

# Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

## Sobre la Universidad [About University]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Said, Edward W.
Publisher	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-07-05 13:36:32
Link to Item	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12424/154725">http://hdl.handle.net/20.500.12424/154725</a>

# Sobre la Universidad

Edward W. Said

## Resumen

En este artículo, Edward W. Said se pregunta por las posibilidades de subsistencia de la universidad como auténtico espacio de ejercicio de la libertad académica, en un contexto internacional marcado por la permanente intervención política. En esta charla brindada ante profesores y graduados de la Universidad Americana en El Cairo, Said sostiene que existen dos alternativas para el saber: por un lado, se puede optar por respetar el saber convencional y la autoridad del dogma; por otra parte, se puede elegir suspender las convenciones e incursionar en la búsqueda por amor al conocimiento. Said parece encarnar en su propia persona la imagen del viajero del conocimiento, abogando así por la segunda alternativa.

## Abstract

*In this article, Edward W. Said questions the sustainability of the university as a legitimate space for the exercise of academic freedom, in an international context characterized by permanent political intervention. In this speech offered to teachers and graduate students of the Universidad Americana in El Cairo, Said states that there are two alternatives for knowledge: on the one hand, to rely on conventional knowledge and the authority of dogmas; on the other hand, to put conventions aside and start searching, for love of knowledge. Said seems to personify the idea of the knowledge-seeker, thus joining the latter.*

CvE

Año I  
Nº 2  
Primer  
Semestre  
2009

---

## Edward W. Said

Crítico literario, analista de relaciones internacionales y reconocido activista internacional en defensa de los derechos palestinos. Uno de los fundadores de la teoría poscolonial. Profesor de la Universidad de Columbia.

*Literary theorist, international relations analyst, and renowned international advocate of Palestinian rights; founding figure of postcolonial theory. Professor at the Columbia University.*

---

## Palabras clave

1| Universidad 2| Educación 3| Libertad académica 4| Conocimiento  
5| Mundo Árabe

## Keywords

1| University 2| Education 3| Academic Freedom 4| Knowledge 5| Arabic World

---

## Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]

SAID, Edward W. Sobre la Universidad. *Crítica y Emancipación*, (2): 79-94, primer semestre 2009.

Edward W. Said fue uno de los intelectuales contemporáneos de mayor relieve. Su obra *Orientalismo*, que viene de cumplir treinta años desde su primera edición, es un marco fundamental para la comprensión del campo teórico de la hegemonía capitalista –con sus elementos racistas, eurocentristas y discriminatorios–.

Said nació en Jerusalén, Palestina, en 1935, y estudió en Egipto, en un colegio inglés. Siguió sus estudios en Estados Unidos, donde enseñó literatura en la Universidad de Columbia, Nueva York. En 1963 publicó su primer libro, *Joseph Conrad and the fiction of autobiography*.

Según su propio testimonio, la Guerra de los Seis Días, en 1967, cambió su vida. En 1970 ya estaba completamente comprometido con la lucha de los palestinos, pasando a ser miembro del Consejo Nacional Palestino. Fue con la publicación de *Orientalismo*, en 1978, que comenzó a articular su interpretación teórica con una visión política sobre los cimientos de la hegemonía occidental. “A comienzos de los años setenta empecé a darme cuenta de que las distorsiones y las falsas representaciones eran sistemáticas, parte de un sistema de pensamiento mucho más amplio, que era endémico en la forma del conjunto de Occidente de tratar al mundo árabe. Esto confirmó mi percepción de que el estudio de la literatura era esencialmente una tarea histórica y no sólo estética”, escribió.

Su tesis central es que el “Oriente” es una invención occidental para designar todo lo que no es occidental, amalgamando el resto del mundo –las civilizaciones más diferentes entre sí, con historias específicas, desde las más antiguas del mundo hasta las que incluso han sido hegemónicas no hace muchos siglos atrás. Dicha división se funda en la oposición entre Civilización y Barbarie, sellando así la supuesta superioridad occidental. *Cultura e imperialismo*, publicado en 1993, profundizó y sistematizó la tesis central de la obra de Said.

La mayor parte de sus libros publicados se refieren a la cuestión palestina: *Cubriendo el Islam*, *La política de la expropiación*, *La cuestión palestina*, *La paz y sus descontentos*, *El fin del proceso de paz*,

CyE

Año I  
Nº 2  
Primer  
Semestre  
2009

entre muchos otros. Said luchó hasta su muerte, acaecida en 2003, por el derecho de los palestinos, cuyo combate sabía difícil por tratarse de “las víctimas de las víctimas”. Es autor también de *Cultura de la resistencia*, *Representaciones del intelectual*, *Paralelismos y paradojas: reflexiones sobre música y sociedad* (con Daniel Barenboim), *Freud y los no europeos*, así como de una autobiografía: *Fuera de lugar*.

El texto que damos a conocer aquí, y que se publica por primera vez en castellano, corresponde a una conferencia dictada por Said en 1999 en la Universidad Americana en El Cairo con motivo del 76º Acto de Inauguración de su Ciclo Anual, en el que defiende la autonomía del espacio académico como fuente de conocimiento crítico, emancipación y justicia.

Emir Sader

# Sobre la Universidad<sup>1</sup>

CyE  
Año I  
Nº 2  
Primer  
Semestre  
2009

Sr. Presidente, Senador Hatfield, miembros del Comité de Administradores, del cuerpo docente y administrativo de la Universidad Americana en El Cairo, miembros de la promoción de graduados, distinguidos invitados, padres, familiares y amigos, damas y caballeros:

No me preocupa admitir frente a ustedes un signo de mi edad casi bíblica, si digo que crecí en El Cairo hace cincuenta años, durante los años 1940, y que la Universidad Americana en El Cairo (UAC) fue la primera universidad con la cual tuve algo que ver. Dos de mis primos de Jerusalén fueron estudiantes aquí, mi padre era muy amigo de John Badeau, presidente por entonces de la UAC y más tarde embajador en Egipto de John Kennedy; y, finalmente, Ewart Hall era la principal sala de conciertos de El Cairo, donde fueron formados los rudimentos de mi educación musical. También fui gradualmente consciente de las importantes contrapartes nacionales de la UAC, la Universidad de El Cairo y al-Azhar, cada una de ellas, al igual que la UAC, a cargo de una muy valiosa tarea para las generaciones de estudiantes egipcios, árabes y musulmanes. También estoy orgulloso de decir que en 1994 mi hijo Wadie perfeccionó su totalmente extraordinario manejo del árabe aquí en el Center for Arabic Study Abroad (CASA), un logro considerable para un chico de Nueva York que, como un asunto de solidaridad con su origen árabe, se volvió extraordinariamente fluido en el idioma y la cultura heredados, en un tiempo en el que ambas cosas eran objeto de hostilidad cultural en Estados Unidos, su país de nacimiento y crianza.

Estoy honrado y complacido de estar aquí hoy, primero, como árabe palestino e hijo de la enorme e incomparable historia cultural de Egipto, y, segundo, como americano. La combinación de es-

EDWARD W. SAID

|||||

1 Fuente: Said, Edward 2005 "On the University" en *Alif. Journal of Comparative Poetics* (El Cairo) enero, Nº 1. Traducción del inglés: Claudia Bacci. Revisión técnica: Horacio Tarcus.

tas dos corrientes diferentes en la UAC, y en ustedes por supuesto, la promoción 1999, la última promoción del siglo, es a la vez muy provocativa e incluso enriquecedora, pero también bastante problemática. Cualquiera que conozca ambas sociedades sabe qué tipo de diferencias existen entre las sociedades americana y egipcia, así que no voy a profundizar aquí en lo que es obvio. Lo que vale la pena observar es que en instituciones como la UAC, y en su contraparte la Universidad Americana de Beirut (UAB), la idea de una educación liberal secular, iniciada en los siglos XIX y XX por los grandes colegios de Estados Unidos, se fue estableciendo con resultados muy positivos en las sociedades mayormente islámicas, árabes y, respecto de su longevidad absoluta, en las sociedades considerablemente antiguas en proceso de renovarse y liberarse a sí mismas después de largos períodos de dominación exterior.

Cualesquiera fueran los resultados de esta mezcla audaz, no son ni simples ni totalmente predecibles. Cada uno de ustedes, tanto profesores como estudiantes, debe tener su propia valoración basada en sus propios años de interactuar con ideas vertiginosamente diferentes, diversas experiencias personales, expectativas, frustraciones y logros, pero no puedo imaginar que alguno de ustedes diga que los resultados fueron algo menos que interesantes, fecundos, y, en efecto, inquietantes. Lo más importante, sin embargo, es que esta experiencia colectiva y variada que ustedes han vivido tuvo lugar, y para los futuros estudiantes y profesores continuará teniendo lugar, en un espacio muy especial, a saber, una universidad. Como alguien que ha pasado toda su vida adulta trabajando en, y para, la universidad, permítanme asegurarles, como dijo una vez uno de mis propios profesores, que esto tiene mucho más de diversión que de trabajo. Muchos de ustedes, graduados con trabajos reales en el mundo real, efectivamente descubrirán esto.

Pero no es ese mi punto central, sino este otro: en toda sociedad conocida –desde el antiguo Cercano Oriente, del mundo árabe a China, India, Grecia y en otras partes– la academia, como la llamara Platón, fue un espacio protegido, casi utópico. Sólo allí podía ocurrir el saber colectivo y el desarrollo del conocimiento y, tal como hemos descubierto en años recientes, este podía ocurrir sólo si la libertad académica era de algún modo garantizada y podía prevalecer sobre la autoridad no académica. Es extraordinario descubrir a través del notable libro de George Maksidi, *The rise of humanism in classical Islam and the Christian west*, que el sistema moderno de conocimiento que llamamos humanismo no se originó, como Jacob Burkhardt y muchos otros creían, en Italia durante el Renacimiento en los siglos XV y XVI, sino más bien en los colegios árabes, *madrasas*, mezquitas y cortes de Irak, Sicilia, Egipto, Andalucía, desde el siglo VIII en adelante. Y en

esos lugares se formaron las tradiciones y el currículo del saber legal y teológico, así como secular –el así llamado *studia adabiya*– del cual los humanistas europeos como Pico della Mirandola, Ficino, Aretino y Tomás Moro obtuvieron muchas de sus ideas, no sólo sobre el saber mismo, sino también sobre el contexto del saber, donde la controversia, el disenso y la argumentación estaban a la orden del día.

Para aquellos de nosotros que somos de origen árabe, y que en el período moderno nos hemos acostumbrado a la noción de que Europa y Occidente dieron lugar a los métodos de estudio, a las nociones de la disciplina académica y a la entera idea de lo que en árabe llamamos

***Tengo muy poca paciencia con el tipo de etnocentrismo pregonado por Samuel Huntington y otros como él que afirman que la totalidad de las ideas de democracia, libertad e ilustración son ideas occidentales.***

*ijtihad*, o el rol central del esfuerzo individual en el estudio y la interpretación, es verdaderamente saludable darse cuenta de que nuestra cultura árabe-islámica contribuyó sustancialmente a lo que más tarde se convirtió en el sistema educativo que hoy llamamos moderno, liberal y occidental. Tengo muy poca paciencia con el tipo de etnocentrismo pregonado por Samuel Huntington y otros como él que afirman que la totalidad de las ideas de democracia, libertad e ilustración son ideas occidentales, cuando los hechos históricos son, como ahora sabemos en referencia a la educación, muy heterogéneos, muy variados, mucho más una cuestión de contribución hecha por toda la humanidad, todos los pueblos, todas las culturas. No hay una fuente única para nada: todos los pueblos comparten la construcción de la historia, todos los pueblos hacen la historia. Entonces, convengamos que, así sea que observemos los tiempos de Ibn ‘Abbad o Ibn ‘Arabi o los de John Dewey en el siglo XX, encontraremos pensadores importantes sugiriendo más o menos la misma cosa, que el lugar de la educación es una provincia especial al interior de la sociedad, un lugar donde la libertad de investigación y de pensamiento acontecen y son protegidas, y donde –esto debe ser dicho– el contexto social y político juega un papel considerable, al definir los límites y las expectativas del proceso de conocimiento. La Universidad Americana de El Cairo está en El Cairo, por ende, no en Nueva York o en Londres. Eso es obvio. El Cairo

es un entorno específico con su propia historia, leyes, idioma y normas. No tomar en cuenta todas estas cosas es un error evidente.

Sin embargo, el estatus de la universidad o escuela, así como lo que coincide con ellas intelectual y socialmente, es especial, es diferente de otros espacios en la sociedad, como la burocracia gubernamental, el espacio de trabajo o el hogar. El hecho es, creo, que todas las sociedades le asignan hoy un privilegio especial a la academia que, sea que la exima del trato con el mundo cotidiano o que la involucre directamente con ese mundo, dice que prevalecen en ella, incluso que deben prevalecer, condiciones extraordinarias. Decir que alguien es educado, o que es un educador, es decir algo que tiene que ver con la mente, con valores intelectuales y morales, con un proceso particular de investigación, discusión e intercambio, nada de lo cual se halla fuera de la academia con tanta regularidad como dentro de esta. La idea es que las academias forman la mente de los jóvenes, los preparan para la vida, del mismo modo que –mirando las cosas desde el punto de vista del profesor– enseñar es estar comprometido con una profesión o una vocación que tiene que ver, principalmente, no con una ganancia financiera, sino con la inacabable búsqueda de la verdad.

Estas son cuestiones muy importantes y elevadas y, para aquellos de nosotros que hemos hecho de la educación nuestra vida, testifican el genuino prestigio que rodea a la misión académica e intelectual. Hay algo de venerable y enaltecedor respecto de la academia: hay un sentido de santidad violentada, experimentado por nosotros cuando la universidad o la escuela es sujeto de groseras presiones políticas. Sin embargo, creo que estar convencido de esas verdades genuinamente poderosas no es estar enteramente liberado de las circunstancias –alguno las llamaría estorbos– que afectan a la educación hoy, influyen nuestro pensamiento sobre esta, modelan nuestros esfuerzos en la academia. El punto que quiero demostrar es que, si consideramos estos asuntos situacionales o contextuales, la búsqueda de la libertad académica, a la cual ocasiones como estas se encuentran tan manifiestamente dedicadas, se vuelve más importante, más urgente, requiere más cuidados y análisis reflexivos. Así, mientras sea universalmente verdadero que las sociedades contemporáneas tratan a la academia con seriedad y respeto, cada comunidad de académicos, intelectuales y estudiantes debe lidiar con el problema de lo que realmente es la libertad académica en esa sociedad y en ese tiempo, y de lo que debería ser.

La mejor definición de una universidad que conozco es la del cardenal John Henry Newman, quien en 1854 llegó desde Inglaterra a Irlanda para establecer lo que conocemos como el University College Dublin. He aquí lo que dijo en aquella ocasión:

Una universidad tiene este objetivo y esta misión; no considera ni la impronta moral ni la producción mecánica; no profesa el ejercicio de la mente ni como un arte ni como un deber; su función es la cultura intelectual; aquí puede dejar a sus estudiantes, y ha hecho su trabajo cuando ha hecho tanto como eso. Educa al intelecto para razonar bien en todos los asuntos, para avanzar hacia la verdad y comprenderla.

Quizás ustedes, jóvenes graduados, no sientan que hayan tenido esta experiencia, o quizás sientan que, ahora que han terminado sus cursos, no necesitan más estar involucrados con la universidad, excepto

***Así, la libertad de la universidad es una preocupación para toda la vida y requiere vuestro respaldo e inquietud sostenidos.***

como ex alumnos. Eso sería un error. Ustedes no son sólo graduados y ex estudiantes, ustedes son ciudadanos, y la ciudadanía requiere una constante atención hacia lo que es más importante respecto de la vida de su sociedad. Y seguramente no puede haber nada más importante en el largo camino de la vida de Egipto que la educación y la vida de la mente, especialmente aquí en nuestra parte del mundo donde, con pesar, nos quedamos rezagados respecto de la democracia, de las libertades de expresión, de opinión y de prensa, y de la participación plena en sociedades por tanto tiempo dominadas por preocupaciones de seguridad nacional, y no por la salud intelectual y cívica del pueblo. Así, la libertad de la universidad es una preocupación para toda la vida y requiere vuestro respaldo e inquietud sostenidos.

Pero regresemos a Newman. Noten el cuidado con el que elige sus palabras para las acciones que tienen lugar en la búsqueda de conocimiento: palabras como *ejercicio, educar, avanzar y comprender*. En ninguna de estas palabras hay nada que sugiera coerción, o utilidad directa, o ventaja inmediata o dominio. “Conocimiento”, dice Newman en otro lugar, es “algo intelectual, algo que atrapa lo que percibe a través de los sentidos; algo que forma una visión de las cosas; que ve más que lo que los sentidos transmiten; que razona sobre lo que ve mientras lo ve; que lo inviste como idea”. Luego agrega: “no conocer la disposición

relativa de las cosas es la condición de los esclavos o los niños; trazar el mapa del universo es el orgullo, o al menos la ambición, de la filosofía”, a la cual Newman define como el estado más elevado del conocimiento.

Estas afirmaciones son incomparablemente elocuentes, y sólo es posible disminuir un poco su alcance cuando recordamos que Newman estaba hablando para, y acerca de, hombres ingleses, no mujeres, y del mismo modo acerca de la educación de los jóvenes católicos, no egipcios o árabes. No obstante, la profunda verdad de lo que dice Newman está, creo, concebida para quebrantar cualquier visión parcial, o de algún modo estrecha, de la educación cuyo objetivo podría parecer solamente el de reafirmar una identidad, religión y autoridad, particularmente atractivas y dominantes, las cuales son el poder establecido o la autoridad del momento. Tal vez, como muchos de sus contemporáneos victorianos, Newman estaba argumentando honestamente en favor de un tipo de educación que otorgara las más elevadas apreciaciones en cuanto al conocimiento a los valores ingleses, europeos o cristianos. Pero a veces, aun cuando podemos querer decir algo, otros pensamientos extraños a lo que decimos se insinúan en nuestra retórica y la critican indudablemente, enunciando una idea diferente y menos asertiva que la que nos podríamos haber propuesto en la superficie. Esto es lo que ocurre cuando leemos a Newman. Si bien resulta obvio que él está alabando una concepción del mundo preponderantemente occidental, con escasas concesiones hacia lo que es africano o árabe o latinoamericano o indio, de repente caemos en la cuenta de que afirma que la educación debería *trazar un mapa del universo*, deslizándose así la noción de que incluso una identidad inglesa u occidental no era suficiente, que no estaba en la base o, en el mejor de los casos, que el “universo” era aquello de lo que trataba la educación y la libertad. Desde luego es difícil encontrar en Newman algo como una concesión, sea para la especialización con anteojeras o para el esteticismo galante. Lo que él espera de la academia es “el poder de ver muchas cosas a la vez como un todo, de referirlas pertinentemente a su verdadero lugar en el sistema universal, de comprender sus respectivos valores, y determinar su mutua dependencia”. Esta totalidad sintética tiene una relevancia especial para las situaciones políticas cargadas de conflicto, la tensión irresuelta y las disparidades tanto sociales como morales que son constitutivas del mundo de la academia actual. Él propone una visión amplia y generosa de la diversidad humana. Ligar directamente la práctica de la educación y, por extensión, de la libertad en la academia al establecimiento de resultados políticos, o a una igualmente desarticulada reflexión respecto del verdadero conflicto nacional y religioso, no es ni perseguir el conocimiento ni, al fin y al cabo, educarnos o educar

a nuestros estudiantes, lo cual implica un esfuerzo perpetuo para comprender. ¿Pero qué ocurre cuando consideramos las prescripciones de Newman acerca de ver muchas cosas como una totalidad, o referirlas a su verdadero lugar en el sistema universal, y transponemos estas nociones al mundo actual de identidades nacionales melladas, conflictos culturales y relaciones de poder? ¿Existe alguna posibilidad de zanjar la brecha entre la torre de marfil de la racionalidad contemplativa, ostensiblemente apoyada por Newman, y nuestra propia necesidad apremiante como árabes de autorrealización y autoafirmación con su antecedente de una historia de represión y rechazo? ¿Puede sobrevivir la universidad como una universidad auténtica si su gobierno y su misión educativa se convierten en objeto de escrutinio e interferencia directa, no por parte de sus profesores, sino de poderes externos a la universidad?

Pienso que no. Iré más allá y diré que precisamente el rol de la academia contemporánea es mantener abierta la brecha entre sí misma y la sociedad, dado que la propia sociedad está demasiado directamente controlada por la política como para cumplir de modo general y definitivo el rol intelectual y moral que las universidades deben cumplir explícitamente. Pienso que en primer lugar debemos aceptar que el nacionalismo o la religión resurgidos, o incluso el nacionalismo y la religión militantes, sea el nacionalismo de la víctima o del vencedor, tienen sus límites. Nacionalismo y religión son la filosofía de la identidad transformada en una pasión colectiva organizada. Para aquellos de nosotros que recién salimos de la marginalidad y la persecución, nuestras tradiciones constituyen algo necesario: una identidad largamente aplazada y negada necesita emerger en público y ocupar su lugar entre otras identidades humanas. Pero ese es sólo el primer paso. Hacer que toda educación, o al menos su mayor parte, se subordine a este propósito es limitar los horizontes humanos, sin garantías intelectuales ni, como voy a sostener, políticas. Asumir que el mejor modo de promover los fines de la educación es focalizar principalmente en *nuestro propio* aislamiento, o en lo que concuerda con nuestra propia identidad étnica, cultura y tradiciones, nos coloca irónicamente donde, como razas inferiores o minimizadas, hemos sido ubicados por la teoría racial del siglo XIX, incapacitados para compartir las riquezas generales de la cultura humana. Decir que las mujeres deberían leer principalmente literatura de mujeres autorizada, que los musulmanes deberían estudiar y perfeccionar solamente las técnicas musulmanas aprobadas de la comprensión e interpretación, que los árabes deberían regresar a un conjunto de trabajos aceptables como aspiración máxima de su conocimiento y sabiduría, que en la universidad deberían leer sólo aquello que es considerado seguro y ortodoxo, es de hecho mantenernos apar-

tados, impedirnos participar en la marcha de la humanidad. Hay lugar para todos en el *rendez-vous* de la victoria, decía Aimé Césaire; ninguna raza tiene el monopolio de la belleza o la inteligencia.

Una identidad dominante única dirigida por una autoridad religiosa o secular exterior a la academia en el corazón de la misión académica, sea esta identidad occidental, africana, islámica, árabe o asiática, es una prisión, una carencia. El mundo en el que vivimos está hecho de numerosas identidades, numerosas ideas, vidas, filosofías que interactúan, a veces armoniosamente, a veces antitéticamente. No enfrentarse a esa totalidad –que es de hecho una versión contemporánea de la totalidad a la que se refería Newman como la verdadera ampliación de la mente– es no tener libertad académica. No podemos hacer nuestro reclamo como demandantes de justicia si abogamos por el conocimiento sólo de y sobre nosotros mismos, conocimiento que solamente sea aprobado por un equipo de jueces que deciden qué puede y qué no puede ser leído. ¿Quién juzgará a los jueces entonces? Ahora bien, una de las innovaciones de la Universidad Americana en Egipto es precisamente que anima a sus estudiantes a experimentar no sólo su propia cultura y sus tradiciones, sino también otras. Esto, creo, es profundamente enriquecedor, quizás inquietante, y realmente opuesto al aprendizaje homogeneizante de una única forma aprobada. Pero esto está siendo cuestionado, y debe resistir los intentos de restricción de libros o de prohibición de ideas.

Nuestro modelo de libertad académica debería ser el del emigrante o el viajero: ya que si en el mundo real fuera de la academia podemos necesitar ser nosotros mismos y sólo nosotros mismos, dentro de la academia, como esta que hoy nos reúne, deberíamos ser capaces de descubrir y viajar a través de otros sí mismos, otras identidades, otras variedades de la aventura humana. Pero, más sustancialmente, en el descubrimiento de esta juntura del sí mismo y el otro, el rol de la academia es transformar lo que podría ser conflicto, o combate, o afirmación, en reconciliación, reciprocidad, reconocimiento, interacción creativa. Sin embargo, más que ver la búsqueda de conocimiento en la academia como la búsqueda de coerción y de control sobre otros, debemos considerar el conocimiento como algo por lo cual deben asumirse riesgos, y debemos pensar la libertad académica como una invitación a explorar el conocimiento, con la esperanza de comprender, y quizás incluso de asumir, más de una manera de ser. Siempre debemos ver la academia como un lugar en el que viajar, sin apropiarnos de nada de ella, pero sintiéndonos en casa en cualquier lugar en ella. No puede haber un saber prohibido si la universidad moderna mantiene su lugar, su misión, su poder para educar.

Un desafío completamente diferente al concepto de libertad académica se encuentra en las universidades nacionales en buena parte del mundo árabe contemporáneo. Hablo aquí, en general, de la mayoría de las grandes universidades públicas en los países de toda el área. La mayoría de estos países son, de hecho, gobernados por gobiernos seculares. Lo que es importante comprender, sin embargo, es que, con pocas excepciones, las universidades árabes no son solamente universidades nacionalistas, sino también instituciones políticas, por razones perfectamente comprensibles. En Palestina, Bir Zeit y al-Najah, por ejemplo, han resistido la ocupación israelí y preservado admirablemente la iden-

***Hay lugar para todos en el  
rendez-vous de la victoria, decía  
Aimé Césaire; ninguna raza tiene  
el monopolio de la belleza o  
la inteligencia.***

tividad palestina. Por otra parte, el mundo árabe, que ha sido dominado tanto por el colonialismo otomano como por el europeo, se independizó después de la Segunda Guerra Mundial. La independencia nacional, para países como Egipto y Siria, significó que la juventud finalmente pudiera ser enteramente educada en las tradiciones, historias, idiomas y culturas de sus propios países árabes particulares. En mi propio caso, por ejemplo, fui enteramente educado en escuelas coloniales británicas, en Palestina y Egipto, donde todo estaba enfocado en la historia de la sociedad británica, su literatura y valores. Casi lo mismo ocurrió en la mayor parte de las colonias británicas y francesas, como India y Argelia, donde se daba por sentado que las elites nativas serían instruidas en los rudimentos de la cultura intelectual, en los lenguajes y métodos concebidos, de hecho, para mantener a aquellas elites nativas básicamente serviles al gobierno colonial, a la superioridad del saber europeo, y así sucesivamente. Hasta que tuve más o menos dieciséis años, sabía mucho más sobre el sistema de cercamientos en Inglaterra que sobre cómo operaba el *waqf* islámico en mi propia parte del mundo, y para mí –ironía de ironías– los procónsules coloniales, como Cromer y Kitchener, eran más familiares que Haroun al-Rashid o Khalid ibn al-Walid.

De este modo, cuando se logró la independencia, como resultado de las luchas anticolonialistas, una de las primeras cosas a ser

modificada era la educación. Recuerdo, por ejemplo, que después de la Revolución de 1952 en Egipto se puso mucho énfasis en la arabización del currículo, de las normas intelectuales, de los valores a ser inculcados en las escuelas y universidades. Lo mismo puede decirse de Argelia después de 1962, donde una generación completa de musulmanes tuvo, por primera vez, el derecho y la potestad para estudiar árabe, que había sido prohibido excepto como una lengua en las mezquitas, durante el tiempo en que Argelia era considerada y gobernada como una provincia de Francia. Es importante comprender, por lo tanto, la justificada pasión dirigida a reclamar por el territorio educativo, por tanto tiempo dominado por gobernantes extranjeros en el mundo árabe, así como es igualmente importante comprender la terrible herida espiritual sufrida por muchos de nosotros, debido a la sostenida presencia en nuestro medio de dominadores extranjeros que nos enseñaban a respetar normas y valores distantes más que a los nuestros. Nuestra cultura era tenida por una de menor categoría, quizás incluso simpáticamente inferior, y como algo de lo que había que avergonzarse.

Ahora bien, sería erróneo, e incluso absurdo, sugerir que una educación nacional basada en normas árabes sea, en sí misma, trivial o empobrecedora. Por supuesto que no. Sin embargo, es también necesario decir que en los países recién independizados del mundo árabe las universidades nacionales a menudo fueron reconceptualizadas, creo, como (correctas o erróneas) extensiones de los estados de seguridad nacional recién establecidos. Una vez más, es obvio que todas las sociedades conceden un privilegio singular a la universidad y la escuela, como crisoles para la configuración de la identidad nacional. Esto es cierto en todas partes, y a veces a un precio muy alto. En Estados Unidos hubo mucha presión sobre las universidades para beneficiar al Departamento de Defensa, especialmente durante la Guerra Fría y la Guerra de Vietnam.

Aun así, demasiado a menudo en el mundo árabe la verdadera educación ha estado en cortocircuito, por decirlo de algún modo. Mientras que en el pasado los jóvenes árabes caían presa de la intervención de ideas y normas extranjeras, ahora iban a ser reconstruidos a imagen del partido gobernante, el cual, debido a la Guerra Fría y al conflicto árabe-israelí, se convirtió también en el partido de la seguridad nacional y, en algunos países, en el partido único. Por tanto, las universidades, además de afrontar la enorme y creciente presión ejercida sobre ellas para que abrieran sus puertas a todos en la nueva sociedad —una política sumamente admirable iniciada en Egipto—, también se convirtieron en el campo de prueba de ardientes patriotas. Esto también fue así durante el período McCarthy en Estados Unidos,

cuando todo aquel sospechado de tener ideas de izquierda era perseguido. Los cargos profesoriales fueron, como lo son en muchos lugares en el mundo actual, el equivalente de los cargos del servicio civil. Sin embargo, lamentablemente, antes que la excelencia intelectual, la conformidad política fue puesta a menudo al servicio del criterio de promoción y del cargo, con el resultado general de que la timidez, una aplicada falta de imaginación, un cuidadoso conservadurismo llegaron a regir la práctica intelectual. Esto es un peligro en todas partes –en Estados Unidos, Europa, el Tercer Mundo, etcétera–. A menudo la atmósfera de la universidad ha cambiado de la libertad a la complacencia, del brillo y la osadía a la precaución y el temor, del progreso del conocimiento a la autopreservación.

No sólo mucha gente brillante y dotada dejó el mundo árabe en una masiva fuga de cerebros, sino que yo diría que la entera noción de libertad académica sufrió una significativa degradación durante las pasadas tres décadas. Fue posible ser libre en la universidad únicamente en tanto uno evitara todo aquello que pudiera atraer la atención inoportuna o la sospecha. No quiero hacer de esta ocasión un largo, angustiado relato acerca de la medida en que el mundo árabe se ha convertido, en muchos de sus aspectos contemporáneos, en un lugar gravemente desmoralizado y desanimado, pero sí pienso que es importante ligar esta situación deprimente con la carencia de derechos democráticos, la ausencia de libertad de prensa y una atmósfera desprovista de bienestar y confianza en la sociedad. Nadie puede decir que estas cosas no están conectadas entre sí, porque lo están de un modo obvio. La represión política nunca ha sido buena para la libertad académica y, lo que es quizás más importante, ha sido desastrosa para la excelencia académica e intelectual cuando se llevan a cabo prácticas tales como la prohibición de libros y la censura. Mi apreciación, como dije, es que se ha pagado un precio demasiado alto allí donde se ha permitido a las pasiones políticas o religiosas, y a una ideología de la conformidad, dominar, y quizás incluso fagocitar, instituciones civiles como la universidad. Hacer depender la práctica del discurso intelectual de la conformidad con una predeterminada ideología política o religiosa es anular completamente la inteligencia.

Se llega, finalmente, a dos imágenes para habitar el espacio académico y cultural provisto por la universidad. Por una parte, la autoridad está allí para reinar y dominar. Aquí, en tal concepción del espacio académico, el profesional académico y la autoridad pública son el sultán y soberano. Así, la educación educa a los estudiantes no para preguntar sino para obedecer a la autoridad, no para ser escépticos –lo cual significa seguir buscando– sino para aferrarse al dogma. El otro

modelo es considerablemente más móvil, más versátil, aunque no por eso menos serio. La imagen del viajero no depende del poder, sino del movimiento; del deseo de entrar en mundos diferentes, usar diferentes lenguajes, comprender una variedad de disfraces, máscaras, retóricas; y de ser libre para hacerlo, y ser crítico, pensar por uno mismo. Los viajeros deben suspender el reclamo de la rutina habitual a fin de vivir en nuevos ritmos y rituales. Principalmente, y a diferencia del sultán que debe vigilar un solo lugar y defender sus fronteras, el viajero las *traspasa*, atraviesa el territorio, abandona las posiciones fijas, todo el tiempo. Hacer esto con dedicación y amor, tanto como con una noción realista del terreno, es, creo, la cumbre de la libertad académica, puesto que uno de sus rasgos centrales es que la autoridad y el dogma pueden ser dejados para el sultán. La libertad académica es riesgo y peligro. Quiere decir permitirse a uno mismo unos pocos años en los que las convenciones de la sociedad están suspendidas, para que la búsqueda del conocimiento pueda continuar por puro amor al conocimiento. Ser un miembro del mundo académico de por vida, tal como lo son ustedes, recién graduados y profesores, es por lo tanto entrar en la búsqueda incesante de principios y conocimientos, liberación y, en definitiva, justicia.