

**ACTUALIZACIÓN**

Una segunda madre: análisis bioético sobre género y clase

Doris Gomes¹, Rodrigo Otávio Moretti-Pires², Mirelle Finkler²

1. Faculdades Unidas do Norte de Minas, Florianópolis/SC, Brasil. 2. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.

Resumen

La exhibición de películas seguida de debate se puede emplear como un recurso pedagógico de la bioética narrativa para compartir percepciones y ampliar colectivamente la capacidad de reflexionar y dialogar. En este artículo, se trató de profundizar el análisis de cuestiones ético-políticas suscitadas en un debate con estudiantes de una universidad pública acerca de la película brasileña *Una segunda madre*. Al realizar un rescate sociohistórico de la formación brasileña, la película expone antagonismos ancestrales y una cultura visceralmente racista, sexista y autoritaria. Colectivamente, se identificaron las escenas clave de la película y se discutieron a la luz de la bioética social, con base una lectura previamente recomendada. Este proceso condujo a los alumnos a problematizar relaciones de género, clase, trabajo, poder y violencia simbólica en el Brasil contemporáneo, reflexiones necesarias en el contexto de educación superior en salud.

Palabras clave: Bioética. Ética. Películas cinematográficas. Educación superior. Identidad de género.

Resumo**Que horas ela volta? Análise bioética sobre gênero e classe**

A exibição de filmes seguida de debate pode ser empregada como recurso pedagógico da bioética narrativa, visando compartilhar percepções e ampliar coletivamente a capacidade de refletir e dialogar. Neste artigo buscou-se aprofundar a análise de questões ético-políticas suscitadas em debate sobre o filme *Que horas ela volta?* com estudantes de uma universidade pública. O filme faz um resgate sócio-histórico da formação brasileira, expondo antagonismos ancestrais e uma cultura visceralmente racista, sexista e autoritária. Foram levantadas coletivamente as principais cenas-chave do filme, debatidas à luz da bioética social com base em leitura previamente recomendada. O processo levou os alunos a problematizar relações de gênero, classe, trabalho, poder e violência simbólica no Brasil contemporâneo – reflexões necessárias no contexto da educação superior em saúde.

Palavras-chave: Bioética. Ética. Filmes cinematográficos. Educação superior. Identidade de gênero.

Abstract**The Second Mother: bioethical analysis on gender and class**

Movie screenings followed by debate can be used as a pedagogical resource for narrative bioethics, aiming to share perceptions and collectively expand the capacity to reflect and dialogue. In this article, we sought to deepen the analysis of ethical and political issues raised in a debate on the movie *The Second Mother* with students from a public university. The film makes a socio-historical rescue of the Brazilian formation, exposing ancestral antagonisms and a viscerally racist, sexist, and authoritarian culture. Collectively, the main key scenes of the movie were addressed and discussed in the light of social bioethics, based on previously recommended reading. The process led the students to problematize relations of gender, class, work, power, and symbolic violence in contemporary Brazil – necessary reflections in the context of higher education in health.

Keywords: Bioethics. Ethics. Motion pictures. Education, higher. Gender identity.

La película *Una segunda madre*¹ fue elegida para una actividad de formación con estudiantes de grado de una universidad pública. La decisión se debió al inteligente y comprometido rescate socio-histórico de la cultura brasileña que la obra desarrolla, exponiendo antagonismos ancestrales, así como el autoritarismo, el racismo y el machismo aún tan visibles en el Brasil contemporáneo. Por suscitar reflexiones sobre las diferentes dimensiones de la realidad, las películas son importantes vehículos de comunicación, expresión y percepción del mundo.

El uso del arte cinematográfico en la educación de los profesionales de la salud no es reciente. Sin embargo, en los últimos 20 años, esta estrategia pedagógica no tradicional se ha empleado cada vez más. El cine como metodología activa centrada en la educación genera discusiones sobre temas relevantes, con poder crítico, reflexivo y transformador, lo que estimula el posicionamiento crítico de los estudiantes. La experiencia del cine debate, enfocada desde las lentes de la bioética social, hace hincapié en la pluralidad de percepciones y perspectivas sobre la realidad, despierta la imaginación y amplía las posibilidades de diálogo, mediación y reflexión ética².

La película elegida reúne en el escenario cotidiano de una familia brasileña de clase media la pregunta de dos adolescentes que habitan realidades diferentes: “¿A qué hora ella vuelve?”. La pregunta se dirige a dos mujeres conectadas por complejas relaciones de trabajo y vida, y es un signo de la emancipación femenina que ambas colocan en escena al ocupar espacios de trabajo asalariado en el Brasil del siglo XXI, en lugares sociales dicotómicos. Por un lado, está la mujer que desempeña el papel de “patrona”, simbolizando la emancipación del trabajo doméstico; por otro lado, está la criada, que vive su emancipación de un lugar reproductor de interrelaciones arcaicas de sumisión y sustitución.

Como la mayoría de las mujeres trabajadoras, ambas deben enfrentar una triple jornada de trabajo: además de trabajar para mantener la familia, también se hacen cargo de la educación de los hijos y del cuidado del hogar. Tal jornada se camufla por la contratación por parte de la patrona de la criada, otra mujer, para reemplazarla en “tareas domésticas” e incluso maternas, dado el involucramiento emocional-afectivo de su hijo con la criada, similar al de las amas de leche en el Brasil colonial.

Al centrarse en el antagonismo estructural de la sociedad brasileña, la película tiene la virtud de abrir heridas culturales y estamentales perpetuadas por los valores y estigmas del paternalismo, del machismo, el autoritarismo, la esclavitud y la

explotación laboral. Se constituyen roles sociales basados en identidades de género y de trabajo que acarrear el intercambio de afectos, posiciones y estatus, en disputa por el dominio de las relaciones familiares. A la intimidad doméstica se superpone una tensión que amenaza el juego de la afectividad, de la sexualidad y de la educación.

La “criada”, antes “mucama”, se refiere a las relaciones coloniales-esclavistas, como una figura femenina subyugada y descualificada para el trabajo productivo. La diferencia social mantiene en el entorno urbano y moderno de la sociedad brasileña la más antigua y profunda contradicción del país: la “casa grande” y la “senzala”³. Las analogías entre las relaciones de esclavitud y el trabajo asalariado precario marcan una ambigüedad social destacada en la película: el empleo doméstico como predestinación natural de la mujer y una mayor expresión de la desigualdad de clase y género.

En los intercambios simbólicos entre quienes pueden dar y quienes necesitan recibir, se naturaliza la posición dominante, tanto en los aspectos objetivos como en los intersubjetivos⁴. Los grupos sociales hegemónicos ejercen y garantizan sus posiciones sociales y de cohesión mediante la coacción de los dominados por medio de procesos ideológicos, físicos y económicos. En la historia del Brasil moderno, el inicio de la industrialización y del desarrollo económico, que debería reducir la desigualdad racial, sobre todo con el fin de las inmigraciones masivas de extranjeros en la década de 1930, mantuvo contradictoriamente a los exesclavos como una masa de desposeídos, incorporados de forma “no productiva” o periférica a la economía.

Cuando los trabajadores negros son desplazados de los centros urbanos por el proceso de “emblanquecimiento” forzado, basado en la ocupación de los puestos de trabajo por “blancos europeos”, se perpetra una gran desventaja económica. En un contexto de proletarización incipiente, la población negra sigue llevando una existencia precaria en las periferias urbanas y en los polos rurales marcados históricamente por el monocultivo de exportación. En este contexto, la prestación de servicios como el doméstico se convierte en un importante frente de trabajo para las mujeres negras o migrantes.

Sin cambios drásticos, la sociedad brasileña se sigue construyendo sobre la dependencia señorial, el clientelismo y la jerarquización entre blancos y no blancos o entre ricos y pobres⁵. *Una segunda madre*¹ retrata esta realidad en un espacio doméstico común, pero desigualmente compartido, retirando de la invisibilidad interrelaciones que revelan

roles jerárquicos, con lo doméstico reflejando lo femenino; lo subalterno, la subciudadanía. En este artículo, se trató de profundizar el análisis de los problemas ético-políticos suscitados por la película en la actividad pedagógica de bioética con estudiantes de grado en salud de una universidad pública.

Método

Desde la perspectiva de la bioética narrativa, se empleó la película *Una segunda madre*¹ como un recurso pedagógico para compartir percepciones y discutir problemas, ampliando colectivamente la capacidad de análisis, de reflexión ética y mediación de un grupo de estudiantes de una universidad del sur de Brasil, en la etapa de práctica de servicio. El objetivo de la bioética narrativa es ejercer un juicio moral, es decir, tomar decisiones no solo basadas en hechos, sino también en valores y deberes. El cine se usa para despojar a la propia existencia humana como narrativa, yendo más allá de los estrechos márgenes dentro de los cuales se ha pensado la razón. En el acercamiento a lo que se experimenta en la película y lo que se piensa colectivamente, se construye un espacio pedagógico de enseñanza-aprendizaje⁶.

En la actividad reportada en este artículo, se aplicaron los procedimientos recomendados por Flick⁷. Según el primero de ellos, “mirar y sentir”, la película se consideró como un todo, y se anotaron impresiones, cuestiones y patrones de significado visibles. A continuación, se identificaron las cuestiones que se imponen, las cuales se seleccionaron con base en las descripciones de segmentos de realidad contenidos en la película, escenas clave sobre las que se formularon las preguntas por responder.

Luego se realizaron microanálisis estructurados de escenas y secuencias individuales, describiendo fragmentos para llegar a patrones de exposición detallados. Finalmente, se trató de responder a la cuestión central del análisis con base en lecturas realistas y subversivas, contrastando los patrones para llegar a una interpretación final. La “lectura realista” busca comprender la película como una descripción verdadera del fenómeno, con un análisis preciso de los contenidos y aspectos formales de las imágenes para validar las alegaciones de verdad que la obra reproduce sobre una determinada realidad. A su vez, la lectura subversiva destaca las ideas del autor que pueden haber influido en la película, al igual que las ideas de los intérpretes que pueden haber influido en la interpretación.

Tras la exhibición de la obra, se planteó un debate para reflexionar sobre las cuestiones

destacadas a la luz de la bioética social, con base en la lectura del texto previamente recomendado⁸. En el momento de ver la película, se orientó a los estudiantes a buscar aspectos relevantes para el debate bioético, pertinentes al contexto brasileño, teniendo en vista la vivencia con profesionales de la salud, usuarios-pacientes, comunidad y familias en esta fase de integración enseñanza-servicio, en la que los alumnos se acercan al Sistema Único de Salud. En la rueda de debate posterior a la exhibición, los estudiantes problematizaron cuestiones de género, clase, trabajo, desigualdad socioeconómica y cultural, autonomía, relaciones de poder y violencia simbólica, trazando relaciones con la lectura previa.

El propósito de este artículo fue profundizar el análisis de las cuestiones discutidas en esta actividad pedagógica de bioética, con base en tres escenas clave destacadas, analizando el contexto socioeconómico e histórico brasileño. Se trató de complementar la lectura realista con la subversiva, siguiendo el método propuesto. Con base en el recorrido descrito en este trabajo, se pretende desarrollar otras actividades de cine debate en instituciones de enseñanza para promover la formación crítica de los futuros profesionales de salud.

Resultado y discusión

Su lugar en el mundo: la deshumanización por el trabajo

La primera escena clave elegida es la de una conversación entre Val (la criada) y Jéssica (su hija). En el diálogo, Val expresa su lugar en el mundo (*uno ya nace sabiendo*¹), lo que indica una visión naturalizada de clase y género que confirma la figura de la criada como un objeto productivo, adjetivado por la sumisión, la obediencia y el servilismo en su incorporación a la “casa grande” de los patrones. En un lugar históricamente definido para el cuerpo trabajador, marcado por acento y cultura diferentes y por el antagonismo de clase, se revela la concentración de poder entremezclada con la afectividad y las contradicciones civilizatorias.

Bárbara, la patrona, sugiere un acercamiento afectivo *—eres como de la familia*^{1—}, mientras que a la vez se molesta con el hecho de que la hija de la criada “no conoce su lugar”, impidiéndole ir más allá de los límites de la cocina (*no la dejes pasar de esa puerta a aquí*¹). Las escenas y los diálogos reflejan la deshumanización por el trabajo, así como el choque de generaciones entre una mujer, madre, trabajadora y proveedora de sí, con su hija, adolescente,

estudiante, con perspectivas de un futuro más libre, a pesar de haber sido privada de la convivencia materna desde la migración de la madre a la región Sudeste en busca de trabajo.

Al escribir *Casa grande y senzala* en 1933, Gilberto Freyre³ probablemente no imaginó que lo que describió permanecería en la vida cotidiana de las familias brasileñas en el siglo XXI. Al afirmar que la fuerte marca de la colonización en Brasil fue la explotación de la gente nativa –sobre todo la mujer indígena y luego la mujer negra, la “cabocla” o las niñas huérfanas y las mujeres “de la vida” enviadas desde Portugal–, Freyre entra en el corazón de la familia patriarcal y aristocrática brasileña, formada junto con los grandes monocultivos de azúcar. Los “señores” (inicialmente aventureros, soldados en busca de fortuna, exiliados, nuevos cristianos que huían de la persecución, naufragos, traficantes de esclavos, de loros y de madera) pasaron a vivir cómodamente en casas grandes que fundaron su iniciativa y esfuerzo particular, constituyendo el familismo en la mezcla de razas con la agricultura latifundista.

El trabajo esclavo, base de la economía, esterilizaba todo a su alrededor y acomodaba una organización política de mando oligárquico-nepotista y jurídico, símbolo de la alianza entre el Estado, el mercado y la Iglesia. Así, el “señor” crecía habituado al mando, a un autoritarismo rudo, violento e incluso perverso, ejercido también en la administración de la política y del Estado. A las mujeres se les negaba el derecho a la calle, lo que demuestra la fuerte opresión cultural de género. Sin vida social y privadas de educación, se sometían a una especie de “sadismo blanco” del europeo.

La “sinhá” (señora) supervisaba a las muca-mas, a las amas de criar y a los hermanos de crianza (“moleques do sinhozinho”), que subían de la “senzala” al servicio doméstico y eran considerados “gente de la casa”. La “buena” ama negra criaba el “sinhô-moço”, dándole de mamar, meciéndolo, enseñándole las primeras palabras en portugués, haciendo todas sus voluntades y a menudo reemplazando al padre y a la madre. Para esta posición, se elegían las esclavas consideradas estéticamente y moralmente más adaptadas, dóciles a la doctrina y a la moral religiosa, sumisas e inferiorizadas.

La división de la sociedad entre señores despóticos y esclavos dominados por la fuerza fue la causa principal del abuso de negros y negras por parte de los blancos, en sus formas sádicas e hipócritas de “amor”. El famoso cuadro –atribuido a Debret– de Don Pedro II en el regazo de su ama, sosteniendo uno de sus pechos, representa la primera promiscuidad

permitida a los dueños del poder; simboliza, sobre todo, la apropiación del cuerpo de la mujer negra por el señor blanco y la construcción de la sociedad brasileña a expensas del trabajo de esta población⁹. La vida ociosa del señor del ingenio azucarero, mecido en la hamaca por manos negras y, luego, movida por el cuerpo de una mucama “fresca”, reproduce la relación señorial de gusto sádico por el mando, característica del brasileño que se educó en una casa grande del ingenio azucarero e introyectado en el imaginario popular: un gobierno varonil y valientemente autocrático, con menos voluntad de reformar o corregir los vicios político-económicos y con más gusto por victimar³.

Se conforma una sociedad tamizada por el más profundo de todos los antagonismos sociales, “el señor y el esclavo”, de la que se derivan las bases históricas de la sumisión de la trabajadora y del trabajador brasileños. Estas bases son: 1) la violencia asociada al poder de mando; 2) la supuesta inferioridad intelectual –construida– del negro y del trabajador brazal; y 3) la moral cristiana asociada al derecho de propiedad, a la obediencia y al servilismo³.

En las sociedades modernas, en las que los intereses de mercado son hegemónicos, el valor instrumental del cuerpo asume variadas y nuevas formas, pero corroborando la idea que sostuvo y sostiene la esclavitud, a pesar del creciente rechazo de este tipo de mercantilización. Se naturaliza la compra y venta del cuerpo, y se confunde la libertad y la disponibilidad con la propiedad y la comercialización. El control sobre la fuerza y la capacidad laboral adquiere más valor; se contratan capacidades físicas y mentales basadas en la explotación del trabajo, material e inmaterial¹⁰. En el caso de las mujeres, existe también el fetiche sexista que hace que el cuerpo tenga otras propiedades además del trabajo productivo, conservando siempre un lugar social desventajoso: como mano de obra doméstica o sexual, sensual y maternal, subsumida al uso y poder masculino.

La violencia simbólica sobre la mujer y la deshumanización por el trabajo como copartícipes de la desigualdad socioeconómica y cultural brasileña¹¹, retratada en la película por la relación de mando y sumisión entre la patrona y la criada, saca a la luz los temas bioéticos de la autonomía, de la vulneración y de la liberación. Las teorías críticas de la bioética articulan los principios de libertad y autonomía con la garantía de igualdad, equidad y protección. Según Berlinguer¹², la perspectiva utilitarista, que considera mejor la acción que aporta mayor felicidad al mayor número de personas, y la perspectiva de la justicia, que considera las desigualdades económicas

y sociales y busca el mayor beneficio para los socialmente menos favorecidos, cuestionan el círculo vicioso que lleva al más débil, aunque sea inconscientemente, a soportar el mayor daño.

El individuo autónomo tiene la libertad de manifestar su voluntad sin coacciones internas o externas que impidan o limiten sus elecciones y decisiones. Él decide de manera racional lo que es “bueno” para él, optando entre las alternativas existentes y comprendiendo las consecuencias de sus decisiones, de acuerdo con sus valores, expectativas, necesidades, prioridades y creencias. Se argumenta, sin embargo, que el ideal de autonomía es utópico cuando se considera la vulneración social¹³ y la discriminación negativa¹⁴ de individuos y grupos en contextos de profunda desigualdad socioeconómica y cultural, en los que la autonomía puede enmascarada por la coacción de la voluntad, destapando el aspecto esencial de la vulneración.

En las relaciones desiguales de poder, hay instancias sobre las cuales no incide la reflexión ética, y los principios absolutizados resultan ser insuficientes. La bioética principialista, dirigida a individuos capaces de considerar la eficacia de sus supuestos y de defender sus intereses por medio de ellos, no presenta ninguna salida para los socialmente vulnerables y discriminados. La bioética social, por otra parte, discute acciones de protección e intervención del Estado frente a la iniquidad y la opresión, recurriendo a la eficacia de las políticas públicas con discriminación positiva de personas y grupos¹⁵.

Cambiar las relaciones precarias y consolidar leyes (como la Enmienda Constitucional que estableció la igualdad de derechos laborales entre los trabajadores domésticos y los demás trabajadores urbanos y rurales¹⁶) puede significar el paso de conciencia del trabajador de un mero vendedor de fuerza de trabajo a otro, de un productor: un individuo informado, reflexivo, consciente y transformador¹². En ese sentido, la primera escena clave elegida evidencia un cambio de conciencia de la hija, más allá de un mero choque de generaciones. En lugar de la esperada conducta servil que naturaliza la sumisión históricamente exigida a la criada, la pregunta de Jéssica —¿Dónde aprendiste lo que puedes y lo que no puedes hacer? ¿Lo leíste en un libro?— expresa otro posicionamiento, aprendido en el contacto con una educación libertaria.

Por un lado, en la opinión de la madre, el trabajo doméstico es visto como la única forma de vida productiva, sin vislumbrar alternativas diferentes para sí misma o para su prole³. Por otro lado, la educación como práctica de libertad, a diferencia de la educación para la dominación, implica reconocer a

los seres humanos en sus relaciones con el mundo y su conciencia, ya que la conciencia y el mundo suceden al mismo tiempo, despertando la reflexión. La búsqueda de la desalienación y de la afirmación del ser humano como ser para sí se conquista frente a la deshumanización, teniendo en vista que la opresión no es un destino determinado, sino el resultado de un orden histórico injusto generador de violencia. El poder de los opresores, cuando pretende aplacar la debilidad de los oprimidos, no es más que una falsa generosidad. Entonces, ¿quiénes mejor que los propios oprimidos para librarse de la opresión¹⁷?

Violencia simbólica contra la mujer

La segunda escena clave elegida se centra en el pedido de mano por el patrón a la hija de la criada, después de visitar algunas de sus propiedades, mostrando de forma inequívoca su poder de renta, mantenedor de la estructura familiar y social. Esta escena, seguida por la del patrón “tumbado en la hamaca” y de la patrona celosa, simbolizan la permisividad de la violencia contra la mujer, en la ostentación material diaria desprovista de sentido social.

Desde la colonia, se construye en Brasil la aceptación de relaciones violentas y la sumisión doméstica en las que las mujeres son víctimas de acoso moral, emocional y sexual. Al hombre siempre se ha permitido “pillar” a una criada para su deleite, a la vista de los ojos castos y naturalmente resignados de la señora —una criatura que se casaba temprano y era reprimida sexual y socialmente por su padre y luego por su marido, destinada a procrear y a cuidar del hogar³. Esta señora, cuando estaba celosa, invariablemente impetraba crueldad hacia las esclavas “de la casa”, haciendo que les arrancaran los ojos, los dientes, los senos o las uñas, que les quemaran la cara o que las vendieran en el mercado.

Esta tradición de sumisión y violencia permanece en el imaginario simbólico, reelaborada en los nuevos contextos culturales en los que se inserta: el hombre, fuerte y centralizador, a la vez romántico y sagrado⁹, en el ejercicio de su función patriarcal, tiene el poder de determinar la conducta de las categorías sociales subalternas, autorizado —o al menos tolerado— por la sociedad para punir lo que se presenta como una desviación¹⁸. La fuerza masculina se puede medir por el hecho de que no necesita ser justificada; la visión androcéntrica se impone como neutra y no tiene necesidad de enunciarse. Mientras es legitimada, sus víctimas son responsabilizadas por los daños que han sufrido, en un esquema de violencia simbólica que garantiza el mantenimiento de este orden¹⁹. Sobre esta base, la sociedad brasileña moderna sigue siendo grotescamente patriarcal y

desigual, lo que reafirma la profunda violencia estructural hacia las niñas y las mujeres.

En el interior de los campos o segmentos sociales, estas dinámicas estructuradas por valores o formas de capital se pueden denominar *habitus*. En esta concepción de estructura dinámica, un conjunto de relaciones históricas es producto y productor de acciones y correlaciones de fuerza condicionadas y condicionantes. De esta manera, el agente se inserta en la estructura a la vez que actúa como fuerza estructuradora de un campo, en doble imbricación entre estructuras mentales y objetivas. La reciprocidad de la relación establece un movimiento generativo autocondicionado, que busca constantemente reequilibrarse, tendiendo a regenerarse y a reproducirse.

El agente no se puede conducir, improvisar o crear libremente, porque es sujeto de la estructura estructurada del campo, de sus códigos y preceptos. Aun así, dentro de los límites, de las restricciones internalizadas y aceptadas, la conducta, la improvisación y la creación pueden ser libres. El *habitus* se considera entonces un sistema de disposiciones, formas de percibir, sentir, hacer y pensar que conducen a actuar de una determinada manera, en una circunstancia dada, no con disposiciones mecánicas ni deterministas, sino plásticas y flexibles, adquiridas en las correlaciones de las estructuras sociales. Portadoras de la historia individual y colectiva, internalizadas de tal manera que su existencia es incluso ignorada, tales disposiciones aparecen como rutinas corporales y mentales inconscientes que nos permiten actuar sin pensar. Son el producto de un aprendizaje, un proceso del que ya no somos conscientes y que se expresa en una actitud “natural” de conducirnos en un determinado entorno.

El *habitus* genera una lógica, una racionalidad práctica, irreducible a la razón teórica. Denota el sistema de disposiciones duraderas y transferibles que funciona como principio generador y organizador de prácticas y representaciones, asociado a una clase particular de condiciones de existencia. El *habitus* no solo designa un condicionamiento, sino también un principio de acción. Se trata de estructuras (disposiciones interiorizadas duraderas) que son estructurantes (generadoras de prácticas y representaciones); y, que, por lo tanto, tienen una dinámica autónoma, es decir, no suponen una dirección consciente en sus transformaciones. Se engendran y son engendradas por la lógica del campo social. Así, somos vectores de una estructura estructurada que se transforma en una estructura estructurante^{4,20}.

Este concepto sostiene la idea de que los grupos sociales hegemónicos se valen de diversos

mecanismos instituidos para ejercer el poder y garantizar la reproducción de su posición social⁴. En ese sentido, los grupos dominados se ven coaccionados por procesos ideológicos, físicos y económicos que constituyen toda una economía de intercambios simbólicos y de posiciones sociales, como se puede observar en la película. Tales procesos se producen en la medida en que los grupos presentan respuestas socialmente aprendidas en el curso de la historia por intermedio de las nociones de “correcto” e “incorrecto”, que funcionan como un engranaje que reproduce las creencias sociales por la incorporación de cada agente y de su posición social y su género²¹.

En este caso, un *habitus* de clase y de género se pone en funcionamiento perpetuamente como un mecanismo de violencia simbólica, ejercida con una complicidad tácita entre quienes la padecen y quienes la ejercen, partiendo del supuesto de que las ejercen o las padecen de manera inconsciente⁴. En otras palabras, se trata de mecanismos profundamente violentos de sujeción y dominación, de naturalización de las representaciones y de estandarización de las ideas dominantes entre los individuos de una red social. Esta violencia se manifiesta en las instituciones y agentes que ejercen la autoridad—como muestra la película— sobre el cuerpo femenino.

Sin embargo, la violencia simbólica no tiene sustancia. Se realiza no tanto por la acción concreta del dominante como por la adhesión voluntaria y automática del dominado, y se constituye como un mecanismo social tácito con reglas implícitas pero concretas, hasta el punto de impedir otras formas que no sean la relación de dominación. Tal violencia implica toda una ideación de reglas morales aceptadas por el dominado, sanciones por transgresiones y operaciones basadas en el miedo.

La violencia simbólica exige sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, debido a las expectativas colectivas y a las creencias socialmente inculcadas. En la temática del género, la violencia simbólica se vale de relaciones sociales desiguales entre los sexos, veladas, en las que los individuos se someten a normas que definen lo que debe ser el cuerpo, su actitud y presentación⁴. La consciencia de sí mismo en el mundo de la hija transforma las intenciones del patrón en extrañeza y violencia simbólica, en un gesto de afirmación.

Estamento social, mérito y discriminación positiva en el acceso a la educación

Como tercera escena clave destacó la conversación alrededor de la mesa sobre el proyecto de Jéssica de realizar el examen de selectividad en una

concurrida universidad brasileña. Tras conversaciones intercaladas con silencios, surge la frase *sabes que es muy difícil de aprobar, ¿no?*¹, lo que confirma el prejuicio elitista de que la universidad y el curso elegido no estaban hechos para “gente como ella”. Más tarde, la patrona expresa otro comentario desdenoso sobre la aprobación de Jéssica en la selectividad (la misma en la que su hijo suspendió), que mantiene el sesgo de clase: *Si ella estudió, aprueba... También, eso es todo lo que hace*¹, como si fuera moralmente imperdonable que la hija de una criada se dedicara plenamente a sus estudios, ocupando el lugar que estaría destinado, por “mérito”, a su hijo.

Siguiendo el patrón estamental revelado en la película, la explotación del trabajo infantil, incluido el trabajo doméstico, sigue siendo bastante común en Brasil, aunque la legislación solo permite la contratación de adolescentes entre 14 y 16 años como aprendices. Según las estimaciones nacionales, casi la mitad de la población comienza a trabajar antes de los 14 años, en un tipo de venta y uso del cuerpo considerado “natural” y moralmente aceptable para las familias pobres que necesitan que todos los miembros contribuyan para asegurar su sustento¹⁰.

El acceso a la universidad, sobre todo a la pública, de mayor excelencia, se considera un derecho de los hijos de la élite y de las clases medias, premiados por el “mérito” de la lotería social. En la práctica, este acceso se limita a aquellos que asisten a escuelas privadas y cursos preparatorios para la selectividad, comparten perspectivas de futuro y una cultura cosmopolita, sutilmente representada en la película por las camisetas que lleva la criada, provenientes de viajes que obviamente no hizo. Se confirma el derecho estamental de clase, invisible pero natural, de los ciudadanos de “primera clase”.

Una lectura subversiva de la película se revela en las escenas en las que Jéssica es sorprendida estudiando, lo que confirma la ideología contemporánea de la meritocracia, que mantiene invisible un movimiento de discriminación positiva por medio de políticas públicas afirmativas, como las cuotas para los estudiantes negros, “quilombolas”, indígenas y provenientes de escuelas públicas. En la meritocracia, basada en la organización fordista de producción, en la que la racionalidad adquiere lógica propia y establece medios eficaces para lograr objetivos, la vida pasa a organizarse bajo el advenimiento de la tecnociencia, que participa directamente en el proceso productivo.

En esta sociedad del conocimiento, las ideas emanan directa y naturalmente del funcionamiento de las organizaciones y de las leyes del mercado, sin productores tangibles. Se incorpora el discurso de la

competencia, que invalida a los individuos y a las clases sociales como sujetos de acción y los convierte en átomos privados que aprenden a ser especialistas competentes. La sociedad se divide entre los que poseen poder porque poseen conocimiento y los que no poseen poder porque no poseen conocimiento. La felicidad se realiza en la competición y en el éxito de los que vencen. La universidad termina por alimentar esta ideología de la competencia o del mérito, vendida diariamente por el aparato educativo y por los medios de comunicación. Se forman hiperexpertos, pero incompetentes social y políticamente, porque piensan de manera fragmentada y limitada²².

Sin embargo, esta ideología meritocrática choca con la realidad social. La inversión personal y familiar para desarrollar el interés en un futuro exitoso y el pensamiento prospectivo—basado en el esfuerzo, en la concentración, en la disciplina, en el autocontrol y en el tiempo disponible para asimilar el conocimiento—es el privilegio de quienes pueden comprar tiempo libre y prestigio social. A las clases empobrecidas se les niega no solo el capital económico, sino también el cultural. Por otra parte, en las clases dominantes, los estímulos, desde la infancia, a la capacidad intelectual y a la autoestima preparan al individuo para el éxito (o el fracaso) en la escuela y en la carrera¹¹. Por eso, las políticas públicas de discriminación positiva son esenciales. Permiten a los “desposeídos” acceder no solo a los bienes de consumo, sino también a los bienes culturales, como la escolarización.

En las últimas décadas, las políticas afirmativas y de inclusión social—aunque no estén a la altura de las necesidades históricas—han sido cuestionadas por una clase media que supuestamente pertenece a la élite nacional. Las cuotas universitarias, sumadas a la introducción del Examen Nacional de la Enseñanza Media, son percibidas por esta “élite” como un ataque a los derechos heredados, como el de acceso a las universidades públicas. Sin embargo, la “selección social”, naturalizada como mérito, puede ser fácilmente contradicha por los datos. Basta con considerar los altos porcentajes de los jóvenes más pobres que no logran completar la educación primaria o secundaria, mientras que en el quintil de ingresos más altos se encuentran los jóvenes que tuvieron acceso a la enseñanza superior. La enseñanza superior ha sido un privilegio de la porción más rica de la sociedad, una población que se autodeclara “blanca”²³.

Esta desigualdad va acompañada de la xenofobia, representada en *Una segunda madre*¹ por la segregación espacial y social infringida a los

trabajadores inmigrantes del Noreste. Disfrazada de intercambios competitivos entre socios formalmente libres e iguales en el mercado laboral, la meritocracia hace invisibles las desigualdades y jerarquías conformadas por posiciones de clase, transmitidas de generación en generación. La religión, la familia y el sistema escolar, entre otros aparatos, funcionan como normalizadores ideológicos de las “oportunidades” que en realidad impiden la movilidad social. Las relaciones ideológicas capitalistas se basan en los siempre disponibles ejemplos de hombres que “se hicieron” de la nada, manteniendo la visión de oportunidades abiertas a todos⁵. Sin embargo, la sociedad se considera democrática cuando instituye y extiende derechos sociales reales de inclusión equitativa.

La ciudadanía, definida en la democracia liberal como garantía de los derechos civiles, asume en la democracia participativa un sentido ampliado que abre el campo de las luchas populares por los derechos económicos y sociales, oponiéndose a los intereses y privilegios de la clase dominante, lo que a su vez fomenta una nueva cultura de la ciudadanía, que incluye y no separa. La historia colonial brasileña, sin embargo, con su carácter autoritario y separatista, insiste en mantener la discriminación negativa de negros y pobres, creando un escenario de total falta de perspectivas, que conduce al fundamentalismo religioso y mediático como única forma de identidad, conocimiento y poder^{22,24}.

La cultura de la pobreza, marcada por la violencia simbólica, construye una subciudadanía que niega acceso igualitario al conocimiento y al pleno empleo. Como posibilidad de inclusión para los jóvenes pobres, surgen ciertos valores de aspiración financiera y de consumo, signos externos de riqueza asociados a la hegemonía del mercado y a las políticas neoliberales. Sin embargo, la falta de cualificación laboral sigue empujando a estos jóvenes a un tipo de competencia desventajosa, de sesgo racista.

Para naturalizar la violencia y las posiciones sociales de exclusión, ciertos mecanismos ocultan la ideología de la dominación. La transformación de los individuos en capital humano—es decir, en inversión para producir utilidades—exige al Estado de cumplir su función protectora e inclusiva, ampliando los espacios privados del mercado y reduciendo los espacios públicos democráticos, lo que impide que la identidad se construya como algo positivo²⁴. Como señala Florestan Fernandes²⁵, la revolución burguesa en Brasil, amalgamándose con fuerzas sociales retrógradas, no ha sido capaz de implementar la democracia liberal, condenando al país al subdesarrollo interno y al sometimiento al capital externo, lo que

permite a las élites nacionales “blancas” mantener sus zapatos barnizados lejos de la “senzala”, hipócritamente inconscientes de ella, aunque duerman y se despierten con ella.

Consideraciones finales

La elección de la película *Una segunda madre*¹ resultó ser acertada para estimular el pensamiento crítico de los estudiantes de grado en la etapa prácticas de servicio, dado el involucramiento observado a lo largo del debate y las relevantes temáticas bioéticas planteadas. Por lo tanto, se recomiendan actividades como esta para lograr objetivos similares.

Con base en la película, fue posible abordar los antagonismos socioeconómicos y culturales de la sociedad brasileña, constitutivos de prejuicios sociales, violencias simbólicas, machismo, racismo y autoritarismo, tan perceptibles en el Brasil contemporáneo. El debate que revela estas patologías sociales resistentes en nuestra vida cotidiana pudo ampliar la reflexión ética de los futuros profesionales y su comprensión de la sociedad y de su participación social como profesionales y seres ético-políticos comprometidos con el trabajo en el sistema de salud brasileño.

El empleo doméstico, elemento central de la película, representa el mantenimiento de la explotación de un trabajo femenino socialmente descalificado, en las relaciones de sumisión que conforman el Brasil actual pero que aluden al período de la esclavitud. El análisis colectivo de los estudiantes puso de manifiesto la importancia de superar la subalternidad, el poder despótico del mando patriarcal y el tratamiento social autoritario y exploratorio, sobre todo de la mujer trabajadora, con el fin de constituir una nueva civilidad. Se señaló la necesidad de cambiar la mirada sobre la propia división de roles en el trabajo y en la familia brasileña, cuestionando el uso del trabajo doméstico y de los cuidados de la familia como violencia simbólica.

En la película, a medida que contrasta su realidad con el modo de vida de su hija, Val comienza a problematizar su servidumbre. Tomando consciencia de su condición de madre ausente y, a la vez, madre sustituta del hijo de la patrona, con pérdidas personales irreparables, se sugiere a sí misma nuevas posibilidades de vida. La conciencia de sí misma en el mundo se convierte en un elemento constitutivo de la búsqueda para reducir las desigualdades y los prejuicios construidos históricamente. En ese sentido, la ampliación de los derechos en el ámbito del trabajo, de la salud y de la cultura, es decir, el avance del proceso

civilizacional, da protagonismo a la ética. A pesar de los retrocesos temporales, estos procesos afirman cada vez más el lugar de la “senzala” en la historia brasileña, en especial en el impulso a las políticas

públicas afirmativas. Por lo tanto, sigue siendo fundamental el debate bioético sobre una ética mínima necesaria, una ética pública históricamente desfasada y una ética de la justicia aún incipiente.

Referencias

1. Muylaert A, diretora. Que horas ela volta? [longa-metragem]. São Paulo: Pandora Filmes; 2015. 114min., som, cor.
2. Hoffmann JB, Moratelli LB, Finkler M. Educação permanente em saúde: uma experiência do projeto “Bioética pelas lentes do cinema”. Extensio [Internet]. 2017 [acesso 4 dez 2019];14(26):97-106. DOI: 10.5007/1807-0221.2017v14n26p97
3. Freyre G. Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. São Paulo: Global; 2003.
4. Bourdieu P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2007.
5. Hasenbalg C. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2005.
6. Domingo Moratalla T. Bioética y cine: de la narración a la deliberación. Madrid: San Pablo; 2011.
7. Flick U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2009.
8. Fortes PAC, Zoboli ELCP. Bioética e saúde pública: entre o individual e o coletivo. In: Fortes PAC, Zoboli ELCP, organizadores. Bioética e saúde pública. 2ª ed. São Paulo: São Camilo; 2003. p. 11-24.
9. Schwarcz LM. As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras; 1998.
10. Berlinguer G, Garrafa V. O mercado humano: estudo bioético de compra e venda de partes do corpo. 2ª ed. Brasília: Editora UnB; 2001.
11. Souza J. A elite do atraso: da escravidão à lava-jato. Rio de Janeiro: Leya; 2017.
12. Berlinguer G. Bioética cotidiana. Brasília: Editora UnB; 2015.
13. Schramm FR. A bioética de proteção: uma ferramenta para a avaliação das práticas sanitárias? Ciênc Saúde Coletiva [Internet]. 2017 [acesso 15 jun 2018];22(5):1531-8. DOI: 10.1590/1413-81232017225.04532017
14. Castel R. La discriminación negativa: ¿ciudadanos o indígenas? Barcelona: Hacer; 2010.
15. Diniz D, Guilhem D. Bioética feminista: o resgate político do conceito de vulnerabilidade. Rev. bioét. (Impr.) [Internet]. 2009 [acesso 15 jun 2018];7(2):181-8. Disponível: <https://bit.ly/397nOND>
16. Brasil. Senado Federal. Emenda Constitucional nº 72. Altera a redação do parágrafo único do artigo 7º da Constituição Federal para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. Diário Oficial da União [Internet]. Brasília, 3 abr 2013 [acesso 20 jan 2020]. Disponível: <https://bit.ly/2UUaOTm>
17. Freire P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2014.
18. Saffioti HIB. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. Cad Pagu [Internet]. 2001 [acesso 21 jan 2020];(16):115-36. DOI: 10.1590/S0104-83332001000100007
19. Santos ALP, Souza MGA, Santana AC, Fernandes MBS. Meninas, mulheres e escolarização: um direito consolidado? [Internet]. In: Anais do II Congresso Nacional de Educação; 14-17 out 2015; Campina Grande. Campina Grande: Realize; 2019 [acesso 31 mar 2019]. Disponível: <https://bit.ly/2lSkjJC>
20. Bourdieu P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus; 1996.
21. Bourdieu P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense; 2004.
22. Chauí M. A ideologia da competência. Belo Horizonte: Autêntica; 2014.
23. Andrade CY. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. Ensino Superior Unicamp [Internet]. 31 jul 2012 [acesso 31 mar 2019]. Disponível: <https://bit.ly/3l0i62i>
24. Chauí M. O que é democracia? [Internet]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2016 [acesso 10 set 2018]. Disponível: <https://bit.ly/3q4iJfc>
25. Fernandes F. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar; 1981.


Participación de los autores

Doris Gomes diseñó el artículo. Todos los autores redactaron el manuscrito. Mirelle Finkler realizó la revisión crítica del texto.

Correspondencia

Doris Gomes – Rua Rafael da Rocha Pires, 3.913, Sambaqui CEP 88051-001. Florianópolis/SC, Brasil.


Doris Gomes – Doctora – dorisgomesodonto@gmail.com

 0000-0003-2445-8318

Rodrigo Otávio Moretti-Pires – Libre docente – rodrigo.moretti@ufsc.br

 0000-0002-6372-0000

Mirelle Finkler – Doctora – mirelle.finkler@ufsc.br

 0000-0001-5764-9183

