

Universidad de Salamanca
Instituto de Estudios de la Ciencia y la Tecnología
Doctorado en Lógica y Filosofía de la Ciencia



VNIVERSIDAD D SALAMANCA



TESIS DOCTORAL

**La (re)producción de la desigualdad de género en la educación
brasileña: Un estudio sobre la carrera docente en el Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas**

Anna Júlia Giurizatto Medeiros

Directoras:

Dra. Obdulia María Torres González

Dra. Estrella Montes López

Supervisora en Brasil:

Dra. Elvira Simões Barretto

Salamanca, 2023

TESIS DOCTORAL

La (re)producción de la desigualdad de género en la educación brasileña: Un estudio sobre la carrera docente en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

Presentada por Anna Júlia Giurizatto Medeiros para optar al título de doctora

 Assinado de forma digital por
Anna Júlia Giurizatto Medeiros
Dados: 2023.07.11 08:56:29
-03'00'

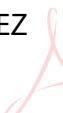
Anna Júlia Giurizatto Medeiros

TORRES GONZALEZ
OBDULIA MARIA -
42092803C  Firmado digitalmente por
TORRES GONZALEZ OBDULIA
MARIA - 42092803C
Fecha: 2023.07.11 17:14:24
+02'00'

Vº Bº

Dra. Obdulia María Torres González

Directora

MONTES LOPEZ
ESTRELLA -
52415739G  Firmado digitalmente por
MONTES LOPEZ ESTRELLA -
52415739G
Fecha: 2023.07.11 16:12:20
+02'00'

Vº Bº

Dra. Estrella Montes López

Directora

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil, porque eu lia a história do Brasil e ficava sabendo que existia guerra, só lia os nomes masculinos como defensores da pátria então eu dizia para minha mãe:

– Porque a senhora não faz eu virar homem?

Ela dizia:

– Se você passar por debaixo do arco-íris você vira homem.

Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distante de povo. Eu cansava e sentava, depois começa a chorar. Mas o povo não deve cansar, não deve chorar, deve lutar para melhorar o Brasil para nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. Eu voltava e dizia para minha mãe:

– O arco-íris foge de mim.

(Carolina Maria de Jesus, Quarto de despejo, 2004)

Agradecimientos

La realización de esta tesis no sería posible sólo con mi compromiso individual. Implicó el aprendizaje y el apoyo de diversas personas e instituciones y, por ello, quiero expresar mi agradecimiento.

En primer lugar, a mi familia. A mis padres, Nancy y Francisco, por ser un referente de apoyo y aliento a lo largo de mi vida académica, profesional y personal. A Ian, mi querido hijo, por su presencia madura y comprensiva, y por ser un chico encantador, aportándome serenidad para seguir. A Vitor, mi compañero y pareja, por ser esa rara persona, siempre tan comprensiva y acogedora; y por ofrecerme tanto apoyo a lo largo de este camino, ya iniciado como un anhelo cuando nos conocimos.

A mis profesoras directoras y supervisora de tesis: Elvira, Estrella y Obdulia. Puedo decir que fui agraciada con su presencia en esta construcción. Elvira, siempre amable y generosa. El encuentro con ella me permitió recibir muchas lecciones vitales y académicas y, sobre todo, me permitió conocer mejor a esta querida persona y construir con ella una genuina amistad. Estrella, con su perfil acogedor, fue una gran alentadora de este camino, tendiendo puentes, orientando, corrigiendo, ofreciendo un apoyo fundamental con las dificultades con el español, aportando nuevos conocimientos y acogiendo mis incertidumbres con paciencia. Puedo decir que fue más que una directora de tesis y me siento muy agradecida por su generosidad y contribución en esta etapa de mi vida académica. Y a Obdulia, primero porque sin ella esta tesis no sería posible pero, sobre todo, por su postura durante todo el proceso. Combinando precisión con serenidad y orientación con acogida, demostró cómo es posible construir una ciencia con productividad y humanidad, siendo un referente académico y profesional. El ejemplo y la contribución de estas tres mujeres me hacen estar más segura de los caminos que quiero seguir y de la importancia de esta investigación.

También quiero indicar mi gratitud a Afonso, mi gran amigo y mentor, por haber sido una base a lo largo de mi trayectoria, por ofrecerme apoyo para mirar la realidad y comportarme frente a ella, ya sea profesional, académica o personalmente; y por ser un amigo tan querido y un ejemplo de persona y conocimiento. Te doy las gracias con nostalgia, con el corazón apretado, pero con la certeza de la cosecha constante, para muchas personas, de todo lo que has sembrado.

Siguiendo con mis referentes de aprendizaje, me gustaría dar las gracias a Juan, mi profesor de español, por sus enseñanzas, sus intercambios y su disponibilidad. Y a Tati, que se comportó como profesora y amiga y, de forma muy amable, me permitió aprovechar su capacidad docente a través de la relación de compañerismo y vecindad establecida, enseñándome a utilizar con paciencia el software de codificación de datos cuantitativos.

No podía dejar de mencionar a algunas grandes amigas a lo largo del camino. Para empezar, Renata y Manu, que estaban en España en la época en que inicié la búsqueda del doctorado. Además de ser una fuente de admiración, fueron amigas entrañables, amables y me estimularon durante todo el proceso. También quiero dar las gracias a mis amigas del Ifal. Elaine, Fran y Adenilda, por haber acompañado toda esta trayectoria, desde sus inicios y por representar siempre inspiración y fuerza. Y también a Bárbara, Paulete y Laura por haber, en diferentes momentos y de diferentes maneras, contribuido a la tesis, ya sea compartiendo perspectivas, ya sea proporcionando apoyo y referencia profesional y ética.

También es fundamental agradecer a la Universidad de Salamanca, en particular al Programa de Doctorado en Lógica y Filosofía de la Ciencia, por proporcionar apoyo académico para llevar a cabo esta investigación; y al Ministerio de Educación y al CNPq, por proporcionaren los datos necesarios para su realización; así como a todas las universidades e institutos federales que proporcionaron datos. Agradezco especialmente al Ifal por hacer posible la investigación, tanto en la parte cuantitativa como cualitativa. Y por ser una institución tan importante para cambiar la realidad de las desigualdades pues, aunque permeada por procesos contradictorios, posibilita implicaciones y cambios importantes. Y, por último, me gustaría destacar mi agradecimiento a las personas que colaboraron con las entrevistas, tanto a las que participaron como a las que facilitaron el contacto para llegar a ellas. Fueron fundamentales para la realización de esta tesis y, muchas veces desbordadas, se ofrecieron amablemente a contribuir a la investigación, aportando información y expresando sentimientos y anhelos fundamentales para la comprensión de la realidad del Ifal.

Así, quiero expresar mi gratitud a todas estas personas e instituciones y decir que el resultado de esta tesis fue fruto de la participación de cada una de ellas en el proceso y que su presencia hizo el trabajo más leve y cualificado.

Resumen

Los estudios sobre género y ciencia demuestran que, a pesar de los cambios sociales, las desigualdades persisten. El Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), como institución brasileña vinculada a la educación profesional, ha experimentado una serie de transformaciones y actualmente representa un modelo que ofrece educación en varios niveles educativos, además de caracterizarse por el vínculo entre ciencia, profesionalización e inclusión social. El objeto de este trabajo es analizar la desigualdad de género en la carrera docente en el Ifal, plasmada a través de las diferentes trayectorias profesionales desarrolladas por hombres y mujeres en la institución. Para ello, en primer lugar, se realizó un acercamiento a la realidad a través de indicadores de género y ciencia que evidenciaron las desigualdades a nivel nacional y, específicamente, en el Ifal. Esto además justificó la continuación de la investigación. A partir de este análisis, se establecieron tres objetivos: (1) conocer las relaciones desiguales experimentadas por el profesorado en el Ifal a lo largo de su carrera académica; (2) comprender las representaciones que el personal docente construye sobre el lugar ocupado por la mujer en el Ifal y (3) entender cómo estas experiencias y percepciones generan distintas posiciones para hombres y mujeres en el Instituto. Para alcanzar estos objetivos, se realizaron entrevistas en profundidad, ya que estas permiten acceder a las percepciones de las personas entrevistadas, buscando así revelar los significados atribuidos a la realidad compartida por el profesorado del Ifal. Estos resultados cualitativos se organizan en tres grandes niveles: individual, organizacional y social. Todos están relacionados entre sí y el análisis se lleva a cabo, además, en intersección con las variables de clase y raza. A nivel individual, se presentan las características desarrolladas por el profesorado y se refleja cómo hombres y mujeres introyectan necesidades y disposiciones diferentes que contribuyen a la permanencia de relaciones desiguales. A nivel organizacional, se señalan las relaciones establecidas en el ámbito laboral que producen división de tareas con relaciones subordinadas entre géneros. Y finalmente, a nivel social, se presenta cómo la ciencia y la familia representan instituciones que contribuyen a estructurar un orden de género excluyente en el Ifal, además de prestar atención al contexto pandémico, político y social vivido durante el periodo de la investigación que acentuó las diferencias. Todo esto contribuye a la reproducción de las desigualdades de género entre el profesorado del Ifal. Sin embargo, la investigación también revela concepciones y prácticas que se contraponen al modelo hegemónico y que problematizan la naturalización de las desigualdades.

Palabras clave: Brasil; carrera académica; desigualdades de género en la ciencia; educación profesional.

Abstract

The objective of this thesis is to analyse gender inequality in the academic career at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). Ifal is a Brazilian institution dedicated to professional education that has undergone a number of transformations and currently represents a model of institution that offers education at various levels. Ifal is characterized by the connection between science, professionalization, and social inclusion. The thesis examines the different career paths that men and women follow in the institution. In order to highlight the inequalities at both national and Ifal levels, genders indicators have been developed, a necessary preliminary step to conduct of research. The analysis has three objectives: (1) to understand the unequal relations experienced by the Ifal academic staff throughout their academic career; (2) to comprehend the way in which male and female professors construct representations of the position they hold at Ifal; and (3) to understand how these experiences and perceptions generate different positions for men and women at the Institute. To achieve these objectives, in-depth interviews were conducted. The interviews allow access to the perceptions of the interviewees, seeking to reveal the meanings attributed to the reality shared by the academic staff at Ifal. These qualitative results are organized into three main levels: individual, organizational, and social. They are all interrelated, and the analysis is also performed in intersection with variables of class and race. At the individual level, the characteristics developed by the academic staff are presented, reflecting how men and women internalize different needs and dispositions, which contributes to the perpetuation of inequalities in their relations. At the organizational level, the relationships established in the workplace are studied, which produce a division of labour by gender with a subordination relationship between genders. And finally, at the social level, it is shown how science and family represent institutions that contribute to structuring an exclusionary gender order at Ifal. Finally, the pandemic and political context during the research period is analysed given that this context accentuated the experienced differences. The question situated at every level contributed to the reproduction of gender inequalities among the professors at Ifal. However, the research also reveals conceptions and practices that are opposed to the hegemonic model and problematize the naturalization of inequalities.

Key words: Academic career; Brazil; gender inequalities on science; professional education.

Resumo

Os estudos sobre gênero e ciência mostram que, apesar das mudanças sociais, as desigualdades persistem. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), como instituição brasileira vinculada à educação profissional, passou por uma série de transformações e, atualmente, representa um modelo que oferece educação em vários níveis de ensino; e se caracteriza pela vinculação entre ciência, profissionalização e inclusão social. O objetivo desta tese é analisar a desigualdade de gênero na carreira docente no Ifal, refletida nas diferentes trajetórias profissionais vividas por homens e mulheres na instituição. Para isso, em primeiro lugar, foi feita uma aproximação com a realidade através de indicadores de gênero e ciência, que evidenciaram as desigualdades a nível nacional e, especificamente, no Ifal. Isso também justificou a continuidade da pesquisa. A partir dessa análise, foram estabelecidos três objetivos: (1) conhecer as relações desiguais vivenciadas pelo professorado do Ifal ao longo de sua trajetória acadêmica; (2) compreender as representações que o professorado constrói sobre o lugar ocupado pelas mulheres no Ifal; e (3) entender como essas vivências e percepções geram posições diferentes para homens e mulheres no Instituto. Para atingir estes objetivos, foram realizadas entrevistas em profundidade, pois estas permitem aceder às percepções das pessoas entrevistadas, procurando revelar os significados atribuídos à realidade partilhada pelo professorado do Ifal. Estes resultados qualitativos estão organizados em três grandes níveis: individual, organizacional e social. Todos eles estão inter-relacionados e a análise é feita também em intersecção com as variáveis de classe e raça. No plano individual, são apresentadas as características desenvolvidas pelo professorado, refletindo como homens e mulheres introjetam necessidades e disposições diferentes, o que contribui para a permanência de relações desiguais. No plano organizacional, são apontadas as relações estabelecidas no local de trabalho que produzem divisão de tarefas, com relações de subordinação entre os gêneros. E, finalmente, no plano social, apresenta-se como a ciência e a família representam instituições que contribuem para estruturar uma ordem de gênero excludente no Ifal, além de atentar para o contexto pandêmico, político e social vivido no período da pesquisa e que acentuou as diferenças. Tudo isso contribui para a reprodução das desigualdades de gênero entre os docentes do Ifal. No entanto, a pesquisa também revela concepções e práticas que se contrapõem ao modelo hegemônico e que problematizam a naturalização das desigualdades.

Palavras-chave: Brasil; carreira acadêmica; desigualdades de gênero na ciência; educação profissional.

Índice

Introducción	25
1. Justificación de la investigación	25
2. Objeto de estudio y objetivos	29
3. La estructura de la tesis	30

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Capítulo 1. Educación en Brasil: una historia de exclusión por género, raza y clase	35
1. Introducción	35
2. La construcción de la Educación Superior en Brasil.....	36
2.1. El surgimiento de la educación superior en Brasil	37
2.2. De las instituciones de educación superior independientes a la creación de las universidades: la vinculación de la investigación a la educación superior	39
2.3. La Reforma universitaria de 1968: un modelo conservador de modernización de la educación	42
2.4. La apertura política y la lucha por una universidad pública, democrática y con calidad académica	43
3. La educación profesional en Brasil: un poco de historia	46
3.1. El inicio de la educación profesional en Brasil: un instrumento para disciplinar a las masas para el trabajo.....	47
3.2. El surgimiento del sistema federal de educación profesional: la dualidad permanece ...	49
3.3. La apertura política y la lucha por una educación profesional pública e integrada	53
3.4. Un nuevo panorama para la formación profesional: la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.....	55
3.4.1. Las características de los institutos federales.....	56
3.4.2. La oferta de diferentes titulaciones en los institutos federales	59
4. Falacias, recorte de fondos y silenciamiento de las desigualdades: los riesgos de dismantelar la educación brasileña	60
5. Reflexiones.....	68
Capítulo 2. La presencia del androcentrismo en la educación	71
1. Introducción	71
2. La (re)producción de los géneros.....	72
3. La ciencia moderna y la (re)producción de los géneros	75
4. Género y carrera profesional en la educación superior brasileña.....	77
5. Barreras enfrentadas por las mujeres en la carrera científica.....	84
5.1. El papel de la mujer en la familia y su repercusión en la carrera académica	84
5.2. La socialización de género y la elección de la carrera.....	88

5.3. Las relaciones de género el ámbito laboral	91
6. Reflexiones.....	95
Capítulo 3. Metodología.....	97
1. Introducción.....	97
2. La construcción de indicadores.....	98
3. La entrevista cualitativa	102
3.1. El diseño de las entrevistas	104
3.1.1. La selección del contexto y la definición de la muestra de la entrevista.....	104
3.1.2. La selección y el contacto con las personas entrevistadas a través del método bola de nieve.....	107
3.1.3. El guion de la entrevista.....	109
3.1.4. La aplicación de la entrevista.....	112
3.1.5. El análisis de las entrevistas	115
Capítulo 4. Segregación de género en la educación brasileña	119
1. Introducción.....	119
2. Los indicadores de género en la educación brasileña	120
2.1. Indicadores de género en diferentes instituciones de educación superior.....	120
2.2. Indicadores nacionales de segregación de género	122
2.3. Indicadores de Segregación de género en las universidades federales	126
2.4. Indicadores de segregación de género en los institutos federales.....	129
2.5. Indicadores de segregación de género en el Ifal	133
2.6. Indicadores de segregación de género a través de las becas	138
3. Discusión	141

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Análisis de las entrevistas a partir del enfoque multinivel.....	149
1. Introducción.....	149
2. Comprender la producción de género en el Ifal desde una perspectiva multinivel	149
Capítulo 5 - Factores individuales	155
1. Introducción.....	155
2. Identidad.....	156
2.1. Características asociadas a las mujeres, a los hombres y a la construcción de las identidades.....	158
2.2. La identificación racial del profesorado del Ifal	164
3. La experiencia de la maternidad y la paternidad en la construcción de las subjetividades...	169
3.1. El sentido de la paternidad	169

3.1.1. El significado de la presencia en la paternidad.....	173
3.1.2. Experiencias de cambios en la paternidad.....	176
3.2. La maternidad como una experiencia con conflictos emocionales	181
3.2.1. La naturalización de la maternidad.....	185
3.2.2. Experiencias de tensión en el modelo tradicional de maternidad	190
3.3. Desigualdades en la carrera profesional como consecuencia de la experiencia de la maternidad.....	193
4. Representaciones de la carrera docente según el género.....	195
4.1. La sobrecarga de trabajo y la carrera profesional de las mujeres	195
4.2. Motivaciones y desmotivaciones en la carrera docente	199
4.3. Las expectativas sobre la carrera profesional.....	203
5. Reflexiones.....	206
Capítulo 6 - Factores organizacionales	209
1. Introducción	209
2. La identidad del Ifal: entre las prescripciones y las prácticas cotidianas.....	211
3. La carrera profesional en el Ifal	214
3.1. Experiencias profesionales del profesorado más antiguo del Ifal	215
3.2. Concepciones sobre el plan de carrera de los institutos federales	217
3.3. Condiciones organizativas y desarrollo de la carrera profesional en el Ifal.....	222
3.3.1. Condiciones organizacionales en la carrera de las mujeres	225
4. Las interacciones desarrolladas en el Ifal	230
4.1. Características de los grupos que componen el Ifal	230
4.2. Relaciones de asociación y de disputa en el Ifal	234
4.3. Formas de resistencia política del profesorado y su impacto	238
5. Relaciones de raza, clase y género en el Ifal.....	243
5.1. La descalificación de la mujer	244
5.2. Las mujeres en los cargos de gestión del Ifal.....	249
5.3. La percepción de los cuerpos de las mujeres en el Ifal.....	252
5.4. La opresión por cuestión racial en el caso de los hombres	260
5.5. Relaciones de clase en el Ifal.....	264
5.6. Perspectivas acerca de las relaciones de género en el Ifal	266
5.7. Las perspectivas del profesorado sobre la importancia del tema racial en el Ifal.....	272
5.8. Tensionamientos en el orden de género, clase y raza en el Ifal.....	276
6. Reflexiones.....	280
Capítulo 7 – Factores Sociales	283
1. Introducción.....	283

2.	El papel de la ciencia en la producción de desigualdades de género en Ifal	284
3.	La influencia de la familia en la construcción del género	292
3.1.	Origen social de la familia y oportunidades profesionales	292
3.2.	Expectativas de género en la familia y en la carrera profesional de las profesoras.....	296
3.3.	La división de las actividades familiares y la carrera académica	301
3.4.	Valores familiares y conciliación	307
4.	Contexto político, social y sanitario	312
4.1.	La pandemia del COVID-19	313
4.1.1.	La pandemia y la educación a distancia.....	314
4.1.2.	Los problemas de conciliación durante la pandemia.....	316
4.1.3.	La productividad durante la pandemia.....	320
4.2.	La situación política y económica y la producción de desigualdades	323
4.2.1.	Bolsonaro y el Bolsonarismo en la educación y en la realidad del Ifal.	324
4.2.2.	El impacto del desmantelamiento en la educación y en la calidad de vida del profesorado.....	329
5.	Reflexiones.....	332

CONCLUSIONES

Discusión y conclusiones	337
1. Introducción.....	337
2. La opresión de género en el Ifal.....	338
3. La presencia de desigualdades de clase y raza en las opresiones de género del Ifal	347
4. Desafíos a la tensión del orden de género.....	350
Referencias	354
Anexos.....	377

Índice de siglas

Andes - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Asociación Nacional de Profesores de Educación Superior)

Capes - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Comisión de Mejoramiento del Personal de Educación Superior)

Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológica (Centros Federales de Educación Tecnológica)

CNCST - Catálogo Nacional de Cursos de Tecnología Superior

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE - Conselho Nacional de Educação (Consejo Nacional de Educación)

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico)

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio (Examen Nacional de la Educación Secundaria)

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil (Fondo de Financiación para Estudiantes)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística)

Ifes - Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica (Institutos Federales de Educación Científica y Tecnológica)

IFMG - Instituto Federal de Educação de Minas Gerais (Instituto Federal de Educación de Minas Gerais)

ILO - Internacional Labour Organization

Inpe - Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (Instituto Nacional de Investigación Espacial)

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Instituto de Investigación Económica Aplicada)

ISCED - Clasificación Internacional Estandarizada de Educación

ITA - Instituto de Tecnología da Aeronáutica (Instituto de Tecnología de la Aeronáutica)

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional)

MCTIC - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones)

MEC - Ministerio da Educação (Ministerio de Educación)

NDE - Núcleos Docentes Estruturantes (Núcleos Docentes Estructurantes)

OEA - Organización de Estados Americanos

ONU - Organización de las Naciones Unidas

OS - Organizações Sociais (Organizaciones Sociales)

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (Parámetros Curriculares Nacionales)

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (Plan de Desarrollo Institucional)

PNE - Plano Nacional de Educação (Plan Nacional de Educación)

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica para Jovens e Adultos (Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica para Jóvenes y Adultos)

Prouni - Programa Universidade para Todos (Programa Universidad para Todos)

RSC - Reconhecimento de Conhecimentos e Competências (Reconocimiento de Conocimientos y Competencias)

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia)

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial)

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial)

Sesc – Serviço Social de Comércio (Servicio Social de Comercio)

Sesi - Serviço Social da Indústria (Servicio Social de la Industria)

UB - Universidade do Brasil (Universidad de Brasil)

UDF - Universidade do Distrito Federal (Universidad del Distrito Federal)

UFBA- Universidade Federal da Bahia (Universidad Federal de Bahía)

Ufal - Universidade Federal de Alagoas (Universidad Federal de Alagoas)

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (Universidad Federal de Rio de Janeiro)

Unicamp - Universidade de Campinas (Universidad de Campinas)

USP - Universidade de São Paulo (Universidad de São Paulo)

Índice de gráficos

- Gráfico 1** – Estudiantes de grado por tipo de institución y sexo (2017)
- Gráfico 2** – Docentes de grado por tipo de institución y sexo (2017)
- Gráfico 3** – Carrera profesional en la educación superior por sexo (2017)
- Gráfico 4** – Estudiantes de grado por rama de conocimiento y sexo (2017)
- Gráfico 5** – Estudiantes de posgrado por rama de conocimiento y sexo (2017)
- Gráfico 6** – Docentes de grado por rama de conocimiento y sexo (2019)
- Gráfico 7** – Docentes de posgrado por rama de conocimiento y sexo (2017)
- Gráfico 8** – Estudiantes de grado de las universidades federales por rama de conocimiento y sexo (2017)
- Gráfico 9** – Docentes de universidades federales por categoría profesional y sexo (2019)
- Gráfico 10** – Estudiantes de grado de los institutos federales por rama de conocimiento y sexo (2017)
- Gráfico 11** – Docentes de grado de los institutos federales por rama de conocimiento y sexo (2019)
- Gráfico 12** – Docentes de grado de los institutos federales por categoría profesional y sexo (2019)
- Gráfico 13** – Estudiantes de grado del Ifal por rama de conocimiento y sexo (2017)
- Gráfico 14** – Docentes del Ifal por categoría profesional y sexo (2019)
- Gráfico 15** – Carrera de las mujeres docentes en las universidades federales, institutos federales e Ifal (2019)
- Gráfico 16** – Docentes mujeres del Ifal por categoría profesional y raza (2019)
- Gráfico 17** – Docentes hombres del Ifal por categoría profesional y raza (2019)
- Gráfico 18** – Distribución de becas de productividad en la investigación por modalidad y sexo (2015)
- Gráfico 19** – Distribución de becas por rama de conocimiento y sexo (2017)
- Anexo III**– Gráficos que incluyen la variable raza

INTRODUCCIÓN

Introducción

1. Justificación de la investigación

Abordar el tema de las desigualdades de género exige recordar la historia de la división social en las sociedades occidentales, en las que las necesidades del sistema económico dirigen los preceptos, las prácticas sociales y los lugares que hombres y mujeres ocupan dentro de la sociedad. Si en periodos precapitalistas las mujeres ya ocupaban un espacio limitado, con el advenimiento del capitalismo fueron colocadas en una condición periférica en relación con el sistema de producción y vieron infravaloradas sus capacidades, siendo las tareas consideradas de su competencia entendidas como de menor importancia y circunscritas al ámbito doméstico (Saffioti, 2013).

La ciencia moderna, del mismo modo, contribuyó a este proceso. Efectuó divisiones sobre las competencias de hombres y mujeres y consideró los conocimientos y técnicas propios del hacer femenino inferiores, ilegítimos y distantes del rigor científico. Esto no ocurrió en un intento de insertar a las mujeres en los espacios y prácticas considerados legítimos para la ciencia, sino que se llevó a cabo para mantener la supremacía masculina a través de divisiones arbitrarias. Así, durante mucho tiempo, ancladas en justificaciones supuestamente científicas, se impidió que las mujeres asistieran a escuelas, facultades y otros espacios de producción del conocimiento (Kovaleski, Tortato y Carvalho, 2013).

En Brasil, las mujeres no pudieron acceder a la educación superior hasta finales del siglo XIX, en el mismo periodo en el que se incentivó su presencia como docentes de la enseñanza primaria. Aunque la participación de las mujeres como profesoras haya contribuido a la mayor escolarización de las niñas, por la oportunidad del trabajo en la docencia que la enseñanza ofrecía, esta realidad estuvo amparada en la perspectiva de que correspondía a la mujer educar a los niños y niñas, como una extensión de la función materna (Beltrão y Alves, 2009; Hahner, 2011). De la misma forma, la ampliación de la presencia femenina en la enseñanza superior, que no comenzó hasta los años 70 del pasado siglo, estuvo vinculada al punto de vista moral que definía en qué profesiones tenían cabida para el sexo femenino, concentrando la participación de las mujeres en las ramas que las preparaban para el magisterio secundario (Minella, 2017).

Sin embargo, es innegable el avance experimentado por millones de mujeres en los últimos años. El cuestionamiento producido por el movimiento feminista tuvo repercusiones en diversos espacios, abriendo un mayor acceso de las mujeres a la escolarización y estimulando el debate académico sobre el tema. El problema de la posición de la mujer en la ciencia y en la educación entró en la agenda política internacional y, a consecuencia, comenzó a señalarse la diversidad como un factor determinante en el logro de la excelencia científica (European Union, 2009). En Brasil, este debate ganó especial relevancia a partir de la década

de los 80, con la creación de núcleos de estudio sobre la mujer en las universidades y el incentivo de algunas organizaciones, como la UNESCO y la OCDE (Lopes, 2002; Leta, 2003; Tabak, 2006; Olinto, 2012). Todos estos avances tuvieron repercusiones a inicios de los años 2000, cuando el país superó la brecha de género en educación. Desde entonces, las mujeres superan a los hombres como estudiantes de grado, tendencia también presente en los cursos de posgrado: la representación de las mujeres como alumnas de máster es mayor desde 1998 y entre el estudiantado de doctorado desde 2004 (Grossi et al., 2016; Elsevier, 2017).

A inicios del siglo XXI, se producen importantes avances en el país en lo que se refiere a las políticas públicas en este campo: entre otros, se creó la Secretaría Especial de Política para las Mujeres, en 2003, que adoptó la perspectiva de género como directriz de gobierno; se realizan, desde 2004, conferencias nacionales de política para las mujeres y se formulan planes nacionales de políticas de género y, en 2005, se implementó el programa Mujer y Ciencia. (Grossi et al., 2016; Lima y da Costa, 2016). Este programa fue lanzado en asociación con la ONU y tiene como objetivo estimular la producción científica y la reflexión acerca de las relaciones de género, mujeres y feminismo en el país, así como promover la participación femenina en el campo de la ciencia y en las carreras académicas. Para Barreto (2005), este programa, así como las políticas de acción positiva, son importantes para cambiar la realidad de presencia mayoritariamente masculina y blanca en la educación superior.

Las políticas de acción positiva en educación se dirigen a las relaciones étnico-raciales en el sistema educativo e incluyen: la formación del profesorado, la inserción de nuevos componentes en los currículos escolares, la producción de material didáctico y de apoyo, la realización de cursos preparatorios para personas jóvenes y de bajos ingresos, el financiamiento de estudios universitarios y la política de cuotas. Esta última, aprobada en agosto de 2012, cambió la forma de entrada del alumnado a las instituciones federales de educación superior y de educación profesional, instituyendo una reserva del 50% de vacantes a estudiantes de escuelas públicas. Parte de la cuota se asigna a cuestiones raciales, teniendo en cuenta el perfil racial de cada localidad (Castro, 2016). Esta política de inclusión racial y social, aunque no se refiere explícitamente a la cuestión de la mujer, ofrece la posibilidad de incluir a un grupo de mujeres que históricamente ha estado más alejado del acceso a la educación.

Todos estos cambios han contribuido a una mayor igualdad de género y racial en la educación y en la ciencia brasileña. Sin embargo, para comprender la realidad es necesario un análisis preciso de las formas en que las desigualdades se siguen manifestando en la actualidad. Las investigaciones indican que la segregación de las mujeres en la ciencia es un fenómeno persistente, con incidencia mundial (European Union, 2009; Torres y Pau, 2011; Montes-López, 2017; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2018; Pérez Sedeño, 2018; Gallego-Morón y Montes-López, 2022). Los estudios

demuestran que la manifestación de esta desigualdad se produce en diversos ámbitos y los principios de división y jerarquización se utilizan para mantener intactas las desigualdades (Kergoat, 2002; Hirata y Kergoat, 2007).

De acuerdo con Aquino (2006), los estudios sobre mujer y ciencia pueden abarcar tres dimensiones: las transformaciones socioculturales de las relaciones de género en el medio científico; los análisis epistemológicos, históricos y sociológicos de la producción del conocimiento y la participación de las mujeres en las diferentes disciplinas. Como García y Pérez Sedeño (2002) y de Freitas y da Luz (2017) resaltan, es importante destacar a las pioneras de la ciencia, tanto para valorar y respetar las historias “olvidadas” de estas mujeres, como para refutar los discursos biológico-deterministas que postulan que son naturalmente incapaces de producir ciencia y tecnología.

Los análisis de corte epistemológico, sociológico e histórico sobre el desarrollo de la ciencia moderna también han producido problematizaciones importantes. De acuerdo con Rago (1998), el feminismo participa en la crítica a la ciencia realizada por diversas corrientes teóricas, como el psicoanálisis, la hermenéutica, la teoría crítica marxista, el deconstructivismo y el posmodernismo. Ballestrin (2017) señala que la crítica feminista involucra muchas perspectivas teóricas y destaca la importancia del modelo empleado por el feminismo del sur, que cuestiona el colonialismo presente en los conocimientos producidos por el norte -a la vez que dialoga con los debates traídos por las filosofías latinoamericana y africana, por los estudios subalternos asiáticos, por el poscolonialismo y el decolonialismo- y asume un papel importante en la denuncia del carácter particularista, occidental, ideológico, racista y sexista en que se basa la producción del conocimiento.

En el campo de la trayectoria profesional de las mujeres, los estudios apuntan a la permanencia de la segregación de género, tanto en el mercado de trabajo, como en la educación superior y en las diferentes áreas del conocimiento (Olinto, 2012; Leta, 2014; Morão y Barros, 2015; Almeida y Moschekovich, 2015). Estas investigaciones, impulsadas por los debates feministas, aportan elementos importantes para comprender cómo opera la división sexual del trabajo.

Para Hirata y Kergoat (2007), pensar en la división sexual del trabajo implica reconocer las múltiples divisiones del trabajo socialmente producido y comprender cómo operan dentro de los sistemas de género. Así, los principios organizadores de las divisiones sexuales también están atravesados por otras formas de división del trabajo, y se requiere comprender este vínculo para abordar la cuestión de forma crítica. Esta es la perspectiva seguida en esta tesis, de modo que, al atender a cómo se producen las desigualdades de género en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), se busca comprender su relación con otras desigualdades socialmente producidas, como las vinculadas con la clase y la raza.

En este camino, las desigualdades en el Ifal son entendidas a través de las diferentes trayectorias laborales desarrolladas por hombres y mujeres, considerando su intersección con otras opresiones. Según la literatura, estas diferencias en las trayectorias son causadas por diversos factores, que involucran la estructura de las organizaciones y de las carreras científicas (Moschkovich y Almeida, 2015), los problemas de conciliación en las familias, la socialización de género y los contextos macroestructurales, entre otros (Aquino, 2006; Tabak, 2006). Y todas esas esferas son atravesadas por el resto de las divisiones que operan en la sociedad, lo que explica, por ejemplo, la solución comúnmente encontrada en el contexto brasileño al problema de conciliar la carrera científica de las mujeres con las demandas del ámbito doméstico, a través de la explotación de trabajadoras domésticas.

A pesar de la importancia de estas reflexiones y de la evidencia de los daños causados por la permanencia de la estructura patriarcal en la educación y en la ciencia, las investigaciones sobre este tema en Brasil son aún escasas (Leta, 2014; Taborda y Engeroff, 2017). Además, los estudios sobre género y ciencia son especialmente relevantes en contextos como Brasil, donde las desigualdades sociales son grandes obstáculos para el desarrollo del país y para la garantía de los derechos.

Aunque se han desarrollado importantes investigaciones sobre el tema en Brasil (Leta, 2014), la investigación sobre género y ciencia es aún insuficiente, teniendo en cuenta las diferentes visiones y sesgos sobre el problema (Schulz, 2020). Como también ocurre en otros países latinoamericanos, es difícil abordar este tipo de investigaciones en Brasil, dado que existe una brecha informativa sobre la situación de la mujer en la ciencia (Aquino, 2006; Taborda y Engeroff, 2017). Esta realidad aporta más relevancia a este tipo de estudios, como también expone las dificultades para desarrollarlos. En relación con la producción de indicadores de género y ciencia, el país cuenta con poca información, principalmente en lo que se refiere a la realidad nacional. Así, las investigaciones destinadas a entender las causas de esas desigualdades también son escasas, teniendo como campo de investigación principalmente los institutos federales.

Como instituto federal, el Ifal transitó por el mismo proceso de transformación que los demás institutos. Pasó de un modelo de educación precaria, dirigida a hombres pobres, a una educación cualificada, basada en los supuestos de la ciencia y de la tecnología y orientada a la formación profesional y ciudadana, con inclusión social. La mayor posibilidad de producir relaciones igualitarias a partir de estas modificaciones acarrea la necesidad de saber si esta premisa se manifiesta en las relaciones de género y entender cómo los cambios traen nuevas posibilidades y/o mantienen las jerarquías producidas a lo largo de la historia.

Sumado a esta reflexión, la condición de la autora de esta tesis de trabajadora del Ifal y las vivencias de opresión de género en el lugar justifican la elección de este campo de investigación. En el Ifal, la doctoranda observa que las posiciones de poder se definen, en gran

medida, en función del sexo: las pocas mujeres que ocupan puestos de mayor jerarquía suelen posicionarse en contra de los intereses de las mujeres y su representación en los cargos, aunque minoritaria, parece servir para enmascarar la realidad de las desigualdades. Además, las reflexiones sobre la discriminación de género constantemente se consideran irrelevantes y se tratan con burla e, incluso, se inhiben mediante prácticas de acoso. Estas se producen en el día a día de la institución, siendo juzgadas como inapropiadas las mujeres más asertivas o que no se adecúan a los roles de género. En relación con la experiencia personal, se resalta la sensación de tener la voz silenciada en diversas situaciones y la desacreditación del trabajo por estar vinculado a temas de género.

Estas experiencias en el Ifal se combinan con las vivencias personales de la investigadora en otros espacios y momentos de su vida, que incluyen la típica opresión cotidiana de la condición femenina, pero también la implicación con la temática de género en el ámbito académico y militante. Estos últimos han ofrecido conocimientos para ver la realidad a partir de referenciales no dominantes, lo que ha posibilitado el cuestionamiento de los paradigmas que justifican la subordinación de las mujeres y pensar en el papel que la ciencia desempeña en la producción de sistemas de pensamiento androcéntricos. A continuación, se explica el estudio que se realiza, indicando el objeto y objetivos de la investigación.

2. Objeto de estudio y objetivos

Esta tesis doctoral tiene como objeto de estudio el análisis de la desigualdad de género en la carrera docente en el Ifal, plasmada a través de las diferentes trayectorias profesionales desarrolladas por profesores y profesoras de la institución. Para conocer esta realidad, inicialmente se buscó información sobre el lugar que ocupan las mujeres en las universidades e institutos federales del país y, a la vista de las pocas investigaciones al respecto, se realizó un estudio cuantitativo con indicadores nacionales y locales sobre género y ciencia.

Así, la producción de indicadores mostró la escasa presencia de mujeres en las posiciones más altas de la carrera docente y en las áreas del conocimiento de mayor prestigio, tanto en la realidad nacional como, de forma aún más acentuada, en el Ifal. Esto evidenció la importancia de continuar con el tema de estudio y definió más específicamente los objetivos de la investigación, que consisten en: (1) conocer las relaciones desiguales experimentadas por el profesorado en el Ifal a lo largo de su carrera académica; (2) comprender las representaciones que el personal docente construye sobre el lugar ocupado por la mujer en el Ifal y (3) entender cómo estas experiencias y percepciones producen lugares distintos para hombres y mujeres en el Instituto. Todo este análisis se llevó a cabo en intersección con las variables de clase y raza.

Para alcanzar estos objetivos, se inició la parte cualitativa de la investigación, a través de la entrevista en profundidad, que posibilita un conocimiento profundo del tema abordado

a través de las percepciones de las personas entrevistadas, buscando así revelar los significados atribuidos a la realidad compartida por las personas que forman parte del Ifal. La elección de la entrevista como técnica de investigación se justifica por la posibilidad de relacionar la trayectoria profesional -que comenzó cuando eran estudiantes- con los indicadores de género y ciencia producidos en este trabajo.

Antes de iniciar este proceso, se realizó un largo recorrido de revisión metodológica, teórica y también de investigaciones empíricas sobre el tema objeto de estudio, lo que fue esencial para determinar el camino que podría seguir la investigación, las preguntas que se formularían a las personas participantes y el análisis que se realizaría. Toda esa reflexión teórica sobre la reproducción de desigualdades de género aportó un marco importante para comprender la realidad del Ifal y, siguiendo los preceptos de la investigación cualitativa, los fundamentos teóricos de la tesis se definieron a partir de la relevancia que las lecturas tenían al dialogar con la realidad aportada por las entrevistas. De este modo, la elección de los fundamentos teóricos se realizó vinculada a los resultados de la investigación.

En el entrecruzamiento de las respuestas dadas por el profesorado y los fundamentos teóricos utilizados, se enumeran algunos puntos que orientaron los análisis de este trabajo: los procesos de socialización y los distintos roles e identidades construidos se configuran como obstáculos para la igualdad de género; el ambiente organizacional del Ifal crea condiciones desiguales para que hombres y mujeres se desarrollen en la carrera profesional; diferentes instituciones, como la ciencia y la familia, son estructuradoras de relaciones desiguales; el contexto que permea las relaciones sociales puede acentuar las desigualdades de género existentes, como la situación política y sanitaria vivida por el profesorado en el momento de las entrevistas. Dicho esto, a continuación se presenta la forma en la que se ha organizado esta tesis.

3. La estructura de la tesis

Tras esta introducción, la tesis doctoral se estructura en tres partes: la primera contextualiza el estudio, la segunda incluye el análisis de las entrevistas y la última presenta la discusión y conclusión de la tesis doctoral.

En cuanto a la contextualización de la investigación, esta contiene dos capítulos teóricos, el metodológico y el que recoge los resultados de la investigación cuantitativa. Como se ha señalado, el marco teórico utilizado surge del diálogo entre los resultados obtenidos en las entrevistas y las lecturas realizadas. Es habitual que el marco teórico sea mucho más extenso y probablemente sorprenda la brevedad en este caso, pero que se ha preferido incorporar la literatura revisada junto a los resultados de investigación, tratando de conseguir así una mejor unión de estas dos partes y una mayor comprensión de los hallazgos realizados.

En el primer capítulo, se presenta la evolución histórica de la educación en el país, tema fundamental para entender cómo el Ifal se inserta en el contexto excluyente en que se forma la educación profesional en Brasil y así situar el marco en el que se desarrolla la investigación. El siguiente capítulo se centra en la configuración de las desigualdades en la ciencia y la educación, apuntando importantes discusiones sobre la construcción del género basada en valores androcéntricos y el alejamiento de las mujeres y otros grupos oprimidos de los espacios de producción del conocimiento, además de situar los estudios desarrollados en Brasil sobre las desigualdades de género y ciencia y sus causas. Aquí se recurre a autores como Bourdieu, Foucault y Saffioti para comprender los procesos estructurales de producción de desigualdades presentes en las instituciones, en las organizaciones de la sociedad y en las prácticas de socialización de género e individualidades construidas por hombres y mujeres.

El capítulo metodológico presenta todo el camino trazado en el diseño y ejecución del estudio: la técnica de investigación seleccionada, las decisiones tomadas y la forma en que se obtuvieron y analizaron los datos. El último capítulo de este bloque incluye el análisis de los datos cuantitativos realizados, así como la discusión de los indicadores generados. Aunque en este se presentan los resultados cuantitativos obtenidos en la tesis, se entiende que forma parte de la contextualización ya que ofrece información que justifica la continuidad de la investigación y que orienta el camino que se sigue en las entrevistas.

La segunda parte de la tesis, que incluye el análisis de las entrevistas, comienza con una breve reflexión sobre la perspectiva multinivel de análisis y continúa con tres capítulos que efectivamente contienen este análisis: el primero atiende a la dimensión individual; el segundo a la organizativa y el tercero al nivel social. Las tres dimensiones se entienden interrelacionadas y la división se realiza con fines heurísticos, para facilitar la presentación, organización y explicación de los datos obtenidos. Así, el primer capítulo de este bloque, el número 5, introduce los resultados sobre las individualidades del profesorado; sus identidades marcadas por las relaciones de género y raza y por las concepciones y experiencias sobre la maternidad y la paternidad, y las diferencias y similitudes en cuanto a las expectativas y motivaciones en la carrera profesional de hombres y mujeres.

El capítulo 6 atiende a los factores organizacionales e incluye: la percepción del profesorado sobre las características del Ifal y su estructura de carrera docente; las condiciones para desarrollar el trabajo que ofrece la organización, y las relaciones que se establecen en la vida cotidiana de la institución, que circunscriben los procesos de descalificación de las mujeres (y también de las personas negras), la división desigual de las tareas y el alejamiento de las profesoras de los puestos de mayor prestigio, así como las percepciones compartidas que subyacen a toda esta producción de desigualdades. Además, este capítulo añade experiencias exitosas de tensión del orden de género en el Ifal, aunque marcadas por diferentes formas de coerción.

Finalmente, en el análisis de los factores sociales, se incluyen dos instituciones sociales, entendidas como importantes productoras de desigualdades de género a partir del análisis de las declaraciones del profesorado: la ciencia y la familia. La ciencia, por permear, a través de sus conceptos, preceptos y métodos, toda la trayectoria académica del profesorado, contribuyendo a la naturalización de las desigualdades y oscureciendo las potencialidades de las mujeres. Y la familia, por ser referenciada como una institución que dificulta la carrera académica de las mujeres, al invertir sobre ellas expectativas y obligaciones centradas en el ámbito doméstico. En este capítulo, se incluye también el contexto político y sanitario que atraviesa el profesorado en el momento de la entrevista y que refleja la mayor dificultad experimentada por las mujeres en momentos de fragilidad social, además de traer a colación el debate sobre la política de desvalorización de la educación y la ciencia al estar ligada a la lógica de opresión de género.

La última parte, que contiene la discusión y conclusiones de la tesis, busca situar el debate en torno a cómo estas tres dimensiones de análisis se entrecruzan en la producción de desigualdades en el Ifal y en que las experiencias más igualitarias en una esfera no impiden la realidad de opresión en otros ámbitos. Así, principalmente muestra que las tres dimensiones suelen estar alineadas en la producción de una realidad excluyente en el Ifal y que la exclusión es aún más fuerte cuando se entrecruzan factores de raza y clase. Presenta también, sin embargo, posibilidades de intervenir en esta realidad, siendo las prácticas y percepciones en desacuerdo con el orden de género fundamentales en este proceso.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Capítulo 1. Educación en Brasil: una historia de exclusión por género, raza y clase

1. Introducción

Para abordar el tema de la desigualdad de género en el Ifal, es necesario comprender cómo se construyó la educación profesional en Brasil, su relación con las estructuras económicas y políticas del país y, en particular, con las distintas concepciones sobre el conocimiento y la función de la educación en la sociedad.

El sistema educativo brasileño, marcado por la historia de desigualdades que afectan al país, fue estructurado en base a la distinción de modelos de educación para cada público. La división de la educación, desde su concepción hasta el público destinatario, está en estrecha relación con la desvalorización del trabajo manual y desvinculación de este con la capacidad cognitiva y decisoria como herencia de la moralidad esclavista que se extendió en el país después de la abolición (Titone, 2007). Tal fragmentación de la educación ha llegado a asumir la función de mantener las desigualdades y jerarquías producidas e impedir el ascenso de la clase pobre a posiciones de poder político y económico (Wolff y Ramos, 2017).

Desde el establecimiento del sistema educativo formal, los intereses de la escolarización se han centrado en la formación de la élite masculina blanca y el mantenimiento de las relaciones de poder y privilegios. Alrededor de 1549, comenzó la educación formal en el país, bajo la responsabilidad de los jesuitas. En este período solo los hombres tenían acceso a las escuelas. Además de educar a los hijos de la élite masculina blanca, las órdenes religiosas instruyeron a los indígenas para convertirlos al cristianismo. Las mujeres podían ser educadas en catequesis, pero fueron excluidas del sistema escolar. Esto desencadenó peticiones por parte de los pueblos indígenas, que pidieron que sus hijas aprendieran a leer y escribir, lo cual fue negado por D^a Catarina, reina de Portugal en ese momento (Stamatto, 2002).

Para las personas negras traídas al país a través del sistema perverso de esclavitud¹, el acceso a la educación escolar era inconcebible. Según Bastos (2016), incluso tras el fin de la esclavitud, hubo varios mecanismos para evitar la entrada y permanencia de este grupo en la escuela: alegaban falta de ropa adecuada y ausencia de material escolar y alimentos, entre otros obstáculos, para segregar a las personas negras.

La llegada de la familia real a Brasil² no trajo cambios significativos a esta realidad. El gobierno recién establecido en el país estaba interesado en la ampliación de las escuelas y en la creación de carreras universitarias para la formación de equipos de administración y para el trabajo en el ejército, que no estaban destinados a mujeres u hombres de las clases bajas.

¹ La esclavitud fue una forma de relación social de producción adoptada en el país desde el periodo colonial hasta 1888 (Maestri, 2004).

² La transferencia de la familia real y la corte de los nobles portugueses a Brasil ocurrió en 1808, después de la invasión de las tropas de Napoleón Bonaparte a Portugal.

En el caso de las personas pobres, solo los hombres podían estudiar, pero en un modelo disciplinado ofrecido por instituciones privadas y caritativas. Por su parte, las mujeres de la élite tenían acceso restringido a la educación, ya que había pocas escuelas para mujeres y ninguna permitía la entrada a la educación superior (Stamatto, 2002).

Durante el Periodo Imperial³ y, más tarde, con la República⁴, se avanzó en la inclusión de las mujeres y de la población pobre en el sistema educativo formal. Pero estos avances estuvieron marcados por constantes reveses, por lo que aún hoy permanecen muchas características que impiden la extensión de la educación a una gran parte de la población brasileña (Saviani, 2005).

Para entender cómo se han producido estos cambios a lo largo de la historia del país y sus implicaciones en la reproducción de la desigualdad de género que se manifiesta en el Ifal, en este capítulo se presenta la historia de la educación de las mujeres en el país. Así, después de la breve explicación sobre la institución del sistema educativo en Brasil, en el primer apartado, se explica cómo se construyó el sistema de enseñanza superior y, a continuación, cómo se ha estructurado la educación profesional hasta la actualidad. Finalmente, se presentan las dificultades que enfrenta la educación brasileña, en una coyuntura política y económica marcada por la intensificación de las diversas expresiones de violencia en el ámbito de las desigualdades.

2. La construcción de la Educación Superior en Brasil

Los presupuestos, los fundamentos y las normas de la ciencia moderna siempre distanciaron a las mujeres del lugar de producción de conocimiento. Junto a la exclusión de las mujeres, la naturalización de la condición inferior de las personas pobres y negras las mantuvo lejos de este espacio, estructurando y reafirmando el conocimiento académico a partir de los referenciales masculino, blanco y europeo.

En Brasil, la educación superior fue construida a través de muchos conflictos de intereses y los avances y retrocesos en pro de modelos más democráticos y con calidad evidencian características de los periodos históricos que la produjeron. El surgimiento tardío de las universidades, como instituciones que vinculan enseñanza, investigación y extensión, expresa el impacto que ellas pueden tener en la elaboración de críticas sociales y en la producción de verdades y jerarquías (Meyer, Bustamante y Batista, 2019). Hoy, la educación superior del país está formada por diferentes tipos de instituciones y formas de organización,

³ El período imperial comenzó en 1822, con la independencia del país, y terminó en 1889, cuando se produce la proclamación de la república y el fin de la monarquía constitucional parlamentaria.

⁴ Brasil se convirtió en una república presidencial en 1889. Desde entonces, ha pasado por diferentes repúblicas hasta la fase actual, la Nueva República, caracterizada por el retorno de la democracia en 1985.

lo que permite la existencia de patrones de calidad dispar y distinta vinculación del alumnado y profesorado con la producción académica.

Para entender cómo las mujeres se insertan en estos lugares de producción de saber, y llevar este análisis a la realidad del Ifal, se realizará un recorrido acerca de la historia de la educación superior en el país, destacando el conflicto de clase que marca este proceso de exclusión. En el Anexo I se adjunta el Cuadro 1, que incluye el resumen de los acontecimientos históricos fundamentales relacionados con la educación superior en el país.

2.1. *El surgimiento de la educación superior en Brasil*

Aunque la educación en Brasil lleva la marca de la tradición jesuita, la formación superior actual no descende de ese modelo. Hubo pocos centros de educación superior creados por los jesuitas, y la mayor parte del período colonial⁵ se caracterizó por el desincentivo e incluso la prohibición por parte de la metrópoli de que tales establecimientos se crearan en el país⁶. En cambio, se otorgaron becas para que los hijos de la élite estudiaran en Europa (Cunha, 2000).

Con la llegada de la corte portuguesa a Brasil se crearon instituciones de educación superior⁷ con fondos estatales, un modelo que se mantuvo hasta el final del imperio. El sistema de educación superior consistía en instituciones de educación superior independientes⁸ entre sí, de carácter profesional y sin ofrecer investigación científica. La enseñanza en estas instituciones tenía como objetivo capacitar a profesionales liberales, especialmente en derecho, medicina e ingeniería⁹ y estaban restringidos a una pequeña porción de la población (Neves y Martins, 2016).

En la década de 1870, tal como sucede en Europa y aunque con mucha polémica, se permite a las mujeres asistir a clases de medicina en instituciones mixtas (Hahner, 2011). En 1881 se emitió un decreto imperial que permitía a las mujeres matricularse en instituciones de educación superior. Sin embargo, los estudios secundarios eran caros y esencialmente masculinos. Las personas pobres permanecieron separadas del acceso a la educación superior,

⁵ El periodo colonial en Brasil comenzó con la llegada del imperio portugués al país, en 1500, y se extendió hasta 1822, con la independencia del país.

⁶ A diferencia de la colonización española, en América Latina los portugueses fueron hostiles a la creación de Escuelas Superiores y universidades en su colonia brasileña (Neves y Martins, 2016).

⁷ La educación superior empezó con la llegada de la corte portuguesa en Brasil. Sin embargo, eran instituciones independientes entre ellas, a diferencia del modelo universitario creado en 1920. Estas recibían el nombre de facultades, escuelas superiores o centros de educación superior. Como los autores usan expresiones diferentes para referirse a las modalidades de educación superior de la época, aquí se usa el término “instituciones de educación superior” para facilitar la comprensión.

⁸ La educación superior fue creada a partir de instituciones independientes entre ellas y sin ofrecer investigación científica. Más adelante veremos qué otro tipo de institución fue creada. Para referirse al modelo en el cual las instituciones no se comunican y no hacen investigación, en este trabajo se usará la expresión “instituciones de educación superior independientes”.

⁹ Hasta 1874 la formación en ingeniería se realizó en establecimientos exclusivamente militares y con objetivos bélicos (Cunha, 2000).

y las mujeres, incluso las pertenecientes a la élite, difícilmente llegaban a esta modalidad de educación, ya que la educación secundaria femenina se limitaba, en gran medida, a los estudios en la Escuela Normal¹⁰, que no permitía ingresar en la educación superior (Beltrão y Alves, 2009).

Con la República y las transformaciones económicas y culturales, se producen cambios en la educación superior brasileña. La Constitución de la República de 1891 permitió el surgimiento de instituciones educativas privadas, que multiplicaron el número de instituciones de educación superior. Según Neves y Martins (2016), al final del imperio (1889) el país contaba con solo seis instituciones de educación superior. En 1900 había 24 instituciones y tres décadas más tarde existían más de 100, en gran parte creadas por el sector privado, principalmente de iniciativa confesional católica.

Sin embargo, la ampliación de la educación superior en el país no garantizaba una mayor democratización del acceso. Si inicialmente fue posible ampliar el acceso a la población más pobre garantizando la inscripción en instituciones públicas a los graduados de las escuelas secundarias creadas por el gobierno federal, después este modelo fue cuestionado por las clases dominantes, porque al perder la característica de exclusividad, los diplomas dejaban de ser un instrumento de discriminación social y de formación de la élite intelectual brasileña. Por tanto, para reducir el acceso a estas instituciones, la política adoptada fue aumentar las tarifas pagadas por el alumnado e incrementar la dificultad de los exámenes de selección (Cunha, 2000).

Aunque a principios del siglo XX aumentó la presencia de mujeres en la educación superior, esta era muy inferior a la de los hombres. Beltrão y Alves (2009), con datos del informe *Estadísticas del siglo XX*, producido por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) (2003), muestran el aumento de mujeres y hombres matriculados en la educación superior en el Distrito Federal, en Brasil, entre 1907 y 1912. En 1907, había 2.455 estudiantes hombres y 32 mujeres. En 1912, había 3630 hombres y 53 mujeres. Las mujeres pasaron del 1,3% de las matrículas en la educación superior en 1907 al 1,4% en 1912, lo que indica que hubo pocos cambios en el acceso a este tipo de educación para las mujeres.

¹⁰ Con la entrada masiva de mujeres como maestras en la enseñanza primaria, que se expone en el siguiente apartado, las mujeres encontraron el espacio para estudiar educación secundaria, pero en la Escuela Normal, que tenía el objetivo de formar nuevas maestras de enseñanza primera.

2.2. *De las instituciones de educación superior independientes a la creación de las universidades: la vinculación de la investigación a la educación superior*

La primera institución de educación superior con estatus de universidad¹¹ fue la Universidad de Río de Janeiro (Universidade do Rio de Janeiro), en 1920; seguida de la Universidad de Minas Gerais (Universidade de Minas Gerais), en 1927. Según Cunha (2000), la institución universitaria nació débil, porque fue creada por la aglutinación de instituciones de educación superior preexistentes que permanecieron funcionando sin articulación entre ellas y sin investigación científica, no disfrutando de autonomía en la organización de los recursos y en la elección de sus dirigentes.

En este período, se intensificaron las luchas¹² entre quienes apoyaron el mantenimiento del funcionamiento de instituciones de educación superior independientes y la expansión de la iniciativa privada en el campo educativo y quienes abogaron por la creación de universidades públicas centradas en el desarrollo de la investigación científica y altos estudios (Martins, 2002; Mendonça, 2000). Como Mendonça (2000) señala:

El primer grupo, dirigido por católicos, valoró especialmente el papel de la escuela secundaria, como agencia de homogeneización de una cultura media [...] que sufrió el rescate de la tradición católica en la formación del alma nacional. Para el segundo grupo, compuesto esencialmente por profesores egresados de la escuela politécnica, el énfasis estaba puesto en las universidades que deberían constituirse en verdaderas plantas de energía mental, donde se formarían las élites para pensar en Brasil (Mendonça, 2000, p. 137).

Para el autor, las tendencias expresaron diferentes concepciones de la educación, pero ambas destinadas a la formación de élites dentro de proyectos nacionalistas. Sobre la base de estos debates, se llevó a cabo una amplia reforma educativa en 1931, buscando conciliar los intereses de estos grupos. Así, el proyecto gubernamental estableció estándares para las instituciones de educación superior en todo el país, universitarias y no universitarias, que debían ser certificadas por el recién creado Ministerio de Educación, y permitieron el funcionamiento de instituciones no vinculadas a las universidades y de naturaleza privada (Mendonça, 2000).

De las disputas entre liberales y católicos en el campo educativo, surgió un movimiento intelectual conocido como Pioneros de la Nueva Escuela (Pioneiros da Escola Nova), que defendió la centralidad de la investigación en las universidades, entendiendo que dependía de

¹¹ Se habían establecido otras universidades a principios de siglo en algunos estados, pero no permanecieron en funcionamiento durante mucho tiempo.

¹² La divergencia en la comprensión del papel que la educación superior debería tener en el país se refiere a las diferentes concepciones de educación que se han creado desde el período colonial por los europeos, en los que España instaló universidades en sus colonias americanas y Portugal impidió el desarrollo de estas instituciones, instalando tardíamente instituciones aisladas y separadas de la investigación científica.

estas instituciones estudiar los grandes problemas nacionales. A partir de esta preocupación por el desarrollo de la investigación y los altos estudios se crearon la Universidad de São Paulo (Universidade de São Paulo - USP), en 1934, y la Universidad de Distrito Federal (Universidade do Distrito Federal - UDF), en 1935. Esto supuso un gran avance en el sistema educativo superior brasileño. De acuerdo con Neves y Martins (2016):

Hasta principios de la década de 1930, el sistema de educación superior consistía en un conjunto de escuelas vocacionales aisladas, separadas de la investigación científica y que formaban aproximadamente a treinta mil estudiantes. La actividad de investigación se llevaba a cabo en institutos de investigación que generalmente no tenían vínculos académicos con el sistema de educación superior existente (Neves y Martins, 2016, p. 96).

A pesar de la importancia de crear instituciones modernas, como la USP y la UDF, este modelo de universidad fue considerado peligroso. El gobierno federal, durante el Estado Novo¹³ (1937-1946), estaba interesado en continuar teniendo el monopolio para la formación de la élite. Así, en 1937 se creó la Universidad de Brasil (Universidade do Brasil - UB), que se consideró un modelo estándar a seguir por todas las instituciones similares existentes o de nueva creación. Este modelo se remonta al antiguo perfil de la educación superior como un conglomerado de instituciones independientes entre sí (Mendonça, 2000).

Este contexto llevó al movimiento estudiantil y a los jóvenes docentes a involucrarse más en la lucha por el modelo de universidad en oposición a las instituciones de educación superior independientes y la defensa de la educación pública. Según Martins (2002), las principales críticas también se dirigieron al carácter elitista de las universidades y al modelo catedrático vitalicio, en el que el profesorado tenía el poder de nombrar y despedir asistentes, lo que se consideraba un obstáculo para la organización de carreras universitarias.

En 1947, se creó el Instituto de Tecnología Aeronáutica (Instituto de Tecnologia da Aeronáutica- ITA), considerado un paso importante para la modernización de las universidades. Siguiendo los estándares de las organizaciones universitarias de EE.UU., el ITA apostó por la innovación; ofreció educación de posgrado; instituyó un régimen exclusivo de dedicación para la educación, en el cual el profesorado debería impartir docencia y desarrollar investigación; y también modificó el modelo de enseñanza, substituyéndolo por un modelo con departamentos y una estructura de carrera de cuatro niveles. Según Cunha, “la existencia de ITA como una isla moderna de educación superior en un mar de escuelas arcaicas alentó a los reformadores de la educación” (2000, p. 172), en un movimiento que contribuyó a la creación de la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC), en 1948 y, más tarde, de la Universidad de Brasilia (Universidade de Brasília), en 1961.

¹³ El Estado Novo o Tercera República Brasileña fue un régimen político brasileño caracterizado por la centralización del poder, el nacionalismo, el anticomunismo y el autoritarismo.

Los años cincuenta y principios de los sesenta estuvieron marcados por la presencia en el gobierno de diferentes tendencias en el campo educativo, por lo que los órganos gubernamentales actuaron en direcciones divergentes. Durante este período, se creó el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq¹⁴) y la Comisión de Mejoramiento del Personal de Educación Superior (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes), el primero promoviendo la investigación a través de becas y subvenciones para adquisición de equipos para investigación y el segundo invirtiendo en capacitación del personal universitario, otorgando becas en el país y en el extranjero (Mendonça, 2000). Si bien estas iniciativas cumplieron con las demandas de la comunidad científica, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), aprobada en 1961, reflejó la victoria de los defensores de la iniciativa privada (Martins, 2002).

Sin embargo, a partir de esta ley, hubo un avance importante en el acceso de las mujeres a la educación superior, ya que se garantizó la equivalencia de todas las formaciones de educación secundaria, abriendo la posibilidad de que las mujeres que estudiaran en Escuelas Normales pudieran realizar el examen de ingreso al nivel superior. Durante este período hubo un aumento en la presencia femenina en todos los niveles de educación. Desde la década de 1930, el acceso de las mujeres a las escuelas se amplió, pues se aprovechó el apoyo político ofrecido a la alfabetización de las nuevas electoras que surgieron con la conquista del voto en 1932. En la década de los 60, el acceso a métodos anticonceptivos y la *revolución sexual* experimentada, que posibilitaron la liberación de los roles rígidos de madre y esposa, así como las nuevas condiciones representadas por la modernización de las estructuras productivas, proporcionaron un salto cualitativo en la situación de la mujer brasileña (Beltrão y Alves, 2009).

Con respecto a la estructuración de las universidades, el avance de la industrialización que se produjo en ese momento reforzó la presión ejercida por la comunidad científica y por el movimiento estudiantil para cambiar las estructuras arcaicas de las universidades, ya que se requería una mayor capacitación técnica y profesional de los trabajadores. El movimiento estudiantil asumió una posición prominente en la radicalización del debate sobre la reforma universitaria, alegando que la universidad debería estar al servicio de las clases desfavorecidas y que los planes de estudio y los programas deberían estar orientados al conocimiento de la realidad nacional y su sentido histórico, en pro del humanismo total con menoscabo del tecnicismo pragmático (Mendonça, 2000).

¹⁴ El acrónimo CNPq se refería inicialmente al Conselho Nacional de Pesquisa. Pese a la alteración del nombre, se mantuvo la antigua sigla.

2.3. La Reforma universitaria de 1968: un modelo conservador de modernización de la educación

La Reforma Universitaria tuvo lugar en 1968, en pleno régimen militar¹⁵. Con la política de perseguir el movimiento estudiantil y supervisar las universidades, el alumnado y el profesorado considerados subversivos fueron expulsados, los rectores fueron despedidos y reemplazados por interventores, y los planes de estudio, programas de asignaturas e incluso bibliografías se sometieron a control policial (Cunha, 2000). Sin embargo, paradójicamente, este régimen autoritario proporcionó un gran impulso al desarrollo de las universidades.

Al considerarlos parte del proyecto de modernización económica previsto, el gobierno federal comenzó la primera ola de expansión en la educación superior en el país mediante la construcción de una red de universidades federales, públicas y gratuitas, que abarcaba prácticamente todos los estados de la federación. Se institucionalizó la carrera docente, se implementaron los estudios de posgrado (máster y doctorado) y la universidad se definió como el modelo preferido para la expansión del sistema de educación superior, asumiendo como funciones la enseñanza, la investigación y la extensión universitarias. Por tanto, los departamentos reemplazaron las antiguas cátedras y el profesorado necesitó obtener títulos de máster y doctorado para avanzar en su carrera académica (Neves y Martins, 2016).

Por otro lado, la autonomía universitaria se redujo y el gobierno comenzó a estimular el crecimiento de la oferta privada, como una forma de satisfacer la demanda de capacitación no contemplada por las universidades públicas. “Entre 1968 y 1974, mientras que la matrícula universitaria aumentó de 158,1 mil a 392,6 mil, un poco más del doble, en las instituciones aisladas¹⁶, de las cuales tres cuartos eran privadas, ese número aumentó de 120,2 mil a 504,6 mil” (Mendonça, 2000, p. 148). Según Mendonça (2000), se formó un sistema dual, en el que, sin diversificación de objetivos, se introdujo una diferenciación interna en el sistema de educación superior y las instituciones aisladas, generalmente privadas, que se distinguieron de las universidades por la mala calidad de la educación.

A finales de la década de los 70, el régimen militar se estaba agotando y hubo un fortalecimiento de las luchas pro-redemocratización. En este período y durante la década siguiente, se multiplicaron las entidades representativas de la clase docente, que jugaron un papel importante en la elaboración de la Nueva Constitución (Mendonça, 2000). Además, las mujeres se insertaron en estos espacios de lucha sindical y ampliaron su participación en los movimientos feministas, con lo que comenzaron a ganar visibilidad en el país (Louro, 2004).

¹⁵ Pinto (2004) destaca, entre las pautas de interés corporativo, las demandas relacionadas con el trabajo, la salud, los derechos de propiedad y la sociedad conyugal.

¹⁶ Las instituciones de educación superior aisladas correspondían a las que ofrecían titulaciones de grado en sólo unas pocas áreas y que no estaban vinculadas a la investigación, siendo un modelo opuesto al de la universidad.

2.4. *La apertura política y la lucha por una universidad pública, democrática y con calidad académica*

La lucha por la apertura política y la construcción de la nueva constitución tuvo la presencia significativa de las activistas feministas. Ellas, además de garantizar la incorporación de pautas de interés corporativo¹⁷, también contribuyeron al desarrollo de temas que superaron estas demandas específicas, como la educación pública y gratuita en todos los niveles (Pinto, 2004).

Esta constitución representó un avance para la democratización del país. A partir de esta ley, las universidades deben obedecer al principio de inseparabilidad de enseñanza, investigación y extensión universitarias y deben tener autonomía didáctica, científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial (Cesar, 2013). Incluso centrándose en la ciudadanía desde una perspectiva abstracta y sin una referencia explícita al género y los derechos de las mujeres, es importante comprender que este documento establece nuevos principios para la relación entre el Estado y la sociedad, y produjo tensiones necesarias para exponer las desigualdades de género (Teles, 1993). Estos cambios en la coyuntura del país, junto con la mayor presencia de mujeres en la educación y las luchas sociales contribuyeron al comienzo, en los años 80, de los debates en el país sobre políticas públicas centradas en la inclusión y la valorización de las mujeres (Barreto, 2014).

El debate sobre el papel de la universidad también ganó fuerza. El profesorado, junto al estudiantado y trabajadores de las universidades federales, se unieron para cambiar el sistema de elección del rector y decano para que fuera por elección directa. La consulta a la comunidad universitaria fue el instrumento utilizado para la democratización del proceso, que consiste en un sistema de votación, en el que cada categoría (alumnado, personal técnico-administrativo y docentes), alcanza un tercio de los votos y la lista con los nombres más votados se envía al consejo superior universitario¹⁸ para su aprobación (Cunha, 2000).

En 1995, se aprobó la ley que permite el procedimiento de consulta a la comunidad académica y, a través de un proceso de votación, se seleccionan los tres nombres más votados, que se remiten al presidente de la república para que elija al rector (Cunha, 2000). En 1996, con la aprobación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, se remarcaban los temas relacionados con la autonomía universitaria. Siguiendo lo que dice la Constitución, esta ley indica que las universidades tienen autonomía didáctica, científica, administrativa y de gestión de recursos financieros y de su patrimonio institucional. Para Meyer y colaboradores (2019), esta autonomía permite que las universidades establezcan sus propias

¹⁷ El trabajo, la salud y el derecho a la propiedad fueron algunos de los temas corporativos que las feministas pudieron insertar en el debate constituyente (Pinto, 2004).

¹⁸ El Consejo Superior de la Universidad es el órgano colegiado legislativo más poderoso de estas instituciones.

normas de organización interna, sus prácticas de enseñanza e investigación, que creen sus propias titulaciones académicas y definan cuestiones como el diseño de la carrera académica.

Pero los logros al respecto de la construcción de un modelo universitario de educación superior no impidieron la expansión de la educación superior a través de instituciones no universitarias e instituciones privadas. La permanencia de instituciones de educación superior con características muy distintas exigió la construcción de formas de clasificación que permitiesen la producción de datos estadísticos y organización del sistema de educación superior (Stallivieri, 2007). Así, fueron catalogadas en públicas y privadas, de acuerdo con su forma de financiamiento.

También fueron clasificadas a partir de su organización académica. De esa manera, por el decreto emitido en el año de 1997, revocado por otro similar en 2001, se estableció que las instituciones de educación superior serían organizadas académicamente en: universidades, centros universitarios, facultades, facultades integradas, institutos y escuelas superiores y centros federales de educación tecnológica. La clasificación en cada uno de estos tipos de organización está relacionada con la vinculación con la investigación, con el nivel de formación alcanzado por el profesorado y con la autonomía de las instituciones. Las facultades, facultades integradas, institutos y escuelas superiores, y centros de educación tecnológica no necesitan integración entre diferentes titulaciones y tienen menor autonomía en su organización. Los centros universitarios tienen mayor articulación entre diferentes titulaciones y presentan algunas atribuciones de la autonomía universitaria, como la creación, organización y extinción de titulaciones. Las universidades son las instituciones en las que hay mayor exigencia de producción intelectual y cualificación del profesorado, así como tienen mayor autonomía y precisan obedecer el principio de indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. Los centros federales de educación tecnológica tienen características semejantes a las universidades, pero oferta formaciones en grado y posgrado y también educación secundaria profesional¹⁹. Todos estos tipos de instituciones mencionadas pueden tener carácter público o privado (Stallivieri, 2007).

Después de un período de inestabilidad económica que duró desde la década de los 80 hasta principios de la década de los 90, la economía se estabilizó nuevamente, lo que condujo a mejores condiciones de vida de la población y una reducción de la desigualdad social. Este

¹⁹ Más adelante se pondrá de manifiesto que los Centros Federales de Educación Tecnológica fueron transformados en Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Aunque los Centros de Educación Tecnológicas tenían algunas características de las universidades, no había política de valoración para la realización de investigación y extensión en la carrera del profesorado y había poca disponibilidad de presupuesto para estas actividades, lo que no garantiza la equiparación con las universidades. La legislación específica sobre el funcionamiento de los centros también hacía inviable el desarrollo de una enseñanza cualificada, ya que daba prioridad a la formación técnica, sin ningún vínculo con el conocimiento científico.

contexto generó una mayor demanda de educación superior y, con ello, una ola de expansión (Neves y Martins, 2016).

Aprile y Barone (2009) señalan que la expansión de la educación superior que comenzó en la década de los 90 está ampliamente relacionada con el escenario mundial de la economía globalizada y la crisis del estado del bienestar, en el que el crecimiento de las acciones sociales públicas se produjo bajo la iniciativa privada. Con el fin de la obligación de las instituciones no universitarias de mantener la unión entre la enseñanza, la investigación y la extensión, garantizada por los decretos emitidos en 1997 y 2001, la expansión se caracterizó, en gran parte, por la formación de profesionales polivalentes que atiendan las necesidades del mercado laboral, ofrecidos principalmente por instituciones privadas (Aprile y Barone, 2009).

De 1995 a 2012 la matrícula en educación superior creció un 360%, de forma que en el año 2012 el 73,6% del alumnado matriculado en grado presencial se estaba formando en instituciones privadas (Neves y Martins, 2016). La demanda de educación superior privada fue alentada por los programas gubernamentales, que aseguraron no solo el crecimiento del número de tales instituciones, sino también el acceso a la educación superior de la población con menor poder adquisitivo.

En 1999, el Ministerio de Educación (Ministério da Educação - MEC) creó el Fondo de Financiación para Estudiantes (Fundo de Financiamento Estudantil - Fies²⁰) destinado a financiar la formación en educación superior a estudiantes que no pueden pagar los costos de su educación. El Fies puede financiar hasta el 100% de los costes de matrícula estudiantil en instituciones educativas privadas inscritas en el programa. Con el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), caracterizado por la alianza liberal-popular, se extendió la política de ampliar el acceso a la educación superior, junto con el incentivo al crecimiento de las instituciones privadas de educación superior. Así, en 2007, se realizaron cambios en el Fies, lo que permitió aumentar el número de estudiantes beneficiados (Aprile y Barone, 2009).

El aumento del acceso a la financiación concedida por el Fies fue parte de las diversas medidas implementadas por el gobierno para una mayor democratización de la educación superior. En 2003, comenzó el proceso de Reforma en la Educación Superior, que además de aumentar el acceso a este tipo de educación, con la creación de campus en ciudades del interior del país, buscó situar a la universidad como parte del proyecto de desarrollo nacional y establecer nuevas relaciones entre los sistemas públicos y privados.

Ya en 2004, se creó el Programa Universidad para Todos (Programa Universidade para Todos - Prouni), que tiene como objetivo ofrecer becas a alumnado desfavorecido²¹ para que

²⁰ En esta tesis, las siglas que se refieren a instituciones brasileñas se escriben según la norma del país. Así, los acrónimos deben escribirse sólo con la primera letra en mayúscula, excepto cuando se trata de siglas de tres letras o menos.

²¹ La concesión de becas debe beneficiar a las personas negras e indígenas en igual proporción a la población en su conjunto, lo que lleva a la identificación del programa como acción positiva.

pueda acceder a la educación superior privada, a través de la exención del pago de impuestos a las instituciones adheridas al programa. Si bien el Prouni y el Fies tienen como objetivo incluir la educación superior a través de la transferencia de recursos públicos a la iniciativa privada, la creación de nuevas universidades federales públicas con campus en diferentes regiones del país indica que se han tomado medidas estructurales para fortalecer esta institución (Aprile y Barone, 2009).

El crecimiento de vacantes en las instituciones públicas de educación superior volvió a crecer, pero no cambió el peso del sistema privado en la provisión de educación superior. Este modelo que combina inversión en el sector privado y público como un medio para ampliar el acceso a la educación superior ha sido objeto de muchas críticas, principalmente debido a la dudosa calidad de las instituciones privadas. Masola y Allevato (2003) sostienen que, aunque cuestionado, es necesario reconocer que estos cambios representaron la posibilidad de ascenso social a través de la cualificación profesional y el título universitario, que antes era exclusivo de una pequeña porción de la población.

Los avances en la educación superior brasileña, ya sea en términos de ampliar el acceso o conceder y estructurar un modelo universitario vinculado a la enseñanza, la investigación y la extensión, tuvieron un gran impacto en la realidad de la educación superior en el país. En línea con las reformas en educación profesional, que serán presentadas a continuación, la expansión de la educación superior ha producido cambios significativos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, el alcance de estos cambios es limitado e insuficiente para revertir la historia de desigualdad del país, en la que las jerarquías de género, raza y clase asumen diferentes formas en cada momento histórico.

3. La educación profesional en Brasil: un poco de historia

Igual que la educación superior, la educación profesional ha estado marcada históricamente por la estructura desigual de la sociedad. Mientras la primera se relacionó con la perspectiva elitista, la segunda se desarrolló a partir de una visión asistencialista y las dos buscaron atender los intereses por mantener las estructuras desiguales de la sociedad, en un proceso impregnado de permanencias, pero también de luchas y conquistas.

Sin embargo, la educación profesional ha pasado por muchos cambios. El modelo actual representa un importante camino para la inclusión de la población pobre en un sistema de enseñanza cualificado, en el que los fundamentos científicos están presentes en el conocimiento técnico del trabajo, relacionando la profesionalización con todo el proceso de escolarización. Para las mujeres, excluidas inicialmente de la educación profesional, estos cambios pueden ofrecer acceso a la ciencia y tecnología, posibilitando el aumento de la escolaridad y modificando los rumbos definidos para las mujeres pobres.

Para comprender la historia de la educación profesional en Brasil y su relación con las desigualdades del Ifal, se aborda a continuación su historia y cómo se desarrolla la consolidación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifes). En el Anexo II se junta el Cuadro 2, que recoge el resumen de los acontecimientos históricos relacionados con la educación profesional en el país.

3.1. El inicio de la educación profesional en Brasil: un instrumento para disciplinar a las masas para el trabajo

La educación profesional en Brasil empezó en el período colonial, en el que los colegios jesuitas se encargaban de la enseñanza de oficios a las personas pobres y abandonadas. Mientras la formación profesional se dirigió a la contención y disciplina de las masas - a través de trabajos considerados indignos, como la Carpintería, Cerrajería, Tejido o Construcción-, la educación propedéutica se restringió a los hijos varones de la élite y los futuros líderes del país (Manfredi, 2002; Wolff y Ramos, 2017).

Para las mujeres, consideradas seres inferiores, durante el período colonial prácticamente no hubo oportunidad para la escolarización. A principios del siglo XVIII, para preservar la castidad de las mujeres indefensas y solteras, se instalaron casas de acogida y conventos en el país. En estos lugares, además de enseñar normas religiosas, existía la posibilidad de aprender Matemáticas, Lectura y Escritura. Las mujeres negras también estaban presentes en estas instituciones, pero bajo la condición de esclavas (Stamatto, 2002).

Estos establecimientos religiosos eran la única forma institucional de educación permitida al sexo femenino en el país a fines del siglo XVIII. De acuerdo con Stamatto (2002), dado que el papel socialmente asignado a las mujeres en ese momento era ser buenas madres y esposas, su educación no preocupaba a las élites.

Con la Reforma Pombalina, hubo muchos cambios en la organización de la educación pública brasileña. En 1759, los Jesuitas perdieron la responsabilidad de la educación y fueron expulsados del país. Entretanto, según Saviani (2005), con las reformas pombalinas, otras órdenes religiosas guiaron el sistema educativo brasileño, manteniendo el carácter religioso, disciplinario y autoritario de las escuelas. Según Aranha (2005), en 1772 se restableció la Educación Pública Oficial. Durante este período se autorizó la creación de escuelas de enseñanza primaria para niñas. Como las alumnas solo podían tener clases con maestras, se abrió el mercado de trabajo de enseñanza pública para mujeres. Sin embargo, Stamatto (2002) destaca que fueron iniciativas puntuales.

Con una estructura colonial centrada en la explotación, en 1785 se prohibió la existencia de fábricas en Brasil. En 1808, con la llegada de la familia real portuguesa al país y la revocación de la prohibición, D. João VI creó el Colegio de Fábricas, considerado el primer

centro establecido por el gobierno con el propósito de asistir a la educación de artistas y aprendices que venían de Portugal (Vieira y de Souza, 2016).

En 1827, durante el período imperial, se promulgó una legislación que posibilitaba la educación femenina (Stamatto, 2002; Hahner, 2011). Esta legislación, aunque permitía la creación de escuelas primarias para las niñas, señalaba que las maestras debían enseñarles asuntos relacionados con la Economía Doméstica y excluir de la educación las nociones de Geometría, pudiendo enseñar solo las cuatro operaciones aritméticas (Lei de 1827). Además del fuerte contenido moral y social, la escolarización de las mujeres se hizo imposible por la falta de escuelas destinadas a ellas (Beltrão y Alves, 2009).

En la primera mitad del siglo XIX, algunas mujeres comenzaron a reclamar el derecho a la educación. La enseñanza solo permitía a las niñas asistir a la escuela primaria, por lo que era imposible alcanzar niveles superiores que sí eran accesibles a los varones. El aspecto principal seguía siendo la preparación para las actividades domésticas, más que la instrucción en sí (Teles, 1993).

La educación profesional en ese momento estaba dirigida a varones pobres y huérfanos, impartida por instituciones privadas y caritativas, para enseñar oficios tales como el de impresión, carpintería, fabricación de zapatos o torneado (Vieira y de Souza, 2016). Según Wolff y Ramos (2017), estas instituciones unas veces fueron financiadas por el estado, otras por instituciones filantrópicas o religiosas, y no hubo preocupación por parte de las autoridades públicas sobre la calidad de la educación.

Rocha (2016), citando a Moraes (2003), informa que en 1825 se creó el Seminario de Gloria, la primera institución de educación profesional enfocada específicamente en las mujeres del país. Las lecciones que se enseñaron fueron domésticas y de trabajo manual. El objetivo era moralizar y adoctrinar a las niñas para que no cedieran a sus pasiones y adicciones, entendidas como riesgos inherentes a la condición femenina. En 1854 se emitió un decreto que afirmaba que el currículo para la enseñanza de las niñas debería tener siempre bordado y trabajos con agujas (Lelis, 2014).

En la década de 1870, con la necesidad de reformas en la economía y el sistema político, la educación se percibía como fundamental para la modernización y el desarrollo del país. Bajo esta perspectiva, dependía de las mujeres guiar moralmente a sus hijos para formar buenos ciudadanos, por lo que surgió la necesidad de educar a las mujeres. En este contexto, y con las nuevas oportunidades en el mercado laboral, muchos hombres abandonaron sus carreras docentes y las mujeres asumieron el papel de profesoras de primaria, como una extensión de su función de madre y recibiendo salarios más bajos que los hombres (Beltrão y Alves, 2009; Hahner, 2011).

La apertura de escuelas mixtas y la concepción de que las mujeres tenían aptitudes adecuadas para enseñar a los niños y niñas condujo a una mayor matriculación de mujeres en

las Escuelas Normales²². Aun con la apertura a la enseñanza, el lugar social de las mujeres seguía siendo el matrimonio, y la enseñanza primaria se consideraba una alternativa “decente” a las mujeres solteras, incluso bajo la tutela masculina (Stamatto, 2002). Además, es importante resaltar que la caracterización del magisterio primario como actividad femenina posibilitó la ampliación de la escolarización y el acceso al trabajo docente para las mujeres en el siglo XIX y, principalmente en el siglo XX. Vianna (2002) señala que, en 1920, el 72,5% del profesorado de enseñanza pública primaria brasileña era femenino. Sin embargo, las etapas más avanzadas de enseñanza seguían siendo predominantemente masculinas.

Wolff y Ramos (2017) señalan que, en el siglo XIX “en algunas provincias se crearon las Casas Educadoras y Artesanas y los institutos de Artes y Oficios, que eran instituciones disciplinarias, inspiradas en las costumbres de la academia militar” (p. 954). Los institutos de Artes y Oficios, que tenían el objetivo de formar trabajadores para las industrias nacionales, inicialmente solo admitían a varones. Las mujeres no pudieron formarse en ellos hasta 1881. A ellas se les ofrecía formación de “profesional femenino”, con clases de portugués, música y dibujo. Los institutos de Artes y Oficios y las Escuelas Normales fueron las únicas instituciones que ofrecieron enseñanza secundaria gratuita para las mujeres en esta época (Lelis, 2014).

Con respecto a la dualidad entre enseñanza propedéutica y profesionalizante, se mantuvo esta perspectiva en el país durante el período imperial y, posteriormente, con la República, reforzando la concepción que vinculaba profesionalización a la pobreza.

3.2. *El surgimiento del sistema federal de educación profesional: la dualidad permanece*

Hasta principios del siglo XX la educación profesional no fue instituida oficialmente en Brasil. Con su institución, aunque mantuvo el sesgo moralizador y su destino exclusivo a las personas pobres, la profesionalización comenzó a ser vista como un instrumento de preparación de los obreros, necesario para el desarrollo del país (Ministério da Educação [MEC], 2007). Atendiendo al papel que se consideraba que cada género debía tener en la sociedad, las escuelas profesionales fueron estructuradas de manera distinta para cada sexo: las Escuelas Normales estaban destinadas a la formación en magisterio de las jóvenes, y las Escuelas Técnicas a que los varones pudieran cualificarse para profesiones liberales (Beltrão y Alves, 2009).

Así, en 1909, el presidente Nilo Peçanha creó las Escuelas de Aprendices y Artesanos, considerada la primera red de educación profesional en Brasil y el marco inicial de los institutos federales. El Ifal surgió de esta institución y tuvo su primera sede funcionando en 1910. En total, fueron 19 escuelas libres en varios estados del país, dirigidas a los varones

²² Las Escuelas Normales correspondían a la educación secundaria, pero en una modalidad que ofrecía formación para la enseñanza y que no cualificaba para la entrada en estudios superiores.

(Medeiros, Nascimento y Rodrigues, 2012). Según Andrade (2014), aunque la Constitución de este período garantizaba que todos fueran iguales ante la ley, las mujeres no fueron admitidas como estudiantes en la Escuela de Aprendices y Artesanos. Las pocas vacantes en educación profesional para mujeres fueron ofrecidas por las Escuelas Normales y se convirtieron en un privilegio para las mujeres de la élite.

Las Escuelas de Aprendices y Artesanos tenían como objetivo capacitar a profesionales para satisfacer las necesidades de las empresas emergentes en la agricultura y la industria brasileña y, con esto, contribuir a la modernización del país (Moura, Garcia y Ramos, 2007). Las formaciones ofrecidas fueron: Aprendizaje Agrícola, Torneado, Mecánica, Electricidad, Carpintería y Artes Decorativas, entre otros (Vieira y de Souza, 2016). Sin embargo, Cardoso (2002) señala que la preocupación se centró más en proteger a la sociedad del desorden, ocupando y “civilizando” a los desocupados y ociosos, y a los niños abandonados, que en cualificar a una fuerza laboral necesaria para las actividades industriales. Según Cardoso (2002):

La capacitación para el trabajo realizado en los talleres escolares generalmente estaba vinculada al entrenamiento en técnicas manuales, y más raramente mecánicas. Se eliminó la necesidad de una base teórica y científica en la capacitación de la fuerza laboral, cuya formación era de nivel primario y subordinada al Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio (p. 3).

Para las mujeres, Rocha (2016) registra que en 1911 se inauguró la Escuela Profesional de Mujeres, en São Paulo, con el supuesto objetivo de capacitar a las trabajadoras. La formación incluía Economía Doméstica, Cuidado de Niños e Higiene Química de los Alimentos. En este momento la industria textil tenía una mayoría femenina en sus trabajos. En 1919, se creó la Escuela de Artes y Oficios Wenceslau Braz. Esta escuela solamente ofreció dos formaciones: la técnica profesional, al que asistían los estudiantes varones, y la de trabajos manuales, predominantemente compuesto por estudiantes mujeres. Los talleres para ellas incluyeron la formación de Artesanía, Moda, Economía Doméstica, Flores, Sombreros, Bordados y Costura (Cardoso, 2002).

En las décadas de los años 30 y 40 del siglo XX, hubo grandes transformaciones políticas y económicas en el país. Con la industrialización y el fortalecimiento de la clase burguesa en sustitución de las oligarquías cafeteras se amplió la demanda de consolidación del sistema educativo brasileño. En este período, el gobierno promulgó una serie de decretos-ley para estandarizar la educación nacional y la formación profesional en cada rama de la economía (Docente, Técnico Industrial, Técnico Comercial y Técnico Agrícola). También fue creado el Ministerio de la Educación y Salud Pública (Ministério da Educação e Saúde Pública²³) y, con esto, la enseñanza profesional técnica empezó a ser fiscalizada (Vieira y de

²³ El Ministerio de la Educación y Salud Pública llevó a cabo actividades relevantes para varios ministerios, como salud, deporte, educación y medio ambiente.

Souza, 2016). Aunque estas medidas han ampliado el horizonte de desempeño de la educación profesional, poniéndola como un deber del estado, mantuvo este modelo de formación como la única opción para la clase pobre y reiteró la segregación histórica por género.

Así, mientras que la enseñanza secundaria preparaba intelectualmente al alumnado para que accediese a la educación superior, las formaciones técnicas profesionales formaban a trabajadores y no cualificaban para la admisión a estudios superiores. En 1942 las Escuelas de Aprendices y Artesanos, llamadas institutos Industriales desde la década de los 30, fueron sustituidas por las Escuelas Industriales y Técnicas. Para Macedo (2017), en este periodo se produjo una mayor vinculación entre la educación industrial y la estructura de la enseñanza en su conjunto, de manera que el alumnado proveniente de formaciones técnicas estaba preparado para ingresar en la educación superior, pero solo en un área equivalente a su formación. Para la mayoría de las alumnas de las clases populares, matriculadas en Escuelas Normales, el acceso a la educación superior seguía siendo inviable (Beltrão y Alves, 2009).

El mantenimiento de este modelo estuvo marcado por divergencias y conflictos políticos. Con el procedimiento en el Congreso Nacional del proyecto de ley para la creación de la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional se evidenció la polarización de los intereses entre los sectores populares y los vinculados a las clases hegemónicas. Mientras que un grupo reclamaba que se produjera una extensión de la red de la escuela libre y la equivalencia entre la educación secundaria propedéutica y la profesionalización, el otro defendía que la educación fuera enseñada predominante en escuelas privadas y que el Estado no pudiera supervisar esta red (Moura et al., 2007). En este período, muchos movimientos de mujeres luchaban por la calidad y ampliación del acceso a las escuelas (Teles, 1993), pero aún estaban poco vinculados con el debate sobre educación profesional.

Trece años después de su tramitación, la ley fue aprobada en 1961. Esta ley estuvo marcada por muchas controversias, como se apuntó en el apartado 2.2. Como resultado del conflicto de los diferentes grupos de interés, la LDB garantizó la libertad de actuación de la iniciativa privada y la equivalencia entre la educación secundaria propedéutica y la formación profesional. Formalmente, esta ley puso fin a la dualidad de la enseñanza y ofreció oportunidades para que la clase popular –incluyendo a las mujeres– ingresara en la educación superior. Sin embargo, la distinción de los currículos permitió el mantenimiento de la segregación del acceso popular a la educación superior, siendo los currículos de las escuelas públicas profesionales reducidos en favor de las necesidades inmediatas del mundo del trabajo, separados de los conocimientos científicos (Moura et al., 2007; Macedo, 2017):

Aun con una duración similar, la distribución de las asignaturas de la educación técnica proporcionó una desventaja en comparación con los estudiantes de la escuela secundaria, ya que solo en los dos primeros grados del primer ciclo tenían las mismas asignaturas. Esto redujo en gran medida las oportunidades para que los estudiantes en formaciones técnicas tuvieran

acceso al conocimiento de los estudiantes de secundaria, lo que influiría directamente en la posibilidad de acceso a la educación superior (Ferreira y Nunes, 2013, p. 6491).

Con la creación de la segunda LDB, en 1971, durante el régimen de la dictadura militar²⁴, hubo una profunda reforma en la educación básica brasileña. Con el proyecto de promoción del “milagro brasileño”, grandes inversiones en obras y complejos industriales exigieron la formación de mano de obra cualificada a nivel secundario para este mercado profesional. La población, sin embargo, exigió el acceso a niveles más altos de escolaridad. Por su parte, el gobierno determinó la profesionalización obligatoria dentro de la educación secundaria. Aunque esto aportaba una respuesta diferente a la demanda popular, afirmaba ser capaz de servirla garantizando la inserción en el mercado laboral que estaba en plena expansión (Moura et al., 2007).

Sin embargo, este vínculo obligatorio entre educación secundaria y profesionalización se limitó a la esfera pública. En estas escuelas, además de la falta de integración del área profesional con el conocimiento de la ciencia, las letras y las artes, la falta de recursos condujo a la precariedad de la enseñanza (Ferreira y Nunes, 2013). Las mujeres, que habían ampliado la participación en las escuelas recientemente, motivadas por el desarrollo industrial y tecnológico, no tuvieron acceso a una educación que pudiese contribuir con una formación humanista y pocas pudieron acceder al mercado de trabajo (Teles, 1999). Dada la baja calidad de las escuelas públicas, las clases medias eligieron matricular a sus hijos e hijas en escuelas privadas que garantizasen el currículo y la calidad de la educación necesaria para el acceso a la educación superior. Sin el poder de presión de este grupo en las esferas del gobierno, las escuelas públicas estaban cada vez más desvalorizadas, con la formación instrumentalizada y simplificada (Moura et al., 2007).

Para facilitar el acceso de la clase media a la universidad y en contraste con la baja calidad de la red municipal y estatal de educación profesional, surgieron algunas escuelas técnicas federales en las áreas industriales y agrícolas. Sus vacantes estuvieron muy disputadas. La calidad técnica y científica y la oportunidad de una educación secundaria gratuita y con la posibilidad de acceder después a la educación superior atraían el interés de la clase media (Macedo, 2017). Muchas de estas escuelas estaban destinadas exclusivamente a los hombres, lo que hacía imposible que las mujeres tuvieran acceso a ellas, incluso en los casos de las familias más ricas (Andrade, 2014).

Mientras tanto, buscando satisfacer la necesidad de formación profesional técnica para la mano de obra inmediata, la alternativa encontrada fue la expansión del llamado “Sistema

²⁴ En 1964 se produjo un golpe de Estado que derrocó al presidente legalmente elegido en Brasil y estableció una dictadura. En 1979, el país ya había comenzado un período de transición con la derogación de las Actas Institucionales y la creación de la Ley de Amnistía, pero fue un período lento, y la democracia no se restableció hasta 1985, con la elección indirecta del primer presidente civil después de los gobiernos militares (Reis, 2014).

S”, compuesto por el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai), el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac), el Servicio Social de Comercio (Serviço Social de Comercio - Sesc) y el Servicio Social de la Industria (Serviço Social da Indústria - Sesi). Este sistema, creado en la década de los 40 con la colaboración de industrias e incentivos estatales, se ha mantenido hasta la actualidad por los empleadores y no se halla integrado en la educación escolar (Frigotto, 2007)²⁵.

3.3. *La apertura política y la lucha por una educación profesional pública e integrada*

Con el fin de la dictadura militar, los conflictos que rodeaban a diferentes proyectos corporativos se evidenciaron durante la redacción de la nueva Constitución Federal (1988) y de la tercera Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (1996). La nueva Constitución Federal, considerada una de las más avanzadas del mundo, trajo consigo importantes avances. Reconoció la educación como el derecho de todos/as y aseguró el trato igualitario entre hombres y mujeres, además de la obligatoriedad de realizar concursos de oposición para los cargos públicos, lo que favoreció la entrada de mujeres en diversas profesiones, antigua bandera de lucha de los movimientos feministas (Beltrão y Alves, 2009).

Manfredi (2002) señala que las divergencias que rodean la aprobación de la constitución y de la LDB reflejan el viejo enfrentamiento entre los defensores de la escuela unitaria universal y aquellos que condujeron la escuela funcional a la mercantilización. Mientras que la nueva Constitución trajo algunos avances importantes, según la autora, la nueva LDB representó el triunfo del proyecto de reforma de la educación profesional que se defendía desde la clase ejecutiva y mantuvo el dualismo en la educación.

Paralelamente al debate para la aprobación de la LDB, en 1994 se creó el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, transformando gradualmente las Escuelas Técnicas federales²⁶ en Centros federales de Educación Tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets). Estos centros comenzaron a añadir la educación superior a la oferta de educación profesional técnica de nivel medio (Macedo, 2017). La creación del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y la elaboración de la nueva LDB coincidieron con el

²⁵ El “Sistema S” es el término utilizado para referirse a los servicios sociales autónomos o entidades paraestatales. Son entidades con naturaleza jurídica de derecho privado e interés público, que tienen autonomía administrativa, financiera y propia, sin fines de lucro, con fines sociales de asistencia y educación a determinadas categorías profesionales. Las entidades que ofrecen estos servicios están respaldadas por donaciones presupuestarias y contribuciones parafiscales establecidas por ley (Scaff, 2001). La provisión de educación profesional a través de estas entidades no tiene integración con la escuela secundaria o superior.

²⁶ Estas escuelas tuvieron diferentes denominaciones, como Escuelas de Aprendices y Artesanos, institutos Industriales, Escuelas Industriales y Técnicas, o Escuelas Técnicas.

período de ascensión del neoliberalismo y las recomendaciones de las organizaciones internacionales ganaron alcance en el escenario nacional.

Dadas las divergencias de intereses en el escenario nacional y para garantizar la aprobación de la LDB, la educación profesional se citó de manera periférica y ambigua en su texto. Según Macedo (2017), para asegurar la realización de las propuestas que hicieron inviable el desarrollo de la educación integrada, la legislación para la educación profesional se desarrolló de manera gradual. Así, al año siguiente a la aprobación de la LDB, se promulgó el Decreto n°. 2.208/97, que definió la formación profesional en tres niveles: básico, técnico y tecnológico. El básico incluye los programas de cualificación, independientemente de la escolaridad previa²⁷; el técnico se corresponde con la escuela secundaria y es ofrecido al estudiantado matriculado en la educación secundaria o que ya hayan completado esta etapa; y el tecnológico es el correspondiente a la educación superior, pero con una carga de tiempo significativamente menor que el resto de titulaciones de educación superior (Moura et al., 2007; Wittaczik, 2008).²⁸

Este decreto condujo a la proliferación de formaciones tecnológicas superiores en el sector privado y debilitó la integración entre la escuela secundaria y la educación profesional. Posteriormente se crearon resoluciones y ordenanzas para eliminar aún más la educación profesional de la educación secundaria y para prohibir la construcción de nuevas escuelas públicas federales. Estas instituciones debían ofrecer educación predominantemente superior y secundaria desvinculada de la profesionalización. Las titulaciones técnicas profesionales estaban cada vez más bajo la responsabilidad de los estados y de la iniciativa privada (Vidor et al., 2011).

En 1998, fueron aprobados los Parámetros y las Pautas Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria y las Pautas Curriculares para la Educación Profesional Técnica de Nivel Secundario. Estos documentos reafirman la perspectiva pragmática y reduccionista del papel de la escuela, sobre todo de la última etapa de la educación primaria. De acuerdo con da Silva y Schelbe (2017), la reforma curricular se fundamentó en la pretensión de aproximar la formación primaria a requisitos exclusivamente determinados por la economía.

²⁷ La educación profesional de nivel básico es una modalidad no formal de duración variable y no está sujeta a regulación curricular. Su objetivo es proporcionar formaciones profesionales de nivel básico para estudiantes de las redes públicas y privadas de educación básica, así como para trabajadores con cualquier nivel de educación (Brasil. Decreto n°. 2208, 1997).

²⁸ El equivalente en España sería la formación profesional básica, los ciclos formativos de grado medio y los ciclos formativos de grado superior, aunque estos últimos no se corresponden con la enseñanza universitaria.

3.4. *Un nuevo panorama para la formación profesional: la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología*

Todo este proceso de desmontaje de la formación profesional en el ámbito del gobierno federal condujo a una gran movilización popular. Se reforzaron los debates sobre las concepciones de la educación profesional y la necesidad de desarrollar políticas que permitieran al país el desarrollo mediante la reducción de las desigualdades.

En el ámbito político, los sectores progresistas consiguieron salvaguardar importantes victorias para la educación profesional, buscando consolidar esta política como parte de una propuesta de desarrollo social y regional del país. La victoria del gobierno de Lula, reemplazando al gobierno anterior, de inclinación neoliberal, fue fundamental para la consolidación de una educación profesional y tecnológica en el país. Las desigualdades socioeconómicas y la necesidad de la población pobre de acceder al mercado laboral mediante una educación cualificada para el trabajo y formación exigieron cambios en la dirección educativa del país.

En respuesta a estas exigencias, fue necesario reorientar las políticas federales para la educación profesional y tecnológica, con el fin de ampliar la oferta educativa y asegurar la integración entre los conocimientos técnicos, científicos, sociohistóricos y culturales. El punto de partida inicial de este cambio fue la revocación del decreto n°. 2.208/97 a través de otro decreto, el n°. 5.154/04, que trajo consigo la posibilidad de integrar la educación profesional técnica de nivel medio en la educación secundaria (Moura et al., 2007).

La primera fase de expansión de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica se lanzó en 2005, con la derogación de la ley que prohibía la expansión de la red federal y con la construcción de 64 unidades de educación. En 2007, se firmó un decreto que establecía directrices para la integración de esta red y, al final del mismo año, el Ministerio de la Educación lanzó una convocatoria pública para que los estados de la federación pudiesen proponer composiciones para la creación de los Institutos Federales de la Educación, Científica y Tecnológica (Macedo, 2017). Según Vidor y colaboradores (2011), antes del inicio de la expansión programada, la red federal contaba con 144 unidades distribuidas de manera desorganizada. Para estos autores, el proceso de expansión de esta red evidenció la necesidad de estructurar este sistema de manera ordenada y en consonancia con el proyecto de desarrollo social del país.

En 2008, con la Ley 11892/08, se crearon los institutos, vinculados al Ministerio de Educación. Los viejos Cefets, las Escuelas Técnicas y Agrotécnicas Federales, la Universidad Tecnológica del Paraná, además de las escuelas vinculadas a las universidades federales, se consolidaron como institutos federales y pasaron a formar parte de una red organizada y centrada en la oferta de formación profesional integrada y articulada con el desarrollo

educativo y socioeconómico del país. En el mismo año, se realizaron una serie de cambios en la LDB, con el objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar las acciones de educación profesional técnica de nivel secundario, de la educación de jóvenes y adultos, y de la educación profesional y tecnológica (Brasil. Lei 11892, 2008).

Entre 2003 y 2016, se crearon 500 nuevos campus de los institutos, con un total de 644 campus en activo (Wolff y Ramos, 2017). Se puede decir que es a partir de este período que, de hecho, se construye una Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, porque más que la ampliación, se consolida una identidad para estas instituciones: Trabajan con objetivos similares, de forma colaborativa y subordinadas al mismo órgano del MEC, con la misma fuente de financiación y bajo las mismas normas de supervisión (Vidor et al., 2011).

3.4.1. Las características de los institutos federales

Las características propias de los institutos los diferencian de las universidades o de cualquier otra institución educativa construidas en la historia del país (Wolff y Ramos, 2017). Entre las características, es importante resaltar que cada instituto se estructura en múltiples campus en todo el estado. Con la expansión de la red, se implantaron institutos en todos los estados de la federación y comenzaron a contar con varias unidades o campus distribuidos por su territorio, todos con las mismas atribuciones y prerrogativas (Vidor et al., 2011). Las periferias de las metrópolis y municipios del interior, distantes de los centros urbanos, comenzaron a tener campus propios, ofreciendo formaciones vinculadas a potencialidades locales, encaminados a expandir la escolarización y a generar puestos de trabajo.

Esta distribución permite intervenir en las distintas regiones del país, promoviendo el desarrollo local y la reducción de las desigualdades sociales y regionales, lo que evidencia el alcance de la función social de los institutos. Por lo tanto, la implementación de esta red tuvo un papel estratégico para la ejecución del proyecto de desarrollo socioeconómico del país construido durante este período, lo que exigió la interrelación con otras políticas sectoriales, como la de ciencia y tecnología, de generación de empleo e ingresos, desarrollo agrario, salud pública, y desarrollo de la industria y comercio, entre otros (Moura et al., 2007).

La verticalización de la enseñanza es otra característica importante de los institutos y ofrece la posibilidad de actuar en diferentes niveles y modalidades de enseñanza. Esta organización verticalizada posibilita al profesorado actuar en diferentes niveles de enseñanza y al alumnado compartir los espacios de aprendizaje (Pacheco, 2011). A continuación se incluye el Cuadro 3, que refleja la oferta educativa de los institutos.

Cuadro 3 - Oferta de educación de los institutos federales

Nivel educacional	Modalidad	Requisito de acceso	Duración
Posgrado	Doctorado <i>stricto sensu</i> ²⁹	Máster	4 años
	Máster <i>stricto sensu</i>	Graduación	2 años
	Especialización <i>lato sensu</i>	Graduación	1 año
Graduación	Bachillerato	Educación secundaria	4 años
	Licenciatura	Educación secundaria	4 años
	Tecnológico	Educación secundaria	2 a 3 años
	Ingeniería ³⁰	Educación secundaria	5 años
Técnico	Integrado	Educación primaria	3 a 4 años
	Posterior	Educación secundaria	1 a 2 años
	Proeja ³¹ , Formación Técnica	Educación primaria	3 años
Formación inicial y continua de trabajadores	Proeja, Formación inicial y continua	4º año de la Educación primaria	Hasta 2 años

Fuente: Ministério da Educação (2012)

Como muestra el cuadro 3, la oferta de educación de los institutos cubre diversos niveles de educación profesional y tecnológica. Dentro de cada nivel, las modalidades están ordenadas de mayor a menor grado de formación. Los institutos pueden ofrecer desde educación inicial y continua, a través del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica para Jóvenes y Adultos³² (Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica para Jovens e Adultos - Proeja), a estudios de posgrado, estando estos estrictamente vinculados a la formación profesional. Por tanto, no existe la

²⁹ En Brasil, la denominación *stricto sensu* se refiere a los cursos de Máster y Doctorado. Las formaciones *lato sensu* se refieren a cursos de formación que también se realizan después de la graduación, pero que exigen un menor número de horas de estudio.

³⁰ El grado de ingeniería es clasificada de manera diferente de los grados de licenciatura y tecnológico porque tiene duración diferente.

³¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

³² Este programa cubre las siguientes formaciones o programas de educación profesional: educación inicial y continua de trabajadores y educación vocacional técnica a nivel secundario y puede vincularse a la educación primaria o secundaria en forma de educación inicial y continua de trabajadores o educación secundaria en la forma integrada o concomitante.

posibilidad de enseñanza exclusivamente para la formación general. La prioridad es que las formaciones técnicas tengan un currículo de forma integrada (formación general y formación profesional), pero es posible ofrecer formaciones concomitantes o posteriores.

También hay una oferta de especialización *lato senso* y másteres y doctorados profesionales, siguiendo los mismos principios de otras modalidades de enseñanza. Tanto las titulaciones de educación superior como las especializaciones, másteres y doctorados se comparan con las universidades en materia de regulación, evaluación y supervisión (Vidor et al., 2011). Sobre la oferta de educación de los institutos, Pacheco (2011) la resume así:

Los institutos federales deberían ofrecer: educación básica, especialmente en la educación secundaria integrada con educación profesional técnica; educación técnica en general; títulos tecnológicos, títulos de licenciatura y bachillerato en áreas donde la ciencia y la tecnología son elementos clave, en particular ingeniería, así como programas de posgrado *lato* y *stricto senso* al tiempo que garantizan la capacitación inicial y continua de los trabajadores (p.23).

Aunque la oferta sea diversa, los institutos están legalmente obligados a garantizar un mínimo de 50% de sus vacantes para la provisión de titulación técnica de nivel medio, principalmente en forma integrada. También deben garantizar un mínimo del 20% de sus vacantes para la oferta de titulaciones de educación superior, así como de programas especiales de formación pedagógica, con miras a la formación de docentes para la educación básica.

Siguiendo esta perspectiva, la investigación y la extensión fueron consideradas principios educativos y se convirtieron en pilares de los institutos. Los proyectos de investigación y extensión tienen el objetivo de contribuir al desarrollo sostenible y local, a través del desarrollo de técnicas, tecnologías e innovación, así como orientándose a promover la ciudadanía y la solución a los problemas concretos de las comunidades.

La oferta de diferentes titulaciones busca satisfacer las demandas de cualificación profesional en las diversas regiones del país, contribuyendo así al desarrollo local. Así, los institutos se consolidan como política pública, es decir, como una política que se organiza conjuntamente con otras políticas, estableciendo una relación directa con las autoridades públicas y las comunidades locales. Esta configuración de los institutos supone una ruptura importante con el modelo de educación profesional que se construyó a lo largo de la historia del país (Pacheco, 2011).

Si bien mantienen el compromiso de servir a la población más pobre, los institutos no están destinados exclusivamente a este público y eliminan de la educación profesional los antiguos dualismos existentes entre la formación general y la formación profesional. Así, están desconectados del carácter asistencialista presente en las antiguas escuelas de profesionalización y entran en un modelo educativo innovador y diversificado, que busca satisfacer las necesidades de transformación de las estructuras desiguales de la sociedad.

La educación profesional ya no se trata como un instrumento de control o inserción de una parte de la población en el mercado laboral. Se convierte en parte de una política que propone articular el trabajo, la ciencia y la cultura, considerando estos aspectos como fundamentales en el fortalecimiento del proceso de inserción ciudadana (Pacheco, 2011). Frigotto (2007) pone de relieve el desafío de aplicar esta propuesta:

Implica rescatar la educación básica (primaria y media) pública, gratuita, secular y universal en su concepción unitaria y politécnica, o tecnológica; por tanto, una educación no dualista que articule la cultura, el conocimiento, la tecnología y el trabajo como un derecho de todos y una condición de ciudadanía y democracia efectivas (Frigotto, 2007, p. 1144).

Por lo tanto, el objetivo central de los institutos no es capacitar a los profesionales para el mercado, sino a las ciudadanas y ciudadanos para el mundo del trabajo. En esta concepción, la ciencia y la tecnología son dimensiones inseparables. La tecnología se ve como una dimensión que supera los límites de la simple aplicación de las técnicas, ya que está en constante proceso de desarrollo, se articula con la innovación, con la ciencia y con los aspectos socioeconómicos y culturales.

3.4.2. La oferta de diferentes titulaciones en los institutos federales

Para implementar las propuestas educativas de los institutos, fue necesario construir pautas y estandarizar la oferta de las titulaciones. Por lo tanto, en 2012, el Consejo Nacional de Educación (Conselho Nacional de Educação - CNE) (organismo vinculado al MEC) aprobó las Directrices Nacionales para la Educación Profesional Técnica Secundaria. De acuerdo con estas, las titulaciones de Educación Profesional Técnica de la escuela secundaria, junto con la escuela secundaria integrada o concomitante, deben tener una carga de trabajo total de, al menos, 3000, 3100 o 3200 horas. La educación profesional articulada integrada con la escuela secundaria en la modalidad de jóvenes y adultos debe tener una carga de trabajo mínima de 2400 horas. Estas horas incluyen horas de cualificación profesional, que pueden ser 800, 1000 o 1200 horas. Las actividades de prácticas profesionales supervisadas, cuando sea necesario, tendrán una carga de trabajo en el plan académico de la titulación (MEC, 2016a).

Las titulaciones ofrecidas están agrupadas por ejes tecnológicos. Hay 227 titulaciones y 14 ejes tecnológicos, reglamentados a través del Catálogo Nacional de Formación Técnica (CNCT). Este catálogo muestra, mediante los ejes, las posibilidades de formaciones técnicas de nivel secundario. Las formaciones ofrecidas se dividen según los siguientes ejes tecnológicos: Medio Ambiente y Salud; Control Industrial y Procesos; Desarrollo Educativo y Social; Gestión y Negocios; Información y Comunicación; Infraestructura; Militar; Producción de Alimentos; Producción Cultural y de Diseño; Producción Industrial; Recursos Naturales; Seguridad; y Turismo, Hostelería y Ocio (MEC, 2016b).

Con respecto a las titulaciones de educación superior, el CNCT indica las posibilidades de verticalización para las formaciones tecnológicas, bachillerato y licenciatura³³, a partir de las formaciones técnicas de nivel secundario ofrecidas y, como tal, enfatiza la preparación para el trabajo vinculado a la formación académica de calidad científica y tecnológica. En cuanto a las formaciones tecnológicas de nivel secundario, para regular las formaciones tecnológicas de educación superior, se publicó el Catálogo Nacional de Cursos de Tecnología Superior (CNCST), en el que, en su última edición, en 2016, había 134 Titulaciones de Tecnología Superior, con una carga de trabajo de 1600, 2000 o 2400 horas (MEC, 2016b). Estas formaciones representan una innovación en el campo educativo del país y, al igual que las titulaciones de licenciatura y bachillerato, son titulaciones de grado completo y permiten la entrada a la especialización, el máster y el doctorado.

La carga de trabajo de las titulaciones superiores de licenciatura y bachillerato está regulada por resoluciones publicadas por el Consejo Nacional de Educación. Según la Resolución n°. 2 (CNE, 2015), las formaciones de licenciatura están dirigidas a la formación de docentes para todas las etapas y modalidades de educación básica y deben tener al menos 3200 horas de carga de trabajo y cuatro años de duración. Las formaciones de bachillerato, de acuerdo con la Resolución n°. 2 (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2015), deben tener una duración mínima de 2400 horas y 3 años de duración.

La estandarización de las formaciones fue fundamental para la implementación de las propuestas educativas de los institutos. Sin embargo, la coyuntura actual, que se discutirá a continuación, presenta desafíos para el mantenimiento de los derechos ganados a favor de la construcción de una educación profesional propedéutica y éticamente orientada mediante la reducción de las desigualdades.

4. Falacias, recorte de fondos y silenciamiento de las desigualdades: los riesgos de dismantelar la educación brasileña

Los presupuestos de ciencia y tecnología que sostienen la creación de los institutos indican cambios estructurales en la concepción y el desarrollo de la política para la educación profesional en el país. Esta perspectiva puede tener implicaciones importantes en las relaciones de género en el Ifal. Sin embargo, los avances se alcanzaron dentro de un modelo de sociedad conservadora. Todos estos avances experimentados en las últimas décadas no se han producido sin disputas. Las diferencias estaban presentes en la construcción de diversas políticas educativas, como las relacionadas con el acceso, la estructura del plan de estudios,

³³ Las titulaciones de licenciatura están destinadas a la formación de docentes de educación básica y las titulaciones de bachillerato y tecnología brindan capacitación para trabajar en el sector productivo o en investigación y desarrollo, siendo la diferencia de los dos últimos la duración más corta del tecnológico – 3 años de media- y una formación más centrada en la práctica, el desarrollo y la difusión de procesos tecnológicos (Carvalho, 2006).

las formas de financiación, los tipos de instituciones, así como aspectos específicos como el género, la raza y los derechos humanos (Unbehaum y Vianna, 2004).

En el escenario internacional, varias declaraciones y resoluciones sobre derechos humanos influenciaron modificaciones en la legislación brasileña. Diversos documentos y tratados internacionales sobre educación, igualdad de derechos y género han sido construidos y ratificados por Brasil, como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (OEA, 1994) y los Compromisos de Dakar sobre Educación para Todos (Reis y Eggert, 2017).

En el siglo XXI, con la consolidación de la comprensión de que los derechos humanos no solo se refieren a la igualdad de género, sino también a la orientación sexual e identidad de género, tanto las Organización de las Naciones Unidas (ONU) como la Organización de los Estados Americanos (OEA) han adoptado varias declaraciones y resoluciones al respecto. Este escenario tuvo reflejos en Brasil. Las luchas y la consolidación de las universidades e institutos federales como instituciones democráticas, dirigidas a la producción de conocimiento y la reducción de las desigualdades sociales, estuvieron acompañadas por muchos reclamos sobre la incorporación del género en las políticas públicas de educación.

Unbehaum y Vianna (2004) señalan que, en 1997, a través de los Parámetros Curriculares Nacionales (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN), los temas de sexualidad y género son oficializados en los currículos y en las escuelas. Aunque no obligatorios, los PCN son fundamentales para orientar la organización de los currículos escolares. Sin embargo, los PCN no extienden el debate de género en la enseñanza superior. En 2013 se aprobó el Plan Nacional de Política para Mujeres que indica la necesidad de inclusión de la temática de género y diversidad en los currículos de la enseñanza superior y la importancia de ampliar el acceso y la permanencia de las mujeres en la enseñanza profesional, tecnológica y superior.

A pesar de los logros en la legislación educativa, las barreras creadas para impedirlos fueron grandes. La creación del Plan Nacional de Educación (Plano Nacional de Educação – PNE) -documento previsto en la constitución y la LDB, que determina directrices, metas y estrategias para la política de educación por el período de diez años- estuvo marcado por la sustitución del texto propuesto por sectores organizados de la sociedad por otro que no se corresponde con los anhelos sociales y que suprimió importantes demandas relativas a la desigualdad de género y diversidad (Unbehaum y Vianna, 2004).

La elaboración del PNE referente a la década siguiente generó aún más conflicto. Con la finalización del período de vigencia del primer PNE (2001 -2010), se envió al congreso la propuesta del nuevo Plan, que contaba con la inserción de la equidad de género y de la diversidad sexual en el proyecto. Sin embargo, una vez más, el proyecto construido con la participación de la sociedad fue reemplazado. Con el fortalecimiento del movimiento Escuela

sin Partido, que difunde la idea de que hay una “ideología de género” que propone adoctrinar al alumnado, la aprobación de la ley se produjo en medio de mucha disputa.

Los conservadores consiguieron retirar todas las menciones a la palabra “género” del documento. En el texto final, los progresistas lograron mantener el lenguaje inclusivo de género en el Plan, pero las especificaciones sobre las formas de discriminación fueron retiradas. La aprobación de los Planes de Educación de diferentes municipios y estados del Brasil siguió la misma tendencia y muchos acabaron eliminando la palabra “género” del texto (Reis y Eggert, 2017).

Desde entonces, varios proyectos de ley han sido creados en el ámbito de los municipios, de los estados y en el ámbito federal, con el objetivo de eliminar el debate de género en las escuelas. Algunos fueron aprobados, pero cuestionados debido a su inconstitucionalidad por el Ministerio Público Federal, por el Tribunal Federal Superior y por la Abogacía General de la Unión. En el ámbito federal, el Proyecto de Ley, conocido por los y las educadoras como Ley de la Mordaza, tiene como objetivo poner fin a la libertad de enseñar del profesorado y prevé cambios en la LDB para prohibir las menciones al género u orientación sexual en las escuelas.

La Ley de la Mordaza es parte del movimiento Escuela sin Partido (Escola sem Partido), que ha estado promoviendo la descalificación de la enseñanza y calificando al profesorado como elemento peligroso que debe silenciarse como una forma de poner fin a la supuesta ideología en la educación (Bárbara, Cunha y Bicalho, 2017). Para Queiroz y Espinosa (2017), citando a Penna (2014), “Además del problema ideológico, otros objetivos que también serían objeto de la iniciativa serían la cuestión de género y la contaminación política partidista dentro de las escuelas” (p. 50).

El movimiento Escuela sin Partido se creó en 2004, pero se ha fortalecido en los últimos años con la creciente polarización política en el país. Para Penna (2017), utilizando las polarizaciones ya existentes en el campo político, el movimiento busca reintroducir estas divergencias en el campo educativo, en una perspectiva inconsistente teórica y judicial, pero que tiene un fuerte atractivo en la disputa por la opinión pública. Por lo tanto, al usar un lenguaje cercano al sentido común, recurren a dicotomías simplistas y reducen los problemas complejos a alternativas falsas.

A través de la página web del movimiento, las propuestas se publicitan y el profesorado es calificado de “adoctrinador”, mientras que el alumnado es descrito como “audiencias cautivas”. La página web también muestra un póster con las tareas del personal docente, indicando que debe colocarse en cada aula, y hay modelos de documentos disponibles para la presentación de proyectos de ley en las respectivas instancias, con mecanismos para monitorear las actividades de enseñanza, materiales escolares -especialmente en los aspectos

relacionados con la educación moral, religiosa y sexual-, y estimulando la denuncia contra el profesorado (Algebaile, 2017; Barbara et al., 2017).

Según Queiroz y Espinosa (2017), el responsable de la creación de la página web, el abogado Miguel Nagib, explica en la página del movimiento que sus ideas provienen de la supuesta preocupación por el grado de contaminación político-ideológica de las escuelas brasileñas, en todos los niveles: de la educación básica a la educación superior (Queiroz y Espinosa, 2017 citando a Nagib, 2016). Para los autores, la supuesta preocupación por el partidismo y el carácter ideológico de las escuelas no puede sostenerse, ya que quienes abogan por el movimiento, como Nagib, están vinculados a diversas iniciativas de carácter religioso, conservador y partidista, contra la izquierda del país y en apoyo a Jair Bolsonaro, que fue presidente de Brasil entre 2019 y 2022. De hecho, el primer proyecto de ley del programa Escuela sin Partido fue presentado en 2014 por Flávio Bolsonaro, hijo de Jair Bolsonaro, que en ese momento era diputado estadual.

Penna (2017) analiza la propuesta del movimiento, y los PL derivados, sobre la prohibición de la práctica del adoctrinamiento político e ideológico en el aula. Aunque el PL federal no define qué sería el adoctrinamiento político e ideológico, que ya es un elemento de inconstitucionalidad, el autor señala que en la página web hay definiciones de esta práctica que indican que el profesorado no puede hablar de valores o de la realidad del alumnado. En el PL, que está inspirado en el código de protección del consumidor, también existe la propuesta de eliminar la libertad de expresión del personal docente. La visión de la escolarización se acerca a la neotecnocracia (es decir una formación centrada en la formación científica sin vínculo con la perspectiva científica) y a la enseñanza de una profesión centrada en los intereses del mercado.

Por lo tanto, a través de los discursos que afirman que existe una “ideología de género” y un “marxismo cultural” en la educación brasileña y que este es el problema que hace que su calidad sea inviable, el movimiento Escuela sin Partido ha promovido el fortalecimiento de los grupos tradicionales de derecha en Brasil y de las iniciativas destinadas a privatizar la educación. Este movimiento ganó aún más impulso con el proceso de destitución de la presidenta Dilma, en 2016, que fue un golpe parlamentario-judicial-mediático³⁴ (Mancebo, 2017). En el campo educativo, en 2016, se aprobó una Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC 55), que congela los fondos para Educación durante 20 años. En 2017, fue aprobada la ley 13.415³⁵ que retira la obligatoriedad de tener en la educación secundaria disciplinas como Filosofía, Sociología, Artes y Educación física. Solo Matemáticas, Lengua Portuguesa y Lengua

³⁴Macedo (2017) señala que, aunque la destitución sea una medida presente en la Constitución Brasileña de 1988, en el caso de la destitución de la presidenta Dilma, debe ser considerada como un golpe de estado, pues las causas que llevaron a ella fueron forjadas sin pruebas materiales y cabales.

³⁵ Con la elección del presidente Lula, que empezó a gobernar el país en 2023, esta ley fue suspendida, pero aún no se ha definido cómo se organizará la enseñanza secundaria en el país en los próximos años.

Inglesa continúan siendo obligatorias. La propaganda gubernamental difundió que el alumnado podría escoger un perfil formativo de cinco que se le ofrece (Idiomas, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Humanas, Formación Técnica y Profesional). Sin embargo, varios autores señalan que la negación del derecho a la formación básica común puede acabar siendo un refuerzo de las desigualdades educacionales (da Motta y Frigotto, 2017; da Silva y Scheibe, 2017; André, 2018).

Para da Silva y Scheibe (2017), al contrario de lo que se afirma, no serán los estudiantes quienes escojan el perfil que cursarán, ya que su distribución por las escuelas estará a cargo de lo que dispongan los sistemas de educación, que se encuentran en situación de precariedad por los escasos recursos financieros, principalmente con el congelamiento de la inversión en educación durante 20 años. André (2018) señala que esta reforma prevé la contratación de docentes no graduados para el perfil formativo técnico profesional, lo que posibilita que no se realicen concursos públicos para los puestos de docente en las escuelas públicas, así como la venta de paquetes de educación por parte de empresas privadas. La realización de asociaciones público-privadas pasa a ser posible, además de las previstas para la formación técnica y profesional, también para la realización de convenios para la oferta de educación a distancia (da Silva y Scheibe, 2017).

Con la elección de Jair Bolsonaro como presidente, el clima conservador y antidemocrático y el ataque a la educación y a la ciencia se consolidaron no solo mediante las controvertidas declaraciones del presidente y sus ministros, sino también mediante actos de persecución y eliminación de la autonomía de instituciones y de personal docente e investigador nacional. Entre sus controvertidas declaraciones, Bolsonaro se posicionó en repetidas ocasiones en defensa de la dictadura militar, exaltando a los torturadores de la época y realizando discursos en los que se desprecia a las minorías (“Bolsonaro em 25 frases polémicas”, 2018). La educación, la ciencia y el debate sobre género parecen haber sido el objetivo principal de Bolsonaro como presidente. Su campaña estuvo marcada por el ataque a la supuesta “ideología de género” en la educación, que se mantuvo con su elección.

Las críticas a la ciencia y a las universidades no se limitaron a las falsedades del presidente, como cuando dijo erróneamente que las universidades públicas brasileñas promueven menos investigación que las privadas³⁶. Los funcionarios de carrera fueron reemplazados por personas sin conexión con la educación, siendo la mayoría militares. Además, los líderes de instituciones consolidadas en el país fueron despedidos después de revelar resultados de investigaciones que contradecían los intereses del gobierno.

³⁶ Las universidades más productivas de Brasil y las que producen la mayor cantidad de artículos científicos indexados en la base de datos de Web of Science, la más importante del mundo, son todas públicas (Cross, Thomson y Sibley, 2018).

Ricardo Magnus Osório Galvão, que entonces era director del Instituto Nacional de Investigación Espacial (Instituto Nacional de Pesquisa Espacial - Inpe), vinculado al Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação - MCTIC) y miembro de la Academia Brasileña de Ciencias, fue despedido después de dar a conocer la investigación de deforestación en la región Amazonia (Prazeres, 2019). El director de investigación del IBGE de este periodo, Claudio Crespo, fue despedido poco después de la publicación del resultado del Censo (estudio estadístico responsable del mapeo de la población brasileña y sus marcadores sociales), con información sobre el desempleo en el país (“As mudanças propostas para o Censo jogarão o país em um apagão,” 2019). Además del despido, hubo una reducción de fondos y una alteración de la metodología de investigación, lo que llevó a otros cuatro empleados a solicitar abandonar el Instituto porque no estaban de acuerdo con los cambios en el Censo (Pamplona, 2019).

La persecución a la autonomía técnica fue recurrente en este gobierno. Esta inclinación del presidente era notoria desde la época de su candidatura presidencial. Así, en una ocasión criticó una pregunta del Examen Nacional de la Educación Secundaria (Exame Nacional do Ensino Médio -Enem)³⁷ en 2018, debido, según él, a que contenía argot utilizado por la población LGBTQIA+. Con su elección, Bolsonaro anunció que eliminaría la “ideología de género” del examen y estableció una comisión para monitorearla y evaluar el contenido de las pruebas (Cerqueira, 2019).

Los dos ministros que asumieron la cartera de educación al comienzo de su mandato también estuvieron involucrados en varias controversias. Ricardo Vélez Rodríguez eliminó de la convocatoria para compra de libros escolares el requisito de que las obras retraten la diversidad étnica y el compromiso con las acciones para combatir la violencia contra las mujeres, así como los criterios que tradicionalmente estaban contenidos en convocatorias similares, como la exclusión de aquellos criterios que limitan la compra de obras con errores y propagandas. El exministro también dijo que revisaría los libros de texto que relatan la historia del golpe de estado de 1964 y la dictadura militar en Brasil, entendiendo que ambos fueron el resultado de una “decisión soberana de la sociedad brasileña” (Cerqueira, 2019).

Después de los conflictos causados por estas y otras acciones y declaraciones, la convocatoria fue anulada y hasta ahora no ha habido ninguna revisión en los libros de texto. El ministro fue destituido y Abraham Weintraub entró en su lugar. Para Cerqueira (2019):

Con la llegada del nuevo ministro, los ataques a la educación superior se intensificaron. Uno de los primeros pasos tomados fue anunciar un recorte en los fondos para las universidades e

³⁷ El Examen Nacional de la Educación Secundaria es una prueba creada por el Ministerio de Educación para evaluar la calidad de la escuela secundaria en el país y su resultado sirve para acceso a la educación superior nacional.

institutos federales que no ofrecieron el rendimiento académico esperado al promover el “desorden” en su campus (p.7).

Así, el ministro nombró cuatro universidades federales que supuestamente estaban causando alboroto y tenían bajo rendimiento, acusándolas de promover actividades políticas partidistas y fiestas inapropiadas. Debido a la amplia repercusión de la falta de criterios utilizados para el recorte de financiación, ya que las cuatro universidades figuran en las evaluaciones internacionales de rendimiento, se anunció que se recortaría la financiación de todas las universidades e institutos federales. Así, finalmente el gobierno federal recortó el 30% del gasto no obligatorio (denominado discrecional) de todas estas instituciones.

Los recortes también afectaron al Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones, que perdió el 42,2% de su presupuesto. En relación con las becas de investigación, solo en 2019 se suspendieron cerca de 11.800 becas por la Comisión de Mejoramiento del Personal de Educación Superior (Galvane, 2019). Si la ciencia y la tecnología, que han sufrido reducción de presupuesto desde 2015, siguen perdiendo fondos, pueden no ser capaces de sostenerse, como dijo en una entrevista Ildeu Moreira, presidente de la Sociedad Brasileña de Investigación Científica (“Quatro servidores do IBGE entregam cargos por divergência com cortes no Censo”, 2019).

Poco después del anuncio de los recortes presupuestarios, se emitió un decreto que modificó las atribuciones del gobierno en el nombramiento de presidentes y directores de instituciones federales de educación superior. Según la Asociación Nacional de Profesores de Educación Superior (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Andes), el decreto es una afrenta a la autonomía universitaria, ya que retira a los/as rectores/as la potestad para nombrar y despedir a quienes ocupan los altos cargos de la dirección, como vicerrectorados y direcciones de centros o de campus. Este decreto también creó otro paso en la elección de los/as rectores/as. Desde 1995, llegaba a manos del presidente de la república una terna de nombres, entre los que estaba el de la persona más votada por la comunidad académica y, tradicionalmente, esta era nombrada rector/a (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo [Adusp], 2019). Siguiendo lo que advirtió la Andes y rompiendo la tradición de nombrar a la persona más votada, el presidente Bolsonaro intervino en seis de los doce nombramientos de rector/a de las universidades hasta agosto de 2019 y nombró intervinientes externos o candidatos que no se encontraban entre los más votados (Moreno, 2019).

Como parte del modelo autoritario y privatista que fue diseñado por este gobierno, el Ministerio de Educación lanzó el programa “Future-se”. El programa consistía en crear un fondo inmobiliario privado pero financiado con fondos públicos para fomentar la creación de Organizaciones Sociales (Organizações Sociais – OS), también privadas, que reemplazarían gradualmente a las universidades públicas. Bajo la retórica de que el programa “Future-se”

permitía el fortalecimiento de la autonomía universitaria, el programa preveía la autonomía solo para la recaudación de recursos en el mercado financiero, ya que ponía en riesgo la autonomía didáctico-pedagógica, administrativa y patrimonial prevista en la Constitución del país (1988) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Pinheiro, 2019; Araújo, Kato y Chaves, 2020).

En este contexto de recortes para la educación, la tendencia era que las instituciones que no se adhirieran a la propuesta sufrieran el desmantelamiento de su presupuesto, para que su funcionamiento fuera inviable. En el caso de las instituciones adheridas, la autonomía en la enseñanza, la investigación y la extensión se vería amenazada.

Para el “Future-se”, las Organizaciones Sociales tendrían facultad para apoyar la implementación de los planes de enseñanza de los institutos, asignados al profesorado desde la creación de la LDB y del Núcleos Docentes Estructurantes (Núcleos Docentes Estruturantes – NDE). Además, en el contrato firmado con las organizaciones sociales, debía haber un plan de acción para los próximos cuatro años, objetivos de desempeño, sistemas de evaluación, gestión de personal, plazos e indicadores. Sin embargo, la mayoría de estos elementos ya están contenidos en el Plan de Desarrollo Institucional (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI), creado colectivamente con representantes de las categorías interesadas. Otros elementos, como la organización de la gestión de las personas y el sistema de evaluación, que no están previstos en el PDI, están regulados a través de los LDB, los estatutos y el plan de posición, carrera y salario de los institutos (Pinheiro, 2019).

La interferencia también afectaría a la gestión de recursos y activos de las instituciones, ya que sería responsabilidad de las Organizaciones Sociales, que también podrían recibir recursos presupuestarios y permiso para usar bienes públicos. También existía la posibilidad de que el Ministerio de la Educación vendiera propiedades de la unión para invertir en el mercado de capitales y crear un fondo financiero con recursos de ingresos por servicios, matrícula de posgrado e inversiones financieras (Pinheiro, 2019).

El programa no mencionaba si habría un cargo mensual en la educación superior. Pero al ser un programa basado en referencias al mercado financiero, sin diálogo con las instituciones y estructurado libremente, sin definición de políticas educativas y con divergencias entre las versiones presentadas por el gobierno, la adhesión al mismo fue entendida como una “mano libre” según la nota emitida por varias universidades federales de Rio de Janeiro (“Universidades Federais do RJ emitem nota conjunta sobre Future-se,” 2019). El fin de la autonomía de las instituciones y la posibilidad de que un gobierno fuera de ellas tomara decisiones de acuerdo con sus intereses privados fue objeto de manifestaciones públicas por parte de universidades e institutos. Varias instituciones publicaron documentos en desacuerdo con el programa y se movilaron contra los reveses en la educación (Bermúdez, 2019).

Aunque la reacción popular y las instituciones de educación, ciencia y tecnología representan una forma importante de resistir a estas políticas, este contexto ha supuesto una gran inseguridad e incertidumbre sobre el futuro de la educación en el país. Con respecto al género, aunque los institutos continúan funcionando de acuerdo a diversas leyes y documentos que recogen la perspectiva de género, el fortalecimiento de los movimientos retrógrados en el país ha debilitado el trabajo en favor de la reducción de las desigualdades de género y amenazado las conquistas alcanzadas y las luchas por la ampliación del debate. Fue en este contexto político marcado por el conservadurismo en el que se realizaron las entrevistas al profesorado del Ifal y este escenario interfirió directamente en las expectativas de carrera y desigualdades de género que se viven en el instituto, como se evidencia en los capítulos de análisis de las entrevistas de este trabajo.

Las desigualdades de género, así como las de raza y clase, que forman parte de la historia de la educación en Brasil, aportan elementos importantes para entender cómo se producen las jerarquías en el día a día del Ifal. Los cambios trazados por medio de las luchas representan importantes logros, pero no han supuesto la ruptura con el modelo androcéntrico de educación. El silenciamiento de este debate, la precarización de las condiciones de oferta educacional y el debilitamiento de las instancias democráticas de participación social, presentados en esta sección, representan un riesgo para la educación pública laica, gratuita y de calidad social. Está en disputa no solo la convivencia democrática de la diversidad en la educación, sino también la calidad del conocimiento que esta convivencia permite.

En este contexto de negación de la diversidad en la educación, es fundamental que se desarrollen estudios e investigaciones que aborden el androcentrismo y que expongan las inconsistencias presentes en la producción del conocimiento en Brasil. Así, en este trabajo, se busca comprender el proceso histórico de la educación brasileña en su relación con la producción de las desigualdades de género, intentando desvelar el lugar que la mujer ocupa en el Ifal y cómo se inscribe este lugar en la producción de desigualdades.

5. Reflexiones

Como se ha explicado, la historia de la educación en Brasil muestra el conflicto entre diferentes intereses en la configuración de la política educativa del país. Estos están presentes en la realidad actual de los institutos federales, que refleja la persistencia de la desigualdad en la representación de las mujeres en toda la red educativa y, específicamente, en el Ifal, así como otras manifestaciones de las desigualdades, lo que se ha podido observar en las entrevistas con el profesorado y se explica en los capítulos dedicados al análisis de las entrevistas.

Así, en este capítulo, al abordar la historia de la educación superior y de la educación profesional, se ha tratado de situar los caminos recorridos por este modelo educativo hasta su

configuración actual, además de señalar la precariedad en la implementación de los cambios que los institutos federales proponen, entendiendo cómo este proceso está mediado por las diversas perspectivas que atraviesan la vida política institucional. Los logros y debilidades en la implementación de una educación profesional diversa y de calidad, presentados en este capítulo teórico, han sido observados en la vida cotidiana del Ifal y muestran las relaciones de dominación y tensión en torno a las cuestiones de género y su articulación con la raza y la clase social.

De este modo, tanto la historia de la creación de los institutos como la historia reciente de la educación profesional brasileña -su configuración a través de los institutos federales y su desvalorización con el fortalecimiento de las políticas conservadoras-, contribuyen a la configuración del Ifal y a sus distintas formas de manifestación de las desigualdades. Para comprender cómo se producen estas, a continuación se presenta una reflexión teórica sobre cómo se estructura el orden de género en la sociedad, en la educación y en la ciencia brasileña, destacando algunos indicadores y explicaciones presentadas por investigaciones desarrolladas en el país.

Capítulo 2. La presencia del androcentrismo en la educación

1. Introducción

Conocer la historia de la educación en Brasil puede traer importantes informaciones sobre las particularidades que distinguen el androcentrismo en el país y ayudar a comprender cómo se producen las desigualdades en el Ifal. Como se ha visto, la historia de las desigualdades en la educación brasileña fue construida en medio de disputas entre distintos proyectos de nación, en las cuales la raza, la clase y el género son factores importantes.

La ciencia moderna se constituyó a partir de una visión androcéntrica de organización de la sociedad y producción del conocimiento. Los sistemas de enseñanza, de la misma forma, fueron estructurados por esta perspectiva, lo que impidió la presencia de las mujeres durante mucho tiempo en los espacios de escolarización y de producción científica y tecnológica (Leta, 2003; Aquino, 2006). Aun con los cambios producidos en la ciencia, en la educación y en toda la sociedad, la permanencia de las jerarquías de género justifica la importancia de los estudios que abordan el tema. Estos han señalado cómo se produce el orden jerárquico de género de la sociedad y cómo éste está presente en la ciencia, en la educación y en las relaciones e indicadores de género desiguales que se producen en estos espacios.

En este capítulo, de carácter teórico, se aborda cómo se (re)produce el género en la sociedad, cómo las relaciones de género están presentes en la ciencia y cómo esta realidad se refleja en la presencia desigual de las mujeres en las instituciones científicas y educativas, así como en las barreras que enfrentan para acceder a estos espacios.

Así, en la primera parte, para atender a la (re)producción de género, se presenta cómo esta opera en la esfera colectiva e individual y su relación con otras formas de opresión y con las jerarquías de la sociedad. En segundo lugar, para tratar la ciencia, se discute su papel en la (re)producción de género y las desigualdades que afectan esas relaciones, buscando comprender cómo los valores propagados por la ciencia (re)producen, a través del aparato institucional, los preceptos de género establecidos.

En tercer lugar, se presentan los resultados de las investigaciones desarrolladas en el país sobre la presencia de las mujeres en la educación y la ciencia, explicando los indicadores elaborados en los últimos años sobre la segregación vertical y horizontal, así como las limitaciones de esta información debido a la dificultad de generar estos indicadores en el país.

Finalmente, para entender cómo se produce esta segregación de las mujeres científicas, se presta atención a las barreras a las que se enfrentan. Se presenta la centralidad impuesta a las mujeres en relación con los asuntos familiares y la dificultad que experimentan para conciliar el trabajo doméstico y de cuidados con el trabajo remunerado. También se alude a los procesos de socialización de género, que producen subjetividades y elecciones de las mujeres basadas en el orden de género, y al funcionamiento de las organizaciones de trabajo,

específicamente en el ámbito científico, que mantienen la discriminación y la opresión femenina. A través de esta revisión, se busca realizar un acercamiento a los fundamentos teóricos que ayuden al análisis de las desigualdades de género (re)producidas en el Ifal, presentado en los siguientes capítulos.

2. La (re)producción de los géneros

El género puede entenderse como una primera forma de dar sentido a las relaciones de poder (Scott, 1995). Como elemento constitutivo de las relaciones sociales, el género da sentido a las organizaciones, a la percepción del conocimiento histórico y está presente en diversos espacios y prácticas sociales. Así, las relaciones de género impregnan todas las estructuras de la sociedad: entre otras, la familia, la sexualidad, el Estado o la economía (Connell, 1995).

Para entender cómo el género da sentido a las organizaciones y relaciones sociales es importante comprender el vínculo entre la opresión de género y otras formas de opresión, así como los discursos implicados en la renovación de las formas de subordinación de la sociedad (Prado et al., 2010; Connell, 1995). En la modernidad, los conceptos de igualdad y universalidad se han establecido como referentes hegemónicos, generalizando y naturalizando las particularidades del grupo históricamente dominante en las sociedades occidentales. Este discurso está marcado por la jerarquización de los modos de vida, la negación de las racionalidades y el silenciamiento de los grupos subordinados a lo largo de la historia, y está directamente vinculado a la violencia patriarcal. Así, como afirma Santos (2002, p.30), “bajo la apariencia de valores universales autorizados por la razón, se impuso la razón de una raza, un sexo y una clase”.

En la esfera individual, ese proceso de homogeneización de la vida en sociedad se constituyó y se establece a través de abstracciones que imposibilitan el reconocimiento de los contextos en que se configuran las situaciones concretas entre individuos y grupos. Con sujetos generalizados, las diferencias son consideradas obstáculos, restringidas al plano individual y los derechos son definidos desde lo universal, para legitimar las posiciones previas de desigualdad (Flores, 2008).

De esta manera, quienes no forman parte de los referentes universalizados son vistos como diferentes y colocados en una condición de inferioridad por no ajustarse al modelo hegemónico (Prado et al., 2010). Desde esta perspectiva, la diferencia no es vista como un devenir de la condición humana, sino como el negativo de la identidad. Abordar la cuestión de la diferencia como subjetividades categorizadas implica el mantenimiento de la dicotomía identidad/diferencia y de los demás binarismos que mantienen las hegemonías de género, volviendo a colocar en el individuo la responsabilidad por el proceso de exclusión y expresando la forma perversa en que opera la violencia en la actualidad (Tosta y Daltio, 2013).

La inferioridad de los modos de existencia no formalizados, es decir, de los no hegemónicos, está atravesada por la dominación simbólica, en la que la dominación es simultáneamente sufrida y aceptada, a través del reconocimiento y la obediencia. Para Bourdieu (2004), la construcción de la subjetividad se basa en relaciones objetivas, instituidas por las posiciones ocupadas en la distribución desigual de recursos y poderes sociales. Las estructuras jerárquicas atraviesan todas las relaciones sociales y se convierten en algo objetivo, que puede ser reproducido por todos los sujetos, independientemente de la posición que ocupen en esa escala de valores (Bourdieu, 2004; Saffioti, 2001).

La construcción de subjetividades conformes al orden de género es fundamental para el mantenimiento de las estructuras patriarcales modernas y se establece a través de las instituciones sociales. Las diversas prácticas institucionales implican el control persistente de los comportamientos y actividades de los individuos, siendo los cuerpos constantemente sometidos a análisis, identificación, descripción y registro. Este proceso de disciplinamiento del cuerpo y de regulación de la población por medio de la norma construye y es construido por un conjunto de saberes y prácticas destinado a controlar el género y la sexualidad (Foucault, 2007).

En la construcción de los géneros, Butler (2018) señala que el sistema de pensamiento y organización social instituido produce las nociones culturalmente inteligibles sobre lo que pertenece a cada género. En esta perspectiva binaria, las diferencias corporales serían el núcleo, el fundamento que establecería dos formas distintas, opuestas y complementarias de existir. Así, el cuerpo masculino y el femenino serían entendidos como atributos naturales, con una esencia biológica que reflejaría una interioridad psicológica que nos conforma como seres humanos.

Este proceso de construcción de los géneros como si fueran esencias sociales jerarquizadas legitima la relación de dominación, dando apariencia de naturaleza a la relación de dominación y organizando simbólicamente la división sexual del trabajo. Esta construcción simbólica orienta las estructuras de representación, como la del cuerpo femenino y masculino, y se efectúa principalmente a través de la transformación de estos cuerpos, mediante la definición diferencial de su uso legítimo, implicando las divisiones subjetivas y prácticas que se presentan en las rutinas y rituales, ya sean colectivos o individuales (Bourdieu, 2012).

Así, a través de las operaciones de diferenciación, para cada sexo hay prácticas estimuladas y otras desalentadas y esto requiere una actividad de disciplina incesante por parte de los sujetos en la absorción de los límites impuestos a los cuerpos masculinos y femeninos. De esta manera, estos ideales normativos regulan las identidades y las sexualidades, sirviendo de soporte a las diversas expresiones de violencia relacionadas con el mantenimiento de este modelo. Para conservar los géneros dentro de este modelo, existen

diversas prescripciones, sanciones sociales, así como la violencia dirigida a aquellos que están en desacuerdo con lo que se define como legítimo e inteligible.

Pero el mantenimiento de estas relaciones no se produce simplemente por coerción. Según Bourdieu (1996), existe un aprendizaje colectivo que orienta las preferencias y que configura estructuras cognitivas que permiten la incorporación de disposiciones acordes con el sistema disponible. Es decir, que son engendradas por las relaciones objetivas que proporcionan las posibilidades de acción de los agentes. Así, el autor formula el concepto de *habitus* definido como un “principio generador y unificador de las experiencias vividas por los agentes”, que funciona como un “esquema de percepción, apreciación y producción de prácticas”.

Este proceso de formación del *habitus* implica no sólo las relaciones de género, sino las diferentes posiciones que ocupan los sujetos en el espacio social. Y son estas posiciones las que definen la distribución de poderes sociales y favorecen que los grupos adquieran disposiciones similares y se ajusten a ellas para lograr sus intereses y entender el mundo. Y la estructura de clases es muy relevante en este proceso. A través de la herencia familiar y de clase, se produce la transmisión de recursos materiales y simbólicos que subyacen a las diferencias objetivas de *habitus* en los distintos grupos sociales (Bourdieu, 2004).

Igualmente, las disposiciones de los individuos y su relación con las opresiones de la sociedad no se asocian sólo al género, lo que da mayor complejidad al debate e indica la importancia de una toma de conciencia de las diversas opresiones presentes en la estructura simbólica que produce inferioridades. La toma de conciencia representa el poder potencial de las clases dominadas, que es el poder de movilización, de subvertir el orden impuesto (Bourdieu, 2007). La capacidad de subvertir el orden expresa el carácter activo de los sujetos en la formación del *habitus*, en el que siempre depende del agente la decisión de someterse a lo establecido o establecer luchas simbólicas para su subversión, aunque estas dependan de las posibilidades de acción conferidas por la posición ocupada por ellos en las relaciones de poder (Bourdieu, 2004).

Esta posibilidad de acción de los sujetos implica siempre el ejercicio de una especie de poder, en el sentido de capacidad de crear lo diferente, de transformar. Sobre este aspecto, cabe mencionar el argumento propuesto por Foucault (2005) de que el poder es siempre relacional e implica la capacidad de cuestionar, de subvertir. Por eso, la fabricación de los géneros no ocurre sin tensión, porque no hay un polo estable de poder. Las maniobras de poder no anulan a los sujetos, funcionan como dispositivos de poder que son incorporados por los cuerpos en determinadas medidas, pero también son cuestionados por puntos de resistencia. Como los saberes y las prácticas no están constituidos por una disposición generalizada de los individuos en el procesamiento de los esquemas cognitivos, las prácticas sociales son distintas, parcialmente indeterminadas. Esta indeterminación atraviesa no sólo

las relaciones de género, sino también otras relaciones de opresión, como las interétnicas y las de clase (Saffioti, 2001). Así, las redes de poder organizadas por la pluralidad de significados que se combinan e interfieren entre sí pueden legitimar o tensionar las prácticas institucionalizadas (Foucault, 2005).

Este trabajo busca comprender cómo estas relaciones de mantenimiento y tensión del orden establecido se expresan en el Ifal. Para ello, a continuación, se presentan algunas reflexiones acerca de las inconsistencias que marcan los principios que estructuran la ciencia moderna, buscando comprender cómo este paradigma está presente en las instituciones educativas y en las relaciones instituidas en estos espacios, sirviendo así de base para pensar la realidad del Ifal.

3. La ciencia moderna y la (re)producción de los géneros

La producción de conocimiento operada por la ciencia moderna está marcada por las historias de segregación en la sociedad. La ciencia ha apartado de sus espacios de producción de conocimiento y de sus supuestos no sólo a las mujeres, sino también a los diversos grupos históricamente subordinados por el orden existente. Como ya se ha señalado, universalidad e igualdad son conceptos que han sido utilizados en la modernidad para mantener los antiguos privilegios y relaciones de poder. Para atender a tales intereses, la era moderna en el orden del capital estructuró instituciones, como el Estado y la ciencia, buscando legitimar el sistema de desigualdades y exclusión por ella operado (Prado et al., 2010).

Según Narvaz y Coller (2006), los aspectos político-ideológicos presentes en la ciencia hegemónica suelen ser rechazados por ella, como estrategia para eludir la responsabilidad por las motivaciones y consecuencias del conocimiento producido. Como producto cultural, social e histórico, la ciencia presenta características particularistas, ideológicas, racistas y sexistas en sus supuestos, como apunta Rago (2000):

El conocimiento occidental opera dentro de la lógica de la identidad, haciendo uso de categorías reflexivas, incapaces de pensar la diferencia [...] Piensa a partir de un concepto universal de hombre, que remite al heterosexual-blanco civilizado del Primer Mundo, dejando de lado a todos aquellos que escapan a este modelo de referencia. Del mismo modo, las prácticas masculinas son más valoradas y jerarquizadas en relación con las femeninas, siendo el mundo privado considerado de menor importancia en relación a la esfera pública, en el imaginario occidental (Rago, 2000, p.4).

El silenciamiento de las mujeres forma parte de la historia de la ciencia. Aunque estuvieron presentes en los inicios de la revolución científica, con el desarrollo de la ciencia moderna y la progresiva formalización de la actividad y su separación del espacio privado, las mujeres fueron separadas de este lugar e instadas a ocuparse del hogar y de los hijos (Aquino, 2006). Esta separación de las mujeres del espacio de producción de conocimiento estaba anclada en

argumentos naturalistas, en los que la lógica binaria definía no sólo la diferencia de las mujeres en relación a los hombres, sino su inferioridad biológica e inadecuación al ejercicio de la ciencia (Giffin, 2006).

Así, según Taborda y Engeroff (2017), no se puede esperar que las mujeres tengan éxito en una institución que, en su origen, fue organizada para excluirlas. La asociación de los valores de la ciencia androcéntrica con características consideradas masculinas, como la razón y la objetividad, produjo la subalternidad de las mujeres en la ciencia y mantuvo la invisibilidad de esta condición (Narvaz y Coller, 2006). “Como la razón ha sido asociada a los miembros de los grupos dominantes, este mito funciona para re/producir su autoridad epistémica exclusiva: el ideal del investigador imparcial es así un mito clasista, racista y, sobre todo, masculinista” (Giffin, 2006, pp. 641-642).

Estos valores están impregnados en las diversas prácticas institucionales, llevadas a cabo a través de las organizaciones y los establecimientos en los que se expresa la ciencia. En las instituciones educativas, las prácticas y discursos que organizan el funcionamiento de los sistemas de enseñanza buscan conformar las habilidades y competencias prescritas para cada género. Y producen prejuicios e inferioridades de los modos de existencia no formalizados, o sea, de los no hegemónicos. Así, las instituciones de educación producen un currículo oculto sobre el aprendizaje social del género, muchas veces impregnado por el debate sobre tolerancia y aceptación de la diferencia (Louro, 2004; Soares, 2013; Tosta y Daltio, 2013).

Este proceso de (re)producción de las jerarquías de género en los sistemas de enseñanza ocurre de manera sutil y no son completamente intencionales. De acuerdo con Connell (1995), aunque las prácticas tengan racionalidad y significado histórico, no se configuran como acción de una conciencia asertiva. Docentes y estudiantes están insertados en la misma lógica y reproducen las mismas normas, incentivos y prescripciones que aplican en el control de otras personas. Las miradas, los cuchicheos, las ausencias, los incentivos, las expectativas, los silencios y los vacíos van formando una red de complicidad en la fabricación y exclusión de los individuos (Tosta y Daltio, 2013).

Así, esta fabricación de los géneros atraviesa toda la organización educacional, desde las reglas y normas, los procedimientos metodológicos, la didáctica, el currículo, la composición y funciones atribuidas al personal hasta las expectativas, los discursos, los papeles y toda forma de clasificación a que están sujetos tanto el alumnado como el profesorado y el resto del personal. En este sentido, es importante problematizar el lugar que las mujeres ocupan en el quehacer científico, la distribución de las oportunidades y los factores que aún limitan su participación en determinadas áreas y espacios académicos. Es necesario también comprender cómo las jerarquías de género interactúan con la raza y la clase para producir las desigualdades en la educación y en la ciencia brasileñas (Narvaz y Coller, 2006).

Para entender cómo ocurre la división del trabajo académico en las instituciones de enseñanza brasileñas se presenta, a continuación, un panorama de las investigaciones realizadas en este país.

4. Género y carrera profesional en la educación superior brasileña

Conforme fue mencionado, los estudios e investigaciones relacionados con la comprensión del androcentrismo en la práctica científica están creciendo en Brasil y en todo el mundo. El tema es recurrente y ocupa el tercer lugar dentro de los ocho grandes objetivos del milenio establecidos por la ONU (Olinto, 2012).

Los argumentos a favor de la inclusión de mujeres científicas son numerosos, ya que cada vez más se reconocen las contribuciones que ellas pueden realizar a la economía y para las necesidades de inversión en ciencia y tecnología para el desarrollo de las naciones (Olinto, 2012). Sin embargo, aún hay muchos obstáculos para ampliar la participación de la mujer en la producción del conocimiento. Estébanez (2003) reflexiona sobre la dificultad, en especial de los países latinoamericanos, para superar la brecha informativa ante la situación de la mujer en la ciencia. La escasez en el desarrollo de estadísticas y otros medios que proporcionen parámetros actualizados y confiables perjudica la realización de estudios específicos y con ello el desarrollo de políticas públicas.

A pesar de las dificultades, algunos estudios han proporcionado informaciones importantes sobre el tema y han contribuido a la comprensión de las formas en que se manifiestan las desigualdades. Estos muestran que las mujeres han logrado revertir la brecha de género³⁸ producida históricamente en la educación brasileña (Beltrão y Alves, 2004), de modo que a finales de la década de los 90 ya superaban a los hombres en promedio de años de estudio (Rosemberg, 2001) y hoy son mayoría en todos los niveles de escolaridad (Grossi et al., 2016). La igualdad de género en el nivel de doctorado se alcanzó en 2004 y colocó a Brasil como uno de los países pioneros en este logro (Grossi et al., 2016).

Todos estos avances no indican, sin embargo, que las desigualdades de género en la educación y la ciencia se hayan revertido en el país. Para entender cómo estas se manifiestan hoy, es importante identificar la posición en que se encuentran las mujeres en espacios científicos representativos y de prestigio, así como las formas en que ocurre su inserción en estas carreras. Así, los estudios resaltan dos situaciones: la segregación vertical y la segregación horizontal. La segregación vertical está relacionada con los mecanismos que mantienen a las mujeres en posiciones jerárquicamente subordinadas y la segregación horizontal alude a que las opciones de carrera están segmentadas por género (Olinto, 2012; Barros y Mourão, 2018).

³⁸ La brecha de género (o gender gap) en la educación ocurre cuando hay diferencias en los niveles de educación entre hombres y mujeres (Beltrão y Alves, 2009).

En Brasil, aunque incipientes, muchas investigaciones con indicadores de género están contribuyendo a la comprensión de la segregación en la academia (Leta, 2003; Aquino, 2006; Tabak, 2006; Olinto, 2012; Barreto, 2014; Barros y Mourão, 2018). Un importante estudio realizado por Olinto (2012), con datos de 2007, mostró que a pesar de la mayor cualificación de las mujeres brasileñas, estas seguían sufriendo segregación vertical y horizontal en sus carreras. La autora describió el perfil de género entre profesiones que componen la ciencia, considerando los criterios propuestos por la ILO (International Labour Organization) en la clasificación de las ocupaciones. Entre los profesionales de las carreras relacionadas con las ciencias exactas (Física, Matemáticas e Ingeniería), en 2007, la presencia era mayoritariamente masculina (89% del personal técnico y 81,5% del profesional). En las Ciencias de la Salud, aunque el 74% del personal técnico y el 59% del profesional fuesen mujeres en esta época, poco más del 20% de ellas ganaban por encima de diez veces el salario mínimo interprofesional, mientras que el 46% de los hombres que trabajaban en el área estaban en este rango de ingresos.

Los estudios de Grossi et al. (2016) también aportaron información importante para entender cómo se ha venido dando la segregación de las mujeres en las carreras, a pesar de los avances en su escolarización en el país. Observaron que el aumento en el número de mujeres que completaron estudios de doctorado entre 2000 y 2013 no se reflejó en que tuvieran una mayor presencia en doctorados en áreas tradicionalmente vinculadas a los hombres. Tampoco su mayor presencia como integrantes de grupos de investigación revirtió la situación de mayor liderazgo en estos grupos por parte de los varones.

El trabajo de Guedes, Azevedo y Ferreira (2015), que analiza el acceso a becas de productividad por parte de las mujeres, señaló que la mayor formación femenina alcanzada en Brasil en los últimos años no se tradujo en oportunidades profesionales en el ámbito académico. La beca de productividad es financiada por el CNPq y está dirigida al personal investigador que goza de un mayor desarrollo en el ámbito académico, confiriendo reconocimiento, poder académico y la posibilidad de acceder a más recursos para la investigación a las personas becadas. A través de indicadores relacionados con las becas de productividad distribuidas entre los años 2001 y 2012, las autoras señalaron la incongruencia entre la calificación académica de las mujeres y su acceso a estas becas, siendo esta la modalidad en la que se evidenciaron más desigualdades de género, situación que se mantuvo a lo largo de los años investigados.

Correlacionando el acceso a estas becas y las áreas de conocimiento, las autoras destacaron la discrepancia entre el hecho de que haya una mayor presencia y cualificación de mujeres en el área de la Salud y que el acceso a las becas de productividad en ella esté equilibrado entre géneros. También muestran que los hombres mantuvieron mayor acceso a las becas de productividad en las áreas demarcadas por la presencia masculina y que las

mujeres tuvieron un pequeño aumento en las Humanidades. Sin embargo, comparando las áreas de conocimiento dentro de esta gran área se aprecia que el peso de la Educación y la Psicología es desproporcionado respecto a las demás áreas, lo que sugiere falsamente la feminización del acceso a becas en Humanidades. Así, considerando la particularidad de estas subáreas y comparando la proporción de becas de productividad distribuidas dentro del área de Humanidades, las autoras observaron que existía una tendencia a la disminución del acceso de las mujeres a las becas de productividad en la mayoría de las subáreas de Humanidades entre 2001 y 2012. Finalmente, concluyeron que la brecha entre las oportunidades educativas y profesionales por sexo proviene de una combinación de criterios meritocráticos y criterios político-institucionales que definen la cantidad de becas distribuidas a cada área del conocimiento.

En investigaciones más recientes, Taborda y Engerhoff (2017) también destacaron lo importante que es conocer cómo se manifiesta la segregación horizontal en las subáreas. En una investigación realizada en la Universidad Federal de Santa Catarina (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), pusieron de manifiesto cómo ocurre la segregación horizontal entre el profesorado en la rama de Salud en la institución: las mujeres representan el 62% del profesorado en este área, pero cuando los datos son desagregados en centros o departamentos, se observa que ellas trabajan, en su mayoría, en las áreas que exigen mayor contacto con el paciente, como Enfermería (95%) y Nutrición (91%). En Cirugía, área con la mayor centralidad técnica, los hombres representan el 93% de la docencia. La investigación también corroboró la realizada por Guedes y colaboradores (2015) sobre el menor acceso de las mujeres a la beca de productividad y señala que, para el año 2012, el acceso de las mujeres a este tipo de beca a nivel nacional fue del 35%.

En cuanto a la segregación horizontal con indicadores nacionales, existe una importante investigación realizada por Barros y Mourão (2018), con datos de 2014. Este estudio evidenció que la mayor concentración de las estudiantes mujeres de enseñanza superior se producía en las áreas de Salud y Protección Social (76,6%) y de Educación (72,7%), mientras que los hombres permanecieron preponderantemente en las de Ciencias, Matemáticas y Computación (69%) e Ingeniería, Producción y Construcción (68,5%). Esta concentración se repitió en los datos de los investigadores inscritos en la Plataforma Lattes³⁹. Las mujeres doctoras se concentraban en los campos de Ciencias Humanas y Ciencias de la Salud, y los hombres doctores en Ciencias Exactas y de la Tierra e Ingeniería, áreas asociadas a mayor prestigio y sueldos más altos. Sin embargo, la investigación señaló que entre los años 2005 y 2015 hubo un aumento en la proporción de mujeres entre las personas con estudios de

³⁹ La Plataforma Lattes es un sistema virtual de currículos creado y mantenido por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, a través del cual se integran las bases de datos de currículos, grupos de investigación e instituciones en un único sistema de información, en las áreas de Ciencia y Tecnología que existen en Brasil.

máster y de doctorado en Ingeniería: pasaron del 27,4% al 32,4% en la condición de haber cursado un máster; y del 30,5% al 31,3% entre las personas con doctorado. En Ciencias Exactas y de la Tierra la trayectoria fue inversa, pasando del 37,9% entre las personas con máster en 2005 al 33,5% en 2015.

En cuanto a la segregación vertical, Barreto (2014) realizó un estudio con indicadores nacionales. Este incluye una amplia recopilación de datos sobre la distribución de estudiantes e investigadoras brasileñas en las diferentes carreras e identificó que, aunque la presencia de ellas sea preponderante en la enseñanza superior, las desigualdades de género están enraizadas en las esferas más cualificadas del área académica. En la universidad, institución de enseñanza superior que está relacionada con la producción científica, las estudiantes mujeres son mayoría frente a los hombres, pero esto no ocurre entre las docentes, que representaban el 46% en 2012. En los institutos federales de educación, instituciones que también están relacionadas con la producción científica y tecnológica, las docentes mujeres representaban el 38% en 2012, y las estudiantes apenas alcanzaban el 36%.

La investigación arrojó también datos sobre la titulación del personal investigador vinculado a los programas de posgrado en el país respecto al género y evidenció, una vez más, que las mujeres sobrepasaron a los hombres en número de másteres y doctorados, lo que coloca al país como pionero en la igualdad de género en lo que respecta a los niveles más elevados de formación académica. Por otro lado, los datos de 2010 muestran que la remuneración mensual promedio de las mujeres con máster, en aquel momento, era cerca de un 42% menor que la de los hombres que tenían la misma titulación.

La mayor escolaridad no representa mayor prestigio en la carrera científica. Los datos presentados referentes al año 2010 mostraron que los hombres predominaban en el liderazgo en las líneas de investigación, así como en relación con la distribución de becas con mayor prestigio académico, lo que está de acuerdo con las investigaciones de Grossi et al. (2016) y Guedes et al. (2015) presentadas anteriormente. Las áreas en las que se encuentran más participantes y líderes de grupos de investigación hombres son las ciencias exactas y de la tierra y las ingenierías, que poseen las mejores notas de la Comisión de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior, que es responsable de la evaluación de los programas de posgrado en Brasil. Por otro lado, las áreas que tienen mayor concentración femenina como participantes o líderes de grupos de investigación, como las Ciencias de la Salud y Lingüística, o Letras y Artes, tienen evaluaciones en los programas con calificaciones inferiores.

Sobre la cuestión racial, la autora resalta la escasez de datos sobre el tema en el Censo de la Educación Superior, instrumento de investigación más completo realizado en el país sobre la enseñanza superior. Como los instrumentos de recogida de datos no contemplaron de manera eficaz las informaciones sobre raza, el Censo no reporta esos datos de manera amplia. Entretanto, algunas informaciones sobre la cuestión racial fueron producidas por medio del

Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (Exame Nacional de desempenho dos estudantes - Enade)⁴⁰, instrumento usado para evaluar los grados del país. Pero los datos están desagregados por los diferentes grados en años diferentes, dado que la evaluación se realiza en tres etapas, siendo en cada año producidos datos de diferentes grupos de grados. De un modo general, es posible percibir la menor participación de la población negra en la enseñanza superior, principalmente de los hombres negros.

Sobre este tema, Silva Barreto (2015) desarrolló una importante investigación sobre género y ciencia en interacción con la cuestión racial. La autora retomó algunos estudios producidos en el país, y presentó un panorama de la realidad de la población negra en distintas regiones y niveles de escolarización y puso de manifiesto que cuanto mayor es el nivel escolar, menor es el número de personas negras. Analizando los datos de un trabajo anterior producido por el Instituto de Investigación Económica Aplicada (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea) en 2013, ella evidenció que entre las personas con estudios completos de máster y doctorado, en 2010, apenas el 17,1% eran negras, mientras que el 80,7% eran blancas, lo que contrasta con la realidad brasileña de este mismo año donde más del 50% de la población era negra (incluyendo a las personas negras y mulatas). Además, se destaca en la investigación la diferencia respecto a la situación de las mujeres. No hay sincronía de paridad entre raza y género cuando se trata de desigualdad en la educación, pues “al contrario de lo que ocurre entre negros y blancos, la comparación entre hombres y mujeres muestra que las mujeres brasileñas, de todas las categorías de raza, han presentado mejores indicadores educativos que los hombres, especialmente a partir de la enseñanza secundaria” (Silva Barreto, 2015, p.44).

Artes (2017) aporta datos importantes sobre la desigualdad de género y raza en la educación superior brasileña. La autora presenta algunos indicadores relacionados con las áreas de conocimiento y con la modalidad de la enseñanza. Aunque el estudio proporciona reflexiones importantes sobre la necesidad de comprender el género en su interacción con la cuestión racial, la autora indica que los resultados encontrados deben ser analizados como posibles tendencias, considerando la gran cantidad de respuestas sin información racial presente en el banco de datos utilizado, el Censo de la Educación Superior. Así, la investigación indica que entre 2010 y 2015 hubo un pequeño aumento de la representación de la población negra estudiante en la educación superior, pero la mayor parte de esa ampliación ocurrió por la inserción en cursos de educación a distancia y en instituciones privadas. Los datos sobre áreas de conocimiento fueron presentados considerando las áreas de Educación, Ingeniería y

⁴⁰ El Censo de la Educación y el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes, así como otros instrumentos de investigación utilizados en el país, siguen la clasificación racial adoptada por el IBGE. Así, la mayoría de las investigaciones producidas en el país tiene en cuenta este modelo. Se presenta una explicación de este método de clasificación en el siguiente capítulo, en el que se expone la metodología de investigación de esta tesis doctoral.

Salud e indicaron que los hombres y mujeres, independientemente de la raza, se matricularon en las áreas tradicionalmente ocupadas por cada género. La población negra estaba menos representada en todas las áreas. En la rama de ingeniería, el porcentaje de mujeres negras fue aún menor que el de blancas, 12% en 2015. Sin embargo, es importante resaltar que este porcentaje es superior al del año 2010, donde solo el 8% del alumnado de esta área eran mujeres negras.

Aunque insuficiente, esta mayor inclusión de las mujeres negras en la educación superior en áreas de mayor prestigio, como las ingenierías, muestra un cambio en el camino recorrido por ellas. De acuerdo con la investigación realizada por Ricoldi y Artes (2016), en el período anterior, entre 2000 y 2010, el aumento de las mujeres negras como estudiantes de educación superior en el país se produjo en carreras ya históricamente demarcadas por el género, especialmente las de menor prestigio. Respecto a que la inserción de personas negras en instituciones de educación superior entre 2000 y 2010 haya ocurrido principalmente en instituciones privadas y en la modalidad a distancia, según la investigación presentada por Artes (2017), cabe mencionar que, en una investigación más reciente realizada por Oliveira (2021), los indicadores muestran que hubo un aumento de la población negra en la educación superior también en instituciones públicas. Aunque el estudio no permite entender cómo se produjo esta inserción específicamente entre las mujeres negras, los indicadores señalan un cambio importante en relación con la tendencia del período anterior: además del aumento de alumnado negro (del 20% en 2014 al 30% en 2017), también se produjo una mayor inserción de este en las instituciones públicas (del 26% en 2014 al 38% en 2017).

Todas estas investigaciones permiten obtener un panorama de la situación de la segregación vertical y horizontal de género en la ciencia en el país en los últimos años. Los estudios realizados en algunas instituciones de enseñanza también han permitido conocer cómo se produce la segregación entre el profesorado de una misma carrera.

En este sentido, la investigación realizada por Moschkovich y Almeida (2015) en la Universidad de Campinas (Universidade de Campinas - Unicamp) muestra que las profesoras de esta universidad, además de estar en menor proporción que sus colegas masculinos, se concentran principalmente en la parte inferior de la carrera. En 2011, ellas representaban el 34% del total del profesorado de la institución, siendo el 39,5% en la base de la escalera académica y apenas el 26% en los puestos superiores. De acuerdo con la investigación, aunque algunas mujeres habían conseguido llegar al nivel más alto, eran excepciones, dado que disponían de menos oportunidades. Así, las autoras señalan el tiempo que el profesorado tarda en cualificarse y progresar en la carrera académica como un elemento importante para comprender los recorridos de las mujeres en la vida académica. La ascensión a cargos administrativos también es analizada por las autoras y evidencia que las mujeres también consiguen llegar a los cargos administrativos más altos, pero en menor proporción que los

hombres y en posiciones inferiores a estos. Al contabilizar los 80 mandatos en cargos de decano o decana en la Unicamp entre 1999 y 2014, se muestra que apenas 21 fueron ocupados por mujeres. Entre las personas que ocuparon el cargo de rector, desde la creación de la universidad, no ha habido ninguna mujer.

Una investigación más reciente realizada por Ferreira, de Souza y Silveira (2019), muestra que, en 2018, las profesoras del área de ciencias exactas en la universidad federal investigada permanecían en el nivel más bajo de la carrera. La investigación no indicó en qué universidad se realizó la encuesta y tampoco produjo indicadores sobre la realidad de los hombres, lo que imposibilita la comparación. Sin embargo, la información sobre la poca presencia de mujeres en la cima de la carrera, como profesoras titulares en esas áreas, es relevante. En toda el área de ciencias exactas, sólo el 21% de las profesoras eran titulares. Y en estadística, área en la que sólo representaban el 25% del profesorado, no había ninguna mujer como profesora titular. Las autoras también señalaron que muchas mujeres llevaban mucho tiempo en sus carreras y que su no inserción en la categoría más alta podría explicarse por las dificultades relacionadas con la obtención de títulos, así como por otras barreras experimentadas a lo largo de sus trayectorias.

En cuanto a la segregación experimentada en los institutos federales, Rosa y Quirino (2016) elaboraron algunos indicadores correspondientes al año 2016 sobre el Instituto Federal de Educación de Minas Gerais (Instituto Federal de Educação de Minas Gerais - IFMG). Entre los investigadores de los programas de posgrado de la institución, apenas el 28% eran mujeres en el momento del estudio, y ellas se concentraban en los de educación tecnológica y estudios del lenguaje, mientras que los hombres tenían una mayor representación en Ingenierías, Matemáticas y Física. La investigación también indicó que los docentes hombres de posgrado del IFMG acumulaban mayor producción científica y tecnológica en ciencia y tecnología que las mujeres. En total, los hombres sumaban 8253 publicaciones y las mujeres 2.189. Sin embargo, relacionando la producción con el número total de investigadores, se observa que la diferencia por sexo se atenúa: De media, los hombres acumulaban 77 producciones, frente a las 66 de las mujeres.

Dada la escasez de investigaciones, hay pocos indicadores producidos sobre la realidad de los institutos, así como pocos datos sobre las instituciones de educación superior en Alagoas, que es la provincia en que se realiza el trabajo de campo de esta investigación. A pesar de esta situación, hay una investigación reciente con indicadores de género y ciencia relacionados con Alagoas, en la que Silva, Oliveira y Silva (2019) produjeron información sobre el alumnado del curso superior de sistemas de información en todo el sistema público estatal en el año 2018. Los indicadores evidenciaron la baja presencia femenina en estos cursos siendo solo el 32% de los estudiantes.

Considerando todo lo anterior, las investigaciones señaladas aportan información relevante para comprender la situación de las mujeres en la ciencia en el país y problematizan los motivos que las han alejado de la producción del conocimiento. Para conocer las causas de la segregación de las mujeres en este ámbito, se presentan a continuación algunas explicaciones señaladas en los estudios sobre el tema.

5. Barreras enfrentadas por las mujeres en la carrera científica

La persistencia de las segregaciones horizontal y vertical de las mujeres brasileñas presenta muchos interrogantes. A pesar de las conquistas significativas obtenidas en ciencia y tecnología aún no se han superado muchas dificultades, incomprensiones y diferentes formas de discriminación y estereotipos contra las mujeres (Tabak, 2006), lo que es perceptible en el Ifal y es tratado en esta investigación.

Ante la situación de desigualdades, surgen varias explicaciones. La supuesta menor habilidad de la mujer para el raciocinio abstracto como razón para la segregación ha sido cuestionada por numerosos estudios. Las principales investigaciones señalan obstáculos en las esferas sociales, familiares e institucionales que necesitan ser superados para conseguir cambios en esa realidad (Tabak, 2006). Entre los factores señalados para la conformación de la trayectoria de las mujeres en la educación y en la ciencia se destacan la difícil conciliación entre carrera profesional y familia, la socialización de género (Aquino, 2006) y los factores organizacionales (Moschkovich y Almeida 2015). Aunque las explicaciones se centran en alguno de estos aspectos, existe consenso en que no es posible identificar una única causa de las desigualdades de género. Este entendimiento llevó a esta investigación a elegir la perspectiva multinivel como campo de análisis, como se verá en el siguiente bloque de esta tesis. Para respaldar la investigación, a continuación, se expone cómo estos factores están presentes en la conformación del orden excluyente de género en la educación y la ciencia brasileñas.

5.1. *El papel de la mujer en la familia y su repercusión en la carrera académica*

El rol familiar asignado a las mujeres las ha mantenido históricamente alejadas del trabajo productivo. La asignación de las actividades domésticas y de cuidado de la familia estaba anclada en un modelo patriarcal de sociedad que promovía la subordinación de las mujeres a los hombres.

Si bien en un principio las tareas domésticas eran realizadas por las mujeres en conjunto con otras actividades directamente vinculadas a la producción, con el desarrollo de la industrialización, la unidad doméstica se separó de la unidad productiva y se estableció una división sexual del trabajo más rígida. Con ello, el trabajo doméstico y de cuidados de las

mujeres se vio como algo natural, que les confería un estatus positivo y garantizaba el progreso de las familias. A pesar del valor que se otorgaba a esta condición para las mujeres y de la importancia del trabajo doméstico para la vida familiar y la sociedad, el trabajo reproductivo no se consideraba como tal y no era remunerado, viéndose como una actividad inferior a la realizada por los hombres (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2009).

Sin embargo, con los cambios ocurridos en las últimas décadas, las mujeres han experimentado otras relaciones en la esfera pública y en el desempeño del trabajo remunerado. La expansión de la educación femenina y su inclusión en el mercado de trabajo se relaciona con las luchas libradas por las feministas y los cambios en la esfera social y económica experimentados por la sociedad. Pese a todo, la mujer sigue siendo la encargada del cuidado de los menores. A su vez, el aumento de la población de edad avanzada ha incrementado las obligaciones de cuidado para las mujeres, lo que se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo y la promoción profesional.

Por otro lado, es importante comprender el peso del aparato cultural y de la lógica económica en el mantenimiento de esta estructura. La inclusión de las mujeres en el mercado laboral no ha cambiado la lógica de la vida familiar centrada en ellas. Esto significa que, aunque trabajen fuera y reciban una remuneración, siguen siendo responsables de las tareas domésticas y del cuidado de la familia. Así, aunque la sociedad haya añadido la función de trabajadora a la identidad de la mujer, la definición de lo que significa ser mujer y el papel que debe desempeñar en la familia han cambiado muy poco. El mito de la maternidad y el mito del amor romántico parecen desempeñar un papel importante en el mantenimiento de esta lógica. La idea de que las mujeres tienen una disponibilidad biológica para la maternidad y, por lo tanto, son naturalmente más capaces de contribuir al desarrollo de sus hijos (Emidio y Castro, 2021), está en consonancia con las normas morales de la sociedad sobre la sexualidad femenina y su importancia para garantizar la permanencia de la unión familiar, considerada sagrada y universalmente deseable (Menezes, 2007). Esto expresa la persistencia del modelo tradicional, aunque sustituidos parte de sus valores por algunos que provienen de las luchas feministas. Estos nuevos roles y valores desarrollados en las clases medias urbanas no han invalidado los valores familiares tradicionales, de modo que coexisten en estas relaciones establecidas (Monteiro y Ferés-Carneiro, 2004).

De la misma forma, no hubo una reordenación del orden de clase, que históricamente ha mantenido a las mujeres negras y pobres en condiciones precarias en la ejecución de los más diversos trabajos, incluso los considerados masculinos por el orden de género burgués. La definición de roles y la construcción de identidades a partir de modelos más amplios y flexibles están marcadas por la perspectiva individualista en la construcción de individuos y sociedades. De esta forma, el mismo individualismo que permite a las mujeres de clase media una mayor autonomía para desarrollar las relaciones laborales justifica la explotación de las

trabajadoras domésticas, que las sustituyen en las tareas realizadas en el hogar. Así, los cambios no han anulado la referencia a las mujeres como responsables del ámbito doméstico, ni han insertado dignamente a las mujeres negras y pobres en el mercado de trabajo.

En cuanto a la división de las actividades domésticas, a pesar de que los nuevos valores han traído una mayor flexibilidad entre las parejas, como se ha señalado, las mujeres siguen soportando la mayor carga de las actividades domésticas y de cuidado. Según una encuesta realizada por el IBGE (2020) en 2019 con personas mayores de 14 años en Brasil, las mujeres realizan 10,4 horas semanales más de trabajo doméstico que los hombres. Considerando hombres y mujeres empleados, la diferencia fue de 8,1 horas más para las mujeres. En lo que se refiere al tipo de tarea realizada en la casa, la investigación mostró que las mujeres continúan realizando la mayoría de las tareas, como cocinar, lavar platos y lavar la ropa, mientras que los hombres están más presentes realizando pequeñas reparaciones, como la reparación de electrodomésticos y otras tareas más esporádicas. Los hijos e hijastros también realizan menos tareas domésticas: sólo el 66,5% de ellos dice contribuir a las tareas de la casa, mientras que el 84,8% de las hijas e hijastras realizan estas actividades.

Estos datos aportan información relevante para reflexionar sobre el impacto de la sobrecarga de tareas domésticas en la inclusión laboral de las mujeres. El trabajo a tiempo parcial, las frecuentes interrupciones de la vida profesional y la mayor precariedad laboral, con empleos informales y bajos salarios, reflejan tanto la dificultad de las mujeres para insertarse en el mercado de trabajo como el mayor peso que tienen para ellas las políticas de desregulación de la protección social y la precariedad laboral (Fontoura, et al., 2010). Ante la fragilidad del mercado laboral, la carga doméstica y la falta de políticas públicas de cuidados, muchas acaban optando por no realizar un trabajo remunerado, lo que mantiene el ciclo de desvalorización y dependencia.

En cuanto a las científicas, representan una parte de las mujeres que acceden al empleo y necesitan gestionar la doble o triple jornada laboral. Con la gran cantidad de tiempo que requiere el trabajo científico, la tarea de conciliar puede resultar muy difícil, lo que lleva a muchas a optar por abandonar la carrera o a acabar realizando un trabajo sin la productividad esperada, lo que repercute en la progresión profesional. Además de tener que vivir con una conciencia doblemente culpable: por no dedicarse más a sus hijos y por no ser tan productivas como se esperaba (Silveira et al., 2019, p. 3).

La disponibilidad de tiempo en el medio académico es crucial para progresar: elaborar proyectos, escribir artículos, presentar trabajos, participar en viajes para estancias de investigación en el extranjero, asistencia a congresos nacionales e internacionales o asistencia a reuniones de equipos de trabajo son algunos de los ejemplos señalados. Las oportunidades perdidas pueden impactar en las relaciones, los intercambios y la internacionalización de las producciones, pues la circulación en el medio académico aumenta el prestigio y amplía los

contactos. La sobrecarga experimentada por las mujeres y su dificultad para distanciarse del ambiente doméstico para realizar actividades laborales pueden obstaculizar la implicación que requiere una carrera académica (Aquino, 2006).

Como el trabajo remunerado de las mujeres es visto como una extensión de las actividades ya desarrolladas por ellas en el ambiente doméstico (Barros y Mourão, 2018), la inversión en la profesión no puede interponerse en el camino de las obligaciones impuestas a las mujeres con las actividades familiares. Esto produce conflicto a las que eligen seguir una carrera científica, llevando a muchas a optar postergar o abandonar el proyecto del matrimonio y/o maternidad. La reducción del número de hijos también puede entenderse como estrategias indirectas o inconscientes que tratan de conciliar el trabajo y la maternidad (OIT, 2009).

Cuando los hijos llegan, las mujeres científicas necesitan tomar decisiones difíciles, generalmente implicando la interrupción del desarrollo en la carrera, postergando la ocupación de cargos y disminuyendo su disponibilidad para viajes relacionados con la carrera científica. Y aun cuando los hijos crecen, persiste el papel del cuidado atribuido a la madre, y ante el envejecimiento de sus progenitores, les toca a ellas asumir el nuevo ciclo de cuidados intergeneracionales (Aquino, 2006). Para las que tienen una relación afectiva con hombres que también pertenecen a la carrera académica, esta situación puede no significar una alianza, sino una competición para encajar viajes, plazos académicos y trabajos en horarios domésticos. De acuerdo con Tabak (2006), es común que exista tensión conyugal si marido y mujer ejercen la misma profesión y ella se revela más competente y productiva.

Dada la debilidad o ausencia de políticas y servicios públicos destinados a apoyar la conciliación de la vida laboral y familiar, las estrategias son básicamente privadas, familiares y femeninas. Así, las mujeres en el mercado de trabajo suelen delegar en otras mujeres las actividades que les son asignadas en la esfera familiar, ya sea de forma remunerada o como favores (Fontoura et al., 2010). La desigualdad económica presente en la sociedad brasileña ofrece a las profesoras la posibilidad de delegar el trabajo doméstico en empleadas, generalmente negras. La inserción laboral más plena de las científicas a través del apoyo de trabajadoras domésticas, sin embargo, no ocurre sin contradicciones, ya que para atender a la disponibilidad horaria que la carrera exige, el personal doméstico suele ser contratado bajo modalidades y condiciones de trabajo irregulares (Aquino, 2006).

Aunque el apoyo de una trabajadora doméstica amortigüe en cierta medida las tensiones entre trabajo y familia (OIT, 2009), la pacificación de las relaciones sociales de pareja que conllevan estas relaciones no ayuda a la lucha por la igualdad, ya que enmascara la persistente sobrecarga de las mujeres con las actividades del hogar y la precarización del trabajo a la que están sometidas las trabajadoras domésticas (Hirata y Kergoat, 2007; Fontoura et al., 2010). Esta situación refleja el efecto del doble silenciamiento proporcionado

por la contratación de estas empleadas por parte de las familias burguesas: el apaciguamiento de las tensiones entre las parejas burguesas y la negación de los conflictos de clase presentes en el trabajo precario realizado por las mujeres más pobres. Se produce así un fenómeno que permite aumentar la presencia de las mujeres en las profesiones de nivel superior y, al mismo tiempo, aumentar el número de mujeres, generalmente negras, en situación precaria.

En este sentido, es importante entender que el obstáculo que enfrentan las científicas para conciliar el trabajo doméstico con el remunerado exige un debate amplio, que involucre la mayor participación de los hombres en la esfera familiar y del hogar y el desarrollo de políticas públicas para conciliar estas tareas. Este debate también atraviesa otra barrera que enfrentan las mujeres, la de la socialización de género.

5.2. *La socialización de género y la elección de la carrera*

La socialización forma parte del proceso de desarrollo psicológico de las personas. Los aspectos sociales y culturales de la socialización, así como los aspectos psicológicos y personales del sujeto en desarrollo, interactúan en la construcción de las identidades y roles de género. Así, la socialización relacionada con el género se refiere al aprendizaje de género producido desde la infancia, en el que las expectativas sociales, las actitudes y los comportamientos vinculados a los géneros sirven de referencia para la comprensión de la vida social y para la construcción de las individualidades de niños y niñas.

Desde el nacimiento, niños y niñas reciben incentivos diferentes. Mientras que los primeros son estimulados a través de juegos que valoran la búsqueda de aventuras, la experimentación, juegos desafiantes que estimulan la creatividad y el desarrollo del razonamiento; las niñas son estimuladas a través de juguetes que se refieren a los servicios domésticos y al cuidado (Silveira et al., 2019). Esta diferencia de estímulos a partir del género permea todas las etapas de la vida de las personas. Merece especial atención entender este proceso inicial de socialización porque permite comprender cómo la conformación social de los géneros se inicia tempranamente, dando apariencia de naturalidad y justificando el mantenimiento de la arbitrariedad en estas divisiones.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (2005) aporta elementos importantes para entender cómo se produce este proceso. Señala que las diferencias psicosociales entre niños y niñas son, en cierto modo, absorbidas desde una edad temprana. Los sistemas sociales creados para organizar, orientar y regular las actividades humanas imponen limitaciones y proporcionan recursos y estructuras de oportunidades, que contribuyen al desarrollo de diferentes habilidades. Dado que estas se perfeccionan con repetidos ajustes correctivos en la adecuación de las concepciones durante la producción del comportamiento, las creencias sociales y las expectativas de resultados interfieren directamente en este proceso. Así, la acción

controlada de los agentes socializadores, con retroalimentación instructiva, sirve de vehículo para convertir las concepciones en actuaciones competentes.

Con ello, los agentes socializadores influyen, a través de expectativas, refuerzos, disposiciones, actitudes y comportamientos propios de cada sexo, en una noción de lo que es ser hombre o mujer, y de lo que se espera, se permite, se consiente y se excluye para ello. La observación directa también es de gran importancia en el proceso de aprendizaje de género, lo que lleva a niños y niñas a ser más proclives a imitar a sus iguales que a los del otro sexo. Bandura (2005) discute, sin embargo, que este proceso no ocurre sin la creatividad y la agencia de los sujetos. El desarrollo de habilidades y la creación de patrones de comportamiento no se producen a partir de una única fuente de referencia y los niños y niñas no adoptan todos los atributos, ni siquiera de sus modelos preferidos. Al contrario, combinan varios aspectos de diferentes modelos en la creación de individualidades. En busca de satisfacción y de un sentimiento de amor propio, este proceso creativo se produce tratando de adoptar elementos disponibles en la sociedad que consideran ventajosos, introduciendo mejoras en ellos y sintetizándolos de nuevas formas para adaptarlos a sus circunstancias específicas.

Esto pone de relieve la importancia de las referencias masculinas y femeninas en la forma en que se produce el desarrollo de los niños y niñas, en la adquisición de habilidades y en la construcción de identidades, e implica a toda la red de socialización de género, que incluye la escuela, la familia, los medios de comunicación y toda la sociedad. El nivel educativo de las familias, las condiciones socioeconómicas y las normas sociales en general también influyen en este proceso. De modo que, incluso entre las personas criadas en familias que promueven una mayor igualdad de género y que desaprueban las ideas estereotipadas de género, el conocimiento de que hay personas en el entorno inmediato que mantienen estas creencias debilita la confianza para enfrentarse a estos estereotipos y, en consecuencia, el rendimiento de los niños y niñas en el desarrollo de habilidades que están en desacuerdo con estas expectativas (UNESCO, 2018).

Así, las familias, las escuelas y los pares juegan papeles importantes en la formación de las personas y en la construcción de las creencias y expectativas que influirán en el desarrollo de habilidades, ya que están directamente interrelacionadas con la motivación, la confianza y el sentido de pertenencia. El informe de la UNESCO (2018) sobre la educación y las carreras de niñas y mujeres en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), a través del análisis de los planes de estudio de educación primaria y secundaria de varios países, indicó que existía un sesgo de género en los libros de texto y docentes de Matemáticas y Ciencias. También reveló que las niñas se desenvuelven mejor en los cursos introductorios de estas materias y tienen más probabilidades de seguir carreras STEM cuando reciben clases de profesoras. Así, puso de relieve que no existen diferencias basadas en diferencias biológicas de sexo en el desarrollo de habilidades académicas, incluso en estas asignaturas. En él se

explicaba que los resultados de aprendizaje de chicos y chicas en STEM variaban significativamente de un país a otro, lo que sugiere que los factores contextuales pueden afectar de manera diferente a los resultados de aprendizaje. El informe también mostraba que la baja autoeficacia percibida por las chicas en STEM se reflejaba en unos resultados de aprendizaje más bajos en esta área.

Según Soares (2000), como las chicas y los chicos suelen subestimar la capacidad de las mujeres para aprender Ciencias y Matemáticas y la sobreestiman entre los hombres, estas percepciones pueden contribuir a su exclusión en estas áreas, reproduciendo los estereotipos que subyacen a tales concepciones. Así, la división histórica del trabajo, además de colocar a las mujeres como principales responsables de los asuntos domésticos y familiares, les imputa papeles relacionados con el cuidado al elegir las carreras consideradas como una extensión de las actividades ya desarrolladas en el hogar.

Estos estudios concuerdan con el debate planteado por Bourdieu (2012), y señalado anteriormente, sobre la construcción social de las diferencias sexuales, en la que los sujetos apprehenden el mundo social y sus divisiones arbitrarias, buscando un acuerdo entre las estructuras cognitivas y las estructuras sociales, aunque este proceso sea dinámico y no represente una mera reproducción de la realidad. En este sentido, es posible comprender cómo este proceso de socialización ha alejado a las mujeres de la elección de carreras tradicionalmente consideradas masculinas. La toma de decisiones respecto a qué carrera elegir no tiene que ver solo con la vocación o las preferencias: “Tales tomas de decisiones están cargadas de significados capaces de aproximar o distanciar a hombres y mujeres, sea por razones de aprendizaje, sociales o por símbolos que impregnan el ejercicio de cada tipo de actividad” (Barros y Mourão, 2018, p. 5).

Las características masculinas o femeninas percibidas y adquiridas a través del aprendizaje social también producen las disposiciones y actuaciones esperadas. De los niños “se espera que sean fuertes, independientes, agresivos, competentes y dominantes, y de las niñas que sean dependientes, sensibles, afectuosas y repriman sus impulsos agresivos y sexuales” (Monteiro y Ferés-Carneiro, 2004, p.35). Así, el aprendizaje sociocultural tiene la visión de que las mujeres son más aptas para desarrollar una orientación social del mundo y que los hombres lo son para una orientación más individualista, en la que la racionalidad, la competitividad, la toma de decisiones y el éxito profesional son considerados como características masculinas (Barros y Mourão, 2018). Estas características consideradas masculinas son fundamentales para el desarrollo y progreso en la carrera científica.

Como las niñas son incentivadas desde la infancia a reservarse para los servicios domésticos y a priorizar la familia sobre la carrera, la subrepresentación femenina en el contexto científico está relacionada con la realidad social que las desalienta a seguir el camino científico (Silveira et al., 2019). Como la constricción de habilidades, subjetividades e intereses

no ocurre de forma arbitraria, son muchas las mujeres que rompen con estas expectativas y siguen la carrera científica. Sin embargo, aún hay otras barreras que enfrentan a lo largo de su trayectoria académica, como se muestra en el debate teórico, a continuación, y también en los capítulos de análisis de datos de esta investigación.

5.3. *Las relaciones de género en el ámbito laboral*

Los estudios sobre la mujer y el trabajo han aportado importantes contribuciones sobre las desiguales relaciones de género en el lugar de trabajo. Las diferentes cargas de trabajo, el tipo de tareas asignadas, la valoración de los ascensos y el acceso a los recursos que pueden contribuir a la promoción profesional son algunas cuestiones que reflejan las desigualdades que experimentan las mujeres en el trabajo (Moschkovich y Almeida, 2015). El acoso moral y sexual en el espacio laboral también se ha señalado como un problema al que se enfrentan las mujeres en su carrera profesional (Tabak, 2006).

Para abordar la cuestión, se ha utilizado el término “techo de cristal”, ya que representa las barreras invisibles que se encuentran en el entorno laboral y que impiden a las mujeres alcanzar puestos profesionales de prestigio (Lima, 2013; Moschkovich y Almeida, 2015). El concepto refleja que existe una barrera transparente que impide la participación de las mujeres en posiciones de mayor poder en el trabajo, aunque haya ausencia de obstáculos formales/legales contra su desempeño profesional. Indica también que el obstáculo a su ascenso les permite transitar hasta cierto punto en las posiciones disponibles en la carrera, pero hace inviable su inserción en la cima de la carrera, lo que enmascara la realidad de la segregación.

A partir del concepto “techo de cristal”, Lima (2013) desarrolló el término “laberinto de cristal”, que simboliza los diversos obstáculos colocados a lo largo de la trayectoria profesional de las mujeres, no sólo en el acceso a la cima de la carrera. Y como el laberinto es transparente y las trampas se construyen a partir del aparato cultural, estos obstáculos suelen pasar desapercibidos. Explica que incluso antes de elegir el área en la que trabajar, las mujeres se encuentran con obstáculos y que éstos se suman a otros que persisten a lo largo de su vida académica. Así, la autora señala la importancia de comprender que la subrepresentación de las mujeres en las carreras científicas está relacionada con todo el proceso de inclusión subordinada de las mujeres en el ámbito laboral, que no sólo limita el ascenso a la cima de la carrera, sino que también incluye el ritmo al que las científicas obtienen reconocimiento por su trabajo y la elección de las áreas en las que trabajar.

El proceso de inclusión de la mujer en el lugar de trabajo, que comenzó de forma más sustancial hace unos cincuenta años, no se produjo adaptando las organizaciones laborales a las necesidades de las mujeres. Por el contrario, las mujeres han tenido que integrarse en entornos originalmente diseñados por y para hombres. Así, su inserción productiva se produjo

como si el trabajo remunerado fuera un añadido a la lista de atribuciones de las mujeres. Y siguieron siendo consideradas un elemento secundario de la mano de obra. Como resultado, el tiempo de las mujeres fue considerado menos valioso que el de los hombres y su empleo fue considerado más desechable que el de los hombres y sujeto a criterios de evaluación basados en estereotipos de género (OIT, 2018).

La histórica división sexual del trabajo ha establecido importantes diferencias en el valor del trabajo productivo (considerado masculino) y el reproductivo (considerado femenino), de manera que aún hoy los trabajos vinculados a la reproducción (relacionados con el cuidado de seres humanos) están infravalorados en el mercado laboral (Hirata y Kergoat, 2007; OIT, 2009; Artes, 2017). Para Bourdieu (2007) la definición de profesiones con más o menos prestigio está directamente vinculada a la estructura del capital y a la estructura de género y raza. Esto explica, para el autor, el hecho de que el aumento de la presencia de mujeres o personas negras en una determinada profesión produzca cambios en las posiciones y el estatus social conferido a estas profesiones. Esto mantiene a las mujeres en una condición de desigualdad, incluso frente a una mayor ascensión a espacios históricamente marcados por la presencia masculina.

La presencia de las mujeres en el mundo laboral está permeada por las expectativas sobre lo que se espera de ellas en su profesión y el valor asignado a ciertas competencias en detrimento de otras. Las estrategias competitivas que se esperan de ellas también difieren de lo que se espera de los hombres, y se les asigna una competitividad similar a la lógica de explotación de mano de obra barata, en la que la docilidad es vista como una ventaja (OIT, 2018).

En el espacio académico, según la investigación realizada por Velho y León (1998) con profesoras de la Unicamp, las expectativas en relación a la competitividad femenina difieren según el área de conocimiento a la cual las profesoras están vinculadas. Las autoras comentan que, en las áreas más marcadas por la presencia femenina, las mujeres suelen tener menos presión para publicar y están más cargadas de demandas de enseñanza y orientación. De hecho, la orientación es entendida como una actividad que refleja el ejercicio de la maternidad. También se les exige que ejerzan el papel de esposa y madre y se las juzga cuando no cumplen este requisito. En los ámbitos donde su presencia es más escasa, las mujeres tienden a centrar su interés en el trabajo y a construir su identidad ligada a la investigación y a la promoción profesional, lo que no posibilita su promoción de forma equilibrada con la de los hombres. También esperan que las mujeres trabajen más y hagan más que los hombres para tener éxito y, por lo tanto, orientan al alumnado para que actúe así, lo que perpetúa el modelo tradicional.

A pesar de la importancia de esta investigación para comprender la realidad académica en Brasil, es importante resaltar que fue realizada en un período en el que las universidades pasaban por una reorganización institucional en el país, en la que inicialmente sólo los cursos

con más tradición académica y más recursos (los marcados por la presencia masculina) sintieron la necesidad de adecuar sus estructuras a la lógica científica, generalizándose esta necesidad en un momento posterior, en el que se reajustaron los parámetros para la distribución de recursos y los criterios exigidos para el desempeño del profesorado.

Sin embargo, la readecuación de estos cursos a los estándares productivos actuales no parece haber modificado la situación de discriminación de las mujeres en la carrera. Las mujeres altamente cualificadas, que aspiran a alcanzar puestos de prestigio en la carrera académica, siguen enfrentándose a fuertes resistencias en las organizaciones laborales y a menudo son evaluadas en estos espacios como personas agresivas. En el ambiente académico, en el que la competitividad es una característica importante para el desarrollo de la carrera, la agresividad masculina es interpretada positivamente como asertividad, mientras la asertividad femenina es juzgada negativamente como autoritarismo (Aquino, 2006).

Para las mujeres que ocupan puestos destacados en la jerarquía académica, las exigencias son mucho mayores que en el caso de los hombres, ya que se espera de ellas un rendimiento muy superior al de los hombres que ocupan el mismo puesto. Como a menudo se atribuyen valores negativos a las mujeres en puestos relevantes, estas tenderán a buscar ámbitos menos competitivos y en los que haya más mujeres (Aquino, 2006). En las áreas altamente masculinizadas, como la ingeniería, las mujeres sufren doble presión, por un lado, para integrarse y adaptarse a las reglas del ambiente masculinizado y, por otro lado, se espera de ellas que no pierdan su “feminidad” (Barreto, 2014). En una investigación realizada en los cursos de ingeniería del IFMG se mostró que todas las mujeres entrevistadas habían presenciado o sufrido discriminación por cuestiones de género y que 76,5% de ellas sufrían ese tipo de situación. La investigación también mostró que su conducta ante los hechos fue mayoritariamente pasiva, y pocas denunciaron la situación a la institución o buscaron apoyo externo (Cardoso, da Costa y de Resende, 2020).

Ante el contexto de discriminación, muchas mujeres que sufren acoso moral y sexual en el ambiente científico no tienen conciencia sobre el significado de esos actos, lo que normalmente origina que muchas de ellas acepten tales actitudes como naturales y perpetúen la situación de baja autoestima y naturalización de la práctica. Las experiencias de la opresión, el exceso de autocrítica y los sentimientos de inseguridad y de falta de preparación frente a las exigencias que se viven en estos espacios también lleva a muchas a evitar hablar en público y a tener miedo de postularse u ocupar cargos directivos. Por ello, suelen preferir apoyar a hombres para estas actividades o cargos (Tabak, 2006).

Como se ha mostrado, la socialización para la docilidad y la sumisión introduce barreras subjetivas que acentúan las dificultades vividas por las mujeres en los ambientes académicos basados en valores androcéntricos (Aquino, 2006). De esa manera, las dimensiones psicológicas e institucionales se entrelazan en la operacionalización de la

moralidad homogeneizadora (Prado et al., 2010). En la producción del conocimiento, las diferentes reglas y procedimientos académicos, generalmente organizados por núcleos decisorios compuestos por el propio profesorado, son estructuradas por valores androcéntricos. El tema ya fue tratado en este trabajo en otro momento, pero cabe aquí mencionar algunas consideraciones acerca de las limitaciones de la ciencia androcéntrica para seguir los principios por ella pregonados.

Los principios de anonimato y neutralidad son la base del sistema del juicio *ad hoc*, utilizado en el país en la evaluación de la producción académica. Sin embargo, en las evaluaciones de proyectos de investigación y en la solicitud de becas a las agencias de fomento, solo quien evalúa tiene preservado su anonimato. En el caso de la evaluación de artículos presentados para publicación, se preserva el anonimato de ambas partes, pero las comunidades científicas especializadas son generalmente pequeñas y el artículo puede proporcionar pistas respecto de su procedencia. Los temas y las cuestiones acerca del género también pueden ser menospreciados o incomprensidos (Aquino, 2006).

Son diversos y sutiles los mecanismos establecidos en el campo científico que crean barreras para las mujeres en el progreso en el campo profesional (Olinto, 2012). El debate acerca de la productividad puede traer algunos aspectos importantes para comprender este proceso. Según Olinto (2012), las evidencias internacionales sugieren que la mayor productividad de los hombres tiende a concentrarse en la fase inicial de su carrera científica. En Brasil, hay estudios que muestran que los “hombres tienden a publicar más rápido que las mujeres, pero con trabajos más cortos, lo que no es indicador de calidad” (Olinto, 2011, p. 70).

Siguiendo esta perspectiva, Malcom (2006) destaca cómo la idea de “mérito” puede estar distorsionada por percepciones internas ocultas, que a menudo requieren estándares más altos aplicados a las mujeres o análisis de méritos que no consideran diferentes medidas de productividad, con desventaja para las mujeres. Cuestionar la supuesta neutralidad de la meritocracia es fundamental para comprender cómo funciona el androcentrismo y delimita el lugar de las mujeres en la carrera académica.

Para enfrentar las desigualdades producidas en la ciencia, es necesario que se den cambios en el ámbito académico y en la vida social y cultural. Las políticas y programas del gobierno necesitan abarcar varios niveles de actuación, en particular, las instituciones de enseñanza e investigación (Aquino, 2006; Olinto 2012). En relación con las políticas sociales que satisfacen las demandas de cuidados frente a las nuevas configuraciones de la realidad, hay pocas políticas en este sentido en Brasil, y ese déficit, tanto en relación a la atención a los niños como a las personas mayores, mantiene a las mujeres asumiendo trabajos externos que se acumulan con las actividades del hogar (Barros y Mourão, 2018).

Aún son necesarias muchas acciones en el ámbito de la educación y ciencia. Las mujeres estudiantes de máster y doctorado no tienen derecho a la baja por maternidad, lo que

aumenta la presión sobre ellas e impacta en los indicadores de los programas de posgrado (Aquino, 2006). Para Olinto (2012), la menor productividad de las mujeres en el periodo en que tienen hijos pequeños también necesita ser enfrentada por medio de políticas institucionales. La autora señala la importancia de considerar la disminución temporal de la productividad de las mujeres justo después de la maternidad y la productividad en el periodo posterior para plantear políticas y desarrollar medidas administrativas y acciones afirmativas. La creación de dispositivos adecuados para la atención a la primera infancia, como guarderías y centros de día, así como la creación de salas de lactancia también contribuirían a paliar las dificultades de las madres en la carrera científica (Santiago, 2022).

Un aspecto importante señalado por Santiago (2022) es la necesidad de establecer la obligatoriedad de que la composición de las comisiones y comités de evaluación incluya miembros con un perfil más diverso, incluidas las mujeres. La autora también comenta la importancia de constituir políticas y programas de divulgación y aumento de la visibilidad de la ciencia hecha por mujeres y la creación de líneas de oferta de becas e iniciación científica para niñas y mujeres.

Las dificultades a las que se enfrentan las mujeres son grandes y la lista de acciones necesarias para promover cambios en el escenario de las desigualdades es larga. La producción de investigaciones sobre el tema también puede contribuir en la búsqueda de soluciones para el problema. Este trabajo se inserta en esta perspectiva: pretende conocer cómo se produce la realidad de las desigualdades en Ifal, denunciando las causas del problema.

6. Reflexiones

Para entender cómo se construyen las desigualdades de género en el Ifal, este capítulo es de suma importancia, ya que ofrece elementos para vislumbrar cómo el orden de género está presente en toda la sociedad y cómo se refleja en los indicadores desiguales que presentan las investigaciones desarrolladas en el país. Este conocimiento es necesario para comprender la realidad del Ifal.

Tal y como se presenta, la estructura de género de la sociedad se sustenta en los conceptos modernos de universalidad e igualdad, que producen subjetividades y naturalizan relaciones de subalternidad. La relación de la estructura de género con las opresiones de raza y clase también contribuye a la generación de jerarquías, ya que divide las estrategias de lucha por la igualdad e invisibiliza las desigualdades producidas dentro de cada uno de estos grupos. Así, comprender esas relaciones es fundamental para cuestionar ese modelo y, al aportar esas reflexiones, este capítulo permite fundamentar teóricamente los análisis sobre las desigualdades de género en el Ifal, muchas veces manifestadas a través de otras opresiones correlacionadas.

Los argumentos sobre la socialización de los géneros y el papel de las instituciones en este proceso, como la ciencia y la familia, también aportan una importante contribución a la investigación. Ofrecen explicaciones para comprender cómo el profesorado del Ifal construye su individualidad, sus gustos y sus intereses, así como el carácter opresivo de los mecanismos destinados a la constitución de los sujetos, que tienen en la propia organización del trabajo prácticas en desacuerdo con los principios de impersonalidad, neutralidad y objetividad que la ciencia y la educación proponen.

Todas estas explicaciones contribuyen a comprender la realidad del Ifal y analizar las desigualdades de género en diálogo con otras investigaciones realizadas en las universidades e institutos federales. Permiten además comprender que los indicadores producidos en esta investigación reflejan el mantenimiento de esas desigualdades antes reflejadas en otros estudios. Para comprender mejor cómo se produjeron los resultados de esta investigación, en el capítulo siguiente se esboza el camino metodológico realizado, seguido de la presentación de los capítulos con los resultados de la investigación.

Capítulo 3. Metodología

1. Introducción

Para entender cómo se producen las desigualdades de género en el Ifal, se buscó inicialmente confirmar la hipótesis sobre la presencia de estas desigualdades. Concebida inicialmente a partir de las experiencias vividas como funcionaria de la institución, esta hipótesis fue comprobada a través de la producción de indicadores, lo que permitió confirmar que tenía sentido buscar las causas de esta realidad a través de un estudio cualitativo. Así, la parte cuantitativa de la investigación aporta datos importantes que justifican la realización de la parte cualitativa y que sirven para comprender cómo este problema está inserto en toda la educación superior del país. Por su parte, la cualitativa contribuye a una comprensión más profunda de las tendencias presentadas en los indicadores. De esta forma, este trabajo desarrolla una doble metodología: cuantitativa y cualitativa.

Este enfoque cuestiona la dicotomía entre metodología cuantitativa y cualitativa y aboga por la complementariedad entre ellas, como forma de comprender la realidad compleja y multifacética (Flick, 2009; Schneider, Xavier Fujii y Corazza, 2017; Souza y Kerbaux, 2017). Según Souza y Kerbaux (2017), cantidad y calidad no están totalmente dissociadas en la investigación, ya que la cantidad es un significado atribuido a la magnitud con que se presenta un fenómeno y puede ser interpretada cualitativamente, pues está directamente relacionada con el referencial que ofrece significado a esta realidad. En otras palabras, los hechos sociales tienen una realidad objetiva y otra subjetiva, y no es posible reducirlas a una sola dimensión, aunque los métodos puedan centrarse más en una de ellas. Sin embargo, el intento de restringir la comprensión de la realidad a partir de una sola de esas dimensiones ha sido motivo de muchos cuestionamientos en el mundo académico (Flick, 2009; Schneider et al., 2017; Souza y Kerbaux, 2017).

Esta división se sustenta en el propio movimiento histórico de la ciencia, en el que cada enfoque tendría perspectivas paradigmáticas opuestas. Para Flick (2009), si bien en términos epistemológicos el foco está puesto en la inconmensurabilidad de ambos enfoques, estas diferencias no son insalvables en la versión técnica de la discusión. En este caso, la atención se centra en la utilidad y la contribución de un enfoque al otro. Además, el autor ejemplifica que uno puede aportar hipótesis e ideas para realizar el análisis desde el otro.

En este sentido, Flick (2009) comenta la relevancia de las cuantificaciones en investigaciones que incluyen análisis cualitativos, pues los indicadores refuerzan los argumentos y pueden ser elementos muy importantes en ese análisis. Así, se entiende que los generados en este trabajo ofrecen información estructural sobre las desigualdades de género y que la comprensión de esta realidad a través del análisis de los datos cualitativos contribuye a la comprensión de cómo se reproducen estos indicadores en el día a día de las relaciones en

el Ifal. A su vez este análisis permite conocer cómo la realidad de las desigualdades se reproduce en las interacciones de los sujetos, incluso cuando estas no se reflejan directamente en los indicadores de desigualdad.

Así, el abordaje cuantitativo informa sobre la realidad del Ifal y del país, y posibilita el acceso a un panorama amplio sobre las desigualdades de género a través de indicadores. Esto es sumamente relevante dada la escasez de investigaciones cuantitativas desarrolladas en el ámbito educativo en el país. La presente investigación no sólo aporta datos, sino que los contextualiza, ya que las pocas investigaciones existentes suelen haber sido realizadas por investigadores que desconocen la realidad educativa del país (Souza y Kerbauy, 2017).

En consonancia con la relevancia de los indicadores para comprender la situación del Ifal, la parte cualitativa de la investigación también fue esencial para responder a los objetivos de este trabajo, al permitir conocer la realidad social a través de las interacciones, discursos y subjetividades de los diferentes sujetos que forman parte del Ifal. Según Minayo (1996), para conocer los niveles más profundos de las relaciones sociales, es necesario superar los paradigmas cuantificables de objetivación y precisión del conocimiento y comprender los acontecimientos o condiciones sociales en su significado subjetivo. Es a través de la subjetividad que los sujetos construyen la realidad, la cual es en sí misma múltiple y guiada por las relaciones e interpretaciones comprometidas por los sujetos en la búsqueda del conocimiento (González Rey, 2005).

Así, en este capítulo se presenta inicialmente cómo se construyeron los indicadores de género. Luego se explica cómo se llevó a cabo la parte cualitativa del estudio, en la que se seleccionó la entrevista cualitativa como técnica de investigación.

2. La construcción de indicadores

Los indicadores cuantitativos son formas de representación cuantificable de rasgos de la realidad social y, al ofrecer parámetros objetivos y comparables, pueden contribuir a retratar importantes aspectos estandarizados de la sociedad, sirviendo a intereses teóricos - para la producción académica- o programáticos -para la formulación de políticas- (Jannuzzi, 2004).

En este trabajo, para construir los indicadores de género en el sistema educativo, se han considerado los dos mecanismos caracterizados como impedimentos para la igualdad de género en educación y ciencia ya mencionados en el capítulo 2: la segregación horizontal y la segregación vertical. Para analizarlas, se consideraron los conceptos de paridad, equilibrio e infrarrepresentación. La paridad de género se refiere a un equilibrio de 50-50 en el número o proporción de mujeres y hombres. El equilibrio de género se refiere a una presencia de mujeres y hombres que oscila entre el 40% y el 60% de la población total. La infrarrepresentación o

sobrerrepresentación se refiere a los casos en que la presencia de mujeres u hombres es inferior al 40% o superior al 60%, respectivamente (European Commission, 2021).

Así, se han elaborado indicadores relacionados con el área de conocimiento entre estudiantes de grado, estudiantes de posgrado, docentes de grado y docentes de posgrado; con la presencia de mujeres y hombres en cada etapa de la carrera y con el profesorado inserto en cada nivel de la carrera académica en las universidades federales e institutos federales. También se ha abordado la distribución de becas según género en las diferentes áreas del conocimiento y en los distintos niveles ofrecidos.

Para comprender cómo estas segregaciones se manifiestan en el Ifal y entender tanto las particularidades que marca la institución como su relación con el contexto nacional, se han construido indicadores nacionales y también otros específicos sobre el Ifal. Además de conocer la participación de las mujeres en el Ifal y en toda la educación superior del país, se ha considerado importante poner el foco de atención en su representación en los institutos federales y universidades federales, ya que en la red federal están las mejores instituciones de educación superior.

Estos indicadores han sido contruidos por medio de datos proporcionados por el MEC, la capes, el CNPq, las universidades federales y los institutos federales. El acceso a los datos se produjo a través del Sistema Electrónico del Servicio de Informaciones al Ciudadano (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão – e-SIC), que consiste en una plataforma en la que es posible solicitar datos públicos a las instituciones del poder ejecutivo federal.

Aunque el acceso a estos datos está previsto en la legislación brasileña y existe un mecanismo institucionalizado para solicitarlos, acceder a esta información fue una tarea ardua. En primer lugar, el Censo de Educación Superior⁴¹, realizado anualmente por el MEC y que supone un importante registro de datos educacionales sobre estudiantes y docentes de todas las instituciones de educación superior del país, pasó por un período de no proporcionar más algunos datos relevantes para la educación, bajo el pretexto de proteger la privacidad de las personas, lo que fue denunciado por muchas instituciones⁴². Este argumento, además de limitar el alcance de esta importante herramienta de datos secundarios, también se utilizó para imposibilitar el acceso a otros datos solicitados reiteradamente en esta investigación, aunque estos no implicaban la vulneración de la privacidad de las personas. Tras las repetidas

⁴¹ El Censo de Educación Superior, reglamentado por el Decreto nº. 6.425 de 04/04/2008, se realiza anualmente y tiene por objetivo sistematizar informaciones sobre las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), sobre las titulaciones y sobre estudiantes, docentes y técnicos de ese nivel de enseñanza.

⁴² Al menos 33 instituciones han redactado una nota cuestionando los fundamentos jurídicos del MEC para excluir datos históricamente proporcionados por el Censo (“Entidades reagem à exclusão de dados do Censo Escolar”, 2022)

solicitudes de datos al MEC, Capes y CNPq, y ante sus negativas, se requirió la petición de datos a instancias superiores para poder acceder a ellos.

En cuanto a los datos obtenidos a través del Censo de Educación Superior, la base de datos proporcionada utiliza cuatro categorías para diferenciar el tipo de organización académica: universidades, institutos federales, centros universitarios y facultades, considerando a los institutos federales como instituciones equiparables a las universidades. Las universidades e institutos son las instituciones de educación superior con mayor potencial científico, ya que por ley deben combinar docencia, investigación y extensión en su oferta educativa, además de contar con programas de posgrado. La facilitación de los datos por parte de las diferentes instituciones ha permitido analizarlos y obtener información relativa a todo el alumnado de posgrado del país, y también al alumnado de posgrado del Ifal, de las universidades federales y de los institutos federales.

En relación con el profesorado, el Censo de Educación Superior no suministra información respecto al área de conocimiento o a la categoría profesional, lo que obligó a realizar reiteradas solicitudes adicionales al MEC y a órganos superiores para poder acceder a estos datos. En relación con el área de conocimiento del profesorado, después del envío de varias solicitudes, el MEC proporcionó los datos de toda la enseñanza superior y, específicamente, de los institutos federales. Estos, al igual que se hizo en el caso del alumnado, se agruparon siguiendo el estándar de la Clasificación Internacional Estandarizada de Educación-ISCED (1997): educación; artes y humanidades; ciencias sociales, comercio y derecho; ciencias, matemáticas e informática, ingeniería, fabricación y construcción; agricultura; salud y protección social, y servicios.

Además, para obtener información relacionada directamente con el campo de estudio de este trabajo, se solicitaron al Ifal los datos sobre las áreas del conocimiento vinculadas al profesorado. Sin embargo, los recibidos no eran coherentes y estaban clasificados de manera diferente en cada campus, lo que llevó a renunciar a la elaboración de estos indicadores.

El Ministerio de Educación no proporcionó información sobre las carreras docentes alegando falta de datos catalogados. Esto obligó a pedirlos directamente a todas las universidades federales y a todos los institutos federales, así como a organizar y sistematizar esos datos para construir los indicadores. Después de un exhaustivo trabajo de solicitud de datos, y a pesar de las negativas vinculadas a la inexistencia de estos catalogados, fue posible acceder a suficiente información para elaborar los indicadores. De 62 universidades federales brasileñas, se obtuvieron los datos de 54. Considerando los mismos criterios adoptados por el MEC en el Censo de Educación Superior, fueron considerados como Ifes los 39 institutos federales, los dos Centros Federales de Educación Tecnológica y la Facultad Tecnológica de Paraná, resultando un total de 42 instituciones, de las que se obtuvieron datos de 38 de ellas. Como fueron diferentes instituciones las que proporcionaron los datos, algunas de las

solicitudes fueron respondidas por medio de información ya clasificada; otras a través de bancos de datos. Esto supuso un largo trabajo de manipulación y organización de los datos antes de su análisis.

La información acerca de estudiantes y docentes de posgrado y sobre las becas de investigación fue proporcionada por el CNPq, agencia principal para promover la investigación en Brasil. Una vez más, fue difícil acceder a estos datos, siendo necesario solicitarlos a los órganos superiores. Los más actuales del CNPq acerca de ramas de conocimiento están clasificados de manera distinta a la clasificación del MEC. En concreto, las cataloga como: ciencias agrarias; ciencias biológicas; ciencias de la salud; ciencias exactas y de la tierra; ciencias sociales aplicadas; ingenierías; lingüística, letras y artes, y multidisciplinar. Las modalidades de ayudas a la investigación ofrecidas por el CNPq abarcan desde becas de iniciación científica, máster y doctorado para estudiantes, hasta becas de productividad para el profesorado.

Tras la recogida de datos, se utilizaron los programas SPSS y Excel para elaborar los indicadores. Estos permitieron organizar los datos y crear filtros para obtener la cantidad de estudiantes y docentes en cada una de las categorías seleccionadas. El programa SPSS también posibilitó obtener porcentajes. Los gráficos fueron elaborados en Excel. En el caso de los datos cedidos por las universidades y por los institutos, fue necesario agruparlos y sistematizarlos para que fueran representativos de la realidad del país. Como se ha señalado previamente, no se obtuvieron los datos de todas las instituciones a las que se les solicitó, pero la cantidad recibida posibilitó la producción de información necesaria para la construcción de los indicadores.

La información educacional con variables raciales es de difícil acceso para las instituciones que recogen las estadísticas educativas del país. Como los datos sobre cuestiones raciales generalmente están incompletos, fue difícil elaborar indicadores que las incluyeran. En relación al profesorado, no fue posible acceder a los datos raciales a nivel nacional, pero el Ifal facilitó la información, lo que posibilitó la construcción de indicadores en esta institución.

Los indicadores se han elaborado de acuerdo con la clasificación adoptada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), también utilizada por el Ifal: negro, mulato, indígena, amarillo y blanco⁴³. Sin embargo, para fines estadísticos, el IBGE, agrupa a las personas negras y mulatas en una única clasificación y las considera como negras. Esta clasificación es la que se ha seguido en esta investigación. Respecto al alumnado, se dispone de los datos, pero dado el elevado número que no responden a la pregunta racial, se ha renunciado a realizar este análisis estadístico. Aun así, se considera que el asunto es lo suficientemente relevante como para añadir la información en el anexo III.

⁴³ Traducción del portugués: preto, pardo, indígena, amarelo y branco.

Considerando todo esto, y aunque hubieran mostrado aspectos relevantes de la realidad, algunos de los indicadores inicialmente pensados no pudieron ser elaborados por la falta de datos provenientes de las fuentes secundarias. De hecho, la falta de disponibilidad de acceso a datos sobre ciencia y tecnología con perspectiva de género de parte de las instituciones y agencias brasileñas ha llevado a la comunidad científica a plantear diversos cuestionamientos (Aquino 2006). En concreto, Senkevics (2018) denuncia que, en relación con el tema racial, la situación es aún más difícil debido a que se carece de mecanismos consolidados para este monitoreo.

Pese a las dificultades mencionadas ha sido posible elaborar un conjunto de indicadores que ayudan a comprender cómo las mujeres han accedido a la educación y cómo han participado en la producción científica en el país y, con esto, aportar una dimensión importante a la comprensión de los mecanismos de género que producen el conocimiento.

Después de esta etapa de producción de indicadores y con los resultados disponibles, fue posible describir la realidad del Ifal a través de la lectura y comparación con los resultados arrojados por otras investigaciones realizadas en diferentes instituciones de enseñanza de Brasil. Los indicadores mostraron que el Ifal está marcado por la segregación de género y el análisis completo se recoge en el siguiente capítulo. A partir de estos indicadores surgieron muchas otras preguntas sobre cómo se reproducen las segregaciones que reflejan los datos en el día a día del Ifal, lo que exigió pasar a la siguiente etapa de la investigación.

3. La entrevista cualitativa

Para entender específicamente la realidad del Ifal y las causas que produjeron indicadores tan desiguales, se buscó comprender la realidad cotidiana de la institución, las vivencias, creencias, interpretaciones, sentimientos y significados atribuidos a la realidad compartida en este espacio. Para aportar estos elementos en la comprensión de las desigualdades de género en el Ifal se utilizó la entrevista cualitativa.

Esta técnica tiene un largo recorrido en las investigaciones de las ciencias sociales y, recientemente, su uso también se ha incrementado en las ciencias de la educación y en otras áreas. Se fundamenta en las conversaciones naturales de la vida cotidiana, que se entienden como un modo básico de interacción y que permiten conocer las experiencias de las personas y aspectos importantes de la realidad social que comparten (Valles, 1999; Kvale, 2011).

Como narración conversacional, las entrevistas cualitativas permiten a la persona entrevistadora entrar en contacto con las perspectivas, interpretaciones, percepciones, sentimientos y motivos de las acciones de los sujetos. Así, es posible acceder a los significados de los temas centrales en el mundo vivido por los individuos y, de ese modo, producir conocimiento (Corbetta, 2010). Este conocimiento producido, sin embargo, depende de la relación social establecida entre la persona entrevistadora y la entrevistada.

Es necesario comprender que, más que un mecanismo de obtención de información, la entrevista cualitativa es un proceso de interacción social, en el que los sentimientos y los pensamientos más genuinos se exponen a una persona desconocida. Por lo tanto, para acceder a este conocimiento, corresponde a la persona entrevistadora crear un ambiente que facilite la conversación, en el que la entrevistada se sienta libre y segura para hablar de hechos privados. Esto requiere que la investigadora adopte una postura ética, que facilite el desarrollo de una relación de confianza y, fundamentalmente, que respete la integridad de las entrevistadas (Kvale, 2011).

Desde esta perspectiva, el conocimiento producido durante la entrevista es creado conjuntamente por la entrevistadora y la entrevistada, y depende de la relación establecida en este encuentro. Como técnica cualitativa, es una forma de diálogo o interacción y está abierta al ruido, a lo inesperado (Gómez- Bueno, 2018). Esto requiere un modelo de conversación más abierto, no estandarizado. Esta flexibilidad necesaria para captar la complejidad de las percepciones requiere que la entrevista se adapte a las distintas personalidades de las participantes. Como afirma Corbetta (2010):

Es preciso proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar su propio modo de sentir con sus propias palabras [...] Debe conceder al entrevistado plena libertad de expresión, para ponerlo en condiciones de destacar su propio punto de vista utilizando sus propias categorías mentales y su propio lenguaje (Corbetta, 2010, pp. 345-346).

Es importante señalar que la falta de estandarización se refiere a la situación de la aplicación de la entrevista, ya que el trabajo de construcción del modelo de la entrevista sí está bastante estandarizado (Kvale, 2011). Esta interacción desarrollada entre la persona entrevistadora y la entrevistada en la investigación cualitativa va más allá de un intercambio espontáneo de ideas, como en la conversación cotidiana. La entrevista se construye como un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio. Se basa en un interrogatorio cuidadoso, construido a partir de un plan de investigación, intencionado y realizado por personal investigador formado, en el que la escucha tiene como objetivo obtener un conocimiento meticulosamente probado (Kvale, 2011).

Así, la entrevista cualitativa puede definirse como una conversación provocada por una persona que actúa como entrevistadora, realizada con sujetos seleccionados a partir de un propósito vinculado a un plan de investigación y guiada por la entrevistadora, con esquema de preguntas flexible y no estandarizado (Valles, 1999). Todo este proceso permite obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los sujetos y obtener información relevante de acuerdo con el objetivo del estudio. Esto puede implicar el conocimiento sobre un tema experimentado por el sujeto, sobre una situación social o incluso su historia de vida.

En esta investigación, se ha buscado conocer la situación social del Ifal relacionada con las desigualdades de género y se eligió la entrevista cualitativa -en concreto, la entrevista en

profundidad- como técnica para posibilitar, a través de la interacción, el acceso a los significados vividos en la cotidianidad del Ifal. Además, al realizarse de forma individual permite la expresión de temas que pueden ser más difíciles de expresar cuando se está en grupo, ya que facilita una interacción más directa entre persona entrevistadora y entrevistada. Así, pueden obtenerse informaciones a través de expresiones que muchas veces no son posibles en la colectividad de referencia (Valles, 1999), lo que resultó muy adecuado para esta investigación. Para entender cómo se realizaron las entrevistas, se presenta a continuación cómo se diseñó y aplicó la técnica de investigación. Finalmente, se explica la forma en que se analizaron los resultados.

3.1. *El diseño de las entrevistas*

El trabajo de construcción de las entrevistas, de acuerdo con Kvale (2011), comienza con la organización temática, que se refiere a la formulación de las preguntas de investigación y a una aclaración teórica del tema investigado. Para el autor, es necesario conocer el objetivo que se pretende alcanzar antes de construir el camino de la investigación.

De esta forma, en este trabajo, la construcción de las entrevistas implicó la revisión del propósito del estudio, la relectura de materiales bibliográficos sobre las desigualdades de género en la ciencia y la educación profesional en Brasil y, finalmente, la formación en diferentes técnicas de entrevista cualitativa y de análisis que permitieran elegir y trazar el camino. Con esto, se realizó el diseño de la entrevista, que incluyó la selección del contexto, la definición de la muestra, la elección de los sujetos entrevistados y las formas de contacto, así como la construcción del guion de la entrevista. A continuación se expone cada una de estas etapas.

3.1.1. La selección del contexto y la definición de la muestra de la entrevista.

En relación con el contexto, la decisión de investigar en el Ifal fue tomada por tratarse de la institución donde la doctoranda trabaja y, por tanto, ya ha presenciado y vivido situaciones que expresan desigualdades de género. Esta elección también se justifica por su historia de institución originada en las Escuelas de Aprendices y Artesanos, creadas en 1909 y consideradas las primeras de la red de la educación profesional y tecnológica y marco inicial de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (Medeiros, Nascimento y Rodrigues, 2012), aspecto explicado en el capítulo 2. Como se señaló, al igual que las demás Escuelas de Aprendices y Artesanos, inicialmente sólo los hombres podían ingresar en el Ifal.

También cabe adelantar que los indicadores producidos en esta investigación muestran que, en el Ifal, aunque hay más alumnas que alumnos -52%, porcentaje superior a

la media nacional de los institutos federales-, ellas tienen una menor representación como profesoras -son apenas el 34%-, reduciéndose esta al 22% en el caso de la posición de profesoras titulares -la más alta dentro de la carrera profesional-. Ambos porcentajes son inferiores a la media nacional. Así, el estudio de caso cualitativo contribuye a comprender la particularidad del Ifal y, al mismo tiempo, ahondar en los resultados reflejados en los indicadores cuantitativos, ofreciendo ejemplos de cómo las desigualdades se (re)producen en este caso y cómo pueden hacerlo en otros institutos federales e instituciones de enseñanza superior. Esto se debe a que el estudio de caso, según Simons (2009), comprende la particularidad y complejidad de un caso, pero implica un propósito de generalización, ya que del estudio exhaustivo de un caso pueden surgir ideas de relevancia universal.

La condición de ser funcionaria del Ifal y producir una investigación relacionada con un contexto en el que se está inserto fue considerada a lo largo de todo el proceso de investigación y, en particular, en el diseño, ejecución y análisis de las entrevistas. Así, en la organización de la muestra para la entrevista, se buscó elegir campus diferentes de aquel donde la doctoranda trabaja, como estrategia para que las personas participantes se sintieran más libres de expresar opiniones y experiencias sobre el Ifal. Para cubrir todo el espacio en que el Ifal tiene presencia en el estado de Alagoas, se seleccionaron campus de diferentes regiones: región del sertão, campus Piranhas; región del agreste, campus Palmeira dos Índios; capital, campus Maceió; región del litoral, Campus Maragogi y región de la mata atlántica, Campus Penedo. En la selección de la muestra también se incluyó un profesor del campus Coruripe y una profesora del campus Satuba. Al contactar con ellos para la entrevista, se descubrió que habían cambiado de campus recientemente. Sin embargo, se incluyeron en la muestra considerando que esta no se distorsionaba, dado que seguían siendo personal del Ifal y tenían experiencia en campus de diferentes regiones. La selección de campus atendió a la necesidad de incluir personal docente que trabaja en todo el territorio en que el Ifal tiene presencia en el estado. La importancia de esta variable también se expresa por las diferentes culturas presentes en las distintas regiones, estando las más alejadas de la capital comúnmente marcadas por relaciones más tradicionales, lo que puede traducirse en la forma en la que se desarrollan las desigualdades de género en estos campus.

Además de los campus, la elección de la muestra siguió el criterio de inclusión de otras variables, seleccionadas con el objetivo de cubrir una variedad de situaciones sociales, no con el de reproducir características de la población a escala reducida (Corbetta, 2010). Así, el plan de selección de las personas a entrevistar siguió la definición de las variables consideradas importantes para diferenciar los discursos. Estas fueron: campus, sexo y posición en la carrera académica. La cuestión del área de conocimiento se consideró una variable relevante, pero desgraciadamente la estructura académica de los institutos federales no contempla esta adscripción. Como la institución ofrece, entre las diversas modalidades de enseñanza, la

educación secundaria profesional, parte del personal docente está vinculado al área de enseñanza general, que incluye a todo el profesorado de las asignaturas que son comunes en toda la educación secundaria⁴⁴ y, de esta forma, una misma persona puede enseñar en varias formaciones en el Ifal. El factor racial también se consideró muy importante pero, como se señaló, debido a la dificultad de acceso a los datos raciales del profesorado, no se pudo utilizar.

En cuanto al sexo, la elección de esta variable reflejó directamente los objetivos del trabajo, en que los diferentes discursos presentados pueden contribuir a la comprensión de cómo se produce la dinámica de las desigualdades por sexo en el Ifal. En cuanto a la posición en la carrera académica, se buscó agregar esta variable porque se entiende que la experiencia del personal docente que está en una posición más alta de la carrera puede diferir de la experiencia de quien se encuentra en una posición más baja, y que esto puede impactar en las relaciones de género que se establecen en el Ifal y producir diferentes formas de ver la realidad. Teniendo en cuenta que los puestos DI y DII de la carrera no requieren titulación de Máster, estos se consideraron como un único grupo en la muestra seleccionada, seguidos de los grupos DIII, DIV y Titular⁴⁵.

El número final de profesorado entrevistado se determinó en base a la saturación teórica, esto es, se dejó de entrevistar cuando las nuevas entrevistas producían poco conocimiento nuevo (Kvale, 2011). Así, se realizaron un total de 49 entrevistas, buscando abarcar la variedad de características del personal docente presente en la muestra.

Al cruzar las tres variables seleccionadas, se observó que las diferentes posiciones en la carrera no tenían representación de docentes en todos los campus, ya que aquellos recientemente implementados se caracterizan por la presencia de docentes que se encuentran al inicio de su carrera y los más antiguos por docentes que se encuentran al final de su trayectoria profesional. Tampoco fue posible conseguir una muestra equitativa de docentes en cada posición de carrera, dado que el documento facilitado por el Ifal con esta información estaba desactualizado. Lo mismo ocurrió en relación con los campus. Parte del profesorado había cambiado recurrentemente de campus y no fue posible verificar la situación actual de cada persona hasta la realización de la entrevista.

Finalmente, la muestra alcanzada es la siguiente: en la división por sexo, hay 25 hombres y 24 mujeres; en la diferenciación por campus hay 15 docentes del campus Maceió, seis del Maragogi, ocho del campus Penedo, 12 del campus Piranhas, siete del campus Palmeira dos Índios, una persona del campus Coruripe y otra del campus Satuba; y en la división por categoría académica hay 19 docentes del grupo DI o DII, 16 en la posición DIII, ocho en el grupo DIV y seis docentes que habían alcanzado la posición de titular. Cabe

⁴⁴ Las asignaturas comunes en toda la educación secundaria y que no están vinculadas a ninguna formación técnica profesional son, entre otras, matemáticas, física, historia, geografía, portugués, literatura, etc.

⁴⁵ La explicación sobre las categorías en la carrera docente se realiza en el capítulo 4, páginas 128 y 132.

mentonar que, como la expansión de los institutos federales ocurrió recientemente, gran parte del cuerpo docente se encuentra en el inicio o en la mitad de la carrera, y que el campus Maceió es el más antiguo de aquellos en los que se realizan entrevistas y, así, acumula el mayor número de docentes y también de personas en la cúspide de la carrera.

A pesar de la no uniformidad de la muestra, es importante destacar que en la entrevista en profundidad los criterios para la elección de los sujetos pueden ser construidos en el transcurso de la investigación. Así, como afirma Corbetta (2010), la recogida sistemática y predefinida de los datos puede ser imposible en este tipo de investigación, ya sea debido a la naturaleza del problema estudiado, a la singularidad del fenómeno o a la dificultad de determinar a priori los sujetos de interés. Para comprender mejor cómo se llevó a cabo la selección de las personas entrevistadas se expone a continuación la realización de dicha selección y el método utilizado.

3.1.2. La selección y el contacto con las personas entrevistadas a través del método bola de nieve.

Como paso previo a la selección de las personas entrevistadas, se solicitó al Ifal un listado del profesorado de la institución, con información relativa al sexo, la raza, el campus de vinculación, la posición en la carrera y el área de conocimiento. Como ya se ha reflejado, no se facilitó información racial y la vinculada al área de conocimiento abarcó muchas áreas incluidas en el grupo de “educación general”. Aunque la información no estaba segregada por sexo fue posible discernirla a través de los nombres del profesorado.

Una vez alcanzada esta lista y organizada la selección de la muestra según los criterios presentados, se solicitaron los datos de contacto del profesorado. La dirección de contacto facilitada por el Ifal fue la de los campus, a través de la cual fue sumamente difícil contactar con el profesorado. A pesar de las reiteradas solicitudes, no se dispuso de otro modo de contacto. Así, finalmente se optó por el método de bola de nieve.

Este método es una forma de muestreo no probabilístico que utiliza cadenas de referencia y es muy útil para estudiar grupos de difícil acceso. Para realizar un primer acercamiento al grupo que se va a investigar, se pueden utilizar documentos con información sobre estos grupos o informantes clave. Estos últimos se denominan semillas porque ayudan a iniciar la investigación al ofrecer la posibilidad de localizar, dentro del grupo general, a algunas personas con el perfil necesario para la investigación (Vinuto, 2014).

En este trabajo, además de la lista con la información del profesorado del Ifal, se utilizó a algunas personas de los campus seleccionados como semillas. Estos primeros contactos se establecieron a través del profesorado u otros funcionarios del Ifal que la investigadora ya conocía previamente. A través de estas personas, se accedió a los datos de contacto de diferentes coordinadores de los campus. A estos se les explicó que se había llegado a ellos a

través de una persona en común y se les expuso el objetivo de la investigación y la intención de obtener, a través de ellos, el contacto de otros docentes. En este punto, las personas coordinadoras se mostraron dispuestas a ofrecer los números de teléfono del profesorado solicitado. La selección de este se produjo inicialmente para atender a la demanda de inclusión de las tres variables descritas y, dentro de estos grupos que reunían las características diseñadas, la elección de algunos se produjo de forma aleatoria.

Así, como ya se ha señalado, aunque se había diseñado realizar entrevistas seleccionando a docentes de ambos sexos y en diferentes posiciones de la carrera de manera equitativa, esta selección fue inviable porque en la mayoría de los campus de reciente creación no hay docentes en las últimas posiciones de la carrera. Esto desembocó en que se pidiera a la coordinación de los campus el contacto de profesorado de distintas categorías profesionales, según lo dispuesto en la lista de docentes obtenida. Como algunas personas no accedieron a ser entrevistadas o los datos de contacto facilitados estaban obsoletos, a medida que avanzaban las entrevistas se pedía a las propias personas entrevistadas que facilitaran nuevos contactos. Así, estas identificaron y facilitaron el acceso a quienes reunían las características buscadas. Se tuvo la precaución de pedirles que facilitaran los datos de contacto de docentes de ramas distintas a la suya y que no fueran personas muy próximas a ellas. Esto permitió obtener información de profesorado de diferentes áreas y de personas con distintos discursos. Se pretendía no distorsionar la investigación entrevistando sólo a personas que pertenecieran a grupos con referencias muy cercanos.

Cabe señalar que, durante la elección de los sujetos a entrevistar, surgieron diferentes demandas. En un momento dado, se pidieron contactos de docentes con hijos, ya que gran parte del profesorado entrevistado no tenía hijos. También hubo una situación en la que se solicitó el contacto del marido de una profesora entrevistada, debido a que también era profesor del Ifal y a la riqueza de información que se podía obtener al entrevistar a una pareja de hombre y mujer que ejercen la misma profesión y trabajan en la misma institución.

Todos los contactos se hicieron a través del envío de WhatsApp, en los que se aludió a la condición de la investigadora como funcionaria del Ifal y se resumió la información relacionada con la investigación -entre otros, el título, la importancia del estudio y el objetivo de conocer las desigualdades en la carrera del profesorado-. También se realizó por este medio la invitación a formar parte de la investigación y se explicó que la entrevista se realizaría de manera virtual. La elección de esta modalidad se produjo en un contexto mediado por la situación de emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19, en la que se

suspendieron las clases presenciales desde marzo de 2020 hasta principio de 2022⁴⁶. Las entrevistas se realizaron entre noviembre de 2020 y marzo de 2021.

Las entrevistas para la investigación científica a través de recursos tecnológicos han sido objeto de debate. Según Castañeda Abanto y Jiménez (2007), las técnicas utilizadas en la investigación científica dependen no sólo de la naturaleza del objeto de estudio y de la posición de la persona investigadora, sino también de la disponibilidad de recursos materiales y humanos y del contexto histórico, social, cultural, tecnológico, político y económico. Los autores discuten el uso de las entrevistas telefónicas en la investigación científica y señalan que son similares a las entrevistas realizadas en persona, porque en ambas el personal entrevistador aplica un guion de preguntas a los sujetos entrevistados, con la diferencia de que no se producen “cara a cara”. Además, señalan que tienen la ventaja de permitir recoger información de personas que se encuentran en lugares distantes y de hacerlo de forma rápida.

En esta investigación, fue posible realizar y grabar las entrevistas por videoconferencia, lo que no solo supuso que las personas se escucharan, sino también que se vieran. Esto es relevante porque favorece la comunicación, dado que cada parte tiene disponible la imagen de la otra, pudiendo expresarse e interpretar también el lenguaje gestual. Antes de explicar cómo se realizaron efectivamente estas entrevistas, es conveniente presentar también el guion de la entrevista construido.

3.1.3. El guion de la entrevista.

Como ya se ha señalado, en la entrevista cualitativa no es necesario un modelo cerrado que guíe a la persona entrevistadora en la realización de la tarea. De hecho, el modelo más abierto y flexible destaca por permitir el desarrollo de la entrevista de forma más próxima a una conversación, con las ventajas que la informalidad de la conversación puede proporcionar para que la parte entrevistada exprese su subjetividad (Valles, 1999; Corbetta, 2010). Así, la construcción de un guion con los temas que deben ser abordados en la entrevista aparece como la más adecuada en este modelo de investigación. A continuación, se presenta el guion elaborado para el desarrollo de la entrevista:

⁴⁶ La fecha de vuelta a las actividades presenciales no fue la misma en los distintos campus, ya que dependía del calendario académico de cada uno, pero, en general, la vuelta se produjo entre enero y marzo de 2022.

Cuadro 4 – Guion de la entrevista

Temas	Cuestiones
Introducción	Presentación personal Presentación de la entrevista a realizar
Datos personales básicos de la persona entrevistada	- Sexo: - Edad: - Raza: - Formación académica: - Tiempo que lleva trabajando en el Ifal: - Rama del conocimiento a la que está vinculada como docente en el Ifal: - Categoría profesional: - Desde cuándo lleva en esa categoría profesional: - Cuál fue y cuánto tiempo estuvo en la categoría anterior: - Estado civil: - Tiene hijos (cuántos y de qué edades):
Carrera profesional	1. Trayectoria profesional 2. Apoyos y mentores 3. Motivaciones y desmotivaciones 4. Dificultades y logros 5. Visión de futuro
Mujeres y hombres en el Ifal	1. Diferencias por sexo en el desempeño del trabajo 2. Diferencias por sexo en la trayectoria académica 3. Presencia de personas blancas y negras en los diferentes cargos y ramas
Institucional	1. Relaciones sociales (formales e informales en el ámbito laboral) 2. Ambiente de trabajo 3. La legislación en torno a la carrera académica 4. El uso del tiempo en la carrera académica
Conciliación de la vida laboral y familiar	1. La relación entre la vida personal y la carrera profesional 2. Actividades domésticas y de cuidado de los hijos 3. Redes sociales de apoyo 4. Trabajo durante la pandemia
Cierre y agradecimiento	

Fuente: Elaboración propia

La presentación de este guion aporta algunos elementos que es necesario aclarar mejor. Pero antes de comenzar a explicar cómo fue realizada la entrevista, vale la pena mencionar la identificación racial de las personas entrevistadas, que, aunque no pudo ser utilizada en la selección de la muestra, fue considerada en las preguntas preparadas para la entrevista, así

como en el análisis de los datos. En primer lugar, hay que señalar que, aunque no exista fundamentación científica para distinguir biológicamente a los seres humanos en base a la raza, el uso de esta clasificación se justifica por la realidad social y política, en la que la raza es una categoría social de dominación y exclusión. El concepto se constituye a partir del reconocimiento de uno mismo y la clasificación hecha por otros (Miranda, 2010).

En cuanto a la forma en que esta clasificación se llevó a cabo en las entrevistas, como se explica en el punto 2 sobre la forma de clasificación racial en Brasil utilizado por el IBGE, este estudio siguió el mismo criterio y las personas fueron clasificadas como negras, mulatas, indígenas, amarillas y blancas, siendo las negras y mulatas agrupadas posteriormente como negras. La definición racial de las personas también siguió el criterio adoptado por el IBGE, que ocurre a través de la autoidentificación, cuando la propia persona clasifica la raza a la que pertenece.

La autoidentificación es un método por el cual la propia persona define cuál es la raza a la que pertenece a través de su percepción. Esta definición no incluye criterios biológicos; se basa en el supuesto de que es posible comprender la situación del individuo a partir de su clasificación, que se produce en su microcosmos social. La definición de pertenencia al grupo discriminante o discriminado se basa en el contexto relacional vivido, en el que el individuo definirá cómo se ve a sí mismo o cómo imagina que será visto por la sociedad. A diferencia de la heteroclasificación, en la que los individuos son clasificados por los demás teniendo en cuenta su aspecto físico, y que puede incluir signos de estatus, como la vestimenta y las formas de hablar, la heteroidentificación es un proceso reflexivo y complejo de socialización. Sin embargo, los estudiosos no se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor forma de clasificación, ya que ambas formas pueden estar permeadas por el blanqueamiento de la clasificación, puesto que implican la subjetividad característica de la ideología racista brasileña. Osório (2003, citado en Miranda, 2010) sostiene que el método de autoidentificación es más eficaz, principalmente debido a la inseguridad que las personas tienen al clasificar a otra como negra, pues entienden el blanqueamiento como una deferencia por parte del interlocutor.

La clasificación de personas negras y mulatas en el mismo grupo, a efectos estadísticos, tampoco está exenta de cuestionamientos. Sin embargo, esta clasificación conlleva una serie de justificaciones, que incluyen demandas del movimiento negro por una mayor representatividad y estudios sobre cómo la clasificación etnorracial forma parte de las estrategias para enfrentar las desigualdades, la discriminación y el racismo en el país. Telles (2003, citado en Miranda, 2010) defiende este método, basándose en estudios que demuestran que hay mayor concordancia entre quien es blanco en Brasil que entre quien es negro o mulato, siendo conceptualmente más clara la distinción entre blanco y no blanco. También aclara que las condiciones sociales de las personas negras y mulatas, en la mayoría de los casos, son similares o más próximas en comparación con las blancas.

Todas estas explicaciones, sumadas a la condición de ser un modelo oficial adoptado en el país, llevaron a la elección de mantener el método adoptado por el IBGE en esta investigación.

3.1.4. La aplicación de la entrevista.

Una vez diseñada la entrevista y con la invitación realizada y aceptada por las personas participantes en la investigación, se pudieron realizar las entrevistas. En primer lugar, se fijaron los horarios de los encuentros online y las personas a entrevistar recibieron por correo electrónico una copia del Consentimiento Informado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE), que firmaron voluntariamente⁴⁷. Este documento incluye información sobre la persona que realiza el estudio, el marco institucional en que se desarrolla, la técnica de investigación y sus objetivos, además de las implicaciones éticas, los riesgos y beneficios para los participantes y la garantía de anonimato.

Así, después de firmar el TCLE, finalmente se realizaron las entrevistas. Cada persona pudo seleccionar el lugar de realización que consideró más adecuado, siendo informada de que era importante que fuese un lugar reservado y confidencial. Por su parte, la entrevistadora permaneció en un espacio reservado de su domicilio, en el que no hubo interferencias ni ruidos. Unos cuarenta minutos antes de la hora prevista para las entrevistas, se enviaba un mensaje recordando el compromiso, agradeciendo la participación, confirmando la recepción del TCLE firmado y enviando el enlace a la videollamada de la entrevista. En los casos en los que no se había firmado el TCLE, se les preguntaba si lo habían leído y si tenían alguna duda al respecto y se les pedía que lo firmaran antes de empezar la entrevista. De este modo, se empezó a aplicar la técnica de investigación.

Se siguieron las orientaciones de Corbetta (2010), que señala que el personal investigador debe limitarse a escuchar y, de vez en cuando, hacer preguntas aclaratorias o intervenir para reconducir la conversación hacia los temas centrales, contribuyendo así al desarrollo de un relato fluido. Desde el principio, la entrevistadora se presentaba, agradecía la participación y retomaba lo expuesto en el TCLE, leyendo todo el documento por si había alguna duda. Esta también reforzó las explicaciones vinculadas a los objetivos y el anonimato de la investigación y pidió permiso para grabar la entrevista. Asegurándose de que la persona entrevistada se sentía cómoda durante la entrevista y buscando desarrollar un clima de confianza que contribuyera al desarrollo posterior de la investigación, se inicia la entrevista.

⁴⁷ El documento de Consentimiento Informado se elaboró y adjuntó al proyecto que se envió al Comité de Ética de la Investigación en Brasil. Este proyecto recogía información sobre la investigación y la utilización de seres humanos como sujetos de estudio, además de explicar todos los procedimientos que se llevarían a cabo en la investigación. Este fue aprobado por el citado comité y posteriormente se iniciaron las entrevistas.

Se destaca la importancia de este primer momento del encuentro porque muchas veces el éxito de la investigación depende de cómo se desarrolla ese primer acercamiento. Schettini y Cortazzo (2015) remarcan que el impacto negativo de un primer contacto en las entrevistas puede ser muy difícil de revertir, por lo que es necesario que el personal investigador esté bien entrenado y sepa lidiar con la necesidad de demostrar cierta empatía, pero sin olvidar que está hablando con una persona extraña.

Para facilitar esta dinámica, inicialmente se hicieron preguntas más directas y breves, que se referían a la identificación personal y laboral de las personas entrevistadas: entre otras, la raza y el sexo; si tenían hijos; a qué área de conocimiento estaban vinculadas en el Ifal; en qué titulaciones enseñaban; cuál era su posición dentro de la carrera profesional o cuánto tiempo llevaba trabajando en el Ifal. Estas preguntas sirvieron tanto para contribuir a la descripción sociodemográfica del profesorado entrevistado y comprobar que cumplían los requisitos exigidos en la investigación, como para facilitar el acercamiento a ellos, a través de temas más generales, sin mucha implicación emocional.

Así, sólo después de esta primera aproximación se plantearon preguntas más abiertas que requerían una mayor reflexión e implicación del profesorado. En general, las preguntas se formularon de forma breve y sencilla. Se comenzó pidiendo que relataran su trayectoria profesional de manera libre, ya que esto permitía a las personas empezar a expresar aquello que les resultara más cómodo, reflejando a la vez el camino seguido y los éxitos alcanzados tanto antes como después de ingresar en el Ifal. La forma en que la entrevistadora abordó en este momento las experiencias aportadas por los participantes fue esencial para el desarrollo de las entrevistas. Se mostraron actitudes de apertura, atención e interés hacia lo narrado. Además, el relato de la trayectoria del profesorado permitió acceder a información adicional que fue utilizada para ahondar en otras cuestiones, aportando a las entrevistas un carácter más personal y próximo a una conversación (Kvale, 1999; Shettini y Cortazzo, 2015; Valles, 1999).

A lo largo de la entrevista, las propias personas participantes iban introduciendo temas sin necesidad de que la entrevistadora los sacara a la luz de forma expresa. Así, por ejemplo, algunas ya aludían a las motivaciones y desmotivaciones, dificultades y visión de futuro de la carrera en la primera pregunta. Esto generó que muchas veces no fuera necesario atender directamente algunos de estos temas o que sólo se requiriera complementarlos.

El orden de los temas abordados varió en función de la entrevista, tanto porque algunos eran tratados por los participantes antes de ser introducidos por la entrevistadora, como porque ya en las primeras entrevistas se observó que era recomendable ahondar más tarde en alguno de ellos para facilitar así la apertura de los y las entrevistadas. Esto ocurrió explícitamente en el tema sobre la diferencia profesional entre hombres y mujeres. Se observó que era preferible que las personas hablaran primero sobre los problemas enfrentados en el

Ifal y después los abordaran desde una perspectiva de género. Así, salvo en los casos en que las personas aludían directamente a temas de género al hablar de su carrera, hubo un cambio en el orden de las preguntas y se buscó tratar primero aspectos institucionales relacionados con la legislación vinculada a la carrera o el efecto de las redes sociales formales e informales desarrolladas en el Ifal. En algunos casos, estos temas suscitaron respuestas que indicaban que se podía hablar de la cuestión de género en la trayectoria profesional y, en otros, aportaron aspectos que justificaban iniciar el debate sobre la conciliación.

En relación a la cuestión de género en el Ifal, preguntas como: “¿Percibe usted en su ambiente de trabajo mayor presencia de hombres o de mujeres?”; “En el departamento o coordinación en que usted trabaja, ¿está equilibrada la proporción de personas blancas y negras?”; “Y en los cargos, ¿está equilibrada la presencia entre hombres y mujeres y personas blancas y negras?”; “¿Existen diferencias en la trayectoria académica de las personas motivada por el género o la raza?”. Estas preguntas, que incluían la cuestión racial en intersección con la de género, permitieron obtener una primera información sobre la actitud del profesorado en relación con estos temas y comprender hasta qué punto sería interesante continuar con las preguntas en esa línea o si, en cambio, insistir en el tema, además de posiblemente no aportar nueva información, podría resultar en un distanciamiento con las personas entrevistadas. Así, en los casos en que el profesorado se mostró más abierto, se le preguntó si habían observado alguna vez desigualdades en el Ifal relacionadas con cuestiones de género y raza y si podían comentarlas. En otros, los docentes ya habían respondido que no había diferencias en la trayectoria del profesorado, por lo que se cerró el tema.

Para abordar el tema de la conciliación se evitó tocar directamente los temas de género y raza. Se intentó ahondar en la relación entre la vida personal y la carrera profesional; en cómo se desarrollan las actividades domésticas, quién las realiza y si existe apoyo externo para estas tareas; si cuentan con redes sociales de apoyo; y en cómo se gestionaron las necesidades laborales y domésticas durante la pandemia. Como se ha señalado, todas las preguntas se formularon en función de la dinámica de cada entrevista, por lo que el orden de los temas y las preguntas varió.

Al lanzar las preguntas, también se intentó hacer referencia a las declaraciones anteriores que las personas entrevistadas habían hecho, como forma de expresar atención e interés. También se buscó mostrar atención mediante expresiones de uso común en la interacción cotidiana, como “qué difícil”, “caramba”, “interesante observación” o “entiendo”, y expresiones faciales. Al comenzar otro tema presente en el guion, se procuró comentar que en esa parte de la entrevista se trataría otro asunto e indicar cuándo estábamos en el último a trabajar. Este abordaje fue necesario debido a que la entrevista no es un proceso de obtención de información, sino un proceso de interacción social entre individuos, en el cual se debe tener

cuidado en establecer una relación genuina y tratar con respeto los sentimientos de las personas entrevistadas que surjan en este proceso (Corbetta, 2010).

Al final, se pidió a cada participante que expresara cómo había sido para él o ella la entrevista y si tenía algo más que comentar. Esta inquietud por saber cómo se sentían se dio porque es común que al final de las entrevistas haya tensión o ansiedad como resultado de haber hablado con franqueza sobre sus experiencias (Kvale, 2011). Con esto, se agradeció nuevamente la disponibilidad y se comentó el aporte que la entrevista ofreció al desarrollo de la investigación. También se reforzó la disponibilidad para solucionar cualquier duda o necesidad posterior a la entrevista. Así, se dio por concluida esta etapa.

3.1.5. El análisis de las entrevistas

La tarea básica del análisis de datos es generar enunciados empíricos de diversos alcances y niveles de inferencia (Shettini y Cortazzo, 2015), buscando producir explicaciones sobre el fenómeno estudiado. En este trabajo, después de realizar las entrevistas, la investigación se centró en el análisis de los datos. Sin embargo, es importante destacar que, si bien se concentraron estos esfuerzos en la etapa posterior a la aplicación de las entrevistas, durante el trabajo de campo comenzó a desarrollarse también el proceso de análisis. En la investigación cualitativa, la separación entre el momento de la obtención de datos y el análisis no es necesaria. El análisis puede comenzar según se van recogiendo los datos (Gibbis, 2012) y así sucedió en esta investigación. Durante la aplicación de las entrevistas se tomaron notas sobre temas que surgían de los discursos de las personas y sobre algunas situaciones que se destacaron en este proceso. Estas actividades formaron parte del inicio del análisis.

Poco después de la realización de las entrevistas, se procedió a la transcripción. Esta tarea exigió una gran cantidad de tiempo y esfuerzo, ya que se realizaron 49 entrevistas, cada una de las cuales duró alrededor de una hora y veinte minutos. El trabajo interpretativo del momento de la transcripción fue muy relevante, ya que permitió registrar los tonos de voz, los silencios y las expresiones faciales de los entrevistados, lo que contribuyó a la comprensión del significado del lenguaje verbal. El hecho de que la entrevistadora también realizara las transcripciones tiene la ventaja de permitir una mayor familiarización con el contenido y producir nuevas ideas sobre los datos (Gibbis, 2012).

La definición de los códigos se produjo por inducción. En la lógica inductiva, la codificación es guiada por los datos. Para los defensores de la teoría fundamentada, perspectiva que se utilizó en esta investigación, es necesario “poner los conceptos y presupuestos entre paréntesis”, para no imponer una interpretación basada en las teorías preexistentes. Así, la producción de conocimiento ocurre por generalización. Esto consiste en centrarse en la comprensión de que las teorías y conceptos deben ser tratados como parte del

proceso de análisis de los datos y que se despliegan junto con las generalizaciones producidas durante el propio análisis (Gibbis, 2012; Schettini y Cortazzo, 2015).

La generalización se produce al acumular circunstancias que, aunque particulares, son similares y se dan en un contexto de estudio determinado (Gibbis, 2012). Para ello, es necesario examinar el conjunto de datos y codificarlos, estableciendo vínculos clave entre ellos. Cuantas más conexiones, más frecuentes serán los sucesos y más elementos habrá para confirmar o refutar las hipótesis. Los nuevos casos que surjan en el curso de los análisis contribuirán a estas relaciones establecidas, incluida la comprensión de las excepciones que se configuran en este proceso (Schettini y Cortazzo, 2015).

Así, en este trabajo, la tarea de codificación de las entrevistas ya transcritas se realizó con el apoyo del programa ATLAS.ti. Este software cuenta con algunas herramientas que permiten importar los textos, construir una lista de códigos, recuperar los textos ya codificados y adjuntar memos vinculados a los códigos y documentos, entre otras funciones (Gibbis, 2012). Por tratarse de un trabajo cualitativo, en el que se analizó el significado de las expresiones, la codificación se produjo manualmente. Para ello, se realizó una cuidadosa lectura inicial de todas las entrevistas, la observación de situaciones relevantes y recurrentes y la anotación de las observaciones a través de memos, que son herramientas disponibles en el software utilizado y que permiten anotar algunas observaciones relacionadas con extractos de las entrevistas.

Tanto los memos producidos en el momento de la codificación, como los escritos durante la transcripción de las entrevistas y otras anotaciones hechas durante este proceso fueron importantes para explorar elementos que surgieron en el caso en estudio, aunque estén poco presentes en la literatura. Así, con la comprensión de la relevancia de estos nuevos elementos, se realizó una relectura de los registros realizados en el material bibliográfico sobre el tema de estudio y se definieron algunas categorías y códigos. Las categorías correspondieron a conjuntos de códigos. A través de conceptos más amplios fue posible agrupar diferentes situaciones que se correlacionaban con la perspectiva que justificaba la categoría creada. Por su parte, los códigos trajeron elementos más específicos que tenían relación directa entre sí por el tema común abordado, en la perspectiva de análisis utilizada.

Como es propio de los procesos de codificación inductivos, los códigos inicialmente creados no eran definitivos. De hecho, a lo largo del proceso de análisis se fueron creando nuevos códigos, lo que exigió releer las entrevistas anteriores y volver a codificarlas atendiendo a los cambios realizados en los códigos. Esta tarea de crear y modificar códigos forma parte de la riqueza del proceso de análisis cualitativo en el que, a mayor familiaridad e implicación con el material estudiado, más elementos de análisis emergen.

Además, este trabajo exhaustivo de codificación a menudo generaba como resultado una cita que podía referirse a más de un código y categoría, lo que planteaba la necesidad de

decidir constantemente cuál era el mejor camino a seguir en el análisis de los datos. La complejidad y cantidad de información de cada código también llevó a la necesidad de incluir temas y subtemas en cada uno de ellos, con el fin de facilitar su comprensión, redacción y análisis. Así, se buscó organizar estas citas de manera coherente y con base en una línea argumentativa que respondiera a los objetivos de la investigación.

Para garantizar el anonimato del profesorado, en la identificación de las citas, los nombres fueron sustituidos por números. También se añadió información sobre el sexo, la raza, si eran o no padres o madres y en qué campus estaban destinados. Esta información se añadió porque se consideró que podía aportar elementos importantes al análisis. En algunas situaciones se evaluó que esta información, vinculada al contexto expresado en las citas, podría exponer la identidad del profesorado. En estos casos, se optó por no incluir la identificación de la cita. Los silencios, las contradicciones y las expresiones también se tomaron como objeto de análisis y, en ocasiones, se cuantificó la presencia de situaciones vividas en común por el profesorado como forma de destacar la frecuencia.

Todo este proceso fue muy largo -duró unos ocho meses- y exigió un gran esfuerzo analítico. Antes de iniciar la presentación de los resultados cualitativos, se exponen los obtenidos fruto del trabajo cuantitativo de esta investigación, en el que se elaboraron indicadores que revelaron la importancia de la fase cualitativa posterior.

Capítulo 4. Segregación de género en la educación brasileña

1. Introducción

Para comprender cómo las desigualdades de género se producen en el Ifal, se han construido indicadores que ofrecen información importante sobre el lugar ocupado por las mujeres en la enseñanza superior brasileña y también específicamente en las universidades federales, institutos federales, así como en el Ifal. Estos proporcionan información sobre la segregación vertical y horizontal experimentada por las mujeres en la carrera científica.

Como se señaló, las instituciones de educación superior en Brasil están clasificadas en facultades, centros universitarios, universidades e institutos federales. La clasificación de instituciones que se presenta en la construcción de los indicadores agrega las facultades y centros en una sola categoría, considerando que ambos son instituciones con menor referencia de calidad. También considera otra categoría: las universidades federales. Aunque todas las instituciones registradas como universidades en el país siguen los mismos criterios de calidad científica, la inclusión de las universidades federales en los indicadores se realiza en función de su carácter público y del hecho de que generalmente tienen una referencia de calidad superior a las universidades privadas en las evaluaciones realizadas en todo el país, además de proporcionar la comparación con otros indicadores elaborados sobre las universidades federales.

Después de presentar esta realidad, a continuación, en el apartado 2.2, se indica cómo ocurre la segregación a nivel nacional. Los indicadores presentados en esta sección corresponden a datos relativos a todos los estudiantes y docentes de grado y posgrado del país. De esta forma, es posible conocer la realidad de la segregación en la carrera académica, con datos de estudiantes de grado y posgrado y profesores de grado y posgrado. También se indica la proporción de estudiantes y docentes, tanto de grado como de posgrado, en las diferentes áreas del conocimiento y según sexo.

La clasificación de las áreas de conocimiento se realiza de forma diferente por los organismos que proporcionan los datos. Los indicadores relacionados a estudiantes y docentes de posgrado y a las becas se clasifican según la siguiente disposición: Ciencias Biológicas; Ciencias de la Salud; Ciencias Exactas y de la Tierra; Ciencias Sociales Aplicadas; Ingenierías; Lingüística, Letras y Artes; y Multidisciplinar. Sin embargo, los indicadores relacionados con estudiantes y docentes de grado seguirán la clasificación de las áreas de conocimiento de acuerdo con la Clasificación Internacional Estandarizada de Educación-ISCED (1997):

Cuadro 5 – Ramas de conocimiento de acuerdo con ISCED (1997)

Rama de conocimiento	Abreviatura
Área 1 - Educación	(1) EDUC
Área 2- Artes y Humanidades	(2) HUM
Área 3 - Ciencias Sociales, Comercio y Derecho	(3) CCSS
Área 4 - Ciencias, Matemáticas e Informática	(4) CCNN
Área 5 - Ingeniería, Fabricación y Construcción	(5) ING
Área 6 - Agricultura	(6) AGRIC
Área 7 - Salud y Protección Social	(7) SALUD
Área 8 - Servicios	(8) SERV

Fuente: Elaboración propia

En la sección 2.3, se presenta la situación de las universidades federales. Los indicadores por área de conocimiento sólo incluyen al alumnado, ya que no hay datos sobre el profesorado. Y el análisis de la carrera de mujeres y hombres que ya trabajan como docentes en las universidades federales se muestra a través de indicadores de carrera y sexo. A continuación, en el apartado 2.4, se presentan los análisis de género de los institutos federales, que incluyen: indicadores de área de conocimiento relativos a alumnado y profesorado y otros relativos a la posición en la carrera del personal docente en los institutos federales.

Los análisis referentes al Ifal se presentan en la sección 2.5, e incluye los datos del alumnado según área de conocimiento y sexo, los indicadores de género relacionados con la carrera del profesorado del Ifal y los de mujeres y también de hombres relacionados con la posición en la carrera y la raza. Se incluye también un gráfico comparativo de la situación del Ifal con la del resto de institutos federales y universidades federales. Además, se ha elaborado el índice de techo de cristal relacionado con estas instituciones.

La situación de la distribución de becas se muestra en la sección siguiente. Se destaca el acceso desigual de las mujeres a las diferentes becas de productividad y la concentración de becas concedidas a ellas en áreas de conocimiento marcadas por el género. Finalmente, en el punto 2, se realiza una breve discusión de todos estos indicadores, en la que se intenta comprender si ha habido cambios en la realidad del acceso desigual de las mujeres a estas instituciones, así como las especificidades que pueden haber marcado la realidad de las mujeres para justificar indicadores que difieren en algunos escenarios.

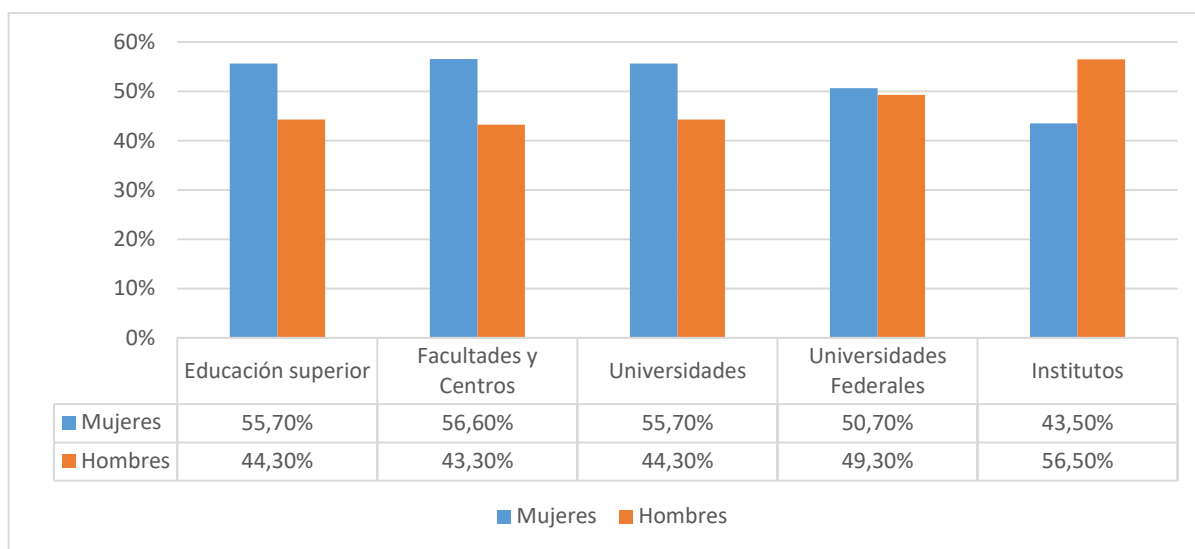
2. Los indicadores de género en la educación brasileña

2.1. Indicadores de género en diferentes instituciones de educación superior

Como se indica en el capítulo 2, las mujeres brasileñas han superado a los hombres en nivel formativo. Ellas representaban, en 2017, el 49,1% del estudiantado matriculado en la

educación básica y el 55,7% del matriculado en la educación superior en el país, proporción que se había mantenido constante en los últimos años, de acuerdo con los datos del MEC de 2012 y 2017 (MEC, 2014; 2018). El gráfico 1 presenta el porcentaje de estudiantes mujeres en las diferentes instituciones de grado del país:

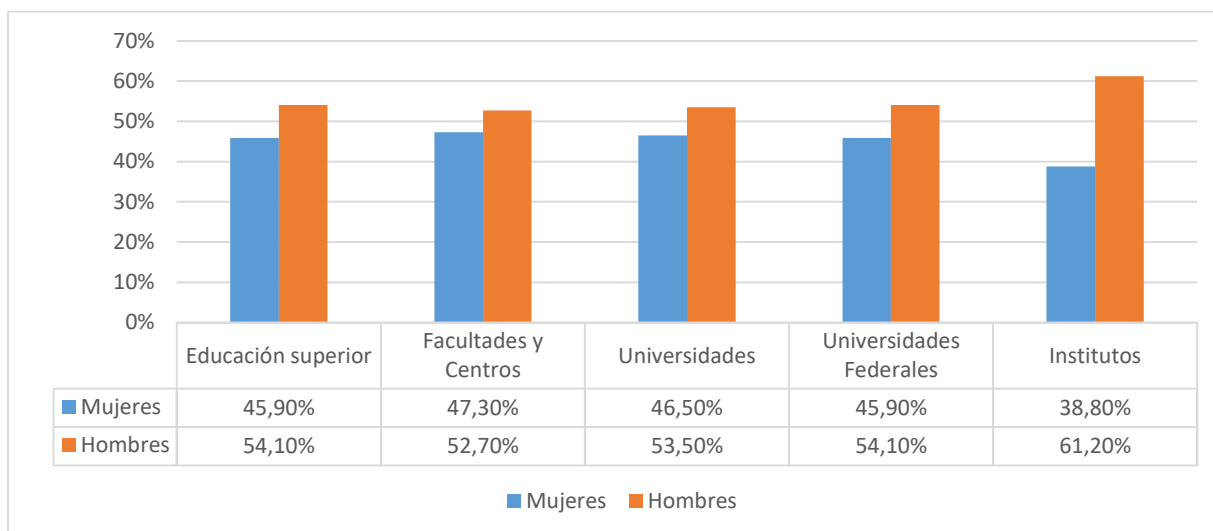
Gráfico 1 - Estudiantes de grado por tipo de institución y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministério da Educação (MEC, 2017)

Al desagregar los datos de acuerdo con el tipo de institución, se percibe que las mujeres continúan en posición equilibrada. Sin embargo, es importante notar que la presencia femenina como alumnas de grado es mayor en las facultades y centros; y que esta proporción disminuye en las universidades federales e institutos federales, siendo estas últimas consideradas instituciones de referencia en la producción de ciencia y tecnología en el país. En cuanto a las profesoras de grado (ver gráfico 2), se observa que su presencia en los diferentes tipos de institución es similar a la de las alumnas, estando menos representadas en las instituciones de mayor cualificación.

Gráfico 2 - Docentes de grado por tipo de institución y sexo (2017)



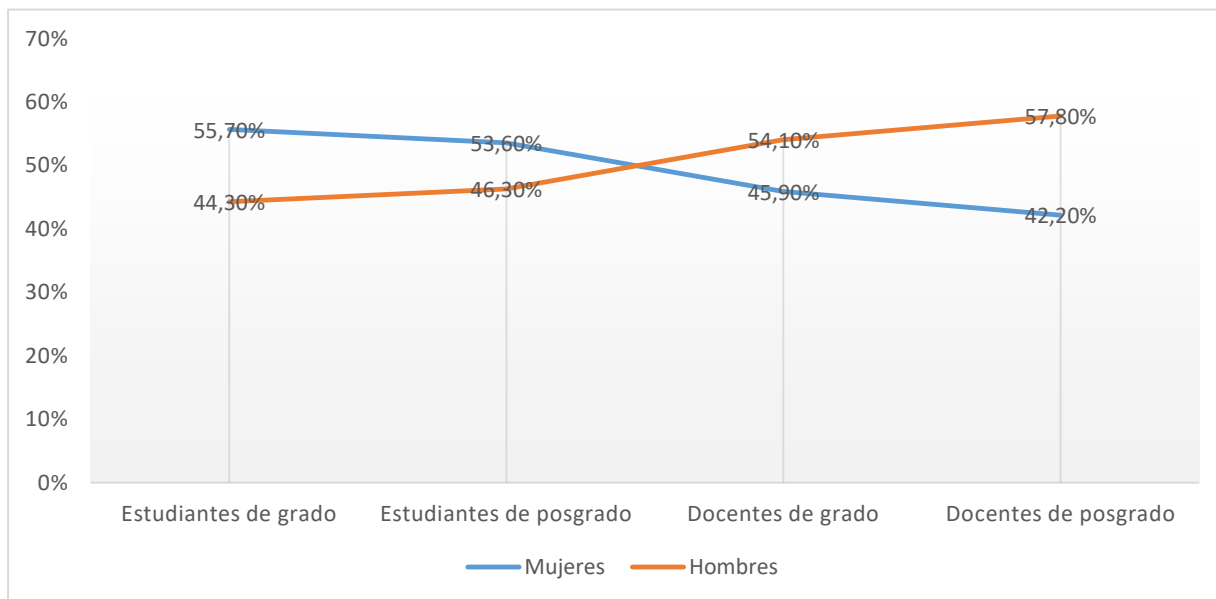
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2017)

Como puede observarse, las docentes mujeres están distribuidas de manera equilibrada en la educación superior brasileña. Sin embargo, cuando se observan los institutos, su representación es menor a la media nacional. También es destacable que, en todos los tipos de institución, las profesoras representan una menor proporción que las alumnas, lo que sugiere la pérdida de mujeres a lo largo de la carrera en todas ellas.

2.2. Indicadores nacionales de segregación de género

Como se puede observar, aunque sean mayoría como estudiantes, las mujeres no son mayoría como profesoras en el conjunto del país, ni en las instituciones de la red federal de educación. Ese proceso de pérdida de mujeres a lo largo de la carrera se observa en las diversas etapas de esta. Para mostrar la presencia de mujeres y hombres en las diferentes fases de la carrera académica, el gráfico 3 muestra los indicadores nacionales de mujeres y hombres como estudiantes de grado, estudiantes de posgrado, docentes de grado y docentes de posgrado.

Gráfico 3 - Carrera profesional en la educación superior por sexo (2017)

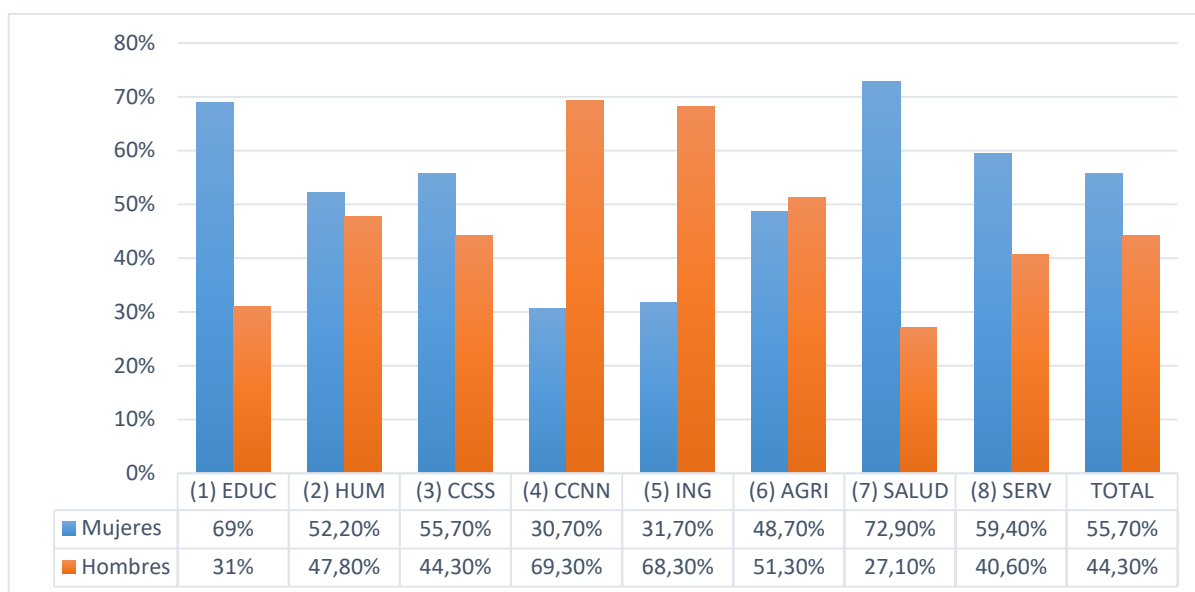


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministério da Educação (MEC, 2017) y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017)

El gráfico 3, en su forma clásica de tijera, muestra el desigual acceso por sexo al trabajo académico en el conjunto nacional. Entre el alumnado de grado, máster y doctorado, la proporción de hombres y mujeres está equilibrada. Los indicadores producidos a través de los datos del CNPq (2017) muestran que las mujeres han conseguido acceder a los programas de máster y doctorado en proporción ligeramente superior a los hombres (el 53,6% de las personas matriculadas en máster, y la misma proporción en el caso del doctorado, son mujeres). Es decir, la mayor presencia femenina en los estudios de grado se mantiene cuando avanzan hacia las titulaciones de máster y doctorado. Sin embargo, la primera fuga en la tubería se produce cuando avanzan en la carrera académica y se insertan como docentes en la educación superior nacional. Aquí el porcentaje baja hasta 45,9% del profesorado de grado y 42,2% del de posgrado.

La segregación de las mujeres también se caracteriza por la inserción de estas en ramas ideológicamente vinculadas a las características atribuidas a las mujeres. Esta realidad puede observarse en todas las etapas de la carrera: estudiantes de grado, estudiantes de posgrado, profesoras de grado y profesoras de posgrado. A continuación, se muestra la distribución del alumnado de grado en nivel nacional por sexo y rama de conocimiento (gráfico 4):

Gráfico 4 - Estudiantes de grado por rama de conocimiento y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2017)

En este gráfico se observa que la presencia de las estudiantes mujeres está más concentrada en la rama de Salud y Protección Social (72,9%) y de Educación (69%), mientras que los hombres están más presentes en Ciencias, Matemáticas e Informática (69,3%) e Ingeniería, Fabricación y Construcción (68,3%). En el resto de las áreas de conocimiento la representación por sexo es equilibrada.

En relación con la producción de indicadores sobre segregación horizontal del alumnado de posgrado, tal como se señaló, la clasificación no fue realizada siguiendo el estándar del ISCED 97, debido a que el CNPq utiliza otra forma de clasificación en la organización de las informaciones. A continuación, se incluye el gráfico 5 en el que se representa al estudiantado de posgrado por rama de conocimiento y sexo:

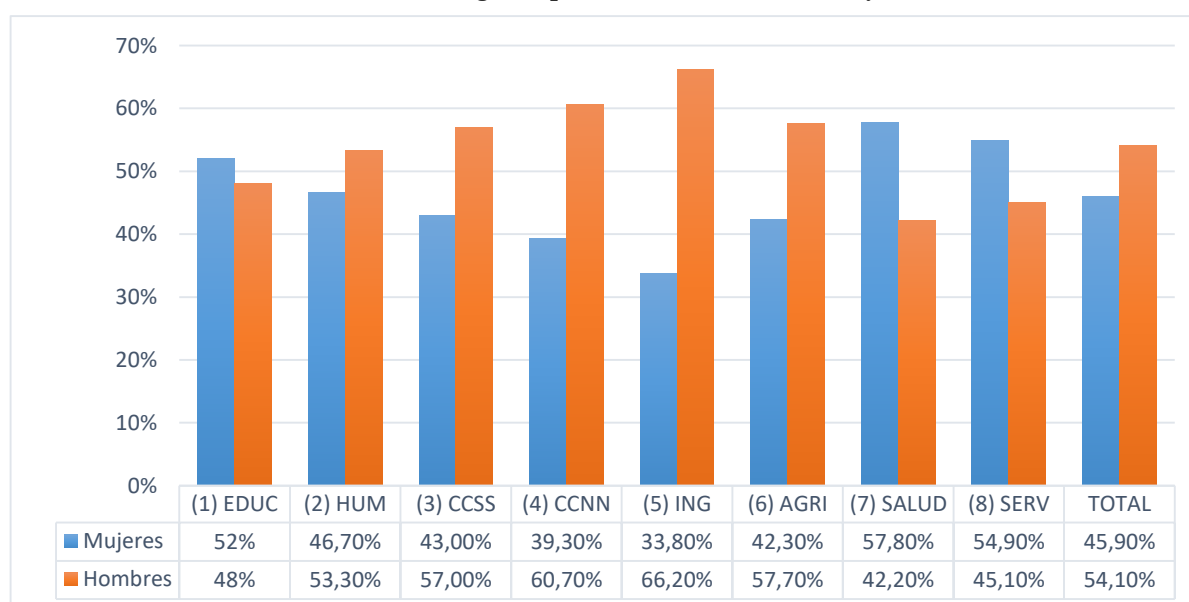
Gráfico 5 - Estudiantes de posgrado por rama de conocimiento y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017)

Se observa nuevamente que las estudiantes mujeres se encuentran concentradas en el área de Salud (69,3%) y subrepresentadas en Exactas y de la Tierra (31%), así como en Ingeniería (34,1%). Para comprender si esa segregación se mantiene a lo largo de la carrera académica, se han construido indicadores de segregación horizontal entre docentes de grado y posgrado. A continuación, se incluye el gráfico 6 en el que se representa al profesorado de grado por ramas de conocimiento (de acuerdo con la ISCED) y sexo:

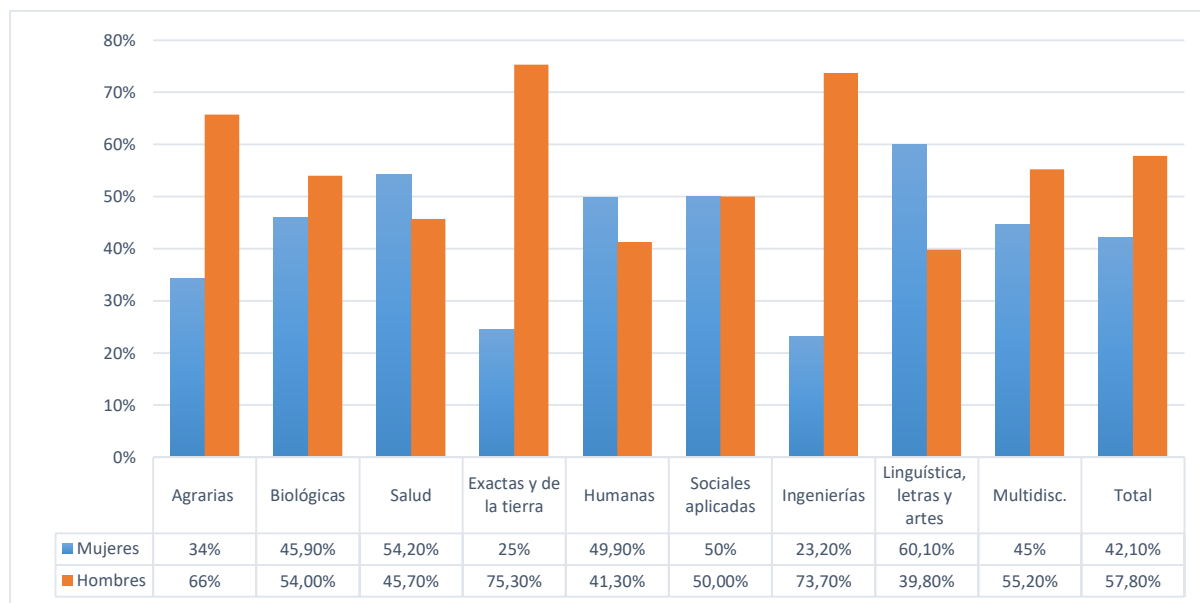
Gráfico 6 - Docentes de grado por rama de conocimiento y sexo (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2019)

Una vez más, se observa que la rama Ciencias, Matemáticas e Informática y el área de Ingeniería, Fabricación y Construcción cuentan con una menor presencia femenina, representando el 39,3% y 33,8% respectivamente. La rama de Salud y Protección Social sigue siendo principalmente femenina, representando el 57,8% del personal docente. De forma similar al anterior, el gráfico 7 refleja la participación del profesorado de posgrado, por rama de conocimiento y sexo:

Gráfico 7 - Docentes de posgrado por rama de conocimiento y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017)

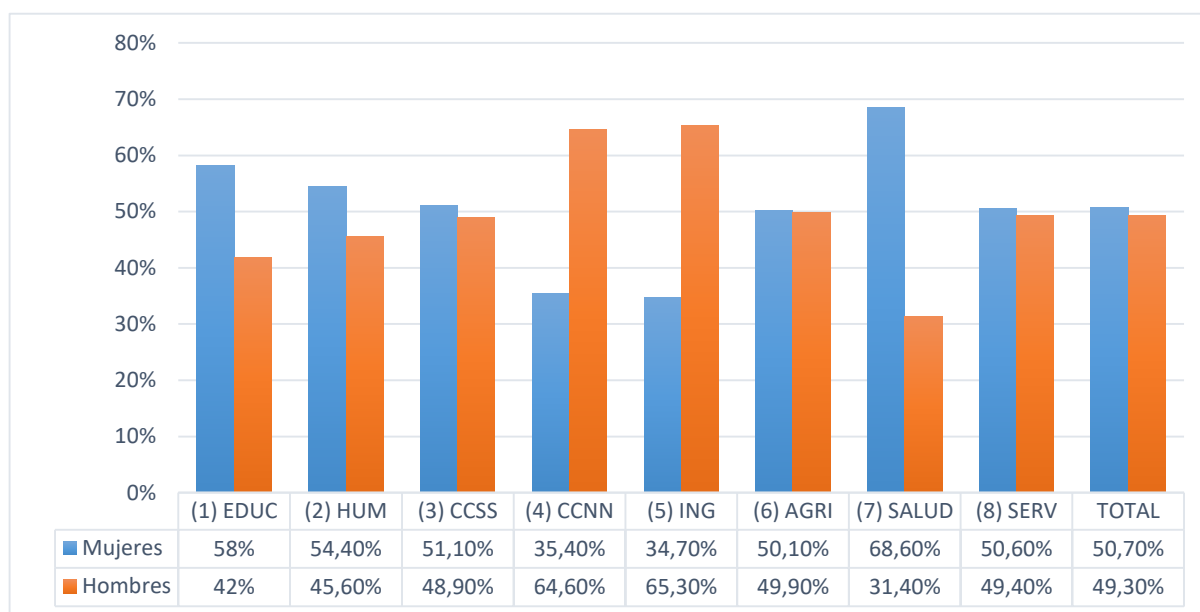
Este gráfico muestra que cuando se comparan con las estudiantes de grado y de posgrado, las docentes de posgrado tienen menor representación en el área de Salud (54,2%), tendencia que repite lo que ocurre entre las profesoras de grado. Cuando se observa la presencia de las mujeres docentes de posgrado en el área de Ingenierías (23,2%), se advierte que este porcentaje es aún menor que entre estudiantes y entre docentes de grado. También es perceptible la pequeña presencia de profesoras de posgrado en las Ciencias Agrarias (34%) y su elevada presencia en Lingüística, Letras y Artes (60,1%). Como la forma de clasificación de estas áreas difiere de la utilizada en el caso del alumnado y profesorado de grado, puede haber algunas diferencias que dificultan la comparación.

2.3. Indicadores de Segregación de género en las universidades federales

Tal como ocurre a nivel nacional, los indicadores de género de las universidades federales muestran la presencia de segregación vertical y horizontal. En relación con la segregación horizontal entre el alumnado de grado, aunque los indicadores de las

universidades federales repitan la realidad de segregación observada a nivel nacional, es posible notar que, en el caso de las universidades federales, las estudiantes tienen una concentración ligeramente mayor que a nivel nacional en las áreas marcadas por la presencia masculina.

Gráfico 8 - Estudiantes de grado de las universidades federales por rama de conocimiento y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2017)

Es posible observar que en las áreas de Ciencias, Matemáticas e Informática, así como en las de Ingeniería, Fabricación y Construcción, la proporción de mujeres es muy inferior a la de los hombres como estudiantes en las universidades federales. En concreto, representan el 35,4% del alumnado de Ciencias, Matemáticas e Informática y el 34,7% en la rama de Ingeniería, Fabricación y Construcción. Esta segregación, sin embargo, es ligeramente mejor que la observada en el escenario nacional, como se refleja en el gráfico 4, en el que ellas representan el 30,7% del alumnado de Ciencias, Matemáticas e Informática y el 31,7% en la rama de Ingeniería, Fabricación y Construcción. En la rama de Salud y Protección Social en las universidades federales también permanece la concentración de estudiantes mujeres (68,6% respectivamente), pero en proporción un poco menor que en la media nacional, donde suponen un 72,9%.

En relación con la segregación horizontal entre el profesorado de las universidades federales, no se contó con información del órgano responsable dado que este no proporciona datos sobre el profesorado desagregados por género. Pese a ello, ha sido posible conocer cómo ocurre el proceso de reducción del número de mujeres a lo largo de la jerarquía profesional entre las docentes de las universidades federales. Se han elaborado indicadores acerca de la

posición del profesorado, según su sexo, en estas instituciones. Para lograrlo, como se ha indicado en la metodología, fue necesario solicitar información sobre la cantidad de docentes hombres y mujeres en cada categoría profesional de la carrera académica y en cada una de las universidades federales y, después, agruparla, catalogarla y sistematizarla.

La carrera académica del profesorado federal está estructurada por el Plan Federal de Carrera Docente. Los modelos básicos de organización de la carrera docente de la Reforma Universitaria de 1968 todavía se usan hoy (Cunha, 2000). Obtener maestrías, doctorados y el desarrollo y mejora de la enseñanza, la investigación y la extensión son fundamentales para el progreso en la carrera docente.

De acuerdo con la Ley 12.772 (2012), que establece la estructuración del Plan Federal de Posiciones Docentes y Carreras, existen diferentes planes para la docencia de educación superior, según el vínculo con el tipo de institución. Para el profesorado de las universidades federales, existe el Plan para la Carrera del Magisterio Superior Federal y para el de la red federal de educación profesional científica y tecnológica⁴⁸, existe el Plan de Carrera de la Enseñanza de la Educación Básica, Técnica y Tecnológica.

En ambos planes de carrera hay cinco categorías laborales. Aquí se presenta la Carrera del Magisterio Superior Federal, que corresponde a la del profesorado de las universidades federales. El orden jerárquico sería profesorado auxiliar, asistente, adjunto, asociado y titular. Hay niveles intermedios entre categorías de la carrera. El paso de un nivel a otro se llama “progresión”; el ascenso a la siguiente categoría profesional se llama “promoción” y requiere un tiempo mínimo de 24 meses en el último nivel de cada categoría. En cada una de esos niveles y categorías hay una evaluación de desempeño⁴⁹ realizada por la institución que permiten la progresión o promoción docente y condiciona el paso al siguiente nivel o categoría. Cada uno de los niveles y categorías supone un pequeño aumento salarial.

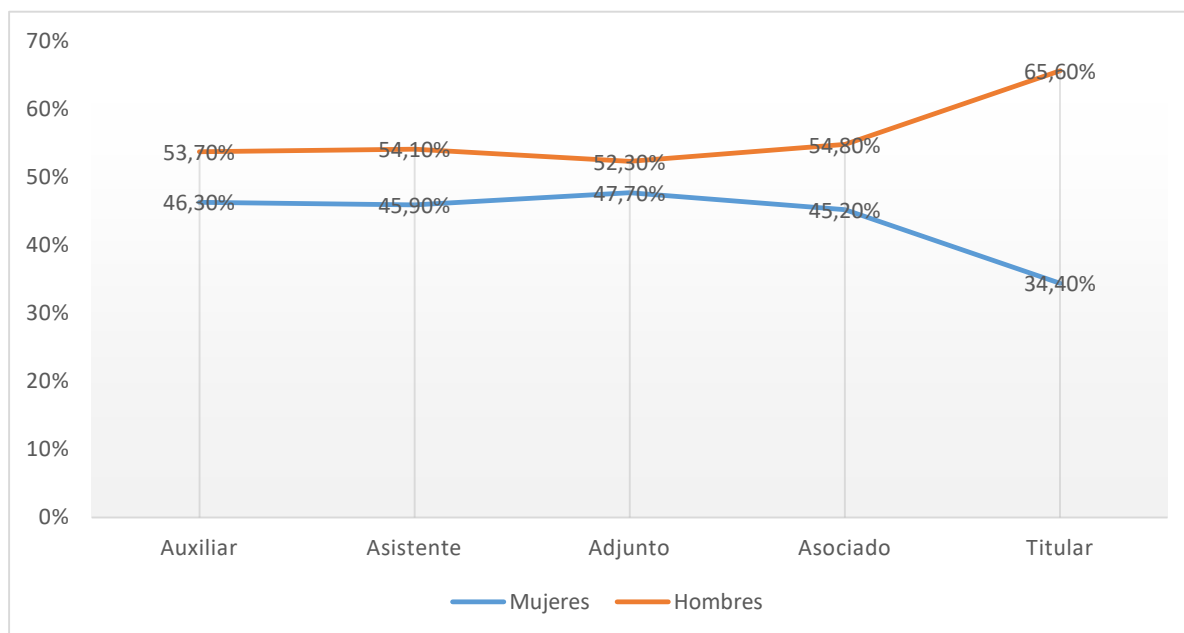
En esta carrera, la entrada del profesorado se realiza con la cualificación mínima de posgrado (especialización *lato senso*) y para promocionar a la posición de asistente es necesario haber completado el máster. Para ascender a la categoría de asociado, es necesario haber completado el doctorado. Por último, la promoción a la posición de titular implica cumplir con los requisitos exigidos en la anterior e incluye la aprobación de una memoria de actividades y producción investigadora relevantes o la defensa de una tesis académica no publicada. La evaluación del proceso de promoción del profesorado titular debe ser realizada

⁴⁸ Esta red se compone principalmente de los institutos federales. Sin embargo, se han agregado otras instituciones a la red, como la Universidad Tecnológica Federal do Paraná - UFTPR y la Escuela Pedro II, y todas siguen el modelo operativo de los institutos federales con respecto a la investigación, extensión y provisión de otras modalidades de enseñanza.

⁴⁹ Las directrices para avanzar en la carrera contemplan las actividades de enseñanza, investigación, extensión y gestión e incluye actividades como: la participación en reuniones, consejos, comisiones u organización de eventos, entre otras. Estas actividades van a cumplir la carga de trabajo necesaria en la evaluación de desempeño para avanzar en la carrera. También hay procesos de evaluación de la calidad de esas actividades, pero estos se organizan según diferentes criterios en cada institución.

por un comité compuesto con al menos un 75% de miembros externos a la institución. A continuación, se muestra el gráfico 9, que expresa el porcentaje de profesorado por sexo en cada categoría en la Carrera del Magisterio Superior Federal:

Gráfico 9 - Docentes de universidades federales por categoría profesional y sexo (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las universidades federales (2019)

Este gráfico nos permite conocer un poco mejor la presencia de las mujeres como profesoras en las universidades federales. Así, su representación equilibrada en estas instituciones, reflejada en el gráfico 2, puede ser mejor analizada con la información sobre su presencia en las diferentes etapas de la carrera. Aquí se observa que, sólo al principio de la trayectoria profesional, la representación de las mujeres es equilibrada. Sin embargo, cuando se presta atención a su acceso a posiciones superiores, se percibe su infrarrepresentación en la cima de la carrera. En la categoría titular -la más alta-, las mujeres suponen solo el 34,4% del profesorado. Los datos representan con claridad la metáfora de la tubería que gotea, ya que el porcentaje de mujeres va cayendo a medida que avanzan en la carrera académica.

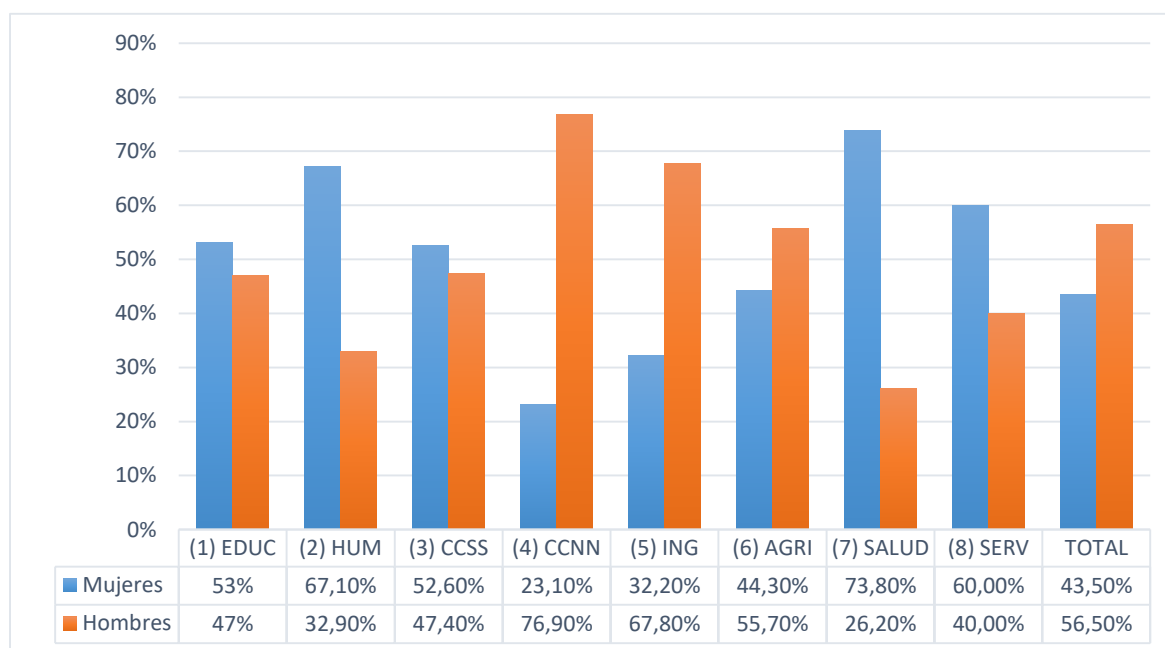
2.4. Indicadores de segregación de género en los institutos federales

En relación con la información sobre la segregación de la mujer en los institutos fue posible construir indicadores de segregación horizontal con estudiantes de grado y docentes de esas instituciones, ya que el Censo de Enseñanza Superior permitió el tratamiento de los datos para producir informaciones sobre estudiantes. Después de muchas solicitudes, el Ministerio de Educación envió datos específicos en relación al profesorado de los institutos federales. Es importante notar que los datos proporcionados se referían solo a estudiantes y

docentes de los institutos matriculados en cursos de grado, lo que excluye a estudiantes de otros niveles de educación y docentes que, dada la diversidad de niveles de enseñanza ofrecidos por estas instituciones, no estaban enseñando en titulaciones de grado en el año en que los datos fueron compilados.

A continuación, el Gráfico 10 refleja la presencia de estudiantes de grado de los institutos federales por rama de conocimiento y sexo y, seguidamente, el gráfico 11, de docentes de grado de los institutos por rama de conocimiento y sexo.

Gráfico 10 -Estudiantes de grado de los institutos federales por rama de conocimiento y sexo (2017)



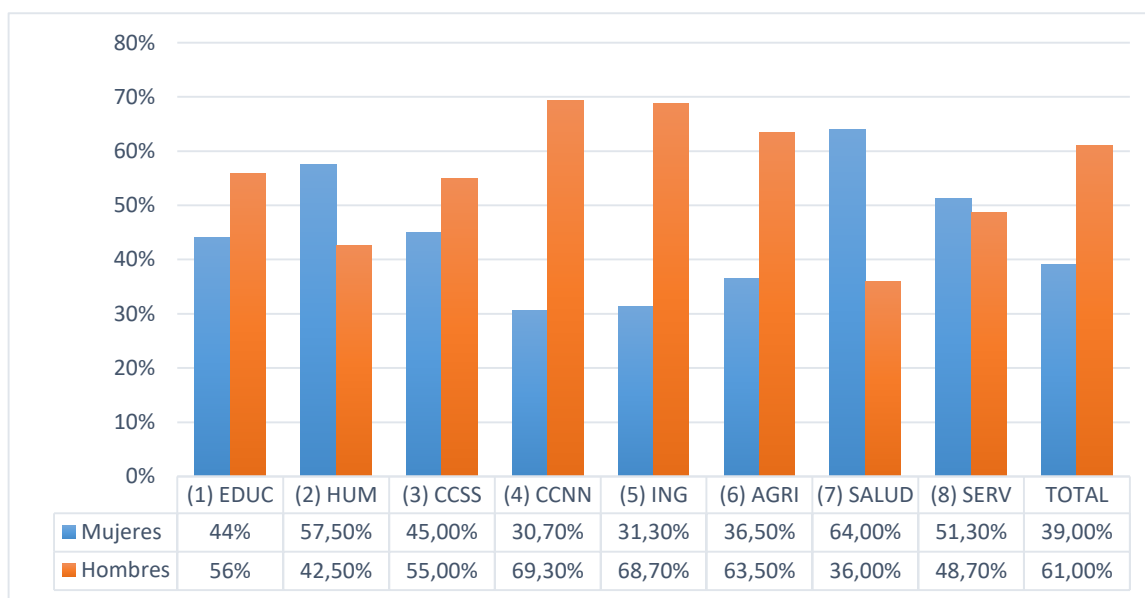
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2017)

Las estudiantes de grado de los institutos eligieron mayoritariamente estudios relacionados con Salud y Protección Social (el 73,8% del total de alumnado son mujeres) y con Artes y Humanidades (67,1%), lo que muestra diferencias si comparamos esta distribución con los datos generales, antes señalados, de las estudiantes en la educación superior (ver gráfico 2). Salud y Protección Social es la rama donde hay una mayor presencia femenina en comparación con el porcentaje de hombres, tanto en el total de la educación superior en el país (72,9%) como en los institutos. Pero en estos, hay una mayor concentración de mujeres recibiendo formación en Artes y Humanidades, y una menor concentración en Educación (53%), en comparación con los porcentajes de educación superior en todo el país (donde las mujeres representan el 69% del alumnado de Educación y el 52,2% del alumnado de Artes y Humanidades del país). Las ramas de Ciencia, Matemáticas e Informática, así como Ingeniería, Fabricación y Construcción siguen siendo las que tienen el menor porcentaje de mujeres. Además, en los institutos, la representación de las mujeres en la rama de

Matemáticas e Informática es aún menor: solo suponen el 23,1% del alumnado, un porcentaje menor al total de mujeres que estudian en esta rama en todo el país, que es del 30,7%.

De forma similar a lo que ocurre con el alumnado, el gráfico 11 refleja que la participación del profesorado en los institutos federales por rama de conocimiento y sexo es menor que la media nacional.

Gráfico 11 - Docentes de grado los institutos federales por rama de conocimiento y sexo (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2019)

Aunque los indicadores referentes al profesorado muestran que la segregación horizontal en los institutos es mayor que la media nacional, cuando se comparan los datos del profesorado con los referidos al alumnado de estas instituciones, se observa que entre las docentes en las áreas de Ciencias, Matemáticas e Informática hay menor desigualdad. Cabe destacar también la reducida presencia de mujeres profesoras de estas instituciones en la rama de Agricultura (36.5%), lo que difiere de su participación en ella tanto como docentes de grado en todo el país como entre las estudiantes de grado de los institutos federales.

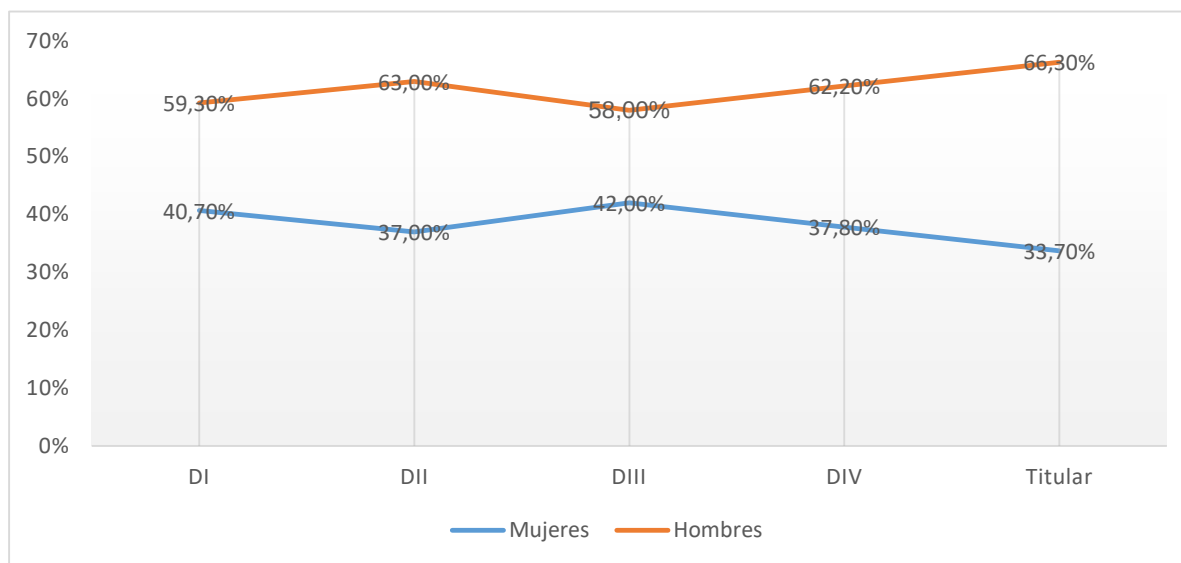
Para entender cómo se segrega verticalmente en los institutos, además de la comparación ya realizada al inicio de la sección (ver gráficos 1 y 2) con datos de 2017, fue posible observar cómo esa segregación se dio entre las mujeres que ingresaron a los institutos como profesoras. Al igual que ocurrió en relación con las universidades federales, dada la no disponibilidad de datos catalogados a nivel nacional, se solicitó la información sobre la cantidad de docentes hombres y mujeres en cada categoría profesional de la carrera académica y en cada uno de los institutos federales. Posteriormente los datos fueron agrupados, catalogados y sistematizados.

De la misma manera que en la carrera del personal docente de las universidades federales, apuntada en el apartado anterior, en la Carrera Docente de Educación Básica, Técnica y Tecnológica hay cinco categorías laborales. En orden ascendente de jerarquía, se cuenta con las siguientes categorías de profesorado: DI, DII, DIII, DIV y Titular. También hay niveles intermedios entre categorías y el paso entre los niveles y categorías sigue procedimientos parecidos a los de la carrera profesional en las universidades federales, con progresión, promoción y procesos de evaluación con criterios comunes. La diferencia reside en que el requisito de cualificación para la promoción de una categoría a otra es menor.

En esta carrera profesional, se añade el requisito de haber obtenido el Certificado de Conocimiento Tecnológico en los casos de promoción con una cualificación por debajo del estándar universitario. Este certificado considera la participación en diversas actividades, como la producción de material didáctico, la orientación de la investigación o la extensión, la organización de eventos, o la participación en comités o puestos directivos, entre otros. El profesorado puede comenzar su carrera solo con un título, y se requiere la finalización de la especialización, junto con el Certificado de Conocimiento Tecnológico I o maestría, para avanzar a la categoría DII. Para promocionar a la DIII, así como a la DIV, se requiere tener el título de Maestro y obtener el Certificado de Conocimiento Tecnológico II u obtener el título de Doctor. Para alcanzar la categoría de Titular se siguen los mismos procedimientos que en la Carrera del Magisterio Superior.

En la Carrera de la Enseñanza de la Educación Básica, Técnica y Tecnológica, el profesorado puede impartir docencia en las diversas modalidades de enseñanza que ofrece la red federal de educación profesional científica y tecnológica y el paso de un nivel a otro de enseñanza no interfiere con el progreso o la promoción en la carrera académica. La inserción en la enseñanza de grado o posgrado se produce a través de mecanismos internos, bien sea mediante concurso público o acuerdo ejecutado en los órganos colegiados de las instituciones. El gráfico 12 muestra el porcentaje del profesorado en la Carrera Docente de Educación Básica, Técnica y Tecnológica:

Gráfico 12 - Docentes de grado de los institutos federales por categoría profesional y sexo (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los institutos federales (2019)

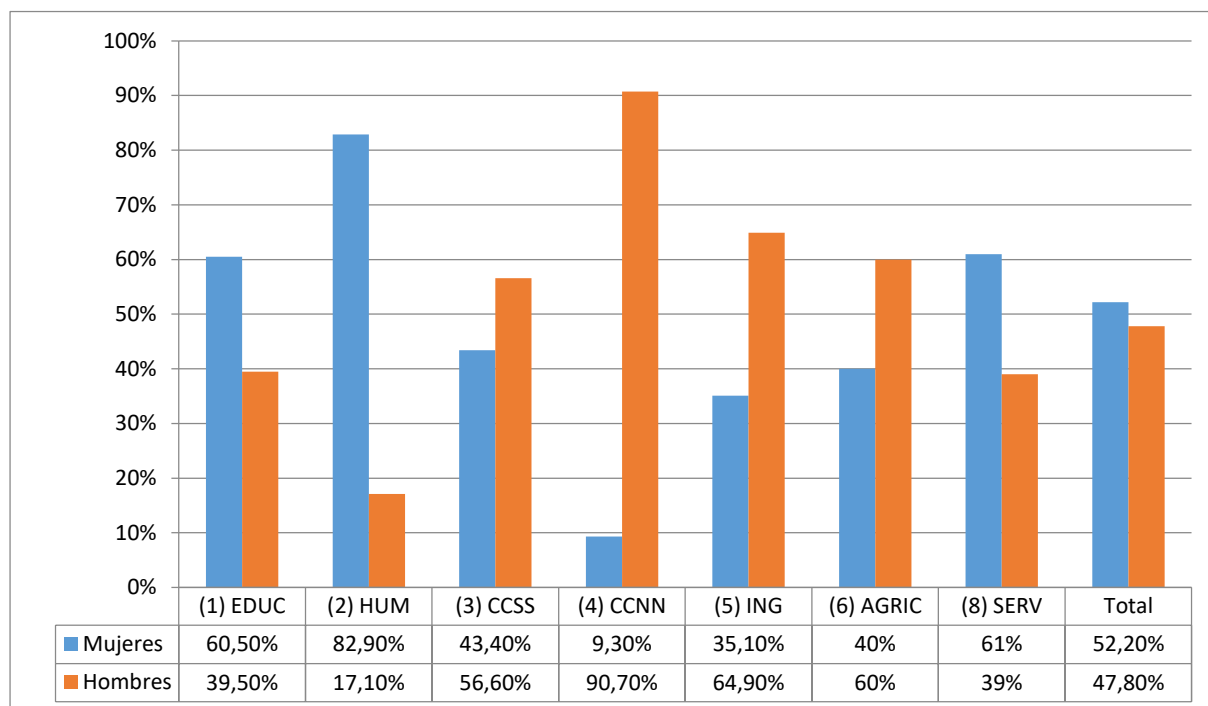
Conforme a lo observado en el gráfico 2, entre el profesorado de los institutos se observa que la representación de las mujeres docentes es mucho menor que la de los hombres (38,8%). Sin embargo, este indicador adquiere aún más importancia cuando se analiza junto con los relacionados con la progresión en la carrera profesional. Con respecto a la progresión académica de las profesoras de los institutos, se observa que, como en las universidades, ellas tienen una representación mucho más baja que los hombres principalmente en la categoría de Titular. Solo el 33,75% ha alcanzado la posición más alta de sus carreras, dejando este espacio en disputa aún ocupado principalmente por hombres.

2.5. Indicadores de segregación de género en el Ifal

En el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Alagoas - Ifal, institución de la red federal de educación profesional científica y tecnológica en la que se centra la investigación empírica de esta tesis, hay 5.166 estudiantes. De estos, 2.697 son mujeres y 2.469 son hombres. Esto supone que el 52,2% del alumnado del Ifal son mujeres, cifra mayor que el porcentaje de mujeres que asisten a la educación superior en los institutos federales del país (43,5%).

Las titulaciones de grado ofrecidos por el Ifal son: Sistemas de Información, Ingeniería Civil, Ciencias Biológicas, Letras, Matemáticas, Química, Gestión Ambiental, Sistemas Eléctricos, Lácteos, Alimentos, Gestión Turística, Diseño de Interiores y Hostelería. Es importante señalar que en el Ifal no se ofrecen titulaciones de grado en las ramas de Salud. El gráfico 13 muestra la concentración de alumnado del Ifal por rama de conocimiento y sexo:

Gráfico 13 - Estudiantes de grado del Ifal por rama de conocimiento y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2017)

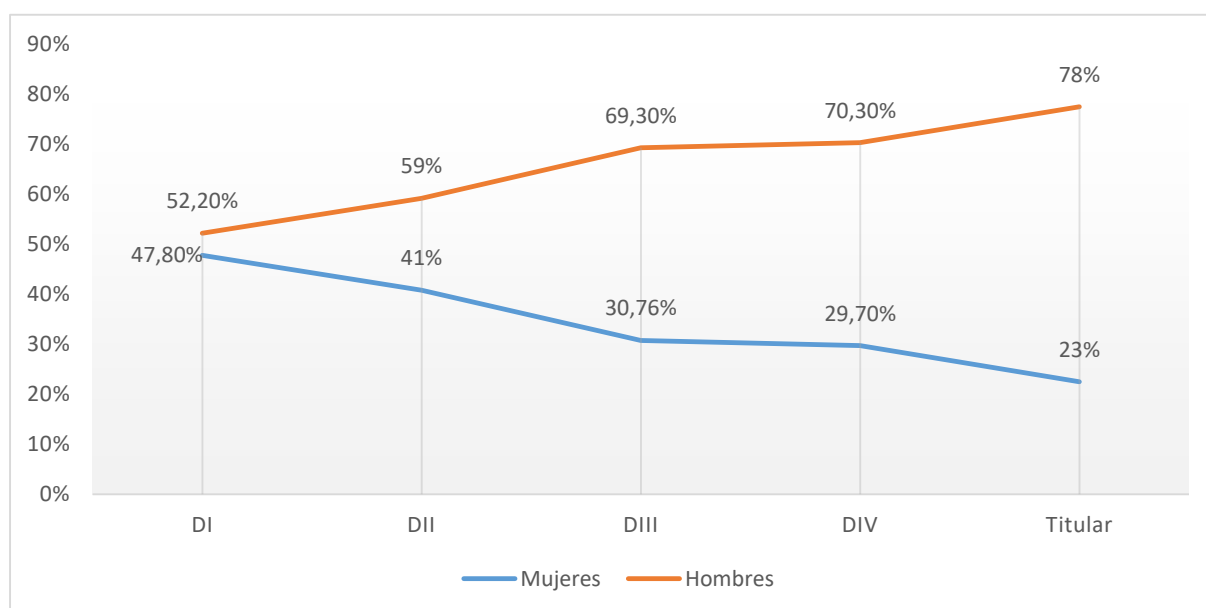
Aunque haya más estudiantes mujeres que hombres en el Ifal, los resultados de este gráfico muestran una persistente segregación horizontal. Cabe destacar la escasez de mujeres en Ciencias, Matemáticas e Informática (9,3%), cifra aún menor que la registrada entre las estudiantes de educación superior de los institutos federales del país. De los datos mostrados, se puede destacar también la fuerte presencia de las mujeres en las ramas de Artes y Humanidades (82,9%). Como se ha expresado con anterioridad, en el Ifal no se ofrecen titulaciones de educación superior en Salud y Protección Social. Esto puede haber generado una mayor demanda de las mujeres para estudiar artes y humanidades. Sin embargo, la situación no da indicios sobre las posibles razones del bajo porcentaje de mujeres en Ciencias, Matemáticas e Informática.

En relación con la segregación horizontal del profesorado, no fue posible obtener datos del Ifal debido a dos problemas. Primero, a pesar de reiteradas solicitudes, el MEC no ofreció información sobre el área de conocimiento del personal docente del Ifal y la base de datos de profesorado del país no permitía extraer esta información. En segundo lugar, el documento obtenido directamente del Ifal con esta información estaba incompleto, con información catalogada por cada campus y siguiendo diferentes formas de clasificar el área de conocimiento. De hecho, obtener esta información entre todo el profesorado del Ifal es difícil porque, como ya se señaló en la metodología, no todo el personal docente del instituto está vinculado a la educación de grado y, entre quienes imparten educación profesional, una parte corresponde al área de educación general, que incluye a todo el profesorado de las asignaturas

comunes en toda la educación secundaria (entre otras, Matemáticas, Portugués, Historia, Geografía, Física o Educación Física). Además, dado que enseñan en varias formaciones diferentes, no hay forma de clasificar su inserción por ramas de conocimiento.

Con respecto a la segregación vertical, la producción de indicadores indicó que las mujeres apenas representan el 34,2% del profesorado de grado en el Ifal, proporción menor que la de las estudiantes de grado en la institución, lo que muestra la pérdida de mujeres a lo largo de la trayectoria académica. El gráfico 14 muestra la progresión en la carrera académica de los docentes del Ifal:

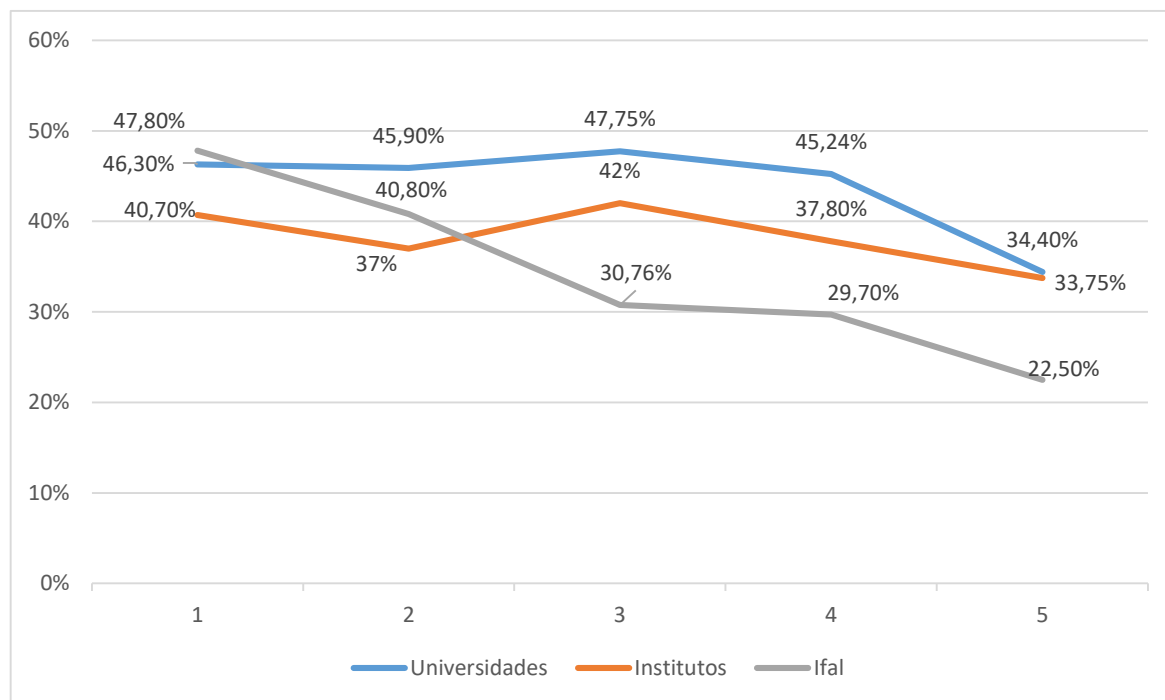
Gráfico 14 - Docentes del Ifal por categoría profesional y sexo (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Federal de Alagoas (Ifal, 2019)

De la gráfica anterior se desprende que, a medida que se progresa en la escalera académica, la presencia femenina es menor. En la categoría DIV, solo el 29,7% del profesorado son mujeres y, en la categoría de Titular, la posición más elevada en los institutos, solo el 22,5% son mujeres. Estos datos no solo refuerzan las tendencias históricas, sino que también demuestran que la segregación vertical en el Ifal es aún mayor que la experimentada por las mujeres tanto en la trayectoria profesional de la enseñanza básica, técnica y tecnológica como en la carrera de la enseñanza superior federal. El gráfico 15 compara la carrera de las docentes en las universidades federales, en los institutos federales y en el Ifal:

Gráfico 15 - Carrera profesional de las mujeres docentes en las universidades federales, institutos federales e Ifal (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las universidades federales y de los Instituto federales (2019)

El gráfico permite visualizar las formas en que se manifiesta la segregación vertical en las universidades federales, institutos federales y específicamente en el Ifal. La categoría 1 representa la más baja en la carrera y la 5 la más alta. Como puede observarse, la situación de las mujeres en las carreras profesionales en el Ifal es aún más difícil que el panorama nacional. Para ahondar en la comprensión de esta realidad, se calculó el índice del techo de cristal. De acuerdo con Torres González (2012):

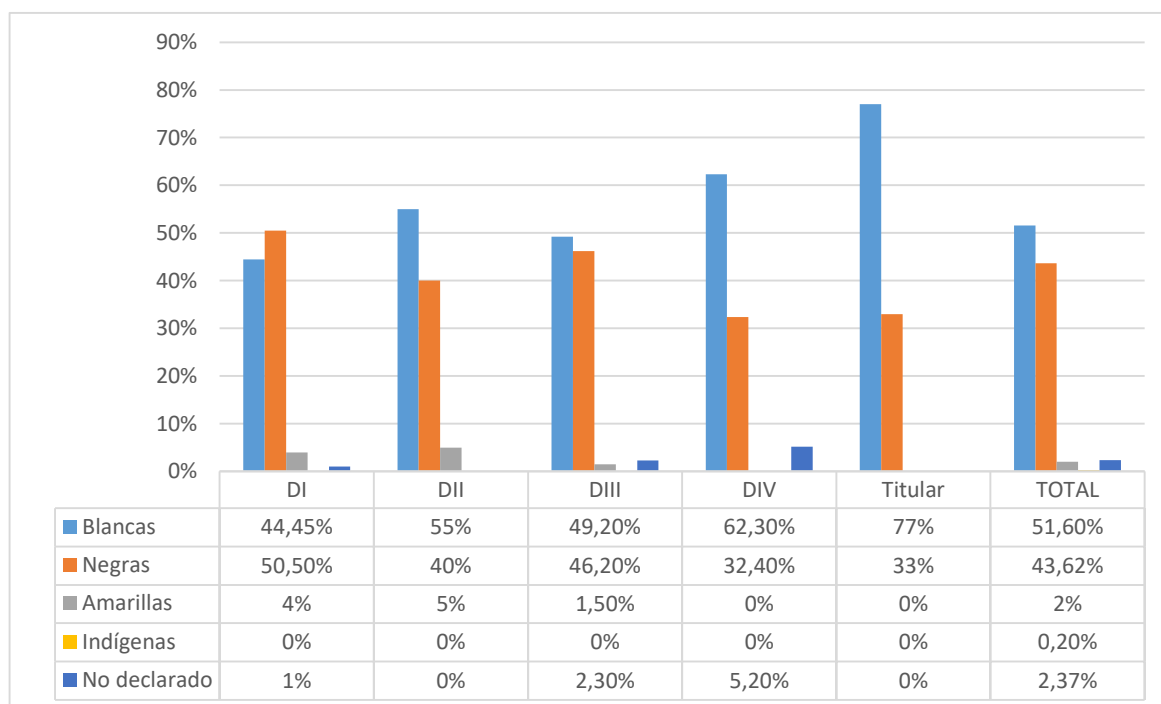
The glass ceiling index measures the opportunities for women, compared with those of men, to achieve a post at the highest levels of the academic hierarchy. [...] An index of 1 would indicate that there are no differences in the promotion of men and women. The index can range from zero to infinity. At higher indices the glass preventing the advancement of women is thicker. An index of less than 1 would indicate that women are over-represented (Torres González, 2012, p. 36).

El índice de techo de cristal es de 1,32 puntos en el caso de las universidades; de 1,18 en el de los institutos y de 1,52 en el caso del Ifal. Además, se observa que, aunque la proporción de mujeres sea mayor en las universidades federales que en los institutos federales, en las primeras tienen aún menos oportunidades para avanzar en la carrera profesional que en los institutos. El índice del Ifal muestra que, además de estar menos representadas en esta

institución, las mujeres tienen más dificultades para avanzar en sus carreras que las docentes de las otras instituciones.

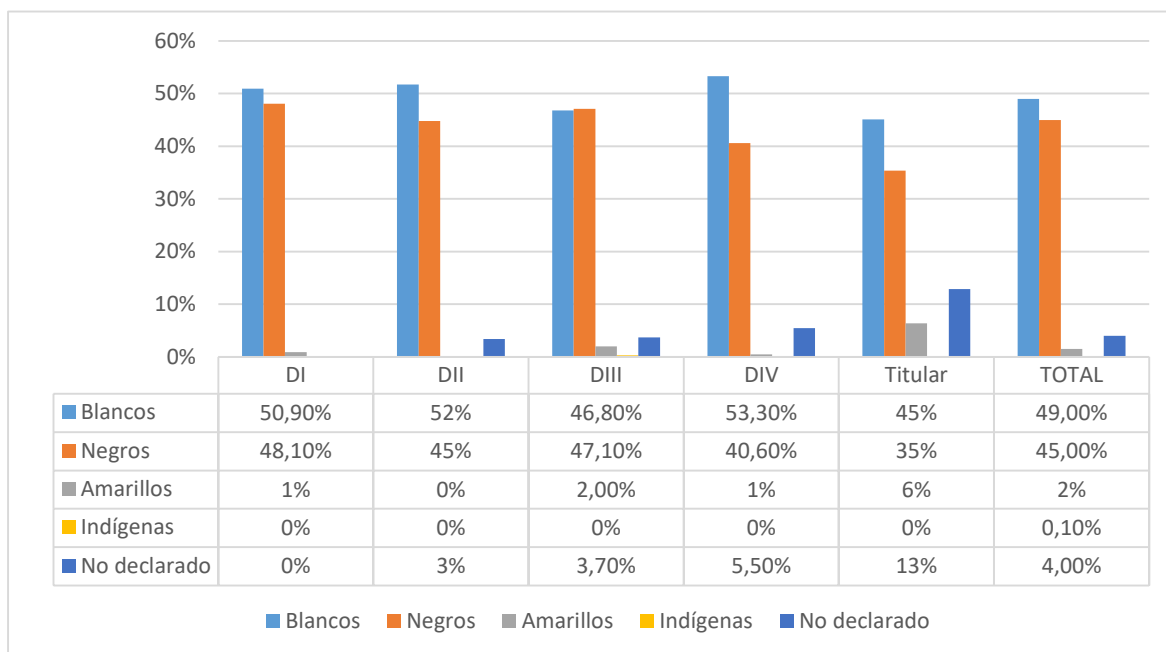
Un aspecto importante para entender cómo este proceso de segregación afecta a las mujeres es considerar el factor racial, ya que la presencia de mujeres en una determinada institución puede no significar la inserción de gran parte del grupo “mujeres”: las mujeres negras. Como se señaló, los datos nacionales, de las universidades federales e institutos federales obtenidos en relación con la cuestión racial (tanto referidos al alumnado de grado y posgrado, como al profesorado) fueron incompletos, con gran parte de las respuestas marcadas como “sin identificación”. A pesar del carácter incompleto, se han elaborado algunos indicadores nacionales a este respecto, que pueden consultarse en el Anexo III. En el Ifal, la tendencia a registrar de manera deficiente los términos raciales en los datos reportados por las instituciones parece haber sufrido un cambio considerable, lo que es muy importante, principalmente considerando que el 73% de la población de Alagoas es negra (74% de los hombres y 73% de las mujeres). Los gráficos 16 y 17 muestran la carrera académica de hombres y mujeres negras del Ifal:

Gráfico 16 - Docentes mujeres del Ifal por categoría profesional y raza (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Federal de Alagoas (Ifal, 2019)

Gráfico 17 - Docentes hombres del Ifal por categoría profesional y raza (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Federal de Alagoas (Ifal, 2019)

Los indicadores informados permiten conocer el lugar que ocupa la población negra en la carrera académica del Ifal, un tema importante para abordar el género desde una perspectiva interseccional. Se observa que en las primeras categorías hay un equilibrio entre mujeres blancas y negras: en la categoría DI, las primeras suponen el 44,4% del total y las segundas el 50,5%. Sin embargo, en la categoría DIV, el 32,4% de las profesoras son negras, mientras que el 62,3% son blancas. En la categoría de Titular, el 33% son negras y el 77% blancas. Entre los hombres, también se produce una pérdida de profesores negros en la carrera, pero parece que estos tienen una participación más equilibrada en la categoría DIV (40,6%).

2.6. Indicadores de segregación de género a través de las becas

La información acerca de las becas de investigación fue proporcionada por el CNPq, agencia principal para promover la investigación en Brasil. Las modalidades de ayudas a la investigación ofrecidas por el CNPq abarcan desde becas de iniciación científica, máster y doctorado para estudiantes, hasta becas de productividad para el profesorado.

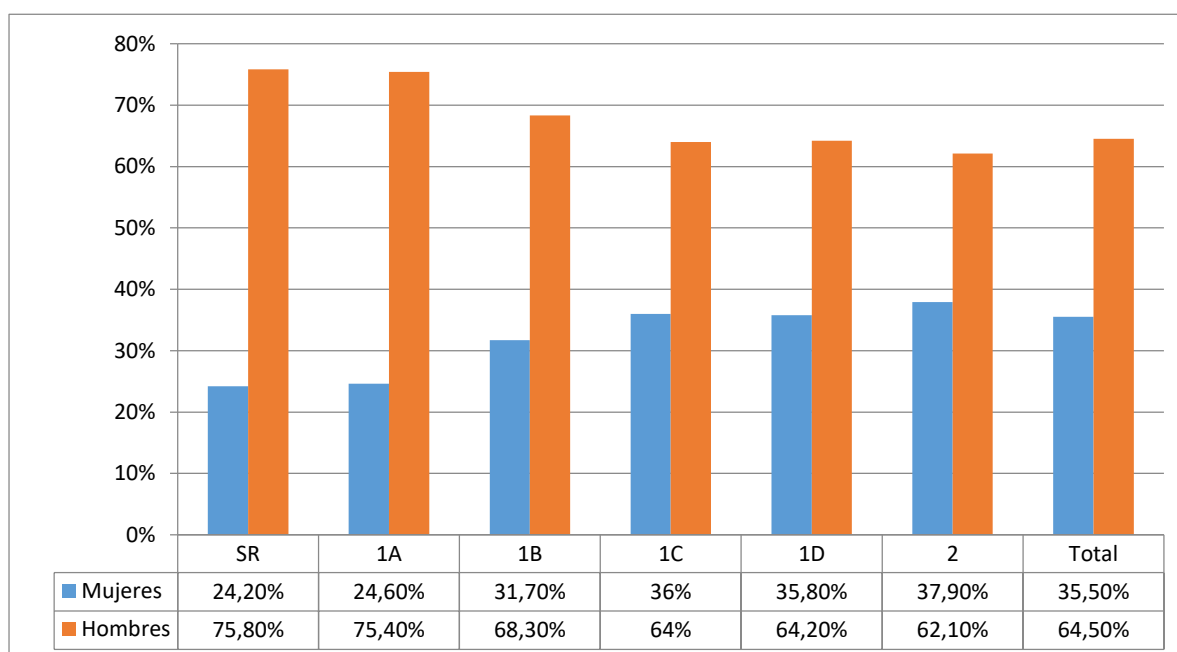
Sin embargo, la información más reciente facilitada sobre las becas concedidas no permitió conocer las posibles desigualdades en función del tipo de beca, ya que el CNPq proporcionó solo los datos globales, sin desagregarlos en base a la modalidad de la ayuda. En concreto, hubo un cambio en la forma de facilitación de estos datos, de manera que solo fue posible conocer las informaciones acerca de las diferentes modalidades de becas ofertadas en el año 2015, y porque esos datos fueron obtenidos antes de que el gobierno federal retirase esa información del sitio oficial que inicialmente permitía el acceso. Tampoco fue posible acceder

a los datos a través de las reiteradas solicitudes, porque el gobierno alegó que esta información no permitía proteger la privacidad de las personas, aunque este argumento no refleja la realidad.

Así, aunque los datos afirmen que en 2017 las mujeres recibieron el 49,9% de las becas financiadas por el CNPq, la falta de información sobre la modalidad de las becas concedidas no permite conocer cómo es esta distribución. Considerando las becas asignadas en 2015, se percibe el proceso de segregación vertical de la academia: el 59% de las becas para iniciación científica en el país se otorgaron a las mujeres, pero sólo obtuvieron el 35,5% de las becas para la productividad en la investigación, siendo estas últimas las más prestigiosas y las mejor financiadas (como se aclaró en la sección 4 del capítulo 2).

Mientras que las becas de iniciación científica se ofrecen a estudiantes de grado en las etapas iniciales de la investigación, las becas de productividad de la investigación se ofertan a personal investigador doctor que posee producción científica, tecnológica y de innovación destacada en sus respectivas ramas de conocimiento. Las becas de productividad se dividen en niveles como muestra el gráfico 18:

Gráfico 18 - Distribución de becas de productividad en la investigación por modalidad y sexo (2015)



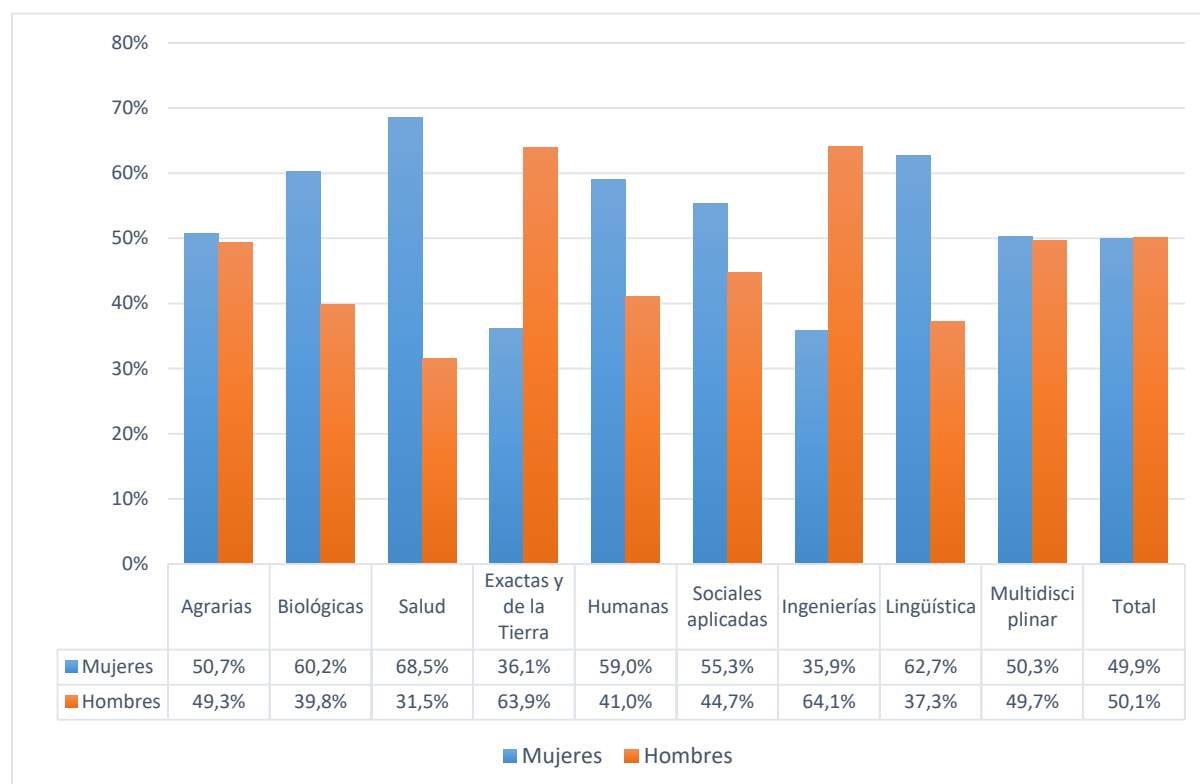
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq, 2015)

Los niveles se organizan en el gráfico empezando a la izquierda con la categoría más alta y reduciendo el nivel progresivamente hacia la derecha. Se observa que a medida que aumenta el nivel de la beca, se reduce el número de mujeres que la han conseguido. Así, la mayor tasa de éxito de las mujeres en relación con el acceso a estas becas se encuentra en el nivel 2, el más

bajo, donde representan el 37,9%. En los niveles superiores, el SR y 1A, solo el 24,2% y 24,6% de los becarios fueron mujeres, respectivamente.

Por otro lado, la desigual distribución de las becas también refleja la segregación horizontal, en la que las mujeres tienden a concentrarse en áreas específicas de conocimiento. El gráfico 19 muestra la concesión de las becas proporcionadas por el CNPq a hombres y mujeres, por ramas de conocimiento, en el año 2017:

Gráfico 19 -Distribución de becas por rama de conocimiento y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq, 2017)

En la agregación de las áreas de conocimiento mencionadas no se ha seguido la ISCED, ya que el CNPq proporcionó los datos ya agregados por área, de acuerdo con otra forma de clasificación. Sin embargo, es posible observar la tendencia de concentración de becas ofrecidas a las mujeres en ramas similares a la concentración de estudiantes y docentes tanto a nivel nacional, como en las diferentes instituciones. Se observa que, en 2017, las mujeres recibieron el 60,2% de las becas otorgadas por el CNPq en el campo de las Ciencias Biológicas y el 62,7% de las concedidas en el área de Lingüística, Letras y Artes. En las Ciencias Exactas y de la Tierra, este porcentaje cayó al 36,1% y en Ingeniería al 35,9%. Las cuestiones raciales no pudieron abordarse en este punto debido a la falta de datos facilitados por el CNPq, agencia encargada de su recogida y distribución. La falta de desagregación de las estadísticas por raza indica, una vez más, que es un tema al que se ha prestado poca atención.

3. **Discusión**

De acuerdo con la literatura en este ámbito (Olinto, 2012; Barreto, 2014; Leta y Olinto, 2014; Freitas y Luz, 2016; Ricoldi y Artes, 2017; Barros y Mourão, 2018), los resultados de los indicadores muestran que Brasil sigue la tendencia mundial de mayor presencia de las mujeres en todos los niveles educativos y también de menor representación cuando avanzan en la carrera académica y en algunas ramas de conocimiento. Estos resultados han aportado algunos elementos que pueden contribuir a comprender cómo ha ocurrido la segregación en la ciencia brasileña; las tendencias, permanencias y cambios en la realidad nacional, así como las especificidades de las universidades federales, de los institutos federales y del Ifal respecto al tema.

Para conocer cómo estos resultados están relacionados con las investigaciones sobre la temática producida en el país, se han comparado los indicadores de segregación vertical con otros producidos por un extenso estudio, realizado por el Grupo Estratégico para el Análisis de la Educación Superior en Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais-FLACSO), por el Laboratorio de Políticas Públicas (Laboratório de Políticas Públicas- LPP) y por la Universidad del Estado de Río de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ), que mostró el panorama de la participación de las mujeres en la enseñanza superior, entre 2009 y 2012, a través de información recogida mediante tres fuentes de datos diferentes. Este estudio hizo visibles resultados importantes sobre la presencia de las mujeres en la educación superior, pero no recogió datos acerca del profesorado de las universidades federales y, aunque sí incluye información sobre la representación del personal docente en los institutos federales, no reflejó indicadores relacionados con el desarrollo de la carrera profesional en este ámbito, lo que no permite hacer estas comparaciones. De acuerdo con el estudio citado, en 2009 y 2012, las mujeres eran mayoría entre el alumnado de grado en el país, respectivamente 57,1% y 57,2%, y tuvieron una participación equilibrada entre el profesorado, 44,9% en 2009 y 45,28% en 2012 (Barreto, 2014). Estos indicadores son semejantes a la realidad actual (2017) que presenta esta investigación. Lo que es especialmente relevante es que en los últimos años no ha habido cambios en la situación de la segregación vertical en la ciencia brasileña.

Observando la realidad actual de la representación de las mujeres en las distintas etapas de la carrera, se percibe su pérdida a lo largo de la escalera académica: entre el alumnado de grado alcanzan el 55,7% del total; entre el estudiantado de máster y doctorado suponen el 53,6%; entre el personal docente de grado el 45,8% y entre el profesorado de posgrado el 42,1%. Aunque inicialmente más mujeres obtengan mayor nivel educativo que los hombres, cuando acceden a la carrera docente comienza a descender su representación. En las universidades federales, en los institutos federales y, principalmente, en el Ifal, la presencia

de las mujeres también disminuye entre las docentes cuando se compara con las estudiantes de estos centros.

Comparando con la investigación de Barreto (2014), se observa que el porcentaje de mujeres docentes en los institutos federales actualmente es prácticamente el mismo que hace siete años. Es importante considerar que, en los institutos federales, la presencia de las profesoras es muy reducida y la categoría más alta de la carrera es ocupada mayoritariamente por hombres.

En el caso del Ifal, la situación parece aún más difícil. En comparación con los indicadores nacionales de las universidades federales e institutos federales, las mujeres están representadas en menor proporción como docentes que los hombres y, atendiendo a la cima de la carrera, su presencia es aún menor. El índice de techo de cristal del Ifal es superior al calculado en relación con las universidades federales y los institutos federales, siendo el primero de 1,52 y los otros de 1,32 y 1,18, respectivamente.

En las universidades federales, en que el porcentaje de docentes mujeres es mayor que en los institutos, parece que el suelo es más pegajoso comparado con los indicadores nacionales de los institutos, pues la presencia de profesoras mujeres en la categoría más alta supone un porcentaje muy pequeño en relación con el total de docentes. Sin embargo, esto no indica que la segregación vertical es mayor en las universidades federales. Como apunta Torres González en su análisis (2012), el problema de este índice es que penaliza aquellos países que tienen alto número de mujeres en las categorías inmediatamente inferiores. En el caso de esta investigación, penaliza a las instituciones que tienen una mayor representación femenina en las categorías profesionales anteriores a la de titular, esto es, a las universidades federales.

Sin embargo, es indicativo de que, en las universidades federales, las docentes mujeres accedan de manera equilibrada hasta el penúltimo puesto en la carrera y que los obstáculos están más concentrados en la categoría de titular. Para alcanzar esta posición es necesario una trayectoria robusta, con liderazgo en equipos de investigación y presencia en cargos de dirección (Ferreira et al., 2019), posiciones que implican relaciones sociales y están más afectadas por los condicionamientos socioculturales presentes en el campo científico (Leta y Olinto, 2014). El menor acceso de las mujeres a las becas de investigación más prestigiosas revela también cómo la dinámica que produce las desigualdades atraviesa varias dimensiones relacionadas con el trabajo académico de las profesoras.

Las desigualdades en la educación superior brasileña también se producen por la desigual concentración de hombres y mujeres en las diferentes ramas de conocimiento. Las mujeres están poco representadas en las ramas de Ciencias, Matemáticas e Informática y en Ingeniería, Fabricación y Construcción. Pero, cuando se compara con las estudiantes de grado, este estudio muestra que la situación de las estudiantes de posgrado y de las docentes de grado en estas ramas es un poco mejor. Sin embargo, cabe destacar que cuando acceden a la carrera

docente en estas ramas, en la cima de la carrera profesional la presencia de las mujeres disminuye de manera acusada. La representación de las docentes de posgrado se reduce en diez puntos porcentuales en relación con las docentes de grado en Ingeniería. Así, la fuga en la tubería es perceptible en esta etapa de la carrera.

Una posible explicación a la mayor presencia de estudiantes mujeres de posgrado y docentes de grado en estas ramas en relación con las estudiantes de grado puede deberse al hecho de que la mayoría de los varones que optan por estas carreras eligen emplearse en el ámbito privado, considerando que estas, como indica Pérez Sedeño (2018), son áreas con mayor prestigio en el mercado. De acuerdo con la investigación realizada por Olinto (2012), en el año de 2007, entre profesionales de Física, Matemáticas e Ingeniería que recibían más que dos salarios mínimos en Brasil, las mujeres representaban el 20,5% y los hombres el 30,3%. Dias (2016) apunta que, en 2013, el porcentaje de ingenieras empleadas era solo del 20,8% del total de profesionales empleados. Además de la poca oportunidad para las mujeres en el mercado de trabajo, los resultados de una investigación realizada en una universidad brasileña indican que las estudiantes mujeres de Ingeniería consideraban la trayectoria docente en la disciplina como conciliable con la identidad femenina (Dias, 2016).

Así, la elección de carrera y la fuga de talento femenino pueden ser explicadas por las distintas formas en que las jerarquías de género se manifiestan en las diferentes ramas del conocimiento. Es relevante notar que, también en las ramas consideradas femeninas, se manifiesta la pérdida de las mujeres al largo de la carrera. En esta investigación puede observarse que la rama Salud y Protección Social es ocupada mayoritariamente por mujeres. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre con los hombres, a medida que avanzan en la carrera, el porcentaje de mujeres va cayendo. Entre las estudiantes de posgrado en esta rama, la representación se reduce tres puntos en relación con las estudiantes de grado en Salud y Protección Social. Entre las docentes de grado, la reducción es de 15 puntos porcentuales y, entre docentes de posgrado, son 18 puntos menos que las estudiantes de grado en Salud y Protección Social. Estos datos indican el laberinto del cristal en la trayectoria de las mujeres. Esta metáfora alude a los obstáculos dispuestos al largo de la trayectoria académica de las mujeres y comienza antes de la elección de la carrera, incluyendo la permanencia o no en determinada rama, el acceso a la carrera y el reconocimiento (Lima, 2013).

Otro punto importante es que la presencia de estudiantes mujeres en el área de Salud y Protección Social se ha reducido en los últimos años. Pero esta reducción no ha tenido como consecuencia una mayor representación femenina entre estudiantes en las ramas consideradas masculinas. En 2014, las mujeres estudiantes de grado de todo el conjunto nacional representaban el 76,5% en la rama de Salud y Protección Social, el 31% en la rama de Ciencias, Matemáticas e Informática y el 31,5% en el área de Ingeniería, Fabricación y Construcción (Barros y Mourão, 2018). Observando los indicadores contruidos en esta

investigación en comparación con los datos indicados, entre 2014 y 2017 hubo una reducción de cuatro puntos porcentuales en el porcentaje de estudiantes mujeres en la rama Salud y Protección Social y, en las áreas consideradas masculinas, la representación actual es semejante a la de 2014. Estos resultados son diferentes de investigaciones anteriores. De acuerdo con Ricoldi y Artes (2016), entre los años 2010 y 2015 hubo una reducción en la distancia entre estudiantes hombres y mujeres en los cursos de Ingenierías. Los resultados de esta investigación parecen apuntar que esta tendencia de los años anteriores no se mantiene.

La distribución de becas también permanece marcada por la segregación de género: las mujeres obtuvieron el 68,5% de las becas en Salud, el 36,1% en Exactas y de la Tierra y el 35,9% en Ingeniería y Computación en 2017. Pocos cambios se habían producido en estos indicadores, donde las mujeres habían obtenido respectivamente el 68%, 36% y 34% de las becas en 2011 (Olinto, 2012).

En las universidades federales e institutos federales, y particularmente en el Ifal, la situación de segregación horizontal y el laberinto del cristal también son notables. Sin embargo, en las universidades federales, la presencia de estudiantes mujeres en las ramas masculinizadas es mayor que el indicador nacional: son casi cinco puntos porcentuales más en la rama de Ciencias, Matemáticas e Informática y tres puntos más en Ingeniería, Fabricación y Construcción. Estos resultados indican el avance en esta institución en relación con el conjunto nacional y puede relacionarse con el hecho de que es en las universidades federales donde surgieron los primeros núcleos académicos de estudios sobre la mujer, especialmente aquellos dedicados a cuestiones de género, ciencia y tecnología.

En los institutos, al contrario de lo que ocurre en las universidades, la segregación es aún mayor. En estas instituciones, el porcentaje de estudiantes y docentes mujeres en las ramas estereotipadamente vinculadas a lo masculino es menor que en el conjunto nacional. En la rama de Ciencias, Matemáticas e Informática es significativa su menor presencia, con siete puntos porcentuales por debajo del indicador nacional entre las estudiantes y casi nueve puntos entre las docentes. Sin embargo, cuando se comparan los indicadores de segregación horizontal de docentes con los presentados en estudiantes de estas instituciones, se observa que entre las docentes en las áreas de Ciencias, Matemáticas e Informática hay menor desigualdad. Como las profesoras de los institutos suelen enseñar diferentes carreras y niveles de enseñanza, es posible que las mujeres que imparten docencia de grado en áreas históricamente masculinizadas asuman asignaturas relacionadas al saber femenino y no sólo enseñen en esas titulaciones. En el área de Ingeniería de los institutos federales, las desigualdades entre estudiantes y docentes son similares.

En el Ifal, los análisis muestran que la segregación horizontal en esta institución es aún mayor que en el resto. Entre el alumnado de Ciencias, Matemáticas e Informática, las mujeres representan sólo al 9,3%. Si el indicador relativo a los institutos federales en cuanto a la

presencia de mujeres estudiantes en esta área ya es muy inferior al referido al conjunto de la educación superior nacional, en el Ifal la situación es desalentadora: están 21,4 puntos porcentuales por debajo de la media nacional. Un indicador del Ifal que ha mostrado avances en relación con la segregación horizontal, si se compara con los datos nacionales, es el relativo a la presencia de alumnas en las Ingenierías. En el Ifal, ellas representan el 35,1% del total, 2,9 puntos porcentuales más que la media nacional de los institutos. Sin embargo, es necesario cuestionarse si este dato está relacionado con la baja presencia de mujeres en Ciencias, Matemáticas e Informática. También es importante considerar que el porcentaje de alumnas en Ingeniería sigue siendo bajo. Con relación al alto porcentaje de alumnas en Artes y Humanidades en el Ifal, es posible que la situación se deba a que no existen titulaciones en el área de la Salud en la institución.

Aunque los datos del alumnado y profesorado de 2017, obtenidos a través de solicitudes al MEC, presentan la misma limitación que los indicadores raciales nacionales; los datos de 2019, obtenidos directamente del Ifal, permiten ver cómo el problema racial afecta a la carrera del profesorado del Ifal y conocer sus diferencias por sexo. Es posible que la mayor parte de la información a este respecto se relacione con algunos cambios en la legislación del país. Pues, en 2015, se aprobó una ley que reserva el 20% de las vacantes funcionariales federales a personas negras. Esta ley fue objeto de varias demandas judiciales y, en la práctica, se ha aplicado poco. Hasta 2017, cuando la Corte Suprema resolvió que la ley cumple los preceptos constitucionales, no se resolvió esta controversia. Por lo tanto, se cree que este cambio, aplicado efectivamente a partir de 2017, puede haber impactado en la mejora del sistema de monitoreo de datos.

Con respecto a la mejora en la presencia de la población negra en la carrera académica, y debido a la falta de datos de años anteriores, no es posible describir la situación. Y aunque con posibles cambios recientes por la inclusión de personas negras en los concursos públicos a través de cuotas raciales⁵⁰, la segregación es evidente cuando se observa la progresión profesional en el Ifal. A medida que avanza la carrera, las mujeres negras reducen su presencia en el Ifal, de modo que representan la mitad de las mujeres al principio de la carrera, pero sólo 1/3 en la cima. Comparando su situación con la de los hombres negros, aunque tienen una presencia reducida en la cima profesional, la carrera de las mujeres negras parece verse obstaculizada desde el principio, lo que dificulta su progresión. Estos datos muestran como interactúan género y raza en el caso de las mujeres de una forma mucho más acusada que en el de los hombres.

⁵⁰La cuota que asigna plazas para estudiantes negros en instituciones federales de educación superior y profesional se instituyó en el país en 2012. En 2014, se aprobó una ley que asigna el 20% de las vacantes en concursos públicos a personas de raza negra.

Todos estos indicadores muestran que la situación de segregación horizontal y vertical en el Ifal justifica la importancia de realizar estudios sobre las desigualdades de género en la institución. Los indicadores de este trabajo apuntan a la necesidad de conocer mejor la realidad del Ifal, las barreras enfrentadas por las mujeres en su inserción en la institución y las estrategias adoptadas para superar las dificultades surgidas.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Análisis de las entrevistas a partir del enfoque multinivel

1. Introducción

Los indicadores de género en la enseñanza superior brasileña apuntan a que la desigualdad aún persiste en las instituciones productoras de conocimiento. En el Ifal, la segregación de las mujeres es aún mayor que la experimentada a nivel nacional en las universidades e institutos federales y, al considerar la situación de las mujeres negras en esta institución, se observa que su presencia es muy reducida en las categorías más altas de la carrera. Esta realidad lleva a plantear muchas preguntas sobre las causas que generan estas desigualdades.

A través de las entrevistas realizadas al profesorado del Ifal, se persigue conocer cómo se reproduce esta situación. El argumento biologicista que explica la segregación como un resultado de las diferencias en habilidades cognitivas o de arquitectura cerebral han sido refutadas por las investigaciones (Tabak, 2006). Las explicaciones han aportado elementos relacionados con la historia de la división sexual del trabajo, la cual situaba y sitúa a las mujeres vinculadas al ámbito privado y a los hombres al ámbito público, así como con la realidad de opresión presente en la propia estructura de las organizaciones, en las que el machismo y el acoso están presentes en el lugar de trabajo (Barros y Mourão, 2018).

De este modo, para entender cómo se producen las desigualdades de género en el Ifal, esta investigación intenta comprender los diversos factores que interactúan en esta realidad. Para ello, se transcribieron, se revisaron y se codificaron las entrevistas y se realizaron análisis de los factores individuales, organizacionales y sociales presentes en los testimonios del profesorado. Estos factores se comprendieron desde la complejidad de su interacción y, para ello, se utilizaron las teorías multinivel como apoyo.

2. Comprender la producción de género en el Ifal desde una perspectiva multinivel

Los indicadores de género y ciencia elaborados en esta investigación han permitido reafirmar la permanencia de la desigualdad de género en las instituciones que producen conocimiento en Brasil y, en particular, en el Ifal. Esta información ha confirmado la importancia de abordar el tema e intentar comprender cómo se produce esta realidad.

La representatividad de las mujeres en la carrera académica es un tema que ha sido abordado por las corrientes feministas y por diversos estudios de género. La importancia de este conocimiento es innegable para hacer visible la permanencia de la desigualdad y reivindicar las mismas oportunidades de acceso a estos espacios. Sin embargo, este modelo cuantitativo y descriptivo, por sí solo, no puede explicar la permanencia del androcentrismo en el mundo académico; especialmente cuando legalmente se establecen criterios

meritocráticos para ascender en la profesión o se ha ido logrando una representación equilibrada de hombres y mujeres en la carrera. Para Taborda y Engerhoff (2017), quienes a su vez citan a Estébanez (2003), es fundamental que a este compromiso de inclusión numérica de las mujeres en la producción de conocimiento se le sumen otros aspectos que ayuden a la comprensión de cómo se produce la desigualdad en la ciencia y que contribuyan a la desnaturalización de la neutralidad de género en este ámbito. Se han realizado muchos estudios en este sentido. Según Scarborough (2018), en los últimos veinte años las investigaciones sociológicas han coincidido en que el análisis en materia de género implica una comprensión multidimensional.

Analizando los trabajos realizados, se observa que desde el siglo pasado existe una gran tendencia a ampliar el debate desde la esfera individual, para incorporar cuestiones relativas a la socialización y aspectos macroculturales como determinantes de este proceso. Este cambio ha sido importante para resaltar diversos factores que intervienen en la producción de las desigualdades de género. Con la crítica aportada por los estudios feministas y poscoloniales, se ha puesto de relieve la estructura multidimensional de estas discriminaciones y se ha añadido al debate un elemento fundamental: las diversas formas de opresión presentes en la pretensión de un sujeto universal. Todo este desarrollo teórico ha dado lugar a producciones académicas con amplios puntos de vista sobre las cuestiones de género, de modo que se han señalado diferentes factores en la comprensión de esta compleja realidad.

Un importante informe elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), que documenta la situación de la participación de niñas y mujeres en la formación en áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), utiliza la explicación multifactorial para analizar los elementos que impiden o facilitan su presencia en estos campos de conocimiento. El marco contextual utilizado presenta como factores que contribuyen a la producción de estas desigualdades las esferas individual, familiar, institucional y social. En la esfera individual, el informe subraya que los aspectos biológicos, cognitivos y psicológicos están interconectados con la influencia del entorno y el proceso de socialización de género. En cuanto a las cuestiones familiares, aporta como elementos principales las creencias, las expectativas familiares y la situación socioeconómica. En lo relativo al terreno institucional, considera los factores inherentes al entorno organizativo, siendo en este caso el espacio escolar. Por último, el ámbito social examina las normas sociales y culturales, incluidos los estereotipos de género presentes en los medios de comunicación. Estos diversos factores coinciden con los esbozados en los apartados 5.1 y 5.2 del capítulo 2, en los que las cuestiones relacionadas con estas cuatro esferas de análisis se incluyeron en las explicaciones de las causas de la desigualdad de género en la ciencia y se utilizan aquí para comprender la realidad de Ifal.

Otros estudios utilizados como referencia en este trabajo han sido las investigaciones realizadas por Barbara Risman. La autora sitúa el género como eje central en la organización de la sociedad. Afirma que al igual que tiene una estructura económica, tiene una de género (Risman, 2018). En esta concepción, los deseos y motivaciones personales no están fuera de la estructura de género. Esta, a su vez, no se produce sin la interacción y la agencia de los sujetos, lo que lleva a la autora a esbozar una perspectiva multinivel de análisis de la realidad.

A través de la teoría de Giddens, Risman pretende subrayar la relación recíproca entre la estructura social y los individuos. Según Giddens (1984), aunque los actores no se sometan a los parámetros existentes, tampoco actúan de forma independiente, ya que se guían por las normas y los recursos disponibles. Al incorporar el paradigma dialéctico de Giddens, Risman (2018) se centra en las fuerzas estructurales que crean comportamientos normativos y en la organización de las elecciones y los significados que hombres y mujeres les atribuyen en el proceso de construcción de las desigualdades de género. Así, la autora enfatiza que para entender el género hay que construir un análisis integral de su complejidad como estructura y, como consecuencia, guía este análisis a través de tres niveles que se interrelacionan mutuamente: el individual, el interactivo y el institucional (Risman, 2009; 2018; Risman y Georgiann, 2013).

En cuanto al nivel individual, sostiene que la estructura de género tiene implicaciones en la identidad, la personalidad y las elecciones de los individuos. Es por ello por lo que considera necesario comprender cómo, o hasta qué punto, estos esquemas han sido interiorizados por los individuos. No obstante, también señala la importancia de atender a la capacidad de agencia de los individuos, que les permite tanto reproducir la vida social como producir resistencia. El poder de la socialización, de las expectativas de género y del estatus en la producción de estas individualidades lleva a la autora a resaltar la importancia del nivel interaccional, en el que trata de rastrear las desventajas en las relaciones de poder, no sólo para las mujeres sino también para otros grupos desfavorecidos como las personas negras o las que se presentan como no conformes con el sexo asignado al nacer. En el nivel institucional se consideran las organizaciones de la sociedad. La autora lo califica como el nivel macrosocial de análisis. Señala que, en las culturas organizacionales, están arraigados significados de género que dirigen la organización del trabajo y la distribución de atribuciones y posiciones entre hombres y mujeres. Las políticas públicas implementadas en el país también producen formas de incorporación del género a la burocracia legislativa y, por tanto, en las instituciones.

La tesis doctoral de Montes-López (2017), en la que estudia la trayectoria profesional de mujeres y hombres docentes en la Universidad de Salamanca (España), sigue un modelo teórico que se basa en el referencial de Risman y aporta elementos importantes a esta investigación. De hecho, como los resultados de este estudio presentan muchas similitudes con lo reflejado por la autora, se utilizan algunos elementos abordados en la perspectiva

multinivel de ese trabajo. En concreto, la autora utiliza los niveles individual, organizacional y cultural-institucional.

En el primer nivel, el individual, se recogen las explicaciones del profesorado relacionadas con las características psicológicas de las mujeres -entendidas como marcadas por la falta de confianza y el sentimiento de culpa- y con los roles de género, en los que se atribuye a las mujeres el cuidado de la familia. El trabajo también aborda la cuestión de la toma de decisiones vinculada a las diferencias de género. En el plano organizativo, la autora aborda la estructura de la carrera profesional, los procesos de reclutamiento y selección y la interacción entre las personas en la institución, haciendo hincapié en la desigual valoración de las cualidades consideradas femeninas y masculinas y sus repercusiones en la carrera profesional de las mujeres. En tercer lugar, en el nivel cultural-institucional, amplía el debate sobre el uso del tiempo y la división sexual del trabajo y retoma la cuestión de la conciliación, tratando de entender cómo la estructura social y familiar -que considera la conciliación un problema de mujeres- y la falta de políticas de apoyo a la conciliación generan desigualdades. Dentro de este plano también analiza las representaciones del profesorado sobre las cuestiones históricas como explicación de las desigualdades de género en las carreras profesionales en la Universidad de Salamanca.

En este trabajo, el análisis de las entrevistas se ha organizado teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, así como la forma de presentación de los datos, en la que se destacan algunos aspectos del discurso del profesorado. Se entiende que los diferentes niveles de análisis están relacionados y que esta división obedece a la necesidad de organizar la discusión de manera comprensible, considerando las diversas dimensiones que intervienen en la producción de desigualdades. Así, el análisis se presenta en tres niveles: el individual, el organizacional y el social.

Siguiendo las problematizaciones aportadas por los estudios de género contemporáneos (Risman, 2018; Scarborough, 2018; UNESCO, 2018, Zaidman, 2002, Montes-López, 2017), el uso del nivel individual para comprender las desigualdades de género en el Ifal se justifica por la importancia de identificar cómo se produce esta realidad en la subjetividad de las personas entrevistadas. Así, este nivel incluye preguntas relacionadas con la construcción de la identidad del profesorado del Ifal, los significados atribuidos a sus experiencias de maternidad y paternidad o las representaciones sobre sus carreras.

La elección de definir el nivel organizacional como eje de investigación se fundamenta en la gran cantidad de información obtenida en las entrevistas sobre la realidad del Ifal y en la contribución que el análisis sobre su funcionamiento puede ofrecer para comprender cómo operan las desigualdades de género en este instituto federal. Aquí se consideran tanto las condiciones estructurales que ofrece el Ifal como los procesos de socialización desarrollados en la producción de la cultura organizativa. De esta forma, este eje incluye aspectos sobre las

características de la institución y la carrera docente, y también sobre las relaciones desarrolladas en este espacio.

En el eje social se busca agregar la ciencia y la familia como instituciones importantes en la construcción de sujetos y que, a través de sus culturas y normas, pueden haber contribuido a la producción y reproducción de experiencias de género en el Ifal. En vista de los impactos provocados por la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 y la coyuntura económica y política vivida en el país durante el período de las entrevistas, estas circunstancias también han sido consideradas en los análisis realizados en este nivel.

En cuanto a los aspectos en común y las diferencias con la investigación realizada por Montes-López (2017) -lo que justifica la elección de un modelo similar-, es importante destacar que a nivel individual en esta investigación también se encontraron elementos relacionados con las características psicológicas de las mujeres y con los roles de género. A nivel organizacional, la estructura de carrera y las interacciones en la institución también siguieron una perspectiva similar a la presentada por la autora, considerando, por supuesto, las distintas estructuras de carrera. Sin embargo, en este trabajo se ha optado por seguir un camino diferente al del tercer nivel. Montes-López (2017) alude al nivel cultural-institucional y en este trabajo se considera a este tercer eje como social. Varios aspectos analizados realmente son comunes a las discusiones presentadas por la autora, como el tema de la estructura social de la conciliación y las razones históricas de las desigualdades en la carrera - el primero presentado en este trabajo a través de las explicaciones sobre las familias y el segundo al discutir el papel de la ciencia-. Sin embargo, en este estudio también se añaden al debate cuestiones de raza y clase, así como la coyuntura, considerando las particularidades de la realidad brasileña y el momento histórico vivido en la época de las entrevistas.

Capítulo 5 - Factores individuales

1. Introducción

Los factores individuales implicados en la producción de desigualdades de género en el Ifal se entienden aquí como procesos y productos históricos. Frente a las concepciones esencialistas que interpretan las cuestiones individuales como datos biológicos, se entiende que la aportación biológica es subsidiaria de las intervenciones culturales. Es decir, lo biológico ofrece la posibilidad de constitución de los sujetos; sin embargo, estos solo tienen lugar mediados por la cultura.

En este sentido, los factores individuales reflejan la actividad de los sujetos para interpretar la realidad y construir sus singularidades a partir de las referencias disponibles en la sociedad. Risman (2018) destaca que las investigaciones actuales han permitido un cambio paradigmático en los estudios sobre las diferencias de género, ya que ha puesto de relieve que los contextos ambientales y sociales afectan a nuestros cuerpos, al igual que estos afectan al comportamiento humano.

En oposición a las distinciones dualistas tradicionales entre naturaleza y cultura, que buscan fundamentar las diferencias a través de la neurociencia, los estudios en este campo han puesto de relieve características importantes del cuerpo, como la durabilidad de la plasticidad cerebral (Nucci, 2018). Las investigaciones también han demostrado que en el mecanismo neuronal del aprendizaje no existen diferencias basadas en el sexo y que los factores genéticos relacionados con diferencias en habilidades académicas son mayores entre individuos que entre hombres y mujeres, siendo estos factores influenciados en gran medida por el entorno (UNESCO, 2018). Así, “cualesquiera que sean los factores biológicos que influyen en el potencial humano, ahora sabemos que nuestro entorno social también influye en nuestra propia biología” (Risman, 2018, p. 735).

En consecuencia, el estudio de los factores individuales en la producción de las desigualdades de género requiere una comprensión multidimensional de la estructura de género. Estudios desde la sociología, la psicología y, principalmente, las vertientes feministas han destacado la importancia de la socialización de género y los factores estructurales en la construcción de las individualidades (Scarborough, 2018). Estas comprensiones también están presentes en investigaciones en el campo de la biología (Leta, 2014) y la neurociencia (Nucci, 2018).

En este escenario, la teoría del rol social ha ganado protagonismo, ya que explica cómo las creencias de la sociedad sobre los atributos de hombres y mujeres contribuyen a la asignación de roles definidos en función del género (Barros y Mourão, 2018). La socialización del rol sexual llevada a cabo desde la infancia tiene un gran efecto en el aprendizaje de la noción de lo que es ser hombre o mujer: de lo que se espera, se permite, se consiente y se

excluye para cada género y, por tanto, de los comportamientos que les competen. Este proceso ocurre a través de las expectativas, refuerzos, disposiciones y actitudes de los agentes socializadores, así como a través de la imitación realizada por niños y niñas (Negreiros y Féres-Carneiro, 2004), tema que ya se ha tratado con detalle en el capítulo 2.

De este modo, se crea la ilusión de que el género se produce de forma natural (Risman, 2018). Esta ilusión de naturalidad, según Bourdieu (2012), se produce porque la división sexual está en todo el mundo social: objetivada en las cosas y encarnada en los cuerpos. Así pues, los géneros no son sólo roles sociales. Los géneros están inscritos en los cuerpos y en todo el universo del que extraen su fuerza. Es a través del orden de género y sus estructuras simbólicas que los sujetos crean sus individualidades: forman concepciones y esquemas de pensamiento, evalúan la realidad social, toman decisiones y construyen sus identidades. Sin embargo, este proceso no se produce como una simple absorción de la estructura. Hay una actividad del sujeto que permite el cambio social y la construcción de individualidades distintas.

Por tanto, el trabajo de investigación no debe buscar una causalidad general y universal, sino una explicación basada en el significado. Para comprender el sentido de las interacciones sociales concretas, como señala Scott (1995), es importante buscar este significado en los individuos y, también, en las instituciones y organizaciones sociales. A partir de la comprensión de estas interacciones, esta investigación analiza las individualidades del profesorado del Ifal con respecto a las cuestiones de género, para entender cómo se producen las desigualdades en este espacio.

En este capítulo se estudian los factores individuales presentes en las desigualdades que emergen en el Ifal. En la primera parte se analiza cómo el profesorado del Ifal construye su identidad a través de las concepciones y sentimientos relacionados con la identidad de género y racial. A continuación, se presentan algunas experiencias de paternidad y maternidad planteadas por el profesorado, así como la forma en que se perfilan las perspectivas y prácticas de cuidado en función del género. Por último, se recogen, desde el punto de vista del profesorado, las ideas acerca de la carrera académica, las concepciones que contribuyen a las desigualdades laborales, y las motivaciones y expectativas en relación a la carrera futura.

2. Identidad

La identidad no puede entenderse fuera del sistema de significación en el que adquiere sentido (Ciampa, 1994). Este sistema está estructurado por relaciones de poder, instituidas estas para mantener los privilegios de los grupos hegemónicos. Las características de las personas, las formas de pensar, moverse y sentir no están exentas de historia e intereses. A través de aparatos materiales y simbólicos, la sociedad produce nociones de identidad,

delimitadas por las diferenciaciones construidas entre géneros y, también, entre razas, clases sociales y otras formas de opresión.

Para Butler (2018), en la construcción de los géneros, las estructuras simbólicas producen los sistemas de pensamiento que marcan lo que serían las nociones inteligibles de lo que pertenece a cada género. Así, en la subjetividad, el género funciona en forma de esquemas cognitivos que, al ser estructuras históricas, se reproducen a través de la experiencia que los agentes tienen de las organizaciones del espacio social. De este modo, se ordenan en función de las divisiones de género disponibles, lo que producirá la percepción de objetividad (Bourdieu, 2012). Estas divisiones de género son encarnadas por los sujetos porque son percibidas y construidas según esquemas prácticos de la visión androcéntrica, en la que las diferencias visibles en los cuerpos se justifican como el fundamento objetivo de las diferencias entre los sexos y, de este modo, de las relaciones de dominación masculina. Y es precisamente en esta operación donde reside, para el autor, la fuerza de esta dominación: “legítima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Bourdieu, 2012, p. 33).

Esta construcción simbólica impone lo que sería el uso legítimo de los cuerpos y excluye de los esquemas de percepción y pensamiento todo lo que estaría fuera de las características propias de cada género. Además, se completa y logra mediante una transformación profunda y duradera de los cuerpos, incluidos los cerebros. A pesar de la fuerza de esta estructura, es importante señalar que Bourdieu, así como Foucault (2016), Scott (1995), Butler (2018) y otros autores, discuten la importancia de la agencia en la producción de sujetos. Para Scott (1995), la agencia humana puede definirse como:

El intento (al menos parcialmente racional) de construir una identidad, una vida, un conjunto de relaciones, una sociedad establecida dentro de ciertos límites y dotada de un lenguaje: un lenguaje conceptual que establezca límites y contenga, al mismo tiempo, la posibilidad de negación, resistencia, reinterpretación y permita el juego de la invención, la metáfora y la imaginación (Scott, 1995, p. 86).

Esta lucha por construir la identidad se ocasiona porque existe una indeterminación parcial de la realidad que permite la producción de nuevos significados e incluso interpretaciones antagónicas de esta realidad. En otras palabras, los esquemas de pensamiento y percepción están estructurados por el orden de género, pero no necesariamente actúan en conformidad con esta imposición simbólica, pues estas estructuras son inestables, no son únicas. Son objeto de disputas destinadas a producir nuevas organizaciones materiales y simbólicas en la sociedad. Esto demuestra que la definición social de los órganos sexuales no es un simple registro de propiedades naturales, sino una construcción guiada por la acentuación de ciertas diferencias y el oscurecimiento de ciertas similitudes (Bourdieu, 2012).

De esta manera, la construcción de las identidades del profesorado del Ifal pasa por ese proceso de reproducción y disputa dentro de la estructura de género. Y no sólo el género, sino las diversas formas de opresión que afectan a cómo cada sujeto gestiona las imposiciones presentes en los roles e identidades esperados para cada género. A este respecto, autoras como Angela Davis y Kimberlé Crenshaw advierten que no es posible problematizar la lógica que subordina a las mujeres sin tener en cuenta las desigualdades presentes dentro del propio colectivo de mujeres.

Indicando las inconsistencias de la óptica universalista, Davis (2016) retoma el cuestionamiento de Sojourner Truth, quien en 1851 preguntó si no era ella una mujer, ya que las mujeres negras nunca habían sido vistas como frágiles y siempre habían sido asociadas a la disponibilidad para trabajar, cuidar y servir, incluso sexualmente. Así, conocer el sistema de pensamiento binario, que sitúa a mujeres y hombres como polos opuestos, contribuye a comprender algunas diferencias entre los géneros instituidas en la sociedad, pero este sistema debe entenderse en intersección con otras estructuras de producción de diferencias y desigualdades.

Crenshaw (2002) defiende la importancia de considerar la interdependencia de las relaciones de poder vinculadas a la raza, el sexo y la clase social, utilizando el término interseccionalidad para explicar esta dinámica. Es necesario comprender que las opresiones funcionan en red, basadas en una lógica que define lo diferente y disminuye su valor para mantener una jerarquía en las relaciones. Así, para entender cómo esta realidad contribuye a la producción de las desigualdades en el Ifal, se presentan algunas características vinculadas al género y expresadas por los profesores y las profesoras del Ifal y, seguidamente, se evidencian algunas expresiones que indican cómo se construye la identidad racial en el profesorado.

2.1. *Características asociadas a las mujeres, a los hombres y a la construcción de las identidades*

La disimilitud de las características psicológicas entre los géneros plantea cuestiones para entender cómo se producen las desigualdades en el Ifal. En este sentido, es importante entender de qué manera se están construyendo las identidades entre el profesorado del Ifal: en las que se mezclan factores sociales, culturales y familiares con experiencias en la propia cultura organizativa.

Las entrevistas revelan que, aunque las identidades del profesorado son contradictorias y múltiples, la reproducción de los modelos hegemónicos de género mantiene la polarización entre profesores y profesoras en el Ifal. Las aptitudes para ayudar y cuidar, por ejemplo, son características a menudo consideradas femeninas y no se mencionan en relación con los hombres:

Yo me considero una educadora. Así que si veo algo malo, quiero enseñarles a hacer lo correcto. Si veo que necesitan ayuda, les ayudo. Así que para mí es muy difícil no ayudar, no educar. Y acabo cooperando. No me quedo ahí con las piernas levantadas, ¿vale? (Entrevistada 45. Mujer negra. Campus Piranhas).

Las palabras de la entrevistada 45 sirven de ejemplo de cómo las mujeres se sienten responsables de ayudar y cuidar y cómo estos atributos se consideran una característica femenina positiva. Estos se unen a otros en la construcción de identidades que garantizan el mantenimiento de relaciones jerárquicas entre los géneros. Otra característica muy común entre las mujeres entrevistadas, y que también expresa la entrevistada 45, es la necesidad de tener una pareja afectiva. Esta necesidad es señalada por la profesora como parte de su personalidad, tratada como una cuestión natural y atravesada por las dificultades que entraña para su desarrollo profesional:

Vivir lejos de tu novio te facilita el trabajo, pero tu vida personal se vuelve difícil porque empiezas a sentirte muy sola, ¿vale? Y si te centras sólo en el trabajo, es más fácil trabajar, pero acabas necesitando un compañero, claro, lo necesito (Entrevistada 45. Mujer negra. Campus Piranhas).

Parece que las necesidades de ayudar y de una pareja afectiva han moldeado la construcción de la personalidad de la profesora de tal manera que se mantiene el orden de género, a pesar del impacto que esto puede tener en su carrera profesional. La experiencia de la relación de pareja como un obstáculo para el trabajo es común en muchas mujeres entrevistadas. Sin embargo, las representaciones sobre las relaciones de pareja son muy distintas entre ellas, aunque se observa un encadenamiento de estas diferentes concepciones a lo largo de sus trayectorias. Así, la necesidad de tener una pareja afectiva parece transformarse a lo largo de la trayectoria profesional de las mujeres:

Nunca tuve un marido que me ayudara en nada, en ningún momento, todo era yo sola. ¡He tomado decisiones terribles! ¡Tuve dos matrimonios malos! Era muy joven y tomé muy malas decisiones. Así que ahora ya no elijo, no quiero elegir, ¿sabes? Luego pasé cuatro años sin nadie y me casé de nuevo con un profesor del Ifal. Y luego tuve problemas con él por mi profesión [...] y ahora vivo sola. Vivo sola desde hace más de cinco años. Así que no tengo marido, no tengo novio porque no quiero uno. ¡Dios no lo quiera! Así que me dedico, me dedico a trabajar, a lo que me gusta, a hacer lo que quiero, como quiero (Entrevistada 19. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Las experiencias relacionales de las mujeres pueden haber sido determinantes para las representaciones negativas sobre las relaciones de pareja, ya que muchas muestran discrepancias entre la forma en que las profesoras buscaban relacionarse y la forma en que sus parejas se posicionaban, especialmente en lo que respecta a la realización personal y a sus carreras profesionales. Las nuevas exigencias femeninas para las relaciones conyugales, señaladas por Negreiros y Féres-Carneiro (2004) como relacionadas con la inserción de las

mujeres en el mercado laboral y las identidades construidas a partir de estos vínculos, pueden haber contribuido en la construcción de características de mayor independencia entre parte de las profesoras del Ifal. Para Goldani (1993), las transformaciones socioeconómicas produjeron nuevas sociabilidades entre las clases medias urbanas y, con ello, la necesidad de individualidad e independencia también para las mujeres.

Las investigaciones realizadas por Ferés-Carneiro (2001, citada en la obra de Negreiros y Féres-Carneiro, 2004) muestran que las mujeres suelen estar más de acuerdo que los hombres con los valores del nuevo modelo de familia, marcado por una mayor fluidez entre los géneros, incluida la posibilidad de romper el matrimonio. Sin embargo, no experimentan esto sin conflicto en la construcción de sus identidades, lo que demuestra que estos valores no se desarrollan sin su relación contradictoria con las fuerzas de la tradición.

Entre las personas entrevistadas se observa la permanencia de rasgos de personalidad que refuerzan los estereotipos de género tradicionales. Las formas en que el profesorado introyecta estos rasgos también se expresan en algunas de las declaraciones. En lo que respecta a las mujeres, el proceso de naturalización de los roles e identidades femeninas está marcado por diversas prácticas que refuerzan y exaltan características que las mantienen en condición de desigualdad.

La asociación entre las características femeninas y las cuestiones de la vida privada, además de sobrecargarlas, muchas veces legitima la falta de apoyo experimentada por las mujeres al enfrentar situaciones de opresión en estos espacios. El entrevistado 6, al relatar que su madre había pasado por situaciones de violencia, expresa la influencia de esta experiencia en sus concepciones sobre los atributos femeninos. Y señala que es positivo y una expresión de fortaleza que las mujeres puedan soportar el sufrimiento:

Mi madre fue abandonada por mi padre. Mi padre le pegaba y todo. Es una historia complicada. Y ella lo aguantó todo y me crió. Así que no tengo ese perfil machista y creo en la fuerza de las mujeres. El hombre, si tiene una uña encarnada, se va a la cama porque no puede caminar. Ah, no puedo caminar por una uña encarnada. La mujer, puede soportarlo, ipuede soportar todo esto! Así que esa es una forma de verlo. Ahora, lamentablemente, las mujeres no tienen ese reconocimiento (Entrevistado 6. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

El complejo vínculo entre la sociedad y la estructura psíquica (Scott, 1995) se expresa en este discurso, en el que el entrevistado 6 habla de cómo, a través de su experiencia vital, aprehendió elementos del mundo social y sus divisiones arbitrarias. Aunque cree en la importancia de que las mujeres tengan más reconocimiento, el entrevistado se basa en un argumento que sitúa a las mujeres en una situación de desigualdad, porque las mantiene en la condición naturalizada de “las que aguantan”, exaltando esta condición. Estas concepciones forman el aparato social que sustenta la construcción de subjetividades y la valoración de mujeres y hombres a partir

de su inserción en estos imperativos. He aquí un extracto de otra entrevista que muestra cómo estos preceptos sociales contribuyen a la construcción de la identidad femenina:

En la primera persecución, que fue muy dura, si hubiera querido, habría ido a los tribunales, porque tenía apoyo. Pero no quería hacerlo. Mi madre me pidió, por el amor de Dios, que lo dejara pasar. Otra persona también, una persona de oración, una persona que me gusta mucho, también dijo que lo dejara pasar. Y lo dejé pasar porque tampoco quiero ninguna ventaja, sólo quiero ser respetada, reconocida, quiero ser... quiero tener respeto, ¿vale? No vivo haciendo daño a nadie, así que lo dejé pasar (Entrevistada 29. Mujer blanca. Campus Maceió).

El extracto elegido relata la forma en que la profesora enfrenta una situación de acoso vivida en el Ifal y aporta características sobre ella, a través de la forma en que reacciona al episodio. Amparada en las peticiones de su madre y la “persona de oración”, la entrevistada 29 acredita que emprender acciones legales ante el acoso que sufrió podría ser una forma de aprovecharse o de perjudicar a alguien. El foco en la ternura y en el bienestar del otro, entendidos como respuestas personales femeninas (Negreiros y Feréz Carneiro, 2004), parecen haber incidido en la construcción de la subjetividad de la entrevistada 29.

Con las moralidades y la valoración de estas características como atributos femeninos, hacer frente a las situaciones de desigualdad no es fácil para las mujeres. Ellas afirman que necesitan imponerse:

Hay mujeres que dicen que es así, que es la igualdad de derechos para todos. Pero en la práctica no sucede. Sólo si te impones de verdad, tienes esa... Pero yo no vivo así, no por imposición. Intento vivir mi vida con la mayor tranquilidad posible. Esto muestra esa diferencia, te guste o no. Para nosotros es mucho más difícil, no hay ningún lugar al que correr, ningún lugar al que huir (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

El discurso muestra las dificultades que experimentan las mujeres para imponerse y hacer valer sus derechos, al tiempo que afirman no desear ese comportamiento. Para Saitovith (2016), el proceso de socialización de género busca mantener la pasividad y la sumisión como características femeninas para asegurar el liderazgo de los hombres. En este sentido, Saffioti (2015) plantea cómo las relaciones de poder pasan por esta socialización, en la que el poder y la impotencia, como dos caras de la misma moneda, se distribuyen de forma arbitraria, siendo socializadas las mujeres para vivir con la impotencia y los hombres para vivir con el poder. Con esto, las posibilidades de acción de las mujeres frente a las desigualdades vividas aparecen como restringidas: al aceptar las condiciones dadas, permanecen alejadas del ejercicio de sus derechos, pero aseguran la estabilidad emocional acatando lo instituido; al buscar una mayor igualdad, necesitan desarrollar un comportamiento considerado autoritario por los estándares dominantes y enfrentar las consecuencias de esta ruptura. Esta situación implica directamente la forma en que se ejerce la profesión en Ifal y cómo se constituye el género en la vida cotidiana de la organización.

En relación con los hombres, por el contrario, las características asociadas a ellos han sido la asertividad, la dureza o la independencia: atributos considerados naturales y libres de juicios de valor, ya que corresponderían a su lugar en la lógica de poder patriarcal (Saffioti, 2015). Las características de pasividad de las mujeres al reaccionar ante situaciones difíciles no se han observado en las entrevistas con los hombres. Estos mostraron más confianza para defenderse ante las críticas o injusticias experimentadas:

Siempre me ha gustado hablar con la gente mirándola a los ojos. Yo tengo una alta autoestima. Cuando sabía que me estaban pisando, solía ir exactamente donde me estaban pisando. Algunas personas me dijeron: ‘mira, esos cuatro estaban hablando de ti’. Así, fui a hablar con ellos. Y luego, ‘gente, vamos a tomar una cerveza’. A propósito, sólo para irritar, ¿vale? Delante de mí eran como corderitos. Sólo tuvieron la valentía de hablar por detrás (Entrevistado 26. Hombre blanco. Campus Maceió).

El contrapunto en la forma en que hombres y mujeres afrontan las situaciones adversas de la vida cotidiana revela cómo se sedimentan las diferencias de géneros en la sociedad. La división sexual en lo que se refiere al uso legítimo de los cuerpos (Bourdieu, 2012) aparece en la forma en que el entrevistado se refiere al uso público y activo de su cuerpo: confrontando, mirando a los ojos. La actitud de cercanía y altivez hacia las personas que le critican implica los roles sociales impresos en cada género y las identidades construidas en el encuentro con estas fuerzas culturales. Invitar a una cerveza al grupo que le critica tiene un impacto positivo en el estatus social y en el mantenimiento de la alta autoestima del entrevistado. En cambio, para las profesoras, ser más francas o invitar a tomar una cerveza se configura como una actitud atrevida:

Me sentí en algún... este ambiente hostil, esta cosa machista. Y tratamos, yo y otros, de contribuir de alguna manera a esta ruptura. Luego, con el tiempo, algunas profesoras se sintieron más cómodas y empezaron a acercarse a nosotros, empezaron a salir con nosotros. A veces nos llamaban: ‘Vamos a tomar una cerveza juntos’. Y yo digo, ‘¡vamos!’ Pero seguía existiendo esa cosa de la profesorcilla, esa cosa de no atreverse a acercarse [...] No es fácil que una profesora sea tan comunicativa. Tienes algunas profesoras comunicativas y acaban integrándose. Hay algunos cambios. Pero la impresión que tengo es que esto hace que muchos se sientan incómodos (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

El discurso del entrevistado 18 retrata el ambiente como sexista y hostil a las mujeres. Aunque muestra que su conducta y la de un grupo de profesores busca contribuir a la “ruptura” de este modelo, la actitud de una mujer al invitar a sus colegas a tomar cerveza se expresa como atrevida para el entorno, coartada por otras emociones, como el miedo a acercarse. La expresión “profesorcilla” para describir la forma de ser de las profesoras alude al papel que se espera de ellas, lleno de marcos morales, en los que aquellas que tienen un comportamiento más cercano causan malestar en el entorno.

Un episodio vivido durante una de las entrevistas indica, una vez más, cómo el consumo de bebidas alcohólicas tiene una representación diferente para hombres y mujeres. Uno de los profesores hombres solicitó permiso para beber whisky durante la entrevista, explicando que lo hacía porque era viernes. La tranquilidad y espontaneidad del entrevistado para tratar el tema y para seguir la entrevista bebiendo mientras duraba la actividad revela una vez más las diferentes formas en que el comportamiento de mujeres y hombres es juzgado por la sociedad y su impacto en la construcción de las subjetividades.

Pero como proceso de actividad por parte de los sujetos, la construcción de las identidades implica la lucha cognitiva por dar sentido a las cosas del mundo y a las realidades sexuadas, que están en constante transformación, y también por transformarlas (Bourdieu, 2012). Las diferentes interpretaciones y posibilidades de resistencia están autorizadas por la indeterminación parcial de los objetos, que otorga a los sujetos la condición de autores de su identidad, al tiempo que están atravesados por las relaciones de dominación. En este sentido, cabe destacar fragmentos de las declaraciones de dos personas entrevistadas que indican la construcción de identidades en desacuerdo con algunos preceptos de género:

Siempre he sido muy activa. Sé que hay fuerzas que oprimen a las mujeres en muchos lugares, pero yo siempre he sido la rebelde. Me llaman la rebelde, la oveja negra de la familia, porque siempre he sido, digamos, masculina. Porque siempre hice las cosas que hacían los hombres. Cuando era una niña, una adolescente, aprendí a conducir pronto. Y en cuanto aprendí a conducir empecé a ayudar a mi padre. Conducía un camión, cargaba sacos de cemento, así que siempre estuve muy masculinizada, queriendo hacer cosas de hombres (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Poseo un cuerpo transgresor, un cuerpo disidente, que no está dentro de ciertas normas. Soy un hombre negro, soy un hombre gordo y soy un hombre gay afeminado, ¿vale? Y además de ser negro, periférico y progresista, soy candomblecista, soy seguidor de las religiones afrobrasileñas. Considero mi cuerpo como un hecho político de disputa, donde actúo, y eso incomoda (Entrevistado 43. Hombre negro. Campus Coruripe).

Es importante traer estas afirmaciones, ya que suponen un contrapunto al modelo hegemónico de género y expresan que no hay estabilidad en este proceso. A pesar de haber sufrido sanciones, la entrevistada 9 y el entrevistado 43 indican que cuestionan las expectativas de género impuestas por la sociedad. El proceso de construcción del género, reflejado en estos dos testimonios, muestra las diversas posibilidades de los cuerpos contruidos por las convenciones históricas imperantes y por la actividad de conformación o subversión de los sujetos. Pero también muestra las leyes sociales que regulan los cuerpos y les confieren lugares en la estructura de poder (Butler, 2011).

En este sentido, el cuerpo como disidente o transgresor, señalado por el entrevistado 43, se refiere a lo que Connell (1995) reflexiona sobre las masculinidades subalternas, que corresponden a los modelos de identidad masculina que están en desacuerdo con la forma

normativa de masculinidad. Estas “otras” masculinidades son constantemente evaluadas y subyugadas por no cumplir el modelo hegemónico, que se considera la forma más honorable de masculinidad y que exige que todos los demás hombres se posicionen en relación con él (Connell y Messerschmidt, 2013).

Esta concepción de la masculinidad hegemónica y subordinada abarca factores como la raza y la sexualidad, así como otras formas de opresión consideradas estructurantes del modelo de sociedad vigente. Para abordar las desigualdades de género en el Ifal y comprender cómo se producen, es importante entender cómo impregnan otras formas de diferenciación de las identidades. La cuestión racial es, pues, de gran importancia en el debate y las expresiones de las identidades raciales del profesorado del Ifal aportan elementos importantes para comprender la dinámica que produce el orden de género, raza y clase social en la institución. En la siguiente sección se analiza esta cuestión.

2.2. *La identificación racial del profesorado del Ifal*

La identidad racial del profesorado puede aportar notas relevantes para entender cómo se construyen las desigualdades en el Ifal. Las cuestiones de género presentes en las jerarquías también están impregnadas de otros marcadores de identidad. Esto puede reflejarse en diferencias significativas en la experiencia de las mujeres, en la que la condición femenina también está marcada por cuestiones raciales, de sexualidad, de clase social, etc. Al igual que puede reflejarse en la experiencia de los hombres, en la que la afiliación a identidades no hegemónicas produce masculinidades subalternas (Connell y Messerschmidt, 2013).

En este apartado, se agrupan las declaraciones de hombres y mujeres docentes del Ifal sobre su identidad racial y sus concepciones sobre la misma. Cabe reiterar, como ya se señaló en el capítulo 3 sobre metodología de la investigación, que no fue posible organizar la muestra según la diferenciación racial del profesorado, ya que no se pudo acceder a esta información antes de la entrevista. Así, se accedió a la identidad racial del personal docente a través del proceso de autoidentificación, en el que una persona indica su identidad racial/étnica. Como ya se ha remarcado, el criterio de autoidentificación y la unión de las identidades negra y mulata en la categoría negra siguieron los criterios de clasificación del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.

En cuanto al proceso de identificación durante las entrevistas, algunas personas blancas bromean al definir su raza, diciendo que son de color beige o amarillo, o de raza humana. Sin embargo, luego corrigen la broma y afirman que son blancos. Esta práctica de negar, ironizar y minimizar las cuestiones relativas al conflicto racial brasileño, no implica para Cardoso (2010) necesariamente una aprobación pública del racismo. Hay diferentes manifestaciones de racismo, al igual que hay diferentes privilegios obtenidos por los blancos en las prácticas racistas, a veces sutiles. Así, la reflexión de que poseen una identidad racial

puede no interesar a algunas personas blancas. También puede haber una invisibilidad sobre su identidad racial entre los sujetos blancos, ya que estos se posicionan en el lugar universalizado (de Almeida, 2021). A este respecto, es importante indicar que hay profesorado que muestra dificultades para definir su raza:

¿Mi raza? Mira, hasta cierto momento de mi vida, te vas a divertir ahora, me definía como mulata. Pero recientemente me han aclarado algunas cosas. Así que ahora me defino como blanca. No sé si estoy muy de acuerdo, verás, es complejo. Pero tuve que aceptarlo por algunos documentos (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Siempre creo que soy un híbrido amarillo⁵¹ con negro. Nunca me veo como blanco. Siempre me veo a mí mismo como mulato, pero la gente dice que soy blanco, así que entro en esta crisis. No me caracterizo como negro, ni me caracterizo como blanco, tampoco creo que sea moreno porque no encajo en la cuota. Así que se complica. No puedo definirme. ¿Tengo que responder a eso? (Entrevistado 46. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Las afirmaciones anteriores reflejan lo confuso que puede ser para algunas personas este proceso de autoidentificación racial. Para la entrevistada 13, este proceso supuso un aprendizaje que la llevó a identificarse como blanca. Y el entrevistado 46, aunque se considera socialmente blanco porque no encaja en la política de cuotas⁵², al final se clasifica como mulato. La experiencia de privilegio como persona blanca, reconocida y tratada por la sociedad en base a estas características, puede no implicar una identidad similar por parte de las personas entrevistadas. Esto puede reflejar una necesidad de eliminar la legitimidad del sistema de clasificación racial establecido y también puede mostrar la dificultad para entender que las diferencias presentes en un mismo grupo racial no son equivalentes a las desigualdades que delimitan las identidades negras. En ambos casos, no es posible evaluar estas prácticas como simplemente desinteresadas. En cuanto al entrevistado 46, cabe señalar que en otro momento de la entrevista descalifica expresamente el debate racial planteado por otros docentes del Ifal, siendo este hecho un indicio de sus posibles motivaciones al cuestionar la autoidentificación racial.

La diversidad constitutiva de la identidad racial blanca, así como de la negra y de otras identidades raciales, pone de relieve la complejidad que envuelve el debate. Formada por consensos ideológicos que garantizan sistemáticamente privilegios en el acceso a recursos materiales y simbólicos a quienes ocupan esa posición (de Almeida, 2021), la blancura no es un rasgo de esencia, es un producto de la historia y, por lo tanto, puede ser reproducida y también deconstruida. Así, las diferentes posturas del profesorado pueden indicar intereses

⁵¹ El concepto amarillo utilizado por el entrevistado no se refiere a oriental. Se utiliza en Brasil como una broma refiriéndose a un color de piel cercano al tono amarillento.

⁵² La explicación sobre la política de cuotas implementada en Brasil fue presentada en el apartado 3 del capítulo 4 y se refiere a una política que asigna algunas vacantes en instituciones públicas a personas negras.

de mantenimiento de privilegios, así como el compromiso de producir crítica y autocrítica sobre esta estructura.

En relación con las personas negras, al ocupar una posición inversa en las relaciones de poder vinculadas a la cuestión racial, pueden desarrollar la necesidad de acceder a los privilegios que comúnmente se conceden a los blancos. Esto puede llevar a una identificación con este grupo, aunque la experiencia esté delimitada por los prejuicios raciales que sufren las personas negras. A este respecto, algunas personas entrevistadas reflexionan:

Nuestros alumnos tienen dificultades para reconocerse como negros. Aunque para la policía sea negro; aunque para las relaciones cotidianas sea negro; en los momentos en que tienen los prejuicios raciales, será negro. Pero aún tienen esta dificultad. No es fácil. Yo veo que ellos tienen esta dificultad. Es difícil para ellos (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Creo que la gente a menudo no se reconoce como negra. Creo que Alagoas está pasando por un gran proceso de blanqueamiento y esto para mí es visible entre los trabajadores del Ifal y entre los estudiantes. Uno de los aspectos que más claro me resulta es cómo se siguen alisando el pelo en Alagoas. Y en este proceso de blanqueamiento, las personas que están en posiciones de poder no acceden a esa posición si están considerándose negras. Así que es un proceso más complejo (Entrevistada 35. Mujer blanca. Campus Penedo).

Estos dos ejemplos se refieren a lo que Guerreiro Ramos define como la “patología social del blanco” (de Almeida, 2021; Cardoso, 2010). Para el autor, esta patología “consiste en la negación de las personas con alguna ascendencia biológica o cultural negra [...], lo que ha llevado a la tendencia de que las personas mulatas sean clasificadas como blancas y las negras como mulatas, resultando un blanqueamiento y pardeamiento⁵³ de la sociedad brasileña” (Ramos, 1995, citado en Cardoso, 2010, p.618.). Esta reflexión, también planteada por la entrevistada 35, muestra que el blanqueamiento puede ser una estrategia utilizada por las personas negras para acceder a espacios de poder destinados principalmente a las blancas. En otras palabras, al pasar por el proceso de blanqueamiento, ya sea por el tipo de ropa que llevan, por adaptar su piel y su pelo a los estándares de los blancos, o simplemente por estar en mejor situación económica, pueden recibir un estatus social superior. Otro entrevistado refuerza esta percepción: “Hay profesores que necesitan ser socialmente blancos, integrados, aunque sean negros. Tal vez sea una forma de defenderse” (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Sin embargo, también se observan expresiones de reconocimiento de la identidad racial negra. Parte del personal docente se reconoce como negro y valora esta condición:

Fui la única de la clase que se graduó en el momento correcto, que fue en los cuatro años, ¿vale?

Como hay mucha repetición, los alumnos repiten muchos semestres y acaban por no terminar

⁵³ Igual que el blanqueamiento se refiere al proceso por el que las personas mulatas intentan parecer más blancas, el pardeamiento se refiere al proceso por el que la población negra intenta hacerse pasar por mulata.

a tiempo. Y fui la primera de mi clase. Yo era una mujer, ¿vale? Porque el curso era mayoritariamente masculino y yo, una mujer negra, fui la primera en terminar la titulación. Y poco después yo entré en el programa de máster y terminé en el menor tiempo posible (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

La elección de este fragmento de la entrevista, entre otros emitidos por el profesorado sobre el reconocimiento y la valorización de la identidad racial negra, se debe a su importancia para el debate sobre la mujer negra. De acuerdo con Dimenstein et al. (2020), se entiende que el término mujer no tiene un significado esencial y cuando se pretende tratarlo así el debate adquiere un sentido racista, por seleccionar sólo a un grupo como norma. Así, las diferentes formas de experimentar el hecho de ser mujer requieren un análisis de las relaciones de poder que envuelven esta experiencia, en las que hay que considerar la clase social y la raza, así como el territorio u otras expresiones de opresión. La alusión de la docente a haber sido ella la única que se graduó en tiempo y su exaltación del hecho de ser una mujer negra indican que es consciente de la negación de estos espacios para las mujeres y, principalmente, para las mujeres negras.

Sin embargo, hubo pocas alusiones que aportaran contenido al debate sobre la mujer negra durante las entrevistas. Muchas personas destacan la importancia del debate racial en el Ifal, así como sobre las cuotas raciales (asunto que se presentará en los análisis incluidos en el nivel organizacional), pero no hay mucha reflexión sobre cómo la condición de mujer negra puede haber impactado en las experiencias de vida y en las vivencias de las desigualdades en el Ifal. Una profesora negra entrevistada, que indica abordar el tema de género y raza en sus actividades académicas y que revela situaciones de opresión sufridas en el instituto, comenta lo siguiente cuando se le pregunta sobre experiencias de opresión relacionadas con la cuestión racial: “Como mujer, ya me he sentido muy excluida, pero como mujer negra, hasta ahora, nunca me he sentido excluida de los espacios del instituto federal. Hasta ahora no me he dado cuenta. No es que no exista, ¿verdad?” (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

Esa cita evidencia la poca reflexión sobre estas experiencias por parte de las mujeres negras, lo que es preciso que se entienda como producto de un proceso continuo de oscurecimiento y silenciamiento del tema, lo que, sin embargo, no reduce la situación de subordinación de las personas negras, y especialmente de las mujeres negras, como se puede ver en los indicadores de Ifal presentados en el apartado 2.5 del capítulo 4. Cabe mencionar un ejemplo interesante aportado por Crenshaw (2002) al tratar el tema. La autora alude a una demanda presentada contra General Motors en Estados Unidos, en la que varias mujeres afroamericanas afirmaban haber sido discriminadas por General Motors porque, según ellas, la empresa se negaba a contratar a mujeres negras. Como la empresa contrataba a mujeres blancas y hombres negros, el tribunal consideró infundada la demanda. Según la autora, este

resultado se produjo porque la visión tradicional de la discriminación opera para excluir estos solapamientos. Un cambio en este modelo exigiría incluir las cuestiones raciales en los debates sobre género e incluir las cuestiones de género en los debates sobre raza, es decir, un proyecto interseccional, que aborde las diferencias dentro de la diferencia.

Aunque el tema no haya sido tratado en profundidad a lo largo de esta investigación, tanto por la falta de datos raciales en la elaboración de los indicadores, como por la dificultad de acceso a la información racial en los datos ofrecidos por el Ifal para la selección de la muestra de la investigación cualitativa, lo que se busca es entender esta relación a través de los silencios y expresiones de experiencias comunes entre las personas negras y, en particular, entre las mujeres negras.

En relación con el tema de la identidad racial negra desde el punto de vista de los hombres, cabe destacar un discurso que evidencia este asunto cuando el profesor alude a sus concepciones vinculadas a la clase social:

Soy muy reticente a esto de tener a alguien trabajando en mi casa. Es una cuestión ideológica, por supuesto. Pero al mismo tiempo, es esta cosa de que somos libres para esclavizar a la otra persona, ya sabes cómo es. No me gusta sentirme libre aprisionando al otro. Así que estoy en contra de esto de tener una persona aquí, no creo que sea necesario (Entrevistado 8. Hombre negro. Padre. Campus Maragogi).

Aunque no remite esta concepción a su historia de vida, el profesor hace una analogía entre la liberación de la población negra esclavizada y el esfuerzo por romper con la práctica de contratar empleadas domésticas. Esta costumbre, muy extendida en Brasil, está marcada por la historia de la esclavitud y la negación de derechos a estos trabajadores, que suelen ser mujeres y negras. Aquí, la identificación racial del entrevistado puede representar un aspecto importante, ya que se reconoce como negro y, en otra parte de la entrevista, comentó que creció en una familia pobre.

Esta reflexión del entrevistado no resta importancia a la necesidad de contrastar este discurso con su experiencia en la relación con su pareja. La realidad de no contratar a una empleada doméstica, presentada como su elección, parece tener implicaciones más directamente en la vida cotidiana de su pareja, ya que él pasa la mitad de la semana en la ciudad del Ifal donde trabaja y ella se queda en el hogar familiar con los niños haciéndose cargo de las actividades domésticas. El tema de la conciliación se aborda a lo largo de este trabajo y, más concretamente, en el apartado 3.3 del capítulo 7. Sin embargo, aquí cabe mencionar el hecho de que el compromiso del profesor con la lucha contra las opresiones puede no considerar aspectos relacionados con la mujer. Esta cuestión fue ampliamente debatida por Davis (2016), quien denunció la presencia del sexismo en los movimientos negros, así como del racismo en los movimientos sociales feministas. La integración de las luchas y su comprensión desde una lectura histórica de las opresiones estructurales,

incluyendo la cuestión de clase, parece fundamental para entender cómo se van construyendo estas desigualdades entre los diferentes grupos que componen el Ifal.

3. La experiencia de la maternidad y la paternidad en la construcción de las subjetividades

La paternidad y la maternidad, como construcciones sociales, plantean exigencias diferentes a hombres y mujeres. Las expectativas sobre los roles e identidades de cada género tienen implicaciones no sólo en la división de las responsabilidades familiares, sino también en la construcción de las subjetividades de madres y de padres. Los hombres y las mujeres aprenden a valorar y desarrollar diferentes habilidades relacionadas con el cuidado de los hijos, el hogar y el desarrollo laboral.

Los cambios en la configuración de las familias, especialmente las de clase media, permitieron modificaciones importantes en este aspecto. Las mujeres han asumido un mayor compromiso profesional y los hombres han sido interpelados en su papel en la formación y desarrollo de los hijos e hijas (Visentin y Lhullier, 2019). Estos cambios han aportado más complejidad a este tema, marcado por movimientos de reconfiguración de estos roles. Sin embargo, la maternidad y la paternidad siguen siendo productos de un modelo de sociedad patriarcal y las prácticas de cuidado se siguen atribuyendo principalmente a las mujeres.

Este apartado presenta cómo el profesorado entrevistado ha vivido la parentalidad, en qué medida se siguen reproduciendo los roles sociales y las posibilidades de tensionar lo establecido. También se ponen de relieve las concepciones sobre la relación entre la maternidad y las desigualdades en el ámbito profesional.

3.1. *El sentido de la paternidad*

La experiencia de la paternidad está marcada por la construcción histórica de los roles de género. La concepción tradicional de la figura masculina como representación de la autoridad y encargada del sustento material de la familia puede seguir repercutiendo en la implicación de los hombres en la crianza de sus hijas e hijos y en la construcción de afectividades. Sin embargo, las funciones atribuidas a los padres han experimentado algunos cambios, acompañando importantes transformaciones en la sociedad. La ampliación de los roles asignados a los padres les ha permitido experimentar una paternidad más sensible y participativa (Visentin y Lhullier, 2019).

Sin embargo, estos nuevos roles se entrelazan con los modelos tradicionales de paternidad y maternidad, de modo que interactúan diferentes valores que, aunque permiten nuevas configuraciones, también contribuyen al mantenimiento de las desigualdades que estructuran la sociedad. En este apartado, se analiza cómo se forman estos valores en la

experiencia de los profesores y del Ifal y, con ello, entender su implicación en la construcción de las desigualdades de género que se experimentan en la vida cotidiana del instituto.

En esta interacción de valores, es posible notar, entre los profesores del Ifal, la necesidad de los hombres de aumentar su compromiso con el trabajo debido a la llegada de los hijos, siendo este un tema recurrente, aunque no se les pregunta directamente sobre ello. Las siguientes citas muestran a los entrevistados refiriéndose a una época en la que aún no eran profesores del Ifal, mostrando cómo la necesidad de promoción profesional ligada a la paternidad se construye en distintos momentos de sus vidas:

Cuando fui padre, di aún más prioridad al trabajo. Creo que es más bien una cuestión, es una construcción cultural, ¿vale? Ansiaba un buen sueldo, como cualquier otra persona. Quería estar más relajado para poder vivir con mi familia buenos momentos: aparentemente son momentos tontos, para jugar, ¿vale? Para, no sé, jugar a los videojuegos con mi hijo. Eran momentos de diversión, pero eran pocos. Me impulsaba a trabajar, quería un buen sueldo, tenía que trabajar mucho, llegaba a tener durante la semana cinco trabajos. Creo que era un adicto al trabajo (Entrevistado. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Una de las dificultades que tuve fue esta cuestión de tener una situación financiera mejor porque cuando tienes hijos te preguntas: ¿pero no debería estar ya ganando más? Porque vi que algunos amigos ya ganaban un buen sueldo en el trabajo y yo estaba investigando. Cuando decidí hacer la investigación, recibía una beca que en ese momento era de R\$350,00. Y con un niño. Así que es difícil (Entrevistado 7. Hombre blanco. Padre. Campus Maragogi).

Como muestra la primera cita, trabajar mucho y así proporcionar mejores condiciones económicas a la familia aparece como un valor importante en la vida del entrevistado 18. Él entiende que este deseo de trabajar mucho responde a una construcción cultural. Así, reflexiona sobre el rol social que se espera de los hombres. Sin embargo, el entrevistado no solo reprodujo ese rol de proveedor familiar, sino que también buscó más proximidad con su hijo a través del juego. No obstante, la reivindicación de una paternidad más participativa no parece contribuir a la implicación en la rutina de los cuidados necesarios para la crianza.

Por su parte, las dificultades experimentadas por el entrevistado 7 cuando fue padre estaban muy relacionadas con la necesidad de una mejor remuneración inmediata, lo que sería un impedimento para seguir la carrera de profesor, ya que esta exige la realización de investigaciones, generalmente financiadas con becas de escasa cuantía. Esta dificultad planteada por el profesor puede tener un impacto diferente en los hombres, dependiendo de su origen familiar. A continuación, otro extracto de la entrevista 7:

Quería empezar la investigación, pero luego te desesperas, ¿vale? Entonces, quieres formarte para presentarte a la policía u otras cosas que están fuera de esta carrera docente, fuera de la investigación. Pero mi madre, siempre decía: “mira, mientras estudies, te ayudaremos. ¡Adelante! Si lo quieres, ¡adelante!” Y así me fue, bien. En términos familiares, mi esposa también cedió siempre, un poco, a veces, para seguir, tal vez, en algún momento. También sentí

que ella quería hacer algo, como un máster, pero luego lo dejó. Ella también entendió que yo necesité. Y yo me fui a estudiar a una institución en otra provincia, en Santa Catarina, ya con mi hijo de tres años. Y ella lo entendió (Entrevistado 7. Hombre blanco. Padre. Campus Maragogi).

La cuestión de la clase social se entremezcla aquí en el debate de género. Aunque los hombres pueden sufrir el impacto del papel de proveedor asociado a la figura paterna, las consecuencias de esto dependen de las condiciones materiales de la familia y pueden servir como potenciador de la carrera o como limitador de la elección. El apoyo que tuvo el entrevistado 7 para seguir la carrera docente fue más allá de la necesidad de obtener un mayor ingreso inmediato. Este apoyo no sólo implicaba la cuestión económica, sino también la voluntad de la esposa de renunciar a su interés por cursar un máster, posiblemente para estar más disponible para cuidar a su hijo. Sin embargo, es interesante notar la confusión del entrevistado al señalar la actitud de su mujer hacia la situación. Dice que ella “cedió siempre, un poco, a veces”, y así va intentando explicar la relación que, posiblemente, esté estructurada de forma desigual en relación con los intereses laborales de cada uno, lo que puede indicar las diferentes condiciones entre hombres y mujeres para ejercer la profesión y cómo esto se inserta en las posibilidades de actuación en el Ifal.

Aunque la cuestión del trabajo y los ingresos son fundamentales en la evaluación de la paternidad por parte de los hombres, se observa que el afecto también parece ser muy importante. Esta necesidad de compartir el afecto con sus hijos e hijas puede vivirse con inseguridad, ya que aporta un valor diferente a la paternidad tradicional:

Tenía miedo de que pasara, ¿vale? Tenía miedo de que sólo tuviera un apego total a la madre y yo sólo fuera como ese padre de ahí... ¡que he visto en algunas familias! Yo tenía mucho miedo de eso, pero aquí no pasa nada. Está muy apegado, jugamos mucho y yo ayudo mucho, baño al niño. Me baño con él, nos bañamos en la ducha. Hago... no hago la comida, la caliento. No diré que soy el que hace la comida, pero la caliento. Yo soy el que lo lleva por la mañana temprano, nos levantamos a las 5 y la madre duerme un poco, porque a veces se despierta por la noche para tomar el pecho. Soy muy participativo, aunque demanda mucho a su madre: sigue dándole el pecho y se queda con ella. Me entiende como un gran amigo, que juega todo el tiempo (Entrevistado 5, Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Así, el entrevistado 5 muestra sensibilidad hacia la paternidad y trata de estar más presente en la vida de su hijo para evitar ser un padre distante y tener una relación sin apego. Para ello, realiza algunas actividades de cuidado. Aun así, estas son secundarias. Como él reconoce, su papel es de “ayuda”, es el gran amigo que juega todo el tiempo.

Las declaraciones demuestran la diferencia en los atributos que se esperan de los hombres y las mujeres en el cuidado de la infancia y cómo esto se introyecta en la construcción de las identidades. Sin embargo, también evidencian el cuestionamiento de estos lugares y la necesidad de estar más cerca del niño. El esfuerzo por ejercer la paternidad de forma más

amplia que el modelo convencional aparece muy ligado a la esfera de los afectos. El entrevistado 2 relata que intenta ejercer el papel de padre y madre con sus hijos, explicando en qué aspectos trata de desarrollar lo que considera que son atribuciones distintas:

Mi padre nos abandonó y mi madre fue padre y madre a la vez, ¿vale? Así que, básicamente, incluso con mi esposa, también trato de ser con ellos tanto padre como madre, para pensar en ambos lados. Una madre es más bien así: ven aquí, pasa la mano, toma ese cariño... ¡y el padre no es así! Intenta ser más gruñón para que las cosas funcionen mejor, intenta ser el jefe de la casa. Pero lo que digo es que quiero intentar hacer las dos cosas, intentar ser padre e intentar ser madre también (Entrevistado 2. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

La necesidad de romper con el modelo distante de paternidad se presenta por el entrevistado 2 como una construcción provocada por su experiencia de abandono paterno. No fue el único, otros profesores también fueron abandonados por sus padres. Entre los 17 entrevistados que tienen hijos, en cinco casos el padre no participó en su crianza. Llama la atención que la mayoría de ellos (cuatro) destacan la importancia de reforzar los lazos afectivos en la paternidad, lo que puede reflejar un aprendizaje desarrollado por su propia experiencia de falta de afecto paterno. Esta percepción está en línea con los estudios de Beckes et al. (2018), que muestran que los hombres utilizan la referencia de su propio padre en la construcción de su experiencia como padre, en la que toman como base los buenos comportamientos y suelen rechazar los malos, creando así su propia forma de ejercer la paternidad. A su vez, también proporciona información sobre los modelos de paternidad que en la cultura se consideran más presentes y participativos.

Otros entrevistados que son padres también plantean la necesidad de mayor proximidad con sus hijos/as. Entienden que su presencia es necesaria para el desarrollo de los/as niños/as y buscan construir relaciones que abarquen lo que se consideraría un rol materno en el modelo tradicional -que incluyen, entre otros, el afecto-. Así, una mayor presencia en el hogar es vista como una demanda importante para el ejercicio de la paternidad.

Esta apuesta de los entrevistados por el ejercicio de una paternidad más presente expresa algunos cambios experimentados en el modelo tradicional de familia de clase media urbana. Sin embargo, para Goldani (1993), no son sólo los nuevos códigos culturales presentes en la parte “urbana moderna” de la sociedad brasileña los que definen las posibilidades de acuerdos y negociaciones en el seno de las familias, ya que existe una multiplicidad de códigos culturales que circulan en estos grupos, muchos de ellos vinculados al patriarcado aún vigente en la sociedad, en el que la autoridad masculina sigue confiriendo privilegios a los hombres.

Para comprender cómo se produce la mayor presencia paterna en las familias y poner en relación esto con las oportunidades de desarrollo de sus carreras profesionales en el Ifal, se aborda a continuación el significado que los docentes entrevistados confieren a su presencia en la familia.

3.1.1. El significado de la presencia en la paternidad

La exigencia de los profesores padres de estar más presentes en la vida de sus hijos/as fue muy evidente. Relataron distintas experiencias de contacto con ellos/as, considerando estas importantes y mostrando una autoevaluación positiva como resultado de ellas.

Algunos entrevistados señalan que, a lo largo de su trayectoria profesional, han necesitado pasar largos periodos fuera de casa para realizar actividades profesionales. La entrada en el Ifal parece haber contribuido a una mayor disponibilidad de tiempo de algunos de ellos para estar más cerca de sus hijos e hijas, aunque esto haya supuesto tener que pasar algunos días trabajando en una ciudad diferente a la de su familia:

Este es el lado bueno de trabajar en el interior. Trabajo tres días seguidos en el interior, así que el sábado ya estoy en casa, estoy con la familia, con los hijos. Recuerdo muy bien cómo era antes de entrar en el Ifal, me angustiaba mucho salir a las siete de la mañana y llegar a casa a las once de la noche, pasar el día fuera era muy duro, ¿vale? (Entrevistado 6. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

En este extracto, el entrevistado 6 señala un punto importante: que la entrada en el Ifal le ha permitido realizar una jornada laboral más corta y, por lo tanto, tener una mayor presencia en la familia. Las largas jornadas de trabajo para conseguir la remuneración necesaria para la familia y el impacto de esto en la experiencia de la paternidad muestran, una vez más, cómo están interconectadas las cuestiones de clase y de género, en las que asumir una larga jornada de trabajo corresponde a una necesidad económica. La interiorización del precepto moral de que es responsabilidad del padre trabajar muchas horas, por un lado, dificulta el cuestionamiento de la explotación experimentada por los trabajadores en el sistema de desigualdad de clase y, por otro lado, justifica la experimentada por las mujeres en las actividades realizadas en el ámbito doméstico. Ambas formas de explotación, al estar naturalizadas, debilitan las relaciones con sus hijas e hijos, así como la comprensión de que la construcción de una sociedad más equitativa y digna pasa por el reconocimiento y la lucha por los derechos de todas y todos.

En cuanto al trabajo en el interior, el entrevistado 6, así como parte del profesorado, vive en una ciudad diferente a la del campus en el que trabaja, pasando los días que da clases lejos de su familia y regresando a la ciudad de residencia los sábados, tema que se tratará mejor en el capítulo 7, dedicado al análisis social, en el apartado 3.4. Es interesante que el mismo entrevistado que considera positiva esta organización del tiempo para estar con la familia, entienda que la situación no es la misma para las mujeres. Relata situaciones en las que compañeras de trabajo no tienen la misma disponibilidad que él y tienen que volver a la ciudad donde viven con sus familias todos los días después del trabajo:

¿Te imaginas viajar siempre 130 kilómetros de ida por la mañana y, después de dar clases todo el día, volver 130 kilómetros por la noche, llegar a casa con un niño pequeño para ocuparte del

niño, ocuparte del marido, ocuparte de todo? Es difícil. ¿Vale? Pero tengo compañeras que lo hacen tres veces por semana. Es complicado no alabar la fuerza que tienen las mujeres (Entrevistado 6. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Aunque reconoce el cansancio que supone para sus colegas docentes el desplazamiento diario a otra ciudad, naturaliza la situación. El papel femenino de cuidar de la infancia, de la casa e incluso de su marido, tal como lo describe, no es el mismo que el que él asume en su familia. Tampoco cuestiona el papel tradicional de la mujer en la familia. La concepción de lo que significa la presencia del padre o madre en la familia parece ser muy diferente y esto repercute en la experiencia profesional de hombres y mujeres y en la realidad construida por ellos en Ifal.

Así, es relevante conocer las concepciones sobre lo que significa para los docentes hombres estar más presentes en casa. Sobre esta cuestión, se preguntó a los entrevistados cómo concilian el tiempo dedicado al trabajo con la exigencia que sienten de estar más presentes en el hogar, considerando que esto implica un mayor cuidado de la infancia y del hogar. He aquí una respuesta:

Esta relación con los chicos aquí, en casa, me gusta mucho estar con ellos. Por la noche mi madre se queda, se encarga de ayudarlos con los deberes. Y también me quedo al lado, preparando las lecciones para mis clases. En el salón estamos todos juntos: mi madre, los dos niños, mi mujer cocinando... y nos quedamos hablando y eso es lo que pasa estos cuatro días. Y el viernes todavía podemos jugar un poco porque estoy en casa. Y el fin de semana, de vez en cuando, los llevamos a la plaza o no. Pero siempre trato de interactuar (Entrevistado 2. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

La presencia del entrevistado 2 en el hogar fue expresada por él a través de su permanencia en el lugar y la interacción que realiza en esos momentos. Mientras él lleva a cabo sus actividades profesionales, su madre y su esposa se encargan de las actividades domésticas y de cuidado. La realización de estas actividades en un mismo espacio físico, mediado por las conversaciones, representa para él un aspecto positivo de la convivencia familiar y de la paternidad. Jugar e interactuar en los momentos libres de las actividades laborales también contribuye a su valoración positiva del ejercicio de la paternidad. Esta concepción impregna muchos de los discursos de los hombres entrevistados, que mencionaron la importancia de estar cerca de sus hijos como forma de tener más ocio y poder jugar con ellos.

De este modo, aunque se comprometen a ser más cercanos y afectuosos con sus hijos, las exigencias de asumir las actividades de cuidado no parecen ser prioritarias en esta nueva configuración de la paternidad que muestran los profesores. Los obstáculos que las obligaciones del cuidado y la realización de actividades domésticas ejercen sobre las mujeres trabajadoras y, en particular, sobre las profesoras, no repercuten en la vida de los hombres de forma similar. Su mayor presencia no está necesariamente vinculada a estas obligaciones. Las

nociones naturalizadoras sobre las capacidades de los hombres y las mujeres pueden ser mecanismos importantes para mantener el modelo de paternidad desconectado del cuidado:

En mi carrera, pasé mucho tiempo trabajando, con esa motivación intrínseca de ser productivo académicamente. En lugar de estar más con mi hijo, si me salía una base de datos y alguien me pedía que trabajara en ella para que escribiéramos un artículo, me iba a la base de datos y dejaba de disfrutar el momento con él. Soy una persona que no puede decir que no muy a menudo y termino por no dejar mi trabajo y dejar de lado algunas de las cosas más importantes, como la familia. Pero hoy puedo decir que no, puedo aguantar en este sentido (Entrevistado 7. Hombre blanco. Padre. Campus Maragogi).

El discurso del entrevistado 7 muestra la percepción de que la motivación para desarrollar su trabajo investigador es algo intrínseco en él y que reducir esta actividad exige un gran esfuerzo. La capacidad de renunciar a este compromiso con el trabajo, visto como algo natural, revela así la concepción de estos hombres de que están realizando un gran esfuerzo por el bien de la familia.

En relación con la exaltación que los hombres hacen de sí mismos como resultado de la experiencia de una paternidad más presente, es interesante prestar atención a alguna de las problematizaciones señaladas por Visentin y Lhullier (2019), a partir de los datos de su investigación. Las autoras analizan testimonios en revistas para padres realizados en diferentes épocas y observan que en los últimos años se han notado algunos cambios en cuanto a la experiencia de la paternidad. Señalan que estos se identifican por la introyección de valores relacionados con una parentalidad más participativa, pero que estos valores no están directamente “relacionados con la participación y el cuidado inherentes a los hijos e hijas y a la nueva familia que se formaba. Los hombres reflexionaron sobre cómo la paternidad les transforma a ellos mismos, su forma de percibir y experimentar el mundo” (p. 310).

Estos nuevos valores integrados en el concepto de paternidad pueden explicar la valoración que los profesores varones hacen de sí mismos cuando se refieren a su relación con la familia. Ellos conciben la relación de pareja y familiar como una virtud. Varios entrevistados aluden a sí mismos como “hombres de familia” y expresan esta condición como un mérito:

Yo creo que la familia es muy importante, ¿vale? Y con mi matrimonio, cierto, cuando me casé y vinieron los chicos, los hijos, entonces puedes mejorar, reflexionar y mejorar. Pude tener muchas más características... las características de la familia o... las características de una persona que trata de hacer el bien (Entrevistado 2. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Soy una persona muy dependiente de mi familia. Yo creo que así soy. Me gusta mucho mi casa. No renuncio a estar con mi familia. Me gusta volver a casa, ver a mis hijos, ver a la esposa, hablar, estar con ellos. Esto me hace mucho bien. Siempre me hace bien (Entrevistado 38. Hombre blanco. Padre. Campus Piranhas).

Es interesante observar la valoración positiva que los hombres hacen de sí mismos atribuyéndose la condición de “hombres de familia”. El entrevistado 2 llegó a referirse a sí mismo “como una persona que trata de hacer el bien”, característica adquirida principalmente a través del matrimonio y la paternidad. El hecho de que desarrollen relaciones afectivas con sus esposas e hijos/as parece ser evaluado por los varones como razón suficiente para la autopercepción de que son “hombres de familia” y se esfuerzan en enfatizar esta condición.

Así, los significados de la experiencia de la paternidad para los profesores del Ifal parecen fusionar nuevos valores, relacionados con el afecto y la ampliación del significado paterno como sujeto social, pero mantienen viejas concepciones de género que perpetúan la poca presencia masculina en la realización de las actividades domésticas y de cuidado. Aunque los roles de género están naturalizados y mantienen las desigualdades, el proceso de cambio que experimentan los padres es muy significativo, así como las nuevas referencias que pueden compartirse en el Ifal, que contribuyen a producir relaciones más igualitarias y que contribuyen en última instancia a tensionar los valores tradicionales.

En relación con este tema, es conveniente traer a colación algunas experiencias de cambio vividas por los entrevistados en el ámbito de la paternidad. Aunque ya se han presentado algunas, a continuación se muestran otras y se aportan algunas reflexiones sobre cómo esas experiencias les permitieron ampliar las posibilidades de ejercicio de la paternidad.

3.1.2. Experiencias de cambios en la paternidad

Las identidades se construyen a lo largo de la vida de los sujetos y tienen una estrecha relación con los roles sociales impuestos por la sociedad. Aunque contengan preceptos y sanciones de la sociedad producidos a lo largo de los años, las identidades y los roles sociales fluyen. Abarcan las diferentes posiciones sociales que ocupan las personas y pueden configurarse a través de las distintas experiencias, situaciones y expectativas vividas por los individuos y por la sociedad. Es importante reconocer la actividad de los sujetos al producirse a sí mismos a partir de las condiciones disponibles.

En cuanto a la paternidad, es importante identificar los cambios que experimentan los profesores del Ifal. La cuestión de la mayor presencia de los hombres en la vida de sus hijas e hijos, presentada en el punto anterior, también fue destacada por algunos entrevistados como una necesidad que se construyó a lo largo de la experiencia de la paternidad:

Creo que esta relación [familiar] solía ser problemática, me alejaba de la familia, del niño. Hoy en día ya estamos viendo que tenemos que prestar más atención a la familia, que tenemos que diseñar de alguna manera algo para que el trabajo no suprima la parte familiar. Todavía tengo un hijo adolescente, así que tengo que estar presente. Mi mujer también trabaja y el poco tiempo que tenemos para estar juntos es por la noche. Entonces tratamos en lo posible, en este

momento, de no traer trabajo para no afectar, en este tiempo que sería único, el momento que tenemos (Entrevistado 27. Hombre negro. Padre. Campus Maceió).

Me hice cargo de muchas cosas, me dediqué mucho al trabajo, por lo que estuve mucho tiempo ausente de la familia, sobre todo de mi hijo mayor. Cuando nació mi hija menor, esto ya estaba cambiando un poco, ¿vale? Ya me estaba rindiendo, diciendo que no. Hoy pienso, si veo que me voy a distanciar de mi pequeño, de mi niño, que también me necesita mucho, y de mi mujer también, que necesita tener estos cuidados (Entrevistado 7. Hombre blanco. Padre. Campus Maragogi).

Los enunciados expresan cambios importantes experimentados por los profesores durante su paternidad. Evaluaron que se habían distanciado mucho de sus hijos e hijas a causa de su trabajo y trataron de corregir esa situación. Estos cambios en la identidad de los entrevistados para acoger aspectos relacionados con una mayor presencia paterna muestran que se incorporaron nuevos elementos durante su experiencia como padres. Esto puede indicar nuevos valores producidos durante su proceso de socialización, que incluye las relaciones con sus hijos, con sus parejas y también con la sociedad.

También es posible identificar que los entrevistados consideran la importancia de su presencia no sólo para sus hijas e hijos, sino también para sus esposas. Esto se puede observar en las palabras del entrevistado 7, que dice que su mujer necesita su cariño, en una expresión similar a los discursos masculinos cuando se refieren a su relación con sus hijos/as. Esto concuerda con la investigación de Balancho (2012, citado en dos Santos et al., 2022), quien afirma que uno de los principales papeles de los padres en la crianza es proporcionar apoyo económico y seguridad afectiva a las madres.

Un punto importante en relación con estos cambios en la experiencia de la paternidad es que la mayor reflexividad y el compromiso con una mayor presencia y participación parecen haber surgido principalmente en un momento en el que tienen una mayor estabilidad laboral. Esta posibilidad de elegir el mejor momento para cuidar es muy diferente de las experiencias de las mujeres. Una investigación realizada por de Freitas y da Luz (2017), en la que, a través del estado del arte, las autoras hicieron un repaso de las investigaciones sobre género y ciencia, mostró que la llegada de hijos/as trajo más responsabilidad a las mujeres, impactando en su vida laboral, especialmente mientras eran pequeños/as. La interrupción temporal de la carrera profesional para cuidar de ellos/as y la ralentización de la carrera profesional producida por esta experiencia (Aquino, 2006) no parece ser una realidad masculina.

Otro aspecto que debe ser destacado es que la mayor presencia paterna ocurrida después de los primeros años de vida de los hijos e hijas es menos eficaz en el fortalecimiento de los vínculos que cuando la participación se inicia en los primeros años (dos Santos et al., 2022). Como esta mayor necesidad de estar presente surgió en gran medida de experiencias conflictivas en la vivencia de la paternidad, es posible que estos cambios repercutan de forma

diferente en la relación con los distintos hijos, dependiendo del momento de la carrera en que los hombres fueron padres.

El reconocimiento de la importancia de esta relación para el bienestar de la infancia parece haber sido un factor decisivo para los cambios de actitud de los padres entrevistados. Algunas experiencias pueden haber sido determinantes para estos cambios:

El hecho de vivir aquí me ayuda mucho, cierto. Hoy participo mucho más en la vida de mis hijos que antes de estar en el Ifal. Más bien por el hecho de que también vivo cerca del trabajo. Porque cuando empecé aquí en el Ifal, pasé seis meses un poco distanciado, porque venía aquí el miércoles y volvía el sábado. Ahora participo en la familia, incluyendo en la vida de mi hija. Acabamos de descubrir el año pasado que sufría de depresión y que esto había estado sucediendo durante algún tiempo. Pasa a la ansiedad, luego pasa lentamente a la depresión y así sucesivamente. Empezaron a aparecer algunos signos [...] entonces empezó la terapia y mejoró mucho. Así que esto fue muy bueno y creo que uno de los factores de su mejora fue precisamente esta mayor participación mía en casa. Porque ella, al principio, se quejaba mucho de que yo estaba un poco ausente en relación con ella, ¿entiendes? Creo que mucho por el trabajo, ¿vale? Pero hoy lo hago de otra manera (Entrevistado 39. Hombre blanco. Padre. Campus Penedo).

El entrevistado 39 no explicita si la mudanza para vivir más cerca de la familia coincidió con la enfermedad de su hija. Ya sea motivado por esta o por otro contexto que llevó a la familia a convivir, se evidencia que la mayor implicación en los cuidados se fue dando a lo largo de los años y que el esfuerzo de cambio estaba estrechamente relacionado con la enfermedad de la hija y el reconocimiento de la importancia de su presencia para ella.

El relato del entrevistado 14, que asume plenamente el cuidado de su hijo, refleja cómo para los hombres realizar las obligaciones definidas por la sociedad como atribuciones de la madre es algo inusual y, generalmente, pasa por situaciones que provocan esta necesidad. Para reforzar este punto veamos el siguiente fragmento:

Me crie con una madre soltera, así que siempre he tenido la experiencia de ver la batalla de tener un hijo pequeño y tener que trabajar para poner comida en la mesa. No esperaba que me pasara esto. Al fin y al cabo, creo que soy el único padre soltero que conozco. Sobre todo, uno que se hace cargo del niño desde que nace, ¿vale? Así que es duro. Me separé para cuidarlo, cosas que normalmente se oyen de las madres. Su madre tuvo depresión posparto y luego no tuvo ningún tipo de conexión. Lo evita, de hecho, ella incluso intentó quitarse la vida. Y entonces lo intenté mucho, lo intenté mucho, pero después de conversaciones con su madre, con su familia y mi familia, se decidió que separaríamos las cosas para ver si después, en algún futuro, ella mejoraba con respecto a esto (Entrevistado 14. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Es interesante identificar el entrelazamiento de factores que produjo esta dinámica que difiere del modelo convencional. Involucró desde la necesidad inmediata de que el padre cuidara al

niño, debido a la falta de condiciones de apoyo por parte de la figura materna, hasta su experiencia de abandono, también reportada por otros padres. Y, por supuesto, la voluntad del profesor de implicarse en las distintas atribuciones que corresponden a las personas responsables de los niños y niñas. Todos estos factores que producen la realidad presentada por el entrevistado 14 resaltan las posibilidades de cambio a través de la capacidad de agencia de los sujetos. Pero también muestran cómo la agencia depende de la estructura -incluyendo los significados culturales que están en el corazón de la estructura social- (Risman, 2018), de modo que fue a través de las condiciones objetivas que imposibilitaron a la madre cuidar del niño que el padre asumió la tarea. Esto, por supuesto, no resta importancia a la disponibilidad del entrevistado y su papel en la contribución de los cambios en la estructura.

Los cambios producidos en la configuración de la identidad del entrevistado 14, provocados por este proceso, le permitieron construir una paternidad ampliada, activa y responsable. Los impactos que esta experiencia trajo a la vida del profesor fueron muchos, exigiéndole la construcción de nuevas referencias y la necesidad de enfrentarse a estigmas y prejuicios.

Tenía amigos que se alejaron porque no podía ir al gimnasio o al fútbol, porque tenía que cuidar al niño que se despertaba cada tres [horas] para comer. Decían que tenía que habérselo dejado a mi madre, que era abuela, o dejárselo a la madre de su madre, para que lo hiciera alguien que supiera cuidar a un niño, porque yo no sabía cuidarlo. Otras personas pensaban que el niño se moriría de hambre, que no podría alimentarlo, porque no me adaptaría. O que tarde o temprano me iría a alguna fiesta y dejaría al niño solo. Siempre había esa mirada de “o no tienes éxito o en algún momento te vas a rendir”. Después de eso, al cabo de los años, se invirtió: de “no puedes hacerlo” a “eres un superpadre, has demostrado que eres el hombre”. [...] Y me molesta porque no escuchamos esto de las madres. ¿Por qué no eres una supermamá? Yo soy una excepción, mientras que hay miles de madres que hacen lo mismo que yo. Entonces, me molesta en el sentido de que la sociedad trae este estigma de que la mujer está obligada a vivir esto y yo soy un súper padre porque lo hago. Mientras que, de hecho, no es sólo una inversión de roles que se produjo porque la madre de mi hijo tenía un problema psicológico que hizo que el niño estuviera conmigo, sino que no estoy haciendo ningún trabajo que no debería hacer. Es mi trabajo como padre, al igual que el de las madres, ¿no? (Entrevistado 14. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

La presión social para abandonar el cuidado de su hijo, según relata el entrevistado, refleja el modelo de sociedad machista y cómo éste impacta en la construcción de masculinidades y paternidades. Los amigos, al distanciarse, asumieron el papel que corresponde al hombre en los referentes masculinos de la sociedad, porque mantener la cercanía significaría también deconstruir los modelos de masculinidad en sus identidades. La concepción de que los hombres no tienen habilidades para el cuidado y de que, en ausencia de la madre, debe ser otra mujer -generalmente una abuela- la responsable de esta atribución funciona como un

mecanismo eficaz para mantener la tarea del cuidado en las mujeres; además de obstaculizar el desarrollo de estas habilidades en los hombres.

Cabe destacar la reflexión del entrevistado sobre este proceso, sobre la negación de la posibilidad de experimentar una paternidad amplia y responsable. Esta negación está presente en la desconfianza de que sea capaz de criar al niño, pero también en la exaltación de él como padre, cuando ya no era posible negar esta capacidad. La exaltación también funciona como una forma de demarcar lugares, de indicar un logro que supera las capacidades intrínsecas de su género y, con ello, de mantener estas experiencias como una excepción para los hombres.

La forma en que este hombre afrontó esta experiencia fue fundamental para que se produjeran cambios más profundos en la configuración de su paternidad; pues la experiencia de criar a un hijo, aunque indique un cambio en el modelo convencional, no implica necesariamente la ruptura de los estereotipos. Sin embargo, el entrevistado 14 demuestra que la paternidad puede ejercerse de forma más auténtica, superando los modelos fijos y demostrando que las habilidades de cuidado se desarrollan a lo largo de la vida y exigen responsabilidad. Aunque de nuevo se trata de una cita extensa y relacionada con la experiencia del mismo entrevistado, es pertinente incluir una cita más de su testimonio, ya que es el único padre entre los entrevistados que representa una ruptura con el rol de género:

Es un poco complicado para mí hablar de ella [conciliación del trabajo y paternidad], porque la gente se asusta. Vivo solo con mi hijo. Mi madre vive en Piauí y su madre no vive con nosotros, vive en Ceará. Y él es autista. Y estoy haciendo un postgrado en análisis de la conducta para poder colaborar también con su tratamiento. Así que soy el padre, el educador, cocino, lavo, plancho, ¡hago de todo! Son pocas horas al día las que consigo sacar para mí. Mi dinámica es muy difícil y muy ajetreada. No es algo muy común de ver por ahí. Porque se ven padres solteros, ¿vale? Solteros en el sentido de cuidar al niño solo por un tiempo. Y de momento la única ayuda que tengo es la de una niñera. Y la idea es que ella se quede con él jugando, paseando, pero no cocina para él. Lo máximo que puede hacer es preparar una pequeña merienda o hacer gachas por la noche. Pero el resto del tiempo, todo soy yo, desde la limpieza, el lavado, las exigencias de ser ama de casa (Entrevistado 14. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Esto es lo que el entrevistado expresa cuando se le pregunta sobre la conciliación del trabajo y la paternidad. Como se refleja, habla de la dinámica de su vida, de las tareas domésticas y de cuidado y de lo difícil que es conciliar tantas responsabilidades. El discurso del participante es muy similar al de algunas mujeres cuando se plantea la misma pregunta. Sin embargo, no se parece al de ninguno de los otros hombres entrevistados. La referencia a la condición de “ama de casa” y la dedicación al cuidado de su hijo, incluyendo la formación para ayudar en su tratamiento de salud, indican que es posible construir nuevas referencias de masculinidad. Esta realidad se asemeja a la presentada por Risman (1987, citado en Risman, 2018), quien

observa que los padres que crían solos a sus hijos son más cariñosos y empáticos, evidenciando la característica de la maleabilidad de los rasgos de personalidad.

Las condiciones para el ejercicio de la paternidad responsable no tienen por qué estar vinculadas a la experiencia de situaciones difíciles en la vida o a la ausencia de la figura materna. Sin embargo, la subjetividad se construye en el entramado de cuestiones materiales y culturales y en la disposición de los sujetos y, en este proceso, los cambios pueden ser lentos y estar marcados por diversas sanciones, no sólo en la producción de paternidades, sino también de maternidades.

3.2. *La maternidad como una experiencia con conflictos emocionales*

La construcción social de la maternidad presenta elementos que difieren de cómo se produce la paternidad. Conocer cómo estos elementos impregnan la realidad de las profesoras y profesores del Ifal puede contribuir a la comprensión de cómo estas relaciones se entrecruzan en la producción de desigualdades en la sociedad y, en particular, en el Ifal.

Históricamente, la maternidad se ha representado como una afirmación de la feminidad, como lo que corresponde a la esencia y a la identidad femenina. Con la mayor complejidad de roles y relaciones sociales provocada por las diversas necesidades producidas en las trayectorias de la sociedad, estos valores se han reconfigurado para abarcar nuevas atribuciones para las mujeres, aspecto que ya fue tratado en el capítulo 2. Todo este proceso ha provocado cambios en la forma en que las mujeres sienten y viven la maternidad. Sin embargo, las estrategias dirigidas a mantener a las mujeres en una condición de subordinación también se han renovado y la maternidad permanece idealizada como rasgo distintivo de la feminidad y, por tanto, sigue produciendo asimetría en las relaciones (César, Loures y Andrade, 2019).

Los roles sociales asignados a las mujeres siguen implicando asumir prioritariamente las actividades desarrolladas en el ámbito doméstico. La inclusión de las mujeres en el mercado laboral no ha supuesto aún una ruptura en la división de género de estas atribuciones. Tradicionalmente, los papeles que deben desempeñar las mujeres y los hombres en las esferas pública y privada parecen estar aún más delimitados con la llegada de los hijos e hijas. Mientras que los hombres se sienten más obligados a desarrollar actividades profesionales para mantener a la familia, las mujeres se sienten más presionadas a garantizar el cuidado familiar. Sin embargo, los cambios en la sociedad demuestran que las mujeres buscan cada vez más realizarse fuera de la maternidad y de la vida doméstica. Y aquí interesa comprender cómo se manifiestan estas necesidades en la carrera de Ifal, sus avances y contradicciones. Entre las madres entrevistadas en esta investigación, en las que la carrera profesional ya forma parte de sus atribuciones, la maternidad se vive como un esfuerzo por mantener a la familia:

Fue muy doloroso, ¿cierto? tener un hijo y trabajar. Como siempre cargaba con los asuntos de la casa auestas, estaba mucho tiempo sola. Aunque mi ex es mayor que yo, yo fui la que se graduó primero, trabajé por primera vez. Y en casa también era yo. Eso significa trabajo en casa, hijos, trabajo fuera de casa... fueron tiempos bastante difíciles, ¿vale? (Entrevistada 47. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

¡He trabajado mucho! Con una hija pequeña y trabajando mucho. Como he dicho, a veces tenía que trabajar dos turnos completos por necesidades económicas. Ser madre y ser educadora es difícil. Y sólo tengo una hija, así que no puedo imaginar la situación de las madres con más de un hijo. Siempre ha sido muy complicado. Y el padre, creo que era un individuo más en este proceso, como es tan común aquí en Brasil, ¿vale? Yo tuve una doble jornada, una triple jornada, mientras que su jornada fue sólo de trabajo y la paga también fue baja (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Las declaraciones de las entrevistadas ponen de manifiesto que también se sienten responsables de hacerse cargo económicamente de sus familias. Esta dinámica, aunque recuerda a los roles de género más complejos experimentados por las mujeres negras y pobres desde épocas anteriores (Davis, 2016), refleja en gran medida las experiencias de emancipación femenina producidas en la posmodernidad. Sin embargo, como afirma Lipovestsky (2000, citado en Milfont, 2019), las nuevas exigencias de autonomía individual y de realización profesional no eliminan el papel principal de las mujeres en el ámbito doméstico y de los cuidados. Así, las entrevistadas 47 y 49 reflejan que han asumido un papel central en el mantenimiento de la familia y también en la realización de las actividades domésticas y de cuidado.

Es importante remarcar que la necesidad de trabajar para mantener a los hijos e hijas expresada aquí por las mujeres difiere en gran medida de lo expuesto por los hombres entrevistados. Aunque buscan el trabajo como una forma de mantener a la familia y de realizarse profesionalmente, para ellas la provisión económica no es ajena a la necesidad de atender las actividades del cuidado de la familia. Igual de diferentes son los sentimientos movilizados en la maternidad. Las mujeres entrevistadas mostraron un gran conflicto emocional en este proceso. Este conflicto, provocado por la doble y triple jornada laboral, se puede percibir por los sentimientos expresados, en los que la entrevistada 47 dice que era “doloroso tener un hijo y trabajar”, lo que confirma la entrevistada 49 indicando que “ser madre y educadora es doloroso”.

La ambivalencia de sentimientos resultante del alto nivel de exigencia y autocrítica materna y de la necesidad de trabajar y satisfacer sus propios deseos puede conducir a sentimientos de culpa (de Oliveira, 2021), que además de producir sufrimiento puede repercutir directamente en el ejercicio profesional de las mujeres en Ifal. A este respecto, y pese a que no se preguntó expresamente sobre la cuestión de la culpa en las entrevistas, muchas madres afirman sentirse culpables:

Esta cuestión de la culpa siempre ha estado presente en mi vida. Ya había trabajado la culpa de cierta manera, ¿vale? Pero durante mi doctorado, afloró más, incluso por la distancia. Pero conocí a un grupo de apoyo que me ayudó mucho [...] y pude trabajar mucho el sentimiento de culpa, que en cierto modo sentía exactamente por la ausencia de las niñas, ¿vale? Y en relación con el control, porque siempre tuve mucho control de todo. Incluso cuando estaba lejos, era: “mira las medicinas, tienes que comprobar esto, aquello”. Siempre estaba al tanto de todo. Y esto es muy estresante, estresante para ti y estresante para el otro. Porque, de todos modos, si dices que confías en lo que va a hacer la otra persona y que tienes el control, es difícil. Así que, al darme cuenta de que necesitábamos... digamos que, en mi caso, vi que necesitaba animarme a dejar algunas cosas de lado, ¿vale? Confiar más en esta red de apoyo que tenía y quitarme algo de esta culpa (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Tengo una hija adulta, ¿vale? Así que tengo una condición que no es la realidad de muchos. Con un niño pequeño, la realidad familiar puede traer muchos conflictos. Hoy puedo desconectar y pensar realmente en la trayectoria. Pero ya me sentí muy culpable. Puse a mi hija en la guardería, en el jardín de infancia, justo cuando sólo tenía dos años. Así que necesitaba trabajar, necesitaba estudiar, dependía de servicios como el transporte escolar. He trabajado mucho por mis necesidades económicas. Sí, es doloroso ser madre, cuidar y tener un trabajo (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

El sentimiento de culpa por tener que ausentarse del cuidado materno para trabajar y/o estudiar es evidente en estas declaraciones. La entrevistada 13 revela cómo este sentimiento la marcó en diferentes etapas de su vida y relata cómo afloró aún más durante su doctorado. La acentuación de este sentimiento en momentos en que la mujer necesita dedicarse más a su carrera es ampliamente reportada en la literatura (Negreiros y Féres-Carneiro, 2004; César et al., 2019; Ferreira et al., 2019; Montes-López y Simbürger, 2021). Ferreira et al. (2019) relatan que las madres desarrollan culpa por sentir que no se dedican lo suficiente a sus hijos y por no ser tan productivas como se esperaba. En la investigación realizada con docentes en España y Chile, Montes-López y Simbürger (2021) evidencian que la llegada de los hijos e hijas no es un factor que naturalmente cause un empeoramiento del desempeño académico de las mujeres, pero ese efecto es naturalizado, pues hay la percepción social de menor compromiso con el trabajo de las mujeres madres. Así, las mujeres se sienten culpables incluso cuando obtienen éxito profesional.

Así, lo que la entrevistada 13 denomina control aparece aquí como la necesidad de asumir tareas de cuidado en un momento en el que necesitaría dedicarse más al trabajo; y la culpa funciona como mecanismo para legitimar esta necesidad. La expresión de la entrevistada 49 recuerda la importancia de las políticas destinadas a reducir las asimetrías de género en la conciliación del trabajo y la familia (Faur, 2006; Silva, Nogueira y Neves, 2010). La culpa expresada como resultado de necesitar servicios para cuidar a su hija mientras ella trabajaba demuestra los preceptos de la sociedad sobre las mujeres, en los que comúnmente

se introyecta en forma de culpa el mensaje de que “la mujer debe ser buena en todo” (César et al., 2019).

Esta realidad de las mujeres contrasta con lo que reflejan los hombres entrevistados, que pudieron dedicarse a sus carreras en el momento en que sus hijos e hijas eran pequeños y necesitaban más dedicación y cuidados. En este sentido, las entrevistas aportan información interesante. Entre los 17 hombres entrevistados que son padres, 13 ya tenían hijos antes de entrar en el Ifal. Mientras que, entre las madres, que representan 13 de las mujeres entrevistadas, seis ya tenían hijos/as cuando comienzan a trabajar en el Ifal. Esta diferencia puede indicar las dificultades adicionales que experimentan las mujeres en su carrera profesional en comparación con los hombres, de modo que ellas esperan a tener una mayor estabilidad en la profesión antes de ser madres.

En cuanto a la subjetividad, es muy importante señalar aquí las diferencias fundamentales en la forma en que madres y padres ven la necesidad de un mayor contacto con sus hijas e hijos. Como ya se presentó, los padres entrevistados que mencionan esta necesidad, en general, no vinculan el contacto con el cuidado y expresan un alto nivel de autoestima en la relación con sus hijas e hijos como resultado de la importancia que otorgan a tener este vínculo. Para las madres, la necesidad de un mayor contacto se experimenta a través del sentimiento de que están fallando en la crianza de los hijos, además de la culpa y la sobrecarga de trabajo. En la gestión de las demandas de la maternidad y de la carrera profesional, los conflictos experimentados dificultan a las mujeres expresar los sentimientos que pueden ser evaluados como incorrectos para una madre:

Mi segundo hijo no fue un embarazo planificado cuando me incorporé al Ifal. Ya tenía el primero, pero el segundo no fue planificado. Así que, como que se interrumpió [la carrera]. Pero los niños son bendiciones, ¿cierto?, así que todo es parte, todo contribuyó. Por ejemplo, cuando me presenté al concurso del Ifal estaba embarazada. Estaba de cuarenta semanas, y de cuarenta semanas en la última semana de embarazo. Y cuando me presenté al concurso en la primera semana ya tenía un bebé. Así que ya tenía este primer obstáculo, ¿correcto?, que de hecho, no es un obstáculo. Y cuando me llamaron para hacer la prueba didáctica, mi pequeño aún estaba recién nacido. Lo llevé al examen conmigo, le di el pecho antes de ir a clase y así fue. Así que, de hecho, esto se convirtió en algo muy positivo. Son cosas que acompañan a la vida femenina, digamos, la vida materna. Son cosas positivas (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Contradictoriamente al estado de agotamiento en el que se encontraba, la entrevistada 11 indica que la maternidad contribuyó a su carrera profesional, que siempre son cosas positivas, que es una bendición. Su éxito en la consecución de esta etapa en su carrera no se valora como el resultado de su gran esfuerzo. La justificación de que la llegada de su hijo colaboró con este logro se basó en algo vinculado a lo sagrado, a una bendición. Esta misma profesora, en un momento posterior de la entrevista, indica que tenía que trabajar con fiebre, causada por el

volumen de leche en los pechos debido a la lactancia. La oscilación entre el reconocimiento de la dificultad vivida y la exaltación de la llegada del niño en ese momento inoportuno indica lo difícil que puede ser para las mujeres gestionar la ambivalencia de los sentimientos que implica la exigencia de perseguir una carrera profesional y la maternidad.

La romantización de la maternidad, como la experiencia de la naturaleza femenina y, de esta manera, como un trabajo necesariamente placentero, oscurece la obligación impuesta a las mujeres y la desigualdad entre el padre y la madre al asumir las responsabilidades de cuidado.

3.2.1. La naturalización de la maternidad

Los procesos de naturalización de la maternidad están presentes en la vida cotidiana de la sociedad. De este modo, no sólo las madres absorben estos preceptos. El papel de la familia en la producción de esta moral, que se tratará más adelante en el análisis del nivel social, muestra que el hecho de que personas significativas para las mujeres compartan estas concepciones refuerza estos imperativos. Todo ello forma parte de la maraña de factores que se alían en la producción de géneros y desigualdades de género que se viven en Ifal.

La romantización de la maternidad, que proclama esta como un destino y un lugar de realización femenina, produce identidades maternas que creen que la infancia necesita una atención integral por parte de su madre. Así, la percepción de que la ausencia de la mujer en estas actividades representa negligencia o irresponsabilidad suele ser introyectada en las madres, impulsándolas a dedicarse a estos cuidados en momentos en que otras personas podrían asumir este rol (César et al., 2019). Algunas madres revelan que se hacían cargo del cuidado incluso en presencia de la niñera:

Si me sentara en el sofá mientras la niñera cuida de mis hijas, diría: “Dios mío, no sirvo para nada, porque ni siquiera cuido de mis hijas”. ¡Así que no puedo hacerlo! Aunque tuviera una niñera, cuando estaba en casa, yo hacía cosas y la niñera hacía otras cosas. Me empeñé en estar con mis hijas y esto afectó a todas las demás cosas que tenía que hacer porque cocinaba, porque tenía que corregir exámenes. Así que, a veces, como me pasaba todo el día cuidando a las niñas y haciendo la comida, corregía los exámenes al amanecer, claro, algo que a veces no ocurre con los hombres (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

La obligación de cuidar a los hijos e hijas para mantener un autoconcepto positivo revela cómo de dolorosa puede ser la experiencia de la maternidad. La incorporación del sistema de pensamiento y organización social de los géneros en las subjetividades impacta directamente en la forma en que las mujeres gestionan el desempeño de las actividades laborales y familiares. Las concepciones de que la unidad madre-hijo es esencial para el desarrollo del niño o la niña, de forma no comparable a otras posibles relaciones de afecto y cuidado (Pereira, 2016), empuja a las madres a ocuparse de las obligaciones centradas en el cuidado, llevándolas

a una gran sobrecarga de trabajo y limitando su tiempo para el trabajo, así como el disfrute de actividades de descanso y ocio. La internalización de estos preceptos se percibe incluso entre las mujeres que cuestionan la falta de corresponsabilidad de los hombres en los asuntos domésticos, por lo que estas críticas no suelen referirse a lo que sucede en sus propios hogares (Montes-López y Simbürger, 2021).

Así, esta naturalización del papel de las madres como cuidadoras, aunque las sobrecarga, libera a los padres de tal responsabilidad. De este modo, suelen asimilar estas expectativas y se refieren a la participación de cualquier padre en el cuidado como algo positivo, entendiendo esta situación como una ayuda y un apoyo en su carrera:

Creo que aquí en casa tengo mucho apoyo. Porque mi marido, en los momentos en los que tenía que ir a la ciudad en que la docente trabajaba], ¿vale? con un niño pequeño... entonces tenía el apoyo de la familia. Había una persona que se quedaba con mi marido, que cuidaba a mi hijo. Y hubo momentos en los que él me ayudó. Así que tuve este apoyo (Entrevistada 17. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La entrevistada 17 dice que cuenta con el apoyo de su marido. Ella comienza a relatar la situación de necesitar viajar al interior para trabajar cuando su hijo aún era pequeño y luego, sin más explicaciones, dice que cuenta con el apoyo de su marido, lo que parece indicar que su aceptación de esta condición representa para ella un apoyo. El hecho de que la entrevistada entienda que su marido la apoya en su carrera profesional contrasta con varios de sus relatos sobre la situación en la que ella se hace cargo de prácticamente todas las tareas domésticas e indica la sobrevaloración que se hace de la figura masculina. El apoyo con las tareas de cuidado es atribuido a la niñera, que ella presenta como “la persona que cuida de su hijo”. El significado de la presencia de la niñera en estos comentarios, presentada como condición para la ausencia de la mujer del hogar, contrasta también con lo que supone cuando son las madres quienes la acompañan en el cuidado de sus hijos. En este caso, según las entrevistadas, la niñera representa un apoyo y no elimina la responsabilidad de las madres en el cuidado.

La naturalización del papel de apoyo de los hombres en las responsabilidades familiares mantiene las desigualdades en la esfera doméstica y repercute directamente en la carrera profesional de las mujeres en el Ifal. Con su identidad marcada por la obligación hacia sus hijas e hijos como característica femenina central, puede resultarles muy difícil adoptar una postura firme frente a un padre no implicado. A su vez, las concepciones dominantes que comparten les dificultan enfrentarse a situaciones de desigualdad:

Ya lo ha dicho todo el mundo: “si el padre no quiere estar presente, haz tu parte y ya está”. Pero este mes estoy extremadamente cansada, muy cansada. E hicimos un acuerdo, ¿cierto? Pero el primer día se olvidó de recogerlo, así que no tuve ganas de decir nada. Pero al día siguiente le dije: “Mira, creo que te olvidaste de recogerlo, ¿tuviste algún problema?” Creo que sólo le pedí ayuda porque ahora tendré que trabajar de noche y necesito concentrarme (Entrevistada 21. Mujer blanca. Madre. Campus de Maceió).

La experiencia de la entrevistada 21 refleja el contexto de sobrecarga que viven las mujeres y el conflicto que produce la naturalización de esta condición, en la que corresponde a las mujeres que deciden seguir una carrera profesional asumir la carga de tal elección. Ante estas exigencias, muchas madres renuncian a su carrera (César et al., 2019). Esto no se puede comprobar en esta investigación, ya que se trata de entrevistas a madres que están en la carrera docente en el Ifal. Sin embargo, sí es posible entrever representaciones de que la carrera se vive como algo de menor importancia como resultado de la supuesta falta de ambición de las mujeres:

Tal vez no soy una persona dentro de esa clasificación de persona ambiciosa, ¿cierto?, persona que tiene ambiciones. Así que me veo así, construyendo una carrera, que es una construcción que no se detiene, ¿vale? Sin embargo, no tengo ese afán, esa productividad, que me va a costar, por ejemplo, si me pierdo algo en la vida de mis hijos, que me va a costar la salud (Entrevistada 47. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

La entrevistada 47 cree que no tiene ambiciones porque quiere estar presente en la vida de sus hijos y preservarse de una posible enfermedad. El tema de la productividad no se planteó como una crítica al modelo académico de producción, ni a la presión que sufren las mujeres madres ante la triple jornada laboral. La entrevistada demostró haber interiorizado los preceptos que naturalizan la condición de desigualdad de las mujeres, justificada a través de las características que supuestamente les son propias. El compromiso con el trabajo se ve así como algo que puede obstaculizar la actividad maternal, considerada una vocación femenina, y difiere de las representaciones de los hombres, en las que el trabajo se ve como algo intrínseco.

De este modo, aunque muchas mujeres se comprometen a realizar actividades laborales y de formación, pueden surgir muchos conflictos debido a que el tiempo disponible para estas tareas representa menos tiempo para la familia. En el siguiente fragmento, es posible notar que la realización de estas actividades es vista con pesar, como una forma de distanciamiento de los hijos e hijas, y que la abdicación de las tareas familiares en nombre de la carrera es vista como una etapa a superar, como una fase para el retorno a lo que, de hecho, corresponde a la mujer:

En el rodaje de la defensa del doctorado, es muy gracioso cuando anuncian que se acaba y bla, bla, bla. Entonces, ella [la hija] estaba sentada en el borde de la silla, con los brazos cruzados, pensando que era un dolor, ¿vale? Entonces mi supervisor me dijo: “no pasa nada, se acabó, imamá es toda tuya ahora!” Esta pequeña sufrió mucho durante el doctorado, ¿vale? Pero hoy ya son mayores, entienden mejor todo lo que han pasado. Pero yo sé cómo fue difícil para ellas (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La expectativa de que después de la etapa doctoral corresponde a la entrevistada asumir el cuidado de sus hijos de una manera más efectiva es evidente en las palabras de su director de

tesis. La percepción de que la separación de las hijas, provocada por la dedicación a la carrera, puede haberles afectado y que sólo cuando crecieron comprendieron la necesidad de su madre, indica que la construcción de la carrera académica representa un problema para la familia y que este precepto afecta a la subjetividad de la docente. Esta misma profesora menciona lo difícil que fue para ella completar su máster, ya que sólo podía dedicarse al trabajo final de máster cuando su hija dormía y, por tanto, pasaba las noches en vela, lo que considera un “sacrificio” realizado por sus hijas y que tuvo que hacer para obtener el título.

Esta idea de que las mujeres están sacrificando la esfera doméstica al involucrarse en el trabajo es discutida por Silva et al. (2010), que señalan que ser mujer es estar socialmente enseñada a dirigir los comportamientos hacia un único ámbito de actividad, el familiar, y que cuando abandonan esta esfera privada para trabajar en el mundo público, se espera que mantengan su compromiso con los asuntos familiares, lo que sería esencial para reducir el sufrimiento de sus hijos/as por la ausencia de sus madres.

En cuanto a la cualificación profesional, otras profesoras también señalan la dificultad para estudiar un máster o realizar un doctorado debido a las cuestiones familiares relacionadas con los hijos:

Sólo conseguí hacer el postgrado cuando mi hija ya era mayor. Tardé mucho, quería hacerlo, pero tardé creo que ocho, nueve años en hacer el máster. Tuve a su padre, pero la carga de la cuidadora siempre se quedó conmigo y siempre estuve preparando e impartiendo clases. Así que todo esto, con seguridad, se produjo porque fui engullida por las circunstancias (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Es porque soy una persona persistente, perseverante, porque tenía un hijo de cinco años y otro de siete cuando empecé el doctorado. Uno diagnosticado de autismo y que iba a terapias. No fue una época fácil, ¿vale? Fue un periodo estresante, sobre todo en los primeros años, cuando pasaba tres días seguidos allí en [ciudad del doctorado]. Mi marido estaba solo con los dos niños, llevándolos al colegio y todo. Pero así, cuando tienes un objetivo, tienes que intentar lograr tu objetivo mirarte solo a ti misma para cumplir tu objetivo. Y cuando llegaba aquí, era yo quien lo llevaba a las terapias. El otro también tenía sus actividades externas y yo lo llevaba. Mi marido los llevaba el día que podía. No podemos entender la familia como un obstáculo. No. Tenemos que entender la familia como un agregado, así que siempre nos las arreglamos. Es sin mimimí⁵⁴! Tenemos fe en Dios. Fue la ventana que Dios me dio, que mi marido estaba trabajando aquí cerca de casa en ese momento, por lo que podía llevar los niños a la escuela. Porque después, justo después de mi doctorado, se fue a trabajar más lejos, así que no había manera de que se quedara allí. Tengo que estar agradecida a Dios por lo que pasó, ¿entiendes? Las dificultades le pasarán a todo el mundo, a todos, ¿cierto?, pero hay que afrontarlo (Entrevistada 30. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

⁵⁴ El término “mimimí” se utiliza actualmente para referirse y descalificar los debates sobre las desigualdades, en particular los debates sobre el género y la raza.

Los extractos de las entrevistas expresan, una vez más, los preceptos sociales que sitúan las obligaciones de cuidado como función primordial de las madres. La participación masculina en esta esfera es vista como un apoyo que puede ser fácilmente retirado. El resultado es la gran sobrecarga que experimentan las profesoras, que tienen que dedicar todo su tiempo a realizar actividades asistenciales y laborales, lo que hace que la cualificación profesional sea un proceso muy difícil. Sobre el papel de los valores familiares en la construcción de las subjetividades de las profesoras y la producción de desigualdades que experimentan en su trayectoria en el Ifal, el apartado 3.4 del capítulo 7 ofrece un análisis que contribuye a comprender cómo se conectan estas dinámicas en la producción de género.

En relación a los aspectos individuales, merece la pena destacar parte del discurso de la entrevistada 30, impregnado de contenido meritocrático, de modo que al identificar las dificultades experimentadas, llegó a decir que “cuando se tiene un objetivo, hay que intentar lograrlo” y exalta la importancia de la familia y la presencia de su marido para llevar a sus hijos a la escuela. A través de la expresión “no mimimí”, desdeña las concepciones que resaltan las dificultades experimentadas por las mujeres, porque para ella estas se dan para todos. Así, exalta su fuerza de voluntad y perseverancia como valores ligados a su mérito personal. Este discurso se configura como una maniobra para sortear el dolor, que es una estrategia muy utilizada por las mujeres científicas que enfrentan dificultades en la carrera, como argumenta Lima (2013, p.886):

El sorteo del dolor trata de las maniobras utilizadas por los científicos para negarse a percibir los obstáculos específicos de género a lo largo de la carrera [...] Opera a través del discurso meritocrático, afianzado en la comunidad académica, que permite representar el talento como incorpóreo. [...] La otra cara de esta representación es que sólo las mujeres incompetentes utilizan el discurso de la discriminación (Lima, 2013, pp. 886-887).

El discurso también hace referencia a otro concepto trabajado por la misma autora: la supermujer. Para Lima (2013), esta representación está ligada al sorteo del dolor y se constituye por la consideración de que los logros de la persona, por pertenecer a una minoría, se relacionan con una categoría de personas con atributos superiores. Aquí vale la pena hacer una salvedad en el caso de la entrevistada 30. Aunque la profesora ha aportado el sentimiento de éxito, conseguido gracias a su mérito ante las dificultades que ha afrontado, la valoración que hizo de su persona no estuvo desligada de las referencias familiares, lo que se puede observar especialmente en otro fragmento de la entrevista: “Mi doctorado fue 50% mío y 50% de mi marido. Porque él fue el que sostuvo los extremos para que yo pudiera hacer mi doctorado y cumplir ese deseo que tenía” (Entrevistada 30. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió). Es interesante que los sentimientos involucrados en la atribución de sus logros académicos a su marido y en el discurso meritocrático reproducen las formas de sentir que se

priorizan en el modelo machista de la sociedad, en el que la referencia al individualismo está ligada a lo masculino universalizado.

Hechas estas consideraciones, cabe mencionar que los discursos de las dos entrevistadas, 49 y 30, indican que la maternidad está naturalizada y sintetizan bien las expresiones de las profesoras madres sobre sus experiencias durante los procesos de cualificación profesional: la postergación de los estudios, la sobrecarga materna y la exaltación de la figura paterna ante cualquier apoyo forman parte del repertorio de muchas mujeres entrevistadas. Aunque algunos hombres mencionan que realizaron estudios de postgrado cuando tenían hijos pequeños, ninguno aludió a dificultades para desarrollarlos.

Aunque las desigualdades experimentadas en las relaciones parentales por las profesoras del Ifal estén generalizadas, es importante poner de manifiesto y analizar algunos ejemplos que mostraron tensiones en el orden de género establecido.

3.2.2. Experiencias de tensión en el modelo tradicional de maternidad

En este apartado se presentan experiencias vividas por profesoras del Ifal que son madres y que revelan importantes cambios en el modelo de maternidad establecido. Las condiciones de cada profesora para afrontar las cuestiones objetivas y subjetivas que conlleva la maternidad en la trayectoria profesional fueron diversas, al igual que lo son las estrategias que desplegaron. Algunas profesoras identifican las condiciones de desventaja que, como madres, encontraron en su carrera y trataron de romper esos límites, aunque no fue una tarea fácil:

Nos sobrecargamos más porque vienen estas tareas que la sociedad, no sé, de manera estructural, piensa que es un trabajo de mujeres, ¿vale? Y el padre puede hacer lo que quiera, dejar a los niños con sus madres... pero la madre nunca puede dejar a los niños con el padre porque está mal, ya sabes, “¡qué clase de madre es esta traviesa que deja a sus hijos con su padre!” Pero después de todo este tiempo pasando por estas dificultades a solas con ellas, compartí el cuidado de mis hijas con el padre y fue muy bueno. Mejor que si fuera en un matrimonio. Porque a veces en el matrimonio, uno u otro se ocupa más de los hijos. Así que fue una trayectoria de tener que estar hablando todo el tiempo: “¡eres padre! ¡Eres padre! Incluso puedes alimentar a las niñas, como hago yo. Tú eres el padre y puedes hacer lo mismo que yo”. Así que fue muy duro. Hoy en día las cosas son muy diferentes, pero discutimos mucho, era difícil compartir de forma equitativa, pero siempre luché por esto, por compartir de forma equitativa (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

En el extracto anterior, la profesora revela que cree que la sobrecarga impuesta a las mujeres se reproduce de manera estructural, ya que las desigualdades están presentes en la cultura, en las relaciones cotidianas, como la que relata sobre los comentarios negativos que escucha porque sus hijas estén bajo el cuidado del padre. Ella también revela que no fue una tarea fácil hacer cambios en su realidad, que tuvo que convencer al padre para que compartiera el

cuidado. Sobre este aspecto, a continuación, la entrevistada describe cómo se cambió esta rutina para finalmente compartir ese cuidado:

Tengo una característica de mi personalidad porque soy muy decidida y a veces impongo cosas a la gente. Y así, convencí a su padre de que era muy importante, tanto para las niñas como para él, que tuvieran estos momentos. Por supuesto que él también tiene su parte, cierto, ya estaba algo abierto a ello. [...] Así que cuando tuve que dejarlas, él se quedó. Ya lo habíamos hablado, ya era muy positivo, lo aceptaba, le gustaba la idea. Y así, no afectó demasiado porque confío mucho en él. Compartía este trabajo de cuidar a las niñas con su madre y además contrató a una niñera, así que me sentí muy segura de dejárselas a él. Y además eran sólo tres días, el resto de la semana, los otros cuatro días, estaban conmigo [...] Así que para mí no era, no era muy difícil dejarlas con el padre. ¡Incluso fue un gran alivio! Pero me gusta mucho estar con mis hijas, no renuncio a tener tiempo con ellas, pero es un asunto agotador, no hay paz, no hay descanso (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Aunque la responsabilidad del cuidado fue finalmente compartida por la madre y el padre, esta tarea requirió mucho convencimiento por parte de la mujer y aquí se hace evidente la internalización de los preceptos sociales en ella. La entrevistada 9, la misma que revela que entiende que las desigualdades son estructurales y que se imponen más obligaciones a las madres en cuanto al cuidado, asimila estos valores y se califica a sí misma de impositiva al querer compartir esta responsabilidad con el padre. Además, añade que esta división se producía cuando ella lo necesitaba, obviando el periodo en el que asumía sola el cuidado mientras estudiaba y trabajaba. También indica que confía en el padre, pero este comparte el cuidado con la abuela y una niñera. Luego relata el alivio que supuso compartir los cuidados con el padre, pero termina justificando el reparto de tareas, en que ella se queda la mayor parte del tiempo con sus hijas porque no renuncia a ese tiempo.

Este testimonio muestra que no se puede esperar que las mujeres, por sí solas, sean capaces de superar las desigualdades de género que se producen al tratar de conciliar la maternidad con la docencia. Depende de las relaciones establecidas en la sociedad y sus instituciones, de los acuerdos entre las personas progenitoras y de las subjetividades que se producen en este proceso. El esfuerzo de la entrevistada 9 estuvo permeado por los sentimientos producidos por el contexto social o, en palabras de Sawaya (2001), por las intersubjetividades perfiladas socialmente. La capacidad de la profesora para superar los posibles estigmas vinculados a las diferentes posiciones sociales que ocupa, profesora y madre, no se produjo sin conflicto de roles, como se puede notar por la expresión de alivio seguida de la necesidad de explicar este sentimiento.

Otro extracto que expresa la tensión con el modelo tradicional de maternidad se refiere a la situación de la única entrevistada que relata haber alquilado una casa en la ciudad donde trabaja para quedarse allí los días que impartía docencia, mientras vivía en otra ciudad con su

familia. Ella siguió con las actividades relacionadas con su carrera con su hija aún pequeña, aunque, de nuevo, este camino fue muy difícil:

Para conseguir conciliar todo esto duermo poco por la noche, trabajo mucho durante el día y cuido mucho de mi hija cuando puedo. No es fácil, ¿vale? Pero varias veces es así. Como vivo en [nombre de ciudad], para las clases presenciales solía viajar y pasar tres días en Penedo, ¿vale? Así que me quedaba tres días allí, estando lejos de mi hija. Mi hija se quedaba con su padre. Y los tres días que pasaba allí en Penedo trataba de resolver todo lo que era del Ifal: preparar las clases para la siguiente semana, hacer todo. Porque los otros dos días que estaba en casa, iba al doctorado y tenía que estudiar para el doctorado por la mañana y por la tarde. Y por la noche estaba con mi hija. Y al amanecer era para estudiar cuando tenía asuntos pendientes que estudiar, para investigar. Porque también tengo una hija y entonces tengo que prestar atención. No es fácil (Entrevistada 40. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

El relato de la entrevistada 40 es bastante significativo. Observó el difícil camino que supone ser madre y tener que estudiar y trabajar. Una de las soluciones que encontró para hacer frente a estas exigencias fue dormir poco, situación que también relatan otras madres. Lo que merece destacarse aquí es su expresión de determinación sobre sus necesidades relacionadas con el trabajo y el estudio. A diferencia de las otras madres, no tuvo la necesidad de justificar su gestión del tiempo, en que la hay una gran dedicación de horas al trabajo y al estudio. La preocupación por estar presente en la vida de su hija, expresada por ella, no elimina la importancia de dedicarse a las actividades fuera de la familia. Además de las dificultades objetivas para volver diariamente de la ciudad donde trabaja a su casa, que está a más de dos horas de distancia, la confianza en sí misma puede haber sido determinante para la elección de quedarse los días que da clase en la ciudad del campus. Las relaciones de apoyo, tanto objetivas como emocionales por parte de la familia, también fueron fundamentales para la producción de condiciones favorables para el ejercicio de la maternidad y el desarrollo de la carrera.

Aunque su discurso indique cambios importantes en el patrón de género y se puedan inferir relaciones de apoyo familiar, vale la pena considerar algunos de los comentarios que realiza con más detenimiento. La solución de dormir poco para cumplir con la conciliación entre las tareas relacionadas con la maternidad, el trabajo y los estudios, también fue relatada por otras mujeres entrevistadas. En todos los casos, esta realidad se produjo debido al desequilibrio en el reparto de las actividades domésticas. La entrevistada 40, en otro fragmento de la entrevista, afirma realizar todas las tareas del hogar y añade que disfruta realizándolas. Aunque se identifique con ellas y no problematice la socialización de género, la realidad de la sobrecarga y el desgaste señalado invalidan la justificación que ella presenta. Una vez más es posible identificar los preceptos impuestos a la mujer en la conformación de una identidad positiva, en la que necesita interpretar la asunción de tantas responsabilidades como una exigencia personal suya. Ante las nuevas demandas que conlleva la inserción laboral

de la mujer, no renunciar a ninguno de los roles impuestos se configura como un imperativo moral contemporáneo muy extendido (César et al., 2019).

3.3. *Desigualdades en la carrera profesional como consecuencia de la experiencia de la maternidad*

La cuestión de la maternidad ha sido planteada por varias personas entrevistadas como la causa de las desigualdades de género en la carrera profesional. No sólo las mujeres, sino también los hombres indican que la llegada de los hijos e hijas supone más exigencias para las mujeres que para los hombres. En este sentido, a continuación, se presenta la concepción de un hombre y una mujer sobre la experiencia de ser madre o padre y docente y las diferencias de género:

Me las arreglé para hacer todo esto en mi carrera siendo padre a la edad de veinte años, correcto. Para hacer esta trayectoria, si fuera una mujer de 20 años, siendo madre, en mi opinión hubiera sido mucho más difícil llegar. Así que, cuando vemos a estas científicas, a estas mujeres en la investigación, por ejemplo, la carrera docente, llegar a la cima de la carrera... No estoy tratando de generalizar, pero si nos fijamos, ella renunció a muchas cosas, a sus hijos, a veces incluso a tener hijos. No tuve que renunciar a mis hijos, seguí haciendo mi proyección familiar y al mismo tiempo la proyección académica (Entrevistado 7. Hombre blanco. Padre. Campus Maragogi).

Una madre esposa o una madre en solitario tiene menos tiempo disponible y aun así tiene que hacer las mismas cosas que aquel otro que está ahí intentando competir. Así que realmente entiendo que hay una diferencia en la competición, que las mujeres están más desfavorecidas en la competición. Pero creo que esto se hace más fuerte o más evidente cuando esta mujer tiene estas atribuciones allí, como los hijos y la familia, porque para mí, como mujer que no tenía hijos, sentía que tenía mucho tiempo libre [...] Mientras no tuve hijos, vivía una vida muy tranquila, sólo haciendo lo que quería hacer, como hacen los hombres (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Aunque sólo se presentan dos discursos, han sido diversas las expresiones que representan las desigualdades profesionales como consecuencia de la maternidad. Frases como “ni siquiera digo que sea por el género, es cuestión de ser madre o no” o “este problema sólo lo sufren las madres” fueron habituales. Es interesante que aún con cuestionamientos a esta realidad, la mayoría de los discursos aportan elementos que demuestran la naturalización de la condición de madres. La reflexión del entrevistado 7, por ejemplo, sobre las dificultades de las mujeres madres en la carrera, se hizo sin tener en cuenta las formas de sentir y pensar del contexto histórico en el que se formó. Así, él entiende que logró proyectarse en la familia y en el ámbito académico de forma concomitante sin renunciar a sus hijos. En cuanto a las mujeres, esta proyección indicaría una forma de abandono.

La entrevistada 9, si bien señala las diferencias en las condiciones de competición entre hombres y mujeres, también ubica esta realidad a partir de su experiencia como madre y dice

que cuando no tenía hijos, hacía lo que quería, igual que los hombres. Aunque la entrevistada diga que tenía una vida similar a la de los hombres antes de ser madre, su discurso refleja que los hombres tienen más libertad en comparación con las mujeres -esta no se ve mermada del mismo modo con la llegada de los/as hijos/as-. Indica también una comprensión de lo que significa ser hombre y ser mujer, en la que se refiere a la feminidad como algo que se hace efectivo con la maternidad, lo que puede reafirmarse en otro fragmento en el que, tras comentar los cambios vitales que conlleva la maternidad, dice: “al fin y al cabo me convertí en mujer, tuve que asumir las responsabilidades de una mujer...” (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas). Esto no está desprovisto de significados, se remonta a las concepciones sobre la maternidad como obligatoriedad, como realización femenina y al cumplimiento de la vocación de ser mujer (César et al. 2019).

Frente a estos imperativos, la decisión de no tener hijos puede estar llena de juicios morales. Sin embargo, en la actualidad, ante los diversos cuestionamientos producidos por las corrientes feministas, se ha llegado a poner en duda la naturalización de la maternidad y muchas mujeres prefieren no ser madres para dedicarse plenamente a proyectos personales y profesionales (César et al., 2019; Emídio y Castro, 2021), como se refleja en este fragmento de entrevista:

Consigo conciliar la vida laboral y personal porque no soy madre, ¿vale? Por eso digo que para las madres es mucho más difícil. Por eso no puedo ser madre, porque si me convierto en madre no voy a trabajar, no puedo dividirlo, ¿sabes? Y digo esto porque veo que algunas profesoras dicen esto, algunos comentarios bastante deprimentes, ¿sabes? ¡No quiero esto para mí! Entonces me pongo nerviosa, porque digo “Dios mío, ella está sufriendo mucho, si hago lo mismo yo también lo haré”, ¿sabes? Así que me quedé pensando en esto, después de tantas referencias a esto, de hacer un doctorado embarazada o hacer un doctorado con un bebé, con un niño pequeño... (Entrevistada 45. Mujer negra. Campus Piranhas).

El uso de las expresiones “deprimente” y “nerviosa” por parte de la entrevistada 45 para referirse a la relación maternidad-trabajo refuerza la comprensión de que la decisión de no ser madre no está vinculada a los intereses de la profesora, sino a las condiciones de sobrecarga impuestas a las madres trabajadoras. Esta idea de que las experiencias vividas están ligadas a elecciones personales y no como consecuencias de la construcción sociohistórica de los roles femeninos, desestima cómo los intereses políticos, económicos y sociales influyen y resuenan en las formas de vida que operan en nuestra sociedad (Emídio y Castro, 2021). Sin embargo, conviene destacar la importancia de comprender cómo se establece esta relación.

Una cuestión interesante a este respecto es que, aunque la entrevistada 45 afirma que no tiene intención de ser madre, para que la experiencia no haga inviable su trabajo, en otro fragmento de la entrevista revela que contribuye al cuidado de los hijos de su novio y que esto interfiere en su trabajo:

Y cuando viajo a casa de mi novio es una locura. Cuando viajaba cada semana, no podía hacer frente al trabajo. Porque, aunque no soy madre, soy así: me dedico a ayudar, no sé quedarme sin ayudar. No es “no son mis hijos, los dejo ahí”. ¡No! Asumo realmente la responsabilidad. Me siento responsable de los cuidados (Entrevistada 45. Mujer negra. Campus Piranhas).

Así, la entrevistada 45 señala que una de sus características es la necesidad de ayudar, de responsabilizarse del cuidado de los hijos de su pareja. La decisión de no ser madre para no sobrecargar su trabajo parece no haber sido suficiente para cumplir el propósito de tener más tiempo disponible. La convicción de que la capacidad de ayudar es una característica suya plantea exigencias a la entrevistada que pueden dificultar el ejercicio de la profesión. Esto aporta algunos elementos para comprender la difícil conciliación entre la esfera pública y la privada en la vida de las profesoras, en la que la maternidad es uno de los factores que contribuyen a su sobrecarga. Así, la producción de feminidades de acuerdo con los preceptos morales impuestos a las mujeres incluye varias prescripciones que van más allá de la maternidad, sirviendo para mantener la explotación de las mujeres también en otros ámbitos familiares.

4. Representaciones de la carrera docente según el género

Las convicciones, los sentimientos y los pensamientos contribuyen a la producción de la realidad y del lugar ocupado por los géneros en la sociedad. Con respecto a la carrera profesional, es posible afirmar que la forma en que el profesorado percibe su inserción, cómo se implica y qué espera lograr tienen gran importancia en la forma en que se construye la educación en lo cotidiano. Y conocer estas representaciones sobre la carrera docente puede aportar información relevante sobre el tema.

De este modo, las concepciones y los sentimientos sobre la práctica educativa pronunciados por hombres y mujeres que trabajan en el Ifal aportan indicios de cómo se produce y cómo se tensionan las desigualdades presentes en la institución y, en particular, cómo ha funcionado el orden de género en este espacio. En este apartado se presentan las cuestiones de la carrera relacionadas con los factores individuales del profesorado: con las percepciones que aportan información sobre aspectos individuales del ejercicio de la profesión. Así, aquí se presentan el impacto que la sobrecarga tiene en la carrera de las mujeres y también las motivaciones y expectativas del profesorado relacionadas con la carrera profesional.

4.1. La sobrecarga de trabajo y la carrera profesional de las mujeres

La realidad de que las mujeres sufren más exigencia que los hombres les produce mucha sobrecarga. Los preceptos que justifican la sobrecarga femenina a partir de características consideradas de género aportan información sobre cómo el androcentrismo

opera en las individualidades para producir desigualdades. Las características de las mujeres en el ámbito laboral fueron consideradas por muchas personas entrevistadas como una prolongación de las capacidades femeninas en el espacio doméstico. De este modo, cumplir con las exigencias de ambas esferas es visto como una capacidad y alude al potencial de las mujeres:

Las mujeres tienen una mayor organización y un mayor potencial en estas tareas docentes, incluso como investigadoras. Vemos que actualmente el número de investigadoras ha aumentado. Veo cómo esto está relacionado con su potencial organizativo. Las mujeres tienen un potencial organizativo y multifacético que los hombres no tienen. Pueden hacer muchas cosas. Ser madre y ser investigadora es increíble. Tienen esta capacidad, esta competencia mayor que los hombres (Entrevistado 5. hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Es interesante observar que las perspectivas naturalizadoras, que han justificado históricamente la exclusión de las mujeres de la ciencia, se utilizan hoy en día para exaltar sus capacidades de actuación en estos espacios de forma concomitante al trabajo doméstico. El reconocimiento de las conquistas femeninas en la carrera docente no las exime del destino de tener que asumir las actividades a las históricamente han sido relegadas. La supuesta mayor competencia de las mujeres en la asunción de diversas funciones, expuesta por el entrevistado 5, las mantiene en la condición de sobrecarga, pues ser madre y padre no supone categorías equivalentes, y este exceso de trabajo se califica de forma positiva para ellas.

A pesar de la exaltación de una supuesta mayor capacidad de las mujeres para realizar muchas actividades, los testimonios muestran que enfrentan más obstáculos para cumplir con las exigencias del trabajo debido a su papel en el ámbito privado. La división de las actividades domésticas será abordada en el debate sobre la familia, presentado en el nivel social, pero vale la pena aquí entender cómo la perspectiva naturalizadora de la situación de sobrecarga de las mujeres es internalizado por ellas, contribuyendo así a mantener este orden sin cambios:

Así que hay que gestionar bien este tiempo para tener tiempo para todo. Hay tiempo para todo. Tenemos que separar este tiempo. Y las mujeres tienen esta capacidad de separar este tiempo. Mi marido mismo, o trabaja o se queda con los niños o hace algo en casa. La mujer hace todo al mismo tiempo (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Creo que hay una gran diferencia y esto afecta mucho a nuestro trabajo, sobre todo porque nosotras, que somos mujeres, tenemos dificultades para rechazar esta obligación. Reconozco que me cuesta rechazar mi obligación de ocuparme de todo. Insisto en ocuparme de todo sola y sé que eso es un problema para mí y que me perjudica mucho. Pero te diré que el valor que me doy a mí misma es sólo el que es porque creo que puedo ocuparme de todo. Voy a hablar de mí, claro, porque no sé si todas las mujeres piensan así. Pero me siento presionada a ocuparme de todo, principalmente porque soy mujer. Porque tengo obligaciones que acepto como mías y

obligaciones que creo que sólo tengo que hacer yo (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Las declaraciones aportadas por las mujeres entrevistadas muestran la realidad de la sobrecarga experimentada por ellas, a menudo vista como una virtud femenina y como una habilidad intrínseca. La entrevistada 11 empieza diciendo que es posible organizar el tiempo para todo e, inmediatamente después, dice que la capacidad de organizar el tiempo es exclusiva de las mujeres. La reflexión de la entrevistada 9 es muy significativa. Identifica cómo las expectativas de género están interiorizadas en ella, de manera que el valor que se atribuye a sí misma pasa por la capacidad de asumir las obligaciones que se le imponen como mujer. Aunque cuestiona estas imposiciones, la construcción de su autoconcepto pasa por los imperativos morales de la sociedad y le impone necesidades que la perjudican. Como afirma Bourdieu (1996), los actos dirigidos a la producción de otros significados pueden contribuir a las posibilidades de resistencia, pero no son independientes de las estructuras de dominación.

Es interesante traer a colación otro hecho que estaba fuera del guion y que marcó la realización de una entrevista. Una de las profesoras realizó la entrevista mientras cocinaba. Se disculpó por ello y explicó que no había podido encontrar tiempo libre para la entrevista, pero que quería colaborar. La profesora afirmó que estaba segura de que podía realizar ambas actividades, ya que tenía la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo. Esta situación muestra, una vez más, cómo la sobrecarga de trabajo es impuesta y asimilada por las mujeres. La situación también contrasta con el hecho vivido por el entrevistado varón, presentado en el apartado 2.1, en el que también pide permiso para realizar otras actividades durante la entrevista. Sin embargo, en su caso, pedía permiso para beber whisky mientras realizaba la entrevista. Estas expresiones revelan cómo las características impuestas a los géneros funcionan para mantener estas desigualdades sin cambios.

Ante tantas atribuciones, las profesoras del Ifal suelen sentirse abrumadas. La gestión del tiempo puede ser una tarea ardua, que provoca sentimientos de incapacidad y agotamiento, lo que puede reflejarse directamente en la forma en que se insertan y ejercen su trabajo en el Ifal. La siguiente entrevistada relata cómo ha sido para ella la gestión de la triple jornada:

Es una época realmente exigente y acaba provocando mucha frustración, porque es muy complicado hacer frente a todo en casa y en el trabajo. Y no se puede hacer bien una cosa y no la otra, ¿vale? Porque termino tratando de hacerlo con menos atención aquí, hacer un poco más allá. Dentro de poco me preocuparé porque he dejado de hacer otra cosa. Y la cabeza está en dos, tres actividades al mismo tiempo y no se concentra en ninguna de ellas. Así que, particularmente, tengo la tendencia, cuando me dedico a algo, de dedicarme exclusivamente a eso. Así produzco más. Pero con tantas cosas... ¡me siento sacrificada! Es muy difícil para mí lidiar con estas cosas, ¿vale? Y a menudo siento ese cansancio, esas ganas de no hacer nada, de tumbarme en el sofá y ver una película, porque no puedo soportarlo. ¡Pero ni siquiera puedo

hacer eso! No puedo pararme a ver una película, porque estoy preocupada por algo que he dejado de hacer. Es muy complicado (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

Esta entrevistada refleja lo difícil que es cumplir con las exigencias del trabajo y las actividades domésticas. La supuesta mayor competencia de las mujeres para realizar muchas tareas se desnaturaliza en el discurso de la profesora. Revela lo agotador que es conciliar la triple jornada laboral y afirma que no tiene la llamada capacidad femenina para asumir tantas actividades al mismo tiempo. La frustración, el cansancio y el sacrificio fueron los sentimientos causados por esta difícil conciliación. La expresión del agotamiento experimentado indica cómo se ha sacudido lo psicológico, debilitando la capacidad de tener momentos de ocio. La profesora siempre está preocupada por algo que dejó de hacer. Todo esto muestra cómo los preceptos dirigidos a sobrecargar a las mujeres pueden ser perjudiciales para su salud. Algunas profesoras comentaron cómo este proceso conduce a la enfermedad:

Para hacer la investigación, intenté ir al grupo de investigación para trabajar sin interrupciones. Y en casa me encerré para trabajar, pero siempre está eso: “Mamá, ¿dónde está? Mamá, mira. Mama no sé qué”. Así que trabajaba mucho en las primeras horas de la mañana, mientras todos dormían. Trabajaba desde las nueve de la noche hasta las siete u ocho de la mañana. Lógicamente mi salud desapareció. Reconozco que ya no tengo salud. Junto con esto vinieron una serie de problemas, enfermedades físicas que surgieron, pero fue la forma en que logré sobrellevar este proceso (Entrevistada 23. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La entrevistada 23 entiende que la sobrecarga experimentada estaba vinculada a las exigencias domésticas y laborales, lo que generaba que necesitara trabajar cuando sus hijos dormían, y esta situación, mantenida en el tiempo, perjudicó su salud. Otras profesoras también aluden a haber padecido enfermedades como consecuencia de la sobrecarga, algo que no aparece en los testimonios de los profesores varones. También hubo declaraciones de mujeres que expresaron la gran sobrecarga de trabajo y el impacto en su cansancio, aunque creen que su salud no se vio afectada:

Después de todo esto, empecé a tener dificultades en el sentido de estar agotada. Hubo un episodio en el que estaba tan cansada que me salté la parada del autobús. Me dormí en él y tuve que bajarme en medio de la nada. A las once de la noche estaba en medio de la nada, en la carretera [...] Un segundo episodio fue que estaba muy agotada, había viajado por la mañana y llegué a las once de la noche y antes de acostarme tuve que preparar el almuerzo. Hice frijoles, carne y demás. Me acosté muy tarde y no me levanté al día siguiente a la hora que debía. Tenía que levantarme a las seis y dormí hasta las nueve. Cuando me desperté, ya tenía diecisiete llamadas en el móvil, la niñera llevaba ya dos horas en mi portal esperando a que me despertara y había faltado a una reunión en el trabajo. [...] Pero aunque estaba agotada, estaba sana, no me enfermé, pude pagar un terapeuta, no me volví loca y fui fuerte, ¿vale? Reconozco que fui fuerte. Creo que fui fuerte en el sentido de ir a buscar ayuda cuando la necesitaba (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

El discurso anterior de la profesora expresa la situación de agotamiento experimentada a raíz de la conciliación. Esta situación, así como otras relatadas por profesoras, remite a la investigación realizada por Hoffmann et al. (2017) con docentes de una universidad federal, que evidencia que las mujeres acusan más impacto de los factores que causan sufrimiento y enfermedad en el trabajo que los hombres. Según las autoras, la situación desfavorable que experimentan puede deberse a la sobrecarga que supone conciliar la vida doméstica y profesional. Los factores organizativos no son señalados por las autoras, como tampoco son mencionados por la entrevistada 9. Aunque no se refleje, el escenario de desigualdades en el trabajo puede contribuir al desarrollo de enfermedades en las mujeres, ya que el trabajo no puede considerarse un campo neutro en materia de salud (Trebien et al., 2021). Montes-López (2017) señala que es necesario problematizar también el papel de las instituciones académicas en la provisión de políticas públicas que posibiliten la conciliación y discute cómo el exceso de tiempo dedicado a conciliar estas atribuciones puede causar diversos problemas de salud, como el estrés, observado en su investigación en algunas docentes en España. Para dar continuidad a la comprensión de las representaciones de hombres y mujeres sobre la carrera profesional y entender su relación con las desigualdades de género en el Ifal, se expone a continuación material relativo a las motivaciones y desmotivaciones del profesorado.

4.2. *Motivaciones y desmotivaciones en la carrera docente*

Las motivaciones implican procesos afectivos, comportamentales y cognitivos y están directamente asociadas a la acción humana (Santos, Antunes y Bernardi, 2008). Al igual que la identidad, la motivación no se construye independientemente de la estructura social existente. La actividad de los sujetos en este proceso implica una tarea de análisis de las posibilidades de alcanzar sus propósitos y de las acciones que deberán desarrollar para lograr este fin.

Autores tales como Machado et al. (2011) o Colares et al. (2019) señalan que las diversas cuestiones relacionadas con la motivación para el trabajo docente, como el ambiente de trabajo y otros factores sociales y contextuales, deben ser consideradas cuando se aborda este tema. En este apartado se presentan los aspectos individuales relacionados con la motivación del profesorado, aunque entendidos en relación con los diversos factores que forman parte de la constitución de la motivación⁵⁵.

La carrera docente en el Ifal puede ser entendida de formas muy diferentes por el profesorado. Las motivaciones y desmotivaciones en la carrera pueden indicar cuestiones importantes sobre cómo las mujeres y los hombres construyen sus individualidades y su relación con las desigualdades en la carrera docente. En la investigación realizada por de

⁵⁵ Las cuestiones que se han expresado como directamente relacionadas con el factor coyuntural se recogen en el análisis presentado en el nivel social.

Lemos et al. (2005) con universitarios brasileños de diversas áreas, se constata que las mujeres muestran una mayor tendencia a motivarse en el desarrollo de su carrera a partir de inclinaciones hacia el altruismo, la estabilidad y la calidad de vida. En cuanto a los hombres, la investigación evidencia que se inclinan más por el espíritu empresarial, la autonomía y la libertad. Aunque esta tendencia se ha observado entre los estudiantes, es posible establecer una correlación con los resultados de esta investigación, realizada con docentes del Ifal.

En esta investigación se refleja, a diferencia del estudio realizado por de Lemos et al. (2005), que los hombres expresan motivaciones que, en principio, serían altruistas. Se puede observar que una gran proporción de docentes de ambos sexos señalan como motivación la importancia de su trabajo para la reducción de las desigualdades sociales. Esta característica, vinculada al altruismo, se corresponde también con los objetivos de profesionalización de la educación que el país ha venido desarrollando en los últimos años. Esto sitúa el debate en una perspectiva más compleja, ya que en este caso la motivación puede estar directamente vinculada a preceptos institucionales formales, aunque también puede haber interiorización de valores altruistas.

Es importante traer a colación otro tema que fue muy común entre profesores y profesoras y que se refiere, una vez más, a los objetivos del Ifal: las posibilidades de acción que ofrece el Ifal, especialmente la de llevar a cabo proyectos de investigación y extensión. Esas motivaciones comunes a ambos géneros y vinculadas a las características del Ifal muestran cuán significativo puede ser el actual modelo instituido de profesionalización de la educación en Brasil, marcado por la valorización de la productividad de conocimiento, pero también por una orientación social del trabajo docente.

A este respecto, también es interesante evaluar otro elemento presente en las declaraciones del profesorado sobre la motivación vinculada a la mejora de la vida del alumnado y que está relacionado con la forma en que está estructurado el Ifal. Una parte de los docentes que muestran motivación por contribuir al bienestar del alumnado tiene una historia de vida marcada por la precariedad material y relatan que lograron cambiar sus trayectorias a través del acceso a la educación pública en universidades e institutos federales, promovido por la ampliación de plazas y la reconfiguración de estas instituciones que se produjo a principios de siglo, como se indica en el capítulo 1 sobre la historia de los institutos federales. Así, al señalar las motivaciones en la carrera, vinculan su trayectoria vital al compromiso de la mejora de la vida del alumnado. Frases como “quiero hacer por ellos lo mismo que la enseñanza pública me ha proporcionado a mí” (Entrevistada 12. Mujer negra. Campus de Penedo) o “quiero ayudar a los estudiantes y así formar a personas que también están en la misma situación que yo viví” (Entrevistado 2. Hombre negro. Padre. Campus de Palmeira dos Índios) aportan particularidades en la motivación del profesorado que pueden justificar la alta presencia de razones ligadas al altruismo.

Una cuestión poco presente fue el salario. Solo dos profesores hombres reflejan que este o el plan de carrera son motivadores y ninguna mujer alude a este tema como motivación. Sin embargo, aunque pocos hombres mencionan el salario o el plan de carrera como motivador, existe una diferencia en relación con las mujeres, ya que ellos no muestran la necesidad de comentar que el salario no les motiva -como sí hacen las mujeres-, lo que puede indicar un precepto moral asumido por las profesoras que las lleva a la necesidad de destacar que no existe esta posibilidad. La poca mención de la remuneración como elemento motivador en la carrera coincide con las conclusiones de investigaciones en el área, que muestran que esta cuestión no suele ser la principal influencia en la motivación del profesorado (Machado et al., 2011).

Un factor importante señalado en la investigación presentada por de Lemos et al. (2005) se refiere a que la tendencia al altruismo, la estabilidad y la calidad de vida presentada por las mujeres contempla su necesidad de conciliar las actividades profesionales con las tareas familiares, dado que el cuidado familiar puede ser transferido a la esfera pública y la estabilidad y calidad de vida se refieren a su realidad de necesitar encontrar una profesión que ofrezca seguridad y la posibilidad de dedicar tiempo a la esfera familiar. De forma similar al estudio de los autores, esta investigación muestra que dos mujeres aluden a la estabilidad como motivadora de la carrera y otras a la difícil conciliación de la profesión con las cuestiones familiares como desmotivadora. Estas son algunas de las declaraciones sobre conciliación y desmotivación:

[la desmotivación es] Eso de que no puedes hacer las actividades que no son en las clases en el trabajo, ¿vale? Siempre las traigo a casa, así que te quita el tiempo que quieres dedicar a tu vida doméstica y no puedes, ¿vale? No puedes quedarte con tu familia, tienes que preparar tus libros de calificaciones⁵⁶tienes que preparar tu clase, tienes que estudiar. Así que esta cosa, te llevas el trabajo a casa, nunca dejas de trabajar. Esto me desmotiva (Entrevistada 17. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

¿Qué es lo que desmotiva? Creo que lo que me desmotiva no tiene nada que ver con la institución. Tiene que ver con el contexto de vida de ser mujer, madre y trabajar. Y no tener a dónde huir, porque no sé si hay una salida de esto, no hay salida... (Entrevistada 36. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

La dificultad en la calidad de vida debido a la conciliación fue un tema que sólo impregnó a las mujeres entrevistadas en cuanto a la desmotivación. Sin embargo, ningún discurso indica una motivación relacionada con la calidad de vida, posiblemente porque el trabajo en el Ifal requiere necesariamente una gran dedicación. Es interesante que las mujeres no plantean la

⁵⁶ El libro de calificaciones es el documento en que se registra la presencia del alumnado, las notas de los exámenes y otra información sobre las clases.

gran cantidad de trabajo en el Ifal como un tema relacionado con la desmotivación, sino que vinculan directamente esta cuestión de la desmotivación a la conciliación con las actividades domésticas. Los hombres, en cambio, se muestran desmotivados expresamente por alta carga de trabajo de la institución:

Una cosa que desmotiva mucho es este tema de que tienes una carga de trabajo de clase alta, ¿vale? Y que lo tienes que conciliar con la investigación, con la extensión, con dirigir a los alumnos, con otras actividades de la carrera... entonces creo que quizás eso sería lo que desmotiva (Entrevistado 15. Hombre blanco. Padre. Campus Maceió).

Durante esta trayectoria, se nos exige mucho, a veces recibimos una carga de trabajo muy grande. A veces es un poco tortuoso. Empezamos la semana y la terminamos siempre con un montón de cosas que hacer. Por mucho que hagamos, por mucho que trabajemos más allá de lo que se supone que debemos hacer, no podemos hacer frente. Principalmente si nos involucramos en la investigación, acabamos viviendo en función de eso (Entrevistado 44. Hombre blanco. Campus Piranhas).

Además de la elevada carga de trabajo, la burocracia fue un tema ampliamente abordado por los hombres como desmotivador. Se refirieron a los procedimientos internos del Ifal desarrollados para el funcionamiento de la institución dentro de la legalidad, lo que vuelve a traer a colación el debate sobre la motivación masculina vinculada a la autonomía y la libertad, presentado por de Lemos et al. (2005). Estas motivaciones y desmotivaciones ponen de manifiesto, una vez más, cómo la inclinación hacia actividades diferentes que experimentan hombres y mujeres funciona para mantenerlas alejadas del espacio público. En el caso de esta investigación, para alejarlas de los puestos más altos de la carrera, como se ha visto en el capítulo 4, y para alejarlas del espacio de toma de decisiones en Ifal, como se abordará en el análisis de los factores organizacionales.

Otro tema que fue ampliamente señalado por el profesorado como desmotivador en la carrera fue la política actual. He aquí algunos ejemplos: “Estoy desanimado porque la política pública de educación en los últimos años ha sufrido un gran desmantelamiento en el actual gobierno” (Entrevistado 24, hombre blanco, hijo, Maceió); “Estar en la escena federal, en la educación, me desmotiva. De hecho, creo que tratar con cualquier institución pública en el escenario político en el que estamos es desmotivador” (Entrevistada 35 años. Mujer blanca. Campus Penedo). Hay muchas otras declaraciones en este sentido. Aunque referido por hombres y mujeres, las profesoras aluden más al tema de la situación política nacional cuando hablan de desmotivación. Y algunas reflejan también consecuencias para su bienestar, como la pérdida de sueño y tristeza. Sobre las dificultades vividas por el profesorado durante el gobierno de Bolsonaro, se profundizará en el capítulo correspondiente al análisis social.

4.3. Las expectativas sobre la carrera profesional

Conocer las expectativas profesionales del profesorado del Ifal permite acceder a los intereses, deseos y posibilidades de realización relacionados con el género. Así como en la motivación, hay expectativas muy diferentes entre hombres y mujeres, pero hay también otras que son comunes.

Una vez más, las actividades de investigación y extensión son señaladas por la mayoría de personas entrevistadas, independientemente de su sexo, como expectativas de futuro en la carrera. Otros temas en común son la posibilidad de contribuir a la creación de titulaciones de educación superior, másteres y doctorados en el Ifal y de conseguir asociaciones con otras instituciones y grupos de investigación. También hacen alusiones a la contribución a la formación del alumnado, lo que muestra objetivos de carrera alineados con el desarrollo del Instituto.

Algunas personas entrevistadas también señalan la contribución con actividades de gestión. Sin embargo, sólo un hombre y una mujer mencionan que podrían ocupar puestos de dirección en el futuro. Un mayor número de personas subrayan que no tienen esa intención. Pocas personas aluden a su deseo de alcanzar la categoría de titular, la más alta en la carrera. Una expectativa muy comentada fue la realización de actividades de formación, como el máster, el doctorado y el posdoctorado. La entrevistada 36 comenta: “Quiero un doctorado, iseguro! Alejarme completamente para estudiar. Me falta esto y quiero dedicarme a ello. Volver a estudiar es lo que quiero. Y con los chicos mayores, entonces tendría más autonomía, es más fácil” (Entrevistada 36. Mujer negra. Madre. Campus Penedo). La entrevistada 29 también alude a este tema:

Tengo [expectativas] de hacer mi postdoctorado. He perdido la voluntad, pero no está muerta, no está muerta, sólo está dormida. Estoy dejando que pase, también porque ahora estoy cuidando a mis padres, me estoy centrando más en ellos. No puedo pensar en otra cosa (Entrevistada 29. Mujer blanca. Campus Maceió).

Varias personas, hombres y mujeres, se refirieron a la realización de máster, doctorado o posdoctorado como expectativa de carrera. Las citas anteriores han sido seleccionadas porque aportan el aspecto familiar como condición para la realización de la formación, lo que reflejan diferentes mujeres, pero no es señalado por ningún hombre. La declaración expresa la demanda impuesta a las mujeres para que asuman tareas de cuidado. Esto significa que, incluso sin hijos o cuando estos crecen, con el envejecimiento de los padres y el inicio de un nuevo ciclo de cuidados intergeneracionales, son las mujeres las que asumen los cuidados, lo que repercute en las oportunidades profesionales (Aquino, 2006). A este respecto, cabe recoger la cita de una profesora que destaca que siempre quiso hacer un doctorado, pero que

por cuestiones familiares relacionadas con el cuidado no pudo hacerlo y ya no lo tiene como objetivo:

Puedo hacer un doctorado, pero no pienso hacer un doctorado ahora. Creo que el máster fue muy complicado y existe ese trauma, ¿vale? Luego estaba el niño, la enfermedad de mi marido, después del máster había muchas cosas, ¿vale? Y así, creo que no sería capaz de afrontar un doctorado. Pero siempre quise hacerlo. Siempre tuve esas pretensiones (Entrevistada 17. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

A diferencia de los hombres, que están preparados simbólicamente para ejercer la profesión (Bourdieu, 2012), las mujeres están preparadas socialmente para dirigir sus comportamientos a la esfera familiar y su inserción en el mundo del trabajo representa una extensión de las actividades domésticas. Así, “se les exonera de la carga social sobre la promoción profesional. Por el contrario, se les anima a dedicarse menos a la carrera que a la vida familiar” (Lima, 2013, p. 896). De este modo, la respuesta de muchas mujeres al ser entrevistadas demuestra la lógica de la centralidad familiar que se les impone: bien porque no disponen de redes de apoyo para contribuir a los asuntos familiares; bien porque absorben tales obligaciones o, la mayoría de las veces, por ambos factores. Así, cuando se les pregunta por sus expectativas de futuro, muchas sacan a relucir cuestiones familiares:

Lo primero que pienso es que hay que trabajar más cerca de casa. ¡Aunque el campus donde estoy es estupendo! Pero trabajar cerca de casa, sin tener que dormir fuera, lejos de la hija, que es lo más difícil, y lejos del marido... es lo que quiero. Así que primero quiero conseguir movilidad para trabajar aquí (Entrevistada 40. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

Es interesante analizar el discurso de la profesora, porque aporta elementos que pueden contrastarse con las experiencias vitales relatadas por ellas en otros fragmentos de las entrevistas. La entrevistada 40 es la única mujer que se queda unos días alojada en la ciudad en la que trabaja y vuelve a la casa donde reside con su familia a los tres días. Además de ser una excepción entre las mujeres, demuestra mucha determinación sobre sus necesidades relacionadas con el trabajo y el estudio, lo que contrasta con las expresiones de otras madres profesoras que evidencian sentir mucha culpa o necesidad de justificarse como resultado de la implicación con el trabajo (esto fue abordado en el apartado 3.2 sobre la maternidad). Esta particularidad vivida por la entrevistada 40, sin embargo, no parece gestionarse sin conflictos, en los que su expectativa de futuro profesional se presenta como restringida por cuestiones familiares. Cabe destacar que otras personas también aluden al cambio de campus como una expectativa de futuro, pero sólo las mujeres plantean la cuestión familiar como motivación central de dicha expectativa. En relación con los hombres, solo uno alude a la familia como motivación en la carrera:

No me veo luchando para convertirme en una referencia. No, porque realmente amo este momento familiar, así que, si tengo que renunciar y cerrar puertas para centrarme en mi

familia, lo hago sin ningún problema. Pero tengo pretensiones grandiosas en relación con mi rama de conocimiento (Entrevistado 5. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

El discurso del entrevistado 5 contrasta con el de la mayoría de los hombres entrevistados y hace referencia al momento en el que vive, en el que tiene un hijo aún bebé. La centralidad en la familia que presenta en ese momento, sin embargo, no le impide plantearse un futuro profesional que considera grandioso. Así, continua la entrevista mencionando varios planes para su futuro profesional, que incluyen asociarse con otras instituciones y ocupar puestos en instituciones internacionales. También alude a varios trabajos y puestos que está desempeñando en el momento de la entrevista y en los que tiene intención de continuar. Así, las expectativas de futuro de este profesor reflejan el “estilo paterno emergente”, tratado por Backes et al. (2018), que engloba la implicación emocional y una forma más activa de cuidar a los hijos, pero no supone una ruptura con la centralidad masculina en la esfera pública.

La jubilación también se presenta como una expectativa futura de ambos sexos. Resulta interesante que muchos docentes, al referirse a la jubilación, no indican que interrumpirán sus actividades laborales. Pretenden seguir desarrollando proyectos, trabajando en las actividades no docentes que ya realizan, mejorándolas. Sin embargo, también hay docentes que indican que no pueden visualizar cómo será su jubilación debido al contexto político.

Así como en las motivaciones, el contexto nacional está presente en muchas declaraciones sobre las expectativas de carrera del profesorado. Muchas personas mostraron descontento, inseguridad y miedo, siendo la incertidumbre el sentimiento más presente en las expresiones del profesorado que relacionan su futuro profesional con la situación política brasileña. Una vez más, es notoria la alta incidencia de mujeres que expresaron este sentimiento vinculado a la situación política actual. Debido a la pertinencia del debate sobre la situación política, la cuestión de las expectativas de carrera vinculadas a este escenario se retomará en el capítulo vinculado al análisis social. Sin embargo, cabe mencionar que la inestabilidad provocada por el contexto político no inhibe el compromiso del profesorado para producir cambios en el contexto del Ifal. El profesorado revela que cree que pueden seguir llevando a cabo una labor encaminada a reducir las desigualdades y planean ampliar su formación académica para poder comprometerse más con la causa:

Posiblemente, en el futuro, pienso en desarrollar algo en el Ifal, en términos de completar esta formación en el postdoctorado, reuniendo el bagaje de lo que ya trabajo bien: la educación para la etnia racial, la historia y la cultura afrobrasileña. Esta interfaz de una formación mucho más ciudadana y progresiva del estudiante, tratando de juntar todo esto. Quizá hacer un posdoctorado en algún país africano, Angola, Mozambique... intentar unir la satisfacción que tengo como profesional con la personal. Y llevar este bagaje al Ifal, a los estudiantes (Entrevistado 43. Hombre negro. Campus Coruripe).

Tengo un deseo muy fuerte de trabajar en la cuestión del género desde una perspectiva marxista, incluso de sociología marxista específicamente. Quiero ver si puedo hacer mi postdoctorado. De repente pasar un año en algún lugar con mi hijo. Y llevar los conocimientos a los estudiantes, a las clases, a los proyectos (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

Estas dos personas indican que sus expectativas para el futuro son realizar estudios posdoctorales y utilizar los conocimientos adquiridos para ampliar el desarrollo de las actividades en el Instituto. Los temas raciales y de género aparecen como el área de investigación del profesorado, revelando que hay deseos y fuerzas dirigidas a cambiar la realidad de las desigualdades en el Ifal. Todas esas expectativas, en conjunto con las motivaciones, concepciones e identidades construidas en la esfera individual del profesorado, se insertan en la dinámica del Ifal, contribuyendo a la reproducción o al cambio en la forma en que el Ifal se estructura, produce y reproduce desigualdades de género.

5. Reflexiones

Este capítulo de análisis de los factores individuales presentes en la producción de las desigualdades de género en el Ifal aportó algunas reflexiones importantes para comprender cómo las diferentes esferas se conforman en la producción de la realidad excluyente del Ifal. Muestra que no son sólo los factores sociales y los roles de género los que impulsan el desempeño de las distintas tareas y las diferentes experiencias entre géneros en el Instituto, sino que la propia constitución de las individualidades contribuye a este proceso.

El desarrollo de habilidades según los géneros y la introyección de concepciones y sentimientos ideologizados aparecen como mecanismos importantes en la producción de desigualdades en la esfera individual del profesorado del Ifal. Y esto repercute en el trabajo que realizan en el Instituto, en la disposición que tienen para llevar a cabo determinadas actividades y en las expectativas sobre lo que corresponde a profesores y profesoras en este espacio. Así, las profesoras se sienten responsables y ponen el trabajo en segundo plano frente a sus familias e hijos/as; mientras que los profesores entienden que la implicación con el trabajo es una capacidad intrínseca suya, la dedicación a la familia es secundaria y su presencia en estos espacios es representada de forma virtuosa, aunque marcada como un momento de ocio y con pocas obligaciones con el cuidado y las actividades domésticas.

Los valores relacionados con la dedicación al trabajo aportado por la experiencia de las profesoras en el espacio profesional no divergen de los valores tradicionales, que las consideran las principales responsables de los asuntos familiares. Absorben ambos grupos de valores y están dispuestas a realizar un gran número de actividades en casa y en el trabajo para cumplir los preceptos de esta nueva feminidad. Y esta sobrecarga es valorada, lo que sin

embargo no las libra de vivir sentimientos ambiguos, marcados por la culpa, ni de ver debilitada su trayectoria profesional ante tantas obligaciones.

Estas individualidades repercuten directamente en la forma en que se insertan en el Ifal, en sus posiciones, motivaciones y expectativas de carrera, así como en los valores que construyen en la interacción en el día a día de la organización. Y esto se refiere necesariamente a cómo cada uno se percibe a sí mismo como hombre o mujer, como blanco o negro, entre otras formas de diferenciación producidas por la sociedad e introyectadas por los sujetos. En este sentido, el siguiente capítulo aborda cómo se construyen las desigualdades como parte de la vida cotidiana del Ifal, producidas en la propia división de tareas y en el compartir de concepciones entre el profesorado.

Capítulo 6 - Factores organizacionales

1. Introducción

Como ya se ha señalado, las desigualdades de género en el Ifal se producen de forma multifactorial. Las diferencias individuales, señaladas en el capítulo anterior, se organizan a través de mecanismos que producen subjetividades que, en mayor o menor medida, se ajustan al orden de género establecido. Este orden de género estructura toda la sociedad, está presente en la ciencia, en la educación y en las organizaciones que representan estas instituciones, como el Ifal.

Para abordar los aspectos organizativos relacionados con las desigualdades de género en el Ifal, es importante aclarar qué se entiende por organización. Ramos y Nascimento (2008) afirman que aunque las organizaciones -al igual que las instituciones- se refieren a un conjunto de normas que se aplican a un sistema social, estas alcanzan un mayor nivel de sistematización, son expresiones de grupos más pequeños y tienen objetivos más definidos. Las organizaciones pueden relacionarse directamente con las instituciones de la sociedad, reproduciendo valores y normas, pero tienen su propia dinámica y los escalafones que representan el poder son mayores, ya que la jerarquización se vive como un producto directo de los individuos que pertenecen a ellas. Sin embargo, según los autores, estos términos están muy próximos y, por este motivo, la bibliografía suele tratarlos como sinónimos. También existen diferentes posiciones sobre estas conceptualizaciones, de modo que algunos autores prefieren discutir estas diferencias a través de los conceptos de microinstitución y macroinstitución.

Hechas estas consideraciones, cabe resaltar que, aunque la forma de conceptualizar la organización anteriormente expuesta es la considerada para estructurar los resultados de esta investigación, el término institución se sigue utilizando para hacer referencia al Ifal, tanto por ser ampliamente empleado en la literatura, como por ser la forma usual referida por las personas entrevistadas. Aquí lo importante es destacar el carácter de la regulación, el guion para la acción que impregna a las organizaciones o microinstituciones en sus relaciones sociales.

Aunque es muy importante comprender los aspectos relacionados con las organizaciones y, en particular, las cuestiones relacionadas con las desigualdades de género, las explicaciones sobre las causas que mantienen a las mujeres fuera de la producción de conocimiento suelen centrarse en el contexto sociocultural y en el proceso de socialización de género, dejando de lado los aspectos internos de las propias organizaciones educativas. Moschkovich y Almeida (2015) aluden a lo siguiente en relación con los factores organizativos vinculados con el género:

Por factores organizativos se entiende el trato desigual según el género en el lugar de trabajo y tiene en mente las diferencias, por ejemplo, en la carga de trabajo o el tipo de trabajo asignado a los trabajadores, la forma en que se juzgan los ascensos y/o el acceso a los recursos que pueden contribuir a la promoción profesional (p.752).

Estos procesos se evidencian en la permanencia de la segregación horizontal y vertical en la educación superior brasileña, presentado en el capítulo que recoge los datos cuantitativos de esta investigación, y en los diversos mecanismos que proporcionan oportunidades desiguales a hombres y mujeres en el desarrollo de sus carreras profesionales. Como se señaló a través de la discusión teórica presentada en el capítulo 2, las prácticas desiguales en los espacios educativos no aparecen únicamente en los procedimientos de promoción y ascenso de las personas trabajadoras. Las organizaciones producen valores y normas y a través del currículo oculto, las escuelas y las universidades prescriben los comportamientos, las normas, las jerarquías; crean categorizaciones y definen lo que se considera diferente y las formas en que se autorizan dichas diferencias (Soares, 2013). Todo este proceso produce sujetos y actualiza la estructura organizativa, lo que obstaculiza y subordina la presencia de mujeres en estos espacios, principalmente de las mujeres negras y/o de las que provienen de las clases sociales más desfavorecidas, con implicaciones en la calidad del trabajo científico.

Así, para abordar estos aspectos, este capítulo agrupa las percepciones y experiencias de las personas entrevistadas sobre los factores organizacionales relacionados con las desigualdades en el Ifal. Esto incluye los problemas relacionados con la composición de los campus, caracterizados por la escasa representación femenina en cargos de prestigio; la mayor valoración del profesorado que está en las ramas marcadas por la presencia masculina; las condiciones distintas para que hombres y mujeres realicen su trabajo y su impacto en la división de las tareas; así como las prácticas sexistas producidas y toleradas en todo el instituto y las que representan la problematización de esta situación. Todo eso (re)produce significados que son compartidos por toda la comunidad académica y es en el entrelazamiento dinámico entre las diversas prácticas, relaciones y perspectivas, permeadas por los factores individuales y sociales, donde se construye la cultura del Ifal. En ella se generan las jerarquías y también las posibilidades de cuestionarlas.

Para hablar acerca de estas relaciones, en la primera parte, se recogen las vinculadas a las características de la institución: la estructura, los objetivos y las prácticas desarrolladas. A continuación, se presta atención a la experiencia de la carrera profesional del profesorado, los cambios experimentados, las actividades desarrolladas y las dificultades encontradas en la trayectoria en el Ifal, particularmente en el caso de las mujeres. Por último, se recoge cómo se producen las relaciones en el Ifal: su composición en diferentes grupos; el desarrollo de las interacciones y relaciones cotidianas; las prácticas de opresión de género, raza y clase; las concepciones que impregnan estas relaciones y las prácticas que pretenden combatirlas.

2. La identidad del Ifal: entre las prescripciones y las prácticas cotidianas

Tal y como se ha señalado, esta sección recoge la descripción de las características del Ifal que el profesorado entrevistado realiza, poniéndola en relación con la producción de desigualdades de género en la institución. Como ya se reflejó en la revisión de la literatura (Manfredi, 2002; Moura et al., 2007; Pacheco, 2011; Wolff y Ramos, 2017), la creación de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica fue un hito en la expansión y diversificación de la educación profesional, reconfigurando todo el sistema federal de educación profesional. Los cambios exigieron la adecuación de las instituciones federales de educación profesional al nuevo modelo y trajeron consigo la ampliación de plazas y la creación de nuevas instituciones en diversas regiones del país.

Este modelo prescrito de educación, sin embargo, pasa por condiciones de operacionalización que dependen de diversos factores, como la historia de cada institución, los grupos que la integran o las capacidades regionales y municipales de cada instituto federal y campus. Así, conocer cómo esos preceptos se inscriben en la realidad del Ifal y en qué medida se ven obstaculizados por diferentes prácticas puede aportar información importante sobre las condiciones que tiene la institución para cumplir sus objetivos de reducción de las desigualdades. Se parte de la idea de que la mayor efectividad de estos objetivos, así como la precariedad de las condiciones para operacionalizarlos, impactan principalmente en las mujeres y, en particular, en las mujeres negras, considerando que estos grupos se encuentran en una posición social más desfavorecida y, por lo tanto, se ven más afectados por estas políticas.

Como ya se ha descrito, el principio regulador del Ifal de ofrecer enseñanza de forma inseparable de la investigación y de la extensión genera que la institución tenga un estatus equivalente al de las universidades federales, aunque con la especificidad de ofrecer principalmente educación secundaria y profesional. Esta diversidad en la oferta educativa forma parte de la perspectiva pedagógica de los institutos, basada en la concepción de que corresponde a estas instituciones ofrecer una educación que combine la formación académica y la preparación para el trabajo, entendiéndolas de manera contextualizada con la búsqueda de caminos más dignos para el ser humano y su hacer (Pacheco, 2011).

Esta característica de los institutos federales les confiere una identidad muy peculiar y refleja cambios muy grandes en el modelo de educación profesional que marca su historia, lo que es visto como positivo por parte del cuerpo docente:

El Instituto Federal tiene la propuesta pedagógica que considero más moderna de Brasil, pero también diría que está entre las más modernas del mundo. Tiene una educación centrada principalmente en la educación básica (recordando que nuestro instituto tiene esta crisis de identidad, que es tanto superior como secundaria). Y esta educación forma la parte técnica y

también la parte humana, la más completa de todas. Y tiene la propuesta de docencia, investigación y extensión (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Varias personas entrevistadas señalan la importancia del modelo de los institutos federales para la educación y para la sociedad. La educación, como un espacio para promover el pensamiento crítico y el cambio social, a través de la integración del conocimiento técnico, científico, sociohistórico y cultural, es señalada por gran parte del profesorado. Esta perspectiva propedéutica de la educación se basa en la consideración de que la educación debe romper con el dualismo que históricamente ha mantenido a las clases menos privilegiadas alejadas del conocimiento científico; y que corresponde a la educación el objetivo de ofrecer condiciones para formar ciudadanos críticos para el mundo del trabajo (Frigotto, 2007). Muchas personas entrevistadas utilizan expresiones como “sujetos políticos”, “sujetos autónomos”, “agentes activos” o “ciudadanos” para referirse al alumnado y explicar el papel del Ifal. Son expresiones que están en consonancia con los principios actuales que estructuran los institutos federales, que tienen entre sus fines la oferta de ciencias en general y el desarrollo del pensamiento crítico (Brasil, Lei 11892).

El énfasis en el papel transformador del Instituto está muy ligado a la importancia de la investigación y la extensión, entendiéndolas como estrategias de cambio en la vida de los estudiantes y de la comunidad. Así, el desarrollo de la tríada docencia, investigación y extensión, entendida como fundamento de la propuesta educativa de los institutos (Pacheco, 2011), parece ser una meta seguida por el profesorado y formar parte de la cotidianidad del Ifal: “Creo mucho en esta educación transformadora [...] Invierto mucho en la investigación y en la extensión. Quiero que la institución esté siempre más allá de las paredes, porque creo que transformamos la comunidad” (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Estos valores orientados a la reducción de las desigualdades sociales presentes en la concepción y objetivos del Ifal, y compartidos por el profesorado, expresan la importancia dada a la necesidad de inclusión social en el proceso educativo de la institución, en el que lo que se prioriza en la productividad son los cambios necesarios en la situación del alumnado y desigualdad social. Este aspecto puede indicar elementos importantes para el cuestionamiento del modelo de ciencia, ya que sitúa en el centro del proceso educativo valores que el modelo androcéntrico de ciencia suele considerar secundarios. No se trata de un cuestionamiento sistemático o coherente, sino de posibles tensiones construidas en la vida cotidiana que pueden producir efectos en el ámbito de los valores compartidos por una comunidad inserta en el modelo naturalizado de funcionamiento de la ciencia.

Sin embargo, es importante decir que esta concepción no es general entre el profesorado. Los sucesivos cambios en la política de los institutos han sido presentados como una dificultad en la identidad del Ifal, caracterizada por conflictos en torno al modelo anterior

de profesionalización de la educación y los cambios prescritos en los documentos que actualmente definen su funcionamiento. Estos conflictos marcan cómo se siguen o no los principios educativos y cómo se produce su práctica pedagógica, como explica la entrevistada 13:

Tenemos un Ifal cuya cultura predominante sigue trayendo mucho del pensamiento de la escuela técnica, del pensamiento del Cefet. Y la identidad de ser Ifal no está necesariamente definida todavía. Así que creo que eso también trae algunos problemas para ser profesor en el Ifal. Y en el aspecto político creo que este es otro gran problema del Ifal. Porque nosotros (y aquí no es sólo el Ifal, las instituciones de educación profesional en su conjunto), también nacimos en un intento político de dar formación a los más desfavorecidos. Así que conlleva un peso enorme desde el punto de vista sociopolítico, enorme, enorme... y esto no es fácil de entender (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La entrevistada 13 señala una cuestión relevante para entender el papel del Ifal en la sociedad: su identidad institucional está aún en construcción y relata la dificultad experimentada por el profesorado para superar el dualismo histórico presente en la educación brasileña, basado en la concepción de que correspondería a la formación profesional proporcionar la capacitación técnica y asistencial, desprovista de una perspectiva social y política de inserción ciudadana vinculada a la cualificación para el mercado de trabajo. La difícil conciliación entre el mercado laboral y la educación para la ciudadanía, provocada por la reestructuración de la formación profesional, es señalada por algunas personas entrevistadas como un “reto” o como una sensación de ser “irreconciliable”.

Para Ciavatta (2005), la identidad de una institución educativa se construye en un proceso dinámico, “fuertemente arraigado por la cultura del tiempo y del lugar donde los sujetos sociales se insertan en la historia que se produjo a partir de la realidad vivida, que constituye en sí misma ‘un lugar de memoria’” (p.13). Así, la reestructuración de la educación profesional de los últimos años ha traído implicaciones para la identidad de estas instituciones y diferentes concepciones de la educación están presentes en sus prácticas.

Las diferentes concepciones sobre el papel del Instituto no sólo están vinculadas a las experiencias de los profesionales en los diferentes momentos del modelo en que se ha configurado el Ifal. También forman parte de la historia de las disputas de la educación profesional en Brasil y, aunque los avances actuales de esta política se reflejan en la forma en que se ofrece la educación, las diversas perspectivas y conflictos en torno al tema muestran que la práctica educativa sigue configurándose como un espacio formado por concepciones antagónicas en la construcción de la identidad institucional. En este sentido, como afirma una de las personas entrevistadas, es necesario entender que el “Ifal es un ambiente contradictorio, es un ambiente de disputas” (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas). El mismo profesor continuó ejemplificando cómo se producen estas disputas en la vida cotidiana

del Ifal: “Estas disputas, que en el fondo son disputas ideológicas sobre el proyecto de sociedad, sobre las cosmovisiones, que impregnan estos debates sobre el plan formativo, por el nombre de la formación y demás. Este debate ideológico que es tan fuerte en la sociedad brasileña” (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Este tema ha sido señalado por algunos autores que postulan el gran desafío que viene enfrentando la educación profesional en Brasil para hacer efectivos sus principios. Para Golveia (2016), la dificultad de constitución de una identidad real de los institutos federales es un elemento que amenaza la educación profesional en el país. Diferentes grupos de la red federal han pasado por diferentes formas de organización y culturas y estas diferentes generaciones de funcionarios públicos se disputan actualmente los proyectos educativos y el poder político en los institutos.

Así, las divergencias sobre las atribuciones del Ifal por parte del profesorado permean las diferentes concepciones de la educación presentes en la sociedad brasileña y se despliegan en la forma de organizar la cultura institucional. Las prácticas que señalan los avances de la política institucional, aunque no tengan un vínculo directo con el debate de género, representan posibilidades de combatir el modelo asistencialista centrado en la formación de mano de obra masculina. Y por estar vinculadas a un modelo de educación que valora la igualdad de oportunidades, se entiende aquí que, en alguna medida, pueden ser aliadas en la lucha por la igualdad de género.

3. La carrera profesional en el Ifal

La carrera profesional puede tener varios significados, ya que su conceptualización pasa por diferentes momentos históricos y concepciones sobre el trabajo. Aunque la dimensión individual de la carrera es fundamental, es necesario entender su relación con las demandas sociales y las estrategias adoptadas por las organizaciones (Tolfo, 2002). Las características del Ifal señaladas en el apartado anterior están directamente relacionadas con la forma en que se estructura la carrera docente en el Ifal y con las peculiaridades que el profesorado experimenta en el desarrollo de estas actividades.

En este apartado, se presenta, desde la perspectiva del profesorado, cómo se estructura la carrera profesional en el Ifal. Inicialmente, se muestran algunas experiencias de las personas entrevistadas que comenzaron a impartir docencia en la institución cuando esta no tenía la configuración actual, aportando algunas percepciones sobre las condiciones en que se desarrollaba la labor docente en este periodo. A continuación, se presentan las concepciones y experiencias sobre la estructura actual de la carrera, las posibilidades de cualificación, la progresión y las diversas actividades realizadas. Finalmente, se señalan algunas dificultades en el ejercicio de la docencia en el Ifal, que remiten a prácticas obsoletas, pero que muestran

que, aún bajo nuevas perspectivas, se renuevan viejas estructuras dentro del Ifal; en particular, prácticas que alejan a las mujeres de sus espacios.

3.1. *Experiencias profesionales del profesorado más antiguo del Ifal*

El ingreso del personal docente en los institutos federales se produce mediante concurso público y los principios y normas de la carrera están regulados por documentos específicos. El control de los procedimientos de progresión y promoción lo define el propio profesorado, a través de un sistema de gestión colegiada. Los títulos que se ofertan, la elaboración de los planes de estudios y diversos procedimientos internos son llevados a cabo por quienes integran la institución, con la intermediación de instancias colegiadas, dentro de los límites establecidos por la ley (Meyer y Batista, 2019).

Estas características garantizan una mayor autonomía del profesorado a la hora de definir los criterios de organización de la institución y pueden indicar unas condiciones más favorables para el desarrollo de la carrera profesional. En lo que respecta a las mujeres, aunque este modelo esté lleno de contradicciones y no sea suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades en las carreras, representa un avance en relación con el modelo anterior, ya que ofrece la posibilidad de un mayor acceso de las mujeres a las carreras y también a condiciones formales para que organicen sus demandas de inclusión.

Sin embargo, se trata de características actuales, que no han estado presentes a lo largo de la historia del Ifal. Con las sucesivas transformaciones de la institución -que inicialmente era una escuela técnica, después pasó a ser el Cefet y, posteriormente, el Ifal-, la carrera docente pasó por muchos cambios e inestabilidad hasta consolidarse como es en la actualidad. Esto es señalado por algunas personas entrevistadas, que aluden a la precariedad en el desarrollo de la docencia en los periodos anteriores, como muestra la siguiente cita:

Quien es de la generación del 'Instituto' siempre estuvo acostumbrado a tener muchos recursos. Viví una fase dorada de estructuración de los institutos, con mucho dinero, muchas becas, muchas posibilidades. No experimentó, por ejemplo, lo que quien es de la generación del Etfal [Escuela Técnica Federal de Alagoas] o del Cefet siempre experimentó: una enorme escasez de recursos. El esfuerzo del profesor era triple, cuádruple, para producir incluso un mínimo material didáctico para el estudiante, para comprar libros, por ejemplo... Trabajé siete años sin un libro de texto en la rama en que yo trabajo. Los libros que tenía en la biblioteca los doné. Entonces esto hoy, para un profesor del Instituto, los que entraron en la generación del Instituto, consideraran todo eso como inconcebible (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La falta de condiciones laborales para el ejercicio de la carrera académica tiene implicaciones en el tipo de trabajo desarrollado y en la calidad de la enseñanza ofrecida. Una cuestión importante en relación con las condiciones para ofrecer un trabajo cualificado se refiere a la

propia formación del profesorado. La baja cualificación de quienes comenzaron su labor en la institución en los años 80 también se hace patente en el discurso del entrevistado 26:

Cuando entré en el Ifal, yo era estudiante de [rama de conocimiento] [...] Había ido al Ifal para cubrir un hueco como profesor sustituto, ya que los estudiantes podían dar clases de licenciatura, porque en 1983 no había gente formada en la ciudad en física, ni en química [...] Entonces me contrataron como horista⁵⁷. Ganaba sólo por lo que hacía. Si tenía quince horas, eran quince horas y así... pero en este periodo me licencié, ¿vale? Entonces estaba plenamente capacitado para ser profesor un día. Y sólo cinco años después me contrataron como profesor efectivo del Ifal (Entrevistado 26. Hombre blanco. Campus Maceió).

Además de la falta de titulación, el acceso a la docencia en el Ifal no se producía por concurso público. Sin criterios de selección y transparencia en la elección del profesorado, su inserción en la institución se producía por designación; una política que se basó en criterios personales de los gestores, en defecto de una perspectiva meritocrática de acceso a los cargos públicos. La entrevistada 19 relata cómo fue su entrada en el Ifal⁵⁸: “Mi madre se jubiló, enfermó y se retiró. Y fui al Ifal. Pero fui al Ifal y no me presenté a un concurso. En ese momento, no hubo concurso. En aquel momento, en el 81, era una petición. Así, mi madre lo pidió a un director” (Entrevistada 19. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Los cambios en la forma de integración del profesorado en el Instituto se produjeron de forma más efectiva a partir de la Constitución de 1988, en la que el concurso público se convirtió en la forma exclusiva de acceso a plazas o empleos públicos. Dichos cambios pretendían aplicar los principios de igualdad ante la ley y eficiencia en los servicios públicos (Cunha, 2000). Sin embargo, al no estructurar una política que garantizara la igualdad de oportunidades en la carrera profesional, dentro de la institución siguieron operando situaciones arbitrarias.

Como los criterios de asignación del personal docente no estaban regulados por una política institucional, los procedimientos de traslado de personal entre campus e incluso la exigencia de que el profesorado impartiera clase en más de un campus, quedaban a criterio subjetivo de las personas gestoras. Lo mismo sucedió en relación con la exigencia de mejora constante que requiere la carrera docente. Sin un plan de carrera destinado a valorar la profesión y la formación del profesorado, la mejora de su cualificación dependía de la sensibilidad personal de quienes gestionaban o, como ilustra la entrevistada 25, dependía casi exclusivamente del compromiso e inversión personal del profesorado:

Tuvimos que hacer lo siguiente: como la institución no permite la licencia, no tiene recursos para financiar mi especialización, voy a renunciar a mis vacaciones. Entonces, hice la formación

⁵⁷ Horista es la denominación del docente que recibe su salario por el tiempo que trabaja impartiendo clases. No se remunera el tiempo empleado en preparar las clases u otras actividades.

⁵⁸ En este y en otros casos, las personas entrevistadas aluden a la institución como el Ifal, aun cuando se refieren a momentos anteriores a que adquiriera esta denominación.

utilizando mis dos meses de vacaciones, enero y julio, durante dos años [...] La formación tenía alumnos de instituciones de todo Brasil, de otras escuelas técnicas, de otros Cefets⁵⁹. Y hablando con mis colegas, me dijeron “estamos aquí financiados por nuestra institución. ¡Estaba furiosa! [...] Cuando llegué, busqué al director del campus en ese momento y le expliqué la situación. Incluso me sentí avergonzada delante de colegas de otras instituciones (Entrevistada 25. Mujer negra. Campus Satuba).

La situación relatada muestra las dificultades para formarse que experimentaba el profesorado. Algunas personas indican que lograron algunos meses de licencia para hacer máster o doctorado, pero tuvieron que duplicar la carga de trabajo cuando volvieron. Varias declaraciones muestran cómo ha cambiado la situación a lo largo del tiempo. Con el cambio de Escuela Técnica a Cefet, aumentó la demanda de cualificación docente. Algunas personas entrevistadas manifestaron que hicieron un máster a través de acuerdos firmados con instituciones de otros estados. Aunque estos ofrecieron la oportunidad de formación, se hicieron para que las clases de maestría se llevaran a cabo los fines de semana, lo que garantizaba la permanencia laboral del profesorado durante la semana en la antigua Cefet.

En 1990, con la ley 8112, ya se preveía el permiso de estudio del funcionariado público para realizar maestrías, doctorados y posdoctorados. Bajo la premisa de que los conocimientos adquiridos por el personal revierten directamente en la institución pública, la ley prevé que este siga percibiendo una remuneración salarial durante su ausencia. Sin embargo, en aquel momento no existía una política nacional con asignación de criterios y fondos destinada a promover una mayor formación del profesorado de la educación profesional federal.

Toda esta historia, relatada por el profesorado, indica que el Ifal no sólo convive con diferentes concepciones de la educación, sino con diferentes experiencias de carrera dentro del Instituto, lo que puede producir prácticas muy diferentes y tener implicaciones en la forma en que el profesorado produce concepciones de género en su vida cotidiana.

3.2. *Concepciones sobre el plan de carrera de los institutos federales*

Como se ha señalado en el punto anterior, los cambios en la carrera del profesorado de los institutos representan grandes logros. La forma de ingreso por concurso público, los procedimientos internos regulados por principios más democráticos y bajo el control del propio profesorado, y la mayor estabilidad laboral ofrecen condiciones más favorables para el conjunto del personal docente y también la posibilidad de superar las desventajas femeninas experimentadas en otros contextos organizativos (Moschkovich y Almeida, 2015). Para

⁵⁹ La transformación de las Escuelas Técnicas en Cefets fue un proceso lento, de manera que estas instituciones, organizadas a partir de diferentes concepciones de educación, convivieron durante mucho tiempo en ese proceso de transición.

entender cómo estos cambios pueden contribuir a la reducción de las desigualdades de género, en este punto se presentan algunas características de la carrera docente en el Ifal.

Actualmente esta carrera corresponde con la de Educación Técnica y Tecnológica Básica (EBTT), construida a partir de la transformación de los Cefet y las Escuelas Técnicas en Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Como el profesorado de los institutos puede enseñar en la educación básica y también en la superior, se produjeron cambios en la carrera para facilitar la cualificación. Estos y otros se desarrollaron en colaboración con el profesorado, de modo que se atendieron varias demandas importantes (Brito y Caldas, 2016). Para el entrevistado 15, las dificultades a las que se enfrentó para conseguir la licencia que le permitió realizar del doctorado difieren mucho de la realidad actual:

Cuando me fui a hacer el doctorado, casi tuve que hacer campaña para que los profesores lo aceptaran. Hoy en día, cuando veo los reglamentos, la participación en formaciones fuera del país, las licencias... todo esto está regulado! Aunque pueda haber diferencias de opinión, pero esto ya ayuda mucho. Ayuda mucho (Entrevistado 15. Hombre blanco. Padre. Campus Maceió).

La transformación de los Cefet en institutos federales y los cambios en la carrera docente EBTT obligaron a los institutos a elaborar documentos internos que regulasen los procedimientos necesarios para cumplir con las nuevas exigencias. Aun indicando divergencias con la normativa del Ifal, el entrevistado 15 refleja que hubo un gran avance en la política actual si se compara con otros períodos.

Esta concepción de la carrera profesional como positiva es presentada por muchas personas entrevistadas, que hacen múltiples comparaciones con otros contextos al hacer estas referencias. Así, algunas se consideran privilegiadas por trabajar en el Ifal y mencionan características importantes presentes en la carrera EBTT, como la estructura diversificada en la actuación docente; la inseparabilidad entre enseñanza, extensión e investigación, y las posibilidades de ascenso en la carrera. La diversificación en la estructura del Ifal permite que el profesorado no solo realice muchas actividades, sino también en diferentes niveles educativos. Esto conlleva un desafío adicional: la formación de licenciatura requerida para enseñar en la educación básica y la de posgrado necesaria para impartir docencia en la educación superior y realizar las actividades de investigación y extensión (Caldas, 2011). Algunas personas entrevistadas imparten clases en varios niveles educativos y en diferentes titulaciones, como se presenta a continuación:

Estaba en la formación técnica, luego había formación secuencial, Proeja, en todos ellos dábamos clases. Así que tienes que dividirlo en técnica Proeja, técnica normal⁶⁰, hubo

⁶⁰ Como se ha mostrado en la revisión de literatura, el Ifal ofrece muchas modalidades de educación. La formación técnica puede ser ofertada junto con la educación secundaria o como una etapa posterior. El Proeja es semejante, pero destinado a adultos, pues tiene como uno de sus objetivos el aumento de la escolaridad de la población. La profesora se refiere a la formación técnica como la formación técnica integrada con la educación secundaria y a la formación secuencial como la formación técnica ofertada para estudiantes que ya concluyen la educación secundaria.

momentos en que fue posterior y educación superior. Di clases en todos esos niveles, ¿vale?, y había muchos títulos allí. Había veces que estabas en varios (Entrevistada 17. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La complejidad que implica el modelo educativo del Ifal se refleja en el perfil amplio que la carrera que se exige al profesional. La importancia de realizar actividades de investigación y extensión añade más tareas y amplitud a la carrera. El trabajo como docente en el Ifal también implica muchas otras posibilidades de actuación y requiere el desarrollo de muchas habilidades. Se trata de una actividad compleja, que requiere conocimientos que van mucho más allá de los específicos del área de formación del profesorado. El entrevistado 38 ejemplifica algunas actividades desarrolladas:

Como profesor también hacemos mucho trabajo administrativo: rellenamos muchos documentos, tenemos que aprender a trastear con los sistemas, incluso hacer presupuestos, ayudar a preparar actas. Un montón de cosas que no estaba acostumbrado a hacer habitualmente. Entonces, son cosas que de alguna manera nos obligan a aprender y que acaban sumando en nuestra vida profesional (Entrevistado 38. Hombre blanco. Padre. Campus Piranhas).

Las actividades enumeradas anteriormente se suman a otras mencionadas por el personal docente, como la participación en las reuniones de los órganos colegiados y de planificación; la colaboración en comités y consejos para definir cuestiones importantes de la rutina institucional; la cumplimentación de documentos para la compra de recursos para los laboratorios; la elección de materiales didácticos, o la organización y/o participación en eventos. Además de estas tareas, el profesorado también da cuenta de las actividades de investigación y extensión ya mencionadas y que requieren orientar a los estudiantes; corregir trabajos; colaborar con otras instituciones para desarrollar actividades; escribir; publicar y participar en grupos de investigación. También hay profesores que asumen actividades externas, representando la institución en comisiones importantes a nivel local e internacional, y las actividades de gestión que también son asumidas por el personal docente (Brito y Caldas, 2016).

Toda esta dinámica de trabajo requiere un amplio conocimiento no sólo en el aspecto académico, sino también sobre las burocracias del servicio público; la rutina y la organización de la institución; los aspectos políticos que implican las condiciones de funcionamiento de las actividades institucionales; además de la capacidad de manejar y mediar en los conflictos con los trabajadores, como señala el entrevistado 3: “El mayor desafío de una gestión es tratar con personas, más que tratar con documentos, con los sistemas”(Entrevistado 3. Hombre negro. Padre. Campus Maragogi). La organización del tiempo para cumplir con tantas tareas es difícil, tal y como señalan algunas personas entrevistadas.

Sin embargo, mientras unas personas evalúan esta rutina como muy agotadora, otras mencionan que esta dinámica es importante para permitir una mayor autonomía en la definición del rumbo de la institución. Así lo hace el entrevistado 46, que indica que: “Me molesta esto de la reunión excesiva, pero es una necesidad. Sin estas reuniones tampoco genero carga de trabajo para promocionar en la carrera” (Entrevistado 46. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas). Este entrevistado muestra malestar por el exceso de reuniones, pero su discurso retoma un elemento importante: las posibilidades de avanzar en la carrera profesional a través de las diversas actividades realizadas.

Antes de comentar este aspecto, merece la pena hacer una observación sobre las afirmaciones relativas a la diversificación del trabajo en el Ifal. Aunque todo el profesorado tiene que desarrollar este amplio número de actividades, la mayoría de los hombres destaca el cansancio que generan tales atribuciones. Por su parte, la mayoría de mujeres vincula el agotamiento a la necesidad de conciliar todas esas actividades con cuestiones de la vida familiar, como será desarrollado en el capítulo dedicado al nivel social. Aunque esta diferencia pone de manifiesto el desigual reparto del trabajo doméstico, al centrar en esta esfera el problema de la sobrecarga, las mujeres indican disposición para cumplir los preceptos de la carrera docente e incomodidad con la desigual realidad familiar, lo que puede producir, en mayor o menor medida, algunos cuestionamientos del orden de género al indicar el empeño de las profesoras en insertarse efectivamente en las actividades que forman parte de la carrera en el Ifal.

En cuanto a la posibilidad de promocionar en la carrera profesional, es importante recordar que en el Ifal se produce la progresión a través de varias categorías y niveles (aspecto explicado en el capítulo 4). Las directrices para avanzar en la carrera contemplan las actividades de enseñanza, investigación, extensión y gestión. Estas forman parte de la evaluación del desempeño que se realiza. También incluye varias actividades enumeradas anteriormente, como la participación en reuniones, consejos, comisiones u organización de eventos, entre otras. Lo que difiere de este camino para progresar en la carrera es el último paso para el ascenso a la categoría de docente titular. Como señala el entrevistado 3, alcanzar este escalón requiere someterse a un procedimiento más complejo:

Para el profesor titular es una competencia interna que se hace, ¿cierto? Es otra logística. No es tan fácil de conseguir. Se hace casi como una defensa de tesis, se hace un tribunal, haces un proyecto y lo defiendes... No es de extrañar que en la institución haya pocos profesores titulares. No es tan sencillo (Entrevistado 3. Hombre negro. Padre. Campus Maragogi).

Como se expresa, es escaso el personal docente que alcanza la categoría de titular, principalmente las profesoras mujeres, cómo se mostró en el capítulo 4. Es la etapa de la carrera en la que el salario es más alto y confiere un estatus diferenciado para la institución y para el profesorado. El aspecto económico ha sido planteado por algunas personas

entrevistadas, tanto en lo que respecta al profesorado titular como a la carrera en su conjunto. Aunque la concepción de que la carrera actual permite el crecimiento personal es común, el profesorado cree que el salario está desfasado. Es interesante observar que muchas personas que consideran que la situación salarial es buena se basan en una comparación con otras redes educativas.

Una característica importante en la carrera de la EBTT, que implica directamente a la remuneración del profesorado, es el Reconocimiento de Conocimientos y Competencias (Reconhecimento de saberes e Competências - RSC). En la carrera de la EBTT, el título forma parte del sistema de promoción, con impacto directo en la remuneración del profesorado. Con la institución del RSC, el desempeño de algunas actividades se considera equivalente a las titulaciones en la estructura remunerativa de la carrera, sin que el profesorado tenga los referidos títulos (Lei 12772, 2012). Para el otorgamiento del RSC se realiza un proceso de evaluación dentro de cada institución, en el cual se considera la trayectoria académica, profesional e intelectual del profesorado, siguiendo los procedimientos y reglas generales establecidas en una resolución emitida por el Ministerio de Educación. Con la institución del RSC, regulada en 2014, el profesorado de los institutos pudo abogar por la equivalencia de títulos en la estructura de su carrera, lo que es visto como positivo por el profesorado que alude a este tema durante las entrevistas:

Una de las cosas buenas que aportó el Instituto en relación con nuestra carrera docente fue el RSC, el reconocimiento de conocimientos y habilidades. Una de las cosas que hice en mi vida profesional fue ser consultor de Senai⁶¹ durante un tiempo y las empresas privadas utilizan esto, el reconocimiento de conocimientos y competencias. Así que no necesitas necesariamente tener el título, pero si tienes la competencia para ello tu rendimiento es mejor (Entrevistado 6. Hombre blanco. Padre. Campus de Palmeira dos Índios).

El entrevistado 6 equipara la RSC con aspectos de la política de carrera de las entidades de derecho privado. Si bien esta particularidad puede compararse a características de la carrera en el Senai, como señala el entrevistado, la carrera en los institutos es mucho más cercana a la del profesorado de las universidades federales, en las que la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión es un atributo importante y exige una mayor cualificación del profesorado (Pacheco, 2011).

Otra interesante cuestión de género observada en las alusiones sobre la carrera profesional es que, una vez más, hay aspectos planteados principalmente por hombres. La progresión hacia la categoría de titular y la RSC, cuestiones fundamentales en la carrera profesional, no parecen recibir la misma atención por parte de las mujeres. Esto se articula con los resultados vinculados a la motivación y presentados en el capítulo anterior, que

⁶¹ El Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) es una institución privada brasileña de interés público, sin fines lucrativos, con personalidad jurídica de derecho privado.

muestran que, aunque no haya mucha expresión de motivación del profesorado relacionada con el salario, algunos hombres consideran este aspecto como importante, al contrario que las mujeres. Esto demuestra cómo las motivaciones de las mujeres, consideradas una característica individual, pasan a formar parte de la dinámica de la organización, impregnando las posibilidades de progreso y produciendo más desigualdad en las condiciones de trabajo de hombres y mujeres. La producción de subjetividades, articulada con las desiguales condiciones de trabajo de hombres y mujeres -que serán presentadas en el próximo apartado y también en el 5, sobre las relaciones entre la raza, la clase y el género en el Ifal-, lleva a cuestionamientos sobre la supuesta igualdad que podría ofrecer una carrera regulada por dispositivos modernos.

Esto remite a la necesidad de pensar el orden de género en una perspectiva multinivel, en la que las cuestiones estructurales se relacionan con las subjetividades y la condición de género inserta como desventaja en las organizaciones, tal y como señala Risman (2018). También incorpora la reflexión sobre las particularidades vividas por las mujeres en la carrera docente en esta institución. Antes de abordar estas cuestiones, se exponen algunas consideraciones sobre las condiciones para el desarrollo de la carrera docente.

3.3. *Condiciones organizativas y desarrollo de la carrera profesional en el Ifal*

Aunque se han realizado importantes avances en relación con la estructura de la carrera del profesorado de los institutos federales, la realidad se ve interpelada por situaciones que hacen inviable su aplicación. Las cuestiones políticas, sean institucionales, locales o nacionales; la falta de estructura material y de recursos humanos y las prácticas instituidas a lo largo de los años de existencia de la institución atraviesan el día a día del Ifal y producen incongruencias entre sus principios formales y su operatividad.

En este sentido, el derecho de licencia para la realización del posgrado, promovido por la carrera EBTT, no siempre es viable. En el Ifal, actualmente, el profesorado puede inscribirse en concursos internos para solicitar permisos para realizar títulos de posgrado. Estos concursos, aunque aportan más transparencia al proceso de toma de decisiones, estipulan una cantidad máxima de beneficiarios. Como la licencia está condicionada a la llegada de un docente sustituto que asuma la carga lectiva, muchos docentes comentan que, después de someterse a la convocatoria pública, su licencia tardó mucho tiempo:

Conseguí la licencia a través de la convocatoria pública, pero necesito a un profesor sustituto porque los que están ahí, si me voy sin el sustituto, tendrían una carga de trabajo muy grande y así no es posible. Así que estoy esperando a este profesor sustituto, trabajando mientras hago mi doctorado. [...] No es fácil hacer las dos cosas juntas (Entrevistada 40. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

La falta de condiciones estructurales para hacer viables los preceptos envueltos en la carrera del Ifal parece vincularse en gran medida a la presencia insuficiente de docentes en la institución. Este aspecto también se puso de manifiesto en lo que se refiere al principio de equiparación entre enseñanza, investigación y extensión. Muchas personas indican que la distribución de la carga de trabajo docente prioriza las actividades de enseñanza, lo que dificulta la realización de las demás actividades consideradas en la normativa como igualmente relevantes. Para quienes intentan conciliar el aula con las actividades de investigación y extensión, la sobrecarga de trabajo puede ser muy grande, como relata la entrevistada 22:

En el Campus de Maceió, específicamente en la enseñanza general, siempre hay una carga de trabajo muy elevada, por lo que, digamos, es muy difícil conciliar las actividades en el aula con la carrera académica. Así que se podría decir que la carrera docente en el Ifal es muy angustiada, porque nos damos cuenta de la multiplicidad de espacios en los que podemos actuar; sin embargo, como las clases acaban siendo muy intensas, siento que siempre debo algo. Entonces, para mí, volver de mi doctorado en 2019 fue muy difícil, porque no había tiempo para ser investigadora, para dedicarme a lo que me pide la academia y poder atender a toda clase que me ponían (Entrevistada 22. Mujer blanca. Campus Maceió).

El discurso de la entrevistada 22 se refiere al escenario de poca valoración del profesional que busca mejorar su currículum y desarrollar actividades de investigación y extensión. Esta contradicción en el Ifal es presentada por muchas personas entrevistadas como resultado de los pocos puestos de trabajo para profesorado disponibles en la institución, lo que aumenta la carga de trabajo docente del profesorado. Algunos revelan que imparten más horas de clase de las establecidas en la normativa. También hay cuestionamientos sobre los recientes cambios que obligan al profesorado a trabajar aún más horas en el aula:

Con la alta carga de trabajo, acabo priorizando la docencia... y con este último cambio en la carga de trabajo docente tendríamos que tener más horas de clase. Pero nuestra carrera proporciona dedicación a la investigación y a la extensión... Si dando a veces un poco menos de clase, doce, catorce horas de clase, ya es difícil conciliar todo esto. ¡Imagínese si tenemos más! Porque todavía no se ha implantado, pero ya nos han dicho que pronto lo hará, así que será aún más difícil conciliar todo (Entrevistado 44. Hombre blanco. Campus Piranhas).

Este profesor se refiere a la ordenanza emitida por el Ministerio de Educación, que establece la ampliación de cuatro horas semanales de clase al límite mínimo establecido anteriormente para el profesorado a tiempo completo y la suma de dos horas al aplicarlo al profesorado a tiempo parcial (Portaria 983/20). Los cambios a nivel nacional reflejan, una vez más, que en la disputa por el modelo educativo del país también están presentes las concepciones sobre las atribuciones del profesorado dentro del Ifal, como lo revela la entrevistada 31, quien afirma que en el Ifal se considera positivamente a quien asume muchas asignaturas: “El Instituto Federal se conoce así: cuanto mejor es el profesor, más clases imparte” (Entrevistada 31. Mujer

negra. Madre. Campus Maceió). Además, según esta entrevistada, la valoración del profesorado que asume muchas asignaturas también está relacionada con la escasez de docentes en la institución. Se entiende que la supuesta valoración del profesorado con elevada carga docente no corresponde a una valoración efectiva, pues en la medida en que se incentiva esta condición, se mantiene al profesorado en esta posición en una condición subordinada, especialmente a las mujeres, como se verá en el siguiente apartado.

La escasez de profesorado no se da de manera uniforme, sino que depende del área y del campus, pues está condicionada por la carga de trabajo que se requiere en cada asignatura y en cada campus. En otras palabras, en un campus pequeño, con pocas formaciones que requieran una determinada asignatura, puede ocurrir que quien la imparte tenga una carga de trabajo docente menor. Sin embargo, quienes se ocupan de “asignaturas generales”, que se imparten en todas las formaciones, acostumbran a impartirlas en diferentes grupos y tienen una carga de trabajo mucho mayor. El entrevistado 37 explica que “Hay desigualdades. Depende de la disciplina y del plan del currículo... Hay un profesor que está dando el máximo de clases, llegando al máximo, y tiene dos, tres proyectos de investigación...” (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Ante este panorama, hay una práctica en el Ifal que merece ser destacada. Algunas veces, hay indisponibilidad de carga horaria docente en algún área en un determinado campus y, a su vez, hay excedente de carga horaria en esa misma área en otro campus. Por ello, la dirección llega a acuerdos para que algunos docentes den clases en más de un campus. Las personas entrevistadas señalan que actualmente esto se produce con el consentimiento del profesorado, debido a que están trabajando en un campus en el interior, viven en la ciudad capital alejada de él y, al impartir disciplinas en dos campus, pueden permanecer más tiempo en la ciudad donde residen. Esta situación se entiende como un acuerdo informal, derivado del interés común del profesorado y la institución. Sin embargo, esta realidad, unida a la falta de puestos para docentes, empujó al Ifal a publicar una ordenanza que regulara esta práctica. Esta se publicó durante el periodo en que se realizó esta investigación, por lo que el tema fue ampliamente comentado por las personas entrevistadas, siendo objeto de muchos cuestionamientos:

En este momento estamos teniendo este debate sobre un cambio en las normas en el que será posible que un profesor enseñe en más de un campus. Para nosotros, esto es una pérdida enorme para la carrera, ¿vale? Esto trae una serie de problemas: desde problemas de fatiga física, de degradación de la calidad del trabajo... y también pensamos, queremos que el número de funcionarios aumente. Entonces, si un docente va a dar clases en dos campus, entonces entendemos que en el futuro los concursos serán cada vez más escasos (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

El entrevistado 48 reflexiona sobre que el ejercicio de la docencia en más de un campus es una forma de precarización de la actividad docente, que puede resultar en la permanencia de una cantidad restringida de docentes en la institución, lo que refleja la política nacional de desvaloración de la educación y de la carrera docente -este tema será desarrollado en el siguiente capítulo-. Aunque algunas están de acuerdo con la regulación del trabajo en más de un campus cuando es de común acuerdo con el profesorado y entienden la necesidad de colaborar para que el alumnado no esté ningún periodo sin clases, todas las personas entrevistadas que reflexionan sobre el tema muestran preocupación por la implicación de este proceso en la calidad del trabajo desarrollado. Además, esta situación puede hacer inviable la triada docencia, investigación y extensión, como comenta la profesora: “Si ahora me desconecto de la comunidad y empiezo a trabajar en varios campus por separado, el trabajo de investigación y extensión también se hace difícil” (Entrevista 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios). Aunque tanto los hombres como las mujeres aluden a dificultades relacionadas con esta situación, existen particularidades en el caso de las mujeres que merecen ser mencionadas.

3.3.1. Condiciones organizacionales en la carrera de las mujeres

Aunque el diseño de la carrera establece criterios de igualdad para hombres y mujeres, existen diferencias que se constituyen en la vida cotidiana del Ifal y producen desigualdades en la carrera, en detrimento de las mujeres.

En cuanto al trabajo compartido, diversas personas entrevistadas cuestionan esta práctica, pero sólo las mujeres declaran trabajar o haber trabajado en más de un campus del Ifal a lo largo de su carrera. En total, han sido tres mujeres. Una de ellas comenta que en otro periodo de su carrera fue invitada a dar clases en dos campus y aceptó voluntariamente. Según ella, “en aquel momento nos llamaron para colaborar y vinimos voluntariamente. Entonces, saldría una pequeña ordenanza de elogio, algo así para justificar, ¿vale?, ese tiempo y esa dedicación” (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió). Para otra profesora, este periodo fue el más difícil de su carrera. Necesitaba impartir docencia en otro campus en la época de la ampliación del Ifal, en la que se implantaron nuevas formaciones, pero los puestos para el profesorado tardaron mucho en llegar. Así, se le indicó que aceptara esta situación. La tercera profesora imparte docencia en dos campus en la actualidad para permitir que un compañero pueda cursar estudios de posgrado. Aunque este acuerdo informal se entiende como beneficioso para la institución y para la trabajadora, por vivir en la misma ciudad donde le han asignado las clases, sigue impartiendo el mismo número de asignaturas en el campus de origen, lo que hace inviable el desempeño de las demás actividades académicas.

Esta realidad conlleva la percepción de que, debido a la falta de recursos en el Ifal, se pide a las mujeres que resuelvan el problema sobrecargándolas. La discriminación de género

en las organizaciones laborales, en la medida en que les impone una gran carga de trabajo, garantiza la reserva de las tareas más prestigiosas para los hombres, como se observa en lo que se refiere a las actividades de investigación y extensión. En el desempeño de estas actividades, se nota una vez más el énfasis de las mujeres en cuanto a la dificultad de hacerlas efectivas:

Veo que las mujeres trabajan más en las clases y los hombres en la investigación. No recuerdo haber tenido mujeres como líderes de investigación. No recuerdo ningún grupo dirigido por una mujer en el área exacta, especialmente. No veo a muchas mujeres de las ciencias exactas trabajando en proyectos de investigación o de extensión. (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios)

Además de aludir a la realidad que viven las profesoras del Ifal en la realización de actividades de investigación y extensión, la misma profesora comenta su propia dificultad para realizar estas actividades:

Cuando entré en el Ifal como profesora e investigadora, tenía muchas ideas de seguir trabajando en investigación, en extensión, pero fui viendo que no tenía suficiente tiempo para hacerlo porque los viajes se hicieron muy agotadores. Era un viaje de cuatro horas diarias en transporte, además del tiempo de esperar el transporte [...] Además, cuando llegaba al Ifal era una carga de clases muy pesada y allá dentro, prácticamente durante estos tres días, estuve siempre en el aula; cuando no estaba preparando clases, corrigiendo exámenes... así que no quedaba tiempo para investigación y extensión. Entonces esta parte de la investigación la intenté hacer en casa, que era el tiempo que no estaba en el Ifal, y sería el tiempo reservado para trabajar en casa. Incluso separé el tiempo, pero no tuve la suficiente concentración para andar en esto, ¿entiendes? Hay toda la preocupación, es el llanto, es el día a día con el niño, ¿vale? (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Este discurso aporta información importante para entender cómo se producen las desigualdades de género en el Ifal, en las que se entrecruzan factores familiares con cuestiones organizativas. Y esta dinámica organizada en ambos espacios produce subjetividades y prioridades en la vida del profesorado, lo que a su vez interfiere en la producción de significados sociales que serán aprehendidos por los egresados. Según un informe de la UNESCO (2018), las profesoras ejercen una gran influencia en la percepción del alumnado, sirven de modelo y contribuyen al interés por la aspiración profesional de las niñas. Esto indica que la comprensión de las dificultades en la carrera de las profesoras puede aportar elementos fructíferos para entender cómo se construye el proceso de construcción de género en el Ifal en las diversas dimensiones en las que se inserta el problema.

En cuanto a las profesoras, además de tener más dificultades para llevar a cabo actividades de investigación y extensión, también suelen asumir tareas consideradas menos prestigiosas. El siguiente ejemplo muestra cómo es habitual que ocurra esto en el Ifal y, una vez más, cómo la situación se sustenta en el entrelazamiento de factores organizativos con

factores familiares, dando así la apariencia de una situación que se desarrolla de forma natural:

Hubo una reunión a la que asistí sobre la red de distribución de planes de currículo y varias cosas que se decidirían, de hecho... ¡Y como mujer sólo estábamos yo y otra mujer! Y no somos las únicas profesoras de [área de conocimiento] de todo el Ifal ¿verdad? Sin embargo, poder viajar a una reunión a otra ciudad puede ser difícil para las mujeres. Por ejemplo, en mi campus, decidimos que yo iría, porque la otra profesora tiene un hijo pequeño, así que es mucho más difícil para ella hacer el viaje. Tal vez estos sean los factores que contribuyeron a que en esa reunión prácticamente sólo hubiera hombres y la única mujer que asistió fue la que estaba haciendo el acta. Así que el papel de la mujer era anotar lo que decían los hombres... Además del tono de voz, íese comportamiento de los hombres entre los hombres que siempre es deplorable! Y se nota en varios momentos (Entrevistada 35. Mujer blanca. Campus Penedo).

La entrevistada 35 destaca la maternidad, factor que puede entenderse como restringido al orden familiar o cultural, como condición que dificulta una mayor presencia de las mujeres en las actividades de decisión colectiva. También remarca un factor organizativo, al mostrar el reparto desigual de tareas durante la reunión, además de lo que denuncia como “el comportamiento de los hombres entre los hombres”, que se refiere a cuestiones dirigidas a descalificar y constreñir a las mujeres en el lugar de trabajo y que se abordarán más adelante en el apartado 5 sobre las relaciones de género, raza y clase en el Ifal. Así, los trabajos que no dan visibilidad y exigen tiempo en su ejecución, como la elaboración de actas, son asignados a las mujeres. Al contrario, las tareas de toma de decisiones recaen en los hombres, justificado por la escasa representatividad femenina y motivado por factores considerados externos a la organización.

En este proceso de mantenimiento de la división sexual del trabajo, entra también el aspecto de la producción de la subjetividad femenina, tratado en el nivel individual de esta investigación y discutido por una de las entrevistadas en su relación con el trabajo realizado en el Ifal: “Te das cuenta de que hay un desajuste entre pensar y hacer política que es muy propio de las mujeres, ¿vale? Ellas hacen mucho trabajo, pero el que aparece, el que aparece como líder, suelen ser los hombres” (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió). Al amparo de esta apariencia de naturalidad, provocada por la conjunción de diversos factores, las mujeres siguen realizando una gran cantidad de “trabajo invisible” (Hirara y Kiergoat, 2007), a la vez que son apartadas del más prestigioso. Así, estos factores producidos por la estructura de la sociedad, institucionalizada en el Ifal, engendran las condiciones objetivas y subjetivas que permiten y dificultan el desarrollo de la carrera de las mujeres.

En cuanto a esta combinación de factores que pueden ser considerados externos a la organización pero que están presentes en lo cotidiano del Ifal y permean la organización del trabajo, algunos docentes expresan cómo se gestionan dentro de la institución:

Cuando reclamo el tema relacionado con la jornada laboral y lo justifico porque soy madre, mis compañeros hoy me hacen sentir muy cómoda, pero en la gestión pasada no tenía esto. Esto era visto como alguien que no le gusta trabajar, no esforzarse [...] y ahora se generó un debate al respecto. Y fue muy tenso, porque algunos decían que también tienen otras demandas importantes, así como las madres tienen. Y entonces, “sólo porque soy soltera y vivo sola, tengo que trabajar más que las madres...” Así lo dijo una mujer (Entrevistada 36. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

Cuando yo me divorcié, el personal me dijo “es una madre, tiene un hijo pequeño, tenemos que ver que tiene una prioridad en relación con el horario”. No en relación con la carga de trabajo, sino en relación con el horario, concretamente, para poder ajustarse al horario. Entonces, el grupo intentó hacer estas cuestiones (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre, Campus Maceió).

Estas citas muestran que las prácticas en el ámbito organizativo vinculadas a la conciliación mantienen la situación de desigualdad vivida por las mujeres. Parece que las concepciones sobre el tema van desde la invisibilización de su importancia y la retirada de las organizaciones de su papel de proporcionar posibilidades más accesibles para el desarrollo de la carrera; hasta la identificación de la demanda de las madres y la búsqueda de soluciones que, aunque incluye la responsabilidad de la institución en este proceso, mantiene a las mujeres en el lugar en que fueran destinadas. En ambos casos parece haber una naturalización del lugar que ocupan las mujeres.

Faur (2006) analiza de manera crítica el modo en que el andamiaje institucional se arraiga una y otra vez en las mujeres, convirtiéndolas en el sujeto prioritario de responsabilidades y derechos relativos a la conciliación. Para ella, “mientras las políticas tendentes a la conciliación de responsabilidades familiares y laborales se enfoquen de forma prioritaria en las mujeres, difícilmente permitirán un avance sustantivo en la transformación de las desigualdades de género” (p.132). Este cuestionamiento no resta importancia a la necesidad de desarrollar políticas de conciliación entre trabajo y familia, pero estas no deben reproducir las convenciones sociales de género, dirigiéndose tanto a hombres como a mujeres.

Y es que, entender que las responsabilidades del cuidado son de las mujeres y no de la sociedad, afecta a la definición de prioridades y a los temas recogidos en las políticas implementadas, lo que se traduce en un déficit de políticas públicas para atender estas necesidades. Además, las pocas políticas aplicadas siguen vinculadas únicamente a las mujeres (Fontoura et al., 2010), lo que reanuda el ciclo de precariedad y sobrecarga y no permite llegar al núcleo del problema.

Con ello, en la medida en que se sienten apoyadas ante la sobrecarga experimentada y la dificultad de gestionar el tiempo entre trabajo y familia, las profesoras del Ifal permanecen alejadas de los espacios más prestigiosos de la institución. Esto puede ocurrir mediante justificaciones que hagan uso de los estereotipos reafirmados en las prácticas organizativas,

de que las necesidades de las mujeres están vinculadas más directamente a las cuestiones familiares. En este sentido, la competitividad es vivida de forma diferente por hombres y mujeres en el Ifal. Al referirse a la competitividad, ambos géneros la significan como algo negativo. Sin embargo, mientras los hombres utilizan términos como “ego inflado” y “vanidades personales” para calificar a las personas competitivas en el Ifal; las mujeres utilizan expresiones como “les gusta descalificar las competencias” y “consideran al otro inepto”, lo que resulta revelador sobre las prácticas de género en el Ifal. La naturalización del papel femenino contribuye así a forjar incapacidades en las mujeres y a alejarlas de la competitividad académica. Ante esto, parece que entre las mujeres cobra fuerza la necesidad de conquistar un espacio destacado, pero despojado del reconocimiento de sus capacidades académicas.

Y es interesante que a este respecto, las dos profesoras citadas, que aluden a la organización en el Ifal relacionada con la conciliación, aportan una reflexión. La entrevistada 36 se queja de que se siente menospreciada por sus compañeras por no asumir algunas actividades en el Ifal, lo que entiende como una competitividad que se da entre mujeres. La entrevistada 31 también destaca este tipo de relación, como refleja la siguiente cita:

Este hombre acosó a varias compañeras. En este aspecto, algunas se posicionaron y se alejaron; otras hicieron como si el acoso no hubiera existido. Al contrario, se convirtieron, no las llamaré enemigas porque enemigo es una palabra muy fuerte, ¿vale?, pero visiblemente acabaron rompiendo relaciones con las otras mujeres, aunque el responsable de gran parte de todo el lío era el hombre. Por lo tanto, veo la competición entre mujeres, no a nivel de conocimientos. Y veo que ni siquiera a nivel académico sería una buena competición, porque siempre hay un trasfondo político para nosotras, como mujeres. Pero creo que la competición viene de abajo, no es perceptible, nos atraviesa y ni siquiera nos damos cuenta, y a menudo la alientan los hombres, ya sabes. Es como si fuera mucho más para ti adquirir una centralidad o una visibilidad en un determinado grupo, donde hay ciertos hombres. Porque, de hecho, tener visibilidad dentro de una línea teórica, dentro de un debate teórico... no nos ponemos en este lugar de debates teóricos, de disputas teóricas, de narrativas, ¿vale? Es muy raro vernos disputar estos espacios y, cuando sucede, es entre nosotras mismas [...] y cuando aparecen los hombres, aparecen como el tipo teórico, como el inteligente (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

La misma entrevistada que evalúa como positiva la prioridad recibida en relación con el horario de trabajo en función de ser madre, aporta esta perspectiva crítica al estereotipo de género presente en la competitividad del Ifal, lo que demuestra que las profesoras pueden evaluar las relaciones establecidas en el Ifal desde sus necesidades prácticas e inmediatas, pero también desde criterios más analíticos. La situación presentada revela importantes diferencias en la construcción académica de hombres y mujeres: los varones se orientan a la competitividad, a través del desarrollo intelectual, y las mujeres necesitan competir con otras

mujeres, a través del atributo del cuerpo, para obtener un espacio con hombres o grupos que contengan varones con prestigio.

Esta realidad no es absoluta entre todas las mujeres y hombres del Ifal, y la crítica realizada por la entrevistada es un indicio de que existen movimientos encaminados a romper con este modelo. Sin embargo, también demuestra la fragilidad de los principios de igualdad prescritos en la carrera docente. Para Ferreira et al. (2019), es necesario entender que el modelo de carrera en la ciencia es masculino, históricamente construido a partir de la no pertenencia de las mujeres y, de esta forma, se trata de un espacio estructurado para excluirlas. La inserción de las mujeres en él exige que se adapten a su lógica androcéntrica, en mayor o menor medida. En cuanto a la cuestión del acoso mencionada por la entrevistada 31, este tema se incluye en la siguiente sección.

4. Las interacciones desarrolladas en el Ifal

Las interacciones que se establecen en una organización social reproducen las normas y reglas de la sociedad; pero también presentan características específicas de los grupos sociales que la componen y del orden social que la caracteriza, indicando los movimientos de permanencia y ruptura de los patrones institucionalizados (Bock, Furtado y Teixeira, 1997). De este modo, las interacciones sociales desarrolladas en el Ifal revelan importantes características del Instituto, indicando cómo se configuran la cultura y las jerarquías en este espacio.

Para comprender estos aspectos a través de los discursos del profesorado entrevistado, se presentan a continuación algunas características de los grupos que conforman el Ifal -en particular, el alumnado y el profesorado-, y se señalan las variables raza, clase y género de estos grupos. En los siguientes apartados, se presentan las experiencias del profesorado; las interacciones que se producen en el Ifal, incluyendo las asociaciones, las disputas políticas, las relaciones de opresión y las percepciones sobre las causas de las desigualdades, y, finalmente, algunas formas de resistencia y su impacto.

4.1. Características de los grupos que componen el Ifal

Las características de las personas que forman parte del Ifal aportan información importante sobre las relaciones y las jerarquías a las que están sometidas. Cabe destacar que una de las características más llamativas de los grupos que componen el Ifal es la presencia de personas procedentes de las clases sociales más desfavorecidas, especialmente entre el alumnado. Esta realidad es comentada por muchas de las personas entrevistadas, que denuncian la precaria situación socioeconómica en la que viven:

Empecé a observar que muchos de mis alumnos sufrían los mismos problemas, de padres pobres, que muchas veces estaban allí, se las arreglaban para mantenerlos en la escuela con

dificultad, pero que seguían diciendo así: “hay que trabajar, hay que trabajar, la escuela no lleva a nada, no se puede estudiar” (Entrevistada 12. Mujer negra. Campus Penedo).

Diversas personas entrevistadas manifiestan la necesidad del alumnado de trabajar en actividades precarias para poder permanecer en el Ifal y la situación de abandono escolar como consecuencia de las condiciones socioeconómicas de las familias. La falta de transporte escolar también es señalada como una dificultad para la permanencia en el Instituto, como relata la entrevistada 20, que señala que “había alumnos que caminaban diez kilómetros para asistir a las clases” (Entrevistada 20. Mujer negra. Campus Maceió). La falta de recursos para comprar material para las asignaturas técnicas, la precariedad de su alimentación y la falta de energía y de saneamiento básico en su lugar de residencia también son problemas a los que se enfrenta gran parte del alumnado. El entrevistado 32 relata los problemas que dificultan la permanencia del alumnado en el Ifal y comenta una situación de violencia sufrida por una alumna que vive en la periferia:

Ella [la estudiante] dijo que estaba dentro de la casa cuando escuchó un ruido en el patio trasero. Cuando corrió al patio trasero para ver lo que era, era su primo. Los tipos habían matado a su primo allí en el barranco y lo tiraron. Tiraron el cuerpo por el barranco y cayó en el patio trasero de su casa, ¿vale? Entonces ves el entorno en el que vive esta persona; el tipo de cosas, el nivel de violencia, el nivel socioeconómico en el que se inserta esta persona. Decía que por eso había dejado de ir a clase y pensaba en no ir más a la escuela, porque incluso tenía miedo de salir de casa [...] Así que allí tenemos alumnos con problemas de todo tipo que puedas imaginar. A cuántos alumnos he dado dinero para que el alumno pueda ir a su casa; a cuántos alumnos he pagado el almuerzo en la escuela. El alumno vino a mí llorando, ¿verdad? Avergonzado porque nunca pidió dinero a nadie y vino a hablar conmigo muerto de vergüenza porque estaba en la escuela y cenó el día anterior, no había desayunado (Entrevistado 32. Hombre blanco. Campus Maceió).

Este ejemplo muestra la precariedad en la que se encuentra gran parte del alumnado del Ifal, donde, además, la violencia forma parte del contexto. La presencia de alumnado de familias de clase social baja forma parte de la historia de las instituciones de formación profesional en Brasil y, hoy en día, parece estar de acuerdo con los objetivos de ofrecer oportunidades para reducir las desigualdades sociales y regionales en el país (Vidor et al., 2011).

Por otra parte, mientras que la composición del alumnado del Ifal sigue la tendencia histórica de ser un público de bajos ingresos, la presencia de docentes en el Instituto ha sufrido un cambio considerable. Con la entrada del profesorado por concurso público y, más recientemente, con la implantación de cuotas para personas negras, tema ya presentado en el capítulo 4, se han producido cambios importantes en la composición docente:

Vemos cómo se beneficia a los profesores que han concursado más jóvenes, muchos negros, muchos de familias humildes. Tenemos profesores que fueron porteros. Tenemos profesores que trabajaron con gallinas, que durmieron en gallineros, ¿vale?, unas historias de superación

impresionantes. Pues eso, hay muchos profesores negros aquí en el campus, muchos, y también los he visto en otros, pero siempre son los más jóvenes (Entrevistada 36. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

La entrevistada alude a la presencia de docentes negros en el Ifal entre el grupo más joven, posiblemente impulsada por los cambios en el procedimiento de ingreso a la institución ya comentados. Algunos docentes señalan su origen familiar pobre, que son hijos de padres y madres analfabetos/as y una cantidad significativa indica que fueron estudiantes del Ifal o de otro instituto federal y estas personas son, en su mayoría, negras. Sin embargo, las entrevistas muestran que estas trayectorias relacionadas con la situación socioeconómica fueron muy diversas: desde docentes que revelan su origen pobre, hasta los que afirman proceder de la clase media o de una condición aún más favorable. Los impactos de estas diferentes realidades en las trayectorias profesionales del profesorado han sido grandes y se presentarán en la sección 5.5 y también en el capítulo siguiente, cuando se exponen las condiciones familiares del profesorado.

Esta diversa composición del profesorado del Ifal incluye no solo la cuestión económica, sino también la racial y de género. Cuando se les pregunta por la presencia de mujeres y hombres, así como de blancos y negros, la mayoría de las personas entrevistadas señalan que hay diversidad en la composición del personal docente y, sobre todo, del alumnado. Sin embargo, al cuestionar si esta presencia diversa se produce también en los cargos del Ifal, sus percepciones apuntan a la situación de desigualdades de género y raza en la representación de los espacios de más poder, como ejemplifica esta cita: “Puesto de dirección, que yo recuerde ahora, no hay ninguna mujer, son todos hombres. Y si pienso en la cuestión racial, creo que la mayoría también es blanca” (Entrevistado 44. Hombre blanco. Campus Piranhas).

Es interesante observar que, aunque las entrevistas en general muestran la mayor presencia de hombres blancos en los puestos más altos, hay diferencias en esta composición, dependiendo del campus en cuestión. El campus Piranhas, al que pertenece el entrevistado anterior, parece ser un campus marcado por las jerarquías de género y raza en su representación. El entrevistado 37 aporta una visión general de la situación en este campus:

El campus es predominantemente blanco en el personal docente. Hay un análisis que hice para una conferencia, que hice aquí para nuestros estudiantes y la comunidad sobre esto. Si nos fijamos en los puestos de dirección, el personal docente es mayoritariamente blanco [...]; el personal de servicios en nuestro campus es mayoritariamente negro [...]. Tenemos una estructura en la que los negros, que son la mayoría de la población, no ocupan los cargos. Tenemos un racismo estructural, pero tenemos prejuicios raciales que se perpetúan. Y luego, quiero hacer una distinción, el racismo estructural ya está claro porque casi no tenemos profesores negros (Entrevista 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Es muy relevante que el profesor haya aportado al análisis de la caracterización racial del personal de servicios del campus. Este ocupa las funciones más bajas en la jerarquía de la institución, donde no hay concursos. Trabajan a través de un contrato entre el Ifal y una empresa privada, para prestar servicios como limpieza, seguridad, secretaría⁶². También cabe destacar que este importante análisis no incluyó la cuestión de género, que está entrelazada con las desigualdades raciales, y que aparece de manera muy evidente en el campus, como se muestra más adelante. Otras personas entrevistadas también aluden a las desigualdades raciales en la composición de otros campus:

Al menos en el campus Maceió, la parte de los cargos tiene más gente blanca en esos puestos, ¿cierto? En cuanto a la dirección general, yo por lo menos no conozco a ninguna persona negra en este nivel, sólo veo personas negras en el área de coordinación de las formaciones (Entrevistado 27. Hombre negro. Padre. Campus Maceió).

Hay un poco más de gente blanca, pero no es algo muy alarmante. El director del campus de Penedo es incluso negro. Y mi propio director y el coordinador de mi formación también son negros. Entonces hay un poco más de blancos, pero no mucho (Entrevistada 40. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

Como se desprende de los relatos, algunos campus están más marcados por las jerarquías en la composición de los cargos de gestión. El campus Maceió, que es uno de los más antiguos y está situado en la capital de la provincia, se referencia como un campus con poca representación negra en la gestión. En cuanto a la presencia de mujeres en estos espacios, los informantes indican que ha habido cambios recientes, tanto en el campus Maceió como en el rectorado que también se encuentra en la ciudad de Maceió. A esto alude la siguiente cita:

Hoy ya no veo este desequilibrio. Hay muchas mujeres ocupando cargos, ciertos cargos superiores en el Ifal. Hay muchas. Y esta gestión, creo que es una gestión muy equilibrada. Esta gestión tanto del rectorado como del Campus Maceió. ¡Y me sorprendió el rectorado! [...] Rara vez vemos mujeres negras ocupando cargos; ciertos cargos que los hombres han ocupado durante cientos de años, durante cientos de años... No hemos tenido todavía una mujer decana en el Ifal, necesitamos tenerla (Entrevistada 19. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La declaración anterior muestra que se han producido cambios significativos en cuanto a la presencia de mujeres en cargos de gestión en el campus de Maceió y en el rectorado del Ifal. En otros campus, como el de Penedo, Maragogi y Palmeira dos Índios, también se alude a la presencia de mujeres, no sólo en las coordinaciones, sino también en los puestos de dirección. La entrevistada 19, si bien expresa que hay equilibrio en la ocupación de cargos en el Ifal, luego reflexiona sobre la poca presencia de mujeres negras en estos espacios. Además, aporta un dato importante: en el puesto de rector/a, el más alto de la institución, nunca ha habido una

⁶² No ha sido posible realizar el análisis descriptivo de la composición de este personal, así como quienes trabajan en la esfera técnico-administrativa, como se aclaró en el capítulo metodológico.

mujer. Corroborando esta percepción, se observa que, aunque las mujeres están más presentes en la dirección del Ifal, entre los 16 campus del Ifal, sólo dos tienen una mujer ocupando la dirección general.

Esta realidad se hace más evidente cuando se observa la presencia de hombres y mujeres en las diferentes áreas del conocimiento. Las alusiones al tema en las entrevistas corroboran la segregación horizontal que se explicita en los indicadores desarrollados en el capítulo 4 y que muestran que la situación del Ifal reproduce la realidad nacional, en la que hay una concentración de hombres y mujeres en aquellas formaciones marcadas por las expectativas de género.

El entrevistado 27 indica: “Tenemos más estudiantes mujeres, tanto en la carrera de ingeniería como en la de caminos. Ahora, en lo que respecta a los negros y los blancos, no hay igualdad. Y, entre los estudiantes, hay más blancos. Hay más mujeres, la mayoría son blancas. Y los docentes son mayoría hombres” (Entrevistado 27. Hombre negro. Padre. Campus Maceió). La percepción del profesor plantea la importancia de articular el debate sobre el género, la raza y la clase para entender cómo se estructuran las desigualdades. La mayor presencia de mujeres en las ramas históricamente masculinizadas no se refleja en la entrada de mujeres negras en estos espacios. Tampoco genera que estas mujeres consigan ascender a puestos dentro de la jerarquía académica. Esta mayor presencia femenina como alumnas, acompañada de su menor presencia como profesoras, refleja la pérdida de talento femenino a lo largo de la carrera y se explica por qué las posiciones en la cima de la carrera están más afectadas por los condicionamientos socioculturales presentes en el campo científico (Leta y Olinto, 2014).

Esta composición del Ifal, marcada por la presencia de diferentes grupos jerárquicos en función del lugar que ocupan en su estructura revela la reproducción de las desigualdades en las posiciones de poder presentes en la sociedad y aporta elementos para entender cómo estos grupos interactúan en la construcción del Ifal. Así, en el siguiente punto se recogen las percepciones del profesorado sobre las asociaciones y disputas que se producen en el Ifal, para después prestar atención a las formas de resistencia política entre el profesorado y, a continuación, señalar su vinculación con las opresiones de género, raza y clase.

4.2. Relaciones de asociación y de disputa en el Ifal

Las relaciones en el Ifal, al igual que en otras organizaciones de la sociedad, están atravesadas por factores históricos, sociales, políticos, económicos y culturales. La diversidad en la composición de las personas y grupos que forman parte del Instituto, las formas en que se organizan y la situación político-económica que los rodea producen distintas configuraciones en las formas en que se desarrollan las relaciones en este espacio. La percepción del profesorado sobre estas interacciones aporta componentes importantes para

entender cómo las disputas y las asociaciones en la vida cotidiana del Ifal están implicadas con diferentes proyectos de educación y sociedad, en los que se estructuran las relaciones de poder y las jerarquías.

Las asociaciones que se construyen a partir de estas interacciones ponen de relieve las vías que encuentra el profesorado para desarrollar su trabajo y cumplir los objetivos que marca la profesión. En cuanto a este aspecto, cabe mencionar que ha habido muchas alusiones sobre las relaciones en este espacio. Algunas de las mencionadas involucran a otras instituciones, a otros campus, a diferentes áreas de conocimiento, a sectores de asistencia al estudiante del Ifal, etc. Pero, sobre todo, se destacan las relaciones entre el propio profesorado. En esta dinámica, las interacciones se experimentan y significan de diferentes maneras. Muchas personas entrevistadas señalan las experiencias de asociación y apoyo y el desarrollo de amistades y relaciones fuera del trabajo:

Muchos profesores también estaban en la misma condición que yo, es decir, eran de fuera y vivían en Piranhas, así que teníamos una red de relaciones que iba más allá del horario y las actividades del Ifal. Y obviamente en estas conversaciones, entre un baño en el río y otro, entre un almuerzo y la cena en las casas de uno u otro compañero, siempre pensamos en asociaciones para realizar actividades allí, en el Ifal (Entrevistada 47. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

El fortalecimiento de las relaciones de cooperación en el trabajo a través de la convivencia durante el tiempo de ocio e intercambio de experiencias comunes es señalado de forma recurrente por el profesorado. Como ya se ha indicado en el capítulo anterior, diversas personas entrevistadas que trabajan en los campus del interior de la provincia proceden de otras ciudades o provincias y la mayoría de ellas no viven en la ciudad donde trabajan. Algunas comparten una residencia provisional con compañeros de trabajo y se quedan allí sólo unos días a la semana. La rutina de desplazarse entre ciudades y de compartir coche en ese trayecto también proporciona contactos constantes fuera del entorno laboral y contribuye a reforzar los vínculos afectivos. La entrevistada 47 considera que esta continuidad de los vínculos fuera del trabajo ha contribuido al desarrollo de actividades laborales conjuntas, ya que durante el tiempo de ocio se piensa en actividades en común. Por su parte, otra profesora alude a que esta práctica es agotadora:

Como el Campus es pequeño y hay muchos comités de trabajo, todo el mundo tiene que implicarse en muchas cosas y entonces esta gestión del tiempo también fue más difícil y me encontraba siempre sobrecargada. Y como mi descanso social era con gente del Ifal, entonces esto me daba más la sensación de cansancio... Siempre teniendo mucho trabajo y el descanso era con la misma gente del trabajo, entonces daba un poco esta sensación de que el trabajo no había terminado. Porque, aunque estés allí bebiendo por la noche, alguien en algún momento habla de trabajo y a veces te cansas (Entrevistada 35. Mujer blanca. Campus Penedo).

En cuanto a la gestión, la mayoría del profesorado también expresa que recibe apoyo para realizar su trabajo, pero las referencias a estas relaciones están marcadas por el aspecto político electoral en el Ifal. A continuación, se presentan algunas declaraciones del profesorado que valoran positivamente su interacción con la dirección o que forman parte de ella:

Siempre tuve mucho apoyo de la dirección del campus. Sé que allí también hay gente que ve que quien es miembro de la dirección es un enemigo. También tienen ese comportamiento allí. Y sé que hay problemas. Pero nunca vi a la dirección como mi enemigo. Yo no veo así (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Hoy soy director del departamento de enseñanza, por lo que suelo decir a mis compañeros de aquí que intentamos cada día que el ambiente de trabajo sea el mejor posible [...] Pero cuando llegué, el clima no era tan bueno. En 2017, hubo una disputa política o de vanidad, no puedo decir realmente, dos grupos que se pelean... incluso los estudiantes podían verlo (Entrevistado 39. Hombre blanco. Padre. Campus Penedo).

Las expresiones “enemigo” y “disputa” son empleadas en referencia a la dirección. Aunque estos términos se utilizan para demostrar el desacuerdo con esa percepción o la superación de situaciones difíciles, ya que los discursos retratan percepciones positivas de la gestión, su empleo indica que son cuestiones presentes en el trabajo diario. El entrevistado 39, al relatar la experiencia del conflicto entre dos grupos en el trabajo, confirma esta idea. Muchas personas aluden a la disputa entre grupos en el Instituto, marcada principalmente por la elección de directivos. Según el profesor 4, “el trato diferenciado se debe al posicionamiento político, porque los que no apoyaron determinada elección son vistos como adversarios” (Entrevistado 4. Hombre negro. Campus Maragogi). La entrevistada 28 relata cómo esto afecta a las relaciones laborales:

Es visible que es política la diferencia de trato, la diferencia de lo que se escoge, así, para participar en las comisiones... Todo esto de faltar... Hay profesores que no se presentan, a veces se quedan dos, tres semanas sin ir... Entonces los alumnos van a la sala de profesores a preguntar y no pasa nada. Muchos profesores tienen privilegios en cuanto al horario (Entrevistada 28. Mujer blanca. Campus Maragogi).

Esta relación entre la disputa política por los cargos directivos y las desigualdades en la distribución de las actividades docentes y otros privilegios para algunos grupos fue explicada por la entrevistada 31: “Este problema sucede porque el Ifal se rige por la forma política, como es aquí en Alagoas, es el clientelismo, ¿entiendes? Es el amiguismo que permea no sólo las relaciones interpersonales, sino en la distribución del trabajo” (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió). Así, el debate sobre el clientelismo planteado por la profesora se vincula a la historia política de Brasil, que también se expresa en el estado de Alagoas.

De Carvalho (1997) señala que el clientelismo se ha establecido en la historia del país como un mecanismo común en el sistema político, en el que el intercambio de favores sustituye

a los mecanismos institucionales de provisión de derechos, y que este acceso se produce de forma selectiva y vinculada a los lazos políticos. La presencia de este mecanismo en la realidad del Ifal indica la permanencia de valores y prácticas que imposibilitan la construcción de una educación igualitaria.

La disputa política en el Instituto también es identificada en relación a la desigualdad entre las áreas de conocimiento. La Educación Física, las Artes, la Geografía, la Sociología y la Historia fueron algunas de las materias señaladas por el profesorado de varios campus como de menor importancia en la concepción educativa dominante en el Ifal. Aunque esta percepción es importante porque indica que existen prácticas que debilitan la perspectiva de formación generalista⁶³ del Ifal, las declaraciones sobre estas jerarquías no relacionan la situación con el contexto de la elección de personal gestor en el Instituto y no expresan prejuicios en el acceso a los recursos del Ifal. La excepción se produce en el campus de Piranhas, en el que son recurrentes las afirmaciones en este sentido. Para muchas personas, quienes ocupan cargos de dirección pertenecen a ramas técnicas o tienden a sobrevalorarlas, lo que genera desigualdad en el apoyo al desempeño de la investigación en las diferentes disciplinas:

El personal [docente] de la rama técnica suele quedarse en sus salas, que son las instalaciones de investigación, porque tienen laboratorios. No entran en la sala de profesores. Les cuesta ir. Sólo van a fichar [...] No sé la razón de esta segregación, pero hay una especie de disputa. Se aprueban más los proyectos del área técnica que los de educación general. Si se tiene una lista de cinco proyectos para el campus, aunque se sepa que la educación general es más grande, que hay más profesores y se podrían aprobar más proyectos de educación general, ipero no! Entonces se aprueban cuatro proyectos en el área técnica y uno o dos en educación general. Así que esto pasa y nos enfadamos (Entrevistada 45. Mujer negra. Campus Piranhas).

En el Instituto Federal hay una desvalorización de los proyectos de humanidades, de los proyectos que no están en el área técnica, de hecho. Así que esto significa menos becas. Esto significa peores evaluaciones para estos proyectos porque son vistos, por no entender, como no tan científicos como los del área técnica. Y esto genera desmotivación (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Llama la atención que las áreas más valoradas y que más recursos reciben en el Ifal, según el profesorado, coinciden con las áreas que tienen mayor presencia masculina. Otras personas aluden también a la posible intervención en el proceso de evaluación de los proyectos en beneficio de las áreas técnicas, lo que es bastante factible, teniendo en cuenta que los sistemas de concesión de becas y otras ayudas a la investigación suelen permitir que la evaluación siga criterios personales. Aquino (2006) cuestiona la pretensión de neutralidad y anonimato de

⁶³ La formación generalista es el modelo de educación no dualista que rompe con la historia asistencial de la formación profesional y ofrece una educación que articula cultura, conocimiento, tecnología y trabajo (Frigoto, 2007).

estos sistemas, explicando que la información recogida en los proyectos ofrece pistas que pueden permitir el reconocimiento de quienes los propusieron, además de que los temas seleccionados pueden seguir los intereses de los evaluadores. También señala que “las cuestiones que interesan a las mujeres pueden ser subestimadas e incomprendidas” (p. 19).

4.3. Formas de resistencia política del profesorado y su impacto

Las disputas políticas en torno al acceso a los espacios de mayor poder y decisión en el Ifal permean la realidad de cada campus, las jerarquías en las áreas de conocimiento y las relaciones con la dirección, y tienen un gran impacto en la correlación de fuerzas entre el personal docente. Aunque las cuestiones de raza y género son entendidas también como disputas políticas y formas de resistencia (Bourdieu, 2012), en esta sección sólo se presentan las expresiones que están vinculadas a las relaciones entendidas por el profesorado como disputas políticas, es decir, los conflictos expresados como una lucha por el acceso democrático a la política institucional vinculada a las cuestiones sindicales tradicionales, dejando otros aspectos para ser discutidos en las secciones siguientes.

Sobre este tema, es importante decir que el profesorado muestra compromiso para participar en las decisiones políticas del Ifal, reivindicando modelos de gestión con mayor participación de la comunidad académica. Esto refuerza la perspectiva de gestión democrática participativa que, según Brito y Casmielli (2011), es un modelo reforzado por el propio Ministerio de Educación y se asocia con el reparto de responsabilidades en la planificación y ejecución del proceso administrativo-pedagógico, en el que los diversos niveles y segmentos de autoridad del sistema educativo tienen participación en la toma de decisiones.

Siguiendo esta lógica, gran parte del profesorado cuestiona la falta de participación en decisiones relacionadas con la vida académica cotidiana del Ifal, como se refleja a continuación:

En muchas cosas es así: cosas que son del día a día, cosas que se deberían estar decidiendo en conjunto, cosas sobre métodos, cosas sobre el día a día del campus y el coordinador es el último en enterarse. Los profesores son los últimos en enterarse... ¿Cómo se decide algo que tiene que ver con la clase, con las disciplinas, con la vida cotidiana del campus sin escuchar? Escuchar lo que digo es respetar, discutir, debatir con este profesor [...] Esta relación vertical en la que se impone lo que se ha decidido, diciendo siempre “el rectorado decidió, el vicerrectorado decidió”, es extremadamente estresante para el profesor (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Este profesor expresa el interés de los trabajadores por participar en los procesos de planificación y toma de decisiones respecto la vida cotidiana académica del Ifal, lo que demuestra que se insertan como actores activos en la dinámica de la gestión institucional, monitoreando, cuestionando, proponiendo. Frente a este deseo, el profesorado pone en duda

el modelo democrático de los institutos, apuntando las contradicciones que pesan en que decisiones importantes siguen centradas en la dirección general o en el rectorado, como lo que se refiere a la elección de la dirección del campus y a las decisiones sobre los concursos de traslados⁶⁴ de empleados públicos. La legislación atribuye competencia para estas decisiones a la dirección general de los campus, lo que es cuestionado por el docente 48:

Hay que avanzar mucho en la democracia de las decisiones dentro del Ifal. Todavía hay en los reglamentos mucha centralidad de las decisiones en la figura del rector, director... Entonces tenemos ahí varias decisiones que todavía pasan por el tamiz del director y del rector. Por ejemplo, las decisiones vinculadas a los concursos de traslados, por ejemplo, son un acto discrecional del director. Entonces, creo que muchas veces hay una falta de democracia dentro de los institutos (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Aunque es una práctica habitual llevar a cabo los concursos de traslados mediante criterios más democráticos y transparentes, el entrevistado 48 señala que la autoridad otorgada al director general permite prácticas arbitrarias en la institución. Estas afirmaciones indican la insatisfacción de miembros del profesorado sobre esta posibilidad, presente en la propia legislación. En cuanto a la elección de coordinadores y otros cargos directivos en los campus, aunque es competencia de la dirección general, el cuestionamiento y las propuestas realizadas en algunos campus dieron lugar a cambios en la práctica, con la elección de estos cargos a través de la consulta a los empleados:

Los coordinadores de las titulaciones son designados por el profesorado de los títulos. Yo era coordinador de formación general y también es un cargo elegido por los profesores. Por supuesto, si el director general no quiere, puede no considerar esa decisión, pero ha estado ocurriendo así. [...] Siempre tratamos de dialogar con los compañeros para acoger estas sugerencias. Así, el nombre de la jefa del departamento de administración fue sugerido al director general por los técnicos. Así es esta dinámica. Es una dinámica del campus que pertenece a la dirección actual, pero pretendemos dialogar con quien sea durante el proceso de traspaso de la dirección. Trataremos de mantener la dinámica para que podamos hacer crecer el campus. Hemos notado que el campus ha crecido mucho por eso (Entrevistado 39. Hombre blanco. Padre. Campus Penedo).

La experiencia relatada por el entrevistado 39 destaca la importancia de la participación del profesorado en la construcción de un modelo educativo más democrático. Estos avances ocurrieron como resultado de la capacidad de organización colectiva del cuerpo docente y de otros empleados públicos, que reivindicaron su participación en el proceso, promoviendo cambios significativos. Una experiencia semejante a la anterior es presentada por el profesorado del campus de Piranhas, lo que se configura como un gran avance, sobre todo

⁶⁴ Los concursos de traslados se refieren a la movilidad de los empleados entre campus o institutos federales.

teniendo en cuenta que este campus, como se señaló, está marcado por muchas disputas de poder.

En el Campus Piranhas, parte del profesorado alude a que consiguieron que la coordinación de la investigación, tras muchos años bajo la dirección de docentes de la rama técnica, pasara a manos de alguien de educación general. La presencia de representantes de las disciplinas generales en la comisión encargada de crear la convocatoria de becas de investigación y el fortalecimiento de estas asignaturas a través de la institucionalización de los grupos de investigación en la Comisión de Mejoramiento del Personal de Educación Superior⁶⁵ también fueron entendidos como estrategias para disputar espacios institucionales. Como aclara la entrevistada 47: “Como hay estas cuestiones políticas, esto de un área técnica más cerrada, ¿vale?, fue precisamente esto de conquistar el espacio, por eso asumí la coordinación” (Entrevistada 47. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Estas prácticas de resistencia expresan que los comportamientos del personal docente no están esencializados. Están inmersos en el juego del poder que, a través de sus formas de dominación, impulsa la aceptación pasiva, pero también permite la contestación y la resistencia. Esta percepción del poder que actúa como fuerza y que se ejerce en distintas direcciones sigue la perspectiva de Foucault (2007, 2016) y explica la capacidad de impugnación colectiva del profesorado a las formas de sujeción a las que está expuesto en el Ifal.

En este sentido, la participación del personal docente en las luchas sindicales se observa como una importante referencia a la impugnación del orden existente. En varias declaraciones se alude a aspectos sindicales como necesarios para el ejercicio de la docencia, como cuando cuestionan algunos reglamentos y prácticas autoritarias en el Ifal. Además, entre las personas entrevistadas, tres formaban parte de la dirección del sindicato: dos hombres y una mujer.

Esta disputa política por los rumbos de la institución revela, sobre todo, que la experiencia democrática está presente en el Ifal, aunque impregnada de relaciones de poder asimétricas. Esta desigual correlación de fuerzas repercute en la forma en que el profesorado experimenta la vida política en el Ifal. El cuestionamiento de los grupos políticos que ejercen el poder, en la medida en que aporta posibilidades de renovación y de tensión a lo establecido, puede dar lugar a una persecución política, como afirman algunos informantes:

Hubo un problema muy grave en 2011 por la adhesión del campus a la huelga. El entonces director no quería que participáramos y animó a algunos de los profesores a romper la huelga e hizo un horario de clases que era un fraude. Nos dimos cuenta de que el calendario era un fraude y denunciarnos al rectorado. Entonces se generó un gran malestar y yo fui uno de los

⁶⁵ La Comisión de Mejoramiento del Personal de Educación Superior (Capes) es la institución responsable de la formalización de los Grupos de Investigación en Brasil.

objetivos, así, objetivos prioritarios de la dirección de la época [...] Los directores entraron a mi Facebook, tomaron páginas de Facebook para decir que yo estaba, cómo decirlo, difamando a la escuela, entonces se convirtió en algo muy grande y empecé a estar aterrada. Tuve pánico de sufrir un proceso administrativo disciplinar, de que me despidieran, porque estaba en pleno período de prueba [...] Incluso creo que afectó a mi personalidad, porque tuve que ser una persona mucho más suave. Nunca más me pondré en una situación de tanta vulnerabilidad (Entrevistada 22. Mujer blanca. Maceió).

Hemos tenido casos de trabajadores que han pasado por estos problemas (de acoso), ¿vale? Incluso aquí, en el campus, tenemos ejemplos de un funcionario que quería ser trasladado y este traslado nunca se produjo. Y luego quiso hacer un intercambio con un profesor de la misma rama, que es algo sencillo, y este intercambio tardó más de un año. Para nosotros, era claramente una persecución política. Y tras una larga lucha por parte del sindicato, esto se resolvió. Tenemos otro caso emblemático, ¿vale? que se resolvió, pero nuestra junta directiva de Sintietfal⁶⁶ pasó por el proceso administrativo: el tesorero y el presidente del sindicato. Y para nosotros también fueron claros ejemplos de persecución política, y después de muchas luchas, el Pad⁶⁷ fue sobreseído (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Las situaciones relatadas anteriormente demuestran que la libertad de reivindicación del profesorado del Ifal se ve coartada a través de los recursos disponibles en el aparato institucional. La apertura del proceso administrativo disciplinar y la posibilidad de despido por la participación en actividades huelguísticas y/o sindicales está en contradicción con los principios democráticos de la propia institución, lo que revela rasgos autoritarios en la estructura del Instituto. Si bien por medio del mismo aparato institucional se revirtieron las persecuciones denunciadas anteriormente, hubo importantes impactos en la desmovilización de las estrategias de lucha del profesorado, lo que también repercutió en el cambio de comportamiento de la profesora 22. Se trata de maniobras políticas que implican desde sanciones hasta la producción de sentimientos de miedo y culpa como forma de frenar las demandas.

Una vez más, merece la pena recurrir a Foucault para explicar esta realidad. El autor señala que las propias normas que proponen acabar con la violencia permiten su reproducción, ya que están hechas para servir a determinadas lógicas. Sin embargo, también indica que no es posible reducir la producción de exclusiones y la dominación a la disciplina del derecho. Es a través de la norma generada por los diversos dispositivos sociales que se produce la disciplina, que los sujetos se someten a ella y que se coloniza la ley (Foucault, 2016). Así, estos dispositivos también generan sentimientos, y los sentimientos envueltos ante las

⁶⁶ El Sintietfal (Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas) es un sindicato representativo del profesorado y del personal técnico administrativo del Ifal.

⁶⁷ El Pad (Proceso Administrativo Disciplinar) se refiere a un procedimiento administrativo para investigar irregularidades en la administración pública y proponer la sanción o el archivo del caso.

experiencias de opresión en el Ifal pueden causar dificultades adicionales al profesorado. Algunas personas entrevistadas señalan que las disputas políticas o las situaciones de opresión vividas en el Ifal les afectaron a nivel emocional:

Hay muchas tensiones ahí dentro. A menudo tienes que abstraerte si no quieres volverte loco. Cuando me incorporé, me puse muy mal. Fue cuando tomé la decisión de decir “no me voy a meter más. No me voy a meter en una pelea. No me voy a meter en un enfrentamiento con nadie”, porque mi salud mental vale más que disputar el espacio. Fue una decisión consciente que tomé. Pero no es fácil. Porque cada vez que hay una reunión es una discusión y siempre hay privilegios, ¿vale? Y te genera muchos nervios. Se te hace un nudo en el estómago. Ya estás pensando cómo va a ser. Es muy complicado (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

El discurso de la entrevistada muestra las dificultades para buscar una mayor igualdad en el Ifal frente a los privilegios concedidos. La descripción de los síntomas de nerviosismo y la decisión de evitar la confrontación reflejan cómo las maniobras de poder afectan a la subjetividad del profesorado. Las entrevistas también ponen de relieve una mayor persecución política sufrida por las mujeres; y son ellas quienes más expresan sufrir el impacto psicológico causado por este tipo de experiencias. Entre las personas que muestran este problema, cuatro son mujeres y uno es un hombre que se identifica como negro y homosexual.

A ese respecto, es importante destacar que, entre las profesoras entrevistadas, siete de ellas se refirieron al miedo a exponer algún acontecimiento. Afirmaciones como “prefiero no hablar más de este tema”, “me da hasta miedo hablar” y “espero que mi identidad esté asegurada” formaron parte del repertorio femenino al hablar de los problemas vividos en el Ifal. Una de las entrevistadas envió un correo electrónico después de la entrevista para asegurar la confidencialidad de su nombre, a pesar de que esto había sido remarcado antes de la entrevista y expresado en el formulario de consentimiento informado. Entre los hombres, ninguno menciona el miedo a abordar este tema. Ya sea por el silencio o por la alusión al miedo a romper el silencio, las profesoras del Ifal demuestran estar afectadas por el dispositivo de silenciamiento. Como estrategia disciplinaria, el silenciamiento puede operar en la ruptura de los silencios o en la sumisión a él, porque hay resistencia en los juegos de poder (Mattos, 2011). Así, tanto la expresión de las mujeres sobre sus temores como la verbalización de los acontecimientos indican el cuestionamiento del orden establecido.

En este sentido, es importante identificar que las disputas políticas, las situaciones de privilegio y las de persecución en el Ifal están interconectadas en diferentes niveles a las distintas formas de opresión presentes en las relaciones sociales. Para comprender mejor cómo se manifiestan las estructuras de poder de la sociedad en el Ifal, a continuación se abordan las experiencias y percepciones del profesorado sobre las opresiones de género, raza

y clase en el Instituto, tratando de entenderlas como imbricadas entre sí y con las demás formas de opresión presentes en la sociedad.

5. Relaciones de raza, clase y género en el Ifal

Las relaciones objetivas y subjetivas que se desarrollan en el Ifal reproducen la distribución desigual de los recursos sociales que produce el actual modelo de sociedad. Las estructuras jerárquicas atraviesan todas las relaciones sociales y se convierten en algo objetivo, que puede ser reproducido por todos los sujetos (Saffioti, 2001). Las relaciones de género, raza y clase social, así como otras formas de opresión, están interconectados en este proceso y pueden percibirse en las experiencias en el Ifal y en las consideraciones aportadas por el profesorado entrevistado.

Como ya se ha presentado, el Ifal se compone de grupos muy heterogéneos, tanto entre docentes como entre estudiantes. Esta diversidad en la composición del Ifal no se vive sin conflictos. Las desigualdades de género y de raza se pueden observar en la distribución de las personas entre los puestos y las áreas de conocimiento. El alejamiento de ciertos grupos de los espacios más prestigiosos señala la permanencia de las asimetrías de poder dentro del Ifal. Estas se reflejan en las diversas relaciones construidas, en las cuales las jerarquías y la violencia forman parte de las prácticas cotidianas.

En cuanto a las cuestiones de género, tratadas de forma más específica en este trabajo, el discurso del entrevistado 18 corrobora la idea de que hay un orden de género que coloca a los hombres en el centro del poder en el Ifal: “Este ambiente machista da la impresión, hasta cierto punto, de que las mujeres no tienen un lugar destacado, parece que no. Esta puede ser mi impresión, sí, pero es como si la institución tuviera naturalmente un lugar destacado para los hombres” (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios)

La expresión del entrevistado confirma la percepción que aportan los indicadores de participación de mujeres y hombres en el Ifal: que la institución está marcada por la centralidad masculina. Este modelo androcéntrico, construido a lo largo de la historia de la educación científica y profesional en Brasil, opera a través de diversos mecanismos que buscan legitimar sus preceptos. Así, para entender los elementos que se entrelazan en la producción de las desigualdades de género, y su relación con otras opresiones, los siguientes apartados muestran las formas en que se produce el debilitamiento de la participación de las mujeres en los espacios del Ifal. De este modo, se presentan experiencias que ponen de manifiesto las estrategias de descalificación de las mujeres y cómo estas descalificaciones se manifiestan cuando se dirigen a quienes ocupan puestos de dirección; las formas de opresión dirigidas a los cuerpos femeninos en el Ifal; las cuestiones raciales presentes en las relaciones de opresión a los hombres; los factores de clase implicados; y las diversas perspectivas compartidas por el

profesorado sobre las desigualdades en el Ifal y el trabajo realizado para combatir esta realidad.

5.1. La descalificación de la mujer

El énfasis que se da a la figura masculina en el Ifal está anclado en dispositivos que buscan descalificar el trabajo de las mujeres en relación con los hombres. Este proceso se construye de forma interconectada con los demás mecanismos que legitiman el patriarcado.

La división sexual del trabajo y su vínculo con la estructura de dominación masculina no se ha extinguido con la inserción de las mujeres en el mercado laboral. En la medida en que estos espacios fueron contruidos por y para los hombres y están demarcados por esta cultura, dirigen a las trabajadoras a actuar bajo condiciones, actitudes y costumbres establecidas como una extensión de las actividades domésticas. Así, se espera de ellas que trabajen y se comporten de acuerdo con ese “código doméstico” (Silva, 2010). Ya sea siguiendo este código o buscando su ruptura, la lógica descalificadora se les impone y continúa como estrategia para mantener infravalorado el trabajo de las mujeres. A continuación, se muestra cómo se configura este proceso en el trabajo cotidiano:

Las ideas que yo aportaba, la mayoría de las veces no eran consideradas. Siempre eran locas, como si no supiera de lo que estaba hablando [...] Hoy todos tienen que usar el correo institucional del Ifal, pero yo había hablado sobre eso dentro de mi campus, en 2016, y los hombres se reían de mí. El día que lo propuse fue una carcajada. Todo el mundo se reía, así, “mira qué ridículo, la idea de la loca” (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Todo el tiempo nos enfrentamos a una descalificación de nuestro trabajo, incluso cuando tenemos razón en lo que se decide. Así que los hombres se llevan muy bien con nosotras cuando estamos de acuerdo con ellos, ¿vale? Pero cuando nos atrevemos a hablar, entonces el tono cambia un poco, son más groseros. Hubo una situación en la que escribí un documento y tomé un borrador de un documento que estaba allí, en nuestra carpeta y luego mi superior lo leyó y dijo que lo había corregido. Pero la corrección sobre mi documento fue algo irónica, porque yo había copiado el documento que él había hecho. En otra situación, en la reforma curricular de 2019, el choque fue muy fuerte porque, cuando en algunos momentos no hubo acuerdo, entonces, así, descalificó mi discurso. ¡Es decir, me descalificó un señor hasta el punto de decir que hay gente que defiende que la tierra es plana! [...] Y así, hay mucho de eso. El trabajo manual, el trabajo académico, quien lo hace es la mujer, ¿vale? Así que, cuando llega el momento de sentarse a hacer un proyecto, de hacer un plan de estudios, yo, como mujer, lo hago. Pero luego el otro viene a criticar, a deshacer... (Entrevistada 22. Mujer blanca. Campus Maceió).

Las experiencias expresadas por las entrevistadas exponen cómo se produce el proceso de descalificación e infravaloración de las mujeres en el ejercicio de sus puestos de trabajo en el Ifal. La institución se beneficia de las capacidades de las mujeres en la ejecución de actividades

que exigen una inversión intelectual y académica, pero las despoja de su potencial de liderazgo y participación en las actividades de toma de decisiones. A las mujeres que “se atreven” a ocupar estos espacios, se las ridiculiza y el empleo de comentarios groseros aparece como una estrategia eficaz de ejercicio del poder. Así, forjar incapacidades y ridiculizar ideas sirve como mecanismo para instrumentalizar la participación femenina y mantener intacta la dominación masculina. Esta práctica puede ser reproducida por todo el personal, independientemente de su posición en la escala social:

Las propias mujeres valoran mucho más las actividades realizadas por los hombres que por otras mujeres. Hubo un día de la mujer, no recuerdo ahora, un año, para discutir este tema de la mujer, ¿vale? Entonces dos hombres fueron invitados a participar en la charla. Pero hay mujeres que discuten el género en el Ifal y que dominan muy bien el contenido, e incluso mejor, y nadie las llamó para participar también (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

La falta de visibilidad y representación de las mujeres, incluso en un evento destinado a resaltar la condición femenina, pone de manifiesto cómo el Instituto está marcado por la devaluación de las mujeres y por el prestigio conferido a los hombres. Tal y como se presenta, estas prácticas son reproducidas por las propias mujeres en el Ifal. Esta reproducción se produce a través de mecanismos de control dirigidos no sólo a los compañeros, sino también a ellas mismas. La interiorización de estos preceptos es fundamental para el mantenimiento del orden de género, ya que confiere una apariencia de naturalidad en la medida en que castiga a las mujeres que transgreden este orden (Foucault, 1988).

Así, se producen diversas prácticas para mantener el orden de género en el Ifal, que incluyen desde la estigmatización y descalificación de la mujer hasta el acoso. Las mujeres relatan situaciones en las que docentes y directivos les gritan delante de sus compañeros y estudiantes o les impiden hablar; además reuniones intimidatorias, a solas y a puerta cerrada, o haber soportado diversos tipos de insultos y “bromas” durante su carrera. Ese proceso de construcción objetiva y subjetiva de las subalternidades ocurre en varios espacios de la institución y parece que tiene en la sala del profesorado el lugar privilegiado para su aplicación. Esta, estructurada para acoger a todo el personal docente, facilitar la continuidad del trabajo individual y permitir la convivencia y el intercambio entre compañeros, se convierte en un lugar de producción de opresión y dominación masculina, blanca y heteronormativa:

No frecuento la sala de profesores allí, ¿entiendes? Sólo me paso por allí para tomar un café. No puedo soportar estar 10 minutos. Los niveles de conservadurismo, machismo, homofobia, ¿vale? ¡Es algo impresionante! ¡Si te quedas unos pocos minutos en este espacio, ves que es machista, que es homofóbico y que es conservador! (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

He sentido mucho malestar en la sala de profesores. Es curioso que sigamos hablando y recordando... Estoy recordando aquí situaciones que me hacían sentir muy incómoda, frente a

las ruedas, de esa solidaridad del hombre, ¿vale?, que dice: “¡esa mujer ruidosa! ¡Esta mujer habla fuerte! ¡Esta mujer no para de hablar!” Entonces, recuerdo que me sentí acosada. [...] Tenemos algunos compañeros que son radicales y que se sienten con derecho, es como si los hombres tuvieran permiso para hablar alto, para decir lo que piensan políticamente, para insultar, para acosar a una compañera (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Las citas anteriores ponen de manifiesto que la sala del profesorado es vista por las mujeres como un lugar de intimidación. Los estigmas de “mujer ruidosa” o “mujer que no para de hablar”, planteados en el discurso de la entrevistada 49, funcionan para omitir la voz de este grupo, alejándolo del lugar protagonista. Esto remite al análisis sobre la posición de las mujeres en el Ifal, en el que los puestos más altos están ocupados principalmente por figuras masculinas.

Es interesante observar que, aunque hubo muchas alusiones a la intimidación que representa este espacio, no hubo expresiones positivas sobre la convivencia en él. Como el espacio sigue dominado por el interés de mantener una lógica jerárquica, se puede deducir que algunas de las personas entrevistadas puedan percibir la convivencia en ese espacio como positiva. Sin embargo, su silencio sobre lo que representa la sala no hace sino reforzar la idea de que las prácticas de dominación no se reducen a este espacio, sino que están naturalizadas en todo el Ifal. Mientras que para estos la sala del profesorado es un espacio más para expresar su supuesta superioridad, para las personas subalternadas es un espacio del que es necesario alejarse.

Los pocos hombres que se refieren a este espacio muestran que comparten con las mujeres su malestar por la situación y revelan algunas prácticas destinadas a evitarla. Sin embargo, se trata de acciones puntuales que no tienen el efecto de modificar sustancialmente las relaciones de coacción establecidas:

La sala es un ambiente pesado, muchas palabrotas. ¡No parecía que fuera un entorno de profesores! Y tuvimos que pedir: “¡espera, frena, presta atención!” Porque los comentarios sexistas estaban muy exacerbados... así que no era un ambiente acogedor. Era muy incómodo y, claro, en estos comentarios, o en actitudes, bromas y demás, marcaban su territorio, cosas como: “¡mira, eres una fruta!” Hubo algunos discursos para oprimir efectivamente [...] Muchos profesoras o profesores homosexuales se sentían intimidados al sentarse en esta sala, que es de todos (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

El testimonio del profesor refuerza la percepción sobre la perversidad que atraviesa estas relaciones y muestra cómo la estructuración de la opresión en el Ifal inhibe los cambios hacia la realización de los principios que permean la institución, lo que, a su vez, también resalta las contradicciones de tales principios. Así, una vez más, es posible constatar que la opresión que perpetúa las relaciones de dominación se genera a través de los mecanismos de naturalización

(Foucault, 2016) y que estas relaciones se producen en red (Foucault, 1988), con referencia aquí a la opresión del género y la sexualidad, como dos expresiones de un mismo proceso.

En cuanto a los mecanismos de naturalización, señalamos los efectos que el chiste o la broma producen en este proceso de integración. En la medida en que producen vergüenza, se viven como parte de la socialización en esta sala. Estas prácticas tienen gran eficacia en la producción de normas, incentivos y prescripciones dentro de las redes de poder del Ifal y permean diversas esferas de la institución, como lo confirma la denuncia de una profesora: “el propio rector de la época haciendo algunos chistes, así, en ese tono masculino... ese machismo que observamos” (Entrevistada 33. Mujer negra. Campus Penedo). Estos pequeños relatos o historias que persiguen hacer reír a quien escucha pueden ser definidos como chistes y pueden ser hostiles y agresivos, como los de carácter sexista:

Conflicto (París, 2009) y emociones (Fernández Poncela, 2011) son el origen de los chistes que se cargan en roles y estereotipos de género, toda vez que apuntan a la liberación a través de la reproducción y disparan hacia la catarsis con la risa. Los chistes son narrativas sociales, expresiones estereotipadas, que como otras expresiones cuasi rituales, producen y reproducen programas de percepción y diferentes estrategias de la lucha simbólica diaria desde una postura de pretensión autoritaria, desde quién enuncia y sobre qué, quién y cómo lo enuncia (Poncela, 2018, p.260).

Así, el chiste recoge las maniobras destinadas a nombrar las diferencias e institucionalizar las jerarquías. La no conformidad con las normas definidas tiene importantes reflejos en la forma de integración del profesorado. Las opresiones de género, sexualidad y raza se utilizan para subordinar a los diferentes, alejándolos de estos espacios colectivos. Así, en la construcción de jerarquías, estas prácticas se producen en todos los espacios del Ifal, incluso en los lugares de interacción con el alumnado. Las “bromas misóginas y homófobas en las clases” y las “actitudes racistas hacia los alumnos”, denunciadas por las personas entrevistadas, tienen implicación directa en todas las relaciones que se establecen en el Ifal, y pueden comprometer la calidad de la relación docente-estudiante. Aunque tales prácticas hayan sido presentadas por profesorado de varios campus, se observa que sólo en el campus Piranhas aparecen alusiones a la dificultad que tienen las profesoras en la relación docente-estudiante debido a su género:

Muchas de estas mujeres pasan por una serie de dificultades en las relaciones con los alumnos, debido a la falta de respeto de muchos alumnos con la figura de la mujer, de la mujer profesora. Así que el machismo es una marca muy fuerte en nuestra sociedad, muy fuerte en el *Sertão*⁶⁸, muy fuerte en nuestro campus. Así, por ejemplo, es más común ver a alumnos respondones, alumnos que desafían, alumnos que no obedecen a las profesoras... Es porque ellos tienen esa

⁶⁸ El *Sertão* es una región situada en el interior de Alagoas marcada por la precariedad en el acceso a las estructuras del Estado.

dificultad que está relacionada con el machismo, de verlas como figuras de autoridad que hay que respetar (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Dentro de nuestra área de agronomía como un todo, todavía existe el paradigma de que cuando una mujer llega al campo y coordina el trabajo, con muchos hombres e incluso estudiantes que están trabajando allí, ellos desconfían de ella porque es una mujer (Entrevistado 38. Hombre blanco. Padre. Campus Piranhas).

Los discursos indican la dificultad que encuentran las mujeres para desarrollar la relación de respeto y autoridad necesaria para el ejercicio de la docencia. Las desigualdades creadas en el campus repercuten en la construcción de los vínculos entre docente y estudiante y tienen una consecuencia directa en la calidad de la enseñanza ejercida por las mujeres. Aunque esta cuestión ha sido planteada por los dos profesores mencionados, ninguna mujer del campus muestra percibir una descalificación de su trabajo por parte del alumnado debido a su condición de género. Sin embargo, una profesora alude a una diferencia en la forma en que las alumnas se posicionan en sus relaciones con el profesorado, especialmente los hombres: “Las chicas, creo que se ponen muy, son muy sumisas, muy sumisas. Tal vez lo tienen de casa ya, ¿vale? Así que agachan mucho la cabeza ante lo que el profesor, y sobre todo los profesores varones, dicen en las clases” (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Piranhas).

Las observaciones realizadas por el profesorado sobre la relación de autoridad docente-alumnado siempre aluden a las experiencias de otras personas; nunca a las propias. Mientras que la profesora apunta a la sumisión de las alumnas mujeres hacia los profesores varones, el profesorado masculino alude a la falta de obediencia del estudiantado a las profesoras. Las percepciones también indican otros factores que impulsan estas desigualdades: las concepciones presentes en determinadas áreas de conocimiento y la cultura familiar o local.

El campus de Piranhas está situado en el *Sertão* de Alagoas. Aunque la cultura oficial de la institución influye en todos los campus, es importante entender que la cultura no se construye únicamente reproduciendo los roles, las normas y los valores de la organización. Como ya se ha señalado, las expectativas, las creencias, los significados compartidos, la composición de los miembros y las relaciones que se establezcan entre ellos construyen la cultura de cada campus. Así, el conocimiento de la cultura local es importante para entender cómo se establecen las relaciones y se entrelazan con los parámetros formales de la organización. La fuerte presencia del machismo en la región del *Sertão* de Alagoas, como indica el entrevistado 37, impacta en las relaciones establecidas.

Aunque sean necesarias estas consideraciones sobre las particularidades del campus Piranhas, la investigación pretende comprender la perspectiva del Ifal como un todo en la producción de desigualdades, siendo las características del campus analizado parte de este proceso. Para dar continuidad a esta argumentación, los siguientes apartados presentan cómo

se configuran estas relaciones en el ejercicio de la dirección, destacando las diferencias en las experiencias de hombres y mujeres.

5.2. *Las mujeres en los cargos de gestión del Ifal*

Aunque estas relaciones dan lugar a una mayor concentración de hombres en los puestos más prestigiosos -y, como se ha visto, principalmente de hombres blancos-, las mujeres consiguen ocupar algunos espacios importantes. Como explica Foucault (2016), no hay un polo de poder estable y otro no. Las relaciones son tensas y pueden ser cuestionadas por una multiplicidad de puntos de resistencia. Sin embargo, el cuestionamiento de estos lugares está restringido por diversas sanciones. Las entrevistas muestran que la experiencia de las mujeres en puestos directivos en el Ifal está atravesada por la opresión:

Vino y empezó a presionarme para que hiciera lo que él quería, diciendo “yo era coordinador del otro campus, era coordinador, era así...” ¡Presionándome! ¡Me presionaba! “Me debes, me debes esto”. Quería decir qué clases iba a impartir, para elegir la carga de trabajo. Me acusaba de perjudicarlo, utilizando mi función. Así que vine inmediatamente y hablé con mis jefes: “Miren, esta es la situación. Puede ser una broma, lo que sea, ino voy a aceptar este comportamiento! Más aún cuando vino a hablarme delante de otros compañeros de trabajo. Y más aún por la forma en que lo dijo”. Aunque ellos también son hombres, se ofrecieron a hablar con él. Me dijeron que si yo fuera un hombre no habría actuado así. No actúa así con ellos y tiene la oportunidad de hacerlo. Y él siempre hace estas cosas. Por ejemplo, él sabe que yo soy la jefa inmediata, pero cuando habla de algo, habla con mi jefe porque es un hombre (Entrevistada 12. Mujer negra. Campus Penedo).

He visto esto, ¿vale? Vi a una coordinadora de estudios ser objeto de burla en una reunión del claustro. Evidentemente, ves que el colega sólo tiene la osadía de hacer ciertos comentarios porque se considera en una posición más cómoda, porque ella es una mujer. Y luego dicen: “Mira qué torpe es, mira cómo se enrolla, mira qué tonta es” (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira do Índios).

Las afirmaciones anteriores demuestran que la presencia de las mujeres en puestos de dirección está marcada por prácticas dirigidas a menospreciar y perjudicar el trabajo femenino. Una vez más, se observa que los chistes son utilizados como una forma de marcar diferencias estereotipadas, infiriendo valoraciones negativas sobre las mujeres, con la intención de deslegitimar su autoridad en el cargo. Además, la cita de la entrevistada 12 expresa claramente la dificultad que tienen algunos colegas masculinos para ser dirigidos por mujeres, de manera que el profesor se niega a tratar los asuntos con su superiora inmediata por ser mujer. Aun así, la entrevistada indica la posibilidad de que el comportamiento agresivo de su compañero fuera una broma.

La humillación experimentada por la entrevistada 12 ante la dificultad del colega masculino para aceptar ser dirigido por una mujer demuestra que los puestos directivos siguen

siendo lugares poco legitimados para las mujeres en el Ifal. Y este no es el único discurso que evidencia este problema. Otra profesora revela una situación aún más grave, en la que su integridad física se vio amenazada:

¡He sufrido acoso y mucho y mucho... así, evidente! Cuando llegué a casa y mi marido me dijo “¿qué pasa?”, lloré y lloré [...] Trabajé organizando documentos, protocolos, estuve en la gestión de calidad, trabajé con muchos protocolos. Y de repente, entró en la habitación y dijo [un profesor] que no admitiría ser dirigido por una mujer. Y yo estaba sentada... ¡Él estaba de pie! ¡Me he asustado! Entonces vino, puso el dedo frente a mi cara y me dijo “¡No eres nada! ¡No eres nada! ¡No haré nada de lo que está en este documento!” Es muy malo trabajar así. Asegurarse de que todo funciona correctamente así, ¡es complicado! Y luego difundió por todo el lugar de trabajo que yo no valía para nada (Entrevistada 20. Mujer negra. Campus Maceió).

La descripción del episodio presentado por la entrevistada 20 evidencia una amenaza contra su integridad física: el tono de voz del profesor y la postura corporal -con ella sentada y el hombre de pie con el dedo apuntando a su cara-, se configuran como una práctica de intimidación y amenaza de violencia física. Esta profesora señala que incluso acudió a la comisaría de la mujer, pero desistió de denunciar al agresor por temor a que la denuncia dificultara aún más las relaciones laborales.

El consentimiento social de la violencia machista es tratado por Saffioti (2015). La autora destaca que este aspecto está presente en la construcción de la subjetividad femenina, de modo que la ruptura de la integridad -ya sea física, moral, sexual o emocional- está vinculada al límite dibujado entre la obligación de aceptar el destino de género y el reconocimiento de la situación de violencia vivida. Por lo tanto, es posible que muchas prácticas de violencia sean silenciadas, siguiendo un camino similar al de las prácticas de naturalización y/o atenuación de la violencia denunciada. Esto se refleja en el siguiente testimonio, realizado por una docente que asumió la dirección de un campus:

No llegué a sufrir violencia. Pero no fue fácil. Me llamaron tonta porque no iba a pelear. No iba a desgastarme y me consideraban una persona débil [...] Una de las personas más exaltadas dijo que las cosas no iban bien en el campus porque en la administración sólo había mujeres. Yo estaba en la dirección general. Sólo que en realidad fue una doble ofensa, porque quien estaba en la dirección de la enseñanza en ese momento era un profesor, pero es homosexual. Y entonces la persona que hizo la crítica le llamó mujer. Así que mis subordinados y yo somos todos unas mariquitas (Entrevistada 25. Mujer negra. Campus Satuba).

Aunque no se denomine así, la situación de violencia vivida queda patente en esta cita. La entrevistada se refiere a un contexto en el que ella era la directora del campus y se produjo una movilización entre empleados y estudiantes destinada a deslegitimar su autoridad. Esta situación se vio permeada por la constante presión que busca descalificar su postura e imponer formas de actuar a través de atributos como débil y tonta. Estas atribuciones reflejan las

explicaciones utilizadas habitualmente para justificar el alejamiento de las mujeres de los puestos de poder (Soares, 2000; Tabak, 2006).

El relato también saca a relucir una cuestión importante: la necesidad de cruzar las formas de opresión vividas con el género y/o la orientación sexual para comprender cómo se producen las desigualdades. En este sentido, es interesante observar que la presencia de un hombre homosexual en un puesto directivo y subordinado a una mujer indica una transgresión de las normas de género y sexualidad establecidas. Con una orientación sexual considerada ilegítima, el orden de género lo coloca en un lugar inferior que puede compararse al de las mujeres, aunque esto no reduzca otros privilegios masculinos. Así, como afirma la entrevistada, al ser todos “mariquitas” o todas mujeres, se considera a la administración del campus como no cualificada.

Las citas anteriores son muy significativas, ya que muestran las formas más sutiles y también las más violentas para mantener a las mujeres alejadas de los espacios de poder. Además, las expectativas de género parecen ocupar un lugar importante en este proceso: son fundamentales en la naturalización de las capacidades o, en este caso, de las incapacidades femeninas para el cargo. El resultado de esta experiencia es señalado por la profesora 25 en otro momento de la entrevista: no tiene intención de volver a presentarse a un puesto directivo. Así, este hecho refleja las barreras que experimentan las mujeres en su carrera académica y que les impiden solicitar o asumir cargos de gestión, prefiriendo a menudo apoyar a un colega varón antes de exponerse a las situaciones embarazosas que suelen vivir (Tabak, 2006). A ese respecto, la siguiente cita es bastante significativa:

Nunca quise ningún puesto de gestión, nunca quise involucrarme, de ninguna manera. Desde que estoy aquí, casi once años, no quiero y nunca lo haré. Creo que cualquiera que se involucre en la parte administrativa es susceptible de varios... varios eventos que no quiero para mí. Hay varias situaciones que pueden ocurrir, que siempre ocurren. Hay que ser muy político para complacer. ¡y creo que no tengo, tal vez, madurez! (Entrevistada 42. Mujer negra. Campus Piranhas).

La entrevistada 42 no expresa en qué eventos es probable que se involucren las personas en puestos de dirección, pero su discurso refleja que no son cuestiones inherentes al puesto. Lo que ella califica de político puede indicar las expectativas y prácticas relativas a las mujeres en los puestos de dirección. La idea de que no tiene la madurez necesaria para tratar estos temas demuestra cómo se suelen evaluar estos problemas en función de las capacidades individuales. Así, la introyección de valores androcéntricos contribuye al proceso de naturalización de las desigualdades.

Comparando las experiencias por sexo de las personas entrevistadas, es importante remarcar que la única situación de descalificación en relación a los hombres en cargos de dirección que emerge de los testimonios es la presentada en esta sección, en la que se

descalifica a todo el equipo de la entrevistada, incluyendo a un profesor homosexual. Un profesor sí refleja el malestar que sufrió ante una situación enfrentada mientras ocupaba un puesto de dirección, pero valora esta como injusta, no como una descalificación hacia su trabajo o violencia. Se produjeron quejas relacionadas con la ejecución del puesto, pero no tuvieron ninguna implicación en las relaciones personales en el Ifal o en la reputación de la persona:

Estuve un tiempo en una coordinación y en menos de tres meses, dos meses, recibí tres procesos. No sé quién lo hizo. Me sentí perseguido políticamente. Y luego estos procesos me acusan de no estar en la institución o de no pagar las becas porque yo era responsable de un sector allí que abarcaba la asistencia a los estudiantes [...] Tuve que responder a al redactorado. Pero luego tuve el apoyo de todos mis compañeros de trabajo, la coordinación, la dirección... (Entrevistado 46, hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

El entrevistado expresa su malestar por el proceso administrativo disciplinar que se abrió contra él y lo considera una persecución política, pero señala haber recibido apoyo de la dirección para revertir la situación. A diferencia de lo que ocurre con las mujeres entrevistadas, este hombre no vio expuesta su imagen y el acontecimiento no dio lugar a dificultades en la relación con sus colegas, mucho menos se configuró como violencia. Aunque haya interferencias políticas de grupos divergentes dentro del Instituto, se trata de un procedimiento impersonal, destinado a investigar irregularidades. A este respecto, la cita que se presenta a continuación aclara importantes diferencias en la experiencia por sexo en el Ifal: “En una institución como esta, supuestamente, las cuestiones personales de los hombres no entran en juego; las de ellos son siempre cuestiones políticas, ¿cierto? Para las mujeres, siempre aparecen como cuestiones personales, como endógenas” (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió). Para profundizar en esto, en el próximo apartado se aborda la percepción de los cuerpos femeninos.

5.3. *La percepción de los cuerpos de las mujeres en el Ifal*

Los resultados de las entrevistas muestran la importancia de atender a la cuestión de la percepción de los cuerpos de las mujeres en el Ifal como parte del proceso de producción de desigualdades en este espacio. De acuerdo con Foucault (2007, 2016), el cuerpo puede ser entendido como un componente esencial para el funcionamiento de las relaciones de poder. De esta manera, las relaciones de poder suponen diferentes formas de sentir, entender y experimentar el cuerpo, así como de tener lo que Foucault denomina el cuerpo percibido.

De este modo, los esquemas de percepción y apreciación disponibles en las relaciones se inscriben en los cuerpos que interactúan. Las reacciones y representaciones que el cuerpo implica en los otros suponen también la propia percepción del cuerpo de los sujetos. Bourdieu (2012) destaca que este proceso de construcción social del cuerpo está doblemente

determinado, porque involucra la conformación física del cuerpo y también la forma de utilizar esta estructura física. Para el autor, aunque parezca natural, la conformación física depende de las condiciones sociales de su producción, mediadas por las condiciones de trabajo y los hábitos alimenticios, por ejemplo. Y las actitudes y posturas del cuerpo reflejan la correspondencia entre esta estructura física y la moral producida por el conocimiento compartido sobre lo que corresponde a este cuerpo físico.

Estos esquemas de conocimiento y percepción que construyen los cuerpos organizan su valoración a partir de la posición que ocupa cada persona en el espacio social. El cuerpo femenino, como objeto de dominación masculina, es un cuerpo que existe en primera instancia para la valoración de los otros y un cuerpo en estado de inseguridad constante, ya que también está ligado al potencial de sexualización. Así, es un cuerpo dirigido a las expectativas masculinas, aunque éstas sean reales o no y aunque estén también presentes en las miradas de otras mujeres. Este cuerpo como “ser-percibido” está presente en las introyecciones de las mujeres, que buscan hacer una valoración anticipada de su apreciación, y en las miradas y expectativas de los otros que esperan de ellas “que sean ‘femeninas’, es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas o incluso borradas” (Bourdieu, 2012, p.82).

Así, las concepciones naturalizadoras que justifican las desigualdades de género suelen estar ancladas en distinciones percibidas por el cuerpo. En este sentido, la cita que se presenta a continuación revela la condición del cuerpo femenino como ser-percibido y mantenido siempre en un estado de inseguridad:

En varios momentos, he visto aquí a profesoras que en lugar de ser alabadas por las profesionales que son, son alabadas por la belleza que tienen [...] Me sigue llamando la atención. Hay una incomodidad en estas relaciones cotidianas, que son relaciones extremadamente machistas y que pasan por bromas en el día a día. Y veo que muchas veces la compañera no se siente a gusto, porque no se siente segura en este espacio. Ni siquiera para decir: ¡para! Esto es así porque puede estar mal vista, y entonces muchas veces no quiere decirlo, decir: ¡deja de hacer esto, deja de hacer este tipo de cumplidos! (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

La alabanza a la mujer basada en el cuerpo como objeto de belleza y placer y la dificultad de las profesoras para posicionarse contra esto evidencia el proceso de fabricación de los géneros y cómo dificulta que las mujeres ocupen espacios que pongan de relieve su capacidad intelectual. De este modo, el tema de la apariencia femenina es ampliamente comentado entre las personas entrevistadas:

Yo soy una persona muy sencilla. Siempre anduve con zapatillas, jeans y camiseta. No era de las que andaban con tacones altos. Sin maquillaje. Me he peinado, por supuesto. Cuando había alguna solemnidad me arreglaba más, pero en el día a día... pasaba por un profesional tercerizado porque mi ropa era igual que la de ellos. Y para algunos, ¡para ser directora tenía que ir muy arreglada! Imagínate, yo nunca fui así y no lo haría sólo por ser directora. Así que

no era un modelo de belleza, de elegancia. Era una mujer, una gorda, no estándar, más negra que blanca... (Entrevistada 25. Mujer negra. Campus Satuba).

Trabajaba con Mary Kay, así que iba muy arreglada, con tacones altos, con faldas y mantenía este hábito en el trabajo. Así que solía ir a trabajar muy arreglada. No sé si la gente pensó que eso no se correspondía con mi posición, con las cosas que tenía que decir. Como si dijeran que no iba vestida para decir nada bueno, o que era demasiado vanidosa para decir algo bueno, porque las cosas que yo decía no eran consideradas (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Tenía ropa para ir a los tribunales, ya sabes, esas cosas. Así que fui muy formal [...]. Cuando llegué [al Ifal], todavía traía un poco de esto, porque el ambiente en el que trabajaba era muy formal. Entonces llegué y había un colega que me miraba así... pero no decía nada. Sólo me miraba con esa cara extraña. Yo tampoco le pregunté. Hasta el día en que llegué allí con zapatillas de deporte, jeans y una camiseta. Yo también era muy joven. Entonces recuerdo que cuando entré en la sala de profesores todos me miraron así... y entonces un colega me miró y me dijo "¡Ahora sí, ahora eres profesora!" (Risas) No me olvido de eso. Ya sabes, porque eso es lo que es ser un maestro. Es pasar por esto, estas transformaciones (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Las afirmaciones anteriores revelan que la vestimenta de las profesoras es un tema cotidiano en las relaciones del Ifal y reflejan la forma en que se produce su integración en estos espacios. Las distintas posibilidades de vestir de las mujeres se convierten en objeto de observación y cuestionamiento. Mientras que la entrevistada 25 expone que se sintió juzgada por llevar ropa sencilla; la profesora 9 plantea esta misma cuestión por la situación opuesta, ir más arreglada; y la 13 por vestir de manera formal. Las diferentes maneras de juzgar la expresión del cuerpo femenino a través de la vestimenta revelan la moral que se les impone, en la que deben estar atentas a una disciplina constante en cuanto a su ropa y peinados (Bourdieu, 2012). Asimismo, como señala Lima (2013), en el espacio académico hay incompatibilidades en relación con la forma de vestir de las mujeres. Los valores sociales predominantes animan la vanidad femenina mientras los valores académicos buscan la ocultación del cuerpo de la mujer, dado que ocupa un espacio construido para el hombre.

Además, la entrevistada 25 aporta otro punto que hay que resaltar: su condición de mujer negra y alejada del estándar de belleza. El tema de la negritud de las mujeres aporta elementos importantes para la reflexión, ya que en la medida en que el cuerpo de las mujeres es realzado por los atributos de la belleza y que estas aprenden a construir en la apariencia un importante espectro de autoestima y reconocimiento, la belleza negra está en desacuerdo con los ideales de la corporalidad blanca. Y, además del desacuerdo con los estándares blancos de belleza, los cuerpos de las mujeres negras son representados como incapaces de cumplir con las normas sociales (Vieira, 2020), lo que se puede observar en la entrevista, cuando la docente

señala que, aunque llevaba ropa sencilla, estaba peinada⁶⁹. Esto refleja una necesidad de afirmar una característica que, aunque deseada para la mujer, en principio no le corresponde, ya que no forma parte del estándar femenino universal. Una vez más, el discurso pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta los distintos marcadores en la construcción de la diferencia y, en particular, destaca la cuestión racial.

Otros ejemplos de cómo la opresión femenina involucra al cuerpo se pueden observar en las alusiones a las prácticas contra las profesoras embarazadas. La utilización de la condición de embarazada como forma de control y humillación de las mujeres ha sido una estrategia común en el Ifal:

Cuando me quedé embarazada de mi hijo, hubo un profesor que me hizo el siguiente comentario: “¿ya otro? ¿Otra vez, otro niño? Quiere recibir la prestación por maternidad, la de guardería.” ¡Mira el comentario! Este no es un comentario que deba hacerse. Entonces, problemas así, muy pequeños, como el que me pasó a mí... Y no fui sólo yo, ha sido con otras, normalmente con otras profesoras, no con profesores. Por lo tanto, las mujeres, especialmente en el área de exactas, sufren algún tipo de ataques, como este tipo de ataque. Hay mucha gente que piensa que la prestación por maternidad es una baja de descanso. (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Llegaba tarde, pero estaba embarazada, ¿vale? Tenía una gran barriga, con las piernas hinchadas, caminando lentamente. Tuvo que dar una vuelta muy larga para conseguir una rampa para subir, lo cual es un problema de accesibilidad que tenemos allí. Y cuando ella estaba allí, en el pasillo, frente al aula, con un montón de alumnos en la puerta y él [el director] se acercaba, no sé, a cinco, diez metros de ella, empezó a gritarle, a ser grosero, a ser soez. Este ciudadano tiene esta característica, por desgracia. Y ella se quedó muy afectada, tanto que después estuvo de baja (Entrevistado 6. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

El bochorno vivido por la entrevistada 11, acusada de quedarse embarazada para obtener una prestación, revela el desajuste entre las concepciones del profesorado del Instituto y la configuración del permiso de maternidad como un derecho. Según la entrevistada, este tipo de práctica es recurrente, especialmente en la rama de exactas. Esta mayor prevalencia de la opresión a las mujeres en áreas masculinizadas es ampliamente discutida en la literatura (Olinto, 2012; Barreto, 2014; Barros y Mourão, 2018). Siendo parte de la vida cotidiana de las profesoras de esta rama, la opresión vivida fue expresada de forma natural por la profesora que, aunque indica que fue un “ataque” y que sufrió las consecuencias de la humillación, comenta que se trata de un problema menor.

⁶⁹El énfasis dado por la profesora en que mantiene su pelo peinado refleja la realidad brasileña, en la que el pelo de las personas negras no es socialmente aceptado y el pelo afro es visto como desaliñado, lo que lleva a muchas personas negras a buscar peinarse de forma similar a las blancas como forma de no ser juzgadas.

Por su parte, la situación vivida por el entrevistado 6, que presencia la agresión a una profesora embarazada, revela, una vez más, que la condición de estar embarazada, que debería dar más derechos a las mujeres, se utiliza como forma para avergonzarlas y humillarlas. La situación vejatoria que se produjo en presencia del alumnado puede tener un impacto aún mayor en la vida de las mujeres y producir, además del sufrimiento expresado en la cita, dificultades en la ejecución del trabajo con el estudiantado. El cuerpo, como territorio político, está siempre afectado por los diferentes discursos y por las disputas políticas que implican los significados atribuidos a ellos. Así, son muchas las mujeres que aportan experiencias de opresión en el Ifal que, de alguna forma, evidencian su relación con la demarcación de su cuerpo:

He venido de fuera sola. Vine sola y un año después traje a mi hija. Así que tal vez estos contextos, ¿vale?, del papel de la mujer, se quedan ahí. A veces, un mensaje subliminal; otras veces de forma más abierta. Una vez un colega me llamó *tía*⁷⁰. ¡Soy una *tía*! Usó esa palabra de forma peyorativa, queriendo disminuirme. Es decir, una mujer ni siquiera puede envejecer, una mujer vieja ya no es válida. Y era un hombre mayor que yo. Así que, si tengo 41 años, pienso tranquilamente que debe tener sus 50. Pero aun así, él tiene derecho a envejecer, pero yo no. Así que soy una *tía*, no debería ser tomada en serio. Pero entonces reaccioné, también le llamé abuelo. Así que fue un ambiente que se puso un poco duro con todo el mundo allí. Sin embargo, no volvió a suceder, tal vez porque reaccioné (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Estos relatos aportan, una vez más, experiencias marcadas por la condición femenina como cuerpo-objeto (Bourdieu, 2012). La entrevistada 49 hace un análisis interesante en su reflexión, identificando que el discurso del profesor se configura como una ofensa por el hecho de ser ella mujer, ya que el cuerpo femenino cuando envejece pierde sus atributos esenciales. El hombre que la ofendió se puso en la condición de joven al relacionarse con ella como una *tía*, aunque sea mayor que la entrevistada. La representación de la profesora como *tía* aparece también en la investigación realizada por Louro (2014), que muestra que esta condición está vinculada a la concepción histórica de la mujer docente como una persona gentil, desprovista de sexualidad, como una “solterona”. Esta relación también es analizada por la profesora cuando señala que el hecho de haber llegado sola a la ciudad donde trabaja ha tenido implicaciones en las expectativas de género de sus colegas. Sin embargo, el resultado de la situación relatada indica que, a diferencia de la representación de lo que se configura como *tía*, la entrevistada 49 reacciona ante la ofensa, produciendo tensión al modelo dominante.

Es interesante observar que, a diferencia de la postura de esta profesora, muchos relatos de humillación y acoso contra las mujeres se presentan sin que las entrevistadas los

⁷⁰ En Brasil, niños y adolescentes suelen llamar “tía” a las personas mayores, como algo cariñoso. Sin embargo, que una persona adulta se dirija a otra con este calificativo se considera una provocación. Es como si la llamara “vieja”.

identifiquen como situaciones de violencia. La práctica de acoso sexual y *bullying* es abordada en la literatura como una de las causas de las desigualdades de género en la ciencia (Lima, 2013; Barros y Mourão, 2018; Ferreira et al., 2019;). Pero hay pocas investigaciones en Brasil que aporten datos al respecto, en particular sobre el acoso sexual. A pesar de los pocos estudios, según una encuesta online realizada en 2020 por la empresa LinkedIn, en colaboración con la consultora de innovación social Think Eva, casi la mitad (47,12%) de las mujeres en Brasil han experimentado algún tipo de acoso sexual en el trabajo en algún momento de su carrera; y sólo el 5% denunció el caso a los responsables de la organización del trabajo. Estas cifras pueden ser aún mayores. La investigación realizada por de Souza, França y Pereira (2020), con estudiantes, docentes y otro personal empleado de una universidad, muestra que, aunque las entrevistadas inicialmente no caracterizan como acoso lo que sufren dentro de la institución, cuando se les pregunta sobre situaciones específicas de acoso, el 97% responde afirmativamente. La dificultad para nombrar los hechos, según las autoras, va unida a la dificultad para caracterizar el acoso sexual ante la legitimación social de los comportamientos en los que se objetiva.

Esta inversión de la responsabilidad, del hombre que acosa a la mujer acosada, forma parte de las estrategias de control del cuerpo, en las que el cuerpo femenino es visto a través de sus atributos sexuales. Dos extractos de la entrevista de otra profesora revelan puntos importantes a este respecto. En un momento dado, dice: “El hecho de que mi marido trabaje allí hace todo mucho más fácil. Todo el mundo sabe que es mi marido y por eso nadie bromea conmigo” (Entrevistada 23. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió). Aquí se observa que el cuerpo sexuado femenino necesita la presencia de un hombre para garantizar el respeto de los compañeros y evitar el acoso sexual. Aun así, esta misma profesora sí ha experimentado situaciones de humillación sexual, como se puede observar a continuación:

Este profesor tenía fama, ¿vale?, de ligar mucho con las mujeres y creó cierta difamación al respecto. Pero eso se resolvió. Pero en otras situaciones, hay mujeres que tienen mucho miedo... Nunca me hizo nada directamente pero, durante una reunión, la persona se acercó mucho y me dijo algo al oído, en un ambiente que era 90% masculino ¡Sólo había dos mujeres! Luego fue a hablar con alguien, alguna tontería como “profesora, se ha dejado la ventana abierta en el aula”. Y la persona se acerca muy silenciosamente, susurrando al oído del otro, para hacerle saber a los otros compañeros que hay algo o generar comentarios. Y yo no quería que pensaran que había algo incorrecto, algo que no existía (Entrevistada 23. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

El esfuerzo del profesor varón por transmitir la imagen de que puede haber una relación afectiva con sus compañeras, en contraste con la preocupación de la mujer por proteger su imagen ante estos ataques, revela, una vez más, la desigualdad en las relaciones de poder por sexo en el Ifal. El interés del profesor, mencionado por la entrevistada, parece estar más

concentrado en avergonzar y difamar a las mujeres que en conseguir efectivamente una relación afectiva.

Una cuestión importante en la cultura de la organización es la naturalización del acoso tanto a estudiantes como a profesoras o a las mujeres del cuerpo administrativo:

[...] han intentado avergonzarme, pero fue malo para los que lo intentaron. [...] Las estudiantes de aquella época, ¿cierto? Yo era muy joven, tenía veintitrés años, había cierto acoso. Y una vez, una profesora, delante de todos, al verme en la sala de profesores, dijo “Aquí hay profesores que van del brazo con las alumnas”. Y esto iba dirigido a mí y a otros dos. Los dos guardaron silencio y algunos empezaron a reírse. Y le dije: “Profesora, voy a tener que decirle que, al igual que hay profesores a los que les gustan las alumnas y alumnas a las que les gustan los profesores; hay profesoras a las que les gusta estar del brazo de los profesores y hay profesores a los que les gusta estar del brazo de las profesoras”. Y ella era la que tenía una relación y yo lo sabía. ¡Y el profesor estaba casado! No volvió a darme los buenos días. Le daba miedo que hablara (Entrevistado 26. Hombre blanco. Campus Maceió).

Este extracto explicita claramente la forma desigual en que se trata la sexualidad según el género. El relato del entrevistado 26 se refiere a un periodo en el que el Ifal sólo impartía clases en la enseñanza secundaria profesional, lo que indica que la situación que presenta el profesor es relativa a la relación con las alumnas en la etapa de secundaria. Sin embargo, para el entrevistado, él sufrió el acoso de las alumnas. En contraposición al derecho masculino de ejercer su sexualidad, la profesora se ve coartada y silenciada ante la posibilidad de que se expusiera su intimidad. En cuanto al acoso sexual contra las alumnas, varias personas indican haber sido testigos o haber recibido una denuncia de alumnas que habían sufrido acoso sexual por parte de profesores varones:

Hay muchos [acoso sexual]. Voy a mencionar uno que me afectó mucho. En una de las orlas de graduación hay una foto de una alumna maravillosa, del que todos son fans. Pero entonces esta chica tuvo la desgracia de que se filtrara una foto desnuda. Y esta chica se deprimió. Pasó por un proceso muy complicado. Y ella ya había superado más o menos eso. Entonces el profesor hace un comentario en público, delante de los alumnos, sobre las fotos de esta chica. Principalmente nosotros, que debemos ser discretos con el tema... Y luego en este mismo comentario involucra a otra profesora, que también tenía un problema similar. “No me voy a olvidar de esto”, dijo, “la moda ahora ya no es alumna, la moda ahora es profesora”, hablando de esta situación por la que pasó la compañera (Entrevistado 8. Hombre negro. Padre. Campus Maragogi).

La exposición de la alumna por parte del profesor que, por el contrario, debía velar por el bienestar del alumnado, indica el incumplimiento de su función como educador y la indiferencia hacia el sufrimiento de la mujer. Según el relato, el docente expuso no sólo a la alumna, sino también a su compañera de trabajo delante de otro profesorado y de estudiantes, en una actitud que muestra el desprecio y la culpabilización de la mujer por el sufrimiento

debido a la vivencia de su sexualidad. Así, contribuye a perpetuar el ciclo de humillación y violencia que supone la exhibición de la intimidad de estas mujeres. Es un ejemplo evidente de otra forma más de cómo el poder masculino actúa sobre las mujeres en el Ifal: el cuerpo femenino se considera sexualizado y disponible para las evaluaciones y controles masculinos (Bourdieu, 2012) y, en consecuencia, el acoso y la difamación están legitimados. Desde esta perspectiva, la relación afectiva entre profesores y alumnas se convierte en algo habitual e irreflexivo. No se cuestiona cómo se configuran estas relaciones y los aspectos éticos que conllevan:

Nuestro campus tiene una historia de relaciones entre profesores y alumnos. ¡Y lo peor es que es constante! Y lo lamentable es que tiene el conocimiento de la dirección... Pero es una práctica en el Ifal que no se revisa. Es un problema grave que nunca ha sido abordado por el Ifal, ¡Nunca! Ni por el campus ni por el Ifal. Esto es algo que creo que debería hacerse urgentemente. [...] Tuvimos una relación profesora-alumno, pero aquí hemos tenido más de diez relaciones profesor-alumna. Es obvio que las personas pueden decir que está consentida, pero hay que ver las condiciones mismas, porque, por ejemplo, un profesor-alumno ya es problemático por naturaleza. Un profesor adulto y un adolescente es otro problema. ¡Es un gran problema! Según nuestra ética profesional, es una relación de transferencia, acoso por el profesor. Tenemos casos aquí de profesores que se casaron con una alumna. Tenemos casos aquí de profesores que entraron en el aula para asistir a clase con su novia que era alumna; entraron en el aula de otro profesor (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Como se ha expuesto con anterioridad, la relación afectiva entre una adolescente y un adulto es bastante cuestionable, principalmente cuando se trata de docente-estudiante. La legislación en Brasil permite la relación entre adolescentes mayores de 14 años y adultos, cuando hay consentimiento. Sin embargo, el tema es controvertido y la condición de superioridad jerárquica del docente respecto al alumnado permite diferentes interpretaciones sobre estas relaciones, no sólo desde el punto de vista legal, sino también desde el ético. Aun así, el profesor indica que la situación es recurrente y conocida por la dirección del campus y el rectorado sin que haya un esfuerzo institucional para frenar esta práctica. Estas relaciones se estructuran mayoritariamente entre profesor y alumna, indicando el entrevistado que se han dado más de diez casos de este tipo de relaciones el campus, a lo que se le suma otro entre profesora y alumno. Mientras que en las entrevistas hubo muchas referencias a las relaciones profesor-alumna, esta fue la única presentada que alude al vínculo afectivo profesora-alumno. Una vez más, la perspectiva de género es necesaria para entender esta situación.

Siguiendo esta perspectiva y buscando presentar diferencias y similitudes en las vivencias de las relaciones de opresión en el Ifal, el siguiente apartado aborda esta cuestión. Sin embargo, el debate se produce por la inserción de la cuestión racial. La percepción de las experiencias de opresión expresadas por los hombres es demarcada por este aspecto, así como

la necesidad de hacer un paralelismo entre los problemas expresados por los varones y las opresiones experimentadas por las mujeres negras.

5.4. *La opresión por cuestión racial en el caso de los hombres*

La opresión que viven las mujeres negras presenta características distintas de la vivida por las mujeres blancas. Son más oprimidas en la escala jerárquica de la sociedad y también en el ambiente científico, lo que puede ser comprobado en los indicadores presentados en el capítulo 4. Sin embargo, esas particularidades no han podido ser observadas en todos los aspectos abordados en este trabajo, sea por la dificultad de las mujeres de reconocer que la opresión vivida está relacionada con la cuestión racial -como se expone en los resultados sobre identidad racial incluidos en el análisis individual-, sea por el silenciamiento impuesto a estas mujeres o porque algunas cuestiones han sido señaladas por pocas profesoras, lo que no permite hacer una comparación de las experiencias.

Para realizar una aproximación al factor racial, se atiende a elementos expresados por algunos hombres negros. Estos destacan por diferir completamente de lo presentado por los varones blancos. Aunque la cuestión racial entre los hombres es más explícita, porque es un tipo de opresión que no está entrelazada con la de género, se entiende que esta información no satisface la demanda de conocer la experiencia de doble opresión que viven las mujeres negras. Así, se aclara que la intención aquí es plantear sólo algunos elementos sobre la cuestión racial en la experiencia de discriminación de los hombres, para que sirvan para la reflexión sobre el problema.

Como ya se ha señalado, varias profesoras han experimentado situaciones de humillación, vergüenza e incluso acoso moral y sexual en el Ifal. En cuanto a los hombres, cuando se les pregunta por situaciones en las que se sintieran injustamente tratados o hubieran sufrido acoso, pocos aluden a estas situaciones. Estas se limitan principalmente a las experiencias de los hombres negros. La siguiente cita es la única presentada por un hombre blanco en referencia a haber sufrido algún tipo de humillación:

En el campus de Palmeiras, nunca tuve ningún problema. Sólo tuve uno en una reunión durante la gestión anterior. El jefe del departamento incluso levantó la voz, hablándome fuerte. Y tuve que, delante de todo el mundo, a pesar de ser una persona mayor que yo, tuve que “espera, no es así, ¿vale? Háblame bien. No hace falta que grites, que no soy sordo, y háblame bien, baja la voz”. Entonces yo también me pongo en mi lugar, no soy un niño, ¿vale? Sé ponerme en mi lugar (Entrevistado 6. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

La experiencia aportada por el entrevistado 6 revela aspectos importantes para analizar las relaciones de poder en el Ifal. Uno de ellos es que, aunque el docente se sintió humillado, él responde rápidamente a la embestida y adopta una postura activa ante lo ocurrido. Como ya se ha señalado en el análisis sobre la construcción de las identidades realizado en el nivel

individual, lejos de concebir dicha posición como resultado de una capacidad intrínseca, se entiende que la construcción de los géneros se produce en el encuentro con las fuerzas culturales y las instituciones de la sociedad (Butler, 2018).

Las concepciones hegemónicas de género en el Ifal regulan el comportamiento de hombres y mujeres, las condiciones para actuar de forma diferente a lo instituido y la estructura de apoyo. Esa concepción de que los hombres deben adoptar una postura firme, porque callar ante la humillación pública supone comportarse como un niño, no se limita al profesor entrevistado. Las percepciones sobre los roles de género dentro de las organizaciones son compartidas por las normas culturales establecidas dentro del orden de género, lo que contribuye a la acción del profesor y a su autoimagen positiva frente a la situación.

Aunque los polos de poder son dinámicos y las mujeres pueden responder, y lo hacen, frente a las opresiones, es relevante la postura de confrontación del entrevistado en una de las pocas denuncias de exposición pública presentada por los hombres. Las consecuencias de esta confrontación pueden ser muy diferentes para cada género. Esta comprensión sobre las formas en que se generan las opresiones dentro de las redes de poder del Ifal y las desigualdades en el acceso a las estrategias de resistencia indica la importancia de señalar otros marcadores de diferencia presentes en estos acuerdos. A diferencia de la experiencia de exposición pública reflejada por el profesor 6, relatada como algo específico y no vinculada a la estructura de dominación de la sociedad, la situación expuesta por otro entrevistado retrata la estructura de jerarquización social, siendo la condición racial del profesor el motor del proceso de descalificación. El relato del siguiente entrevistado, que se identifica como “hombre negro, que asiste al candomblé⁷¹”, muestra cómo se configuran estas opresiones:

Mi coordinadora inmediata organizó una evaluación, ¿vale? un tribunal para evaluarme. Y llamó, siendo ella evangélica, llamó..., nada en contra de los evangélicos, pero llamó a dos profesores evangélicos más. Sin embargo, pude ver que otros colegas estaban siendo evaluados de otra manera. Algunos estaban siendo llamados a participar en el momento de la evaluación. Otros estaban siendo evaluados por el coordinador inmediato; no habían sido evaluados por el tribunal examinador. Entonces quise entender exactamente por qué me están evaluando sin saber quién me va a evaluar o por qué mi proceso de evaluación está siendo diferente [...], así que fui a preguntar a mi coordinadora precisamente sobre cómo se hizo la evaluación y a preguntar por qué había dos profesores [en el tribunal examinador] y ninguno de mi área. Éramos tres profesores de [área que enseña], ¿por qué no había un profesor de [área que enseña] en el tribunal? Y, detalle, estos dos profesores no daban clase el mismo día que yo. Entonces, ¿cómo podrían estos colegas que no son de la misma rama, que además no conviven conmigo, que nunca han hecho proyectos conmigo, ¿cómo podrían evaluarme con toda la profundidad y cuidado? [...] Intenté dialogar muchas veces y querían que firmara el documento y no lo firmé, ¿entiendes? Entonces entré precisamente con este proceso que duró un año y fue

⁷¹ El candomblé es una religión de origen africano.

sumamente estresante psicológicamente. Fui varias veces al rectorado del Ifal. Hablé con el director de la DGP⁷² numerosas veces... y solo cuando estaba terminando la última gestión tuve una resolución a mi favor. Se constituyó otro tribunal, ¿vale? Estaba compuesto por un profesor de [rama de conocimiento], un profesor de [rama de conocimiento] que seguía de cerca nuestro trabajo y otro profesor que también formaba parte de la dirección y coordinación. Entonces, en esta evaluación, yo obtuve todas las máximas calificaciones y se cerró este proceso. Pero el antiguo coordinador de educación general, junto con algunos profesores, se reunieron y redactaron un documento en el que decían que se había roto el decoro, que mi reclamación no tenía validez. Es decir, un documento más que me ataca (Entrevistado 43. Hombre negro. Campus Coruripe).

La exposición del entrevistado 43 aporta algunos detalles importantes para entender cómo se utiliza la estructura institucional al servicio de los intereses de mantener el orden jerárquico establecido. Aunque la experiencia religiosa personal del entrevistado no está presente de forma explícita en los procesos de evaluación, no hubo criterios técnicos que justificaran la diferencia en la metodología de evaluación en relación con otros profesores, ni en la formación del tribunal que evaluó al entrevistado. Estos hechos sugieren que la fe que profesa, debido a su conexión con la cuestión racial, puede haber sido un factor determinante en la situación enfrentada.

Lejos de las referencias hegemónicas, el citado profesor sufrió un proceso de descalificación por parte de la dirección del campus, en un claro intento de silenciamiento político público de su persona por su vinculación con una religión de matriz africana. Así, es posible identificar que la descalificación también es una estrategia presente en las relaciones de poder dirigidas a las personas negras. La infravaloración basada en estereotipos raciales supone una desventaja para las personas negras en el ambiente académico, dificultando la competencia por la autoridad científica (Barreto, 2014). Aunque no es posible establecer un paralelismo entre la experiencia de las mujeres negras y la de los hombres negros en la institución, la cita aporta elementos para reflexionar sobre el difícil recorrido que experimentan las mujeres negras por sufrir una doble exclusión.

Esta cita también aporta otra reflexión: la tolerancia a la diversidad racial parece estar vinculada a la identificación de los grupos negros con los estándares blancos hegemónicos. Esta cuestión también fue planteada por parte del profesorado en los resultados sobre la identidad racial presentados en el análisis individual e indica cómo se producen los procesos de integración subordinada entre grupos dentro del Ifal. A este respecto, el entrevistado 18 alude a lo siguiente:

Se puede hacer una lectura muy buena de las expresiones, de la forma de hablar. Está en la mirada, en el gesto, el entre líneas que se deja ver [...] Recuerdo que después de que la gente

⁷² Dirección de Gestión de Personal

empezó a acercarse a mí, uno de los profesores me dijo “venga, sois súper guays, súper majos, buena gente. Y pensé dos cosas de ti cuando llegaste, que eras homosexual o que eras padre de santo⁷³”. Eso es porque el día que fui, llevaba ropa clara (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

El profesor explica en esta cita los procesos sofisticados de producción de jerarquías, en los que las miradas, los susurros, las expectativas, los silencios y los vacíos forman una red de complicidad en la fabricación y exclusión de los individuos (Tosta y Daltio, 2013). Se observa aquí que el cuerpo también es objeto de sanción en la experiencia de la masculinidad. Aunque a diferencia de las mujeres, que tienen la belleza como objeto central en estas relaciones, el cuerpo masculino, al igual que el femenino, es controlado para mantener las hegemonías. Así, la supuesta mayor libertad del hombre en cuanto a la vestimenta se restringe a los estándares de la masculinidad hegemónica. La masculinidad como proyecto (Connell, 1995) produce subalternidad frente a las identidades que están en desacuerdo con sus preceptos. Esto incluye a los homosexuales, a los negros y a cualquier actuación que deconstruya la ficción universalista. Así, un hombre negro que lleva ropa clara estaría delimitado por asimilaciones reduccionistas sobre su identidad. En otro momento, el mismo profesor revela otras situaciones que sufrió a causa de su apariencia negra:

Yo, como hombre negro, percibo [prejuicios]... Hay cosas que ya están en nuestro... Hay cosas que ya sé que incluso por la forma de juzgar a la persona, porque ya lo sufrí, ¿vale? Hay algunos profesores atrevidos que se creen socialmente blancos, que se declaran como tales y se creen realmente mejores. [...] Cuando volví de vacaciones, al principio de las clases fue un shock porque tenía el pelo *black power*. Los maestros y profesores me miraban así. Algunos decían que era demasiado grande, preguntaban si no lo iba a cortar (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Además de que la apariencia como objeto de miradas y juicios, los hombres negros también comparten con las mujeres las opresiones vividas en la sala del profesorado. Así lo refleja este entrevistado: “bastan algunos minutos, el tiempo de tomar un café conmigo en la sala del profesorado, para darse cuenta de que en este espacio predomina el racismo” (Entrevistado 8. Hombre negro. Sacerdote. Campus Maragogi). Una vez más, la comparación con la experiencia de las mujeres muestra que el proceso de subordinación que ocurre en el Ifal no se restringe a las mujeres, sino que se forma a través de una red de opresiones que mantiene la hegemonía masculina y blanca.

Sin embargo, cabe señalar que ante el mismo guion de entrevista, los resultados aportaron más pruebas de opresión entre las mujeres. Esto no invalida el debate racial. Al contrario, indica que ambas opresiones están presentes en el grupo de mujeres entrevistadas

⁷³ Padre de santo es un líder espiritual del candomblé.

y que el tema es de gran relevancia. Siguiendo con esta perspectiva interseccional, a continuación se discuten las opresiones por razón de clase.

5.5. Relaciones de clase en el Ifal

Las relaciones de clase están presentes en toda la vida social. Forman parte de la sociabilidad del sistema capitalista que, en sus antagonismos sociales y procesos de individualización, construye el racismo y el sexismo como importantes vehículos de propagación de su lógica (de Almeida, 2021). Así, aquí se presentan algunos elementos relativos a la opresión de clase que indican cómo esta sociabilidad permea las relaciones en el Ifal y contribuye a la producción de desigualdades.

Antes de incluir las referencias proporcionadas por el profesorado sobre este tema, es importante remarcar que todas las personas entrevistadas que identifican relaciones de opresión de clase en el Ifal son negras. También que no se preguntó expresamente sobre esta cuestión. Al contrario, las alusiones emergen espontáneamente. Esto reafirma la relación entre racismo y desigualdades económicas y puede indicar que las personas negras se sienten más afectadas por esta realidad y desarrollan más actitudes críticas hacia ella. En una de las intervenciones, un profesor plantea expresamente la relación entre raza y clase:

Hay muchos prejuicios raciales en el Ifal. Incluso existe la cuestión social. ¡Es muy aburrido! Son personas de clase media-alta. O clase media, clase media para sus ciudades, pero clase alta para la ciudad del campus, ¿vale?, incluyendo gente de fuera del estado. Y tienen este tipo de actitud no sólo con la cuestión racial, sino también con la cuestión social, de la provincia... Son profesores que todavía hablan mal de la propia provincia y de las instituciones en las que han sido contratados. Hablan mal de la provincia de Alagoas (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

El discurso del profesor es muy significativo por poner de manifiesto la relación entre clase y raza y también por aportar elementos para pensar en la relación entre el centro y la periferia. El estado de Alagoas, donde se encuentra el Ifal, es una región marcada por la desigualdad económica y tiene los peores indicadores sociales del país. Fue uno de los lugares más afectados por el proceso de colonización y explotación, lo que revela las causas de tales discrepancias en relación con otras regiones. También es un estado que tiene mucha población negra, descendientes de las personas que fueron esclavizadas (Lindoso, 2005). La desigualdad económica y social en relación con otras regiones del país mantiene la relación centro-periferia identificada por el entrevistado 18, que señala que algunos colegas reproducen los valores coloniales que siguen oprimiendo a todo el país. En este sentido, conviene recordar la reflexión de Fraser (2015), quien argumenta que racismo y colonialismo están entrelazados y que la dependencia operada en este proceso mantuvo la sujeción de los pueblos a un poder dominante externo, lo que se actualizó a través de las relaciones poscoloniales.

Estas relaciones, expresadas en las opresiones de clase presentes en la sociedad brasileña, impregnan la forma en que la situación de pobreza del alumnado es significada por el personal docente del Ifal. A este respecto, cabe señalar que, como la mayoría del alumnado del Ifal proviene de familias con bajos ingresos, existe una gran disparidad en relación a la situación socioeconómica del profesorado, aunque muchos provienen de un origen pobre. Esta disparidad es evidente en algunos comportamientos declarados y repercute directamente en las relaciones establecidas:

Hay un profesor que todo el tiempo dice: “Yo hago esto aquí por el grupo, porque si esto se acaba hoy, no lo necesito”. Y yo [dije] “¿cómo que estás aquí y no lo necesitas?” Entonces dice “ustedes no tienen un padre y una madre ricos. Sé que necesitas el trabajo. Y yo no”. Otros abren la boca para decir que un alumno no hizo una actividad porque no tenía dinero y [dice] “pero es que es tan, es tan poco”. Y muchas veces he tenido que intervenir y decir “es poco, pero a veces el alumno no tiene. No lo tiene. Simplemente no lo tiene. No hay justificación para no tener. El alumno no tiene que dar explicaciones”. Tenemos que ser capaces de entender. No tenemos que pasar esa vergüenza, ni el alumno ni otros profesores (Entrevistada 12. Mujer negra. Campus Penedo).

El relato anterior muestra cómo la cuestión de la clase social atraviesa las relaciones que se establecen entre el propio profesorado y entre el profesorado y el alumnado. Las posiciones que ocupa el personal docente en la estructura de la sociedad interfieren en las concepciones educativas, las relaciones de poder y la capacidad de negociación. Aunque algunas personas entrevistadas son conscientes de su privilegio derivado de su origen social y expresan su compromiso por ofrecer condiciones para que el alumnado ascienda socialmente, hay docentes que pretenden mantener estas relaciones intactas:

Hay profesores que defienden el odio de clase. Hay profesores que ya han dicho en una reunión, allí, que no tienen que aprobar a este alumno en el claustro. No tienen que aprobarlo porque “necesito a alguien que limpie mi coche, que lave mi coche. Y no todo el mundo va a ir a la universidad. Este chico será uno de los que lavará mi coche” (Entrevistado 8. Hombre negro. Padre. Campus Maragogi).

Este relato evidencia que existe una disputa sobre el papel de la educación en el Ifal, con la permanencia de las pretensiones de mantener la educación profesional en el modelo con el que se estructuró inicialmente, como educación destinada a disciplinar a las personas pobres -como se recogió en la revisión teórica de la historia de la educación-. Esta perspectiva elitista, que forma parte de la historia no sólo de la educación brasileña, sino de la formación de la sociedad de clases, no siempre se presenta de manera tan explícita. Las prácticas cotidianas que sostienen la permanencia de las desigualdades pueden producirse de forma poco perceptible, ancladas en perspectivas reduccionistas sobre las jerarquías en la sociedad.

5.6. *Perspectivas acerca de las relaciones de género en el Ifal*

Como se ha señalado, las perspectivas retratan las predisposiciones relacionadas con la realidad macroestructural y también con el proceso de interacción que atraviesa la historia de cada uno y que ocurre en la vida cotidiana. En esta sección se presentan las percepciones del profesorado sobre las causas de estas desigualdades, buscando entender cómo estas se alinean con las prácticas y experiencias de opresión presentadas en las secciones anteriores. Las concepciones sobre las desigualdades de género se entienden como factores organizacionales, ya que reflejan las percepciones compartidas en la vida cotidiana del Instituto que sustentan el mantenimiento de las jerarquías, la división del trabajo y la escasez de mujeres de los puestos directivos. Así, los discursos revelan las concepciones de género que se producen en el Ifal, ya sea con respecto a la producción hegemónica o en lo que permite combatirlas.

En cuanto a la producción hegemónica, se observa que hay algunos discursos que comparten la idea de que la enseñanza es una tarea femenina. Estas afirmaciones se justifican basándose en visiones naturalistas de las diferencias por sexo, a veces utilizando argumentos anclados en una noción fatalista de la historia o en concepciones reduccionistas de la ciencia, como puede observarse en el fragmento que se incluye a continuación:

La representación de esta carrera de magisterio está ligada a la mujer, ¿cierto?, al ser humano femenino. Son los que tienen una visión diferente del mundo, incluso fisiológicamente hablando, una visión más diferenciada, más de comprensión, más de escucha, más de organización, ¿vale? Puede estar en varias situaciones, puede hacer varias cosas al mismo tiempo. Así lo demuestran los estudios de psicología, fisiología, neurobiología... Entonces, esto es parte de ello y, luego, vemos que es una carrera que se afronta con mucho amor, con mucho dolor, con mucha determinación por parte de este grupo, ¿cierto?, que considero que es un grupo muy especial. Hay algunos varones, pero ya observamos que tienden a quedarse más - ahora ha aumentado un poco-, pero son más propensos a quedarse en el área de gestión, ¿vale? (Entrevistada 20. Mujer negra. Campus Maceió).

En este relato, la profesora asocia la enseñanza con una actividad femenina y, por tanto, exige algunos atributos considerados femeninos, como la capacidad de comprender, de escuchar, de organizar, de manejar situaciones y de realizar varias actividades al mismo tiempo. Pero no asocia las habilidades vinculadas al trabajo científico como atributos femeninos, a pesar de que estas son inherentes al puesto de docente en el Ifal. Y continúa explicando que la carrera se vive con amor y dolor, lo que requiere dedicación y hace que quienes asumen la actividad sean personas especiales. Es interesante notar que la enseñanza, vista aquí como femenina, fue elogiada de manera similar a la maternidad, como un trabajo que implica mucho afecto y obligación y que se realiza como algo natural y hermoso. Las actividades de gestión, que también forman parte de la profesión docente, se asocian a la masculinidad.

Estas concepciones sobre los atributos femeninos y masculinos y sobre el desempeño profesional como despliegue natural de tales características remiten a la estructura androcéntrica de la ciencia, tema que será tratado en el capítulo siguiente. En este modelo, la imagen del científico se basa en cualidades consideradas masculinas, lo que se reproduce en la estructura organizacional informal del Ifal. Esto justificaría la menor presencia de las mujeres en las actividades de investigación y extensión, así como la mayor presión experimentada por ellas para impartir asignaturas en diferentes campus, como se presentó en el apartado 3.3.1. De acuerdo con esta misma perspectiva, la siguiente entrevistada comenta algunas características que considera típicas de cada sexo y que también podrían explicar la incapacidad de las mujeres en las actividades científicas:

Él [marido] decía que, en la coordinación, las mujeres tardaban demasiado en las reuniones. Y realmente lo es. Porque entonces se habla, se debate, se justifica, no hay objetividad. Y los chicos que trabajan con nosotros dicen lo mismo, que la reunión se vuelve muy aburrida porque hay muchas mujeres. No hay objetividad. A veces se habla de situaciones que se prolongan, no sé qué... Entonces, es una situación que escucho mucho y a veces es cierto. A veces estoy de acuerdo, porque cuando hay muchas mujeres a veces las reuniones son cansadas, largas, y parece que nunca terminan. Porque todo el mundo tiene miedo de dar su opinión y la da en un largo discurso. No sé si es verdad, ¿vale? Pero cuando trabajaba en la otra coordinación, que era mucho más de hombres que de mujeres, las reuniones eran extremadamente objetivas y rápidas (Entrevistada 23. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La objetividad, una característica importante en el entorno científico, es entendida por la entrevistada como un rasgo masculino. Ella señala que las reuniones con mujeres son agotadoras, ya que tienen miedo a dar su opinión y, mediante un largo discurso, buscan justificarse. Más allá de la perspectiva naturalizadora presentada por la docente, la percepción revela una característica represiva de la institución hacia las mujeres, ya que, a diferencia de los hombres, ellas tienen miedo de opinar y necesitan utilizar justificaciones, lo que termina por mantenerlas en el lugar de menos capaces para el ámbito académico.

Estos valores androcéntricos definen las posiciones ocupadas por cada sexo en la ciencia y dificultan que las mujeres superen los obstáculos encontrados a lo largo de su trayectoria académica. Lima (2013), utilizando el concepto de sexismos automáticos presentado por Segato (2003), explica cómo el modelo tradicional de ciencia escapa a la formalidad de la ley e impide que las propias mujeres perciban la segregación que ancla estas perspectivas. Según la autora, el sexismo automático:

Se trata de un conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre para garantizar la perpetuación del estatus relativo a los términos de género. Estos mecanismos de preservación de los sistemas de estatus también operan en el control de la permanencia de las jerarquías en otros órdenes, como el racial, de clase, regional y nacional [...] Opera según la violencia moral basada en el conjunto de significados que han hecho de las diferencias sexuales justificación de

la desigualdad entre las personas. [...] En el caso de las ciencias, el sexismo automático opera según las representaciones sociales sobre la definición de mujer, en su forma singular y homogénea, construida en la lógica heteronormativa de género, y sobre la definición sobre la imagen de científico basada en la visión androcéntrica (Lima, 2013, p.889).

Así, el sexismo automático produce las representaciones homogéneas sobre las mujeres, manteniéndolas en la posición de personas fuera de lugar en el ámbito científico, como una condición naturalizada. Este punto de vista también puede observarse en las explicaciones dadas por el profesorado sobre las razones de la menor presencia de mujeres en puestos de poder:

Siempre lo veo [la presencia en los cargos] por la competencia. Nunca he visto la discriminación. No veo esto, esta distinción en las posiciones. Como si... vamos a elegir un hombre. ¡No! Yo lo veo como el resultado del interés de cada persona por ocupar ese puesto. Vemos que la mayoría de los puestos se basan en el propio interés de la persona, para ser coordinador, para ser director. Por lo tanto, no veo ninguna preferencia por los hombres en estos puestos. Pero nunca he visto a una mujer rectora en el Ifal. Hace tiempo que tenemos decanos en el Ifal y nunca hemos tenido ninguna candidata (Entrevistada 17. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

No sé por qué. Pero mira, te confieso que no veo ninguna diferencia. Nunca pude ver eso, nunca vi esa diferencia. Y mira, llevo treinta y ocho años en esta institución y no recuerdo haber visto discriminación, ni de sexo ni de raza. No recuerdo eso. No hay discriminación en el Ifal (Entrevistado 26. Hombre blanco. Campus Maceió).

Hubo varias explicaciones relacionadas con la desigualdad en la ocupación de puestos o la presencia de mujeres y hombres en determinadas áreas de conocimiento que se centraron en una visión individual del problema. Además de la falta de interés de las mujeres, varias personas afirman que el problema es externo al Ifal, refiriéndose a la maternidad o a las diferentes habilidades aprendidas durante los procesos de socialización, incluida la educación universitaria, como factores determinantes de las elecciones de las mujeres. Estas explicaciones se refieren a las estrategias producidas por la propia estructura del Ifal para enmascarar las desigualdades y mantener la situación desfavorecida de las mujeres. A este respecto, Soares (2000) expone que no sólo se utilizan explicaciones biologicistas para descalificar a las mujeres para puestos de mando. La supuesta falta de capacidad para soportar presiones y tomar decisiones objetivas, aunque se entienda como parte de un proceso de socialización de género, se utiliza como justificación para apartar a las mujeres de estos espacios.

Al hilo de las explicaciones que eximen al Ifal de la responsabilidad del problema, se observa que algunas personas refieren a comportamientos individuales las posibles opresiones vividas por las mujeres durante su carrera en el Ifal, como la profesora que señala: “No veo dificultad, ni prejuicios por ser del sexo opuesto. ¡No! A veces puede haber un comentario u

otro así... Pero creo que es más de la persona y no necesariamente del ambiente de trabajo” (Entrevistada 16. Mujer negra. Campus Palmeira dos Índios). Estas concepciones individualistas no explican, sin embargo, cómo se producen regularmente situaciones de descalificación, opresión, humillación y acoso contra las mujeres en el Ifal, a pesar de que la institución se apoya en una legalidad que se propone asegurar la isonomía entre todo el profesorado.

Según Risman (2018), aunque exista responsabilidad individual en este tipo de comportamientos, es necesario entender cómo se conecta el nivel individual con la organización. Según la autora, las concepciones de género son ideologías culturales compartidas, ya que todas las personas hacen evaluaciones de su propio comportamiento, considerando su adecuación o no al entorno. Esto implica incluso la aplicación de procedimientos legales, con consecuencias reales para los comportamientos que no se ajustan a las expectativas normativas.

En esta puesta en común de valores y concepciones sobre el género, es interesante observar que las explicaciones presentadas por hombres y mujeres sobre las razones de las distintas posiciones ocupadas en el Ifal presentan algunas particularidades. Muchos hombres se limitan a describir la ocupación de estos espacios o afirman no percibir diferencias, mientras que las mujeres se dedican más a expresar su opinión, aunque reproduciendo estereotipos. Esto puede evidenciar una estrategia compartida por los hombres de no dar opiniones que puedan exponer el sexismo que les afecta. Entre las mujeres, ha sido posible advertir que algunas, cuando expresan opiniones individualizadas, buscan destacar su capacidad de lidiar con los problemas en sus carreras, mostrando así una virtud que las diferencia de otras mujeres:

No presto atención si las personas son hombres, si son mujeres... Yo trabajo en un área que es predominantemente masculina. Ya tengo una convivencia muy grande con los hombres y por eso creo que por el tiempo que llevo aquí y por la forma en que me impuse, ¿cierto?, por eso la gente me tiene un respeto, independientemente de si soy mujer u hombre, ¿vale? No buscamos conocer este peculiar asunto de por qué hay menos mujeres o por qué hay menos hombres y no sé qué. Voy allí, hago mi trabajo, sólo quiero que me traten igual que a los demás, que tenga las mismas oportunidades de desarrollo profesional que los demás. Nunca he tenido problemas, lo que me llega, hago mi parte. Cumpro mis objetivos, mi puntuación, hago mi trabajo, ¿me entiendes? Así que, ieso es lo que cuenta! Nunca fui “la enferma, la que es el sexo débil”, conmigo no existe eso. Hago lo que tengo que hacer. Estoy ahí, estoy en el colegiado que sólo tiene hombres, sólo me tiene a mí como mujer, ¿vale? Pero tengo el mismo voto que los demás. No importa si soy hombre, si soy mujer. Estoy ahí, soy una presencia femenina, tengo una visión femenina de las cosas. Los hombres a veces no ven estas cosas en detalle, así que tengo una mirada femenina. Pero no me siento en absoluto discriminada ni con falta de oportunidades por ello aquí en el Ifal (Entrevistada 30. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La entrevistada 30, aunque observa que la coordinación en la que está destinada es predominantemente masculina, no muestra reflexividad sobre el tema, ya que indica que no se fija en si las personas son hombres o mujeres y no busca conocer el motivo de la menor presencia femenina. Sin embargo, trata de explicar la realidad a través de estereotipos femeninos que dice no compartir. Contradictoriamente, revela la necesidad de imponerse para obtener respeto. La paradoja entre la indicación de que la escasa presencia femenina puede deberse al comportamiento de otras mujeres y el discurso sobre la importancia del referente femenino en los espacios de decisión que ocupa parece contribuir al desarrollo de un autoconcepto positivo por parte de la entrevistada, todavía apoyado en el discurso misógino y sexista que oprime a las mujeres científicas y que mantiene la situación de desigualdad en el Ifal. Esto resalta una vez más cómo las concepciones individuales se corresponden con el sistema de producción de género en el Instituto, en este caso siendo producidas como una forma de buscar espacio en un ambiente marcado por la no pertenencia y la duda acerca de sus capacidades cognitivas (Ferreira et al., 2019).

Aunque muchas de las personas entrevistadas consideran que las desigualdades de género en el trabajo son el resultado de diferencias naturales, muchos docentes señalan cuestiones sociales, relacionadas con la construcción de los géneros, como responsables de estas desigualdades. En la siguiente cita, la docente reflexiona sobre el sexismo en el proceso de designación de personas en los puestos de gestión del Ifal:

Aquí queremos que haya elecciones para todo, ¿vale? Porque lo ideal sería eso, que hubiera elecciones para coordinador, para todo, ¿vale? Pero como no la tenemos, porque no hay una ordenanza, no hay una norma en el Ifal para esto. Así que es por designación. Y entonces, por esta designación, ya empezamos a ver que hay una tendencia mucho mayor a poner a los hombres en los puestos que a las mujeres. (Entrevista 45. Mujer negra. Campus Piranhas)

Al hablar sobre el nombramiento de los cargos directivos, la entrevistada 45 alude a la elección de esos cargos como forma de resolver este problema, lo que trae, una vez más, el papel del Instituto en el mantenimiento de la situación de desigualdad, así como las posibilidades de cambio que ofrece la estructura del Ifal, y que posibilita la reivindicación de otras formas de organización. Aunque las elecciones son un mecanismo democrático y garantizan formalmente la igualdad de oportunidades, es necesario considerar los diversos factores que se organizan en la producción de las desigualdades, en los que la estructura organizativa interconectada con las cuestiones familiares, sociales y subjetivas juegan un papel importante en el mantenimiento de esta realidad. A ese respecto, es interesante la explicación presentada por la siguiente docente:

Es perceptible que hay una valorización de lo masculino en el Ifal. Hablo mucho de esto en mis grupos, de la visibilidad de las mujeres en la política, de la política en el sentido más amplio, ¿sabes? Y con el papel destacado que tienen los hombres es aún más importante para la mujer participar. Sin embargo, la mujer es más tímida para hablar, ¿vale? No es porque sea natural.

Es que ha sido socializada para ello. Así, en el espacio público, puede ser la que resuelve, la que desentraña, la que hace todo, pero no es la que aparece al frente. El hombre puede tomar el micrófono y decir cinco minutos de tonterías. Pero la mujer piensa que para hablar delante y tomar el micrófono tiene que tener un doctorado (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

La reflexión de la profesora muestra cómo la interiorización de los preceptos sobre lo que corresponde a cada género es un mecanismo eficaz para mantener las jerarquías. Sin embargo, su discurso también refleja las distintas culturas que conviven en la organización, porque la profesora se posiciona cuestionando estos preceptos. Como afirma Risman (2013), la estructura es poderosa, pero no determinante y así es como se construye la historia y la realidad, siempre cambiante.

En este sentido, es importante destacar que entre los participantes masculinos también hay discursos que cuestionan las desigualdades de género en el Ifal. Así, el entrevistado 27, por ejemplo, remite al argumento sobre la contribución que las llamadas habilidades femeninas pueden aportar a algunos espacios:

Por razones históricas, los puestos de dirección son más privilegiados para los hombres, pero he tenido directoras, líderes. Y considero que las mujeres son personas que van por delante de los hombres en este tema de la gestión, porque tienen características que los hombres a veces no tienen. [...] Las mujeres saben dialogar más, creo que las mujeres tienen ese equilibrio de saber hablar, de saber exponerse. A veces los hombres son más truculentos, más intransigentes. Las mujeres suelen tener más paciencia y más equilibrio en estas relaciones interpersonales. Creo que esto es algo que los hombres necesitan desarrollar aún más. Aunque muchos están en posiciones de liderazgo, estar en una posición de liderazgo no significa que seas un buen gestor. A veces eres un gerente autoritario y eso no es lo ideal. Así que me gustaría tener más participación de las mujeres, más equilibrio, que por razones históricas, por razones sociales, está cambiando lentamente (Entrevistado 3. Hombre negro. Padre. Campus Maragogi).

El discurso del entrevistado 3 incluye algunos elementos importantes sobre la construcción de la masculinidad y la feminidad y enfatiza la importancia de considerar las contribuciones que las características consideradas como femeninas pueden producir en el ambiente académico. En este sentido, de Freitas y da Luz (2017) comentan la relevancia del debate feminista actual, al considerar no sólo la inserción numérica de las mujeres en los espacios académicos, sino el necesario cambio de paradigmas androcéntricos que mantienen las experiencias femeninas relegadas a espacios subordinados. El siguiente entrevistado también aporta una interesante comprensión para explicar las diferencias por sexo en la trayectoria profesional:

Se nota que las mujeres, incluso en el mundo académico, tienen que luchar para demostrar que son tan competentes [como los hombres]. Cuando en realidad creo que son incluso más competentes que muchos hombres. Y siempre es esa idea de que realmente, con todo lo que hacen aquí, no tienen voz. Y los hombres, que a veces están mucho menos cualificados, siguen

estando por delante en algunas cosas, funciones. Así que es notorio. Esta diferencia de género aún persiste en nuestra sociedad y especialmente en nuestro entorno laboral. Tanto es así que se puede ver que probablemente sólo no tenemos grandes diferencias salariales entre hombres y mujeres porque tenemos una tabla salarial que corresponde a cada título (Entrevistado 14. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

La cita del entrevistado 14 sugiere que los hombres tienen la legitimidad de ocupar espacios destacados, mientras que las mujeres requieren de mucho más esfuerzo para conseguir alcanzar estos lugares. Este debate ha sido discutido por múltiples autores (Aquino, 2006; Saiatovitch, 2006; Tabak, 2006; Olinto, 2012; Leta y Olinto, 2014) que demuestran que las mujeres necesitan acumular más credenciales que los hombres para obtener el mismo reconocimiento u ocupar el mismo cargo. Como reflexiona Aquino (2006), “a menudo se atribuyen valores negativos a las mujeres que ocupan puestos destacados en la jerarquía académica, o al menos se les exige un rendimiento más impecable que a los hombres en la misma condición” (p.17).

Todo lo presentado en este apartado muestra que, aunque marcadas por concepciones que mantienen la jerarquía de género en la vida cotidiana, las relaciones de género en el Ifal están en constante movimiento. Reflejan la producción del género como promulgación de normas culturales, pero también el proceso de re-creación de estas normas, lo que indica la dinámica de cuestionamiento y producción de nuevas realidades en el Ifal a partir del encuentro de las diversas perspectivas y prácticas que permean la institución.

5.7. *Las perspectivas del profesorado sobre la importancia del tema racial en el Ifal*

Así como ocurre en relación con las concepciones sobre las desigualdades de género en el Ifal, los discursos relacionados con las cuestiones raciales reflejan diferentes perspectivas que subyacen a la realidad de la opresión en la organización, lo que manifiesta que existe una dinámica que permite la reproducción de jerarquías, pero también que produce tensiones en las relaciones establecidas.

En cuanto a las declaraciones que muestran acuerdo con las perspectivas hegemónicas, cabe señalar que muchas personas señalan que no hay desigualdades y que nunca notaron prejuicios o mayores dificultades para un grupo en particular en el Ifal. Aunque estos discursos son pronunciados tanto por personas blancas como por negras, son principalmente las blancas quienes aportan estas concepciones. Hay un entrevistado que afirma categóricamente que no existe racismo en el Ifal, pero la justificación de tal afirmación evidencia precisamente la presencia de racismo. Indica: “El Ifal es una institución que molesta hasta a los de afuera, porque recibimos muy bien a nuestros alumnos, independientemente del color y todo, los aceptamos” (Entrevistado 38. Hombre blanco. Padre. Campus Piranhas). El uso del verbo

“aceptar” para indicar la relación que se establece con las personas negras pone de relieve la integración subordinada que se produce en el espacio.

También es importante destacar la percepción de una persona que, aunque declara ser negra, realizó varias consultas a la petición de identificación racial que se le hizo al principio de la entrevista y en la que inicialmente duda qué responder. El entrevistado señala: “No veo nada diferente. Veo quejas. Los negros se quejan mucho. Hablan mucho. Dicen que han pasado por una situación peor que todos los demás” (Entrevistado 46. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas). El profesor refleja una perspectiva explícitamente racista, con el potencial de inhibir el debate sobre las desigualdades raciales, que remite a algunas situaciones vividas en el Ifal y ya señaladas en el apartado 5.4.

Por otro lado, cabe señalar que, a diferencia de lo que se presenta en relación con el género, no ha habido justificaciones de las desigualdades raciales en términos de diferencias biológicas. Hay también algunas alusiones a la existencia de racismo en el Ifal, pero con pocas reflexiones sobre la vida cotidiana. Estas son realizadas principalmente por personas negras. Al contrario, la mayoría de los discursos se refieren a lo que Almeida (2021) define como “media-verdad” y que también reproduce la lógica racista, aunque sea de forma velada. Estos explican el menor acceso de las personas negras a la educación como un hecho exclusivamente histórico, que justifica la menor cualificación y el menor acceso a los espacios de poder.

Porque los blancos tienen más oportunidades de prepararse mejor, por lo que, en consecuencia, tienen más oportunidades de entrar en la función pública. Así que hay más blancos que negros en la administración pública y esto también se aplica a los puestos de dirección, ¿verdad? [...] Porque la competición es igualitaria, pero el problema es la preparación para la competición. La persona que fue a la escuela pública toda su vida va a competir con alguien que fue a la escuela privada, hizo cursos, hizo todo, ¿vale? Una preparación mucho mejor (Entrevistado 3. Hombre negro. Padre. Campus Maragogi).

La necesaria comprensión del vínculo entre la historia de la opresión de clase y el racismo presentado por el entrevistado 3 parece desconectada de un entendimiento más amplio sobre la permanencia de estas relaciones. Su discurso naturaliza el lugar de la pobreza y la falta de acceso a los recursos sociales persistente en la sociedad brasileña y tampoco explica la estructura de privilegios y ventajas que se ofrece a las personas blancas en el Ifal. Según de Almeida (2021), estas percepciones, aunque conlleven aspectos racistas, no indican que las personas que las pronuncian sean racistas, sino que la organización es racista y la estructura social es racista. La presencia de racismo estructural, como proceso político e histórico y de constitución de subjetividades y organizaciones, naturaliza la permanencia de relaciones sociales, políticas y económicas que mantienen a las personas negras en las peores posiciones sociales.

Así, este proceso de (re)producción de jerarquías en los sistemas educativos se produce de forma sutil y no es totalmente intencionado. Según Connell (1995), aunque las prácticas compartidas tienen racionalidad y sentido histórico, no se configuran como la acción de conciencias asertivas. La misma estructura organizacional del Ifal que, al naturalizar estas prácticas, justifica las jerarquías raciales y promueve el intercambio de concepciones que las subyacen, ofrece posibilidades de mayor inserción de las personas negras a través de la política de cuotas. Y esto también promueve concepciones más igualitarias sobre el tema compartidas entre el profesorado.

La idea de que las cuotas permiten reducir la falta de oportunidades para las personas negras fue compartida por algunas personas participantes. Sin embargo, también apuntan limitaciones de esta medida para garantizar la inclusión de las personas negras en los servicios públicos. Así lo refleja la siguiente cita:

Aunque haya concursos públicos, mucha gente acaba por no estar suficientemente preparada. A través de los concursos públicos, se puede decir que es la igualdad social, es la inclusión social, por lo que cualquier persona puede llegar a cualquier lugar en el servicio público. Eso es lo que se espera. Pero cuando vemos algunos puestos que están muy, muy arriba, podemos ver que no hay muchos negros presentes. Todavía hay muy pocos. Entonces, me pregunto, ¿existe toda esta parte de inclusión social dentro de las universidades? universidades para todos, cuotas para negros, para indígenas, para estudiantes de escuelas públicas... con esta inclusión, me sigo preguntando ¿cuánta representación tiene esta clase dentro de estos sectores? Ahora bien, lo que ocurre normalmente, te guste o no, es que los negros se asocian a esa parte más pobre de la sociedad, que no ha tenido muchas oportunidades. Así, muchos de ellos llegan a la universidad y ni siquiera pueden terminar, por falta de apoyo o algo así. Acaban entrando directamente en un puesto de trabajo. Así que estas profesiones que tienen un aspecto más intelectual, ¿vale?, que están en la cima de la jerarquía, terminan por no ser conquistadas por estas personas. Porque entran en la universidad, pero no tienen la condición de terminar la universidad. No digo que todas, porque es así, cuando lo quieres, lo consigues (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

La profesora 11 cuestiona la eficacia de la política de cuotas. Para ella, las cuotas no son suficientes debido a la falta de políticas de asistencia. Aunque reflexiona sobre las limitaciones de la meritocracia en los servicios públicos y las dificultades socioeconómicas, como motores de la baja representación de la población negra, utiliza también el argumento de la meritocracia y destaca que mediante el esfuerzo individual es posible superar la adversidad. Así, su discurso muestra un pensamiento inconcluso, lleno de contradicciones. Esto es reflejo de las propias contradicciones del Ifal y de la sociedad. También muestra que los avances en los objetivos de hacer frente a las desigualdades raciales propiciados por la política de cuotas, aunque importantes, no son suficientes para producir los cambios estructurales necesarios para abordar esta realidad.

Conforme a lo presentado, el Ifal, como importante dispositivo de propagación del racismo estructural, reproduce su lógica, pero también está atravesado por diversas prácticas que muestran procesos de negociación en torno a los significados sobre las diferencias en el Ifal. Así, parte del profesorado expone que ha participado o aprendido del trabajo realizado para luchar contra las desigualdades en el Ifal, aunque a veces esté impregnado de contradicciones en la comprensión de estos procesos. En la siguiente cita, la profesora responde a la pregunta de si ha sufrido alguna vez algún problema relacionado con su condición de mujer negra el Ifal:

En el Ifal no hay ninguna dificultad, ningún prejuicio. Porque todos... no hay tal problema. Hay el Neabi y siempre hay algunos discursos, siempre explican prejuicios... Hay algunas formas estereotipadas que no sabíamos que están arraigadas en nosotros. Algunas formas de hablar que ni siquiera pensábamos que tendríamos prejuicios... Hubo una conferencia muy interesante que demostró que, según la forma en que hablemos, cosas como: negrito, las cosas son negras... así, que son cosas muy arraigadas de las que ni siquiera nos damos cuenta de qué estamos hablando. Y entonces empezamos a tener otra percepción. Pero ahí en el campus es muy bonito porque tienen esa percepción, tienen ese trabajo bien fundamentado, muy bonito (Entrevistada 33. Mujer negra. Campus Penedo).

La cita refleja la contradicción vivida por la profesora, en la que se naturalizan las prácticas cotidianas pero, a su vez, se realiza una reflexión que contribuye a rehacer su lectura de la realidad. Los trabajos destinados a combatir las desigualdades en el Ifal aparecen aquí como fundamentales en este proceso. En cuanto al Neabi, que es el Núcleo de Estudios Afrobrasileños e Indígenas, creado en 2018 en el Ifal como unidad propositiva y consultiva para promover acciones centradas en las relaciones étnico-raciales, muchas personas entrevistadas indican que participan en las actividades que realiza. Algunas aportan elementos para entender cómo se formó el Neabi en el Ifal:

La aprobación del Neabi, la dotación, el espacio⁷⁴, todo esto no lo hizo la dirección, lo hizo la base. Era una lucha que ya estaba ocurriendo dentro de la institución, antes de mi llegada, ¿vale? Así que cuando llegué, cuando entré y empecé a trabajar, conocí a los compañeros ya vinculados a la causa. Ya era un proceso en marcha. Por lo tanto, la aprobación de la ordenanza fue una lucha de base, del pueblo. Son personas muy representativas, correctas, valiosas, que están abiertas a luchar contra el racismo dentro de nuestra institución. Así que es un logro de la comunidad (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

El fortalecimiento del Neabi, el establecimiento de redes, la búsqueda de aquellas personas que hacen lo diverso, el conocimiento del trabajo de otros colegas en otras instituciones, junto con nuestras experiencias, es sumamente importante para que hagamos, para que construyamos, por ejemplo, el camino hacia la implementación de la Ley 10639, de la 11645, que exige que la

⁷⁴ Hay un reglamento en el Ifal que asegura que todos los campus que tienen un Neabi disponen de un espacio y una dotación financiera para la realización de sus trabajos.

enseñanza de la historia y la cultura negra e indígena sea abordada por las distintas áreas. Entonces, necesitamos establecer estas redes para, por ejemplo, engrosar el caldo de esta política, de esta ley, ¿vale? La implementación de esta educación que valora la diversidad, ¿vale?, confrontando los estereotipos, los prejuicios para crear un ambiente antirracista en el Ifal (Entrevistado 43. Hombre negro. Campus Coruripe).

Así, estas citas aportan información importante sobre la creación del Neabi. La implementación de las legislaciones que obligan a incluir el tema de la “historia y cultura afrobrasileña e indígena” en el currículo oficial de educación, señalada por el entrevistado 43 como una de las atribuciones del Neabi, es descrita como su propósito en el documento que lo regula en el Ifal. Al igual que el desarrollo de estas legislaciones, que se produjo a través de disputas políticas, la búsqueda de su aplicación efectiva en el Ifal, a través de la creación del Neabi y del trabajo realizado en este ámbito, parece haberse conseguido a través de la lucha colectiva en el Ifal. Esto pone de relieve importantes movimientos encaminados a cambiar la estructura racista del Ifal.

Según de Almeida (2021), la comprensión del racismo como un problema estructural y la búsqueda de tratamiento para él requiere, en primer lugar, la creación de mecanismos institucionales para tratar el tema y para hacer frente no sólo a la violencia expresada, sino a las microagresiones cotidianas, como bromas y silencios. Y es necesario hacer este cambio en articulación con los otros conflictos que están presentes en la estructura de la sociedad, como el género y la clase. Para dar continuidad a este debate, se presentan a continuación algunos de los trabajos desarrollados en el Ifal que contribuyen a tensionar las relaciones de dominación social. Es a partir del entendimiento de este entramado de relaciones que se traza la comprensión de cómo se (re)producen las desigualdades en el Ifal.

5.8. *Tensionamientos en el orden de género, clase y raza en el Ifal*

Las contradicciones que muestran las manifestaciones del profesorado reflejan el proceso de construcción de significados que sustentan las prácticas del Ifal. Las diferentes percepciones de aspectos relacionados con la desigualdad en el Instituto están presentes en las relaciones de opresión llevadas a cabo y naturalizadas en la vida cotidiana y también en las acciones promovidas para romper con las jerarquías.

La valorización que el profesorado atribuye al Neabi, señalado en la sección anterior, se refleja en este apartado a través de muchas de las acciones presentadas y tiene un significado muy importante en la promoción del cambio para reducir las desigualdades en la institución, así como el potencial para cuestionar otras formas de opresión. Aquí se presentan algunas acciones que se realizan para reducir las desigualdades de género en el Ifal, no sólo las mediadas por el Neabi, sino los diversos trabajos desarrollados por el personal docente que permiten cuestionar el orden jerárquico producido en la institución.

Varias personas entrevistadas señalan que desarrollan debates sobre género, raza y clase en el aula; que realizan actividades de investigación y extensión, y que organizan otras actividades extraescolares en las que se tratan estos temas. El trabajo diario, como la realización de actividades de educación física con niños y niñas de forma conjunta, también puede representar cambios importantes en la producción de subjetividades e intersubjetividades en el Ifal. A continuación, se recoge un ejemplo de la importancia de este tipo de actividades:

Desarrollamos un proyecto muy bueno. Los estudiantes produjeron audiovisuales sobre el acoso sexual. Y tuvimos un momento que fue una gran catarsis para los profesores que estábamos a cargo del proyecto. Porque contamos con participantes en el debate, gente para llevar un discurso de conciencia, gente de psicología y demás. El trabajo con la cuestión de la asistencia a las mujeres y todo eso. Y, de repente, comenzó un efecto dominó, los estudiantes revelaron situaciones de acoso (Entrevistado 43. Hombre negro. Campus Coruripe).

Un aspecto importante a destacar en esta cita es que el profesor logra medir algunos beneficios proporcionados por el trabajo, en el que se pone de relieve una cuestión difícil y permite al alumnado exponer algunas experiencias opresivas al respecto, lo que es esencial para desnaturalizar la práctica. Esto demuestra la capacidad de la educación para promover un conocimiento emancipador a través del descubrimiento de nuevos significados sobre la realidad. Sin embargo, meterse con lo establecido puede producir muchos conflictos, y esto queda patente en las entrevistas:

¡El tema de los Neabi fue muy interesante! Aquí en el campus acabamos creando el [evento] “La negritud en el punto de mira”, que es un evento muy bueno, que ocurre durante las actividades de la semana de la conciencia negra y que fue idea de uno de los profesores que luchó para que el Neabi sucediera. No fue mi idea, me uní a los demás. Y este período generó realmente un montón de conciencia, fue un período muy agradable. Pero teníamos profesores que se negaban a dejar sus clases esa semana, lo que ocurría sólo durante dos días, y luego [decían] “no, voy a dar clases. Hay pruebas”. Y no entramos en un debate con ellos, no entramos en una polémica, pero ya ves que era una forma de boicot. Eso, para mí, representaba algo común en estas ideas. Así que tal vez esa actitud de algunos profesores de allí lo dice todo (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Es necesario destacar que parte del profesorado indica que el trabajo sobre las desigualdades raciales promovido por el Neabi involucra la cuestión racial y también las de género y clase. Así, el boicot, denunciado por el profesor, puede haber tenido la intención de obstaculizar el trabajo destinado a reducir estas diversas expresiones de opresión. Además, en otro momento, el mismo entrevistado evidencia que hay otras formas a través de las cuales el profesorado del Ifal inhibe el debate sobre las opresiones en la sociedad:

Algunos profesores crearon un proyecto de extensión que se llamó *Cine diversidad*. En 2018, abordaron la cuestión de género. Y, entonces, ya tenías la polarización. Ya estaba estallando

dentro de la institución. Ya había un movimiento horrible allí de profesores horribles, repugnantes, seres humanos repugnantes. Atrajeron a los estudiantes diciéndoles “tenéis que ser conservadores”. Crearon un ambiente muy pesado incluso en el momento de las elecciones. En este *Cine diversidad*, fue muy llamativo [...] cuando se dio a conocer en las redes sociales, con el cartel, los profesores empezaron a insultar y a crear un clima pesado dentro de las redes, hasta el punto de que el periodista responsable eliminó la página web. ¡Fue una bajeza! ¡Recriminable! Mira, una cosa así, ino te puedes imaginar el nivel! Eso era cualquier cosa menos un ambiente social educativo. Y empezó ahí y ellos continuaron. Fue un discurso nazi... Dijeron que ese no era lugar para hablar de género, amenazaron... Habían amenazado con entrar allí [en el evento] y se dio a entender que habría agresión... Y entonces los profesores que organizaron el evento se pusieron en contacto con sus colegas, hablaron conmigo... Yo dije que iba a dar todo el apoyo. Ellos hicieron una red, ¿vale?, precisamente para evitar cualquier intimidación (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Este relato expone cómo las tácticas destinadas al mantenimiento de las jerarquías superan la esfera del debate de ideas y el control mediante procesos disciplinarios de producción de verdades (Foucault, 2005). Frente a los avances y la capacidad de organización colectiva a favor de la construcción de una educación más emancipadora, las amenazas y la violencia pueden formar parte del repertorio intimidatorio de parte del profesorado. El episodio también se refiere al contexto vivido en la historia del país, en el que el debate de género, en particular, fue considerado un peligro para la educación y quienes trabajan en este ámbito han sufrido mucha persecución. Esto será abordado en el apartado sobre la coyuntura presentado en el análisis social. Sin embargo, la situación relatada por el profesor también expresa una cuestión muy importante para enfrentarse a las estructuras de opresión: la necesidad de formar redes. Parece que las redes se construyen en el Ifal no sólo buscando apoyo en estos momentos de mayor conflicto, sino a diario, a través del trabajo articulado contra las diversas formas de opresión en la sociedad.

Otra cuestión a destacar en este punto es la representatividad. Algunas declaraciones aluden a este aspecto como significativo en la generación de cambios en el Ifal, como una profesora que indica que el trabajo sobre género y raza en el aula produjo algunos cuestionamientos por parte del alumnado, que comenzó a señalar la baja representación de mujeres negras como profesoras en el Ifal. También hay otro profesor que promueve esta reflexión en clase a través de la presentación de la composición del profesorado, del equipo técnico, del estudiantado y de la dirección del propio Ifal. A través del reconocimiento de esta desigualdad cuantitativa, se trabajan otros aspectos con el alumnado.

Algunas personas entrevistadas, si bien reconocen la importancia de la representación, señalan que necesitan encontrar otras estrategias distintas para difundir el debate sobre la opresión:

Yo estoy en la coordinación del Neabi. Hay otro profesor que está a cargo de las cosas junto conmigo. Es un profesor negro. Sin embargo, cuando estábamos creando el Neabi dijo “creo que, si yo estoy a cargo, la gente me ignorará mucho más, así que hay más posibilidades de que la gente escuche a una mujer blanca hablando de racismo que a un hombre negro”. Y, aun así, no me escuchan. Pero, ciertamente, cuando él habla, escuchan menos (Entrevistada 35. Mujer blanca. Campus Penedo).

El relato de la entrevistada 35 demuestra la importancia de la asociación y la intersección entre las diferentes luchas para lograr el fin de la opresión. Sin embargo, poner a una persona con un privilegio racial como representante del Neabi, como estrategia para acceder a las personas que tienen una visión estereotipada del tema, puede aportar diferentes significados acerca de los poderes instituidos y muestra las contradicciones que atraviesan las luchas por la puesta en tensión del orden hegemónico. También pone de manifiesto los puntos débiles de las políticas de reconocimiento promovidas por el Ifal.

Siguiendo con la representatividad, el relato del profesor 43 aporta una interesante provocación y, aunque no se refiere a un trabajo concreto que esté desarrollando sobre el tema, refleja tensiones que su presencia puede producir en el Ifal al contribuir al reconocimiento del alumnado:

Libre de cualquier falso pudor, mi presencia, de mi cuerpo negro, periférico y afeminado en un espacio como éste, generó alguna confrontación ¿Lo entiendes? Entonces habrá un choque de realidades con algunos colegas, ¡algunas personas que asumen el poder! Porque genera cierta incomodidad, porque surgen otras narrativas. Así como tenemos estos conflictos, del otro lado tenemos una lógica de reconocimiento, de estudiantes que te miran y se ven a sí mismos. A continuación, llamo la atención sobre la importancia de la representación y cómo ésta va a mover las subjetividades de los alumnos, en el sentido de autoconocimiento y también de motivación y autoestima. Y muchos proyectos desarrollados fueron en esa dirección, porque vemos mucho la cuestión de la subjetividad, de la autoestima reverberar en el desempeño escolar (Entrevistado 43. Hombre negro. Campus Coruripe).

Aquí se plantea la representatividad desde una concepción crítica, vinculada al debate sobre el reconocimiento, lo cual es fundamental, ya que, de lo contrario, se corre el riesgo de que la representatividad funcione como una estrategia para justificar la meritocracia y silenciar las reivindicaciones de los grupos oprimidos. Esta investigación concuerda con Fraser (2015), quien defiende que el reconocimiento es necesario porque existe injusticia social y es a través del reconocimiento que se da visibilidad a las subalternidades producidas. También en que esta política no puede pensarse sin considerar las cuestiones socioeconómicas que producen desigualdades en la distribución de los diversos recursos sociales, incluidas las condiciones objetivas y subjetivas de integración en la sociedad. Es a partir de estas premisas que se pretende entender cómo se producen las desigualdades de género en el Ifal, siendo permeadas por la baja representación y desvalorización de las mujeres, así como de las personas negras,

pero también por relaciones que se producen dentro de una lógica que atraviesa las cuestiones de la sociedad de clases en sus diversas manifestaciones, como a través de los valores meritocráticos y eurocéntricos y la precariedad de las políticas educativas. Para continuar el análisis, en el siguiente capítulo se presentan los factores sociales relacionados con las desigualdades de género en el Ifal.

6. Reflexiones

Este capítulo analiza cómo la organización del trabajo en el Ifal produce desigualdades de género. Para ello, se discuten las características del Instituto, la estructura de carrera, las formas de interacción desarrolladas y las relaciones desiguales de género, raza y clase. La correlación de estos temas con el objetivo de la investigación surge de la comprensión de que la identidad del Instituto, así como la estructura de carrera y las relaciones establecidas en la vida cotidiana del Ifal ofrecen algunos elementos para reproducir y/o cuestionar el orden de género establecido.

Con relación a la identidad del Ifal, se entiende que las características que se refieren al modelo actual de educación profesional instituida ofrecen más posibilidades de construir una institución igualitaria y que las prácticas en desacuerdo con este modelo se remontan a un período en que el Instituto estaba estructurado por una perspectiva excluyente de la educación, en que la religiosidad servía de fundamento para el mantenimiento de los papeles y jerarquías de la sociedad. Los cambios, sin embargo, no han eliminado las perspectivas y prácticas que históricamente estructuraron el Ifal y no garantizan condiciones materiales para la operacionalización de su propuesta, pero representan importantes conquistas y se alinean al compromiso del profesorado con la producción de una educación inclusiva.

La experiencia del profesorado en su carrera, así como la identidad del Instituto, reflejan este movimiento de cambios versus permanencia por el que viene atravesando el Ifal. Importantes avances en la estructura de la carrera se ven obstaculizados por la falta de políticas efectivas para implementar sus principios, lo que afecta principalmente a las mujeres, ya que son las principales responsables en el Ifal de la ejecución de tareas que requieren gran inversión de tiempo y poco prestigio en el medio académico. Esta división desigual de tareas en la vida cotidiana del Ifal no se sustenta en la estructura formal de la institución. Ocurre a través de las relaciones cotidianas que, mediadas por prácticas de humillación, descalificación, incluso acoso, refuerzan los estereotipos y producen la subordinación de las mujeres, así como de otros grupos inferiorizados.

Esto lleva a reflexionar sobre las condiciones que las mujeres encuentran para ejercer la profesión y, específicamente, para progresar en la carrera académica en el Ifal y que expone el contraste de la institución, en la que las mujeres están presentes como estudiantes y profesoras, sin embargo, poco representadas en las posiciones más altas y en los cargos de

poder. Todas estas cuestiones revelan que las desigualdades de género en el Ifal se producen por diversas contradicciones entre los objetivos y las prácticas del Instituto. En otras palabras, aunque no estén formalizadas, las prácticas que producen desigualdades se organizan como parte del funcionamiento cotidiano de la institución y, al estar alineadas con la esfera social e individual de producción de la realidad, contribuyen a la producción del orden desigual de género.

Capítulo 7 – Factores Sociales

1. Introducción

Las formas de producción y reproducción de los géneros en el Ifal, a través de su estructura formal y de las relaciones que se desarrollan en su seno, no se dan sin el aparato social que ofrece su posibilidad de existencia. En cada momento histórico, las sociedades elaboran formas legítimas de funcionamiento de la realidad social. El paradigma filosófico que guía la sociedad actual ha establecido la racionalidad moderna, que se presenta en las instituciones políticas y sociales, así como en las prácticas de los sujetos.

Según Simmel (2006), la realidad social ofrece condiciones para la creación humana y, al mismo tiempo, se elabora, tomando forma a través de la actividad de los sujetos. Sin embargo, una vez creada, se convierte en un valor en sí misma y se confirma a través de las instituciones configuradas al servicio de las necesidades humanas, pero que funcionan con vistas a su propia realización. En este sentido, Foucault (2016) argumenta que las instituciones son instrumentos investidos de relaciones de poder cuyo centro de transmisión son los individuos. Para Scott (1996, citado en Ramos y Nascimento, 2008), las instituciones son fundamentales para vivir en sociedad, pues sin ellas los individuos vivirían sólo buscando satisfacer las necesidades más básicas. A través de ellas, se orienta sobre lo que está permitido o no en la sociedad y se limita la acción de los individuos dentro de un espectro que permite la convivencia social.

Así, para atender a los factores sociales presentes en las declaraciones de las personas entrevistadas que contribuyen a la producción de desigualdades en el Ifal, se consideran dos instituciones que están presentes en la vida cotidiana de la carrera del profesorado, entrelazándose con los procesos de socialización e individualización que los permean: la familia y la ciencia. La familia, como otras instituciones, normaliza, legaliza y legitima los modos de socialización y las prácticas sociales, proporcionando estabilidad y seguridad en los intercambios sociales. Aunque haya sufrido muchos cambios a lo largo del tiempo, sigue siendo central en la vida de los individuos, siendo la primera institución con la que tienen contacto en la vida (Ramos y Nascimento, 2008). Así, en las entrevistas se alude con bastante frecuencia a la familia, presentada tanto en relación con el origen del profesorado como con la constitución familiar basada en la relación de pareja. En cuanto a la ciencia, aunque no se menciona asiduamente de forma directa, muchas referencias relacionadas con la carrera profesional sacan a relucir cuestiones relacionadas con esta institución.

La ciencia ha adquirido una dimensión inestimable en los tiempos modernos. Entendida como útil para preservar y mejorar la vida, la ciencia ejerce un importante poder sobre la sociedad. Las afirmaciones científicas aparecen como verdades y parámetros a seguir. Lo que rige estos enunciados y la forma en que gobiernan entre sí, en la construcción del

conjunto de posiciones aceptables y científicamente verificadas, según Foucault (2016), plantea el problema de comprender el régimen de poder que circula dentro de la ciencia y que responde a intereses de la estructura política y económica. La crítica a la ciencia, aportada principalmente por las teóricas feministas, sirve de base para comprender la influencia de esta institución en la producción de desigualdades en el Ifal.

Además de estas instituciones, este trabajo trata de cubrir aspectos relacionados con el contexto vivido en el momento en que se realizan las entrevistas. Esta elección se justifica por entender que, al atender a los factores sociales que contribuyen a la producción de las desigualdades de género, es fundamental considerar cómo estos factores están en constante transformación. Así, se requiere prestar atención la coyuntura vivida en el país y en el mundo. Durante las entrevistas, la coyuntura política, económica y sanitaria, por la que atravesaba el país debido a la pandemia fue motivo de muchas reflexiones por parte del profesorado; y este contexto tuvo un gran impacto en la forma en que se estaban produciendo las desigualdades en el Ifal.

Todos estos aspectos interactúan en la producción de la realidad social de los géneros y se articulan de forma compleja con factores individuales y organizacionales en un proceso que estructura la dinámica de las desigualdades en el Ifal.

2. El papel de la ciencia en la producción de desigualdades de género en el Ifal

La ciencia ha sido históricamente una actividad reservada a los hombres. Las explicaciones biológicas sobre la menor capacidad de las mujeres justificaron durante mucho tiempo su exclusión, aunque hubo algunos ejemplos de mujeres que consiguieron ocupar estos espacios y producir importantes conocimientos científicos.

Las luchas feministas fueron de gran importancia para cambiar esta realidad. El reconocimiento de la labor de las pioneras de la ciencia fue fundamental para poner de relieve la capacidad femenina negada por el carácter androcéntrico de la ciencia. La lucha por la inclusión numérica de las mujeres en la producción de conocimiento y la crítica al modelo masculino-cultural imbricado en la ciencia también hicieron grandes contribuciones a la desnaturalización de la neutralidad de género en la ciencia (Taborda y Engerhoff, 2017). Estos avances, sin embargo, aún están lejos de garantizar cambios en las bases que estructuraron la ciencia moderna y que mantienen a las mujeres en un lugar subordinado en la producción de conocimiento.

Los avances en la lucha contra el androcentrismo representan una resistencia contra el orden de dominación establecido, pero también reflejan la necesidad de fortalecer las instituciones que legitiman este orden. Así, la ciencia, a través de sus propias técnicas e instrumentos, produce nuevos conocimientos que circulan y tratan de conferir legitimidad a

la estructura establecida. Y son estos saberes los que producen las normalizaciones, actualizando lo que se considera “natural” y se espera que se siga trabajando “en profundidad para construir el gran subsuelo de la mecánica del poder” (Foucault, 2016, p. 293).

Para comprender cómo se presentan estos saberes sobre género promovidos por la ciencia, este trabajo recoge algunos elementos de la experiencia de las profesoras del Ifal en otros espacios académicos, considerando el sutil proceso que se fue delineando a lo largo de su trayectoria. Sin pretender desentrañar las relaciones de poder existentes en la composición de los paradigmas científicos, tema trabajado de manera provechosa por las teorías feministas aliadas a los estudios poscoloniales y que requiere de mayor profundidad teórica y de una mirada dirigida hacia este objetivo, se busca dilucidar algunas situaciones presentadas durante las entrevistas que se refieren a las condiciones sociales y culturales marcadas por el androcentrismo de la ciencia. En este sentido, no sólo en el Ifal, sino también en las instituciones en las que el profesorado realizó sus estudios de grado, maestría, doctorado y posdoctorado se evidenció que la presencia de mujeres en espacios de producción científica vinculados al área de las ciencias exactas era menor. La percepción de esta realidad tiende a naturalizar la segregación de género que ha estructurado la ciencia:

Cuando entré en la universidad, en mi clase de 40 alumnos había 35 hombres y 5 mujeres. Así que, al final, hubo pocos licenciados y la mayoría eran hombres. No sé si la cantidad era en realidad una falta natural de interés por parte de las mujeres de la zona o si hay alguna otra explicación. Pero no veo cómo la discriminación o los prejuicios han sido determinantes para este tipo de cosas (entrevistado 32. Hombre blanco. Padre. Campus Maceió).

A pesar de sus dudas al afirmar que entendía que la razón de la menor presencia de mujeres en las universidades era el desinterés, esta percepción se hizo evidente en las palabras del entrevistado, quien luego la confirma al entender que no hay discriminación ni prejuicios en estos espacios. Además de la naturalización, la frecuencia de referencias a la menor presencia de mujeres en las áreas de ciencias exactas en varias instituciones por las que ha pasado el profesorado a lo largo de su carrera indica que la situación se perpetúa de forma generalizada. En otras palabras, la situación en el Ifal se entrelaza con la realidad de otras instituciones académicas. Así, la cuestión debe ser considerada como parte de la estructura de la ciencia:

Elegí la licenciatura, pero con el tiempo acabé dedicándome a la investigación en matemáticas puras⁷⁵, y quise cambiarme al bachillerato y fui a hablar con el coordinador, y me dijo así: “¿sabes cuántas mujeres consiguen terminar el bachillerato de matemáticas? ¿Cómo quieres cambiar de rumbo?” Son frases dichas por un profesor con más experiencia. Y termina usando esto para mantener todo así. Y debido a este comentario, yo, que era estudiante de segundo

⁷⁵ La titulación de Matemáticas en Brasil permite dos modalidades: formación para enseñar en las escuelas, que es la titulación de Licenciatura en Matemáticas, y formación para dedicarse a la investigación, que es la titulación de Bachillerato en Matemáticas.

curso de matemáticas y me gustaría cambiarme, acabé por no cambiarme. No hubo facilidades para el traslado de curso. (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios)

La experiencia de la entrevistada 11 revela cómo la academia sigue reproduciendo el sexismo que ha marcado históricamente la producción científica. Las alteraciones producidas principalmente a partir del siglo XX, motivadas por reivindicaciones feministas y por la necesidad de más recursos humanos para actividades estratégicas, como la ciencia (Leta, 2003), se produjeron de tal forma que garantizaron que las mujeres ocuparan lugares subordinados en esta institución. Aunque extraoficialmente, las incompatibilidades o diferencias de carácter biológico seguían siendo explicaciones de esta exclusión. La citada profesora comenta que durante su formación académica escucha comentarios en este sentido: “Escuché muchas cosas mientras era estudiante. He oído, por ejemplo, que en la clase no hay mujeres porque las mujeres no tienen la capacidad de pensar con lógica” (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

La realidad de que haya más hombres enseñando en ciencias exactas puede ser uno de los factores que contribuyen a la continua exclusión de las mujeres en el área. Según un informe de la UNESCO (2018), las profesoras pueden influir positivamente en las alumnas, disipando mitos sobre las capacidades innatas de los hombres y sirviendo como modelos a seguir, además de tener actitudes más positivas hacia la igualdad de género en el aula. Aunque el género del profesorado puede influir en la educación y en las elecciones del alumnado, hay múltiples factores dentro de la academia que perpetúan la segregación de género. Este mismo documento indica que “las actitudes, creencias y comportamientos de los docentes, así como su interacción con los estudiantes, pueden afectar a las trayectorias profesionales seguidas por las mujeres” (UNESCO, 2018, p.49). En este sentido, la forma en que el profesorado se posiciona frente a las cuestiones de género y las relaciones que establece con el alumnado puede contribuir a los cambios o a la permanencia del modelo desigual de producción científica:

Quería que fuera mi asesora y le envié un correo electrónico. Le dije que me inscribía en el congreso y le pregunté por los cursos disponibles, sobre cuál creía que sería más adecuado para mi formación, porque quería acercarme a su línea de investigación. Entonces me dijo “mira, creo que deberías hacer tal o cual curso. Pero tengo que decirte que cocino mi propia comida, limpio mi propia casa, conduzco, hago varias cosas, tengo varios grupos de investigación, enseño educación, enseño psicología, soy presidenta de no sé qué, soy coordinadora de no sé qué, tengo un hijo de dieciséis años y un marido. No tengo tiempo para estar dando información así.” Me quedé de piedra cuando me lo dijo. Más aún porque le había dicho a una alumna que tener marido era una atribución que da el trabajo y yo no sabía que una mujer tenía que pasar por eso en su carrera (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Es necesario considerar que la academia ofrece acceso no sólo a contenidos disciplinares, sino también a valores y representaciones sobre la realidad. Así, las concepciones de género de las

personas que producen la ciencia se transmiten en la vida cotidiana de las instituciones. Ya en la condición de estudiantes, el profesorado del Ifal aprendió los lugares y prácticas que cada género debe tener en la carrera académica. Esto impregna el lugar que deben ocupar en la academia y también las atribuciones que corresponden a hombres y mujeres en la conciliación entre la vida personal/familiar y la académica. Otras personas también aportan información sobre cómo la academia contribuye a la reproducción de los roles de género en la familia y en la academia:

Siempre me acusaban porque él [marido] no estaba, porque no hacía las cosas. Esto me hizo sentir muy mal. ¡Cómo me hizo sentir de mal! Pasé todo este tiempo luchando, ¿sabes? Luchando por todo lo que tengo y seguía llegando tarde por culpa de un hombre [...] para mí fue muy difícil porque la persona que recomendé allí, que presenté al consejero, seguía llegando tarde. Así que, con estas exigencias, me sentí presionada, como si yo también hubiera fracasado (Entrevistada 21. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Es interesante que esta experiencia demuestre que los hombres no están más cualificados que las mujeres para el ejercicio científico. Sin embargo, el privilegio masculino y el sometimiento de las mujeres siguen siendo parámetros ante los fracasos del investigador masculino. Aunque la realidad se impone frente a los valores masculinos empleados por la ciencia, en el ejemplo presentado se oscurece el protagonismo que la mujer podía tener frente al rendimiento académico de su marido. De modo que fue ella, como doctoranda, la que se sintió presionada y fracasó al no realizar las actividades que eran responsabilidad de su marido. La condición de esposa parece justificar la presión y la responsabilidad que se le imponen. Sobre este aspecto, en otro fragmento de la entrevista, la misma profesora revela cómo el matrimonio era utilizado como una forma de control sobre ella, situación que no era equivalente para su marido:

En el máster me reprendieron porque el profesor dijo que me había casado. Recuerdo que él [su marido] también estaba estudiando en mi clase y no tuvo ningún problema porque se casó. Hubo una reunión en la que el profesor dijo que sabía que no había sacado buena nota porque me había casado. Entonces le dije: “Mira, no saqué buena nota porque estaba ardiendo de fiebre y se lo enseñé al profesor. Sólo fui a hacer el examen porque sé que no me lo perdonarían si faltara”. Me casé el semestre pasado y aprobé, no tenía nada que ver con el matrimonio. Y durante el doctorado, me quedé embarazada. Y es pecado quedarse embarazada durante el doctorado. ¡Ave María! Es un gran prejuicio estar embarazada. Tuve muchas dificultades en las asignaturas. Tuve una infección urinaria muy fuerte durante el embarazo y luego no pude asistir al último examen de una asignatura y también suspendí (Entrevistada 21. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La intervención en las decisiones familiares y personales de la profesora revela cómo, para comprender las cuestiones de género y ciencia, es necesario deshacer la distinción empleada habitualmente entre los procedimientos científicos y la esfera personal/familiar. En el fragmento de entrevista anterior, se observa cómo la academia condiciona el éxito del

profesorado a parámetros que no se corresponden con lo que propone el ethos científico. La crítica feminista ha señalado la importancia de considerar la interferencia de las dimensiones personales/privadas en las prácticas del conocimiento científico. Las socializaciones de género, las percepciones que la cultura de la ciencia produce en la comunidad e incluso los valores transmitidos por estas percepciones a las disciplinas científicas demuestran la importancia de romper el pensamiento centrado en esta díada (Bandeira, 2008).

La cuestión del embarazo y la presión ejercida por el personal docente sobre la entrevistada 21 aporta aspectos importantes sobre el tema. Aunque en Brasil el permiso por maternidad sea un derecho legalmente reconocido, “cuando se concede durante la maestría o el doctorado, ese período no se descuenta del tiempo de titulación de la estudiante, lo que repercute en los indicadores de los programas y resulta en variados mecanismos de presión sobre las mujeres” (Aquino, 2006, p.17). Es decir, como el sistema de evaluación de los programas está configurado desde parámetros androcéntricos, las mujeres que se quedan embarazadas acaban convirtiéndose en un obstáculo para el curso y para los asesores y la presión sobre ellos puede ser muy grande. La siguiente entrevistada comenta lo estresante que fue terminar el máster en estas condiciones:

En el aspecto de la vida personal, el máster fue muy difícil porque me quedé embarazada justo al principio. No estaba planeado. Y tenía un plazo, no había forma de cambiarlo. Pero defendí mi tesis a tiempo, ya sabes, a costa de muchas noches sin dormir. Ya sabes, porque como ella cambiaba mucho de sueño, yo acababa por no dormir porque para cuando ella por fin se dormía yo iba a trabajar en la tesis. Así que siempre hubo esta historia de mucho, mucho sacrificio, porque tuve que escribir con ella muy joven. Pero terminé mi trabajo. Creo que en aquel momento no sentí, por ejemplo, esa satisfacción de la finalización, sino esa aceptación de que se ha quitado un peso de encima (Entrevista 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

El sacrificio para terminar el máster a tiempo, después de haber tenido un bebé durante este periodo, no supuso ningún cuestionamiento por parte de la profesora del sistema que regula la investigación científica. La supuesta neutralidad de género en la ciencia mantiene oculta su estructura sexista y sitúa la maternidad durante el periodo posterior a la graduación como un problema de la esfera personal de las mujeres. Y, como ya se ha demostrado, aunque se considere un problema personal, las prácticas de control de las instituciones afectan a esta esfera. En este sentido, el siguiente entrevistado reconoce la importancia de tener en cuenta la maternidad en los procedimientos de evaluación científica, indicando cómo esta situación puede repercutir en la competitividad para las mujeres:

Cuando envías un proyecto de investigación analizan tu CV de los últimos tres años, para ver si estás publicando. Hay que estar constantemente trabajando, desarrollando investigaciones. Si una mujer se queda embarazada, le resultará difícil desarrollar la investigación. La atención que tiene que prestar atención al niño al principio afectará a su publicación. En las próximas

convocatorias, después de tres, cuatro años, será difícil que participe, ¿no? (Entrevistado 38. Hombre blanco. Padre. Campus Piranhas).

El profesor plantea un punto importante en relación con la competitividad en la carrera académica y la maternidad. La actividad científica se basa en que requiere una dedicación plena y absoluta, lo que hace insostenible dedicarse por igual a la ciencia y a la vida privada. Esto tiene un impacto directo en la vida de las mujeres científicas que, consideradas individuos orientados principalmente a la vida doméstica, son vistas como seres con carencias personales para el mundo de la ciencia (Santiago, 2022). Guiados por estos valores, la maternidad y la disminución de la productividad de las mujeres no es vista por las agencias e instituciones que producen ciencia como una cuestión a tener en cuenta en sus procesos de evaluación de la productividad. Como afirma el entrevistado 38, el acceso a la financiación de la investigación se basa principalmente en datos recientes de productividad y la disminución de la productividad académica debida a la maternidad tiene un efecto en cascada en la vida de las mujeres. Según Santiago (2022), las investigaciones sobre maternidad y producción científica demuestran que:

Después de ser madres, las investigadoras experimentan una caída significativa en su productividad académica, tendencia que comienza a revertirse sólo unos 4 años después del nacimiento de sus hijos [...] Así, se hace posible afirmar que con la maternidad pierden en competitividad al compararse con investigadores o incluso, con investigadoras que no son madres (Santiago, 2022, p.74).

En la carrera científica, que requiere trabajo a tiempo completo, los efectos de la maternidad se consideran un obstáculo para la carrera académica de las mujeres. La interrupción temporal de la carrera con la llegada de los hijos suele ir seguida de un retorno marcado por la ralentización de las actividades, en el que las mujeres posponen la ocupación de cargos y tienen menos disponibilidad para viajar (Aquino, 2006). A este respecto, el entrevistado 8 señala:

Una mujer que llega a un puesto más alto, por ejemplo, tiene que renunciar a muchas cosas, sobre todo cuando es madre, ¿no? Lo sé muy bien. Porque cuando surge la oportunidad para un hombre, y para una mujer la oportunidad es la misma, pero la mujer es madre y el hombre es padre, el hombre puede ir sin problemas, la madre apenas puede viajar. La madre sólo puede ir a un pueblo vecino, ¿no? Así que esto es un hecho. En el Ifal no es diferente (Entrevistado 8. Padre. Campus Maragogi).

Es interesante que el discurso del entrevistado, en la medida en que denuncia la menor disponibilidad de las mujeres para viajar, exima a la ciencia de su responsabilidad en este proceso, ya que considera que las oportunidades entre hombres y mujeres son equivalentes. En esta investigación, la diferencia en la disponibilidad de hombres y mujeres para viajar se evidencia en el análisis del nivel individual, en el apartado 3.2, que muestra las diferentes concepciones en función de género acerca de la posibilidad o no de viajar para pasar la semana

en una ciudad distinta a la que ubica la residencia familiar por motivos de trabajo. Sobre esto también se profundiza en el apartado 3.4 de este capítulo, que trata acerca de cómo se constituye la cultura familiar. En este apartado se trata de traer el contexto académico-científico que, al coincidir en la dinámica estructural de género, constituye o amplía las desigualdades de género al dificultar la permanencia de las mujeres en su entorno, marcado por procedimientos que dificultan su competitividad y productividad. En relación con estos procedimientos, el entrevistado 41 comenta:

El entorno científico es así. La creación de redes es esencial para poder llevar a cabo una investigación que produzca resultados. Muchas veces se obtiene una subvención, pero no se consigue el dinero para financiar la investigación. Por eso es importante trabajar en red para generar recursos para la investigación. Y la colaboración aumenta la probabilidad de que sus resultados se publiquen en revistas de mayor impacto. Por tanto, que sus resultados se unan a los de otros investigadores, o que sus resultados se trabajen conjuntamente con otros investigadores, genera un conocimiento diferenciado para la investigación. Estas redes acaban haciendo que el trabajo sea mucho más sólido, acaban siendo imprescindibles y el trabajo supera el ámbito local y regional y tiene un alcance nacional y global (Entrevistado 41. Hombre blanco. Padre. Campus de Penedo).

Según el entrevistado 41, en el entorno académico, la circulación aumenta el prestigio y amplía los contactos. Sin embargo, esta disponibilidad no parece factible para las profesoras del Ifal, una realidad que comparten las científicas de todo el país. En sus investigaciones realizadas sobre el profesorado de posgrado en Brasil, Leta y Olinto (2014) concluyen que, considerando todas las tareas académicas, la variable que muestra mayor diferencia entre géneros, y que se mantiene en las diferentes generaciones de investigadores, es la presentación de trabajos en congresos. Para las autoras, la menor presencia de las mujeres en estos espacios puede estar relacionada con la dificultad para alejarse de las actividades del hogar. Esto desembocaría en menores posibilidades para realizar contactos e intercambios necesarios para el desarrollo de asociaciones e investigaciones de mayor impacto.

Aunque algunas de las personas entrevistadas reflexionan sobre las desigualdades a las que se enfrentan mujeres y hombres en la competición académica, estas reflexiones no achacan a la ciencia la producción de estas desigualdades, lo que revela cómo el androcentrismo está naturalizado en la ciencia. Las cuestiones planteadas sobre las dificultades experimentadas por las madres se señalan generalmente como problemas personales o familiares. Las problemáticas planteadas sobre la evaluación de la productividad se centran más en la forma en que los procedimientos hacen inviable la calidad de la producción que en las cuestiones de género implicadas en este proceso:

La forma de evaluar a veces por Capes va por nota, por quién publica, y eso a mí particularmente no me gusta. Hay revistas que pagas por publicar, entonces me parece que esto se ha convertido

en un mercado, que se ha convertido en algo que no valora bien al profesional que quiere mostrar su trabajo (Entrevistado 15. hombre blanco. Padre. Campus Maceió).

Esta producción en cantidad, esta productividad es algo que me asusta. También me asusta porque no puedo seguir este ritmo y ni siquiera veo la importancia en esto de escribir lo mismo y cambiar algunas partes del texto, cambiar el título y publicar. Esta capitalización de la producción académica es algo que no me atrae. Un fenómeno que me asusta mucho y que no puedo hacer, por ejemplo, es la producción de artículos colectivos. Es decir, escribir a cuatro manos, a seis manos, a ocho manos. Tengo una dificultad porque entiendo que en la investigación y en la producción debemos tener mucha coherencia metodológica y teórica en lo que estamos haciendo (Entrevistada 47. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

La cuestión financiera relacionada con la posibilidad de pagar para publicar, planteada por el entrevistado 15, y los artificios para aparecer en más artículos publicados, presentada por la entrevistada 47, demuestran que la estructura de funcionamiento de la productividad y competitividad científicas está llena de defectos que deben ser considerados para su mejora. Aunque estas cuestiones se refieran a problemas que pueden impactar más directamente en las mujeres, considerando que ellas tienen menos oportunidades de participar en estos procesos de producción, es necesario señalar cómo la realidad de la centralidad masculina es silenciada en la constitución del universo académico-científico. Los valores científicos que propagan la eficacia de la neutralidad, la objetividad y la universalidad para garantizar la igualdad de oportunidades actúan como barreras al reconocimiento de sus límites y exclusiones.

Así, la creación de políticas públicas y acciones institucionales es fundamental para producir cambios en la realidad de las desigualdades y evidenciar las debilidades producidas por la propia estructura científica. A este respecto, la entrevistada 11 comenta:

Acabo ni siquiera notando la diferencia entre hombres y mujeres, porque, así, la ciencia avanza para introducir a las mujeres también en la parte exacta. Hubo incluso un proyecto del CNPq para mujeres en ciencias exactas. Fue incluso una convocatoria de propuestas que el CNPq abrió para animar a las mujeres. Por lo tanto, demuestra que siguen siendo una minoría, ¿cierto?, tenemos que cambiar, tenemos que hacer algo para cambiar (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Aunque la profesora inicialmente muestra no darse cuenta de que existen desigualdades en la ciencia, cuando cita el proyecto del CNPq si presenta una mayor reflexividad sobre el tema y señala la importancia de que se erijan políticas para reducir el desequilibrio en la presencia de hombres y mujeres en las ciencias exactas. Esta necesidad lleva a comprender los beneficios que puede aportar al desarrollo de la ciencia la creación de oportunidades para que las mujeres accedan a sus espacios. La diversidad, como característica importante para el descubrimiento de soluciones a los problemas de la sociedad, se convierte en un imperativo ético y de calidad para la ciencia, que exige una mayor inversión en esta materia.

3. La influencia de la familia en la construcción del género

Al igual que la ciencia, la familia es una institución antigua y desempeña un papel importante en la producción de normas y roles sociales. La presencia de la familia en la construcción de los individuos se produce desde una edad temprana. Es a través de ella como se desarrollan las primeras experiencias de aprendizaje y como se asimilan los comportamientos y pensamientos que se consideran adecuados y que sirven de base para nuevas experiencias de aprendizaje.

Según Lasch (1991, citado en Ramos y Nascimento, 2008), la familia es la principal fuente de socialización del individuo. A través de las enseñanzas familiares, el individuo se convierte en un ser social y, como tal, se sumerge en la cultura y los valores difundidos colectivamente. Por tanto, es fundamental para dar legitimidad a las normas y roles que debe introyectar cada individuo. Esta influencia, además, se perpetúa a lo largo de la vida, de modo que las representaciones de padre y madre están cargadas de simbolismo e indican los pensamientos, acciones y emociones que debe reproducir cada género (Ramos y Nascimento, 2008).

En este trabajo se constata la gran influencia de las familias en la forma en que el personal docente reproduce los géneros y las relaciones de género en el Ifal. Esto incluye la familia de origen, como la madre y el padre del profesorado entrevistado, y también la nueva familia construida. Así, el origen socioeconómico de las familias, las concepciones de género vividas en el espacio familiar y las cuestiones relacionadas con la conciliación se presentan como parte de la realidad social que impregna el proceso de producción de desigualdades de género en el Ifal.

3.1. Origen social de la familia y oportunidades profesionales

La familia es de gran importancia para articular la trayectoria vital de sus miembros. Las diferentes etapas del ciclo de vida familiar, permeadas por su estructura, desempeñan un papel fundamental en la determinación de los niveles de participación de sus integrantes en la fuerza de trabajo y su susceptibilidad a las coyunturas económicas (Goldani, 1993).

Así pues, la realidad socioeconómica de las familias tiene una gran influencia en la distribución de las oportunidades profesionales. La estructura de clases de la sociedad proporciona un acceso diferente a los individuos, ya que está vinculada a la capacidad de invertir económicamente en la mejora profesional. Así, la transmisión del capital económico corresponde a una parte del patrimonio transmitido por las familias que contribuye al desarrollo de las competencias para la proyección profesional.

Para Bourdieu (2004), existen determinantes sociales de la inversión educativa estrechamente relacionados con el capital económico, pero que permanecen ocultos por concepciones convencionales relacionadas con la aptitud y el don. Es lo que el autor denomina capital cultural, que corresponde a un capital transmitido también por las familias y que indica las formas en que la cultura refleja o actúa sobre las condiciones de vida de los individuos. Merecen destacarse dos aspectos del capital cultural: el aspecto incrustado, que implica la información vinculada a la cultura de élite y las disposiciones interiorizadas; y el aspecto institucionalizador, que representa los títulos, diplomas y otras credenciales educativas (do Valle Silva, 1995).

Así pues, el capital económico y cultural de la familia puede influir directamente en la trayectoria profesional del profesorado del Ifal. De hecho, el acceso o la falta de acceso a los recursos materiales a lo largo de la vida es presentado por varias personas entrevistadas. Estas aluden a las posibilidades de desarrollar su carrera y también a las barreras encontradas a lo largo de este camino. Para las personas que procedían de una realidad más precaria, como relata el entrevistado 37, las dificultades en su carrera han sido notables: “Yo procedía de un hogar pobre y periférico, por lo que estudiar siempre fue una prioridad y, al mismo tiempo, era algo muy difícil. Así que tuve que luchar para conseguir un billete para ir a la universidad, teniendo que trabajar y estudiar siempre a la vez” (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Esta experiencia de proceder de una familia pobre y tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo fue señalada por muchas otras personas. La expresión utilizada, “luchar por conseguir un billete”, es muy significativa. Muestra cómo era su rutina de estudiante, llena de incertidumbres sobre la continuidad del acceso a la educación. La palabra “lucha”, mencionada para indicar el esfuerzo diario por conseguir las condiciones materiales para continuar los estudios, también es repetida con esa connotación por otras personas entrevistadas. Varias de ellas señalan la importancia de la beca para garantizar la continuación de sus estudios:

Vengo de una familia muy pobre. Mi abuela era una pescadora negra. Mi abuela por parte de padre es indígena. Así que nací totalmente en esta clase. Así que toda mi trayectoria fue en la escuela pública y esto es una prueba fiel de que a través de los estudios uno puede cambiar su vida. Y eso es lo que me ocurrió, no sólo en mi vida profesional, sino también en mi vida intelectual. No fue fácil, porque en el Instituto ya trabajaba, ayudaba a mantener a mi familia y estudiaba en el Ifal. A pesar de todo, tuve el apoyo de mi familia, de mi madre. Así que mi familia siempre fue muy importante en esta parte. [...] Cuando entré en la carrera, como las clases eran diurnas, tuve que dejar mi trabajo y me quedé sin ingresos. Pero como saqué buenas notas, enseguida me dieron una beca. Pero dejé un sueldo y medio para ganar una beca de 400 reales (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

El apoyo familiar aparece, pues, como un factor determinante para la continuación de los estudios. La referencia que hace sobre el origen socioeconómico aliado a la cuestión racial indica su percepción sobre la relación entre las cuestiones de clase y raza en su experiencia. Esta percepción refleja la realidad brasileña, en la que la mayoría de las personas pobres no son blancas. Esto también se ha puesto de manifiesto en otras entrevistas. De hecho, la mayor parte de personas que aluden a la precariedad material son negras: 14 personas entrevistadas reconocen expresamente su origen social pobre, 11 de las cuales eran negras. De estas, 8 eran mujeres -7 de las cuales eran negras-.

Con relación al apoyo familiar, la importancia que el personal docente le confiere a este apoyo difiere en función de su origen familiar -pobre o acomodado-. En una de las entrevistas, una profesora señala que antes de entrar en el máster, ya tenía cercanía con el director, por la antigua relación de amistad establecida con su familia: “Me conocía desde que era un bebé. Creo que desde que nací. Y él realmente se entusiasmó con mi proyecto y finalmente me eligió para orientarme” (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió). En este relato es difícil definir el límite entre la relación personal e institucional implicada en el entusiasmo del tutor, ya que el significado que confiere al proyecto no se construye fuera de su red de contactos y del grupo social al que pertenece.

En cuanto a la falta de apoyo familiar, las referencias están muy relacionadas con la cuestión económica, tanto por parte de personas procedentes de familias pobres como de familias más acomodadas. Entre las familias más ricas, la preocupación se centraba en la situación económica que podía reportar la profesión y, entre las más pobres, en general, tenía que ver con la necesidad de un salario más inmediato y con la incredulidad en la cuestión de los estudios como medio de progresar en la vida. Algunas personas aluden a que su familia no fomentaba sus estudios, alegando que eran una “pérdida de tiempo” o que sería preferible dedicarse a trabajar que seguir estudiando:

Me gradué en un instituto técnico. Entonces mi padre [dijo] “te has graduado, ahora tienes que salir al mercado laboral”. Pero mi madre pensaba de otra manera. Siempre me decía que debía hacer una carrera, pero que debía tener cualquier titulación que deseara [...]. Quise hacer [área de conocimiento], pero no pude aprobar y estuve intentándolo otras veces y también fui a trabajar. Y entonces aprobé, pero aprobé por la segunda opción. Entonces descubrí que me gustaba el área [...] Al final de la universidad entré en el [área de conocimiento], pero no era lo que yo quería, era por la beca de iniciación científica, para mantenerme, ¿cierto?, porque mi padre en la época recibía un salario mínimo y siempre me obligaba a trabajar [...] y sólo en el doctorado, cuando en la posgraduación empezaron a implementar políticas públicas para que las personas tuvieran más fácil acceso, pude volver a mi área. Como había cambiado de dirección, como siempre había vivido de una beca, tuve que hacer lo que pude en ese momento (Entrevistada 33. Mujer negra. Campus Penedo).

El relato de la entrevistada 33 revela dos situaciones que se repiten en las trayectorias de las personas entrevistadas provenientes de familias de bajos ingresos: la falta de apoyo en sus carreras por la necesidad de trabajar y la poca oportunidad de elegir un campo de acción por la necesidad de ajustar sus intereses a lo que la realidad material posibilitaba. Es interesante que, al igual que la entrevistada 33, buena parte del personal docente señala al padre cuando aluden a una persona concreta de la familia que no apoyaba sus estudios. De hecho, es el único familiar mencionado en relación con la falta de apoyo. Al contrario, cuando señalan los apoyos, se refieren mayoritariamente a la madre. Aunque pocas, también hay referencias al apoyo de tías y hermanas, principalmente vinculadas a la ayuda económica. Solo una persona menciona directamente al padre. Otro aspecto relevante es que la presión familiar para trabajar se ejerce sobre ambos sexos y se circunscribe a la realidad de las familias pobres, lo que indica que los diferentes patrones de socialización de género en la familia dependen de las necesidades materiales.

Con respecto a la elección del área de la carrera, al igual que la entrevistada 33, parte del profesorado proveniente de familias de bajos ingresos señalan haber cambiado el camino que habían idealizado para ajustarse a lo que la realidad material permitía. Así, además del camino más largo y difícil hacia la titulación, impregnado de precariedad laboral, parte del personal docente necesitó cambiar el área de conocimiento que les interesaba para ajustarse a lo que ofrecía el sistema educativo público. En sentido opuesto, el acceso a los recursos materiales proporcionado por las familias más ricas contribuyó a una carrera profesional más continuada y planificada en función de sus intereses:

Mi padre fue profesor [del Ifal] toda su vida [...] y entonces sucedió un hecho muy interesante que cuando yo estaba saliendo del primer grado, ya queriendo estudiar [área de conocimiento] muy joven, entonces mi padre dijo “Mira, la primera clase de [área de conocimiento] se va a abrir allá en la escuela, pero para hacerla vas a tener que hacer el primer año básico allá para poder entrar a esta clase que se va a abrir”. Como el primer año era básico, no elegías la titulación hasta después. Pero yo dije “¿y si no tengo esta titulación tendré que estudiar allí? Puedes hacerlo así, puedes hacer la formación científica y luego hacer la formación técnica. Si sale la formación que quieres, puedes hacerlo. Si no, puedes continuar con tu formación científica fuera de la escuela. Así que seguí estudiando en ambas, en la escuela pública haciendo ciencias y en la escuela técnica haciendo una formación de [área de conocimiento]. Luego, cuando terminé, fui a la universidad en Recife, que era donde quería ir. Hice mucha formación en el extranjero, hice cursos en Australia, en Alemania, en Estados Unidos (Entrevistado 15. Hombre blanco sacerdote. Campus de Maceió).

Las oportunidades que ofrecía la situación económica de la familia permitieron a este profesor una mayor capacidad para tomar decisiones y optar a un puesto de trabajo mejor remunerado y más reconocido. Esta estructura financiera vinculada al capital cultural familiar también permitió acceder a información importante para la trayectoria y los logros del profesor. Como

afirma Bourdieu (2004), el capital cultural, transmitido por el conjunto familiar a través de los beneficios simbólicos proporcionados por los gustos, la información y las actividades culturales, ofrece condiciones para la permanencia de los sujetos en su posición jerárquica. Así, la posesión de este capital permite acumular el prestigio de los méritos de adquisición y de propiedad heredada, ocultando el poder simbólico implicado en este proceso.

La importancia del capital cultural en la trayectoria profesional del profesorado también queda patente al observar la composición del profesorado en la cima de la carrera profesional en el Ifal. De las cuatro personas entrevistadas que declaran ser hijos de docentes de la Ufal o del Ifal, tres ocupan la categoría de titulares y una la D4.

Los beneficios que ofrece el capital cultural heredado por un hijo o hija de docentes de la red educativa federal no son equivalentes a los de docentes de la red educativa estatal y municipal. Mientras quienes declaran pertenecer al primer grupo recibieron apoyo de la familia, con acceso a condiciones materiales e informaciones importantes para la continuidad de la carrera, todas las personas entrevistadas hijas de profesorado del sistema escolar municipal o estatal expresan que hubo preocupaciones en su familia con la dificultad financiera que la carrera académica podría generar:

Por todas las situaciones que ya conocemos [de la carrera docente] y por una familia muy pobre. Mi madre es madre soltera y yo tenía dos hermanos. Así que éramos tres y ella estaba muy ansiosa por imaginar que yo elegiría un camino que sería muy difícil, ya sabes. Pero ella lo aceptó y yo seguí lo que me gustaba. Y acabé yendo en esa dirección y enfrentándome durante estos diez años en la red estatal exactamente a la realidad que mi madre temía, ¿cierto?, el bajo salario y el escaso reconocimiento por parte de la sociedad. Sólo cuando llegué al Ifal alcancé otro nivel financiero (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

La necesidad inmediata de obtener ingresos llevó a la entrevistada 49 a aceptar trabajos mal pagados y poco reconocidos. Para ella, como para otras personas de clase baja, entrar en la carrera del Ifal o de otra institución más prestigiosa puede requerir más tiempo y dedicación que entre el profesorado con mayor poder adquisitivo. Así pues, el camino emprendido por esta docente difiere completamente del presentado por el profesor anterior. Si bien estas diferencias pueden ser equiparadas por los similares salarios como docentes del Ifal, no es posible hacer una equivalencia entre la realidad del profesorado de distintos estratos socioeconómicos, reflejándose la herencia material y cultural en los procesos individuales y sociales que permean las relaciones en el interior del Ifal.

3.2. *Expectativas de género en la familia y en la carrera profesional de las profesoras*

La influencia de la familia en el desarrollo de la carrera profesional pasa por factores socioeconómicos y otros determinantes sociales que inciden en la forma en que contribuyen a

la construcción del Ifal. Como institución importante para la producción y reproducción de las normas y valores de la sociedad, la familia desempeña un papel fundamental en la producción de los géneros.

El poder disciplinario ejercido por las familias asegura el mantenimiento de la “familia normal” en oposición a lo que se considera “familia desviada” (Salztrager, 2018). De este modo, los roles se configuran en función de estas expectativas, en las que el género es el fundamento de las normas que definen atribuciones y comportamientos a cada uno de sus miembros. En este sentido, las presiones familiares ejercidas sobre las mujeres son muy diferentes a las que se dan sobre los hombres y suelen repercutir en sus carreras profesionales.

La condición de ser madre y las expectativas familiares sobre esta tarea son mencionadas por algunas mujeres entrevistadas, situación que no se repite entre los hombres. Para muchas profesoras madres, la necesidad de dedicar tiempo a su carrera parece ser vista por la familia como algo a lo que hay que poner freno:

[Las demandas de la familia] siempre están relacionadas con la preocupación por mi bienestar, ¿vale? Así que, en el fondo, en el fondo te preocupa descansar, tener tiempo. Tanto es así, que es una comedia en mi familia, porque después del doctorado decidí hacer una especialización. Iba a estar mucho tiempo sin hacer más estudios, porque no quería ocuparme de investigar, etc., etc. Sin embargo, de todos modos, inventé este negocio de nuevo. Y el día de la defensa de la especialización fue muy divertido. Mi madre, mi hermana, mi marido, mis hijas, todos los presentes en la presentación. Y entonces el profesor, que era mi director, dijo: “mira, gente, he oído que [nombre de la docente] ha dicho que este es el último estudio que va a hacer”. Y eso fue todo, nadie pudo soportarlo y todos se rieron (Entrevistada 13. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Es relevante señalar que la preocupación de la familia por el bienestar y el tiempo de descanso de la entrevistada 13 se refiere a la consideración de que realiza muchas actividades de formación e investigación. Aunque el cuidado de la descendencia ocupa gran parte del tiempo de las madres, reducir esta dedicación para dejar tiempo para el descanso y el ocio no parece incluirse en las expectativas sociales que sortean los procesos de producción de la subjetividad femenina. Sin embargo, reducir la dedicación al trabajo y al estudio es parte de estas expectativas sociales. La realización de las actividades de formación e investigación por parte de la profesora se representa como algo superfluo, algo que podría evitarse, pero que ella insiste en hacer. Que esta concepción es compartida puede notarse en las risas de las personas presentes cuando el director comenta que ella no tiene intención inicial de seguir estudiando. Así, es una concepción compartida por la familia y la academia y, en consecuencia, introyectada por la docente.

Estos roles sociales impuestos por las familias suelen aceptarse y absorberse como parte de la identidad de las personas. En este sentido, el papel de cuidadora asignado a las madres también se impone a las mujeres en otras relaciones, a menudo visto como una

cualidad inherente a la condición de mujer, en la que la maternidad permite su plena realización. Para las mujeres que no son madres o que ya tienen hijos mayores, las exigencias de los cuidados persisten. Ante la necesidad de cuidar de otros miembros de la familia, se les responsabiliza de esta tarea, lo que puede obstaculizar su desarrollo profesional, como se observa en la siguiente declaración:

Mi padre estuvo dos años con Alzheimer muy grave. Vino con todo, hasta que falleció. Fueron dos años muy duros y no cogí ni un solo día de permiso. Estaba con él por la noche y durante el día iba a trabajar [...] Cuando empeoró su salud, entonces tuve que dimitir del Estado. Lo dejé, porque sería difícil trabajar en dos instituciones y seguir cuidando del padre. Todas esas cosas que tenemos en nuestra vida personal (Entrevistada 25. Mujer negra. Campus Satuba).

La entrevistada 25 no tiene hijos, pero esto no la exime de ocuparse de otros miembros de la familia. Aunque le supuso tener que dejar uno de sus trabajos, entiende que lo sucedido forma parte de la “vida personal”, ya que este papel le corresponde a ella. Al igual que esta mujer, otras señalan haber tenido que cuidar de sus progenitores. Como afirman Barros y Mourão (2018), ante el envejecimiento de los padres y la falta de políticas públicas de cuidado, hay una necesidad adicional de que las mujeres se hagan cargo de las personas mayores. Además del cuidado intergeneracional, algunas profesoras declaran haber tenido que cuidar a otros familiares. Por su parte, ningún hombre alude a esta necesidad de asunción del cuidado. Aunque dedican mucho tiempo de cuidado a sus familias, algunas docentes expresan que ellas no reciben la atención que necesitan:

Hace muchos años fui a terapia. Nunca lo había hecho y decidí hacerlo. Es muy bueno tener a alguien así, alguien que escucha. Yo también lo necesitaba. Porque estoy con mis padres, con mi padre y mi madre, que son así, ya sabes, ya mayores, con problemas, y necesitan ayuda. Y yo les acompaño. Porque soy la única hija que es mujer, ¿cierto?, y eso me sobrecarga. Y siempre estoy sola con estos problemas, ocupándome de ellos y sin nadie con quien hablar. En cierto modo, tengo muchas cosas en la cabeza y es bueno tener a alguien que me escuche (Entrevistada 29. Mujer blanca. Campus Maceió).

Esta cita muestra que las mujeres se sienten sobrecargadas con las actividades de cuidado. Lejos de ser un despliegue natural del potencial femenino, la actividad de cuidar puede ser muy estresante y requiere una mirada atenta a las personas que la asumen, que también necesitan ser escuchadas y cuidadas. Una vez más, se observa la naturalización de ese papel, cuando la entrevistada 29 dice que por ser la única hija mujer es responsable del cuidado de sus progenitores. Esta naturalización también es evidente en los relatos que aluden al cuidado de las hijas e hijos. Buena parte del profesorado menciona que recibe apoyo de sus madres, suegras, tías, hermanas y cuñadas en el cuidado de la infancia. Solo una entrevistada alude al apoyo de un hombre en el cuidado:

Siempre tenía una o dos personas cuando ellas [las hijas] eran más pequeñas. Tenía una niñera y una persona que trabajaba de asistenta, que hacía las tareas domésticas [...] y no quería ir a

trabajar y dejar a las niñas si no tenía a alguien conmigo, tenía que ser un familiar, ¿vale? Pero mi madre, debido a su edad y a sus problemas de salud, no pudo hacerlo. Así que quien me ayudó mucho en este sentido fue mi padre, él cuidaba mucho de las niñas (Entrevistada 23. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Es interesante que antes de destacar a su padre como importante en el cuidado de sus hijas, la entrevistada justifica por qué no podía contar con el apoyo de su madre. Además, ella no aclara si su padre realizaba actividades de cuidador o si sólo estaba presente mientras la niñera cuidaba de los niños. Respecto a la niñera, una vez más, una figura femenina asume el papel de cuidadora. Asimismo, también se pone de relieve las posibilidades que confiere la condición económica, que asegura a la profesora personal doméstico y de cuidado mientras se proyecta en su carrera. Así pues, las condiciones materiales permiten a algunas mujeres proseguir su carrera profesional al tiempo que delegan en otras las actividades de cuidado.

Aunque es esencial considerar las diferentes condiciones de vida de las profesoras y cómo esta realidad repercute en sus carreras de diferentes maneras, es importante también señalar que la cuestión del cuidado y la gestión familiar marca la vida de las mujeres y atraviesa las diferentes clases sociales. A menudo, esta moral se mezcla con otros mecanismos de control femenino. La regulación de la sexualidad de las mujeres, como uno de los principales componentes de la estrategia de poder anunciada en la modernidad (Foucault, 1988), aparece como una importante estrategia de control operada por las familias de las profesoras, implicando obstáculos en sus carreras. En el siguiente extracto, se puede observar que el discurso del cuidado de la infancia se utiliza para justificar el control de la sexualidad de la entrevistada:

Tuve peleas con mi familia porque mi familia, tanto la suya [del padre de las hijas] como la mía, pensaban que debíamos estar juntos, que yo debía ceder. Así que no fue sólo porque pensaran que debía cuidar de mis hijas. Fue así, tuve que cuidar de ellas porque no quería quedarme con él [...] Y tener que pensar, resolver todo esto, es el cuidado, es la presión familiar todo el tiempo, todas estas cosas y aun así desarrollar la investigación... Realmente entiendo que es mucho para una sola persona (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

El discurso de la entrevistada 9 expresa cómo la moral familiar puede interferir en la vida de las mujeres y repercutir en sus carreras. La familia intentó inducir a la profesora a mantener el matrimonio, vinculando la sobrecarga de cuidado de sus hijas a la decisión de romperlo. La concepción de que un matrimonio no debe romperse, ya que es indispensable para el buen funcionamiento del hogar y el bienestar de todos los miembros de la familia, en particular de las madres y la descendencia (Salztrager, 2018), parece estar presente en la familia de la profesora. Aunque no cedió a las presiones y permaneció separada del padre de sus hijas, estas moralidades minaron su bienestar, afectando a las condiciones que tenía para conciliar las diversas atribuciones que asumía. El siguiente extracto retrata cómo los discursos familiares

sirven al mercado matrimonial (Bourdieu, 2012)⁷⁶ y pueden generar diferentes implicaciones en las carreras profesionales de las mujeres:

Al principio, cuando me estaba graduando, tenía algunos problemas con mi padre que me impedían estudiar y tenía muchas ganas de irme de casa. ¡Vaya, realmente quería salir de casa! Pero no me enseñaron que podía irme de casa a vivir sola, me enseñaron que tenía que irme de casa casada. Y luego, desgraciadamente, me casé, pero no era eso lo que quería, sólo quería irme de casa (Entrevistada 21. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Esta cita refleja algunos puntos importantes relativos a la influencia de la familia en la vida de la profesora cuando se evalúa con otros extractos. La influencia sobre el valor tradicional relacionado con la necesidad de matrimonio para las mujeres no aparece como irreconciliable con la necesidad de inserción en la carrera profesional. Según la entrevistada: “Mi madre siempre fue mi referencia. Era independiente. Hoy comprendo que mi madre dependía emocionalmente de mi padre, pero no era económicamente independiente. Siempre supe que mi madre era una mujer muy fuerte” (Entrevistada 21, mujer blanca, hijo, Maceió).

La coexistencia de nuevos y viejos valores, que marca la construcción de la subjetividad femenina en la contemporaneidad (Negreiros y Féres-Carneiro, 2004), está muy presente en la historia de esta profesora. La crítica en relación con la dependencia afectiva de su madre no le impide reconocer que la independencia financiera representa una referencia para ella. Aun así, la profesora sigue los preceptos familiares y se casa para abandonar su hogar, lo que, en un principio, pensó que le ofrecería más oportunidades para estudiar y seguir su carrera. Sin embargo, en otra parte de la entrevista relata que la relación amorosa obstaculizaba su desarrollo profesional:

Estaba sobrecargada, no estaba tan dividido mitad y mitad no. No es casualidad que fuera uno de los motivos que me llevó a pedir el divorcio también, ¿vale. Porque si ya estaba aguantando las sacudidas sola, ¿por qué iba a quedarme con alguien que me ponía aún más peso? Creo que no fue nada dividido, que por ser mujeres tenemos que hacer todo. Hay que ocuparse del niño, hay que hacer cosas, hay que ocuparse del doctorado y yo tenía que ocuparme de todo e incluso de los errores de ello que me cobraban en la universidad [...] Pero viví un proceso terapéutico, ¿vale? Pensé que él necesitaba ayuda, intenté ayudar. Y luego, di tanto de mí que me enfermé. Pero ahora ya no quiero esto en mi vida (Entrevistada 21. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

De este modo, el testimonio de la entrevistada 21 revela, una vez más, cómo la lógica patriarcal fue perjudicial para su trayectoria profesional. El esfuerzo por desarrollarse académicamente se vio obstaculizado en varios momentos por figuras masculinas: inicialmente por su padre y después por su marido. Además, la cuestión del cuidado vuelve a aparecer como un imperativo

⁷⁶ “El mercado matrimonial se refiere a la construcción social de las relaciones de parentesco y del matrimonio, en la que las mujeres ven determinado su estatus social como objetos de intercambio, definidos en función de los intereses masculinos” (Bourdieu, 2012, p.56).

en la experiencia de las profesoras. La entrevistada relata que su exmarido estaba haciendo el doctorado a la vez que ella y en el mismo programa y, dadas sus dificultades con los estudios, consideró que le correspondía a ella ayudarlo. Además de asumir la mayoría de las tareas familiares, cuidó de él hasta que decidió separarse, lo que en otro momento de la entrevista revela que fue un gran alivio, pero impregnado de problemas de salud adquiridos durante su trayectoria de conciliación.

En suma, la realidad de explotación de las mujeres en el ámbito familiar es bastante recurrente en las entrevistas. Tal y como se presenta, las familias de origen de las profesoras valoran estas situaciones de forma positiva, dado que es un valor que se les transmite desde la infancia. Los importantes cambios en este modelo muestran la inestabilidad de las maniobras de poder de la sociedad operadas por la familia. Sin embargo, también indican que no se habían producido previamente cambios sustanciales en la organización familiar para garantizar la igualdad de condiciones de trabajo. A este respecto, en la siguiente sección, se ofrece información sobre cómo el profesorado del Ifal, y en particular las mujeres, concilian las actividades domésticas y el trabajo.

3.3. *La división de las actividades familiares y la carrera académica*

Conciliar las actividades laborales con los asuntos domésticos y el cuidado de la familia puede resultar muy difícil para quienes desarrollan una carrera académica. Aunque se puede hablar de la dificultad de tiempo para ambos sexos como consecuencia de las exigencias del mundo académico, la gestión del tiempo con la familia es una cuestión que atañe directamente a las mujeres. Como afirma Faur (2006, p. 132), “el sujeto de la conciliación no es un sujeto neutro, sino un sujeto femenino”.

El debate sobre la conciliación de la vida laboral y familiar ha cobrado protagonismo en las últimas décadas, impulsado por los cambios sociales provocados por la integración de las mujeres de clase media en el mercado laboral y la progresiva modificación de los roles de género. Sin embargo, la mayor presencia de la mujer en la esfera pública y la adhesión a los valores modernos sobre las relaciones de género no han cambiado automáticamente la realidad de la sobrecarga femenina. En el ámbito familiar, persisten concepciones que justifican la mayor carga de trabajo doméstico y de cuidados en las mujeres (Silva et al., 2010). Ante este entramado de valores, aparentemente contrapuestos, identificar las desigualdades presentes en el discurso y en las prácticas puede ser una tarea ardua que requiere profundizar en las contradicciones propias de este modo de organización de la sociedad.

En esta investigación, como se ha señalado, se observa que diversas mujeres exponen sentirse sobrecargadas por conciliar las actividades familiares con su carrera, situación poco señalada por los hombres. Al contrario, los profesores varones alegan recurrentemente que la mayor atribución de las actividades de la vida doméstica a las mujeres se justifica porque ellas

están más presentes en ese ámbito o porque ellos están más ocupados. Además, muchos hombres evitan el tema, dando respuestas evasivas o afirmando que cuentan con el apoyo de personal doméstico o de una niñera e indicando superficialmente que ellos “también ayudan”. Algunos varones, sin embargo, afirman que existe un equilibrio en el reparto de estas actividades:

Está todo muy dividido. Existen esas ventajas de personalidad, por ejemplo, me gusta mucho cocinar. Ella ya prefiere limpiar la casa y ya hemos creado un sistema, ¿cierto?, siempre ha sido así, siempre. Y existe la práctica, por ejemplo, si cocino, no lavo; si lavo, no cocino. Entonces todo es dividido (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Para el mantenimiento de la casa, la división era algo natural. Por ejemplo, no es que no me guste cocinar, en realidad no disfruto cocinando. A veces cocino por necesidad, pero a mi pareja le gusta hacer algunos platos. Pero me gusta lavar los platos, así que los lavo. Cuando decimos los platos, nos referimos a un todo, ¿no? Nos referimos a todo, olla, cubiertos... pero no me gusta lavar ollas, así que nunca tuve problemas con eso. Nos dividimos naturalmente (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Curiosamente, todos los hombres que afirman que existe un equilibrio proporcionan información detallada sobre las actividades que realizan en esa división del trabajo, lo que puede indicar que tratan de destacar la presencia de valores igualitarios en las relaciones familiares. Sin embargo, según Silva et al. (2010), el aparente cambio de actitudes puede no reflejarse en una división igualitaria del trabajo doméstico, dado que los roles conyugales y parentales siguen estructurados en función del género.

Sobre este aspecto, cabe destacar que los dos entrevistados anteriores aluden a la división de actividades como algo ligado al interés de cada uno: para el entrevistado 37, como resultado de gustos o personalidades, y para el entrevistado 18, como algo natural. Esta naturalización del reparto de las actividades domésticas puede ocultar una posible mayor concentración de tareas en la pareja. De hecho, aunque hay un intento de mostrar simetría, se observa que, en la descripción de las tareas que realizan, hay un indicio de que sus compañeras pueden asumir más: el entrevistado 18 indica que no suele cocinar y que le gusta lavar los platos, pero no lava las ollas; y el entrevistado 37 señala que prefiere cocinar y no lava los platos, al igual que no limpia la casa. Aunque los hombres justifican el reparto de tareas por interés, varias mujeres declaran realizar actividades por necesidad, aunque no tengan muchas aptitudes para ellas o no les gusten.

En cuanto a la división de las tareas de cuidado de los hijos e hijas, la afirmación del reparto equilibrado que realizan algunos varones se contrarresta con otras alusiones contradictorias aportadas en otros momentos de la entrevista. Así, por ejemplo, el entrevistado 5, a la vez que afirma ser muy participativo e intenta compartir el cuidado con su pareja, indica que se encarga de él un día a la semana, para que ella pueda trabajar. En este

reparto de atribuciones, el día en que se ocupa de su hijo hay una persona contratada para ayudarlo, lo que no ocurre cuando su compañera asume esta atribución:

Ella [la esposa] no trabaja. Es decir, trabaja, hace todo el trabajo en dos días, dos veces por semana, martes y jueves. Eso lo hace más fácil porque doy clase el martes, el miércoles y el viernes y luego el jueves puedo estar con él. A veces tenemos la ayuda de algunas personas, ¿cierto? Hay una persona que presta servicios generales aquí y ayuda. Ella siempre viene los martes y jueves (Entrevistado 5. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

El tema tratado por Silva et al. (2010) sobre la elección de las mujeres por el trabajo a tiempo parcial debido a las limitaciones impuestas por su mayor responsabilidad en los asuntos familiares se observa en este extracto de la entrevista. A pesar de que el entrevistado entiende que existe una división en las tareas de cuidado, el tiempo de la familia para atender al niño parece centrarse en la pareja, que asume un trabajo parcial para satisfacer esta demanda. La indicación de que ella no trabaja, corregida inmediatamente después, revela también la representación que hace el entrevistado del carácter secundario de ese trabajo respecto a las responsabilidades familiares. Así, la presencia de una persona que presta servicios a domicilio se concentra en los días en que su mujer no está en casa, aunque uno de ellos el entrevistado no imparta docencia.

Otro aspecto a destacar, en los casos de los profesores que afirman repartir el trabajo doméstico y de cuidados de forma equitativa con sus parejas, es que ellos suelen asumir más actividades realizadas en el espacio público, como muestra el siguiente relato:

Entonces, esto de las tareas domésticas... Tengo mis trabajos, cosas que hago dentro de casa. Teníamos divisiones que enseñar [a los hijos]. Ella se encargaba de la parte exacta, yo me encargaba de las humanidades, esas cosas de trabajos escolares. Cuando hay una reunión escolar, siempre hago por ir. Y cuando estoy en casa, los lunes... Solía bromear diciendo que los lunes, que era el día que no estaba en el Ifal, era un UBER, ¿no? Porque salía por la mañana para llevar a los niños al colegio y a mi mujer al trabajo. Luego, a mediodía, recogía a los niños del colegio. Llegaba a casa, los llevaba a comer y volvía a salir, iba a inglés. A las dos de la tarde, recogía a mi mujer del trabajo y nos íbamos a hacer algo, y luego volvíamos a las cuatro para recoger a los niños de una vez por todas y regresar a casa. Básicamente me pasé el día en el coche. Pero lo hice con ella por placer (Entrevistado 6. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

Una rutina similar a la presentada por el entrevistado 6, de llevar y recoger a los hijos y a la esposa de las actividades que realizan, también es indicada por otros profesores varones. Aunque este entrevistado menciona otras actividades que realiza, como asistir a reuniones y ayudar en las actividades escolares (e incluso rompe con las expectativas sobre las materias que debe enseñar), los detalles que aporta sobre el largo viaje que hace conduciendo indican que éste es el trabajo que más le exige. Incluso hace una analogía de esta actividad con la de un profesional.

Entre las profesoras, este tema se presenta de forma diferente. Algunas muestran un gran malestar por la sobrecarga de actividades familiares. Es el caso de la entrevistada 47, que indica: “Yo era la que hacía todo. Esta perspectiva machista que no entiende que la casa es para compartir entre los dos, que no es una asignación exclusiva de la mujer” (Entrevistada 47. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas). Otras naturalizan las desigualdades y exaltan el papel del marido como actor secundario, como se observa en esta cita: “Tengo mucho apoyo de mi marido, gracias a Dios. Ayuda en algunas cosas. Pero hay cosas que dependen de nosotras, claro, naturalmente” (Entrevistada 17. Mujer blanca. Madre. Campus de Maceió).

Esta tendencia a concentrar las actividades del ámbito doméstico en las mujeres se reproduce en la mayoría de personas entrevistadas aunque, en muchos casos, como el de la entrevistada número 17, esta percepción queda oscurecida por la naturalización de los roles de género. Muchas profesoras, al igual que los hombres, aportan información contradictoria, que requiere de una mayor problematización para comprender cómo se produce la división de tareas en el ámbito doméstico. Así, la tendencia a afirmar que existe un reparto equilibrado se ve alterada en el transcurso de muchas entrevistas. La entrevistada 11, por ejemplo, cuando se le pregunta sobre la división de estas actividades con su marido, alude al reparto equilibrado: “Dividimos las cosas: uno lava los platos, el otro limpia la casa” (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios). Sin embargo, a continuación, cuando se le pregunta directamente por el equilibrio de estas divisiones, responde:

A mí me pesa un poco más, pero me acerco a la balanza. Pero la balanza está así [lo representa con las manos], un poco así, digamos así. Incluso un poco más para mí. Con la casa las cosas también pesan más para mí. Pero él, él hace, hace su papel de padre sí, siempre lo ha hecho (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

En el fragmento anterior, la profesora revela que el supuesto equilibrio no es tal, pero insiste en afirmar que el marido asume el papel de padre al revelar el reparto desigual. En el transcurso de la entrevista, plantea otros elementos que muestran que la división no está equilibrada:

Concentra más para mí casi todo. Por ejemplo, ahora estoy en mi casa, porque el jueves me quedo en casa, trabajando en casa, y los niños están con la niñera. Pero a veces no están tan tranquilos como hoy y siempre hay cosas para hacer en casa. Pero mi marido está allí trabajando solo toda la semana, incluso cuando no hay clases. ¡Yo no! Mujer, ya ves, es pesado (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

La introyección de valores de género puede actuar como una barrera para la percepción de las desigualdades experimentadas entre hombres y mujeres. Incluso con las nuevas identidades y roles femeninos producidos por los cambios en la tradición que vincula a la mujer con la obligación de procrear y que proclama la división sexual del trabajo, las cargas en el hogar y en la familia no parecen haber sufrido cambios sustanciales (Rocha-Coutinho, 2007, citado en

Emidio y de Castro, 2021). Así pues, incluso en el caso de las mujeres que deciden no tener hijos o posponer la maternidad no existe ningún vínculo entre esta elección y un mayor equilibrio en el reparto de las tareas domésticas:

Como sólo vivimos mi marido y yo y mi casa es pequeña, el orden corre prácticamente de mi cuenta. Las tareas domésticas, en general, corren de mi cuenta. Pero mi marido a veces me ayuda un poco. Como sólo estamos mi marido y yo, no tengo hijos, me las arreglo muy bien para dividir mi tiempo. Mi marido no se ha quejado hasta ahora (Entrevistada 42. Mujer negra. Campus Piranhas).

Este relato es muy expresivo en cuanto a la permanencia de las atribuciones en las mujeres. La realización de estas tareas se representa como una actividad que le corresponde a ella y la participación del marido se entiende como una ayuda. Además, existe una preocupación expresa por la posible molestia del marido al tener ella que conciliar este trabajo con el que realiza fuera del hogar. Al contrario, ningún hombre declara ocuparse de muchas tareas domésticas y/o de cuidados ni sentirse presionado por su pareja para llevar a cabo estas actividades.

Al afirmar que los profesores varones del Ifal tienden a dedicar menos tiempo a las tareas domésticas y de cuidado, no se pretende restar importancia al hecho que supone disponer de tiempo para las actividades académicas. Al contrario, la carrera académica implica un gran número de tareas y producciones que requieren mucha dedicación y tiempo. Desde la perspectiva de género, indicar en qué esfera, pública o privada, se orientan prioritariamente los hombres y las mujeres a lo largo de la vida y qué se entiende por ámbito secundario para cada género aporta información sobre importantes cuestiones relativas a las posibilidades de desarrollo profesional. En el caso de los hombres, parece que centrarse en la esfera pública justifica la explotación de las mujeres y naturaliza las escasas oportunidades profesionales para ellas:

Conciliar todo esto es un gran reto, ¿cierto?, y sobrecarga a mi pareja. Tengo una compañera que me ha ayudado mucho en esta trayectoria. Se ocupa de la casa y ayudamos cuando podemos. Pero sobrecarga a la pareja. También están los hijos, así que a menudo la sobrecargamos. Así que tenemos que intentar equilibrarlo. Nuestra vida no se limita a la universidad, pero este trabajo universitario a veces nos asfixia. No es fácil gestionar, conciliar, equilibrar, ¿merece la pena? Pero el trabajo de un profesor es muy similar al de una ama de casa. A veces es un turno doble, a veces un turno triple. Trabajamos los fines de semana, trabajamos en casa (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Aunque el entrevistado 48 reconoce la importancia de asumir la corresponsabilidad e intentar conciliar las responsabilidades familiares, a continuación señala que el trabajo de un profesor es similar al de las amas de casa, justificando no asumir la responsabilidad de las actividades familiares que también le corresponden. Es interesante que este profesor plantea importantes debates sobre las desigualdades de género en el Ifal en el transcurso de la entrevista, lo que

confirma el argumento planteado por Vianna (2002) de que, incluso entre quienes asumen un papel innovador en la vida académica cotidiana, es común que reproduzcan relaciones que reiteran el significado tradicional de lo masculino y lo femenino en el ámbito doméstico.

Y esta cuestión también impregna la experiencia de las mujeres y la construcción de sus identidades. Así, de forma opuesta a lo expresado por el entrevistado anterior, la única mujer que manifiesta que las tareas domésticas pueden pesar más sobre su pareja que sobre ella, aunque también cuestiona de forma muy crítica el orden de género durante la entrevista, refleja sentirse culpable por la situación:

Estar con él [novio] aquí para mí es mejor, porque nos equilibramos más. Intentamos encontrar un equilibrio, porque él también enseña y trabaja mucho. Así que intentamos equilibrarnos con las exigencias de cada uno. Pero al final siempre tengo más exigencias y él más tareas domésticas que yo. Y luego tengo que lidiar con la culpa de haber explotado a alguien (Entrevistada 35. Mujer blanca. Campus Penedo).

Esta situación de mayor carga de trabajo para la figura masculina en el hogar contrasta con la realidad de todas las demás profesoras. Esto demuestra que, aunque hay hegemonía en las prácticas, no son homogéneas. Sin embargo, también es importante señalar el efecto de las relaciones de poder en la profesora, que muestra sentirse culpable por creer que está explotando a su pareja. Este sentimiento remite al concepto de poder disciplinario de Foucault (2007) en la construcción de las individualidades y retoma la experiencia de las profesoras entrevistadas, presentada en el análisis individual, que revela que la culpa es un sentimiento muy presente en las mujeres y que dificulta el cuestionamiento de las jerarquías de género en las familias.

En cuanto a las relaciones homoafectivas, en este trabajo se recogen pocos datos al respecto. Entre las personas entrevistadas que expresan este tipo de relaciones afectivas, sólo una persona declara vivir con su pareja. Según ella, en relación con la división de las actividades domésticas:

Nos dividimos. Partimos del siguiente principio: en el periodo en que uno de los dos está trabajando, el que está en casa se encarga de la comida. Si no podemos, preguntamos. Si está bien, lo hacemos. No hay niños en la casa. Tenemos un perro que no da muchos problemas. Y ahí está la casa, ¿cierto? Pero lo compartimos. Hacemos cosas en nuestro tiempo libre y si no nos apetece o interfiere en nuestro tiempo de ocio, valoramos si nos va a molestar y si es necesario contratamos a alguien para que lo haga (Entrevistada 12. Mujer negra. Campus Penedo).

La alusión al equilibrio en la división de las tareas domésticas presentada por la entrevistada puede ser reflejo de una socialización de género similar entre ellas, en la que coincidían los derechos y deberes tipificados para el género femenino. Sin embargo, en vista de las pocas expresiones sobre este tema, es difícil señalar cómo se configura esta realidad entre el profesorado del Ifal que vive relaciones homoafectivas. Las diversas configuraciones

familiares, más allá de un grupo estable constituido por marido, mujer, hijos y hijas, aunque ofrecen elementos más complejos a los guiones previsibles (Negreiros y Féres-Carneiro, 2004), se organizan dentro de un mismo modelo de sociedad que produce tanto la valorización de una familia idealizada como la posibilidad de construir nuevos y fragmentarios modelos de identidad.

En este sentido, es importante recordar que la contratación de una persona para realizar tareas domésticas para satisfacer la necesidad de tiempo libre también representa una solución convencional en la realidad brasileña (Hirata, 2015). Como ya se ha señalado en el apartado anterior, esta posibilidad indica mejores condiciones de proyección en la carrera académica, liberando más tiempo para esta actividad. En cuanto a las oportunidades que el aspecto material puede ofrecer para la conciliación, el siguiente entrevistado refleja:

Mi padre me regaló una casa frente a la escuela de mi hermano. Así que tuve un gran apoyo porque era cruzar la calle y los chicos estaban en el colegio. Mi cuñada siempre estaba allí y tenían una estructura de personas que ayudaban. Así que esta parte más difícil de tener que llevar a los niños a la escuela, para recogerlos, era sólo cruzar la calle e incluso el personal de la escuela los recogía y los llevaba a la escuela [...] La escuela tiene toda la estructura que es una escuela grande, así que teníamos un conductor, teníamos una piscina, una cancha donde podían jugar, así que nos ayudó mucho. Pero estudiaban mucho, hijos de profesores, claro... tenían natación, inglés, clase de pintura para calmarse cuando estaban muy enfadados, clase de esto, clase de lo otro... así que estaban bien atendidos y no teníamos ningún problema (Entrevistado 15. Hombre blanco. Padre. Campus de Maceió).

Es importante destacar que algunas mujeres declaran haber tenido acceso a condiciones materiales fundamentales para la conciliación de la vida familiar y profesional. Sin embargo, ninguna de ellas presenta esto como una solución a las exigencias del cuidado, como presenta el entrevistado 15. Muchas enfatizan la necesidad de asumir el cuidado como una exigencia familiar, una actividad que depende de ellas, aunque tengan apoyo externo como una niñera. En este sentido, se muestra a continuación cómo se construyen los roles de género relacionados con la conciliación dentro de las familias, en las relaciones de pareja y con la infancia.

3.4. Valores familiares y conciliación

La división desigual de las tareas domésticas y del cuidado de las hijas e hijos muestra los arraigados modos de socialización marcados por la distinción de género (Silva et al., 2010; César et al., 2019; Negreiros y Féres-Carneiro, 2004). Las transformaciones económicas e institucionales que han permitido cambios en los roles de género no han proporcionado la creación de mecanismos igualitarios para regular la crianza de la descendencia, por lo que las

concepciones y contratos familiares siguen centrados en valores y normas que naturalizan la centralidad femenina en las responsabilidades domésticas.

En este trabajo, varias personas entrevistadas se refieren a las distinciones de género en el reparto de las actividades domésticas como algo natural, practicado y compartido por todos los miembros de la familia. La concepción de que los niños y niñas dependen más de la madre fue ampliamente utilizada como justificación para sobrecargar a las mujeres, tanto por los hombres como por ellas mismas. Sin embargo, es evidente que esta percepción es destacada por las profesoras, como puede observarse a continuación: “Creo que para los hombres puede ser más fácil. Incluso naturalmente, cuando hay hijos. Estos suelen estar más cerca de sus madres. Mis hijos dependen más de mí” (Entrevistada 17. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

El discurso de la entrevistada 17 revela la eficacia de los mecanismos de producción de identidades y roles de género dentro de las familias y la sociedad. Esto se explica por las construcciones sociales y teóricas tradicionales que se mezclan en esta nueva configuración de géneros y maternidades y que mantienen a la mujer como principal responsable del desarrollo de la infancia (Emidio y de Castro, 2021). Las afirmaciones de que son los propios hijos e hijas quienes presentan estas demandas también se explican por estas construcciones, ya que el proceso de socialización de género es fundamental para la reproducción de los roles de género dentro de las familias y contribuye a la producción de identidades y, por lo tanto, a mantener la práctica de la explotación de las mujeres.

En el ámbito doméstico, las distinciones de género presentes en la vida cotidiana son aprehendidas por sus miembros. Además de ser el resultado de sanciones, prohibiciones y refuerzos, el aprendizaje de la infancia sobre los roles de género y la construcción de sus identidades ocurre a través de la observación y reproducción de las disposiciones, actitudes y comportamientos típicos de cada género (Negreiros y Féres-Carneiro, 2004). Así, la transmisión de estos preceptos es fácilmente naturalizada por las familias, ignorando a menudo el carácter disciplinario y discriminatorio de estas prácticas y enseñanzas. El relato de la siguiente entrevistada muestra cómo circula en la familia el discurso sobre la supuesta mayor necesidad de las hijas en relación con la madre y cómo esto produce una rutina de sobrecarga maternal:

Cuando conseguí que el padre las compartiera conmigo, se resistía un poco, siempre lo hizo, ¿vale? Porque, por ejemplo, en las semanas en las que no tenía actividades de máster, por ejemplo, en vacaciones, no quería llevarse a las niñas. Quería devolverme a las chicas inmediatamente. No quería quedarse con ellas ya que yo estaba disponible aquí, porque no tenía clase. Pensaba que cada oportunidad que tenía de quedarme con las chicas debía aprovecharla. Que si estoy libre tengo que quedarme con las chicas. Pero podría usar este tiempo para otras cosas, para estudiar, claro. Y no tenía un fin de semana libre, no tenía nada de vida social. Cuando se quedaban enfermas, dije “es la madre la que tiene que cuidar, porque

tú eres la madre, porque ellas entienden que tú eres la madre” (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Este fragmento del discurso de la entrevistada 9 indica que el proceso de compartir el cuidado de sus hijas con el padre no se produce espontáneamente, sino que es iniciativa suya, permeada por la resistencia paterna. Y para el padre de las niñas, la asunción de este cuidado debe limitarse a los momentos en los que la profesora tiene que realizar actividades de clase del máster, porque a la madre le corresponde “disfrutar de sus hijas”. Cabe señalar que la palabra “aprovechar” invierte el significado del papel impuesto para transmitir la idea de una realización interna de la mujer en el proceso de cuidado. El supuesto entendimiento de las hijas de que la entrevistada 9 “es la madre” y por lo tanto “tiene que cuidar” es anunciado por el padre para indicar la comprensión de las hijas, aunque aún fueran bebés, sobre los roles de género. Así, la producción de la subjetividad de la madre, de las hijas y de toda la familia está impregnada por la moral social como si fuera algo natural.

El relato anterior también se refiere a una cuestión importante que es la disponibilidad de las mujeres para viajar y dejar a sus hijas e hijos con sus padres. A este respecto, conviene referirse a un tema ya mencionado en el análisis individual cuando se señalaron situaciones de profesorado que alquila una casa en la ciudad donde trabaja y permanece allí, lejos de la familia, los días que da clase. Aquí, es pertinente aportar algunos elementos que aluden a la cuestión de la conciliación y que pueden indicar valores compartidos por las familias que subyacen al reparto desigual de las tareas. Entre las personas entrevistadas con hijos o hijas, cinco hombres relatan que se encuentran en la situación de trabajar en campus distantes de la ciudad que residen con la familia: uno hace el trayecto entre el hogar y el trabajo diariamente y cuatro alquilan un espacio en la ciudad en la que trabajan para quedarse allí durante los días que tienen clases. En cuanto a las mujeres madres, dos de las entrevistadas revelan que se encuentran en esta situación: una de ellas alquila un espacio en la ciudad en la que trabaja y otra hace el trayecto entre el hogar y el trabajo diariamente.

Es interesante analizar la situación de estas mujeres madres que trabajan en una ciudad distinta a la que se ubica la residencia familiar. Además de ser menos numerosas que los hombres, tienen más dificultades. La profesora que se desplaza diariamente dedica más de cuatro horas diarias a este trayecto y declara sentirse muy fatigada por el desplazamiento y la conciliación de los asuntos laborales y familiares. La única profesora que alquila un espacio en el campus para evitar desplazarse diariamente se había incorporado al Ifal recientemente y llevaba trabajando menos de un año en esta condición, hasta la llegada de la pandemia y la realización de actividades a distancia. Aun así, revela una situación de gran sobrecarga, por necesitar asumir muchas actividades con los niños los días que volvía a casa, e indica que contaba con la ayuda de otras mujeres para cuidarlos cuando necesitaba quedarse en la otra ciudad por motivos de trabajo.

En cuanto a los hombres, el único profesor que realiza este trayecto diario vive en una ciudad cercana a la del campus donde trabaja y afirma que el trayecto de su casa al trabajo dura unos treinta minutos. Para él, la conciliación de la vida laboral y familiar no le sobrecarga, porque su mujer gestiona los asuntos domésticos, comprende su ausencia y respeta los momentos en que necesita trabajar en casa. Así, cree que puede disponer de tiempo para asuntos laborales de manera satisfactoria. En cuanto a los profesores que alquilan una casa en la ciudad donde trabajan y pasan la semana lejos de sus familias, parece que esta situación es valorada positivamente por ellos y por sus familias:

Para mí es un placer pasar estos días fuera. Para mi mujer es lo que sostiene nuestro matrimonio, porque tenemos vacaciones el uno del otro [...] Ya he tenido oportunidades, en plural, de volver a mi ciudad a través del intercambio y las he negado todas. Y no tengo intención de dejar mi campus. Hubo una oportunidad de un campus que estaba cerca de mi casa, no gastaría ni la gasolina y lo negué. ¡Dios no quiera que me lleve el trabajo a casa! ¡No! Me encanta esta distancia, estas vacaciones semanales (Entrevistado 8. Hombre negro. Padre. Campus de Maragogi).

Aunque no lo verbalice, las vacaciones que él considera tener del entorno doméstico implican una jornada más larga en casa para su pareja. Si no hay tal implicación, es posible que la presencia del profesor en el hogar no tenga repercusiones en cuanto a la asunción de tareas domésticas y de cuidado. Y él afirma que su mujer cree que la distancia sostiene el matrimonio, lo que aporta más elementos para entender el papel que cada género asume en la familia y en el cuidado, y cómo la paternidad se representa como un papel secundario en la crianza también para las mujeres.

Estas dinámicas revelan las diferentes condiciones impuestas por las familias al profesorado en función de su género. Mientras que para las mujeres la centralidad de la vida parece estar ligada a la familia, para los hombres el trabajo justifica una menor implicación en las tareas familiares. Así, las familias parecen estar más dispuestas a adaptarse a las necesidades laborales de la figura masculina. La ciudad de residencia es un tema que revela algunos aspectos importantes. La cuestión de desplazarse para trabajar a una ciudad distinta de aquella en la que uno vive con su familia está estrechamente relacionada con el hecho de que la mayoría del personal docente del Ifal, cuando se incorpora a la institución, no vive en la ciudad en la que va a trabajar. Así, la inserción en el Ifal supone grandes cambios para muchas personas y también para sus familias.

El menor número de mujeres que viven en una ciudad distinta a la de su familia para trabajar no significa que cambiaran de ciudad junto con sus familias para facilitar la conciliación. La realidad parece indicar que pocas familias estaban dispuestas a hacer cambios en favor de la carrera de las profesoras. Una vez más, los hombres son mayoría entre el profesorado que cambió de ciudad con su familia al aprobar el examen del Ifal: nueve se

trasladaron con su familia, y sólo uno de ellos se trasladó con sus hijos y sin cónyuge. En cuanto a las mujeres, sólo cuatro se trasladaron con su familia y dos de ellas lo hicieron con sus hijas e hijos y sin cónyuge. Así, es posible que la relación conyugal, y los valores implicados en esta relación, sea un factor que dificulte la inserción en la carrera en el Ifal para las mujeres. Según Soares (2000), una de las dificultades experimentadas por las mujeres científicas se refiere a la exigencia relativamente común en esta carrera de que realicen cambios geográficos, lo que no suele ser aceptado por sus compañeros varones, mientras que las mujeres lo aceptan más fácilmente.

Sobre este aspecto, cabe señalar que muchas mujeres indican que la vida matrimonial conlleva más atribuciones para las mujeres, como la entrevistada 9 que dice: “tener un marido es una cosa más que una mujer tiene que hacer. Prefiero estar así, soltera, porque tener un marido es una ocupación más para mi vida” (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas). Por su parte, la entrevistada 47 añade a las dificultades de su carrera la mayor atribución provocada por la relación conyugal: “En el matrimonio, no tuve apoyo en la carrera. Le molestaba [a su marido] no tener cosas en casa. Por lo tanto, fue aquella reclamación, que falta, que está fallando aquí y en esto. Es mejor estar sola” (Entrevistada 47. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas). Las afirmaciones de las profesoras entrevistadas indican que los valores que impregnan la construcción de las familias contribuyen a la sobrecarga de las mujeres y a la falta de inversión en sus carreras. Así, para estas mujeres que optan por desarrollar su carrera docente, estar soltera puede ser la mejor manera de continuar con ella. Esta valoración contrasta con la percepción de los hombres, que consideran que la vida matrimonial contribuye a su desarrollo profesional:

Hacer todas estas investigaciones requiere mucho tiempo de estudio y en ningún momento de estas reclusiones, de esta dedicación para escribir estos libros, tuve cargas de la esposa, de los hijos. Porque siempre supe muy bien cómo dividir el tiempo: el tiempo para estudiar, para estar con ellos, para salir todos, para viajar. Entonces, la familia es siempre un apoyo para la carrera (Entrevistado 15. Hombre blanco. Padre. Campus Maceió).

El apoyo de la familia a la carrera profesional del entrevistado 15 no parece haberse visto afectado por la necesidad de dedicación que exigía su trabajo. El discurso del profesor no se refiere en ningún momento a la conciliación. La ausencia de este tema por parte de la mayoría de los hombres entrevistados indica, una vez más, que se trata de un problema vivido por las mujeres, vinculado al sexismo presente en los valores familiares. Sin embargo, la experiencia de uno de los profesores varones contrasta con la realidad de la mayoría de ellos. A este respecto, conviene hacer una aclaración.

Sólo un profesor declara tener dificultades para conciliar las exigencias familiares y laborales, de forma similar a lo que experimentan la mayoría de las profesoras entrevistadas. Este hombre es el mismo que se mudó solo con su hijo cuando se incorporó a Ifal -y al que se

ha aludido antes- y es también el único hombre que tuvo la custodia del niño tras el fin del matrimonio. La excepcionalidad de la condición de este profesor ya ha sido presentada en el curso de los análisis, pero cabe recordar que esta situación se produjo debido a la enfermedad de la madre del niño.

En cuanto a la custodia de los hijos e hijas, es importante señalar que, entre los hombres entrevistados, cuatro no tienen su custodia y sólo el profesor mencionado anteriormente la asume tras la separación de la madre del niño. Entre las mujeres, la situación es inversa: Hay cinco mujeres que han asumido la custodia de su descendencia y sólo una no la tiene tras la separación. Esta última, según su relato, fue separada de sus hijas por el padre, en un proceso que ella describe como alienación parental:

Sufrí la alienación parental. Fue una separación difícil. Mi ex no aceptó la separación, ¿vale? Se quedó con las niñas, porque quien quería irse, quien quería terminar la relación era yo. Y no lo aceptó. Así que esa era la forma que tenía de mantener a las niñas. Y la manera que tenía de evitar que las cosas empeoraran, especialmente para mis hijas, era aceptar esta condición. Pero fue muy doloroso para mí, sufrí mucho. Durante mucho tiempo mis hijas me rechazaron y eso fue doloroso, muy doloroso. Y conciliar todo esto, en medio del trabajo, del estudio... (Entrevistada 47. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

El relato de la entrevistada 47 retrata cómo se producen los valores en el seno de las familias. El rechazo de las hijas y la manipulación del marido a través de ellas indica cómo todos los miembros de la familia aprenden formas de sentir y valorar a la mujer y al hombre a partir de su inserción en los parámetros impuestos a cada género. Este relato se refiere a un hecho vivido en un período anterior, en el que la legislación brasileña contaba con mecanismos que dificultaban el divorcio a propuesta de las mujeres, en el que la ausencia del hogar podía implicar la pérdida de la custodia de la descendencia. Aunque haya habido cambios en la legislación, la entrevistada plantea cuestiones para pensar cómo la centralidad masculina está presente en diversas instituciones de la sociedad y, en este caso, la educación, la familia y la justicia están atravesadas por este modelo en la producción de desigualdades.

4. Contexto político, social y sanitario

Para comprender la situación de las desigualdades de género en el Ifal, es fundamental considerar el contexto en el que la institución está inserta y buscar entender cómo esta realidad puede interferir en su funcionamiento. La coyuntura política, social y sanitaria vivida en Brasil en el período en que se realizaron las entrevistas fue ampliamente referida por el profesorado, lo que indica la relevancia de estos temas.

En cuanto a la situación sanitaria, hay que tener en cuenta que la pandemia del COVID-19 provocó una emergencia sanitaria a escala mundial, con cambios drásticos en toda la vida social. El Ifal se vio directamente afectado por este contexto, en el que las actividades se

suspendieron durante un periodo y el regreso estuvo marcado por importantes cambios en su funcionamiento, incluida la presencia del profesorado, del alumnado y de toda la comunidad académica. En este sentido, es importante señalar que la pandemia no puede considerarse un fenómeno universal y homogéneo. Las intensidades, calidades y formas de agravamiento pueden ser muy diferentes y están relacionadas con condiciones socioeconómicas, culturales, ambientales, colectivas o incluso individuales (Mata et al., 2021). La relación de la pandemia con la situación política y económica que vive el país fue un tema recurrente en las entrevistas.

La situación vivida por la educación durante el gobierno del presidente Jair Bolsonaro se presenta en términos de las decisiones tomadas en el marco de la pandemia, pero también vinculada a las concepciones y el proyecto de gobierno centrado en el área educativa. Con un gobierno marcado por la desvalorización de la educación pública (Gouveia, 2016; Frigotto, 2018; Avritzer, 2021), el asunto es indicado en varios momentos de las entrevistas y merece, así como los efectos de la pandemia, un apartado específico para comprender la implicación de este contexto en la producción de desigualdades vividas en el Ifal.

4.1. La pandemia del COVID-19

La pandemia del COVID-19, enfermedad generada por el virus SARS-CoV-2, surge en China en 2019 y se propaga por todo el mundo. En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declara el estado de pandemia y emergencia de salud pública internacional. Esta situación se caracteriza por el brote de la enfermedad en varios países y regiones del mundo. Dado el contexto de la crisis sanitaria, se han producido importantes repercusiones económicas, sociales y políticas en todo el planeta.

En cuanto a la educación, este escenario exige medidas sanitarias de emergencia por parte de las autoridades gubernamentales para contener la propagación del COVID-19. Entre estas medidas, el aislamiento social y el cierre de escuelas impusieron un nuevo modelo educativo. Las tecnologías digitales y las metodologías de educación en línea transpusieron las metodologías y prácticas pedagógicas típicas de los espacios de aprendizaje presencial, en una dinámica que exigió muchas adaptaciones y esfuerzos para lo que convencionalmente se llamaba educación a distancia (Vieira y da Silva, 2020). La implantación de este modelo de enseñanza ha traído una serie de cuestiones al debate sobre la educación, entre las que se incluyen: la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en este contexto, la realidad socioeconómica del alumnado, la estructura de las instituciones educativas, las condiciones para que el profesorado desarrolle su actividad ante tales retos y los factores vinculados a la propia dinámica en la vida de las personas producida por este contexto.

Para aportar elementos sobre esta realidad, se presentan primero aspectos relacionados con la educación a distancia: el impacto de la pandemia en la oferta educativa, las condiciones del personal docente para adaptarse a esta realidad y cómo se diseñan estos

cambios en la realidad del Ifal. A continuación, se presta atención a los factores relacionados con la vivencia de esta situación laboral en la dinámica familiar del profesorado, considerando las posibilidades de gestionar ambas demandas e indicando cómo las cuestiones de género interfieren en esta trayectoria y, en particular, en la productividad de las mujeres.

4.1.1. La pandemia y la educación a distancia.

Los cambios provocados por la pandemia supusieron grandes retos para la educación. La necesidad de reordenar los procesos de enseñanza y aprendizaje se produjo en un contexto de emergencia y con pocas condiciones de preparación, en el que las personas implicadas estaban insertas en la crisis e intentando gestionar sus sentimientos y habilidades para asumir cambios de tales proporciones. Los impactos de esta realidad se hicieron evidentes en las declaraciones de las personas entrevistadas:

Estoy lejos de mi familia, y este mes ya he perdido a dos parientes cercanos y todavía estoy de luto. Y esta semana he perdido a mi vecino de al lado. Es difícil, ¿sabes? Familiares muy cercanos incluso moribundos, hospitalizados. Estoy empezando a sentir que es muy difícil enseñar debido a este momento. (Entrevistada 21. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió)

Nunca sentí esto, pero cuando llegó el lunes no quería salir de la cama para trabajar, no quería. Esto fue algo que para mí es surrealista porque cada principio de año, a la vuelta de vacaciones, estoy entusiasmado. [...] Pero yo no quería volver a trabajar, no podía soportar la idea de tener que enseñar en la educación a distancia de emergencia y no puedo soportar la idea de que estamos perdiendo la mitad de nuestros estudiantes: un proceso que no es culpa de ellos, no es culpa nuestra (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

La ansiedad, las incertidumbres sobre la dimensión de la crisis y el luto por las muertes revelan cómo el contexto de la pandemia trajo sufrimiento al profesorado y se configuró como una dificultad adicional en el ejercicio de la profesión. La preocupación por el alumnado y la oferta de una enseñanza de calidad también son señalados por buena parte del personal docente, lo que demuestra el compromiso por la profesión. La situación del estudiantado que necesita trabajar para ayudar en casa debido a la pérdida de ingresos de la familia; la realidad de las alumnas mujeres, que necesitan cuidar de las hermanas y hermanos menores, y el abandono escolar son planteados por el profesorado. Estos datos confirman la precaria situación en la que se encontraba el estudiantado del Ifal e indican que los grupos ya marcados por la violencia estructural son los más afectados ante las crisis vividas en la sociedad. En este sentido, el informe realizado por Gênero e Número y Sempre Viva Organização Feminista [Gênero y Número y Organización Feminista Sempre Viva] (2020) denuncia que la pandemia de COVID-19 intensificó las desigualdades vividas por las mujeres brasileñas, en las que el 50% de ellas se convirtieron en cuidadoras. Incluso sin la producción de datos cuantitativos de esta

naturaleza en el Ifal, la experiencia del profesorado en la rutina de la enseñanza indica, a través de las entrevistas, que esta cuestión afecta directamente a las alumnas.

Otra cuestión que parece afectar más directamente a las mujeres es el manejo de las tecnologías digitales. Pero no es solo una cuestión de género. La generación y el interés previo pueden entenderse como factores que interfieren en la capacidad de manejo de la tecnología entre el profesorado del Ifal. Estas dificultades se acentúan por el hecho de que la enseñanza a distancia es un modelo improvisado, y no hay equivalencia entre este y las experiencias de educación a distancia (EAD). Según Vieira y da Silva (2020):

Enseñar a través de las tecnologías digitales a los alumnos afectados por el cierre repentino de las escuelas no es aplicar la educación a distancia, aunque se refiera a la mediación de la enseñanza y el aprendizaje a través de las tecnologías digitales [...] La tele enseñanza de emergencia implica el uso de soluciones pedagógicas totalmente a distancia para lecciones desarrolladas previamente en formato presencial, constituyendo un cambio temporal en respuesta a la situación de crisis (Vieira y da Silva, 2020, p.1015).

Aunque el profesorado se mostró dispuesto a una mayor flexibilidad en el desempeño de su trabajo, esta situación de enseñanza improvisada, sumada al contexto político de desvalorización del magisterio, que se presenta en el siguiente apartado, resulta en una gran demanda de eficiencia, sin que hubiera condiciones para operacionalizar tal demanda. Las citas ponen en cuestión las difíciles condiciones laborales que experimentaron:

El Ifal, el gobierno federal, en ningún momento pensó en el impacto de esto, que estoy usando mi portátil, mi impresora, mi energía, mi internet. Económicamente tuve que comprar un cuaderno. Así que tuvimos este debate, porque no había ningún incentivo para los profesores. También estaba el debate de las profesoras, porque ellas estaban más en casa, cuidando de la casa, y tenían que compartir la casa con el trabajo de enseñanza y eso tampoco era tenido en cuenta por la institución (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

En cuanto a las demandas del personal docente para mejorar las condiciones de trabajo, se considera que estas son diferentes en función del género. La falta de políticas dirigidas a la situación de conciliación de las actividades laborales y familiares se considera un problema relacionado únicamente con las mujeres y son estas las que principalmente aluden a la dificultad de trabajar en el período pandémico debido a los problemas de conciliación.

La necesidad de utilizar el equipo personal durante la pandemia, señalada por el entrevistado 48, es un factor recurrente en las entrevistas y es señalado sobre todo por los hombres. Uno de ellos hace la correlación entre esta experiencia y el fenómeno de la uberización⁷⁷. Además, los hombres son los únicos que cuestionan la falta de intimidad que supone la realización de actividades en casa. Sin embargo, esta investigación muestra que

⁷⁷ El fenómeno de la “uberización” puede entenderse como un nuevo patrón de organización del trabajo caracterizado por la autonomización de los contratos laborales y que, en función de la resistencia de los movimientos de protesta, puede generalizarse (Antunes, 2016).

tanto los profesores como las profesoras de Ifal experimentan estas dificultades y son las mujeres las más afectadas por ellas. Las diferencias en las afirmaciones del profesorado corroboran las problematizaciones sobre cómo se manifiestan estas desigualdades en las prácticas sociales. Para entender mejor esto, a continuación se presentan las dificultades femeninas relacionadas con la conciliación durante la pandemia y las demandas realizadas por profesores y profesoras a partir de esta realidad.

4.1.2. Los problemas de conciliación durante la pandemia

La experiencia de conciliación de las profesoras del Ifal, tratada en el apartado 3.3, explicita la situación de sobrecarga que viven las mujeres. Durante la pandemia, con el traslado de las actividades laborales al ámbito doméstico, esta realidad se acentúa.

Las mujeres, que tradicionalmente se ocupan de las actividades relacionadas con el hogar, tuvieron que atender otras demandas de este entorno provocadas por la pandemia. Aunque tanto los profesores como las profesoras declaran haber sufrido problemas de salud mental y tener a familiares también en esta situación, sólo ellas mencionan tener que hacerse cargo de familiares como consecuencia de diversos problemas de salud. La menor presencia de trabajadoras domésticas en el hogar debido al contexto pandémico y la mayor carga de trabajo que esta situación conlleva también es una cuestión planteada únicamente por las mujeres:

La enseñanza a distancia es muy pesada, cierto. Mi vida es esta, estar ahí en el ordenador dando clases, impartiendo clases, estudiando, haciendo actividades de postgrado, cuidando de la familia, de la casa, cocinando... Y tengo que cocinar todos los días porque su comida [la de su hijo] es la introducción a la comida. Y no puedo tener una empleada en casa por culpa de la pandemia... pero tengo esta locura y, una vez a la semana, una chica me ha ayudado, acaba de empezar en noviembre (Entrevistada 36. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

El factor económico vuelve a atravesar el debate sobre género y trabajo. Ante la cultura brasileña donde las familias más ricas tienen trabajadoras domésticas en casa, y ante la dificultad de mantener estos servicios durante la pandemia, varias mujeres relatan la dificultad que experimentan al tener que prescindir de estos servicios. Muchas también comentan que ya no tenían servicio doméstico, pero que estas actividades aumentaron como consecuencia de la mayor permanencia de la familia en casa. Además de las cuestiones relacionadas con el trabajo en el hogar, la mayor demanda de cuidado de los hijos e hijas, incluso en relación con las tareas escolares, también es muy retratada por las mujeres como dificultades para llevar a cabo su trabajo durante la pandemia. Entre los hombres, pocos afirman que hubiera aumentado la demanda de tareas domésticas y cuidados. Además del entrevistado que vive solo con su hijo y que ya ha sido ampliamente referenciado en este

trabajo, sólo dos hombres destacan el aspecto doméstico como una dificultad durante la pandemia:

Vivía con mi hermana. Pero mi hermana es técnica de enfermería, así que pensó que era mejor que no fuera. Y siempre me quedo aquí [...] Intento mantenerme aislado. Prácticamente no salgo de casa desde el principio de la pandemia, sólo para ir al mercado. ¡Y esto es estresante! A veces incluso nos molesta un poco esta rutina. Todo se vuelve más estresante, porque combina el trabajo con las actividades en casa. Así que te levantas y vas a preparar el desayuno, vas a tus actividades. Luego te paras a mediodía, intentas preparar la comida y lo limpias todo. Déjalo todo ordenado y vuelve al trabajo. Cuando terminas, tienes que volver a ocuparte de la comida. Así que es algo agotador (Entrevistado 44. Hombre blanco. Campus Piranhas).

No teníamos este apoyo [empleada para realizar actividades domésticas]. Nunca lo tuvimos. Pero fue ella [la exmujer] quien no lo quiso. Pero ahora que estoy solo, tengo una persona que viene dos veces por semana y limpia todo aquí. Deja todo limpio, plancha mis camisas. También hay un chico que me está ayudando con los perros, viene una vez a la semana y baña a todos los perros y limpia el patio trasero y delantero. Da a los perros la medicina. Es mucho trabajo para mí. Es horrible sin ella [esposa], porque ahora tengo que hacerlo todo, ¿entiendes? Si era difícil hacer todo en el Ifal cuando ella estaba aquí, ahora es cien veces peor (Entrevistado 46. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Estas entrevistas difieren de la mayoría de las realizadas a hombres en cuanto a las dificultades enfrentadas durante la pandemia. La ausencia de otra persona en la casa, sobre todo de una figura femenina, puede haber sido uno de los factores que llevaron a los entrevistados a asumir las tareas domésticas y a sentirse desbordados. Ambos señalan que en este contexto de sobrecarga vivían solos. En el caso del entrevistado 46, esta situación no es causada directamente por el contexto pandémico, sino por la separación de su mujer durante este periodo. De modo que, incluso durante la pandemia, resuelve parte del problema contratando a empleados para realizar las tareas. Antes, su mujer se hacía cargo de estas actividades.

Algunos de los hombres entrevistados, cuando se les pregunta directamente sobre la realización de actividades domésticas durante la pandemia, indican que no experimentaron muchos cambios en este aspecto. Uno de los profesores señala que la pandemia no le ha agobiado con las actividades domésticas porque siempre había dividido las tareas del hogar y el cuidado, así que ya estaba acostumbrado. Este profesor, sin embargo, antes de la pandemia pasaba cuatro días a la semana en la ciudad donde trabaja, un lugar distinto de donde vive con su familia, lo que indica que la pandemia y su presencia en casa no le acarrearón más obligaciones que las que asumía cuando pasaba la mayor parte de la semana lejos de su familia. Por otro lado, sí hay varones que admiten que la esposa asumió más tareas en la casa durante la pandemia y que por ello no se vieron sobrecargados. Sin embargo, en general, buscan una justificación a la situación, como el entrevistado 26, que indica que: “El mérito es de mi mujer. Lo ha solucionado todo, es muy organizada. Era gestora, gestionaba el presupuesto y trabajaba

con la planificación estratégica. Así que es una persona extremadamente metódica y lo resuelve todo” (Entrevistado 26. Hombre blanco. Campus de Maceió).

Es interesante que, así como en otros estudios (Candido et al., 2021), en esta investigación se evidencia que, al ser abordadas sobre este tema, la mayoría de las personas, tanto hombres como mujeres, dicen haber enfrentado dificultades adicionales al ejercer su profesión en la pandemia, y sólo al ser confrontadas sobre las cuestiones que impactaron en esta rutina se evidencia cómo se manifiestan las desigualdades de género. En general, los hombres declaran haberse visto afectados por la pandemia como consecuencia de realizar su labor docente en el ámbito doméstico. En otras palabras, el impacto estaba relacionado con la organización del tiempo y la rutina del trabajo como profesor en casa.

Para los hombres, el entorno familiar es un lugar que ofrece muchas distracciones para el trabajo. Algunos señalan el gran número de personas en casa, a los niños y niñas circulando por el hogar durante el periodo de clase y el ruido causado por este movimiento interno, además de los provenientes del exterior. También son recurrentes los comentarios sobre las posibilidades que ofrece el entorno para el ocio. Consideran que la estructura de una casa, con la disponibilidad de sofá, videojuegos y televisión, les exigía más concentración y disciplina.

En vista de ello, muchos prefieren ir a trabajar al Ifal, como el entrevistado 38, que indica que aunque tenía autorización para trabajar a distancia, algunos días iba al Ifal. Aunque afirma que lo hacía porque le gusta trabajar en ese entorno, cuando se le pregunta si esta elección se debía a las exigencias domésticas inherentes al entorno familiar, responde:

Por supuesto. Mi hija es pequeña, ha dejado el colegio y necesita jugar. Así que se lleva a su madre o a su padre. La madre también es profesora y tiene que hacer lo suyo para realizar las actividades. Y así, yo haciendo mi trabajo, ella corre, quiere jugar, así que eso distrae. Soy esa persona a la que le gusta la concentración, me gusta el silencio (Entrevistado 38. Hombre blanco. Padre. Campus Piranhas).

La necesidad de más atención por parte de la infancia en este periodo parece haber producido demandas diferentes para hombres y mujeres. Al igual que el entrevistado 38, otros varones también organizaron los horarios para trabajar en el espacio físico del Ifal o incluso en casa de familiares durante la pandemia. En contraste con esta realidad, ninguna mujer alude a una organización similar. En realidad, la dinámica se repite con respecto al reparto de las obligaciones con los hijos e hijas en función del sexo de los progenitores. La entrevistada 11, que, al igual que el entrevistado 38, está casada con un profesor de otra institución, revela: “Cuando mi marido se quedaba más en casa, dividíamos mejor las actividades. Sin embargo, mi marido se pasa todo el día trabajando en la universidad y yo acabo teniendo que acompañar a los chicos más de cerca” (Entrevistada 11. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios). Así, las razones de la mayor dificultad experimentada por las mujeres para gestionar la carga familiar en este contexto podrían identificarse por las diferentes expresiones de hombres y

mujeres en cuanto a lo que supusieron las dificultades para el desempeño del trabajo a distancia durante la pandemia. El siguiente extracto es bastante elocuente:

Era un poco difícil trabajar en casa porque yo era el único que tenía un portátil. Tuve que comprar otro portátil. Me compré un ordenador de sobremesa. Así que tuve que triplicar la tecnología aquí en casa para que ellos [sus hijas e hijos] también pudieran tener acceso a ella y asistir a clase. Y por no hablar de que mi chico es más tímido y también es más bruto. Así que su madre o mi madre tenían que estar animándole a ir a clase (Entrevistado 2. Hombre negro. Padre. Campus de Palmeira dos Índios).

Como refleja la cita, la dificultad que encontraba el entrevistado estaba relacionada con la compra de equipos informáticos para que sus hijas e hijos asistieran a las clases. A su vez, relata que le correspondía a su esposa o a su madre asumir la orientación de esta actividad. Como ya se ha indicado, a diferencia de las mujeres, los hombres plantean el uso de equipos personales y la falta de intimidad como un problema muy relevante durante la pandemia. Aunque sólo los hombres destacan esta cuestión, las mujeres también necesitaban utilizar equipos informáticos y, a diferencia de los hombres que contaban con un espacio propio, ellas veían expuesta la intimidad de su hogar. Una dificultad añadida radicaba en la necesidad de compartir los equipos con sus hijas e hijos, que también participaban en actividades escolares en línea durante este periodo:

Era bastante difícil. Confieso que no soy una buena cocinera, pero tuve que apañármelas. Ellas [las hijas] también me ayudaban, mi marido también me ayudaba lavando los platos. Y así fue como nos adaptamos. Y también tuvimos que organizar nuestros horarios. Así que era así, mi ordenador estaba por la mañana con una de ellas y por la tarde con la otra, y yo estaba sin ordenador y trabajaba más en horario nocturno. Mi marido con otro ordenador, porque lo necesita mucho. Incluso está trabajando allí ahora. Sin embargo, tuvimos que comprar otro ordenador, pensando en esta necesidad en plena pandemia, porque no podíamos permitirnoslo. Había reuniones del Ifal, yo estaba en una comisión, desarrollando actividades. Ahora mis hijas están en clase, una utiliza mi ordenador y la otra el suyo. Internet es defectuoso, siempre deja de funcionar. Incluso mi hija vino aquí cuando yo me estaba conectando con usted. Ella quería mi teléfono móvil porque internet no funciona bien (Entrevistada 23. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

Además, la exigencia de que las mujeres asuman la responsabilidad de los asuntos familiares les supuso algunas tareas adicionales en la época de la pandemia. Con la centralización del cuidado de la infancia en las mujeres, estas también tuvieron que asumir las cargas de guiarla en la educación a distancia y gestionar la falta de condiciones físicas adecuadas en el entorno doméstico, además de realizar el resto de las actividades domésticas, mientras sus maridos “ayudaban”. Así, la entrevistada 23 tuvo que adaptar su horario y el equipo de trabajo de la familia a las demandas de los demás miembros. La flexibilización de su necesidad de trabajar para satisfacer la necesidad de otros miembros de la familia indica, una vez más, cómo se

construye la cultura en la que la carrera profesional femenina es una actividad secundaria a la familia.

Como expuso la entrevistada 23, sus hijas la buscaron varias veces durante la entrevista. Estaba en el balcón de su piso, realizó la entrevista por teléfono móvil e informó de que Internet empeoraba cuando cerraba la puerta de la terraza, de modo que a veces necesitaba abrirla, pero se veía afectada por el ruido de la rutina familiar. Merece la pena mencionar una cuestión interesante relacionada con esta situación. El marido de esta profesora también es profesor en el Ifal y fue entrevistado durante esta investigación. Aunque atravesada por la misma realidad de ser docente de la misma institución, tener las mismas hijas, vivir en la misma casa y necesitar enseñar a distancia, la situación presentada por la entrevistada 23 fue vivida de manera totalmente diferente que por su marido. Cuando se le pregunta por las dificultades de trabajar desde casa durante la pandemia, él responde:

Mira, bien, no dejo que este tema de la vida personal interfiera con el trabajo. Incluso en la enseñanza a distancia hay que separar el lugar de trabajo del de la familia. Así, por ejemplo, aquí estoy en mi casa, que es la oficina. Así que cuando vengo a trabajar, estoy trabajando. Cuando traspaso esa puerta, salgo del Ifal y me convierto en padre de mis hijas y empiezo a tener mi actividad de ocio (Entrevistado 24. Hombre blanco. Padre. Campus Maceió).

Según el entrevistado 24, durante la pandemia realiza el trabajo en un lugar privado y sin interferencias de sus familiares. Al igual que con su esposa, la entrevista se realizó por internet. Sin embargo, no se produjo ninguna molestia similar a la que ella experimentó: utilizaba el ordenador en un despacho con las puertas cerradas; internet funcionaba con normalidad y ninguna niña se acercaba al espacio. Estas diferentes dinámicas familiares pueden repercutir en la productividad del profesorado, aspecto que se analiza en el siguiente apartado.

4.1.3. La productividad durante la pandemia

La productividad es un asunto muy importante en la carrera académica. Aunque involucre la ejecución de las diversas tareas de la profesión, comúnmente se entiende relacionada con la producción científica, materializada en artículos, capítulos de libros y trabajos publicados en congresos (Borsoi y Perreira, 2013).

En esta investigación, se observa que tanto las tareas docentes como las cuestiones más directamente vinculadas a la investigación se vieron muy afectadas durante la pandemia. En este apartado, se presta atención a ambas dimensiones de la carrera académica al abordar el asunto de la productividad. Así, en este estudio, se pregunta al personal docente sobre cómo la pandemia interfirió en la ejecución de su trabajo, cómo la realización de actividades en casa repercutió en este proceso y si el periodo de la pandemia fue productivo. En la última pregunta, muchas mujeres mencionan cuestiones domésticas para explicar sus dificultades:

Ahora he tomado decisiones importantes en la educación a distancia. Por ejemplo, no me metí en ningún tipo de cosas que fueran opcionales, sólo en una investigación en la que estoy participando junto con el Neabi. Pero es porque me apasiona este ámbito. Entonces empezamos a ver que lo estamos perdiendo, así que volví. Me gusta mucho participar, pero he tenido que elegir. Y hoy, en una pandemia, mi prioridad no es mi trabajo. Para ser sincera, decidí renunciar a cosas en el trabajo para tener más calidad de vida en casa. Aun así, no puedo decir que tenga tiempo libre. Es un viaje sin fin, ¿verdad? Cuidar de la casa, hacer investigación, posgrado, enseñanza a distancia... ¡no hay yo! (Entrevistada 36. Mujer negra. Madre. Campus Penedo).

La situación presentada por la entrevistada 36 retoma el tema ya abordado sobre la sobrecarga de las mujeres. El aumento de las exigencias domésticas, provocado por el contexto pandémico, afectó directamente a las mujeres, por lo que muchas abandonaron algunas actividades académicas que realizaban anteriormente. No obstante, aunque se vieron más afectadas, algunas mujeres afirman que la pandemia fue un periodo productivo. Merece la pena traer a colación estas excepciones y comprender cómo se manifestaron.

Una de las entrevistadas señala que su objeto de investigación es la historia de las enfermedades y que la pandemia puso su trabajo en el punto de mira y le brindó más oportunidades de publicación. Ella no es madre y su novio no vive en la misma ciudad que ella. La otra entrevistada que señala que fue muy productiva sí estaba casada y tenía hijas. Ella comenta que había publicado nueve artículos en el año en que se realizó la entrevista, que tuvo lugar en el contexto de la pandemia: “hasta ahora hay cuatro artículos en publicaciones periódicas y cinco en monográficos y aún quedan dos más por recibir resultados allí, pero se han presentado dos. Fue extremadamente productivo este período” (Entrevistada 30. Mujer blanca. Madre. Campus Maceió).

La situación contrastada de estas profesoras es interesante. Muestra que la realidad social no produce sujetos de manera uniforme. No existe un proceso de modelado social independiente de la actividad de los sujetos (Bandura, 2005). También pone de relieve las diferentes dinámicas que implican estos procesos de construcción social. En cuanto a la entrevistada que no está casada y no es madre, aunque le afectan las cuestiones de género, parece que el hecho de ser soltera le da más autonomía en la gestión de las cuestiones domésticas y laborales. Esta observación fue incluso señalada por la profesora.

La situación de la entrevistada 30 se refiere a la comprensión de otros marcadores que producen desigualdades. Esta profesora señala que sólo en los primeros meses de la pandemia se quedó sin empleada doméstica, pero que luego decidió mantenerla trabajando con mascarilla y protocolos de seguridad. Según ella, tomó esta decisión porque le gusta investigar y las actividades domésticas la estresaban. Una vez más, volvemos a la cuestión de clase y a la situación común en Brasil, en la que los grupos con mayor poder adquisitivo suelen contratar personal doméstico. Esto, contratar a una empleada por bajo salario, fue la solución

encontrada por muchas profesoras del Ifal al problema de opresión de género en el que viven, aunque reitere la lógica de la opresión, que aquí funciona alineando las cuestiones de género con la clase social y la raza, dado que las mujeres negras son la mayoría de las trabajadoras domésticas en Brasil. Con la naturalización de estas actividades como femeninas y la estructura explotadora de la sociedad brasileña, Fontoura et al. (2010) señalan:

Se forma un verdadero encadenamiento de mujeres en la sociedad brasileña, que están vinculadas a través de la asignación por actividades domésticas. Cuanto más al final de esta cadena, más penalizadas y precarias se encuentran estas mujeres y mayor es la tensión que experimentan cuando tienen que conciliar su entrada en el mercado laboral con sus responsabilidades en las actividades de cuidado (Fontoura et al., 2010, p. 18).

A este respecto, hay que decir que no sólo las mujeres, sino también los profesores varones han demostrado que recurren a los servicios de personal doméstico. Aunque no es posible, ni conveniente, analizar aquí las relaciones establecidas por el contrato y la práctica laboral de estos profesionales, algunas citas muestran relaciones de explotación, como refleja el siguiente ejemplo:

Justo cuando empezó la pandemia nos quedamos aquí en Maceió. Pero tengo una casa en la playa y después de unos meses aquí, sólo nosotros encerrados, pensé que era mejor ir a la playa. Y fue genial, en el sentido de la producción. Asistí a varios cursos, logré escribir todo este libro. Y nos quedamos allí, mi mujer y yo. Y la secretaria⁷⁸. Tenemos una persona que trabaja con nosotros desde hace muchos años y también fue allí y se quedó con nosotros. Estábamos muy bien protegidos y cuidados, recibiendo pocas visitas (Entrevistado 15. Hombre blanco. Padre. Campus Maceió).

La referencia a la presencia de una trabajadora doméstica que reside en la misma casa que la familia del profesor alude a la situación de explotación en la que se encuentran estas trabajadoras. Cabe mencionar que otras personas entrevistadas también declaran haber tenido niñeras o trabajadoras domésticas viviendo en su casa, pero se refieren a un periodo anterior, quizás a una época en la que no existía legislación que protegiera a estos profesionales. Aunque es significativo sacar a relucir la realidad de la explotación de las mujeres pobres expresada por profesores y profesoras, es importante señalar que sólo las mujeres afirman que la presencia de empleadas domésticas y niñeras fue un factor determinante para la productividad durante la pandemia. En otras palabras, además de que más hombres que mujeres afirman haber sido productivos durante este periodo, las circunstancias de los hombres que no lo fueron no estaban relacionadas con las actividades domésticas o de cuidado. En cuanto a las razones de la baja productividad señaladas por los hombres, el entrevistado 48 comenta lo siguiente:

⁷⁸ En Brasil, es popular utilizar el término “secretaria” para referirse a las trabajadoras domésticas. El uso del término no cuenta con el apoyo de los grupos que las representan, ya que a menudo se utiliza para ocultar la condición de explotación en la que se encuentran.

Para mí no fue productivo desde el punto de vista académico del trabajo. Tengo la costumbre de leer y aun así no he podido parar un poco para leer. No podía concentrarme en la lectura. El año pasado publiqué cuatro o cinco artículos científicos en revistas y este año aún no me he parado a pensar en producir uno. Creo que la fatiga mental; la ansiedad de seguir la pandemia; los números de la pandemia; la situación de la vacuna, de un gobierno que desprecia la pandemia y nos quedamos con esta incertidumbre, si el gobierno va a comprar la vacuna o no... El gobierno federal agrava nuestro sentimiento, esta ansiedad, ¿cierto? (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

La salud mental y su relación con la pandemia son muy señaladas por profesores y profesoras como dificultades experimentadas que tienen su reflejo en la productividad. Es importante señalar que la fragilidad en la salud mental experimentada por el profesorado durante la pandemia se presenta como vinculada, en gran medida, a la forma en que el gobierno federal gestionó la crisis sanitaria y las políticas educativas promovidas en este contexto. Las críticas al gobierno federal y el impacto de la situación política y económica en el bienestar y la carrera profesional del profesorado son temas ampliamente comentados en las entrevistas. En este sentido, vale la pena destinar un apartado específico al análisis, para permitir comprender cómo el contexto social y político del país contribuyó a la producción de desigualdades en el Ifal y, en particular, de desigualdades de género.

4.2. *La situación política y económica y la producción de desigualdades*

La situación política y económica vivida por Brasil en los últimos años ha supuesto grandes pérdidas para la educación pública. El fortalecimiento de una ideología conservadora vinculada a los intereses neoliberales ha marcado el desarrollo de estas políticas y ha socavado la aplicación de modelos orientados a la inclusión y la justicia social.

El surgimiento del movimiento “bolsonarista⁷⁹” y la victoria de Jair Bolsonaro como presidente del país representaron la exacerbación de este modelo. Además de la alianza con el mercado, este movimiento está marcado por una propuesta de gobierno antipolítica. Basándose en la destrucción de las estructuras del Estado brasileño con el argumento de que fomentan una política progresista de izquierdas, las carencias y deficiencias de los regímenes democráticos fueron explotadas, instrumentalizadas y desconfiguradas en favor del fortalecimiento de un proyecto neoliberal y conservador. Esta destrucción estuvo mediatizada por un gran activismo político (Avritzer, 2020).

Así, para Avritzer (2020), Bolsonaro llegó al poder no como un líder político, sino como el líder de un movimiento capaz de destruir políticas y políticos. Y así gobernó: nombró personas en los ministerios en función de su capacidad para tensionar o deshacer las políticas

⁷⁹ El bolsonarismo puede definirse como un conjunto de propuestas y valores asociados al ascenso político de Jair Bolsonaro al gobierno de la República brasileña (Reis, 2020).

públicas establecidas o crear tensiones en la burocracia, en los procedimientos y con los distintos actores sociales (sectores profesionales, técnicos o políticos; movimientos de clase; organizaciones no gubernamentales; organizaciones internacionales, etc.).

Los problemas relacionados con las políticas educativas llevadas a cabo en este periodo quedan patentes en el discurso del profesorado, que denuncia diversas debilidades experimentadas en el Ifal que afectan a toda la comunidad académica. No hubo ninguna persona entrevistada que señalara los beneficios aportados por este gobierno. Es innegable que esta situación de inseguridad y retroceso estuvo presente en la vida cotidiana de la institución y amenazó el mantenimiento de importantes logros en la educación.

4.2.1. Bolsonaro y el Bolsonarismo en la educación y en la realidad del Ifal

Como ya se ha mencionado, la situación política del país ha sido un asunto recurrente en las entrevistas con el profesorado. Ha estado presente en varios temas tratados, como cuando se les pregunta por sus carreras, motivaciones y expectativas de futuro. Así, algunas cuestiones sobre este asunto ya han sido abordadas en el transcurso de este trabajo. En este apartado se presta atención a cómo el contexto político brasileño vivido en la época en que se realizaron las entrevistas dificultó el desarrollo de políticas educativas en el Ifal y, en particular, las políticas destinadas a reducir las desigualdades.

Cuando se presentó el debate sobre la carrera profesional, en los análisis organizacionales, se evidenciaron las conquistas y logros representados por la estructuración de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Esos avances contrastan con las alusiones a los retrocesos y riesgos de desmantelamiento de ese modelo que trajo el gobierno de Bolsonaro:

Vengo de una generación de Brasil que vio cómo se hundía el mercado laboral y la investigación. La generación anterior a la mía fue la de la expansión de la red educativa federal, de las universidades. Así, los que estudiaron hasta unos años antes que yo se incorporaron rápidamente al mercado laboral. Y vi, a lo largo de mi formación, cómo se destruían cosas, cómo se destruía la política educativa, cómo disminuían las becas, cómo se acababa el programa Ciencia sin Fronteras, cómo se enrarecían los bocadillos por el camino... Todavía me las arreglé para entrar en los últimos concursos del Ifal, porque ahora hay cada vez menos (Entrevistada 35. Mujer blanca. Campus Penedo).

El discurso de la entrevistada 35 permite entender a qué coyuntura política se refiere cuando retrata la expansión de la red federal de educación, así como cuando se refiere al período posterior a esos avances. Las declaraciones en este sentido son recurrentes y no requieren la expresión de fechas o nombres de representantes del poder ejecutivo federal para identificar a qué periodo se refieren, aunque es posible confirmar esta información en el transcurso de

las entrevistas. Expansión, inversión y estímulo fueron términos frecuentemente utilizados por el profesorado para indicar el período durante el cual el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, y en algunos casos también el de Dilma Rousseff, estuvieron al frente del ejecutivo nacional. Por el contrario, las palabras desmantelamiento, destrucción, precariedad y desgobierno fueron pronunciadas en reiteradas ocasiones en referencia al período en que se realiza la entrevista, en el que el país era gobernado por el presidente Bolsonaro.

Los avances aportados por el periodo anterior fueron señalados por algunas personas a través de la experiencia concreta como docente en el Ifal, como el entrevistado 15, que indica que: “En el gobierno Lula, los institutos recibieron mucho estímulo. Teníamos una gran cantidad de equipos, construimos nuevos campus, laboratorios, hicimos posible la investigación. Entonces el Ifal ya lanzó un máster...”. (Entrevistado 15. Hombre blanco. Sacerdote. Campus de Maceió). Según Cardoso Neto y Nez (2021), las diferencias de la política educativa implementada en estos contextos políticos son notorias. En los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y de Dilma Rousseff, la educación fue vista como esencial para el desarrollo del país, por lo que priorizaron las inversiones en esta área. Durante el gobierno de Bolsonaro, en cambio, las políticas educativas fueron presentadas como un caos y la decisión tomada fue invertir cada vez menos en ellas.

En general, se percibe un gran cambio de perspectiva: la devaluación de la educación desde el cambio de gobierno. Muchas personas se refieren al gobierno de Michel Temer como inicio de este proceso. El término “golpe” se utiliza a menudo para aludir a este período, en referencia al proceso de destitución de la presidenta Dilma Rousseff en el que su vicepresidente, Michel Temer, fue acusado de planear un golpe político para ocupar el poder. El entrevistado 5 aporta un discurso muy común entre el profesorado entrevistado sobre cómo se produjo este proceso de devaluación de la educación:

Desde 2016, el interés del gobierno federal es romper con nuestra carrera, con la educación, desechar las carreras y también las instituciones y acercarse a la privatización. A partir del golpe que se dio a la población nacional, toda la política que se hizo fue de desguace de la red y ataque a los servidores en general, pero especialmente a los federales. Por los costes que tienen, porque los entienden como costes y no como inversión. Y este gobierno federal [gobierno Bolsonaro] hace todo para tratar de cambiar el nivel que tiene el funcionario público, para cambiar negativamente, tratando de disminuir el potencial de esta institución, de los docentes... (Entrevistado 5. Hombre blanco. Padre. Campus Palmeira).

La lógica de promover la privatización de la educación y el argumento de que los funcionarios son un coste para el Estado, denunciado por el entrevistado 5 como postura recurrente del gobierno Bolsonaro, surgen espontáneamente en muchas entrevistas. En la misma línea de

razonamiento, la congelación de los salarios y la reforma administrativa⁸⁰ son entendidas por la mayoría de docentes como parte de este proyecto, que perjudica al profesorado y a la calidad de la enseñanza

En relación con el recorte del presupuesto del Ifal, el personal docente expresa diversas dificultades experimentadas ante este escenario: el abandono del alumnado; la falta de fondos para el mantenimiento de los laboratorios y para los desplazamientos a las actividades de formación; la reducción del personal contratado y de los materiales; la necesidad de reducir el uso del aire acondicionado y de otros equipos que consumen energía, entre otros. Algunas personas señalan que esta coyuntura produce mucha tensión en las relaciones en el Ifal, ya que la falta de recursos obliga a tomar decisiones difíciles, como indica el entrevistado 48: “Hubo grandes discusiones en el Ifal al tratar esta coyuntura. Por ejemplo, ¿cómo recortar este presupuesto? ¿Dónde cortar? ¿En qué formaciones? ¿En qué rama? Vivimos esto dentro del Ifal” (Entrevistado 48. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

El recorte de fondos dirigidos a la producción científica -no sólo a las instituciones vinculadas al Ministerio de Educación-, también produce impactos en la productividad del personal docente del Ifal:

Tuve suficiente producción científica para pedir una beca de productividad del CNPq⁸¹ en esa primera categoría que es la PQ-2. Así que hice el proyecto y lo envié. Tenía todo para ser aprobado y fue aprobado, sólo que fue aprobado fuera del límite presupuestario, ¿cierto? Como el presupuesto del CNPq se ha ido secando, mi proyecto puede ser bueno, pero no recibirá la parte financiera (Entrevistado 34. Hombre blanco. Campus Penedo).

La política de reducción de recursos para la educación y la ciencia se produjo a lo largo de los cuatro años de mandato del presidente Jair Bolsonaro de una forma muy peculiar. Además de la reducción de gasto indicada por el ejecutivo federal en la planificación presupuestaria de la Unión, hubo varios momentos en que los fondos que ya habían sido liberados fueron bloqueados, por lo que las instituciones tuvieron que operar sin información sobre el plazo para la devolución del dinero, lo que imposibilitó la planificación y ejecución de acciones de forma ordenada y con equilibrio. Para Davidovich, presidente de la Academia Brasileña de Ciencias, con el menor presupuesto para la ciencia y los constantes bloqueos de los fondos, la actividad estuvo marcada por la incertidumbre y las pocas condiciones para una política eficaz y de calidad (Lemos, 2021).

El movimiento Escuela sin Partido, vinculado a este proyecto gubernamental, también tuvo un impacto directo en el desarrollo de la educación en el Ifal. Aunque no está en vigor

⁸⁰ La propuesta de Reforma Administrativa fue presentada en 2020 por el ejecutivo federal a través de una Enmienda a la Constitución Federal y aún está en trámite en el Congreso Nacional, siendo un tema muy controvertido.

⁸¹ CNPq es la principal institución brasileña responsable del fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación en el país.

ninguna ley relacionada con este movimiento, su fortalecimiento fomentó las expresiones de odio hacia las minorías y las prácticas dirigidas a perseguir al profesorado de la institución. El entrevistado 14 comenta que cree que, con la llegada de la extrema derecha al poder, muchas personas que ya tenían perspectivas similares, incluidos estudiantes, empiezan a enfrentarse e intimidar al profesorado del Ifal. A este respecto, comenta:

Ya se ha dado el caso de que la coordinación ponga a dos, tres alumnos por clase a observar precisamente lo que el profesor hace mal para contarlo. Se busca a algunos alumnos para que evalúen la didáctica del profesor. Sin embargo, cada vez que les pedimos retroalimentación en una reunión para saber qué ha sido positivo o negativo, no lo dicen. He oído casos en los que los alumnos grababan las clases para llevarlas a la oficina de coordinación y castigar al profesor. Así que estamos en el aula vigilados por los alumnos y la dirección. Este contexto ayudó mucho a que los profesores se sintieran bastante intimidados (Entrevistado 14. Hombre negro. Padre. Campus Piranhas).

Según Frigotto (2017), el Estado policial que se instituyó en la educación en nombre de la lucha contra la ideología de la izquierda tiene como primer objetivo criminalizar al enemigo o adversario, condenarlo a priori y justificar su condena. El autor señala que las tesis del movimiento Escuela sin Partido se relacionan directamente con los mecanismos legales formales que sustentaron y consumaron el golpe contra la presidenta Dilma Rousseff, siendo las inconsistencias legales invisibilizadas por el discurso de la mayoría absoluta de los diputados, que invocaron invariablemente a Dios y a la familia como justificación para abrir el proceso de juicio político. A este respecto, es interesante señalar que hubo importantes diferencias en la forma en que las mujeres y los hombres se vieron afectados por este contexto político:

Fue muy malo tratar con los alumnos en este contexto de crisis, con el golpe de Dilma y este auge del Bolsonarismo en Brasil. No podía entrar en clase por culpa de los alumnos. Hubo muchos ataques porque los estudiantes saben que tengo una posición política. Así que era muy tenso. Había clases en las que no podía entrar. Por ejemplo, una vez fui a dar una clase y, para burlarse de mí, escribieron en la pizarra “viva el nazismo y contra el aborto”. Y así, las bromas con el profesor eran diferentes, no era a ese nivel. Todo esto sucedió en este contexto (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus Maceió).

La experiencia aportada por la entrevistada 31 es muy significativa dado que, a diferencia de los hombres que denuncian el acoso al profesorado como un fenómeno colectivo, en el caso de las mujeres es una cuestión mucho más personalizada. Otra entrevistada también relata que fue intimidada por el alumnado y por el profesorado en la época en que era directora del campus, que coincidió con el período del juicio político a Dilma Rousseff, seguido de los recortes de fondos promovidos por el gobierno de Michel Temer. Otro profesor entrevistado también aporta ejemplos sobre la situación vivida por esta profesora como directora y, observando la situación desde quienes no estaban involucrados en la gestión, aporta

elementos importantes para comprender la correlación entre el contexto del Ifal y la situación política del país:

Recuerdo que cuando era directora pasó por muchas situaciones, fue perseguida. La gente me contó cosas terribles sobre ella en la época de la destitución de la presidenta Dilma e hice una transferencia de las historias de cada uno. Y animaron a los estudiantes. Así que sufrió a nivel personal por lo que estaban evaluando en la escena nacional. Hicieron un trasvase de la escena nacional a ella y no tuvo nada que ver una cosa con la otra (Entrevistado 18. Hombre negro. Padre. Campus Palmeira dos Índios).

La cita indica claramente como el escenario nacional tiene implicación política en el cotidiano del Ifal, sobretudo contra las mujeres. El discurso sobre una supuesta ideología de género en la educación, presentado por el movimiento Escuela sin Partido de acuerdo con el gobierno de Bolsonaro, indica que, en su base, existe un gran malestar con los avances producidos en materia de derechos y conquistas de las mujeres en los últimos años.

En esta misma perspectiva, se entiende que las políticas de valorización de la ciencia, de la educación y de los profesores fueron vistas como un problema que se buscó corregir por el gobierno que actuaba en el período de las entrevistas, lo que se puede observar en la concepción de los programas del gobierno de Bolsonaro y en los pronunciamientos comúnmente emitidos en las redes sociales, muchas veces a través de noticias falsas. A este respecto, el entrevistado 10 señala:

La sensación que tengo como docente, primero, es de una inmensa desvalorización por ser docente por parte de este gobierno federal que no quiere mucho a los docentes. Es algo que realmente perjudica. Bombardear, bombardear a diario con desinformación, con contrainformación sobre la enseñanza, la investigación, la extensión, los profesores. Coger la educación pública y transformarla en lo que siempre se ha querido, que es privatizarla (Entrevistado 10. Hombre blanco. Campus Maragogi).

Para Cardoso Neto y Nez (2021), la práctica comunicativa del gobierno de utilizar el sentido común, sin tener en cuenta la investigación y los datos, y la elaboración y difusión de noticias falsas para justificar la disminución sistemática de los recursos para la educación, la ciencia y la tecnología, a menudo estaba vinculada a una teocracia nazifascista, neopentecostal que mezcla lo privado y lo público. March y Reis (2021) discuten que la educación federal en el período de Bolsonaro estaba siendo guiada a través de una combinación de austeridad y recortes de fondos, como la apelación a la excepción, la emergencia y una noción ficticia del enemigo. Para los autores, citando a Silva y Fargoni (2020), el “bolsonarismo” representa la profundización de políticas privatistas ligadas a un pacto con fascistas, ya que se basa en categorías como el anti-intelectualismo; el autoritarismo y la prepotencia; la aversión a la pluralidad, y la intolerancia y los prejuicios, incluido el machismo. La entrevistada 49 corrobora esta idea, ya que, según ella:

La tónica del desguace que estamos viviendo está en este escenario político, en esta escalada de neofascismo, de este gobierno aliado con el fundamentalismo religioso y a la vez con pretensiones neoliberales. Entonces, hay momentos en que vemos esta enfermedad que estamos viviendo, esta angustia. Porque mucha gente se deprime con todo lo que está pasando. En los últimos meses, hemos sentido estas amenazas constantes de ser vistos como un problema de la sociedad. Y luego, amenazas con reducir tu salario, ofendes todo el tiempo (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus de Palmeira dos Índios).

El discurso de la profesora señala que la falta de inversión en educación por parte del gobierno de Bolsonaro está relacionada con la ideología que promueve la descalificación de la profesión docente, perspectiva que está en línea con la concepción de los autores citados (Cardoso Neto y Nez, 2021; March y Reis, 2021). Sin embargo, aporta algunos elementos importantes al debate, ya que relaciona este contexto con las consecuencias emocionales en la vida del profesorado del Ifal. En este sentido, vale la pena contar con una sección específica en la que se señalan algunas consideraciones del profesorado, seguidas de un análisis de la realidad a partir del contexto político y social brasileño.

4.2.2. El impacto del desmantelamiento en la educación y en la calidad de vida del profesorado

Todo el contexto político descrito influye en el bienestar, la calidad de vida, las motivaciones y las expectativas del personal docente. Si bien esta cuestión podría haber sido trabajada en el análisis individual, ya que aporta aspectos relacionados con la subjetividad de los individuos, la producción de esta realidad vinculada al contexto político requiere una mirada diferente, con un análisis relacionado con cómo se producen estas dificultades emocionales a lo largo de este proceso de desmantelamiento de la educación pública.

En este sentido, vale la pena mencionar que buena parte del profesorado indica que su salud se vio afectada por la forma en que el gobierno federal trató a la educación y al personal docente durante el mandato del presidente Jair Bolsonaro. Nerviosismo, ansiedad, angustia, miedo e inseguridad fueron sentimientos comunes al hablar de esta situación política. Una vez más, es posible observar diferencias en la forma en que las mujeres y los hombres vieron afectadas sus vidas por las políticas aplicadas, siendo las profesoras las que declaran un mayor impacto en la salud mental:

Me da un escalofrío en el corazón. Algunos días soy más optimista, otros más pesimista. A veces me vuelvo más optimista cuando pienso que en las próximas elecciones podemos cambiar este contexto. Porque para mí, sólo habrá perspectiva después de las próximas elecciones presidenciales. Pero este contexto de nuestro gobierno me inquieta mucho, me angustia. En estos últimos días que las cosas han empeorado, me siento fatal (Entrevista 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

Incluso mi investigación y la extensión la paré tras el auge del Bolsonarismo. Así que mi salud mental se vio muy afectada por el tema de la coyuntura nacional. Dejé por completo la investigación y la extensión, que siempre fueron cosas que me encantó hacer. Así que afectó mucho a mi salud, me trajo un desánimo total. El Ifal no es el mismo que cuando yo entré, ha cambiado completamente (Entrevistada 31. Mujer negra. Madre. Campus de Maceió).

Las expresiones de las mujeres sobre cómo la situación política vivida en este periodo afectó a sus vidas fueron muy recurrentes e indican daños concretos en su trabajo y en su salud mental. Aunque los hombres también manifiestan un gran malestar, sacan a relucir estas cuestiones con menor frecuencia y sus discursos no muestran consecuencias personales en la salud o el trabajo como resultado de esta experiencia:

Actualmente, vivimos esta presión del gobierno federal sobre el profesor, con este discurso de que el profesor no hace nada. Y luego, en consecuencia, afecta al Ifal, al campus, todo el mundo tiene miedo de las represalias contra los profesores. Y también sobrecarga este tipo de preocupación. ¡Es un problema que vivimos! (Entrevistado 37. Hombre negro. Campus Piranhas).

Es interesante observar que el discurso de los entrevistados varones sobre el impacto de la situación no se centra en sus vidas, sino en el profesorado en su conjunto. Esta diferencia en relación con las mujeres no puede reducirse a distintas formas de expresarse, sino que indica experiencias diferentes, en las que las mujeres se ven más directamente afectadas que los hombres por la situación política bajo el gobierno de Bolsonaro. Las denuncias de intimidación presentadas en el punto anterior, así como las situaciones de persecución política y las experiencias de humillación y acoso presentadas en el análisis organizacional, vividas en un contexto político marcado por la acentuación de estas relaciones, sumado a la misoginia que subyace a esta política, tiene como resultado que son las mujeres las que más sufren este impacto.

En relación con la pandemia, aunque hombres y mujeres manifiestan haber experimentado problemas de salud mental en ese período, ellas aluden en mayor medida a estos problemas como resultado de las incertidumbres del contexto agravadas por la posición del gobierno federal. Una de las profesoras entrevistadas indica que cuando empezó la crisis sanitaria y se suspendieron las clases, se puso muy nerviosa por no dar clases en ese primer momento, porque, según ella: “El presidente era lo único en lo que podía pensar. Era como si me dijera: o trabajas o te quedas sin trabajo” (Entrevistada 20. Mujer negra. Campus Maceió). Además de los problemas con la salud mental vinculados a las posturas del gobierno, lo que más enfatizan las mujeres sobre los impactos de la coyuntura nacional son los discursos referidos a las expectativas de carrera. Una de cada tres mujeres entrevistadas tenía expectativas negativas de futuro debido al contexto político. A continuación se presentan algunas de las declaraciones sobre este tema:

Las perspectivas de futuro son muy malas. Estamos bajo ataques constantes, desde el golpe que se dio en 2016 y todo este escenario. La elección de Jair Bolsonaro fue desastrosa para el país y para nosotros. ¡Somos funcionarios públicos! Entonces, la visión para el futuro, creo que es enfrentar un gran proceso de desguace que tenemos por delante, que ya es una realidad para nosotros, como docente (Entrevistada 49. Mujer negra. Madre. Campus Palmeira dos Índios).

Sólo quiero que podamos mantener lo mínimo, al menos mantener las cosas como están, que no empeoren las cosas, nuestras condiciones de trabajo, que no perdamos lo que ya tenemos. Y luego me limito a esperar a las próximas elecciones para que tengamos alguna esperanza de cambiar las cosas como están. No puedo pensar en mi carrera sin tener en cuenta el contexto general de Brasil (Entrevistada 9. Mujer negra. Madre. Campus Piranhas).

La situación política del país fue valorada por muchas personas entrevistadas como un obstáculo para proyectar un futuro profesional prometedor. Al igual que la entrevistada 9, algunas personas condicionan la planificación de su carrera a las nuevas elecciones presidenciales y hay una profesora que comenta la posibilidad de un juicio político del presidente Bolsonaro como primer paso para poder planificar su futuro profesional. Otras personas aluden a los riesgos para el futuro profesional causados por la situación política actual, como: perder el trabajo; que el sueldo no alcance para mantener a la familia; la necesidad de abandonar la profesión debido a la brecha salarial; el aumento de la carga de trabajo; la persecución del profesorado; la inviabilidad de la tríada enseñanza, investigación y extensión, etc.

Cabe destacar que, aunque las mujeres muestran expectativas más negativas sobre el futuro profesional vinculadas a la situación política, los hombres también aportan expectativas similares. La percepción del mayor número de mujeres que denuncian estas cuestiones es importante para entender que el proceso de desvalorización de la educación promovido por el contexto político puede afectar más directamente a los grupos históricamente oprimidos en la sociedad. En cuanto a la cuestión racial, en este punto hubo también una mayor incidencia de mujeres negras que plantean esta cuestión, lo que indica la importancia de atender al racismo estructural.

La producción de desigualdades en el Ifal permea la dinámica de la sociedad, en la que la integración de individuos y grupos a sus espacios ocurre de manera subordinada. Para Prado et al. (2010), la integración subalterna pretende reducir las posibilidades de cuestionamiento y emancipación social y mantener los privilegios históricamente establecidos. En este sentido, la participación en el Ifal de mujeres, personas negras, grupos LGBTQIA+, entre otros, no se equipara a quienes históricamente han ejercido el poder.

La lógica que mantiene la subalternidad de los grupos, aunque tenga distinciones en la forma de expresarse, pasa por un eje común que justifica la producción de desigualdades como natural y se evidencia en la permanencia de las jerarquías, incluso con los avances provocados

por las demandas de los grupos subalternizados. Entender esta relación es fundamental para comprender la realidad de desigualdad vivida por las mujeres en el Ifal y buscar estrategias que permitan la construcción de una educación que promueva cambios en las estructuras desiguales que marcan la educación en Brasil, especialmente la educación profesional.

5. Reflexiones

Este capítulo buscó comprender cómo el contexto social contribuye a la producción de desigualdades de género en el Ifal. Los análisis mostraron que las dificultades experimentadas por las mujeres en la carrera docente pasan por la estructura androcéntrica presente en la ciencia y en la familia, así como por las condiciones para el ejercicio profesional ofrecidas por la situación política y sanitaria del país.

En relación a la ciencia, es importante señalar que las experiencias de las profesoras entrevistadas contribuyen a develar las inconsistencias presentes en la supuesta neutralidad científica, mostrando cómo esta institución introduce el sexismo en las trayectorias académicas de las mujeres. Las familias, como primer espacio de socialización, también juegan un papel importante en este proceso, ya que las expectativas de género promueven desigualdades en las condiciones en que hombres y mujeres ejercen sus carreras en el IFAL.

La influencia de la familia en la carrera docente atraviesa también la cuestión de la clase social, ya que las familias más ricas ofrecen condiciones materiales y culturales que facilitan esta trayectoria, lo que contrasta con la realidad de las familias pobres, marcada por la dependencia de la beca o la necesidad de trabajar para continuar los estudios. El menor acceso a los recursos materiales y también a la información, analizado a través del concepto de capital cultural de Bourdieu, restringió las posibilidades de elección del profesorado procedente de familias más pobres durante su carrera. Y las mujeres negras son las principales representantes de este grupo, lo que pone de manifiesto la mayor fragilidad experimentada por ellas, pero también las posibilidades de superación de las desigualdades a través de su inserción como profesoras del Ifal.

Pero la persistencia de las desigualdades de género en el Instituto limita los logros de las mujeres, especialmente cuando el país atraviesa situaciones coyunturales desfavorables, como ocurrió durante la pandemia. En este período, aunque hombres y mujeres han enfrentado dificultades para lidiar con la necesidad de trabajar en un ambiente doméstico y con la enseñanza a distancia marcada por la improvisación, fueron las mujeres las que necesitaron reducir las tareas en el Ifal debido a las actividades relacionadas con el cuidado de la familia. La solución para la gran demanda con estos cuidados a través de la contratación de una empleada doméstica muestra cómo la opresión de género está vinculada a otras relaciones de opresión y cómo las diversas opresiones se entrecruzan con la trayectoria profesional de las mujeres en el Ifal.

Por último, la inclusión de la coyuntura política en los análisis ofrece elementos importantes para entender cómo las fragilidades experimentadas en la educación pública afectan más directamente a las mujeres. La desvalorización de la educación pública ocurrida durante el gobierno de Bolsonaro se ancló en valores que justifican y promueven la opresión de género y este contexto entró en la realidad del Ifal, acentuando las prácticas cotidianas de descalificación de las mujeres y de inhibición del debate de género.

Todos estos aspectos que forman parte del contexto social se estructuran en las relaciones que se establecen en la vida cotidiana de la organización y en las subjetividades sociales e individuales de los diversos sujetos que forman parte de ella, produciendo las desigualdades de género que asolan el Ifal.

CONCLUSIONES

Discusión y conclusiones

1. Introducción

La construcción de esta tesis ha partido del objetivo de comprender cómo las desigualdades de género están presentes en el Ifal. El primer paso fue conocer el lugar que ocupan las mujeres en el Instituto. Para ello se construyeron indicadores de segregación de género vertical y horizontal, reflejando tanto la situación de la educación superior y de la educación profesional nacional como la realidad del Ifal. Estos reflejan cómo se configura cuantitativamente la presencia de las mujeres. Para comprender cómo se manifiesta esta realidad en las relaciones cotidianas, se llevó a cabo la etapa cualitativa de la investigación, en la que se realizaron 49 entrevistas a docentes del Ifal. En ellas se profundizó en la percepción del profesorado sobre la situación.

Los resultados obtenidos en estas dos etapas de investigación han permitido identificar dos resultados: en primer lugar, que las mujeres ocupan una posición inferior a la de los hombres en el Instituto y, en segundo término, que ellas se enfrentan a barreras adicionales en su trayectoria profesional en comparación con los hombres. En cuanto a la inferioridad jerárquica, se ha podido constatar que son mayoría como alumnas, minoría como profesoras y que su proporción es aún menor en las posiciones más altas de la carrera profesional. Esta situación se agrava cuando comparamos los indicadores del Ifal con los generados en el ámbito nacional, donde se muestra que la segregación vertical en el Instituto es mayor que en la educación superior del país y en la de otros institutos federales. En relación a la segregación horizontal, la situación del Ifal pone de manifiesto la acentuación de las características androcéntricas a través de los indicadores: las mujeres tienen una representación inferior a la representación nacional como estudiantes de ciencias, matemáticas e informática, sea en relación al conjunto de la enseñanza superior nacional o a la enseñanza superior en los institutos federales o en las universidades federales.

Los procesos que producen esta discriminación vertical y horizontal en el Ifal se reflejan en las expresiones del profesorado sobre las relaciones cotidianas en el Instituto y las concepciones que comparten sobre las cuestiones de género y su interrelación con los factores raciales y de clase social. Estos procesos fueron analizados en tres niveles, entendidos en su interrelación: individual, organizacional y social. Los resultados muestran que esas tres dimensiones están atravesadas por cuestiones de género y que la permanencia de prácticas y concepciones sexistas en estas esferas contribuye a mantener la desigualdad.

Aunque se observan procesos que contribuyen a la deconstrucción de la lógica sexista, la constancia y frecuencia de las concepciones y prácticas hegemónicas entre el profesorado, así como el hecho de que impregnan las distintas esferas analizadas -la individualidad del profesorado, las condiciones organizativas del Ifal y la estructura de la sociedad- producen una

situación fuertemente caracterizada por la opresión de género. En su intersección con cuestiones de raza y clase, se observa que la opresión es aún más pronunciada.

Para concluir este trabajo, se señalan algunas reflexiones sobre el análisis realizado, haciendo hincapié en algunos de los aportes de este estudio. Se presentan también las líneas futuras de investigación en este ámbito.

2. La opresión de género en el Ifal

Como se ha señalado, el análisis de este trabajo se ha organizado en tres niveles. Las reflexiones que aquí se retoman buscan articular esas tres dimensiones. En el nivel individual, es importante destacar que las características asociadas a mujeres y hombres son representadas a través de las percepciones de los roles y comportamientos atribuidos a cada género y también de su interiorización, expresada en las identidades construidas por el profesorado. Profesoras y profesores del Ifal manifiestan introyectar estos estereotipos y también valorar positivamente esta introyección, lo que además de mantener las identidades en el orden de género establecido, dificulta la construcción de relaciones más igualitarias.

Esto es evidente en la manera en que hombres y mujeres experimentan la paternidad y la maternidad. La paternidad es vivida como una experiencia marcada por la necesidad de compartir afectos, pero que no repercute en una mayor contribución de los hombres a las tareas domésticas y de cuidado y no interfiere en sus expectativas y experiencias profesionales. La maternidad, sin embargo, fue manifestada como una experiencia marcada por la sobrecarga y el conflicto emocional, en la que la carrera profesional representa un obstáculo. La vivencia de sentimientos de culpa y la romantización de la maternidad son ampliamente expresadas y se entienden como la introyección de estrategias de control social que mantienen a la mujer en una condición sumisa.

Esta introyección de control es explicada por Foucault (2007), quien defiende que los procesos disciplinarios se establecen a través de una multiplicidad de formas, con diferentes orígenes y localizaciones dispersas, estando presentes en diversos espacios e instituciones. Los procesos disciplinarios funcionan como un método general de fabricación de los sujetos, en el cual, a través de sutiles arreglos y en distintos campos de aplicación, producen repeticiones, imitaciones y apoyo de un proceso sobre el otro, siendo esta convergencia fundamental para la producción de individualidades en conformidad con la estructura de la sociedad.

Además, es importante destacar que, como afirma Foucault (2016), estos procesos son dinámicos y sus efectos también. El poder no es un fenómeno masivo y homogéneo de dominación y, por tanto, es necesario analizarlo como algo que atraviesa a los individuos y les permite ejercer y sufrir la acción del poder. En otras palabras, los individuos se constituyen por los efectos del poder, que siempre se da en relación. En la construcción de las identidades del profesorado del Ifal, las historias de vida y las formas en que las relaciones de poder

circularon en sus experiencias produjeron efectos distintos en cada sujeto. Así, también se evidencian experiencias e identidades que demuestran la construcción de nuevas matrices de género identitarias, destacándose el caso de un profesor varón que tiene la custodia de su hijo y lo cría solo, experiencia que se asemeja a la realidad de varias mujeres entrevistadas y que lo aleja de la experiencia de sus pares varones en este aspecto.

En relación con la carrera en el Ifal, también es posible observar la dinámica de este proceso de reproducción *versus* transformación de valores androcéntricos. Es importante retomar que muchas motivaciones y expectativas de carrera se expresan de forma similar en ambos géneros y representan la prescripción de los objetivos del Ifal y de las atribuciones de la carrera docente, como el compromiso con las actividades de investigación y extensión. Esto muestra que el proceso social de construcción de los sujetos no es homogéneo, sino que está marcado por contradicciones conformadas en los diferentes roles e identidades que los sujetos asumen en la contemporaneidad. Y el trabajo, como afirma Kergoat (2002), no es un acto que sólo promueve la transformación de la realidad cultural, sino también la producción de uno mismo, de las subjetividades personales.

Sin embargo, los preceptos de género establecidos también traen elementos que se entrecruzan en la producción de las carreras profesionales de hombres y mujeres. Características valoradas como atributos femeninos, como la baja ambición, se ponen de manifiesto en el discurso de algunas profesoras, que destacan no tener como motivación la promoción profesional y el incremento salarial. Por otro lado, sólo las mujeres presentan la centralidad en la familia y la sobrecarga vivida como condicionantes de las expectativas y limitaciones para su carrera profesional. La idea de que afrontar la sobrecarga es una capacidad femenina aparece como un aspecto importante en la construcción de las desigualdades de género en el Ifal y puede observarse tanto en el ámbito individual, en la asunción de la sobrecarga por parte de las mujeres, como en el ámbito organizacional, en el que se manifiestan expectativas de género en la distribución de competencias.

En el ámbito organizacional, las representaciones estereotipadas de género son compartidas por todo el profesorado del Ifal y se reproducen en las prácticas organizacionales. Las expectativas sobre las mayores capacidades de las mujeres para las actividades relacionadas con el ámbito doméstico y para soportar la sobrecarga parecen haber acentuado la lógica de la precarización del trabajo de las mujeres en el Ifal. La precariedad en las condiciones de trabajo afectó más directamente a las mujeres, como la referencia a los períodos en los que tuvieron que impartir clases en más de un campus, situación solo señalada por profesoras. Así, aunque tengan interés en realizar actividades académicas necesarias para la promoción, como la investigación y la extensión, se ven abocadas a una mayor carga docente. Esto es así porque históricamente la docencia femenina ha sido considerada una

actividad que implica servicio y cuidado, en contraposición a la masculina, que es vista como ejercicio de sabiduría y de producción de conocimiento (Louro, 2014).

Las medidas de conciliación promovidas por el Ifal también se dirigen exclusivamente a las mujeres, reafirmando la lógica que las considera las principales responsables del cuidado familiar. Aunque permeada por la exaltación de características consideradas como femeninas, la supuesta valorización de estos atributos no está desligada de la lógica de jerarquización de género en la sociedad. Como afirman Hirata y Kergoat (2007), la diferenciación de los géneros produjo históricamente la división sexual del trabajo y ha servido para jerarquizar las actividades y, por lo tanto, los sexos.

Así, la presencia de mujeres en ambientes de trabajo, como en el Ifal, no garantiza la construcción de prácticas comunes a ambos géneros. “Al ingresar en el mercado de trabajo, las mujeres entran en un mundo construido por y para los hombres, para quienes las tareas domésticas son periféricas en relación con su vida laboral” (Silva et al., 2010, p. 457), mientras que para las mujeres las condiciones de trabajo permanecen establecidas a partir del “código doméstico”, en el que actitudes y costumbres reproducen las expectativas sobre el papel central de las mujeres en la familia.

Esto es bastante evidente en el Ifal donde, aunque no existe una justificación formal para la distinción en la distribución de las tareas académicas por sexo, asigna las de mayor prestigio y las de toma de decisiones a los hombres, mientras que las mujeres realizan actividades que requieren una gran inversión intelectual y académica, pero con poco reconocimiento. Esta realidad se expresa como resultado de las diversas dimensiones que inciden en la desigualdad de género en el Ifal. Es decir, las dimensiones individual, organizacional y social se alinean con la lógica hegemónica de género. Así, el profesorado, socializado para atender a las normas de género, absorbe en alguna medida estos preceptos a través de sus individualidades, gustos y disposiciones (Bourdieu, 2004), y tienen estas características reforzadas en la vida cotidiana del Ifal, en la división de tareas y en las prácticas dirigidas a disuadirlo de cuestionar este modelo.

Las prácticas de disuasión a las mujeres son comunes y se presentan de diversas formas, desde expresiones sutiles relacionadas con concepciones sobre habilidades y tareas consideradas femeninas, hasta experiencias de humillación y acoso. Las mujeres relatan haber sufrido diferentes formas de descalificación de su trabajo y de la propia condición de mujeres en el Ifal. Los chistes machistas y el sentimiento de vergüenza ante la emisión de bromas o groserías son comunes en los espacios de la institución, particularmente en la sala del profesorado, representada esta como un espacio de opresión no sólo para las mujeres, sino también para otros grupos sociales.

Este proceso de opresión, que se establece a través de diversas maniobras de poder, tiene en el humor despectivo un importante dispositivo destinado a naturalizar y jerarquizar

las diferencias. El silenciamiento funciona como parte de este proceso contribuyendo al mantenimiento de este ciclo. Esta realidad se evidencia cuando se observa que sólo las mujeres manifiestan miedo a explicar cualquier hecho vivido en el Ifal, y también porque sólo ellas indican preocupación por la confidencialidad en relación a cualquier discurso pronunciado durante la entrevista. También han sufrido hostigamiento y acoso sexual dentro de la institución, aunque muchas no nombran la experiencia como acoso, lo que corrobora los resultados de otros estudios (de Souza et al., 2020) que muestran que el acoso sexual sufrido por las mujeres no suele ser reconocido por ellas como tal, evidenciando la naturalización de la práctica y, una vez más, las estrategias de silenciamiento.

Los análisis muestran que los cuerpos de las mujeres del Ifal son objeto de lo que Bourdieu (2012) define como un “ser-percibido”. Ellas son evaluadas, entre otros, por la ropa que visten, por su edad o por su estado civil. Las prácticas de acoso se dirigen de manera diferente, dependiendo de la condición que las mujeres tienen para resistir. Por ejemplo, contra las mujeres embarazadas, el acoso se produce coaccionándolas respecto a su derecho al permiso de maternidad o mediante groserías relacionadas con la fragilidad física de sus cuerpos.

El acoso sexual se produce, en la mayoría de los casos, de forma encubierta, utilizando la humillación y la culpa para silenciarlo. Estos meticulosos mecanismos de evaluación de las condiciones de resistencia explican las tecnologías de poder utilizadas en estas relaciones desiguales (Foucault, 2007). Todas estas prácticas destinadas a mantener el orden masculino en la institución marcan la disputa política por los espacios de poder en el Ifal.

No obstante, como el poder es relacional (Foucault, 2007, 2016), las prácticas de resistencia también están presentes en el Ifal. En esta investigación es evidente la presencia de resistencias contra los grupos que ejercen el poder. Las demandas de elecciones de cargos de gestión en el Ifal, motivadas por la necesidad de ampliar la participación de los grupos subordinados, son explícitas entre el profesorado y, en particular, entre las mujeres, como forma de lucha contra la hegemonía masculina en estas posiciones. Algunas docentes también expresan que participan en actividades sindicales, lo que amplía las concepciones e identidades estereotipadas según el género. Estas experiencias colectivas de cuestionamiento y reivindicación de espacios más democráticos y representativos son muy importantes en la producción de una institución más igualitaria y también en la construcción de identidades que se oponen a la matriz patriarcal. Las experiencias de las mujeres relacionadas con el rol que desempeñan como docentes pueden ser reificadas como parte de su identidad, pues, como afirma Ciampa (2006), las posiciones que ocupan los sujetos se entrelazan con la multiplicidad de determinaciones que se configuran en la construcción de individualidades e identidades.

Sin embargo, el cuestionamiento del orden instituido, ejercido por hombres y mujeres, tiene un impacto diferente para cada género. Las entrevistadas expresan que, frente a las

demandas, ellas son las principales destinatarias de la persecución política en el Ifal, lo que aparece como otra estrategia para alejar a las mujeres de este lugar de cuestionamiento y ejercicio del poder. Toda esta situación se refleja, tal y como evidencian los indicadores de género del Ifal, en la menor presencia femenina en las posiciones más altas de la carrera profesional y en áreas marcadas por la presencia masculina, así como en el menor acceso de mujeres negras en estos espacios.

Las declaraciones de las mujeres indicando falta de interés por asumir cargos debido a las dificultades que podrían enfrentar en estas ocupaciones se entienden en su relación con la experiencia de mujeres que asumieron cargos de dirección. Las prácticas de descalificación del trabajo de las mujeres e, incluso, de violencia contra las que ocupan cargos muestran cómo el orden de género se impone a las docentes en el Ifal. De este modo, las mujeres que ocupan cargos de dirección, aun ejerciendo el poder inherente a estos cargos, enfrentan los efectos de la lógica que las despoja de este poder, a través de prácticas opresivas constantes, dirigidas a deslegitimar su autoridad.

Además de tener que lidiar con la descalificación, la humillación y la deslegitimación de su autoridad, las mujeres que ocupan cargos directivos también necesitan trabajar mucho más que los hombres para asumir y mantener esta posición. Esto, presente en la literatura sobre el tema (Aquino, 2006; Saiatovitch, 2006; Tabak, 2006; Olinto, 2012; Leta y Olinto, 2014), es expresado por parte del profesorado del Ifal, que muestra reflexividad sobre las desigualdades que plagan las carreras de hombres y mujeres en la institución, lo que trae una vez más a colación la falta de homogeneidad de estos procesos o, como afirma Giddens (1989), la dialéctica presente en el control de los sistemas sociales, en la que es esencial considerar la capacidad de agencia de los individuos.

Aquí se retoma la necesaria articulación entre las diferentes dimensiones en la producción de desigualdades en el Ifal. Las distintas concepciones de género y carrera permean los tres ámbitos de análisis utilizados. Las percepciones estereotipadas, o las que representan cambios en el orden de género, se basan en los recursos disponibles por el sistema social, pero en constante interacción con la capacidad cognitiva del profesorado y con las condiciones ofrecidas por el Instituto. De esta forma, indican individualidades, el proceso social de producción de desigualdades y también el reparto de estos recursos a través de la estructura organizativa del Ifal.

En el plano social, las perspectivas sobre lo que compete a hombres y mujeres en la carrera académica tienen como fundamento los valores promovidos por las instituciones sociales, con énfasis en el papel de la ciencia en esa construcción. Estructurada como una actividad masculina, la ciencia ha promovido históricamente discursos y prácticas que descalifican a las mujeres en el ejercicio de la profesión. Estos discursos y prácticas están

presentes entre el profesorado del Ifal y legitiman la violencia que sufren las mujeres en la institución.

La distinción entre las atribuciones de hombres y mujeres en el trabajo científico fue relatada como parte de la trayectoria profesional del profesorado del Ifal, que comienza cuando aún eran estudiantes. La incapacidad de las mujeres para realizar ciertas actividades científicas y la centralidad dada a la vida familiar en detrimento de la vida académica son valores transmitidos al profesorado del Ifal durante todo este proceso de aprendizaje relacionado con la actividad científica. Así, estas concepciones naturalizadas contribuyen a la construcción de las percepciones del personal docente y entran en la estructura del Ifal, encubiertas por el discurso de la meritocracia y de las diferencias naturales de capacidades entre sexos.

Así, muchas perspectivas reproducen la lógica de que las mujeres tienen más habilidades para enseñar y que los hombres son más hábiles en la gestión, así como que ellas no tienen objetividad en el ejercicio profesional y no ocupan cargos directivos por falta de interés. La incongruencia de la supuesta neutralidad del trabajo científico con estos discursos se evidencia en varias citas, en las que las profesoras revelan haber sido coaccionadas como estudiantes de posgrado para no casarse y no quedarse embarazadas, además de una situación de culpabilización de una mujer por las debilidades en el desempeño académico de su marido, en la época en que ambos realizaban estudios de posgrado. Esas situaciones no tienen equivalencia en las experiencias relatadas por los hombres.

El análisis de estas experiencias muestra que los criterios de transparencia, objetividad e impersonalidad enunciados en el constructo de meritocracia no se sostienen. Para Montes-López y Gallego-Morón (2021), el supuesto sistema meritocrático no es neutral al género, ya que se penaliza a las personas que no desarrollan una trayectoria académica lineal, especialmente a las mujeres, que tienen interrupciones más frecuentes en su carrera profesional debido al desigual reparto de las responsabilidades familiares. En los casos expuestos en este trabajo, la penalización se produce basándose únicamente en la expectativa de que las mujeres se alejarán de esta trayectoria lineal y también transfiriendo la penalización que se dirigiría a un hombre a su mujer, posiblemente entendida como responsable de las desviaciones en la carrera académica del marido. La ausencia de una política dirigida a la baja por maternidad entre las estudiantes y la lógica de la productividad construida de acuerdo con un modelo de éxito académico masculino expresan también cómo el trabajo científico está moldeado por el modelo androcéntrico que lo constituyó.

Aliadas con la ciencia, otras instituciones de la sociedad también se estructuran en la producción de la red disciplinaria que entra en las organizaciones y en la construcción de los sujetos (Foucault, 2016). La contribución de la familia en la producción de desigualdades de género en el Ifal es analizada en esta investigación debido a las frecuentes alusiones que realiza

el profesorado, funcionando como institución de referencia en la organización social de los sexos.

La socialización de género en la familia y los sentimientos y necesidades producidos en este proceso aparecen como fundamentales a la hora de hacer efectiva la división desigual de las obligaciones familiares. Varias entrevistadas señalan que sienten que sus hijas e hijos necesitan más su presencia y su apoyo que el de sus padres, y se sienten culpables por dedicar demasiado tiempo a sus carreras profesionales. Incluso quienes no tienen descendencia o esta es adulta, tienen que realizar tareas de cuidado de otros miembros de la familia, lo que incluye a los hijos e hijas de sus parejas. Además, también son siempre mujeres las que ayudan al profesorado en la labor de cuidado, sean abuelas, tías o niñeras. Las excepciones se caracterizan por la necesidad de justificación, ya que se definen como un fracaso de la mujer en el cuidado y, por tanto, están marcadas por la culpa. Esta asume un papel preponderante en este proceso, ya que representa la introyección de estos valores y se retroalimenta por la necesidad, en los hijos, de mayor contacto con madres idealizadas, que también reproducen la socialización de género aprendida en sus familias.

La falta de voluntad de las familias para organizarse, considerando las necesidades laborales de las mujeres, da como resultado la escasa disponibilidad para realizar actividades académicas que demandan tiempo fuera de casa, como las que exigen viajes. Así, el hecho de que parte del profesorado viva en una ciudad distinta al campus donde trabaja repercute en prácticas diferentes entre hombres y mujeres, con un fuerte sesgo de género en esta distinción: los hombres suelen quedarse en la ciudad donde trabajan los días que imparten clase y las mujeres se desplazan diariamente, aunque este viaje sea muy largo. También son menos las mujeres que viven en una ciudad distinta de aquella en la que trabajan. Se constata que el cambio de residencia familiar en función del lugar de trabajo se da más entre los hombres que entre las mujeres, lo que posiblemente supone que ellas desarrollen menos sus carreras, entre otros factores, por la falta de voluntad de las familias de reorganizar la dinámica doméstica para adaptarse a las necesidades profesionales de las mujeres. Las expresiones de algunas profesoras, que prefieren no tener pareja porque dificulta el desempeño de su profesión, refuerzan este análisis.

Así, mientras la ciencia exige una productividad académica anclada en valores que excluyen a las mujeres, las familias demandan una dedicación al cuidado anclada en aquellos que las sitúan como principales responsables de estas tareas. Además, el tiempo que las profesoras dedican a la ciencia es entendido como tiempo que legítimamente pertenecería a las familias, siendo la práctica académica una actividad que debería ser secundaria para las mujeres (Dos Santos, 2016). Con esto, ciencia y familia asumen un papel importante en el mantenimiento de la lógica androcéntrica y en la producción de desigualdades en el Ifal.

En el nivel social del análisis se considera también el contexto político, social y sanitario. Este ayuda a comprender las desigualdades de género en el Ifal. La elección de considerar la realidad política y social en este trabajo se toma debido a las diversas referencias del profesorado al contexto en el que se realizaron las entrevistas⁸². Entendida como constitutiva de la producción de la realidad social, la coyuntura influye en diversos fenómenos que ocurren en la sociedad, entre ellos, en la producción de desigualdades de género, ya sea directamente a través de las políticas implementadas o entrando en los procesos microsociales de producción del orden de género.

Los cambios en la vida social provocados por la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 ocurrieron a escala global. En el Ifal, los impactos de esta pandemia y de las políticas implementadas a consecuencia de ella fueron experimentados por todo el personal docente entrevistado. Los sentimientos de duelo, miedo e inseguridad se incrementaron debido a la presión social sufrida para ofrecer educación de calidad y con seguridad en ese contexto sanitario.

La necesidad de realizar el trabajo en el ámbito doméstico implicó que el profesorado requiriera organizar un espacio que no estaba inicialmente previsto para el trabajo, en el que las dinámicas y demandas familiares interferían directamente en su ejecución. Aunque estos aspectos afectaban a todas las personas indistintamente de su sexo, fueron las mujeres las que se enfrentaron a estas dificultades de forma más acentuada. Así, fueron las únicas que tuvieron que cuidar a familiares por enfermedad durante este periodo y también quienes tuvieron que compartir con la familia los equipos tecnológicos de trabajo.

La organización del cuidado, anclada principalmente en el trabajo femenino, reprodujo la lógica de explotación de las mujeres de forma acentuada durante el período pandémico. Según la investigación realizada en Brasil por *Gênero e Numero y Sempreviva Organização Feminista* (2020), con el acceso reducido a los servicios públicos de cuidado, las mujeres aumentaron el tiempo que dedicaban a esta labor y tuvieron que cuidar de personas a las que no atendían antes de la pandemia. La encuesta muestra que el 72% de las mujeres tuvieron que redoblar sus cuidados a personas mayores y a la infancia y que el 50% de ellas empezaron a cuidar de otra persona durante este periodo. Todo esto ayuda a comprender las razones por las que algunas profesoras optaron por reducir la cantidad de actividades realizadas en el Ifal durante la pandemia, con perjuicio del desarrollo de la extensión y de la investigación.

En cuanto a los hombres que manifestaron reducción de la productividad, estos expresaron que fue consecuencia de la falta de concentración, por tener que trabajar en un ambiente doméstico lleno de distracciones. De hecho, algunos relataron que la solución fue trabajar en otro ambiente físico, lejos de la familia. Así, las desigualdades de género

⁸² Recuérdese que las entrevistas se llevaron a cabo en plena pandemia de la COVID-19.

relacionadas con la conciliación entre el profesorado del Ifal se acentuaron. Esto se evidencia en que sólo los hombres que dejaron de convivir con una mujer en el contexto de la pandemia (en los casos presentados, esposa o hermana) se quejaron del exceso de tareas domésticas como dificultad experimentada en este periodo, con la excepción del único miembro del profesorado que cuida solo de su hijo.

Toda esta situación nos remite a la reflexión sobre cómo las crisis impactan mayoritariamente en los grupos socialmente más vulnerables (Beçak y Neves, 2021; Mesquita et al., 2021), tema ya planteado por Simone de Beauvoir en 1959 cuando, entre otros aspectos, reflexiona sobre la pérdida de derechos femeninos provocada por las crisis políticas, económicas y religiosas. Esto también ha operado en el contexto político brasileño, donde la educación y la ciencia estuvieron sujetas a una fuerte infravaloración, lo que marcó el periodo en el que se realizaron las entrevistas.

Aunque todo el profesorado, indistintamente de su sexo, expresó pérdidas experimentadas en la educación pública y, en particular, en el Ifal y en la carrera docente como resultado de la ascensión del bolsonarismo y de las políticas implementadas por ese gobierno, las mujeres vieron sus vidas más afectadas en este contexto. Además del impacto colectivo sufrido por todo el profesorado, las mujeres sufrieron además por su género, ya que los debates y las políticas implementadas apuntaban a vaciar y descalificar las agendas relacionadas con los derechos de las mujeres, con énfasis en el movimiento *Escola sin Partido* que buscaba criminalizar el discurso de género en la educación.

Este contexto político repercutió en la acentuación de prácticas misóginas vividas cotidianamente en el Ifal que, apoyadas en el fortalecimiento de movimientos y políticas conservadoras y de persecución a docentes, fueron realizadas incluso por estudiantes. Sufriendo más directamente estas prácticas de persecución llevadas a cabo por el gobierno federal y que se materializaban en la rutina institucional de la humillación y el acoso, las mujeres enfrentaron daños concretos en la ejecución de su trabajo en el Ifal, vieron condicionado su futuro profesional con el cambio de gobierno y, además, enfermaron a consecuencia de este escenario.

El cruce de factores macrosociales -relacionados con las orientaciones de la política nacional- con factores microsociales -vinculados al proceso de reproducción del género en la vida cotidiana del Ifal- aporta elementos importantes para comprender las múltiples dimensiones presentes en la producción de las desigualdades en el Ifal. A esto se le suma la comprensión de cómo las instituciones sociales, particularmente la ciencia y la familia, se organizan para mantener el funcionamiento del orden desigual de género en las individualidades de los sujetos, en los procesos colectivos y en la estructura de las organizaciones educativas, como en el Ifal.

Así, los factores de orden social son entendidos como determinantes en la reproducción del orden de género en el Ifal que, articulados con la realidad organizacional y con los aspectos individuales que forman parte de la institución, contribuyen a la producción de la realidad desigual que aqueja al Instituto. Esta producción de desigualdades no afecta solamente a la cuestión de género, sino que está vinculada a otras formas de opresión demarcadas en la sociedad y que también se evidencia en este trabajo, como se expone a continuación.

3. La presencia de desigualdades de clase y raza en las opresiones de género del Ifal

El análisis de las entrevistas de este trabajo también ha perseguido el objetivo de comprender las desigualdades de género en el Ifal en su relación con las opresiones de raza y clase. Este esfuerzo es necesario debido a la heterogeneidad interna de los grupos sociales. Las desigualdades experimentadas por las mujeres no les afectan de manera homogénea, lo que requiere del análisis de su relación con otros ejes de opresión. Sin embargo, esta no se percibe fácilmente. Por un lado, porque existen discriminaciones ejercidas contra grupos de mujeres en general. Por otro lado, porque las desigualdades de género, raza y clase, aunque se entrecrucen, no siempre se manifiestan en su intersección. Así, una forma de opresión puede tener más relevancia en una determinada situación que en otras. Además, cuando se manifiestan juntas, puede resultar muy difícil evaluar la coalición de las distintas opresiones (Crenshaw, 2001).

Pese a todo esto, el esfuerzo por constatar y evaluar esta relación permite conocer el abuso que se manifiesta de manera marcada contra las mujeres negras. Como se ha señalado en el capítulo 4, estas son minoría entre las profesoras que ocupan los puestos superiores de la carrera académica. Además, se han visto más afectadas por las prácticas de sometimiento de sus cuerpos, pues al proceso de sexualización se le une el de deslegitimación de sus cuerpos negros como ideal femenino. En otras palabras, están en desacuerdo con las normas sociales idealizadas para las mujeres y para las personas negras, lo que resalta la importancia de comprender el carácter interseccional de la opresión vivida por las profesoras negras (Vieira, 2000).

Aunque la opresión racial afecte más directamente a las mujeres, debido a la doble discriminación vivida, se evidencia especialmente en las experiencias de los profesores negros. Como muchas prácticas afectan sólo a las mujeres y a los hombres negros, se puede comprobar el componente racial de la opresión, presente en las bromas y prácticas de acoso cometidas. La presencia del componente homofóbico en la discriminación también es evidente y muestra cómo el orden de género crea subalternidades también entre los hombres. Así, algunos comportamientos son clasificados como más próximas al género femenino y, de esta forma,

considerados inferiores, como refleja el relato de una situación en la que la dirección del campus fue descalificada por estar compuesta únicamente por mujeres y por un hombre homosexual.

En relación con la construcción de identidades entre el profesorado del Ifal, se percibe el proceso de ocultamiento de los conflictos raciales en Brasil, tema ampliamente discutido por González (1984) y Almeida (2021). La solicitud, durante las entrevistas, de que el profesorado declarase explícitamente su identidad racial dio lugar a varias burlas, lo que se configura como una práctica dirigida a invisibilizar el debate sobre las desigualdades raciales. También se observa que esta invisibilización ocurre en algunas situaciones debido a la fragilidad experimentada por las propias personas negras al reconocer su condición de negritud, aunque sufran los efectos de la opresión racial en la vida cotidiana.

Sin embargo, este proceso no ocurre de forma necesariamente intencional. La naturalización de las diferencias y la infravaloración de las características atribuidas a las personas negras se configuran a través de patrones de diferenciación racial que se insertan en el imaginario y en las prácticas sociales cotidianas. De este modo, el racismo crea raza y sujetos racializados (Almeida, 2021) y produce lo que González (1984) llama “neurosis cultural brasileña” o Guerreiro Ramos define como “patología social del blanco” (Cardoso, 2009; Almeida, 2021), en la que no sólo las personas blancas intentan distanciarse de las características que se considera que corresponden a las negras, sino que estas buscan una identificación racial con las opresoras, negando su historia, su origen y contribuyendo a la permanencia de la opresión y de la culpabilización de las personas negras en los conflictos raciales del país.

Así, aunque gran parte del profesorado del Ifal muestra actitudes favorables a temas importantes para la reducción de las desigualdades raciales, como las cuotas de personas negras en la enseñanza pública, sus percepciones sobre el racismo son muy superficiales. Buena parte del personal docente afirma que no hay racismo en el Ifal o que la desigualdad está relacionada únicamente con el factor de la clase social, obviando las razones por las que las personas negras están en desventaja social frente a las blancas. Incluso hay referencias a que son las personas negras las que causan conflictos cuando se intenta abordar la cuestión, lo que reafirma la importancia del debate sobre la valoración y representación de la identidad negra. El énfasis en estos dos aspectos no se refiere a poner el foco de atención en el desarrollo de estructuras psíquicas en detrimento de las instituciones sociales, sino a la comprensión de que el racismo es estructural y que la identidad de un grupo no se construye como mero reflejo

de la realidad social, sino por la relación que este establece con la realidad y cómo, de esta forma, puede ser objeto de reconocimiento⁸³ o no (Almeida, 2021).

La relación entre la cuestión racial y de clase social es importante y no acaba con la necesidad de un debate específico sobre las desigualdades raciales y sobre las desventajas históricamente experimentadas por las personas negras. El hecho de que la mayoría de las personas entrevistadas de origen pobre son negras expresa la importancia de señalar esta correlación y hacer un debate interseccional, sin deslegitimar las diferentes opresiones. Experiencias de vida marcadas por la falta de acceso a recursos materiales han configurado trayectorias profesionales distintas entre el personal docente del Ifal, en las que las marcas de la precariedad material pueden impactar de manera diferente entre personas blancas y negras y entre hombres y mujeres.

La mayoría de las personas que declaran tener un origen familiar pobre en esta investigación eran mujeres negras. Y al igual que los hombres de familias pobres, se enfrentaban a la realidad de tener que trabajar y contribuir al sustento familiar mientras estudiaban, o de tener que depender del acceso a una beca para continuar sus estudios. Sin embargo, debido a la imbricación de las diversas posiciones sociales que ocupan es difícil determinar dónde se manifiesta cada tipo de opresión. La falta de condiciones materiales para elegir en qué área de conocimiento estudiar, debido a la necesidad de adaptarse al área que ofrecía becas, presentada por una profesora negra de origen pobre, contrasta con la situación de un profesor blanco que tuvo su trayectoria profesional facilitada por el acceso a recursos e información que le permitieron elegir y proyectarse en la profesión con mucha más facilidad.

Sobre este aspecto, Bourdieu (2007) expone que el capital cultural transmitido por la familia puede contribuir a la acumulación de prestigio y al mantenimiento de la estructura social heredada, en la medida en que es disfrazado por el discurso del mérito. El autor señala que el efecto de este capital transmitido por la familia depende de las disposiciones asociadas al sexo, porque “contribuyen a determinar la lógica de reconversión del capital heredado en capital escolar, es decir, más precisamente, la ‘elección’ del tipo de capital escolar que se obtendrá a partir del mismo capital de origen” (Bourdieu, 2007, p. 100). En otras palabras, la elección de la profesión implica determinantes que se encuentran en las diversas posiciones que las personas ocupan en la sociedad, en las que el acceso al capital cultural o escolar tendrá diferente incidencia en hombres y mujeres. En el caso de la profesora mencionada anteriormente, el no poder elegir el área que estudiaría, debido a necesidades financieras inmediatas, coincidió con la situación de que el área de su interés estaba marcada por la presencia masculina. En este caso, sus gustos y elecciones divergentes de la norma de género

⁸³ Para el autor, todo reconocimiento es recíproco y la construcción de la identidad de las personas pasa por el reconocimiento que el otro hace de ellas. Sin embargo, hay relaciones que impiden la reciprocidad y, por tanto, el reconocimiento.

tuvieron que ser moldeados, siendo el criterio de clase determinante. Sin embargo, no puede ser visto como la única causa, pues es a través de uno de estos factores opresores que se ejerce la eficacia en otros factores (Bourdieu, 2007).

Esta realidad de que mucho profesorado proceda de una clase pobre y haya tenido la oportunidad de progresar en la carrera académica refleja una característica importante del Ifal, en el que el objetivo de contribuir a la reducción de las desigualdades está representado en el propio profesorado. Sin embargo, según Bourdieu (2007), la relación entre el capital de origen y el capital de llegada produce prácticas muy diferentes entre los agentes. La correlación entre una práctica y el origen social del sujeto es resultado, por un lado, de las condiciones originales de existencia y, por otro, de las disposiciones y experiencias adquiridas en su trayectoria social. Así, parte del personal docente que provenía de una realidad social más precaria desarrolló prácticas orientadas a la inclusión del alumnado, mientras que otra parte demuestra no estar involucrada con la reducción de las desigualdades sociales a pesar de que hayan podido experimentar situaciones de subordinación como resultado de las diferencias de origen social. Otras relaciones que muestran la lógica de clase también se mezclan con estas prácticas, como la relación centro *versus* periferia, marcada por la subordinación que algunos docentes promueven por provenir de una región más desarrollada del país, al estar el Ifal localizado en una región más precaria.

Todas las relaciones presentadas en esta sección pueden ser comprendidas en las tres dimensiones de análisis utilizadas, pues involucran: el proceso individual de los sujetos que se construyen a partir de su historia vital y de la posición que ocupan en el orden social; el proceso de socialización promovido por la estructura de clases, que produce jerarquías para mantenerse, en la cual el género y la raza son construcciones necesarias para el sostenimiento de este sistema; y el proceso de construcción colectiva del Ifal, en el cual la estructura es permeada por las contradicciones que la engendran y que ofrecen condiciones para la acción de los agentes día a día en la institución.

Para comprender cómo estas relaciones posibilitan no sólo la reproducción, sino también el cuestionamiento del orden instituido, se presentan a continuación algunas acciones promovidas por el Ifal que posibilitan tensionar los procesos de producción de desigualdades de género en el Instituto. Para finalizar, se señalan algunos puntos que facilitan cambios en este escenario y algunas reflexiones sobre el alcance y potencial de este trabajo, así como sus limitaciones.

4. Desafíos a la tensión del orden de género

Todo este análisis sobre cómo se producen las desigualdades de género en el Ifal aporta información relevante para pensar no sólo los procesos de producción de los géneros y sus intersecciones en función del orden desigual establecido, sino también los movimientos de

disputa y cuestionamiento de este orden. En este sentido, vale la pena destacar algunas prácticas desarrolladas en el Ifal que contribuyen a este tensionamiento.

Estas prácticas involucran todo el proceso de construcción de individualidades, de producción de condiciones organizativas y de disputas de las fuerzas políticas que se insertan en la producción de género en el escenario nacional y en las instituciones sociales. Es importante destacar que la construcción de individualidades ocurre a través de múltiples arreglos, permeados por procesos contradictorios de reproducción y deconstrucción del orden dado en las identidades. Las profesoras y profesores del Ifal expresan este proceso en sus identidades. Y no necesariamente los estereotipos de género predominantes en la familia son reproducidos por las mujeres en el escenario laboral. También hay expresiones de género contrarias a las expectativas sociales. Estas pueden tener relevancia en la producción de socializaciones de género en el Instituto.

La socialización de género en el Ifal, aunque marcada por la presencia de patrones desiguales, está atravesada por espacios que buscan poner de manifiesto las desigualdades y producir una nueva dinámica en las relaciones. La existencia del Neabi -Núcleo de Estudios Afrobrasileños e Indígenas-, destinado a promover la igualdad racial en el Ifal, es una expresión importante de esta tensión desarrollada en el ambiente organizacional. Además, parte del profesorado realiza trabajos relacionados con las desigualdades de género, junto con cuestiones raciales y de clase. Las actividades colectivas para cuestionar las prácticas autoritarias del Ifal, como las acciones sindicales y la organización del personal docente para exigir elecciones para cargos de gestión en los campus, también representan un ejercicio importante para la deconstrucción del modelo estándar.

Aunque estas prácticas estén permeadas por intentos de intimidación y persecución, como se constata en el análisis de los datos, la permanencia del profesorado ocupando estos espacios de tensión representa una importante resistencia. Por otro lado, las denuncias de tales intimidaciones muestran la fuerza que la organización colectiva tiene en la construcción de un modelo organizativo más democrático e igualitario. Esto también expresa la posibilidad de cambios en el escenario de desigualdad de los indicadores del Ifal, pues refleja un movimiento de cambio en la cultura organizacional, ya iniciado a lo largo de la historia de la institución, especialmente con su transformación en Instituto Federal.

Esas prácticas de resistencia también interfieren en el funcionamiento de instituciones, como la ciencia y la familia, ya que están permeadas por individualidades y relaciones sociales donde entra directamente el debate de género, cuestionando saberes, epistemologías y prácticas naturalizadas. En cuanto a la política nacional, la expectativa de futuro laboral que presentaban las profesoras, ligada en gran medida al cambio de poder en el ejecutivo federal, parece haber encontrado un escenario más prometedor con el resultado de las elecciones que tuvieron lugar en 2022, que si bien no representa una ruptura con los

modelos androcéntricos, ofrece más posibilidad de diálogo y respeto a las luchas iniciadas por las docentes.

Dicho esto, es importante considerar que estas potencialidades son parte del proceso de resistencia en el Ifal contra el orden androcéntrico que promueve las desigualdades. Al señalar cómo se produce el orden de género en el Instituto y algunas prácticas que favorecen su tensionamiento, este trabajo contribuye al análisis de cómo se establecen las desigualdades y cómo se pueden trazar caminos más prometedores para enfrentarlas. El trabajo también aporta algunas reflexiones sobre temas relacionados, como los importantes cambios en la estructura y funcionamiento de los institutos federales o en las carreras profesionales, y el impacto que la política puede tener en la producción de desigualdades, incluso en instituciones ya consolidadas y con una estructura democrática formal, lo que amplía el escenario de cara a nuevas investigaciones.

La producción de indicadores es una dimensión importante del estudio, pues presenta la situación del país, en sus diferentes instituciones de enseñanza superior y también en la institución investigada, posibilitando comparaciones y análisis tanto en este trabajo, como en trabajos futuros. Considerando la falta de información en este sentido, se entiende que este conocimiento puede servir de fuente para otras investigaciones y ofrecer caminos para nuevas comprensiones de la realidad de la segregación de género en la educación brasileña. Por otro lado, la escasez de datos y la inviabilidad de generar algunos indicadores sobre género y raza en la ciencia es una limitación de este estudio y señalan la necesidad de otros trabajos que abarquen el tema.

Aún retratando las potencialidades y límites de esta tesis, es importante destacar las contribuciones realizadas por la parte cualitativa de la investigación. El análisis de las entrevistas al profesorado contribuye a entender la realidad excluyente del Ifal y a buscar caminos más promisorios en la producción de la equidad de género en el Instituto. Este estudio aporta elementos para problematizar no sólo la realidad del Ifal, sino el contexto social excluyente, contribuyendo así al fortalecimiento de los debates y estudios que desnaturalizan el género y disputan la pretendida neutralidad del trabajo científico. Sin embargo, fueron debates situados, relacionados con el caso de estudio en cuestión y, aunque produzcan conocimiento generalizable a otros institutos federales y a la realidad nacional, es posible que las particularidades de la institución, y del contexto en que se inserta, hagan inviables algunas generalizaciones, especialmente considerando las dimensiones del país. Tampoco analiza la visión de la realidad a partir de otros actores, como estudiantes y técnicos administrativos, lo que puede ser muy fructífero y marca el camino para futuras investigaciones.

Por todo ello, se concluye que la tesis ofrece cuestiones importantes que avalan la lucha por la igualdad. Se discute que las desigualdades presentes y reproducidas en el Ifal reflejan la historia de las desigualdades, no sólo de la educación brasileña, sino de toda la sociedad; y que

las estructuras desiguales de clase, raza y género están en consonancia con el modelo de desarrollo que se ha estructurado, especialmente en los países capitalistas periféricos como Brasil. También muestra que las condiciones para enfrentar ese modelo también son producidas por sus contradicciones, siendo la actividad de los sujetos y de las colectividades fundamental para promover cambios. Así, se espera que el análisis realizado contribuya a la comprensión de las desigualdades y a la promoción de una sociedad más justa y humana y que provoque una reflexión acerca de cómo la desigualdad se inserta en la cotidianeidad de las relaciones sociales.

REFERENCIAS

Referencias

- Abanto, C., y Teresa, D. (2007). *La entrevista telefónica. Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 13(26), 137–162. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602608>
- Algebaile, E. (2017). Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. En Frigotto, G. (ed.), *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 66-75). UERJ; LPP.
- Andrade, L. F. de A. (mayo, 2014). História, Memória e Gênero: A trajetória das mulheres na primeira escola federal de educação profissional do Piauí. En *XII Encontro Nacional de História Oral*. https://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397513198_ARQ_UIVO_TextoFinalparaEncontrodeHistoriaOral.pdf
- André, T. C. (2018). Reforma Do Ensino Médio: Desobrigação do Estado? *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 6(1), 130–145. <https://doi.org/10.34024/olhares.2018.v6.724>
- Antunes, A. (2016). A uberização do trabalho e da competição entre os trabalhadores. *Política, Saúde, Educação, Trabalho*, 9(48), 16–19. Repositório de informação acessível websit: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1828>
- Aprile, M. R., y Barone, R. E. M. (2009). Educação superior: Políticas públicas para inclusão social. *Ambiente Educação*, 2(X), 39–55. <https://doi.org/10.26843/v2.n1.2009.534>.
- Aquino, E. M. L. (2006). Gênero e Ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. En *Pensando gênero e ciência* (pp. 11-24). Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas. Secretaria Especial de Política para Mulheres. https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26173&shelfbrowse_itemnumber=18097
- Aranha, M. L. A. (2005). *História da Educação*. (2 ed.). Moderna.
- Araújo, R. S., Kato, F. B. G. y Chaves, V. I. J. (2020). O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-21. <http://dx.doi.org/10.14244/198271994543>
- Artes, A. (agosto, 2017). A presença de mulheres no ensino superior brasileiro: uma maioria sem prestígio. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 y 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*. ISSN 2179-510X
- As mudanças propostas para o Censo jogarão o país em um apagão. (mayo, 2019). *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/as-mudancas-propostas-para-o-censo-jogara-o-pais-em-um-apagao/>
- Avritzer, L. (2020). *Política e antipolítica: A crise do governo Bolsonaro*. Todavia.

- Barreto, A. (2014). A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, 1(6). FLACSO/GEA/UERJ. http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf.
- Backes, M. S., Becker, A. P., Crepaldi, M. A., y Vieira, M. L. (2018). A paternidade e fatores associados ao envolvimento paterno. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 27(61), 100–119. <https://doi.org/10.21452/2594-43632018v27n61a04>
- Ballestrin, L. (2017) Feminismos subalternos. *Estudos Feministas*, 25, 1035-1054. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1035>
- Bandura, A. (2005). A evolução da teoria social cognitiva. En Smith, K. G. y Hitt, M. A. (eds.), *Great minds in management* (pp. 9–35). Oxford University Press.
- Bárbara, I. S. M. S., Cunha, F. L. y Bicalho, P. P. G. de. (2017). Escola sem partido: Visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. En Frigoto, G. (ed.), *Escola “sem”partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 105-121). UERJ; LPP.
- Barros, S. C. da V. y Mourão, L., y. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia y Sociedade*, 30(0), 1–11. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>
- Bastos, M. H. (2016). A educação dos escravos e libertos no Brasil: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 743–768. <https://doi.org/10.14393/che-v15n2-2016-15>
- Beltrão, K. I. y Alves, J. E. D. (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 125–156. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000100007>
- Bermúdez, A. C. (agosto, 2019). Mais de 40 federais criticam Future-se; cinco rejeitam adesão ao projeto. *EducaçãoUol*. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/14/mais-de-40-federais-criticam-future-se-duas-rejeitam-adesao-ao-projeto.htm>
- Bock, A. M. B.; Furtado, O. y Teixeira, M. de L. T. (1997). *Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia* (10 ed.). Editora Saraiva.
- Bolsonaro em 25 frases polêmicas (outubro, 2018). *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>
- Borsoi, I. C. F., y Pereira, F. S. (2014). Professores do ensino público superior: Produtividades, produtivismo e adoecimento. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1213–1235. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-4.peps>
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (9 ed.). Papirus.
- Bourdieu, P. (2004) *Coisas ditas*. Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2007). *O poder simbólico* (11 ed.). Bertrand.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina* (11 ed.). Bertrand.

- Brito, D. de S., y Caldas, F. S. (2016). A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos institutos Federais. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1(10), 85–96. <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.4024>
- Brito, R. Oliveira., y Carnielli, B. L. (2011). Gestão participativa: Uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(2), 26–41. <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Bueno, C. G. (2018). *Técnicas de investigación social cuantitativas*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/49968>
- Butler, J. (2011). Actos performativos e constituição de género: Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. En Macedo, A. G. y Rayner, F (eds.), *Gênero, cultura visual e performance* (pp. 69-89). Antologia crítica. Universidade do Minho/Húmus.
- Butler, J. (2018). *Problemas de género: Feminismo e subversão da identidade* (16 ed.). Civilização Brasileira.
- Caldas, L. (2011). A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. En Pacheco, E. (ed.), *institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp. 33-46). Fundação Santillana; Moderna
- Candido, M. R., Marques, D., de Oliveira, V. E., y Biroli, F. (2021). As ciências sociais na pandemia da Covid-19: Rotinas de trabalho e desigualdades. *Sociologia e Antropologia*, 11, 31–65. <https://doi.org/10.1590/2238-38752021v11esp2>
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607–630. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>
- Cardoso Neto, O. F., y Nez, E. (2021). Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: As políticas públicas educacionais, seus avanços, reveses e perspectivas. *Interação*, 21(3), 121–144. <https://doi.org/10.53660/inter-117-s201>
- Cardoso, T. F. L. (mayo, 2002). O papel social da escola normal de artes e ofícios Wenceslau Braz. *II Congresso Brasileiro de História Da Educação*, 121–146. Natal-RN. https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206573_88f9odb3452fd47da223053182bf9cd6.pdf
- Cardoso, Y. C. M., da Costa, T. G. y de Resende, E. C. (2020). Reflexões sobre a presença feminina nos cursos superiores do IFNG- Campus Bambuí: Em especial na engenharia de computação. *Feminismos*, 8(1), 13–24. <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42014>.
- Carvalho, A. (2006). Tecnólogo: um profissional emergente no ambiente competitivo. *Caderno de tecnologia em gestão*, 1, p. 81-84. http://antigo.univille.br/arquivos/3316_LVtecnologia_N1_2006.pdf

- Castro, F. G. de. (2016). *Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Gurupi: reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012* [Tesis de maestría]. Universidade Federal de Tocantins. <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/275>
- Cerqueira, L. (julho, 2019). Os caminhos da Educação no Governo de Jair Bolsonaro. *Brasil247*. <https://www.brasil247.com/blog/os-caminhos-da-educacao-no-governo-de-jair-bolsonaro>
- Cesar, S. B. (2013). *A Indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento: Estudo em uma universidade brasileira* [Tesis de maestría]. Universidade Fumec. <http://www.fumec.br/revistas/index.php/sigc/article/view/1918>
- César, R. C. B., Loures, A. F., y Andrade, B. B. S. (2019). A romantização da maternidade e a culpabilização da mulher. *Revista Mosaico*, 10(2), 68–75. <https://doi.org/10.21727/rm.v10i2Sup.1956>
- Ciampa, A. da C. (1994). Identidade. En Codo, A. ; Lane, S. T. M. . *Psicologia social: O homem em movimento* (13ª ed). Brasiliense.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, 3(3), 1–20. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>
- Colares, A. C. V; Castro, M. C. C. S; Neto, J. E. B. y da Cunha, J. V. A. (2019). Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: Uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 30(81), 381-395. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>
- Connell, R. W. (1995). Políticas de Masculinidade. *Educação e Realidade*, 20(2), 185–206.
- Connell, R., y Messerschmidt, J. (2013). *Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. Estudos Feministas*, 21(1), 241–282. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>
- Conselho Nacional de Educação - CNE (2015). *Resolução 2, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Cross, D., Thomson, S. y Sibclair, A (2018). *Research in Brazil: A report for Capes by Clarivate Analytics*. Clarivate Analytics.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo *Revista Estudos Feministas*, 1, 171-188. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

- Cunha, L. A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. En Lopes, E. M. T.; Filho, L. M. F. y Veiga, C. G. (eds.), *500 anos de educação no Brasil*. Autêntica.
- da Motta, V. C., y Frigotto, G. (2017). Porque a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisoria n. 746/2016 (Lei n. 13.415/ 2017). *Educacao e Sociedade*, 38(139), 355–372. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>
- Dantas, L. T. F. (2020). Frantz Fanon e o narcisismo branco. *Cadernos PET Filosofia*, 18(2), 241–262. <http://dx.doi.org/10.5380/petfilo.v18i2.75711>
- da Silva, M. R., y Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos Da Escola*, 11(20), 19. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.
- de Almeida, S. L. (2021). *Racismo estrutural*. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra.
- de Carvalho, J. M. (1997). Mandonismo, Coronelismo e Clientelismo: Uma discussão conceitual. *Dados*, 40 (2). <https://doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>
- Decreto 2208 de 1997. (1997, 17 de abril) Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm
- Decreto nº. 6.425 de 2008. (2008, 4 de abri). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm
- de Freitas, L. B. y da Luz, N. S. (2017). Gênero, Ciência e Tecnologia: o estado da arte a partir de periódicos de gênero. *Cadernos Pagu*, (49). <https://doi.org/10.1590/18094449201700490008>
- de Lemos, C. G., Bueno, J. M. H., Balão, S., Silva, L. B., y da Silva, P. L. (2005). Carreira profissional e relações de gênero: Um estudo comparativo em estudantes universitários. *Boletim de Psicologia*, 55(123), 129–148. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432005000200002&lng=pt&tlng=pt.
- de Oliveira, A. L. M. (2021). Perfil dos estudantes de graduação entre 2001 e 2015: uma revisão. *Avaliação*, 26 (01), 237-252. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100013>
- dos Santos, P. A., Mota, C. P. da, Mouta, R. J. de O., Silva, J. L. L. da, Araújo, J. dos S. y Santos, D. A. dos. (2022). A paternidade na contemporaneidade: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 11(3). <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26824>
- do Valle Silva, G. O. (1995). Capital Cultural, Classe e gênero em Bourdieu. *Informare, Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, 1(2), 24-36. <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/215>
- Dias, M. S. de L. (2016). A escolha feminina na área das profissões tecnológicas: Impactos na subjetividade. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 9(33), 3-21. <http://dx.doi.org/10.3895/cgt.v9n33.6191>

- Dimenstein, M., Silva, G. de N., Dantas, C., Macedo, J. P., Leite, J. F., y Filho, A. A. (2020). Gênero na perspectiva decolonial: Revisão integrativa no cenário latino-americano. *Revista Estudos Feministas*, 28(3), 1–14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n361905>
- Emidio, T. S. y de Castro, M. F. de. (2021). Entre vueltas y (re)vueltas: Un estudio sobre madres que renuncian a su carrera profesional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, 1–16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221744>
- Entidades reagem à exclusão de dados do Censo Escolar: Apagamento do direito à educação. (febrero, 2022). *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entidades-reagem-a-exclusao-de-dados-do-censo-escolar-apagamento-do-direito-a-educacao/>
- Estébanez, M. E. (10 de diciembre de 2003). As mulheres na ciência regional: diagnóstico e estratégias para a igualdade [Versión modificada y ampliada del artículo publicado en Ricyt, por S. Righetti]. *ComCiência*, 1(1). <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/mulheres/10.shtml>
- European Union (2009). *She figures. Statistics and indicators on gender equality in science*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6358e1d9-385c-4961-946e-52ed66de5bbb/language-en>
- European Union (2021). *She Figures. Gender in Research and Innovation Statistics and Indicators*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090>
- Faur, E. (2006). Género, masculinidades y políticas de conciliación familia-trabajo. *Nómadass*, 1(24), 130–141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116598012>
- Fedele, M., Aran-Ramspott, S., y Suau, J. (2021). Preferências e práticas dos pré-adolescentes no YouTube: Resultados de um estudo realizado na Catalunha. *Comunicação e Sociedade*, 39, 145–166. [https://doi.org/10.17231/comsoc.39\(2021\).2714](https://doi.org/10.17231/comsoc.39(2021).2714)
- Ferreira, A. y Nunes, M. da G. B. (2013). O Currículo da educação Profissional na Legislação Brasileira. En *XI Congresso Nacional da educação; II Seminário Internacional de Representações Sociais; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente*, 6485-6502. <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>
- Ferreira, G., de Souza, A. A y Silveira, C. (2019). A Representação Feminina nas Ciências Exatas de uma Universidade Federal. *Revista Feminismos*, 7(3). <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/32371>
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Flores, J. H. (2008) La Construcción de las garantías. Hacia una concepción antipatriarcal de la libertad y la igualdad. En Piovesan, F.; Sarmiento, D y Ikawa, D. (eds.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Lumen Juris.

- Fontoura, N., Pinheiro, L., Galiza, M. y Vasconcelos, M. (2010). Pesquisas de uso do tempo no Brasil: Contribuições para a formulação de políticas de conciliação entre trabalho, família e vida pessoal. *Revista Econômica*, 12(1), 11–46. <http://dx.doi.org/10.22409/economica.12i1.p10>
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Edições Graal.
- Foucault, M. (2005). *Em Defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)* (2 ed.). Martins Fontes.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão* (34 ed.). Vozes.
- Foucault, M. (2016). *A microfísica do poder* (4 ed.). Paz e Terra.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo: Del capitalismo gestionado por el estado a la crisis neoliberal*. Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador; Universidad de posgrado del Estado.
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, 28 (100). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>
- Frigotto, G. (2017). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. En Frigotto, G. (ed.). *Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp 17-35). UERJ; LPP.
- Frigotto, G. (2018). Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. En Frigotto, G. (ed.). *institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento* (pp. 41-63). UERJ; LPP.
- Gallego-Morón, N., y Montes-López, E. (2022). Segregación ocupacional de las investigadoras y académicas en la península ibérica: Un estudio comparado de España y Portugal. En *Mujer, educación e inclusión laboral: Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)*. Ediciones Octaedro SL.
- Galvane, G. (septiembre, 2019). Governo Bolsonaro corta mais de 5600 novas bolsas da Capes. *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/governo-bolsonaro-corta-mais-de-5-600-novas-bolsas-da-capes/>
- García, M. y Pérez Sedeño, E. (2002). Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2. <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2.htm>
- Gênero e Número y Sempreviva Organização Feminista (2020). *Sem parar: O trabalho e a vida das mulheres na pandemia*. En Bianconi, G.; Leão, N.; Ferrari, M.; Zelic, H.; Santos, T. y Moreno, R. (eds). <https://mulheresnapandemia.sof.org.br>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (6 ed.). Morata.

- Giddens, A. (1984). *A constituição da sociedade*. Martins Fontes.
- Giffin, K. M. (2006) Produção do conhecimento em um mundo ‘problemático’: Contribuições de um feminismo dialético e relacional. *Estudos Feministas*, v. 14 (3). <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000300004>
- Goldani, A. M. (1993). A família no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*, (1), 67-110. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681>
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.
- Gouveia, F. P de S. (2016). A expansão dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: Entre o local e o nacional. *Revista brasileira de geografia econômica*, 9. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2434>
- Grossi, M. G. R., Borja, S. D. B., Lopes, A. M. y Andalécio, A. M. L. (2016). As mulheres praticando ciência no Brasil. *Estudos Feministas*, 24(1), 11–30. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>.
- Guedes, M. de C., Azevedo, N., & Ferreira, L. O. (2015). A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq. *Cadernos Pagu*, 45, 367–399. <https://doi.org/10.1590/18094449201500450367>
- Hahner, J. E. (2011). Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Estudos Feministas*, 19(2), 467–474. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>
- Hirata, H. (2015). *Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: Divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa*. Friedrich Ebert Stiftung Brasil
- Hirata, H. y Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 595–609. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>
- Hoffmann, C.; Zanini, R. R.; de Moura, G. L.; Costa, V. M. F. y Comoretto, E. (2017). Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. *Estudos avançados*, 31 (91). <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3191019>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Outras formas de trabalho* 2019. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/579f8cb956bo677de8dfc870215f3951.pdf
- Jannuzzi, P. de M. (2004). *Indicadores sociais no Brasil: Conceitos, medidas e aplicações* (3 ed.) Alínea.

- Kergoat, D. (2002). A relação social de sexo: Da reprodução das relações sociais à sua subversão. *Pro-Posições*, 27(1), 47–59. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643968>
- Kovaleski, N. V. J., Tortato, C. de S., y Carvalho, M. G. (2013). As relações de gênero na História das Ciências: A participação feminina no Progresso Científico e Tecnológico. *Emancipação*, 13(3), 9–26. <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.13iEspecial.0001>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lei 11892 de 2008. (2008, 29 de diciembre). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Lei 12772 (28 de diciembre de 2012). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm
- Lelis, F. de O. (2014). As mulheres e a escrita na Polianteia comemorativa das aulas para o sexo feminino do Imperial Liceu de Artes e Ofícios. En *Encontro Regional de História. Saberes e Práticas Científicas*, 2(5), 255. http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1402090043_ARQUIV_O_TextoFrancismaraLelisANPUHRIOcorrigido.pdf
- Lemos, V. (junho, 2021). Governo não aprendeu nada com a pandemia: Pesquisador alerta sobre efeitos da penúria na ciência brasileira. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57419393.amp>
- Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: Crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos avançados*, 17(49), 1-14. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>
- Leta, J. (2014). Mulheres na Ciência Brasileira: desempenho inferior? *Revista Feminismos*, 2(3), 139–152. <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30039>
- Leta, L. y Olinto, G. (mayo, 2014). Gênero, geração e tarefas acadêmicas. Investigando os docentes-pesquisadores dos programas de pós-graduação brasileiros. En *Encontro Brasileiro de Biometria e Cientometria*. <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/55675>
- Lima, B. S. (2013). O labirinto de cristal: As trajetórias das cientistas na Física. *Estudos Feministas*, 21(3), 883-903. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300007>
- Lima, B. S. y da Costa, M. C. (2016). Gênero, ciências e tecnologias: Caminhos percorridos e novos desafios. *Cadernos Pagu*, (48). <https://doi.org/10.1590/18094449201600480005>
- Lindoso, D. (2005) *A interpretação da Província: Estudo da cultura alagoana* (2 ed.). Edufal.
- LinkedIn; Think Eva (2020). *O ciclo do assédio sexual no ambiente de trabalho*. <https://thinkeva.com.br/estudos/o-ciclo-do-assedio-sexual-no-ambiente-de-trabalho/>

- Louro, G. L. (2004). Mulheres na sala de aula. En Del Priore, M. (ed.), *História das mulheres no Brasil*. Contexto.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista* (16 ed.). Vozes.
- Lopes, M. M. (2002). As grandes ausentes das inovações em Ciência e tecnologia. *Cadernos Pagu*, (19), 315–318. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000200012>
- Macedo, P. C. S. (2017). Educação Profissional e desenvolvimento Territorial: A expansão dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 2(13), 94. <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5821>
- Machado, M. de L.; Soares, V. M; Ferreira, J. B.; Farhangmehr, M. y Gouveia, O. (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior Português. *Revista Lusófona de Educação*, 17 (17), 167-181. http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Maestri, M. (2004). A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. En Stephanou, M. y Bastos, M. H. C. (eds.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vozes.
- Malcom, S. (2006). Mulheres na Ciência e na Engenharia: Um Imperativo Global. En Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Pensando gênero e ciência* (pp. 89-100). Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas. Secretaria Especial de Política para Mulheres. https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26173&shelfbrowse_itemnumber=18097
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. Cortez.
- March, C. y Reis, T. D. (2021). Trabalho docente, saúde e gênero: implicações da conjuntura político-econômica na educação superior. *Revista Katálisis*, 24(2), 310–320. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e77246>
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirurgica Brasileira*, 17(3), 04–06. <https://doi.org/10.1590/s0102-86502002000900001>
- Masola, J., y Allevato, N. S. G. (2017). Educação superior no Brasil: Traços da história. *REnCiMa*, 8(1), 98–108. <https://doi.org/10.26843/rencima.v8i1.1180>
- Matta, G. C.; Souto, E. P.; Rego, S. y Segata, J. (2021). A Covid-19 no Brasil e as Várias Faces da Pandemia En: Matta, G. C.; Souto, E. P.; Rego, S. y Segata, J. *Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: Populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia*. Série Informação para ação na Covid-19, editora Fiocruz. <https://doi.org/10.7476/9786557080320>.

- Mattos, S. Z. (2011). “Bárbara, não vá criar confusão”: Silêncios e silenciamentos nas relações de gênero. En Mattos, Z. S. (ed.), *Diversidade sexual e de gênero na educação* (97–112). Fapeb.
- Medeiros, N.; Nascimento, J. M. y Rodrigues, A. G. F. (2012). Uma escola para aprendizes Artífices e o ensino profissional primário gratuito. *Holos*, 32(2). <https://doi.org/10.15628/holos.2012.919>
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 131–151. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>
- Menezes, M. C. (2007). O Mito do Amor Romântico. *Fragments de Cultura*, 17(5), 539–572. <https://doi.org/10.18224/frag.v17i3.344>
- Meyer, E.; Bustamante, T. y Batista, O. A. Jr. (2019). Autonomia universitária, democracia e federalismo. *Culturas Jurídicas*, 6(13), 1–28. <https://doi.org/10.22409/rcj.voio.758>
- Milfont, C. R. (2019). *Aspectos subjetivos da maternidade: O mito do amor materno* (Tesis de maestria). Centro Universitário Doutor Leão Sampaio.
- Minayo, M. C. de S. (1996). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Abrasco.
- Minella, L. S. (2017). Medicina e feminização em universidades brasileiras: O gênero nas interseções. *Estudos Feministas*, 25(3), 1111–1128. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1111>.
- Ministério da educação [MEC] (2007). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
- Ministério da educação [MEC] (2014). *Censo da educação superior 2012. Resumo técnico*. http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf
- Ministério da Educação [MEC] (2016a). *Catálogo nacional de cursos técnicos* (3 ed.). <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>
- Ministério da Educação [MEC] (2016b). *Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia* (3 ed.). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192
- Ministério da Educação [MEC] (2018). *Censo escolar 2017. Notas estatísticas*. <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file>
- Ministério da Educação [MEC] (2017). *Censo da educação superior 2017. Notas estatísticas. tecnologia* (3 ed.).

- https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf
- Miranda, M. (2010). *Classificação de raça/cor e etnia: conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil*. [Tesis de maestria]. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24243>
- Montes-López, E. (2017). *Desarrollo de la carrera académica y género: Las explicaciones que el profesorado universitario da a la desigual posición de la mujer en la Universidad de Salamanca* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Montes-López, E. y Simbürger, E. (2021). La academia malabarista y la ausencia de políticas universitarias de conciliación: Un estudio comparado de trabajo académico y familia en Chile y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(175). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5751>
- Moreno, A. C. (2019, August 31). *Governo interveio em 6 de 12 nomeações de reitores de universidades federais até agosto*. *Globo Educação*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/31/governo-interveio-em-6-de-12-nomeacoes-de-reitores-de-universidades-federais-ate-agosto.ghtml>
- Moschkovich, M., y Almeida, A. M. F. (2015). Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. *Dados*, 58(3), 749–789. <https://doi.org/10.1590/00115258201558>
- Moura, D. H., Garcia, S. R. de O., y Ramos, M. N. (2007). *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Ministério da Educação [MEC]. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
- Narvaz, M. G., y Koller, S. H. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia Em Estudo*, 11(3), 647–654. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>
- Negreiros, T. C. de G. M., y Féres-Carneiro, T. (2004). Masculino e Feminino na Família Contemporânea. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 34–47.
- Neves, C. E. B., y Martins, C. B. (2016). Ensino superior no Brasil: Uma visão abrangente. En Dwyer, T.; Zen, E. L.; Weller, W.; Shuguang, J. y Kaiyuan, G. (eds.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: Uma pesquisa sino-brasileira*. IPEA; SSAP.
- Nucci, M. F. (2018). Crítica feminista à ciência: Das feministas biólogas ao caso das neurofeministas. *Revista Estudos feministas*, 26(1). <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n141089>
- Olinto, G. (2012). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, 5 (1), 68–77. <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667/1873>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2018). *Decifrar o código: Educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia,*

- engenharia e matemática (STEM).*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264691>
- Organização Internacional do Trabalho [OIT] (2009). *Trabalho e Família: Rumo a novas formas de conciliação com co-responsabilidade social.*
https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/---brasilia/documents/publication/wcms_233473.pdf
- Organização Internacional do Trabalho [OIT] (2018). Iniciativa Mulheres no Trabalho: o impulso para a igualdade. https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_715121.pdf
- Pacheco, E. (2011). institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. En Pacheco, E. (ed.). *institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp.13-32). Fundação Santillana; Moderna.
- Pamplona, N. (2019). Quatro servidores do IBGE entregam cargos por divergência com cortes no Censo. *Folha de São Paulo*.
<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/06/ato-em-defesa-do-censo-reune-tecnicos-e-tres-ex-presidentes-do-ibge-no-rio.shtml>
- Penna, F. de A. (2017). A escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. En Frigotto, G. (ed.), *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 35-49). UERJ; LPP.
- Pérez Sedeño, E. (2018). Conocimiento y educación superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología. *Revista de Estudios de la Ciencia y la Tecnología*, 7(1), 121-141. <http://dx.doi.org/10.14201/art201871121142>
- Pinheiro, P. H. (2019). O futuro do Future-se é a inconstitucionalidade ou a destruição da educação superior pública. *GGN*. <https://jornalggn.com.br/artigos/o-futuro-do-future-se-e-a-inconstitucionalidade-ou-a-destruicao-da-educacao-superior-publica-por-paulo-henrique-pinheiro/>
- Pinto, C. R. J. (2004). Uma história do feminismo no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 12(2). <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200015>
- Poncela, A. M. F. (2018). El Habla y el Chiste desde el género. *Tlatemoani Revista Académica de Investigación*, 1(29), 247-276.
<https://ideas.repec.org/a/erv/tlatem/y2018i2910.html>
- Portaria 983 de 2020 (2020, 18 de noviembre) Ministério da Educação.
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>
- Prado, M. A. M., Torres, M. A., Machado, F. V., y Costa, F. A. (2010). A construção de silenciamentos: reflexões sobre a vez e a voz de minorias sociais na sociedade

- contemporânea. En Mayorga, C. Pereira, M. S. y Rases, E. F. (eds.), *Psicologia Social: Sobre desigualdades e enfrentamentos* (pp. 31–50). Juruá.
- Prazeres, L. (2019). Após criticar Inpe, governo inicia busca por empresas para monitorar desmatamento. *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/sociedade/apos-criticar-inpe-governo-inicia-busca-por-empresas-para-monitorar-desmatamento-23894077>
- Queiroz, F. B. C. y Espinosa, B. R. S. (2017). Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. En Frigotto, G. (ed.), *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 49–63). UERJ; LPP.
- Rago, L. M. (2000). Epistemologia feminista, gênero e história. En Pedro, M. y Grossi, M. P. (eds.). *Masculino, feminino, plural*. Editora Mulheres. http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf
- Ramos, D. M., y Nascimento, V. (2008). A família como instituição moderna. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 461–472. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922008000200012>
- Reis, D. A. (2014). *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Editora Zahar.
- Reis, D. A. (2020). Notas para a compreensão do bolsonarismo. *Estudos Ibero-Americanos*, 46(1), 1–11. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2020.1.36709>
- Reis, T., y Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação y Sociedade*, 3(138), 9–26. <https://doi.org/10.1590/ES0101>
- Rezende Souza, K., y Miceli Kerbaui, M. T. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, 31(61), 21–44. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>
- Resolução 2 de 2015 (2015, 1 de julio). Conselho Nacional de educação [CNA]. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA
- Ricoldi, A., y Artes, A. (2016). Mulheres no ensino superior brasileiro: Espaço garantido e novos desafios. *Ex aequo – Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, (33), 149–161. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.10>
- Risman, B. J. y Georgiann, D. (2013). From sex roles to gender structure. *Current Sociology Review*, 61(5–6): 733–755. <https://doi.org/10.1177/0011392113479315>
- Risman, B. J. (2009). from doind to undoing: Gender as we know it. *Gender and Society*, 23(1), 81–84. <http://www.jstor.org/stable/20676752>

- Risman, B. J. (2018). Gender as a Social Structure. En Risman, B. J.; Scarborough, W. J. y Froyum, C. M. *Handbook of the Sociology of Gender*, (2 ed.). Springer.
- Rocha, A. F. (2016). Educação profissional brasileira e participação feminina: uma análise histórica. *Criar Educação*, 1–12. <https://doi.org/10.18616/ce.voio.2861>
- Rosa, M. A. G., y Quirino, R. G. (2016). Relações de Gênero na Ciência e Tecnologia (Cyamp;T): estudo de caso de um Centro Federal de Educação Tecnológica. *Diversidade e Educação*, 4(8), 42–55. <https://www.seer.furg.br/divedu/article/view/6739>
- Rosembergue, F. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*. 9 (2). <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>
- Saffioti, H. I. B. (2001) Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos pagu*, (16), 115–136. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>
- Saffioti, H. I. B. (2013). *A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade* (3 ed.). Editora Expressão Popular
- Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero, patriarcado e violência* (2 ed.). Expressão popular; Fundação Perseu Abramo.
- Saitovitch, E. B. (2006). Visão Pessoal de uma Física Latino-Americana. En *Pensando gênero e ciência* (pp. 43-54). Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas. Secretaria Especial de Política para Mulheres. https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26173&shelfbrowse_itemnumber=18097
- Salztrager, R. (2018). A desconstrução do conceito de família moderna: Uma interlocução entre Ariès e Foucault. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 5(10), 164–206. <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6376>
- Santiago, E. (2022). Carreira acadêmica de mulheres e dinâmicas de gênero: reflexões para a constituição de políticas públicas de apoio à maternidade no meio científico. *Espaço Acadêmico*, 22, 69–80. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/64020>
- Santos, B. de S. (2002). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência* (4 ed.). Cortez.
- Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Navegando na história da educação brasileira. En Lombardi, J. C.; Saviani, D. y Nascimento, M. I. M. (eds.). *Navegando pela História da Educação Brasileira* (pp. 43-64). Unicamp: HISTEDBR.
- Sawaia, B. (2001). Introdução. Exclusão ou inclusão perversa? En Sawaia, B. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 7-16). Editora vozes.

- Scaff, F. F. (2001). Contrato de gestão, serviços sociais autônomos e intervenção do Estado. *Revista de Direito Administrativo*, 2(12), 66-90. <https://doi.org/10.12660/rda.v225.2001.47578>
- Scarborough, W. J. (2018). Introduction: New developments in gender research: Multidimensional frameworks, intersectionality, and thinking beyond the binary. En Risman, B. J.; Scarborough, W. J. y Froyum, C. M. *Handbook of the Sociology of Gender*, (2 ed.). Springer.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata.
- Schneider, E. M., Fujii, R. A. X., y Corazza, M. J. (2017). Pesquisas quali-quantitativas: Contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9), 569–584. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/157>
- Schulz, P. A. (2020). Indicadores de gênero em ciência: dados do ranking de universidades de pesquisa. En *Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria*, p. 719-722. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/149046>
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>
- Senkevics, A. S. (2018). Contra o silêncio racial nos dados universitários: Desafios e propostas acerca da lei de cotas. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844182839>
- Silva, A. A.; Oliveira, L. R. y Silva, J. V. de A. (2019) Meninas na computação: Uma análise inicial da participação das mulheres nos cursos de sistemas de informação do estado de Alagoas. En Workshop sobre educação em computação, 27, 444-452 <https://doi.org/10.5753/wei.2019.6649>.
- Silva Barreto, P. C. (2015). Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (16), 39–64. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151603>
- Silva, E. G., Nogueira, M. da C., y Neves, A. S. A. das. (2010). (Re)Conciliação dos usos do tempo: Imigração, gênero e trabalho-família. *Psico*, 41(4), 455–461. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8312>
- Silva, J. dos R. Jr. y Fargoni, E. H. E. (2020). Bolsonarismo: a necropolítica brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, <https://doi.org/10.14244/198271994533>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Soares, R. (2013). *Corpo, gênero e sexualidade*. Mediação.

- Soares, T. A. (2001). Mulheres em Ciência e Tecnologia: Ascensão Limitada. *Química Nova*, 24(2), 281–285. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422001000200020>
- Souza, R. H. V., França, M. P. da S., y Pereira, C. M. (2020). Violência de gênero e assédio sexual em uma universidade piauiense: Aproximações ao campo de estudo. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 26705–26721. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-213>
- Stallivieri, L. (2007). *O sistema de ensino superior do Brasil: Características, tendências e perspectivas*. En Rodriguez Ortiz, G (ed.). Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy (pp.79-100). Adual.
- Stamatto, M. I. S. (2002). Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). En *II Congresso Brasileiro de História Da Educação*, 6(2), 1–11. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>
- Tabak, F. (2006). Sobre avanços e obstáculos. En *Pensando gênero e ciência* (pp. 27-40). Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas. Secretaria Especial de Política para Mulheres. https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26173&shelfbrowse_itemnumber=18097
- Taborda, L. D. R., y Engerhoff, A. M. B. (2017). Mapeando o lugar da mulher docente na universidade federal de Santa Catarina. *Revista Sociais e Humanas*, 30(2), 55–69. <https://doi.org/10.5902/2317175827596>
- Teles, M. A. de almeida. (1993). *Breve história do feminismo no Brasil*. Brasiliense.
- Tittoni, J. (2007). *Trabalho, Poder e Sujeição: Trajetórias entre o emprego, o desemprego e os “novos” modos de trabalhar*. Dom Quixote.
- Tolfo, S. da R. (2002). A carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. *RPDT*, 2(2), 39–63. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572002000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Torres González, O. (2012). Science and gender indicators: a critical review. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 4(1), 24-47. <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/viewFile/180/396>.
- Torres González, O. y Pau, B. (2011) Techo de cristal” y “suelo pegajoso”. La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. *Revista CTS*, 6 (18), 35-59. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132011000200003&lng=es&tlng=es.http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132011000200003&lng=es&tlng=es.
- Tosta, A. L. Z., y Daltio, A. (2013). O corpo educado e os corpos abandonados: Gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência. En Rodrigues, A. y Barreto. M. A. S. C. (eds.). *Currículos, gêneros e sexualidades: Experiências misturadas e compartilhadas* (pp. 217-231) Edufes.

- Unbehaum, S., y Vianna, C. P. (2004). O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 24(121), 77–104. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1997). *International Standard Classification of Education [ISCED]*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_o.pdf
- Universidades federais do RJ emitem nota conjunta sobre Future-se. (julio, 2019). *Conexão*. <https://conexao.ufrj.br/2019/07/universidades-federais-do-rj-emitem-nota-conjunta-sobre-future-se/>
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas* (32 ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Velho, L., y León, E. (2012). A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, (10), 309–344. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474>
- Vianna, C. P. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, (17–18), 81–103. <https://doi.org/10.1590/s0104-83332002000100003>
- Vidor, A., Rezende, C., Pacheco, E., y Caldas, L. (2011). institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 - Comentários e reflexões. En Pacheco, E. (ed.). *institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp.47-113). Fundação Santillana; Moderna.
- Vieira, A. M. D. P., y de Souza, A. Jr. (2016). Educação profissional no Brasil. *Interacções*, 12(40), 152–169. <https://doi.org/10.25755/int.10691>
- Vieira, C. G. G. (2020). Experiências de solidão da mulher negra como repercussão do racismo estrutural brasileiro. *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 5 (10), 291-311. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/22458>
- Vieira, M. D. F., y da Silva, C. M. S. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática Na Educação*, 28, 1013–1031. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.o.1013>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 202–218. <https://doi.org/10.20396/temáticas.v22i44.10977>
- Visentin, P. M., y Lhullier, C. (2019). Representações sociais da paternidade: um estudo comparativo. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31(3). <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i3/5640>

- Wittaczik, L. S. (2008). Educação Profissional no Brasil: histórico. *Revista E-TECH: Tecnologias Para Competitividade Industrial*, 1(1), 77-86. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v1i1.26>
- Wolff, D. L., y Ramos, J. C. S. (2017). O histórico da educação profissional no brasil e a criação dos institutos Federais: Uma política pública que deu certo. En *II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação*, 951-962. <https://www.even3.com.br/anais/ijorneduc/52279-o-historico-da-educacao-profissional-no-brasil-e-a-criacao-dos-institutos-federais--uma-politica-publica-que-deu-c/>
- Zaidman, C. (2002). Educación y socialización. En Hirata, H.; Laboire, F.; Le Doaré, H. y Senotier, D. (eds.). *Diccionario crítico del feminismo*. Editora Síntesis.

Anexos

Anexo I

Cuadro 1 - Historia de la educación superior en Brasil

Período	Hecho histórico
Período colonial	Prácticamente no había educación superior en el país. Los hijos varones de la élite recibían becas para estudiar en Europa.
1808	Con la llegada de la corte portuguesa a Brasil, fueron creadas, con fondos estatales, instituciones de educación superior independientes entre sí y en las que no se realizaba investigación científica.
Década de 1870	A las mujeres se les permitió asistir a clases de medicina en instituciones mixtas.
1881	Se emite un decreto imperial que permitía a las mujeres inscribirse en la educación superior.
1891	La Constitución de la República permitió el surgimiento de instituciones educativas privadas, que multiplicaron el número de instituciones, gran parte creadas por el sector privado, principalmente de iniciativa confesional católica.
1920	Se crea la Universidad de Río de Janeiro, primera institución de educación superior con estatus de universidad. Aunque aglutinó a instituciones de educación superior preexistentes, mantuvo el modelo que no permitía la comunicación y no realizaba investigación científica.
1931	Se realiza una reforma educativa que crea un padrón de organización para las instituciones de educación superior en todo el país, universitaria y no universitaria, que debían ser certificadas por el recién creado Ministerio de Educación. También se permitió el funcionamiento de instituciones independientes entre sí y privadas.
1934	Se crea la Universidad de São Paulo (USP) bajo un modelo diferente del que había existido en el país, integrando las diferentes ramas de formación e investigación.
1935	Se crea la Universidad del Distrito Federal (UDF) siguiendo el mismo modelo que la USP.
1937	Se crea la Universidad de Brasil (UB), que se consideró un modelo estándar a seguir por todas las instituciones similares existentes o de nueva creación. Este modelo se remonta al antiguo perfil de la enseñanza superior como un conglomerado de formaciones vocacionales.
1947	Se crea el Instituto de Tecnología Aeronáutica (ITA), considerado un paso importante para la modernización de las universidades. El ITA buscó innovación, ofreció educación de posgrado e instituyó un régimen exclusivo de dedicación para la educación en el que el profesorado debía no solo enseñar, sino desarrollar investigación. También modificó el patrón de organización de la enseñanza, substituyéndolo por un ordenamiento de las formaciones a través de departamentos y con la creación de una estructura de carrera.
1948	Se crea la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC)
1951	Se crea el Consejo Nacional de Investigación (CNPq). Sus atribuciones son fomentar la investigación científica e incentivar la formación de investigadores brasileños.
1951	Se crea la Comisión de Mejoramiento del Personal de Educación Superior (Capes). Sus atribuciones son contribuir a la consolidación de los posgrados del país e invertir en capacitación del personal universitario.
1961	Después de trece años de tramitación en el congreso, fue aprobada la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). Esta ley garantizó la libertad de actuación de la iniciativa privada y la equivalencia entre la educación secundaria

	propedéutica y la formación profesional, lo que permitía el ingreso a la educación superior al estudiantado de las escuelas de formación profesional.
1968	Se aprueba la Reforma Universitaria durante el régimen militar. Esta Reforma redujo la autonomía universitaria y se produjo una persecución al movimiento estudiantil y al profesorado considerados subversivos. Paradójicamente, se produjo la expansión en la educación superior, considerando su función de enseñanza e investigación, y se implementaron los estudios de posgrado (maestría y doctorado).
1988	Con la apertura política, es aprobada la actual Constitución Federal. A partir de esta ley, las universidades deben obedecer el principio de inseparabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria y deben tener autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial.
1995	Se aprueba la ley que permite el procedimiento de consulta comunitaria y la definición de que los tres nombres más votados se remitirán al presidente de la república para que elija al rector.
1996	Se aprueba una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB). Siguiendo lo que señala la Constitución, esta ley indica que las universidades tienen autonomía didáctica, científica, administrativa y de gestión de recursos financieros y de su patrimonio institucional.
1997	Se emite un decreto que regula el sistema federal de enseñanza y no obliga a las instituciones no universitarias a mantener la unión entre la enseñanza, la investigación y la extensión.
1999	El Ministerio de Educación (MEC) crea el Fondo de Financiación para Estudiantes de Educación Superior (FIES) destinado a financiar la formación, en instituciones privadas de educación superior, de estudiantes que no puedan pagar los costos de su educación.
2003	Comienza la Reforma de la Educación Superior. Esta aumentó el acceso a la educación superior, construyendo más campus universitarios en las regiones más apartadas del interior del país e incentivando la creación de plazas en instituciones privadas.
2004	Se crea el Programa Universidad para Todos (ProUni), que tiene como objetivo ofrecer becas al alumnado desfavorecido para que pueda acceder a la educación superior privada, a través de la exención del pago de impuestos a las instituciones adheridas al programa.
Actualidad	Con el incentivo financiero del gobierno, a través de los programas Prouni y Fies se ha ampliado el número de instituciones privadas que ofertan educación superior, pero no realizan las funciones de investigación y extensión.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo II

Cuadro 2 - Historia de la Educación profesional en Brasil

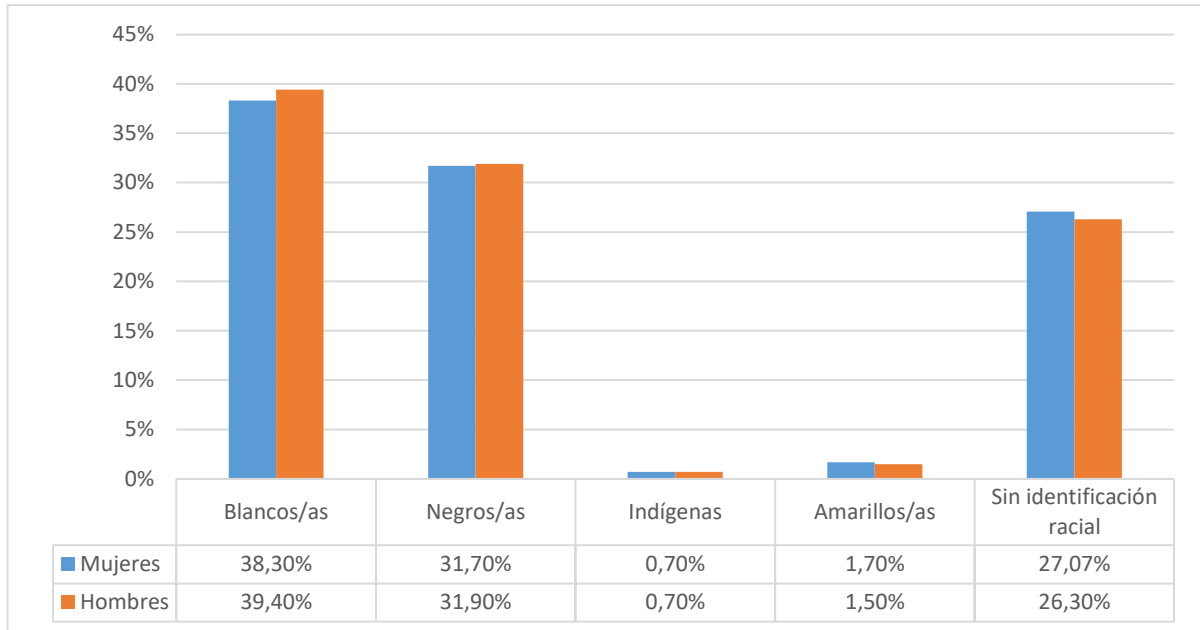
Período	Hecho histórico
1549	Comienza la educación formal en el país durante el período colonial. La educación estaba bajo la responsabilidad de los jesuitas y la enseñanza era distinta para los diferentes públicos. Para los hombres blancos, la formación era propedéutica; se enseñaban oficios a los indígenas y las mujeres estaban excluidas de la enseñanza.
1720	A partir de este año, se crean casas de acogida y conventos religiosos en el país para las mujeres blancas y solteras con el objetivo de preservar la castidad. En estos locales, además de enseñar normas religiosas, se aprende matemáticas, lectura y escritura.
1772	La educación pública se oficializa. Se autoriza la creación de escuelas primarias para las niñas, en clases separadas de los niños y con maestras.
1808	Llegada de la familia real a Brasil. Se crea el Colegio de Fábricas, primer establecimiento del gobierno dedicado a la educación profesional de brasileños de origen portugués.
1822	Independencia de Brasil. Se producen algunas iniciativas dirigidas a la educación profesional, pero manteniendo la perspectiva dualista de enseñanza de oficios para los pobres y, en su mayoría, eran instituciones religiosas que recibían financiación del estado.
1825	Se crea el Seminario de Gloria, la primera institución de educación profesional enfocada específicamente a las mujeres. Se enseñaban tareas domésticas y de trabajo manual.
1827	La legislación reconoce la posibilidad de educación primaria femenina y propone la creación de escuelas para ellas.
Entre 1840 e 1856	Se crean, en diez provincias, las Casas dos Educandos Artífices, que más que institución educacional, eran instituciones disciplinadoras.
1854	Se emite un decreto que afirmaba que el currículo para enseñanza de las niñas debería tener siempre bordado y trabajos con agujas.
1858	Se crea el primer Instituto de Artes y Oficios con el objetivo de formar trabajadores varones para las industrias nacionales. En la década de los 70 y 80 muchos otros institutos fueron creados. Desde 1881, las mujeres son admitidas en esta institución de enseñanza.
En la década de 1870	Con la modernización del país, las mujeres son llamadas a asumir la educación de los niños, como una extensión de la función materna. Con las nuevas oportunidades de carrera derivadas de los cambios en la economía, muchos hombres abandonaron la profesión de maestros y las mujeres asumieron el trabajo de maestras de educación primaria, pero con salarios menores. Estos cambios generaron la creación de clases con niños y niñas y aumentó la presencia femenina en las escuelas normales.
1909	Se crean las Escuelas de Aprendices y Artesanos, considerada la primera red de educación profesional en Brasil. No hay registro de mujeres como estudiantes en estas escuelas.
1911	Se inaugura la Escuela Profesional de Mujeres, en São Paulo, con el supuesto objetivo de capacitar a las trabajadoras. Las formaciones incluían las materias de economía doméstica, cuidado de niños/as e higiene química de los alimentos.
1919	Se inaugura la Escuela de Artes y Oficios Wenceslau Braz con formaciones para mujeres. Los talleres para mujeres incluyeron el Curso de Artesanía y los talleres de Moda, Economía doméstica, Flores, Sombreros, Bordados y Costura.

1930	Se crea el Ministerio de la Educación y Salud Pública que comienza a fiscalizar la enseñanza profesional técnica.
1942	Las Escuelas de Aprendices y Artesanos son llamadas escuelas Industriales y Técnicas y hay un cambio en sus objetivos. En este periodo se produce una mayor vinculación entre la educación industrial y la estructura de la enseñanza en su conjunto, de manera que el alumnado proveniente de formaciones técnicas estaba preparado para ingresar en la educación superior, pero sólo en un área equivalente a su formación.
1961	Después de trece años de tramitación en el Congreso, fue aprobada la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). Esta ley garantizó la libertad de actuación de la iniciativa privada y la equivalencia entre la educación secundaria propedéutica y la formación profesional, lo que permitía el ingreso en la educación superior para el alumnado de las escuelas de formación profesional.
1971	Se crea la segunda LDB durante el régimen de la dictadura militar. Con esta ley fue obligatoria la profesionalización en la educación secundaria. Sin embargo, esta obligación se limitó a la esfera pública que, sin recursos, no alcanzará la integración del área profesional con el conocimiento de la ciencia, las letras y las artes.
1988	Con la apertura política, se aprueba la Constitución Federal que reconoce la educación como el derecho de todos/as y asegura el trato igualitario entre hombres y mujeres, además de la obligatoriedad de la seguridad pública social, lo que favoreció la entrada de las mujeres en las diversas profesiones.
1994	Se crea el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, transformando gradualmente las escuelas Técnicas Federales y las Escuelas Agrotécnicas Federales en Centros Federales de Educación Tecnológica – CEFETs. Estos centros comenzaron a añadir la educación superior a la oferta de educación profesional técnica de nivel medio.
1996	Creación de la tercera LDB. La educación profesional se citó de manera periférica y ambigua en su texto.
1997	Emitido el decreto n°. 2.208/97, que definió la formación profesional en tres niveles: básico, técnico y tecnológico. El básico incluye los programas de cualificación, independientemente de la escolaridad previa; el técnico está vinculado a la escuela secundaria y es ofrecido al alumnado inscrito o que ya haya completado esta etapa; y el tecnológico es el correspondiente a la educación superior. Este decreto conduce a la proliferación de formaciones tecnológicas superiores en el sector privado y debilita la integración entre la escuela secundaria y la educación profesional.
2004	Revocación del decreto n°. 2.208/97 a través de otro decreto, el n°. 5.154/04 que trae consigo la posibilidad de integrar la educación profesional técnica de nivel medio en la educación secundaria.
2008	Se aprueba la Ley 11892/08 que crea los Ifes, vinculados al Ministerio de Educación (MEC). Estos institutos tienen características propias ya que forman parte de una red organizada y centrada en la oferta de formación profesional integrada y articulada con el desarrollo educativo y socioeconómico del país.
2017	Se aprueba la ley 13.415 que retira la obligatoriedad de tener en la enseñanza secundaria las disciplinas de Filosofía, Sociología, Artes y Educación Física. Solo Matemáticas, Lengua Portuguesa y Lengua Inglesa continúan siendo obligatorias.

Fuente: Elaboración propia.

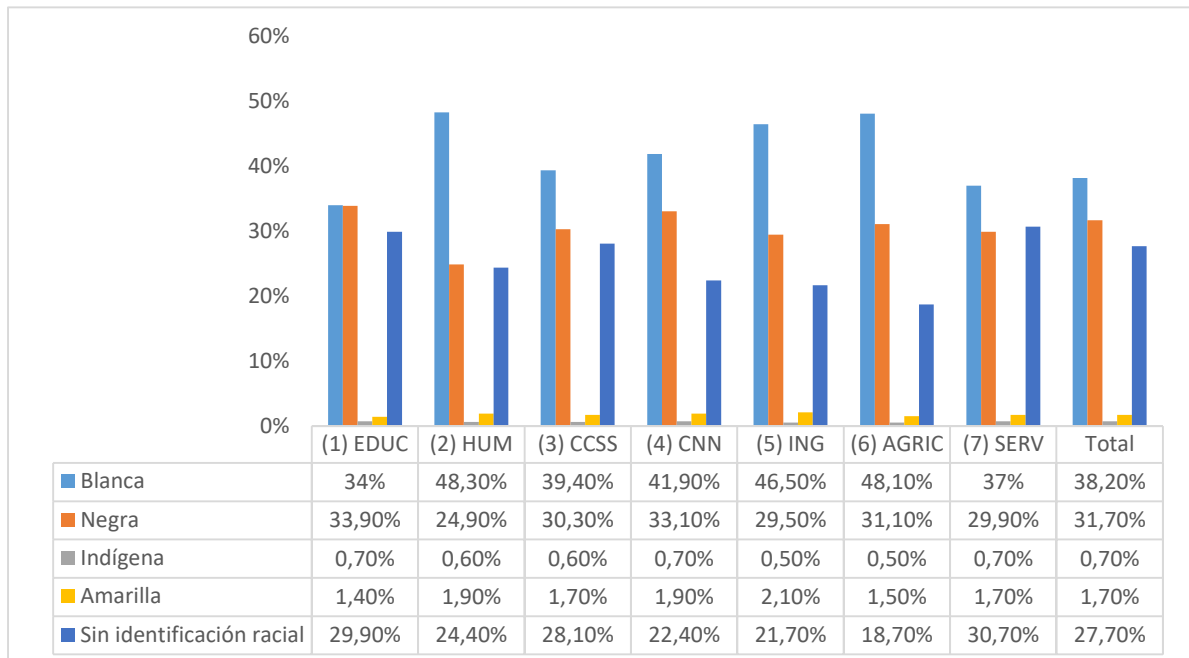
Anexo III- Gráficos que incluyen la variable raza

Estudiantes de grado por raza y sexo (2017)



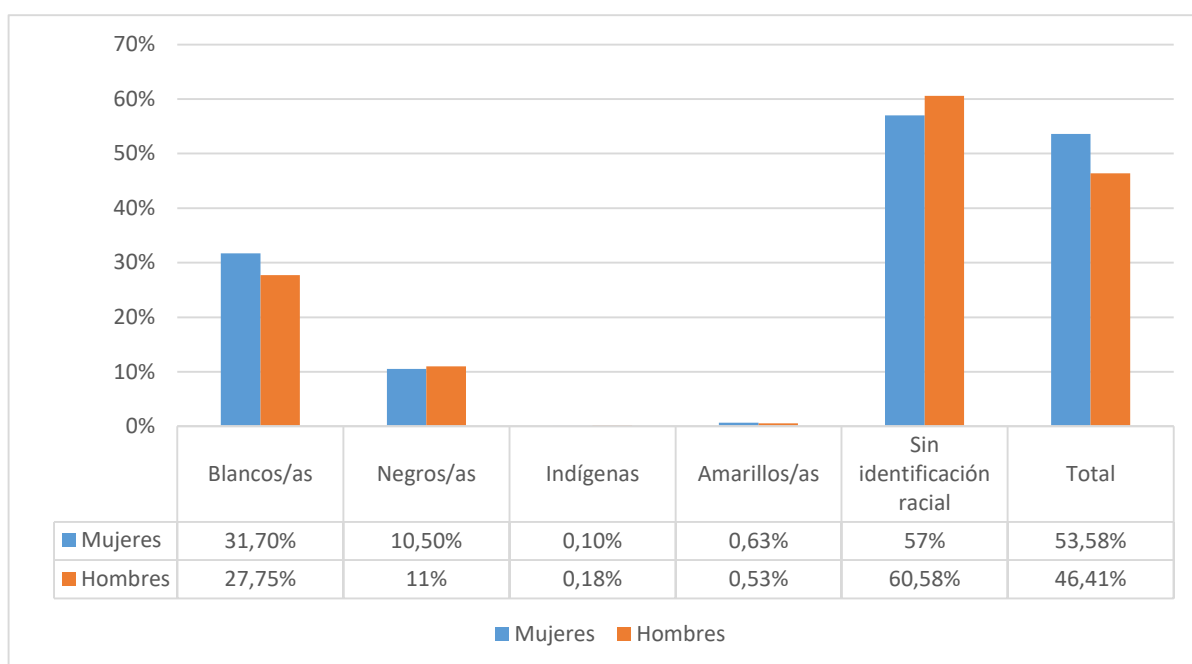
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2017)

Mujeres estudiantes de grado por raza y rama de conocimiento (2017)



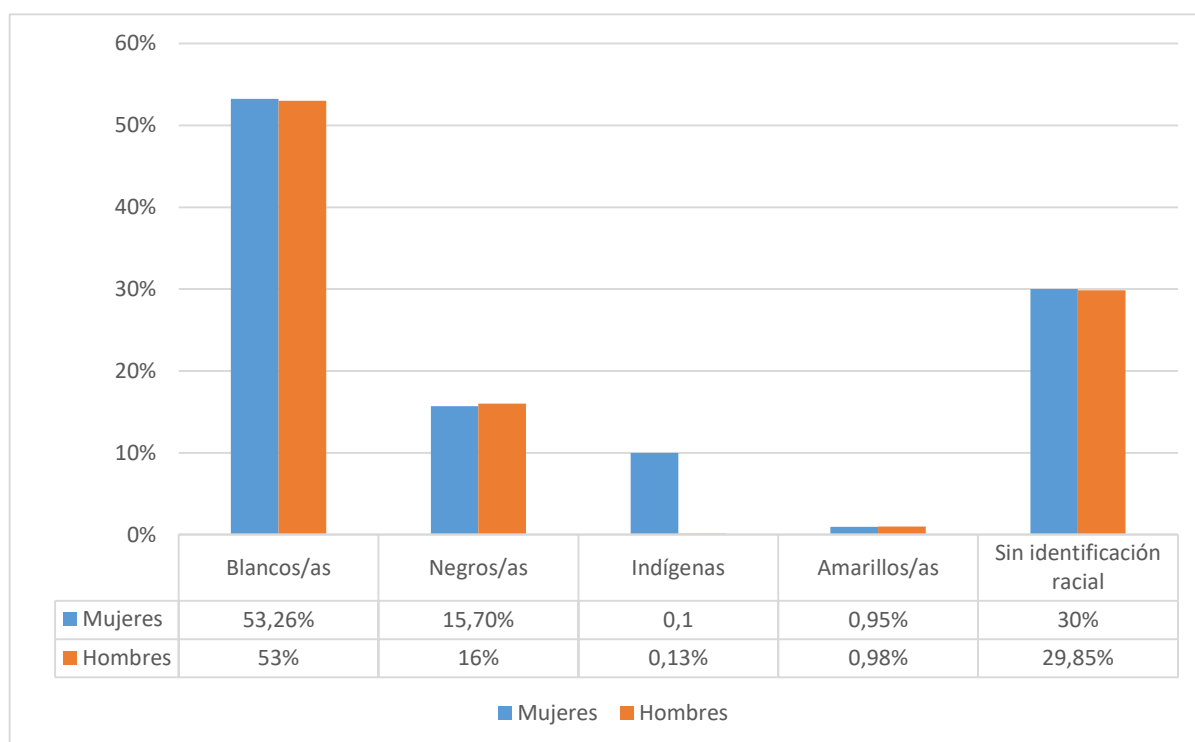
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Ministério da Educação* (MEC, 2017)

Estudiantes de posgrado por raza y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2017)

Docentes de grado por raza y sexo (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministério da Educação (MEC, 2017)

