

## **BILLY ELLIOT: EL DESEO DE BAILAR**

**Lilian Celiberti**

El cine británico de los últimos años ha desarrollado una línea orientada a temas políticos y sociales. Mike Leigh, Ken Loach, Stephen Frears han sido exponentes de una crítica política a la reestructuración capitalista conducida por Margaret Thatcher. *“Todo o nada”* o *“Tocando al viento”* han tenido como eje la desocupación y la derrota de la huelga minera. Estos relatos ponen el foco en las relaciones humanas y sociales conformadas en torno a la centralidad del trabajo. Para Slavoj Zizek ambas películas dan cuenta de la desintegración de la identidad masculina de la vieja clase obrera, y expresan *“el punto muerto de la despolitización en la que estamos”*.

*“Tocando al viento” se centra en la relación entre la lucha política real (contra el cierre de las minas) y la expresión simbólica idealizada de la comunidad de los mineros, su banda de música. (...) Pero cuando los mineros pierden la batalla política, su participación en el concurso nacional [de bandas], se convierte en un gesto simbólico de desafío, un verdadero acto de afirmación, de fidelidad a la lucha política. (...) En Todo o nada, lo heroico del gesto final [el número de strippers protagonizado por un grupo de mineros] no está en persistir en la forma simbólica sino, por el contrario, en aceptar lo que, desde la perspectiva de la ética de la clase obrera masculina, no puede sino aparecer como la última humillación: renunciar a la falsa dignidad masculina.”<sup>1</sup>*

Billy Elliot, puede ubicarse en esta línea de producción cinematográfica, y es la primera obra del director teatral y cinematográfico Stephen Daldry (que posteriormente realiza *“Las Horas”*, una maravillosa película basada en la novela de Michael Cunningham que narra la historia de 3 mujeres, en diferentes épocas unidas por la búsqueda de un sentido para sus vidas).

### **La historia**

Billy Elliot, es un adolescente de once años que vive en el norte de Inglaterra. Pertenece a una familia minera en el período de la llamada *“dama de hierro”* Margaret Thatcher, exponente a ultranza del neoliberalismo. Los sindicatos mineros enfrentan su política con una huelga general en 1984 finalmente derrotada. El desmantelamiento de la industria minera del país, deja a miles de obreros desocupados y se convierte en símbolo de las transformaciones sociales y personales de la globalización.

A Billy su padre le regaló unos guantes de boxeo que pertenecían a su vez a su padre, y a pesar de estar en huelga, le da 50 centavos cada vez, para que asista a clase de boxeo en un Club del barrio. Billy no es bueno con el boxeo pero se siente atraído por la clase de ballet que se da en el otro extremo del salón. La profesora percibe su atracción hacia el baile y decide darle clases a escondidas de su padre y su hermano mayor para que pueda postular su ingreso a una prestigiosa Academia de ballet en Londres.

---

<sup>1</sup> Slavoj Zizek. *“Dije Economía política. ¡Estúpido!”*  
[www.geocities.com/zizekespañol/frgeconomiapolest.htm](http://www.geocities.com/zizekespañol/frgeconomiapolest.htm)

Billy ha perdido a su madre y vive por tanto en un hogar masculino con su padre y hermano mayor, ambos mineros en huelga. La presencia de una abuela, que requiere de cuidados permanentes para que no se pierda, aparece como un espejo de la presencia femenina ausente. Esta abuela dependiente, es sin embargo, la productora de ternura.

Para la cultura masculina y de clase obrera la “inclinación hacia el baile” de Billy es desconcertante y peligrosa. El estereotipo acerca de “lo femenino” y “lo masculino” es lo que se pone en juego en esta historia que cuenta entonces la lucha de un niño contra los estereotipos y los prejuicios de su pueblo, el de su propia cultura y la de su familia.



La película permite analizar los estereotipos de género que construyen lo masculino y lo femenino como datos biológicamente determinados.

La sencillez y sensibilidad de la narración, convierten el film en una experiencia disfrutable y bella.

La relación entre Billy y su profesora, una mujer de mediana edad, y escasas proyecciones profesionales, le permite a Billy dar forma a su deseo de bailar. Esta relación, por momentos áspera, establece la complicidad entre la profesora y el niño, una complicidad que abre espacio a la disputa, a la autonomía, y al reconocimiento mutuo. La docente muestra signos de frustración; sin embargo mantiene dignidad en esa relación sin excesos maternalistas. La complicidad entre ambos es crucial y necesaria si consideramos que para lograr sus deseos de bailar Billy debe vencer los miedos y estereotipos de su medio, su familia y también de sí mismo.

### **Atrapados en la fronteras**

En *Billy Elliot*, el tema de la huelga es el telón de fondo del relato. Los piquetes, la lucha con los rompehuelgas, la disputa entre padre e hijo por las formas de encarar la lucha. (“Desde que murió mamá ya no eres el mismo.”).

Las dificultades de diálogo y de expresión de ternura de esos hombres (padre y hermano mayor) es subrayada mediante, silencios, gestos y diálogos entrecortados.

Billy necesita hablar de la muerte de su madre, de su nostalgia, y se acerca a ella a través del piano que su madre tocaba. Una y otra vez es rechazado en su búsqueda. Intentará poner en palabras la ausencia- “mamá me hubiera dado permiso de tocar el piano”- y su miedo al olvido, - cuando le pregunta a su hermano: “¿Piensas en la muerte?”. Nuria Pérez de Lara Ferré sostiene que la relación materno-infantil es una cultura creada y sostenida por las mujeres, “que procede de un saber propiamente femenino porque nace de la experiencia a la que, según algunos hemos sido condenadas: la experiencia de lo cotidiano, de lo efímero, de los pequeños placeres y de la importancia del amor”.

Los personajes están diseñados para hacer evidente esta dificultad para llenar ese vacío, un vacío de cuidado, de ternura. Ese lugar, el de las pequeñas cosas cotidianas, ha quedado vacío por la muerte la madre y la abuela no puede ocuparlo por su propia necesidad de cuidados. Sin embargo en varios momentos expresa la “cultura femenina del cuidado y de la ternura”.

Como dice Inés Dussel: *“es cierto que el miedo acompaña al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero el lugar que ha tomado actualmente en la estructuración de las relaciones humanas es preocupante.”* El miedo es una frontera para el amor. La cultura del cuidado, atribuida por la división sexual del trabajo, a la experiencia femenina, no es una esencia y desde mi punto de vista es una gran tarea educativa romper esa división, valorizar la cultura del cuidado y la experiencia femenina. Las transformaciones del mercado de trabajo, han erosionado las identidades fijas entre hombres y mujeres y se abren posibilidades para nuevas subjetividades más permeables y abiertas.

La identidad de clase construye la identidad masculina de los personajes adultos. Esas identidades construidas en torno a la mina, en el momento que transcurre la historia, están centradas en la huelga y en el piquete, y es como si todo se jugara en ese vínculo.

El trabajo en la mina es lo único que conoce ese hombre; nunca ha ido a Londres, ni siquiera ha tenido curiosidad o deseo de hacerlo: “¿para qué?”- le dirá a su hijo, -“en Londres no hay minas”.

La identidad colectiva y la dignidad personal han sido construidas en torno a la mina y la pertenencia de clase, y por tanto han sido puestas en juego en esa huelga. Cuando padre e hijo vuelven a bajar a la mina, después de la derrota, podemos sentir, sin más explicaciones, las dimensiones humanas y sociales de su pérdida.

La historia construye el paralelismo entre esa pérdida y la conquista de una nueva relación entre padre e hijo, expresada en una escena, cuando ambos hablan de sus miedos y terminan jugando con sus cuerpos en un abrazo. Tal vez el director se excede en la expresión de esta contradicción o tensión entre ser padre y ser trabajador, en la escena donde el padre rompe la huelga para poder pagar el viaje a Londres de Billy. Retomando el análisis de Žižek sobre la película *“Todo o nada”* el director parece colocar en contradicción la perspectiva ética de la clase obrera y su responsabilidad paterna o tal vez el cambio desde una dignidad masculina en crisis hacia una nueva perspectiva más amplia y plena.

El autor quiere transmitir la tensión, el dolor de un hombre que no sabe como responder a los deseos de su hijo, porque para hacerlo debe desmontar todo un andamiaje cultural.

Tal vez por ello, la película muestra “el éxito” de Billy como bailarín, como un final feliz que merece cualquier sacrificio. La escena final de la película de un Billy adulto, hermosamente plástico, bailando la Muerte del Cisne en un teatro lleno, premia definitivamente la decisión del padre de apoyar a su hijo en la

realización de su sueño. La emoción y el orgullo del padre, sin duda comprensible, es sin embargo un mensaje ambiguo. Parece remarcar que el “éxito” en los parámetros individuales como “carrera”, es la poderosa razón para romper los prejuicios.

¿Sólo el éxito justifica los cambios?

### **El conflicto o los centros de la masculinidad.**

“Es que me siento un marica”, dice Billy, al darle forma a su deseo de bailar. Esta expresión no aparece forzada y sin duda nos conecta con una expresión cotidiana en nuestra vida social. “Ser marica” significa para nuestra construcción cultural que los varones hagan cosas de mujeres, como jugar con muñecas o ser menos agresivos. El fantasma de la homosexualidad subyace en la construcción cultural de la masculinidad.

Como expresa J. Weeks *“no existe, ninguna relación sencilla ente sexo y sociedad” “y no existen adecuaciones fáciles entre los atributos biológicos, las fantasías inconscientes y el deseo por un lado, y las apariencias sociales y la identidad por el otro. Los elementos mediadores son las palabras y las actitudes, las ideas y las relaciones sociales”*. (1993: 21)

“Pareces un idiota, hijo” - le dirá a Billy, un amigo de su padre. El cuerpo educado para tener posturas rígidas necesita reaprenderlo todo para abrir espacio al deseo de construir un lenguaje propio.

Al ser descubierto por su padre en la clase de ballet, el niño intenta argumentar que no tiene nada de malo bailar ballet. “Es perfectamente normal”. El padre no logra expresar su miedo, insinúa, da por sobreentendido, pero no logra nombrar.

El diálogo entre padre e hijo expresa esa dificultad para nombrar el miedo - “Bailar puede ser normal para las mujeres”-. “¿Qué tratas de decir papá?” insiste Billy, buscando que su padre exprese sus temores, deseando tal vez, que la autoridad de su padre le ayude a espantar sus propias inquietudes y miedos.

Como dice Rosana Reguillo citando a Sennett, *“el sentimiento del nosotros, que expresa un deseo de ser similar, es una manera en la que los hombres evitan mirarse profundamente unos a otros”*. Mantener la coherencia de la identidad implica *“la represión de los desvíos”*. (Sennett, 1970:39-43). La represión “de los desvíos” no requiere necesariamente la violencia física, (la escena de la destrucción del piano, culpable de alguna manera de la inclinación de Billy es una violencia emocional y afectiva sin duda más brutal que una paliza).

Para Debora Britzman, situar la producción de “normalidad” como el problema, es central para analizar los aparatos que producen la identidad como repetición. Esa “producción de normalidad” desconoce e ignora el carácter cotidiano de las identificaciones, los placeres, las prácticas y los cuerpos de

“los otros/as”. La transgresión de Billy Eliot, su voluntad de bailar ballet, choca y a la vez cuestiona, el entramado de regulaciones y condicionamientos categóricos sobre los cuales se construye lo femenino y lo masculino, como una esencia innata al sexo biológico con el que nacemos.

Como señala la antropóloga mexicana Marta Lamas *“Si el cuerpo, es el lugar donde la cultura aterriza los significados que le da a la diferencia sexual, ¿cómo distinguir qué aspectos de ese cuerpo están libres de imprint cultural, o sea, de género? No hay forma de responder a esta interrogante porque no hay cuerpo que no haya sido marcado por la cultura. El rechazo a la perspectiva que habla de lo “natural” o de una “esencia” (masculina o femenina) se fundamenta en ese reconocimiento. En cambio, si aceptamos, siguiendo a Foucault, que el cuerpo es un territorio sobre el que se construye una red de placeres e intercambios corporales, a los que los discursos dotan de significado podemos pensar que las prohibiciones y sanciones que le dan forma y direccionalidad a la sexualidad, que la regulan y reglamentan, pueden ser transformados”*. (Marta Lamas.1996, pág. 360).

Las manifestaciones de afecto entre los varones son objeto de control y vigilancia, por parte de los pares, las familias, las instituciones. Detrás de ello se expresa el miedo a la homosexualidad concebida socialmente como peligro.

La “masculinidad” parece necesitar fronteras externas e internas rígidas para garantizarse. Billy le dirá a su amigo (que juega a vestirse de mujer y que siente deseos de contacto físico con él) que su deseo de bailar no implica que sea “marica”. Tal vez esta sub-historia, está demás y sólo está contada para reafirmar que Billy es bailarín, pero no homosexual.

De alguna forma, la escena del amigo vistiéndose de mujer y pintándose los labios es usada como un estereotipo de la orientación sexual. Pero también puede interpretarse que recién en el momento en que Billy expresa su voluntad de romper “las normas”, su amigo puede compartir sus deseos más profundos. Compartir y aceptarse tal como son, es lo que el autor quiere transmitirnos como base de la amistad humana.

### **Imágenes y sonidos**

La película comienza con la imagen de un niño saltando y bailando. “Yo bailaba a los 12, yo bailaba al despertar, yo bailaba al salir del vientre. ¿Acaso era raro bailar desde pequeño?”.

Mientras pasan los créditos de la película, las imágenes y la letra de la canción nos ubican en el escenario íntimo de Billy.

En esta película, la trama en sí es transmitida mediante imágenes muy significativas. Para nombrar sólo algunas, podríamos recordar: el cuerpo adolescente buscando una nueva expresión frente al espejo, el niño y su profesora bailando juntos en el club, el baile frente a su padre cuando es descubierto por segunda vez. En esta escena el baile tiene la fuerza de la palabra que Billy no logra pronunciar. Por último, esa inolvidable danza por las

calles del pueblo para canalizar la impotencia y la rabia después de que el padre destruye el piano de su madre. Simbólicamente el niño termina su danza contra un muro al final de un callejón.

Cada imagen y cada canción tienen un significado y es eso lo que hace de esta película una experiencia emocional más allá de la racionalidad de los conceptos.

### **Dispositivos pedagógicos de género**

¿Por qué Billy no puede aprender ballet? Una pregunta sencilla para una respuesta compleja. Nuria Pérez nos invita a mantener viva la pregunta: *"tratemos de entender que la diferencia sexual y el cómo ha sido tratada y simbolizada es una cuestión básica para comprender la complejidad de lo humano y que eludir la importancia de esa diferencia es simplificar y empobrecer el mundo en el que vivimos."*

Pensar la educación desde una perspectiva que cuestione, analice, desnaturalice las relaciones de género, es una tarea intelectual y política que moviliza muchas categorías conceptuales como la división de lo público y lo privado, lo "natural" y lo cultural, lo normal y lo anormal. Reconocer los sujetos "femeninos" y "masculinos" en la educación puede resultar un simple elemento descriptivo, una diversidad naturalizada, sin que ello modifique las categorías atribuidas a los sexos generizados.

Tomas Tadeu advierte los límites de este reconocimiento de la diversidad de sujetos. *"Parece difícil que una perspectiva que se limite a proclamar la existencia de la diversidad pueda servir de base para una pedagogía que coloque en su centro la crítica política de identidad y diferencia"*. En tal sentido *"identidad y diferencia no pueden ser comprendidos, pues, fuera de los sistemas de significación donde adquieren sentido. No son seres de la naturaleza, sino de la cultura y de los sistemas simbólicos que la componen"*<sup>2</sup> (T.Tadeu 2000, pág. 78).

Las prácticas y supuestos culturales que circulan en las instituciones educativas contienen un conjunto de "dispositivos pedagógicos de género"<sup>3</sup>, que sustentan el currículum oculto. *"Los dispositivos identificados en las escuelas podrían interpretarse como parte de un continuo cuyos dos extremos estarían constituidos por, dinámicas más sociales (las imágenes sociales sobre hombres y mujeres que circulan en la escuela, por ejemplo) o más individuales (las construcciones del cuerpo según las pautas de "lo femenino" y "lo masculino")"*. (Carlos Ivan García, 2003, pág. 15).

---

<sup>2</sup> Identidade e diferença. Tomaz Tadeu da Silva. Editora Vozes 2000. Traducción no autorizada.

<sup>3</sup> He tomado este concepto del trabajo "Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género", libro editado por Carlos Ivan García que recoge la experiencia del Proyecto Arco Iris implementado en Colombia con el objetivo de realizar una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela.

Estos dispositivos de género están en la base de los imaginarios culturales en torno a las cuales se construyen e instituyen “naturalmente” las prácticas discursivas, espaciales, y simbólicas de la relación escolar.

Los discursos acerca de la sexualidad y su intrincada relación con las identidades de género están por detrás de la acción normativa y normatizante de la escuela como institución educativa.

Como expresa Guacira L. Louro, *“las preguntas, las fantasías las dudas y la experimentación del placer son remitidas al secreto y a lo privado. A través de múltiples estrategias de disciplinamiento, aprendemos la vergüenza y la culpa, experimentamos la censura y el control. Creyendo que las cuestiones de la sexualidad son asuntos privados, dejamos de percibir su dimensión social y política.”* (Louro, 1999, pág. 27)

La construcción de identidades de género y el papel de la sexualidad “correcta” circula en todos los espacios sociales y es interiorizada por los diferentes actores.

¿Cómo contribuir desde la acción educativa al desarrollo de subjetividades permeables, abiertas a los cambios en un contexto de inseguridad y aumento creciente de exclusiones?

Wittgenstein dice que “Imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”. ¿Podemos contribuir a la construcción de nuevas formas de hablar de nosotros mismos y los otros? Podemos imaginar un nuevo lenguaje para una forma de vida ?

Los y las docentes, niñas y niños, jóvenes, todas y todos, utilizamos imágenes de género para dar sentido a nuestras vidas y las de los otros, para interpretar lo que sucede en la escuela, en la familia, en la vida, para juzgar o comprender el o los actos de tal o cual sujeto. Lo masculino y lo femenino se convierten en una matriz binaria interpretativa. En torno a esta matriz se construyen idealizaciones respecto al deber ser de cada sexo que están interiorizadas en nuestros discursos.

Entre la “naturalización” de los roles y la revalorización de lo que Nuria Pérez define como “cultura femenina del cuidado” hay un campo de debate teórico en el feminismo.

Desconstruir las posiciones binarias que sustentan los sistemas de pensamiento tradicionales permite analizar y cuestionar radicalmente la oposición binaria hombre/ mujer, masculino/femenino entendida como oposición natural y del “orden de las cosas”.

*“En toda cultura, la oposición binaria hombre/mujer es clave en la trama de los procesos de significación. La diferencia sexual, recreada en el orden representacional, contribuye ideológicamente a la esencialización de la femineidad y de la masculinidad; también produce efectos en el imaginario de las personas. La diferencia sexual nos estructura psíquicamente y la simbolización cultural de la misma diferencia, el género, no sólo marca los sexos sino marca la percepción de todo lo demás, lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Comprender el esquema cultural de género lleva a*

*desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales del orden social vigente. Esto es crucial, porque la ley social refleja e incorpora los valores e ideas del orden simbólico de la sociedad, con todas sus contradicciones e incongruencias.” (Marta Lamas)<sup>4</sup>*

Avanzar en una perspectiva teórica que desestabilice los roles asignados como naturales y cuestione las relaciones de género, no supone desconocer que las relaciones de subordinación en las relaciones de género construyen campos de experiencia social de los sujetos que aportan desde esas experiencias, debates y valoraciones cuestionadoras.

Desde el punto de vista educativo ello implica el análisis pedagógico en todos los campos educativos, desde la formación docente a la práctica del aula y la investigación educativa, los libros y el lenguaje y la organización curricular.

La desencialización de las identidades de género nos coloca frente a una perspectiva teórica que considera los conocimientos, como andamiajes provisionales y sometidos a cuestionamiento permanente y hace de los y las docentes, intelectuales críticos y creativos.

### **Ir al cine en la escuela**

Como nos proponía Ines Dussel: *“Las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas como objeto y como condición de nuestra existencia, como artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber”.*

El cine es una experiencia emocional, una experiencia estética y una experiencia reflexiva. Lo importante es que pueda vivirse sin separar esos componentes. Poder abrir un espacio para estas experiencias en la escuela significa en sí mismo, dar un espacio para nuevas formas de saber, nuevas formas de experiencia subjetiva.

Este espacio de experiencia emocional y estética compartida, es el principal uso educativo del cine en la escuela. Retomando lo planteado por Bracciale, Dussel y Abramowski: *“la relación con las imágenes involucra sensibilidades que escapan a la razón”.* Retomando palabras del antropólogo Arjun Appadurai, las autoras señalan que *“los medios hacen posible, a raíz de promover condiciones colectivas de lectura, crítica y placer, producir aquello que él llama ‘comunidad de sentimiento’, que consiste en un grupo que empieza a sentir e imaginar cosas en forma conjunta, como grupo. Y actualmente la imaginación es un escenario para la acción, no solo una vía de escape”.* (Appadurai, 2001:23)

Crear espacios para la imaginación en la escuela, es la primera cualidad del uso del cine en la escuela. Los efectos de las imágenes son diferentes a las

---

<sup>4</sup> Marta Lamas. Cuerpo: diferencia sexual y género. Debate Feminista N° 5, vol.10. México 1994

palabras y abren una gama muy amplia de emociones y sentimientos, cuando la relación entre imagen y sonido es capaz de captar la atención.

Joan Ferrés<sup>5</sup> en *“Educar en una cultura del espectáculo”* dice que la obra audiovisual ofrece potencialmente al receptor una amplia gama de placeres: 1. Placeres sensoriales; una gratificación de las forma visuales y sonoras. 2. Placer derivado de las implicaciones emotivas; activación de procesos de identificación con los personajes. 3. Placer derivado de la fabulación; la historia activa la fantasía. 4. Placer derivado de la interpretación estereotipada de la realidad; una sensación de control racional de la realidad. 5. Placer derivado de la toma de conciencia de los niveles anteriores de placer. 6 Placer derivado de la fruición estética; se produce a partir del análisis formal, de la toma de conciencia de los recursos expresivos utilizados 7. Placer derivado de los aprendizajes de carácter reflexivo; comprensión del mensajes, es el placer de acceder a segundos y terceros niveles de significación. Por último; Placer derivado del análisis crítico.

¿Podemos tomar estos “*placeres*” como ejes para la acción pedagógica?

Al elegir esta película como ejercicio, he argumentado que ofrece la posibilidad de explorar los estereotipos que limitan la experiencia social de varones y mujeres. Nos permite colocar una interpretación estereotipada de una realidad cotidiana interiorizada en nuestra cultura relacional, tan naturalizada que sólo podemos verla a partir de un propósito concreto.

En concreto permite trabajar los dispositivos de género que construyen lo masculino y lo femenino. Algunos de los posibles contenidos que se desprenden del uso pedagógico de la película, podrían ser:

- a) Explorar el porqué de los miedos al “ser marica”, b) por qué hay actividades para mujeres y actividades para varones, c) si se registran cambios en estos roles y dónde, y cómo se expresan, d) la historia de estas relaciones, abuelas y abuelos, en los libros de texto, en la historia, e) historias de vida sobre bailarines, f) ¿es lo mismo bailar ballet que bailar flamenco o el pericón? ¿Dónde está la diferencia?
- b) Trabajar con las imágenes de la película. Elegir la que más les llega, fundamentar.
- c) Cambios en mercado de empleo y crisis de identidades, ¿hay situaciones similares a las planteadas en la película en nuestra realidad social?

Podemos explorar los sentimientos que despierta, las identificaciones o rechazos, las posibles interpretaciones y causas, ponerle voz a los estereotipos y miedos. Joan Ferrés dice que *“si se recomienda la narración dramatizada como fórmula de alquimia es porque se considera que la tensión emocional acumulada puede ser aprovechada para el aprendizaje. La dramatización permite extraer de lo más profundo del psiquismo una parte de la*

---

<sup>5</sup> Ferrés Joan. *Educar en una cultura del espectáculo*. Ediciones Paidós Ibérica. 2000.

*energía acumulada, liberarla si está adormecida y canalizarla hacia el objeto de aprendizaje.”*

Esta película es capaz de transmitirme diversas formas de placer y motivar mi imaginación para pensar nuevas formas de ser y construir mundos. Por eso posee la capacidad de ser compartida con otros. La relación con los niños/as y jóvenes debe ser construida también desde nuestros sueños y esperanzas. Si no soy capaz de dar voz a mis sueños, difícilmente podré traspasar el complejo entramado de frustraciones y conflictos que circulan en la institución educativa.

Para “*pensar la educación como la posibilidad de ofrecer y de intentar ser otras cosas más allá de aquello que ya somos*”, como propone Skliar, ese *dar a conocer, a ver, a pensar, a narrar, a imaginar*, me pone en juego como persona, como docente.

No tengo dudas acerca de la potencialidad para un diálogo abierto y plural que ésta (y otras películas) pueden ofrecer a la escuela. Me preocupa más la incapacidad del sistema educativo para abrir estos espacios. Silvia Finocchio se pregunta, “*¿cómo la escuela puede recrear su mandato de institución responsable de la formación ética y política y puede habilitar otras imágenes y, también, por cierto, otras palabras, que logren inscribir a la ciudadanía en el tiempo, colocándola crítica, responsable y respetuosamente en el corazón del presente y del futuro? Para esto, tal vez sea necesario volver a pensar no sólo la relación entre imagen y formación ciudadana sino entre moralidad y política o entre moralidad, política y educación*”.

En el sistema educativo uruguayo nombrar la sexualidad y en particular la homosexualidad es un tabú persistente y constructor de la censura y la autocensura. Los dispositivos de género no son un contenido de la acción educativa y por tanto no se trabaja específicamente en la apertura de otros modos de ser, otras formas más plurales de construir o *intentar y desear ser otras cosas aparte de lo que ya somos o estamos siendo*, como propone Skliar.

#### Bibliografía consultada

Bracciale, Betina; Dussel Ines; Abramowski, Ana; Los medios de comunicación de masas y la formación de identidades. Curso Posgrado FLACSO 2005

Dussel Ines, la pedagogía y la educación de la sensibilidad: una excursión por pantanoso terreno de los afectos en la educación. Curso de Postgrado FLACSO 2005

García Carlos Iván. Editor. Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central. DIUC. 2004

Ferrés Joan. Educar en una cultura del espectáculo. Ediciones Paidós Ibérica. 2000

Lamas Marta, Cuerpo: diferencia sexual y género. Debate Feminista 1994

Lopez Louro Guacira, O corpo educado, Autentica Belo horizonte 1999Lopez Louro Guacira, Gênero, História e Educação : construção e desconstrução, Educação y Realidade V.20 n.2 1995

Tadeu, da Silva Tomaz. Identidade e diferença. Editora Vozes 2000.

Reguillo, Rosana, Nosotros y los miedos: la construcción política y cultural de los sentimientos. Curso Postgrado FLACSO 2005

Skliar, Carlos, La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad. Notas imprecisas para la lectura de clase. Curso Postgrado FLACSO 2005