Nizāmiyya⁶⁵.

De lo anterior se deduce que los debates y las disputas escolares eran parte vital en la enseñanza jurídica. Debatir con éxito con el propio maestro garantizaba el avance del discípulo, mientras que las disputas entre los profesores era el método más importante para conseguir prestigio y aceptación entre los colegas. Estas disputas no eran encuentros amistosos sino que eran luchas enconadas entre los participantes que conducían a veces a situaciones desastrosas. Según la biografía de Al-Shāfiʿī, éste participó en un debate con un académico malaquita en Egipto, en el que finalmente venció a su rival. Ya que una derrota en estos debates destruía el prestigio del académico del vencido, los discípulos del académico malaquita esperaron a Al-Shāfiʿī y le atacaron a la salida del debate, hiriéndole tan gravemente que murió de las heridas⁶⁶. No nos importa el valor histórico que pueda tener esta anécdota; el mero hecho de que se contasen estas anécdotas como ciertas es prueba de lo enconado de los debates.

⁶¹ Estudiando el sistema educativo en Nishāpūr (al noroeste de Iran), Richard Bulliet llegó a la conclusión de que „ el sistema educativo hizo poco más que ayudar a crear una clase de patricios” (Bulliet, R. W., “The Age Structure of Medieval Islamic Education”, en *Studia Islamica*, n. 57, 105-117, 1983, p 116). Sus descubrimientos, aunque correctos, no se pueden generalizar porque se concentra en hadith y no en la enseñanza jurídica, y se limita a una ciudad iraní solamente. Hace falta más investigación para verificar si la educación jurídica era un factor para estimular la movilidad social en el mundo islámico.

⁶² Makdisi (1981), p 180-181.

⁶³ Makdisi (1981), p 184-185.

⁶⁴ Gilbert (1980), p 107.

⁶⁵ Makdisi (1981), p 92.

⁶⁶ Makdisi (1981), p 136.

En la época clásica, una vez terminaba sus estudios, el discípulo recibía de su maestro un título de reconocimiento denominado *ijāzat al-tadris* (licencia para enseñar). Esta licencia se le exigía al *mudarris* para obtener un puesto de profesor. El *ijāzat al-tadris* se podía otorgar para enseñar, para emitir *fatwās* o para ambas tareas. Al candidato se le examinaba rigurosamente, sobre todo de su dominio en las disputas académicas. Este título no se podía obtener inmediatamente después de acabar los estudios, sino sólo después de ejercer algún tiempo como abogado, cuando el académico ya andaba en sus treinta o cuarenta años de edad. El que la concesión o denegación del título se basara en consideraciones subjetivas se prestaba a abusos. Los maestros que no deseaban aumentar el número de sus potenciales rivales podían denegar la concesión del título o exigir algunas condiciones adicionales. Algunas anécdotas muestran que esto no sólo era una posibilidad sino que era la práctica común. Para resolver este problema se permitía a los candidatos conseguir el título de cualquier maestro reconocido y no sólo de su propio maestro⁶⁷. Si bien la licencia servía, como se ha dicho, para enseñar y para emitir *fatwās*, no era suficiente para llegar a ser juez. Ya que los jueces eran nombrados por el califa o sus representantes, los reconocimientos académicos no tenían mucho valor para alcanzar ese puesto. Por otro lado, abogados en ejercicio, pero sin el *ijāzat al-tadris*, también podían ser nombrados jueces.

4. Conclusiones

Resumiendo nuestras averiguaciones hasta ahora, podemos indicar las semejanzas y diferencias entre las tres culturas jurídicas estudiadas. En primer lugar estableceremos las semejanzas entre los tres sistemas de enseñanza jurídica, y en segundo lugar nos centraremos en los detalles que hay en común entre el derecho judío y el islámico, mientras que la enseñanza jurídica persa muestra claramente características diferentes.

Las características comunes a los tres sistemas jurídicos son las siguientes:

1. Oralidad: ya que las culturas, y como parte de ellas las culturas jurídicas, eran sobre todo orales, el principio básico de la enseñanza era también la oralidad; el énfasis se ponía en aprender de memoria los textos, mientras que los académicos que necesitaban ayudarse con los textos escritos estaban menos considerados;
2. Memorización: dada la oralidad de las culturas jurídicas, memorizar los textos era la actividad básica de los estudiantes;

⁶⁷ Makdisi (1981), p 147-152 y 170-171.

3. Multiplicidad jurídica: ante la falta de uniformidad doctrinal, las escuelas jurídicas podían desarrollar libremente sus propias doctrinas; las escuelas jurídicas con sus propios medios y territorios es un desarrollo posterior;

4. Inicialmente las escuelas eran básicamente una relación social cercana entre maestro y discípulo;

5. Edificios separados para la educación (*bēt Talmud; madraza, ērbedestān*), aunque, al principio, en el derecho islámico y en el judío la enseñanza jurídica tuvo lugar en casas privadas (no tenemos información sobre la historia temprana del sistema educacional persa);

6. La enseñanza jurídica duraba años;

7. La enseñanza jurídica era cíclica, dependiendo de la situación económica, sobre todo de la productividad de la agricultura;

8. Asistir a la escuela de derecho era caro: la ayuda económica a los estudiantes era rara y específica, dependiendo de condiciones subjetivas.

La lista de semejanzas entre el derecho islámico y judío es larga (hemos indicado entre paréntesis la diferencia con las características persas):

1. El conocimiento jurídico era de la mayor importancia, considerando la ley como el camino hacia Dios. (La liturgia, no la ley, es lo más importante en la religión zoroástrica, por lo que la ley es menos importante.)

2. Tanto académicos como discípulos eran personas privadas, por lo que el conocimiento jurídico no era el monopolio del sacerdocio. (El conocimiento jurídico era el monopolio de la religión zoroástrica y de sus dignatarios.)

3. El reconocimiento de un académico se basaba en motivos subjetivos: *semikah, ijāzat al-tadris*. (No había nada semejante a esto en el sistema persa.)

4. Los debates jurídicos eran tan importantes como la memorización de los textos. (No hay indicios de que hubiese debates durante la enseñanza persa.)

5. La valoración de la excelencia se basaba en el dominio durante los debates. (No hay indicación de que se estableciese una calificación formal de los discípulos zoroástricos.)

6. Los estudiantes se sentaban en filas que reflejaban sus calificaciones. (Las filas no indicaban las calificaciones en las academias persas.)

7. Había personas para ayudar a los estudiantes a memorizar los textos: *tannah, mucīd*. (No había "recitadores" en la enseñanza persa.)

Hay también algunas peculiaridades características de cada cultura jurídica:

1. En el derecho persa el maestro era asimismo un líder espiritual; en el derecho judío el maestro tenía un prestigio social enorme, y sus alumnos le imitaban en todas sus acciones, pero no era un líder espiritual; en el derecho islámico, la imitación del maestro no era tan importante como en el judío;

2. Como resultado de lo anterior, los maestros persas tenían un poder considerable sobre sus discípulos; los maestros judíos tenían también la potestad para aplicar castigos corporales a sus estudiantes, mientras que estos castigos no eran normales en la enseñanza islámica;

3. En el derecho persa las mujeres no estaban excluidas de la enseñanza, al menos en teoría; en el derecho judío y en el islámico, la enseñanza del derecho era un tema masculino, aunque se recoge como excepción algunas mujeres que fueron consideradas estudiosas de la ley judía;

4. En el derecho persa los maestros eran sacerdotes; en el derecho judío los maestros eran personas particulares que se ganaban la vida en negocios seculares; en el derecho islámico los profesores eran pagados -aunque poco- por el estado o por donaciones o fundaciones;

5. En el derecho judío los profesores eran a la vez jueces y la academia funcionaba así mismo como un tribunal, mientras que la madraza y el *ērbedestān* no eran tribunales;

6. En el derecho judío se fijaba un mes para los debates científicos (el mes de *kallah*); esto no ocurría en el derecho islámico ni en el zoroástrico;

7. En el derecho judío, los días de fiesta se impartía una clase para el público en general; en el derecho islámico, los académicos emitían *fatwās* en los festivos (sobre todo los viernes) mientras que no hay indicación de hubiera nada parecido en el derecho zoroástrico.

Finalmente, debemos considerar si las importantes semejanzas entre el derecho judío y el islámico se deben a préstamos y trasplantes jurídicos, o son simplemente parte de una comunidad cultural del cercano oriente. Siguiendo la teoría difusionista, que tiene reputados y autorizados partidarios (Schacht, Crone, Cook, Wenger), la ley islámica más temprana se basaba en gran medida en el derecho judío, tomando de éste tanto principios legales como reglas y normas particulares. Nos cuesta compartir esa opinión sin

puntualizarla. Para obtener una imagen más sofisticada debemos recordar los siguientes hechos: (1) las semejanzas no prueban nada por sí mismas, por lo que es insuficiente catalogar semejanzas sin establecer más pruebas de trasplantes jurídicos; (2) hay sin duda una comunidad cultural en el cercano oriente desde tiempos antiguos, comenzando desde el segundo milenio a.C. si no antes, (véase, por ejemplo, las analogías entre el código Hammurabi y las normas legales del Antiguo Testamento). La antigua Persia, aunque parte de este entorno cultural general, tenía sus propias peculiaridades, hecho probado así mismo por la anterior exposición sobre la enseñanza del derecho. No debe sorprender que el sistema educacional persa fuera diferente en algunos aspectos de los sistemas islámicos y judíos, estando éstos totalmente integrados en la comunidad cultural del cercano oriente.

El derecho islámico se diferencia del judío en aquellos puntos en los que tiene características que no se encuentran en ningún otro sistema. Por ejemplo, que la academia funcionase como un tribunal, por lo que la enseñanza jurídica no se separaba del ejercicio de la abogacía, y, consecuentemente, los académicos fueran a la vez jueces. Los académicos judíos reservaban dos meses al año para debates científicos y daban clases al público en los días de fiesta. En el derecho islámico, por el contrario, la *madraza* nunca fue un juzgado ni los académicos jueces, estando ambos cargos claramente separados en dicha cultura. Además, no existe en el derecho islámico una institución comparable a los meses *kallah* y a las clases de *pirqa*. Si la enseñanza jurídica islámica se hubiera basado en las prácticas judías, es justo suponer que se hubiesen tomado los elementos más característicos, lo que evidentemente no ocurre. Como hemos visto, hay muchos elementos que son parte de un entorno cultural más grande, que incluye a Persia (oralidad, memorización de textos, multiplicidad jurídica, enseñanza jurídica cíclica), y que no son el resultado de ningún préstamo. Los otros elementos que son característicos únicamente del derecho judío o del islámico podrían deberse bien a haber sido tomados prestados o bien a la existencia de un entorno cultural común. Sopesadas las pruebas disponibles hasta ahora, nos inclinamos a pensar que favorecen la última opción por dos motivos. Uno es una cuestión de métodos: en tanto en cuanto no podamos probar irrefutablemente el préstamo, tal pretensión sería en el mejor caso tentativa. La otra razón es que la enseñanza del derecho islámico se diferencia del judío en aquellos puntos en los que después ha basado su propia independencia, lo que hace difícil explicar que dicha enseñanza se moldease según la experiencia judía.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

- Darmesteter, J., *The Vendīdād. Sacred Books of the East*, vol. 4, Oxford University Press, Oxford, 1880.
- Humbach, H. y J. Elfenbein, *Ērbedestān. An Avesta-Pahlavi Text*, München, 1990.
- Kanga, E. M. F., *Čitak Handarz i Pōryōtkēšān. A Pahlavi Text*, Bombay, 1960.
- Maimonides, M., *Mišneh Torah (Yad ha-Hazakah)*, ed. Hyamson, M., *Mishneh Torah. The Book of Knowledge*, Feldheim Publishers, Jerusalem, 1981.
- Neusner, J., *The Mishna*, Yale University Press, E. J. Brill, New Haven, 1988.
- Al-Shāfi‘ī, *Risāla*, ed. A. M. Shākir, Cairo, 1940.
- Smith, B. K. y W. Doniger, *The Laws of Manu*, 1992.
- Talmud, *Hebrew-English Edition of the Babylonian Talmud. Seder Nezikin, Sanhedrin*, The Soncino Press, London, 1987.
- Tavadia, J., *Šāyast-nē-šāyast. A Pahlavi Text on Religious Customs*, Hamburg, 1930.

Bibliografía

- Bailey, H. W., *Zoroastrian Problems in Ninth-Century Books, Ratanbai Katrak Lectures*, Oxford University Press, Oxford, 1943.
- Bernards, M. y J. Nawas, "The Geographic Distribution of Muslim Jurists", en *Islamic Law and Society*, vol. 10, n. 2, 168-181, Brill, Leiden, 2003.
- Bulliet, R. W., "The Age Structure of Medieval Islamic Education", en *Studia Islamica*, n. 57, 105-117, 1983.
- Calder, N., *Studies in Early Muslim Jurisprudence*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
- Daube, D., *The Laying on of Hands: Collected Works of David Daube*, Vol.2, ed. Carmichael, C., 599-616, University of California Press, Berkeley, 2000.
- Gilbert, J. E., "Institutionalization of Muslim Scholarship and Professionalization of the ‘ulamā’ in Medieval Damascus", en *Studia Islamica*, n. 52, 105-134, 1980.
- Goitein, S. D., *A Mediterranean Society*, vol. V, University of California Press, Berkeley, 1988.
- Goitein, S. D., *A Mediterranean Society*, vol. II, University of California Press, Berkeley, 1999.

- Goodblatt, D., *Rabbinic Instructions in Sasanian Babylonia*, Brill, Leiden, 1975.
- Hallaq, W. B., "Was al-Shafi'ī the Master Architect of Islamic Jurisprudence?" en *International Journal of Middle East Studies*, n. 25, reprinted: *Law and Legal Theory in Classical and Medieval Islam*, 587-605, Variorum, London, 1993.
- Hallaq, W. B., "From Regional to Personal Schools of Law?" en *Islamic Law and Society*, vol. 8, n. 1, 1-26, Brill, Leiden, 2001.
- Hurvitz, N., "Schools of Law and Historical Context: Re-examining the Formation of the Hanbalī Madhhab", en *Islamic Law and Society*, vol. 7, n. 1, 37-64, Brill, Leiden, 2000.
- Jany, J., "The Jurisprudence of the Sasanian Sages", en *Journal Asiatique*, 294.2, 291-323, Peeters Publishers, Paris, 2006.
- Jany, J., "Criminal Justice in Sasanian Persia", en *Iranica Antiqua*, vol. XLII, 347-386, Peeters Publishers, Gent, 2007.
- Kreyenbroek, Ph., "On the Concept of Spiritual Authority in Zoroastrianism", en *Jerusalem Studies in Arabic and Islam*, 17, 1-15, 1994.
- Libson, G., "The Age of the Geonim", en Hecht (et. al. ed.), *An Introduction to the History and Sources of Jewish Law*, 197-244, Clarendon Press, Oxford, 1996.
- Lighthstone, J., "The institutionalization of the rabbinic Academy in late Sassanid Babylonia and the redaction of the Babylonian Talmud", en *Studies in Religion*, 22, 2, Waterloo, 1993.
- Lowry, J., "Does Shāfi'ī have a Theory of Four Sources of Law?", en Weiss, B. G. (ed.), *Studies in Islamic Legal Theory*, 23-50, Brill, Leiden, 2002.
- Makdisi, G., *The Rise of Colleges*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1981.
- Mantel, H., *Studies in the History of the Sanhedrin*, Harvard University Press, Cambridge, 1965.
- Mirsky, S. K., "Types of Lectures in the Babylonian Academies", en *Essays on Jewish Life and Thought Presented in Honour of Salo Wittmayer Baron*, Columbia University Press, New York, 1959.
- Neusner, J., *History of the Jews in Babylonia III*, Brill, Leiden, 1968.
- Neusner, J., *History of the Jews in Babylonia IV*, Brill, Leiden, 1969.
- Neusner, J., *History of the Jews in Babylonia V*, Brill, Leiden, 1970.
- Steinsaltz, A., *The Essential Talmud*, Weidenfeld and Nicolson, London, 1976.
- Stemberger, G., *Introduction to the Talmud and Midrash*, Second edition, T&T Clark, Edinburgh, 1996.
- Stausberg, M., *Die Religion Zarathustras*, Band 3: Rituale, Kohlhammer, Stuttgart, 2004.
- Urbach, E., *The Sages. Their Concepts and Beliefs*, Harvard University Press, Cambridge, 1975.