



:: [portada](#) :: [España](#) ::

08-12-2017

El sistema universitario español ante el racismo institucional

Arturo Borra

Rebelión

1. La evidencia del racismo

Preguntarse acerca de la *existencia* del racismo institucional en el contexto español es, en el mejor de los casos, ingenuo. De forma similar a lo que ocurre en el resto de Europa, el asedio sobre los sujetos migrantes, desplazados y minorizados no cesa de intensificarse. La criminalización de la inmigración en situación irregular, la institucionalización de los CIE, las redadas policiales basadas en perfiles étnico-raciales, la política cada vez más restrictiva de asilo y la vulneración sistemática del derecho a solicitar protección internacional (especialmente en la frontera Sur con las devoluciones en caliente), el incumplimiento gubernamental de las cuotas de acogida de personas solicitantes a las que se había comprometido el estado español desde 2016, las muertes por goteo de miles de personas en las puertas de Europa sin que se activen medidas urgentes para evitarlas, la Ley de Extranjería vigente, la exclusión sanitaria de inmigrantes en situación irregular, la islamofobia y el antigitanismo presentes en las fuerzas policiales, la desigualdad laboral que sufren los sujetos racializados o el tratamiento mediático dominante del que son objeto, entre otros, son ejemplos manifiestos de una práctica institucional persistente: la marginación e inferiorización de los otros, sometidos ellos mismos a una dinámica *jerarquizante* en la que también el «género» y la «clase» tienen su incidencia específica, sin que ello justifique en lo más mínimo la reducción del racismo a una forma de patriarcado o de clasismo. Como fenómenos concomitantes y sobredeterminados, cada uno de estos vectores de desigualdad agrava un fenómeno ya de por sí inaceptable y que requiere, en términos analíticos, ser distinguido en sus especificidades materiales. Pensar en esos entrelazamientos permite ahondar en un régimen de dominación que ejerce sus presiones de forma desigual según el sujeto del que se trate, más allá de la pregunta por la simple disyuntiva sobre la existencia (o no) del racismo.

La investigación crítica sobre la problemática racista, sin embargo, se topa con escollos quizás insalvables al momento de determinar el grado de penetración en las instituciones públicas españolas. La opacidad estadística que existe al respecto dificulta seriamente el intento de elucidar las posiciones que ocupa esta ciudadanía diversa en el contexto institucional español. En particular, indagar sobre su posición relativa y grado de participación institucional exige sortear las dificultades recurrentes para acceder a información confiable acerca de las estructuras socioinstitucionales existentes y el modo en que esas estructuras reproducen las desigualdades sociales.

El caso del sistema universitario español (SUE) es peculiarmente ilustrativo. De modo análogo a lo que ocurre en el campo mediático, en las ONG, en los sindicatos o en el sistema político, los sujetos racializados (inmigrantes, desplazados, solicitantes, refugiados y, de forma flagrante en Europa, las comunidades gitanas) son objeto sistemático de marginación, reducidos regularmente a la condición de "receptores", "usuarios", "afiliados", "votantes" o, en un lenguaje empresarializado, "clientes". La "igualdad" como principio abstracto se transforma, en esta



economía política de las instituciones, en desigualdad concreta. Así planteada la problemática, es pertinente preguntar: ¿qué inserción profesional tienen estos sujetos en el campo universitario? ¿Cuál es su nivel de participación político-cultural en las instituciones educativas superiores? ¿Qué aportaciones efectúan más allá de su contribución económica al erario o al sistema productivo?

Como he argumentado en otra oportunidadⁱⁱ, los objetivos que estructuran la producción de conocimiento por parte de los organismos oficiales difuminan semejantes problemáticas: la vía estadística sólo permite determinar parcialmente el grado de inserción real del profesorado racializado en el sistema universitario español, pese a estar legalmente habilitados a participar en este tipo de actividad fundamentalmente bajo el rubro de "personal contratado"⁻ⁱⁱⁱ. Desde esos objetivos, sencillamente, nuestras preguntas resultan irrelevantes o no pertinentes. No forman parte de las preocupaciones institucionales centrales que estructuran la investigación sobre las propias instituciones universitarias.

2. El estrangulamiento de la universidad pública

Para situar la problemática del racismo en el sistema universitario español resulta conveniente mencionar algunas de sus condiciones de existencia actuales, comenzando por la continuidad de una política que dualiza el profesorado universitario entre funcionariado y personal contratado, afectado especialmente por una creciente precarización. De hecho, de los 115336 docentes e investigadores que hay en el SUE menos del 40 % son funcionario/as^{iv}, evidenciando las brechas laborales que existen dentro del propio profesorado nacional.

Desde esta perspectiva, semejante brecha se puede explicar a partir de la tendencia privatizadora a la que está sometida la universidad pública española, acorde a la política neoconservadora hegemónica a nivel europeo. Además de impugnar cualquier educación crítico-reflexiva, esta política universitaria implanta un modelo de calidad educativa ligada a parámetros de eficiencia y rentabilidad acorde a la primacía de una sociedad de mercado^v. De esa configuración resulta el predominio de una formación universitaria tecnicista o profesionalista orientada a la gestión privada que obstruye, en términos epistemológicos, teóricos y políticos, un debate institucional más que necesario, ligado a las propias estructuras y prácticas universitarias en función de las transformaciones socioculturales del presente, incluyendo la reconfiguración de la sociedad española a partir 1) de los procesos de inmigración producidos especialmente a partir de los 90 del siglo pasado, y 2) de los procesos de emigración -o "movilidad forzosa"- producidos a partir de la crisis económica de 2008 (especialmente de jóvenes investigadores), por falta de oportunidades laborales, inestabilidad laboral, salarios y becas precarias, falta de inversión en la investigación científica, enchufismo y endogamia sistemáticos, rigidez en las contrataciones y falta de recursos y puestos de trabajo, entre otras cuestiones^{vi}.

En este sentido, la crisis de financiación empuja a las propias universidades (y al propio profesorado dentro de estas) a una lucha por la obtención de recursos escasos que no hace sino postergar un debate imprescindible tanto en relación con sus modos de financiación como en torno a sus dinámicas organizacionales, sus estructuras profesoriales, sus modalidades de vinculación con la sociedad en la que se inscriben y sus finalidades político-institucionales. Dicho



lo cual, partiendo del actual contexto de estrangulamiento financiero, no cabe omitir una reflexión crítica que permita identificar formas persistentes de desigualdad institucional y, particularmente, aquellas dinámicas que jaquean la democracia universitaria, bloquean la excelencia académica e impiden una transformación de sus estructuras institucionales.

Para decirlo de otro modo: el modelo actual de financiación universitaria y el desarrollo de unas políticas universitarias regresivas no debería ser impedimento para indagar sobre las estrategias que se elaboran desde el (auto)gobierno universitario, así como sobre las decisiones internas que históricamente han consolidado (y, eventualmente, alterado) esas desigualdades institucionales, comenzando por las desigualdades de género y prosiguiendo con otras formas de desigualdad, como por ejemplo las que se producen por nuestras pertenencias étnico-raciales o nacionales. Semejantes omisiones analíticas bien podrían estar operando como coartada teórica para ocultar no ya la precarización del espacio universitario, sino la reproducción de una cultura académica marcada por su clausura institucional, producto de una historia colonial que ha instituido el racismo y la xenofobia como relación prevaleciente con los otros. Aunque esa cultura académica no está exenta de disputas y resistencias, su primacía es manifiesta, precisamente, como práctica institucional excluyente.

Por tanto, el conocimiento (no sólo estadístico) de esas desigualdades, como condición de producción de otras políticas y decisiones universitarias, exige conocer no sólo la posición y el grado de participación de mujeres en el profesorado universitario español (algo de lo que sí disponemos información), sino también del profesorado universitario extranjero y perteneciente a minorías étnicas (siendo este último caso algo que sólo podemos conocer de forma indiciaria).

Paradójicamente, el sistema universitario español, a la vez que expulsa a una parte nada desdeñable del profesorado y del personal investigador nacional al exterior, restringe severamente el acceso y permanencia del profesorado y del personal investigador extranjero residente en España. Con ello, desde una dimensión económica, el estado español no sólo da las espaldas al problema de la "fuga de talentos" (denunciada por las propias universidades), sino también a la falta de una política universitaria que logre captar y retener profesionales de la educación superior formados en universidades no españolas. Aunque en un plano académico las consecuencias de estas falencias estructurales no son fáciles de desentrañar, en un plano económico sus implicaciones son claras: el incremento de costes educativos sin ningún tipo de retorno en el propio sistema universitario, así como la dilapidación económica de personal docente e investigador extranjero que, por lo demás, podría contribuir a la excelencia de dicho sistema.

Si por una parte el estado financia la formación universitaria de miles de egresados que se ven empujados a emigrar, por otro lado, desaprovecha la formación universitaria de cientos de miles de profesionales que han inmigrado en las últimas décadas (excluyéndolos legalmente del acceso a los cargos de "titular" o "catedrático" y marginándolos en el acceso a los cargos de "personal contratado"). El balance es claramente negativo: aun desde la propia ideología eficientista que está detrás del giro neoliberal de las políticas universitarias se produce una grave ineficiencia, esto es, el desaprovechamiento de un profesorado universitario deslocalizado que se topa con la escasez de oportunidades institucionales al momento de desempeñarse.



3. La situación del profesorado inmigrado en cifras

Al respecto, resulta pertinente realizar un repaso de la información oficial disponible. A partir del "Anuario de indicadores universitarios 2016"^{vii} podemos saber que el profesorado extranjero residente que ha logrado insertarse como profesor/a en el Sistema Universitario Español representa el 2,37% del total del profesorado: en total, 2730 personas. De ese total, en las universidades públicas sólo participan 1958 personas, representando el 1,97% del total (*op. cit.*)^{viii}. En cuanto a la inserción profesoral en el SUE de la comunidad gitana no existe ninguna información oficial: es estadísticamente invisible, reafirmando con ello su indiferencia ante la exclusión sistémica e institucional de este colectivo.

Teniendo en cuenta que en España residen de forma regular 4.424.409 personas extranjeras al día de hoy (el 9,5 % del total de la población en España)^{ix}, su escaso grado de participación profesional en la estructura universitaria es por demás de notorio^x. Podría objetarse, en términos metodológicos, que de esas más de cuatro millones de personas inmigrantes y refugiadas en España no todas forman parte de la «población activa» y que sólo un porcentaje reducido está (o podría estar) en condiciones legales y profesionales para participar como parte del profesorado universitario. Sin embargo, a pesar de la opacidad recurrente que existe al respecto, es posible hacer un primer cálculo de la población inmigrada con estudios superiores en España a partir de la "Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI - 2007)", encuesta que, dados los cambios demográficos de la última década en España, sólo puede tener valor aproximativo y con márgenes de error significativos. A falta de fuentes más precisas y actuales, a partir de dicha encuesta podemos conocer que el 17% de la población inmigrante tiene estudios superiores en el período analizado^{xi}, siendo en general los niveles formativos de población inmigrada y población nacional similares en términos porcentuales^{xii}.

En síntesis, puesto que no estamos en condiciones de saber cuántos profesionales extranjeros de la educación superior existen *en la actualidad* en España -incluyendo aquellos que han homologado sus estudios-, una forma de despejar dicha incógnita puede hacerse proyectando los resultados de la encuesta mencionada. Si nos atenemos a ese estudio podemos estimar que, *potencialmente*, al menos 1 de cada 10 personas de la población activa extranjera residente podría desempeñar una labor pedagógica e investigadora en el SUE^{xiii}, muy por encima de su inserción real en dicho sistema. Incluso si evitamos esa proyección, en términos cualitativos, resulta plausible sostener que *la presencia del profesorado extranjero en el SUE es marginal, en posición subalterna (como "personal contratado"), pese a existir niveles de cualificación suficientes en esa población como para tener una participación más relevante en el espacio universitario.*

Por otra parte, a partir del último informe "Datos y cifras del sistema universitario español (2015-2016)", del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, es posible determinar de forma fehaciente que el 69,8% del total del profesorado del SUE y el 73,5 % en el caso de las universidades públicas, trabaja en el mismo centro universitario donde ha leído su tesis. La cifra se eleva al 86,4 % si se analiza la comunidad autónoma^{xiv}. De cada 10 profesores universitarios, 7 pertenecen a la propia casa de estudios y 8 son de la propia comunidad autónoma. Puesto que del resto del profesorado sólo el 2,4 % es personal extranjero, eso significa que, se proceda o no de la misma comunidad autónoma, el 97,6 % del total del profesorado sigue conformado por profesorado nacional.



Tomando esas bases, señalar el carácter endogámico del SUE resulta insuficiente si no se señala su contracara sistemática: su clausura institucional hacia el exterior. Tras casi tres décadas de procesos migratorios masivos en España, el SUE no ha cambiado en lo sustantivo sus estructuras profesoras para dar lugar a una ciudadanía diversa, incluyendo aquella que cuenta con grados de cualificación similares o superiores a la población local en el campo de la enseñanza universitaria. Por si fuera poco, del porcentaje mínimo que representa el profesorado universitario extranjero en el SUE, el 65,1% pertenece a la propia Unión Europea, un 17 % a América Latina y el Caribe y un 17,9% del resto de los otros continentes. No es difícil advertir a partir de estas cifras la persistencia de una membrana institucional que diferencia de forma nítida entre nacionales y extranjeros al momento de regular el acceso y permanencia en el SUE, especialmente cuando se trata de profesorado extracomunitario.

La conclusión que cabría arriesgar es la siguiente: cuanto mayor es la distancia cultural (de las personas inmigradas) con respecto a la población local, tanto mayor es su dificultad de acceso profesional al espacio universitario. El carácter excluyente del SUE y, llamativamente, de la universidad pública, se hace manifiesto así en su propia estructura profesoral. Si la brecha de género ya es patente, mucho más lo es la brecha racial o por procedencia. Tal como está instituido en el presente, el SUE no sólo incurre en políticas sexistas, sino también en políticas xenófobas y racistas. Para mayor agravio, la información disponible 1) no permite conocer la participación de la comunidad gitana dentro de las estructuras universitarias, y 2) tampoco permite identificar la participación profesional del profesorado extranjero nacionalizado en dichas estructuras. A pesar de estos déficits, el estado español sigue bloqueando la elaboración de políticas universitarias inclusivas que transformen estas graves desigualdades en la estructura del profesorado.

Tampoco dos décadas de pedagogías de la interculturalidad han logrado horadar este cerco que perpetúa los privilegios de las poblaciones nativas, con rigurosa exclusión de la comunidad gitana. Más aun, ni siquiera esas pedagogías han enfatizado la necesidad de que esa interculturalidad se transforme en una exigencia de participación institucional igualitaria. Incluso dentro de esas pedagogías el Otro sigue estando marginado como *sujeto comunicacional y político*: no participa en la deliberación y construcción de las políticas de las que es objeto. No obstante, más que rechazar en bloque el discurso interculturalista, de lo que se trata es de exigirle que sea consecuente en la práctica, reformulando algunos de sus presupuestos teóricos. Puesto que dicho discurso apuesta por construir marcos de convivencia ciudadana a partir de la negociación simbólica y política entre sujetos diversos considerados como iguales, una práctica intercultural coherente supone la inclusión de esos otros como sujetos simétricos en las diversas instituciones que configuran la sociedad del presente. De ese discurso se desprende asimismo que ninguna de las partes puede reclamar legítimamente para sí la representación exclusiva de las otras partes. La exigencia interculturalista, por tanto, requiere abrir procesos de participación institucional y ciudadana en los que las diferentes comunidades racializadas puedan participar en igualdad de condiciones en los procesos deliberativos y decisorios que los afectan. Eso implica, desde luego, crear políticas de apertura en las instituciones públicas, incluyendo el sistema universitario español y, en particular, las universidades públicas^{xv}. Sin apertura institucional, la interculturalidad deseada pierde su fuerza subversiva^{xvi}: termina circunscripta a una declaración de buenas intenciones, cuando no a una retórica de la tolerancia multicultural, en absoluto incompatible con el racismo y la xenofobia cristalizadas en las estructuras institucionales del presente.

A diferencia de las propuestas educativas interculturales en América Latina, que han trabajado sobre la crítica a la colonialidad y al colonialismo^{xvii}, cabe conjeturar que en España dichas propuestas no nacen de la deconstrucción del etnocentrismo sino de unas demandas educativas



más o menos dispersas y específicas, ligadas al aumento del alumnado extranjero en la década de los 90 en el sistema educativo español (especialmente relacionadas con la preocupación por el "rendimiento escolar" y la "convivencia en el aula"), sin que ello haya conducido a una crítica de los privilegios profesionales de la población blanca nacional. Desde esta perspectiva, la marginación tendencial de migrantes y refugiados en las instituciones de enseñanza superior hace manifiesto sólo la falta de una política efectiva de igualdad que incluya a los colectivos racializados sino la falta de prioridad política de estas luchas por la inclusión. Si bien las crisis de financiación podrían explicar parcialmente las dificultades presentes que afronta el SUE para la ampliación de sus estructuras profesoras, no permite explicar su configuración actual excluyente -comenzando por las restricciones legales que se plantean al momento de acceder a cargos jerárquicos- o la baja diversificación de sus plantillas ya existentes. Para dar cuenta de ello, es preciso desplazarse de lo económico a lo político-cultural, especialmente, aquellas regulaciones que obstruyen el acceso y permanencia del profesorado racializado.

4. La colonialidad del saber

La información precedente debería bastar para cuestionar un discurso que explica las exclusiones sistemáticas del SUE a partir de la "falta de atractivos" para el profesorado extranjero [xviii](#). Del mismo modo que ese discurso ni siquiera menciona la presencia marginal del profesorado gitano en las universidades españolas, no da cuenta en lo más mínimo de la clausura institucional del SUE que margina al profesorado extranjero. Si bien no cabe desconocer el contexto regresivo de precariedad económica y las restricciones jurídico-administrativas que regulan el acceso a las instituciones universitarias, la exclusión/marginación sistemática que el SUE hace del profesorado racializado entronca con una cultura académica en la que el «sujeto de saber» por excelencia no es otro que el sujeto colonial.

Para formularlo de otro modo: el cierre universitario ante el profesorado diverso se explica menos por las dificultades económicas que atraviesa el SUE que por unas tradiciones, prácticas, valores y significaciones marcados por el eurocentrismo [xix](#). En particular, resulta de especial relevancia la noción de «colonialidad del saber» en terminología de Lander, marcado por la «hybris del punto cero»:

De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista [xx](#).

Como observadoras inobservadas, las universidades españolas no han cuestionado el lugar tradicional de lo universitario como espacio privilegiado de producción de conocimientos desde una lógica disciplinaria y arbórea, desconociendo tanto otras formas de producción de conocimiento como otros sujetos cognoscitivos. Sin embargo, en vez de promover una simple inversión de las posiciones, de lo que se trata es de pensar *otra* universidad como *espacio dialógico* entre distintos saberes que reconocen sus específicos lugares de enunciación. La «interculturalidad» resultante, pues, no es una simple consecuencia de la yuxtaposición multicultural sino de un proceso de descolonización universitaria que necesita cuestionar los privilegios del sujeto occidental hegemónico como condición para dar lugar efectivo a los otros.



Si en general la herencia colonialista ha instituido la jerarquía racista entre «centro» y «periferia», la herencia patriarcal la jerarquía sexista entre «hombres» y «mujeres» o la herencia capitalista la jerarquía clasista entre «propietarios» y «trabajadores», excluyendo tendencialmente al segundo término del acceso a las instituciones, la herencia colonial universitaria mantiene en particular la jerarquía entre profesorado nacional y profesorado extranjero (expulsando asimismo a la comunidad gitana por ser heterogénea con respecto a los patrones nacionales dominantes). A pesar de algunas iniciativas dirigidas a erosionar las membranas institucionales que sostienen los privilegios coloniales, las políticas universitarias españolas muestran más preocupación por atender las actuales demandas de mercado o la medición de su calidad concebida en términos eficientistas que por transformar sus estructuras institucionales que perpetúan múltiples formas de desigualdad.

De forma previsible, entre los principales problemas que suelen señalarse sobre el sistema educativo en general y el universitario en particular, no hay ninguna referencia a las graves discriminaciones en las que ese sistema asienta en la actualidad^{xi} y a la necesidad de revocarlas a partir de una política de apertura intercultural. Precisamente porque un "olvido" de este tipo resulta por demás de sintomático, sigue siendo preciso cuestionar esas múltiples discriminaciones como recordatorio de otra universidad pública posible y, sobre todo, como una forma de interrogarnos sobre las finalidades políticas de la educación universitaria presente. Frente a una política elitista de privatización, ¿qué mejor defensa de la universidad pública puede hacerse que la apuesta por su construcción como espacio colectivamente accesible, capaz de encarnar una estructura profesional diversa que respete un principio de igualdad y no discriminación? Sin ese recordatorio, la invención de una comunidad académica abierta y de un espacio universitario intercultural seguirán siendo meras veleidades.

Notas:

ⁱ Cf. Davis, Ángela (2016): "Raza, género y clase son elementos entrelazados", entrevista publicada en "Diagonal", 8/09/2016, versión electrónica en <https://www.diagonalperiodico.net/libertades/31326-raza-genero-y-clase-son-elementos-entrelazados.html>.

ⁱⁱ Cf. Borra (2015a): "Reflexiones sobre el espacio universitario español. Noticias antiguas sobre la interculturalidad que no fue", versión electrónica en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=174337>.

ⁱⁱⁱ Por mi parte, he formulado las siguientes preguntas al Servicio de Estadística Universitaria, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: "1- ¿Cuántos profesores extranjeros están empleados en el SUE y qué cargos ocupan?; 2- ¿Cuál es su participación porcentual en la estructura del profesorado universitario?; 3- ¿Cuáles son sus principales procedencias?; 4- ¿Qué cantidad de población inmigrada y refugiada dispone de titulaciones universitarias de su país de origen? ¿Qué porcentaje ha homologado sus estudios en España? y 5- Finalmente, ¿cuántos profesores del SUE son extranjeros nacionalizados?". La respuesta se ha limitado a remitirme a los datos publicados en



https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/2016/6_Internacionalizacion&file=pcaxis&l=s0. Dichos datos sólo permiten responder las primeras tres preguntas, aunque en el caso de la primera no se especifican los cargos.

^{iv} Cf. "Datos y cifras del sistema universitario español", pág. 123, Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, versión electrónica en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/datos-y-cifras-del-sistema-universitario-espanol-curso-20152016/estadisticas-universidad-espana/21461>. Si distinguimos por género, sólo un 20,8 % del total de catedráticos son mujeres y un 39,9 % del total de titulares.

^v Semejante primacía, como es previsible, no sólo ha promovido de forma acrítica la alianza entre empresas privadas y SUE, sino que también ha conllevado -especialmente en la última década- un acelerado deterioro del mercado de trabajo del que no han logrado escapar muchos puestos universitarios.

^{vi} Remito al proyecto "Fuga2", publicado en <http://data.elperiodico.com/>, basado en un mapa colaborativo en el que participan más de 750 investigadores emigrados.

^{vii} https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=1&busc_1=&cri1=00&sel_2=1&busc_2=&cri2=00&sel_3=1&busc_3=&cri3=00&sel_4=2&busc_4=&cri4=00&cri4=01&rows=Tipo+de+universidad&rows=Nacionalidad&columns=Sexo&columns=Indicador&numCri=4&NumCeldas=2&type=pcaxis&path=%2FUniversitaria%2FIndicadores%2F2016%2F6_Internacionalizacion%2FI0%2F&file=EIU06501.px&divi=&per=&idtab=&accion=html

^{viii} Puesto que dicho profesorado está excluido por ley del acceso al funcionariado, dichas plazas deben ser contabilizadas dentro de la categoría de "personal contratado" de las universidades.

^{ix} Puede consultarse dicha información de forma electrónica en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951∓menu=ultiDatos&idp=1254735572981.

^x Si desglosamos la información según continentes los resultados son aun más alarmantes. Solamente Europa y EEUU/Canadá ya concentran 1.777 plazas. América Latina le sigue con 454 plazas, y menos de 200 distribuidas entre toda África, Asia y Oceanía. La infrarrepresentación de estas comunidades en el SUE es evidente. Con ello, bloquea la posibilidad de un diálogo de saberes y, sobre todo, la crítica al sistema moderno/colonial en el que participa el propio SUE.



^{xii} En http://www.empleo.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/Informe_ENI_2007.pdf, pág. 30.

^{xii} Cf., Francisco Javier Moreno Fuentes y María Bruquetas Callejo (2011): "Inmigración y Estado de bienestar en España", versión electrónica en http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/inmigracion/files/31_es/descargas/31_es.pdf.

^{xiii} La observación es consistente con otras constataciones que pueden hacerse sobre el mercado laboral español, comenzando por los niveles comparativamente más elevados de sobrecualificación de la población inmigrada. Mientras que en 2008 uno de cada tres españoles tenía un empleo subcualificado según su nivel formativo, en el caso de los colectivos inmigrantes el fenómeno se incrementó hasta el 58%, duplicando la media nacional ("España es el país de la UE con más empleados sobrecualificados", en "El país", 9/12/2011, versión electrónica en https://elpais.com/sociedad/2011/12/09/actualidad/1323385541_344704.html). El «confinamiento sectorial» al que está sometida la mayoría inmigrada es la contracara de la exclusión tendencial que sufre esta población con respecto al acceso a puestos laborales que exigen niveles de cualificación más elevados (como es el caso de los puestos universitarios, entre otros). A pesar de la relativa desactualización de los datos disponibles, no hay razones para suponer que esta sobrecualificación se ha revertido de forma sustantiva, máxime cuando las políticas de empleo de la última década no han variado en lo estructural (Borra, Arturo [2017]: "Ciudadanías mermadas, mercado laboral y discriminación", versión electrónica en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=227776>).

^{xiv} Cf. "Datos y cifras del sistema universitario español", *op.cit.*, pág. 130.

^{xv} Al respecto, cabe preguntar si las «pedagogías de la interculturalidad» no han obtenido prestigio académico precisamente por desconectar sus planteamientos teóricos de las implicaciones que tiene en la práctica; a saber, la transformación no sólo del alumnado, sino del propio sujeto docente e investigador local, tanto a partir de la práctica del intercambio entre trayectorias profesionales culturalmente heterogéneas como a partir de la inclusión efectiva de los otros como sujetos pedagógicos e investigativos.

^{xvi} Remito a Borra (2015b): "La interculturalidad en crisis: clausura institucional y migraciones", versión electrónica en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=194070>.

^{xvii} "El concepto de Interculturalidad tiene una significación en América Latina, y particularmente en Ecuador, ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que la idea simple de interrelación (o comunicación, como generalmente se lo entiende en Canadá, Europa y EE.UU.), la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento *otro*, de una práctica política *otra*, de un poder social (y estatal) *otro* y de una



sociedad *otra*; una forma *otra* de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma *otro* que es pensado a través de la praxis política", Walsh, Catherine (2007) "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial", pág. 47, en Grosfoguel, Ramón y Castro-Gómez, Santiago [ed.] (2007): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre, Bogotá. Véase también Walsh, Catherine (2005): "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", en "Signo y pensamiento", vol. XXIV, Nº 46, Colombia y Walsh, Catherine (2008): "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", en "Tabula Rasa", Nº.9, Bogotá.

[xviii](#) En esta línea se mueven diferentes reflexiones periodísticas. Véase por ejemplo "Las universidades carecen de atractivos para los profesores extranjeros", en "El diario", 25/10/2017, versión electrónica en

http://www.eldiario.es/sociedad/plantilla_universitaria-universidad-educacion_0_700280628.html.

En dicho artículo se desconoce que la escasa presencia del profesorado extranjero es menos una decisión del propio sujeto profesoral que una consecuencia sistemática de unas estructuras institucionales en las que ese sujeto no tiene cabida o, en el mejor de los casos, sólo una cabida marginal.

[xix](#) Siguiendo a Castro-Gómez y Grosfoguel (2007): "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", en Grosfoguel y Castro-Gómez, *op.cit.*, pág. 20: "Un componente básico del grupo modernidad/colonialidad es la crítica de las formas eurocéntricas de conocimiento. Según Quijano y Dussel, el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento, que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales. La superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento [verdadero], ya que era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación".

[xx](#) Castro-Gómez, Santiago (2007): "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en Grosfoguel y Castro-Gómez, *op.cit.*, pág. 83. Más adelante, el autor señala: "El punto cero sería, entonces, la dimensión epistémica del colonialismo, lo cual no debe entenderse como una simple prolongación ideológica o "superestructural" del mismo, como quiso el marxismo, sino como un elemento perteneciente a su "infraestructura", es decir, como algo constitutivo. Sin el concurso de la ciencia moderna no hubiera sido posible la expansión colonial de Europa, porque ella no sólo contribuyó a inaugurar la "época de la imagen del mundo" [como lo dijera Heidegger], sino también a generar una determinada representación sobre los pobladores de las colonias como parte de esa imagen", Castro-Gómez, Santiago (2007), *op.cit.*, pág. 88.

[xxi](#) Por poner un caso reciente, en la nota "Los cinco grandes problemas del profesorado



español" ("El mundo", 3/11/2017, versión electrónica en <http://www.elmundo.es/sociedad/2015/11/03/5637c9dc268e3e02488b456c.html>) ni siquiera se mencionan estas exclusiones, pese a que se señala que "[l]a educación está desconectada del mundo real y su mayor problema es la falta de calidad del profesorado" (*op.cit.*). La inclusión de un profesorado diverso para contrarrestar algunos de estos problemas ni siquiera es mencionada como una posibilidad a tener en cuenta.

Rebelión ha publicado este artículo con el permiso del autor mediante una [licencia de Creative Commons](#), respetando su libertad para publicarlo en otras fuentes.