

Recibido: 2026-01-24

Aceptado: 2026-02-12

Publicado: 2026-03-20

Deconstrucción de Masculinidades y Construcción de la Figura Docente desde el Posicionamiento de Paulo Freire

Deconstruction Of Masculinities And Construction Of The Teaching Figure From The Positioning Of Paulo Freire

Autor

Dr. Vicente Monleón Oliva¹

Investigación en Didácticas Específicas

vicente.monleon@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>

Universidad de València

España

¹ Dr. en Investigación en Didácticas Específicas (Artes Visuales) por la UV, Funcionario de carrera del cuerpo de Maestros/as de Educación Infantil en GVA y Profesor Sustituto de la UV.

Resumen

El presente estudio analizó críticamente el largometraje *Poli de guardería* desde la articulación entre la pedagogía crítica de Paulo Freire y los estudios contemporáneos sobre masculinidades hegemónicas formulados por R.W. Connell. El problema de estudio residió en la generación de sinergias entre ambos campos de análisis. El objetivo consistió en examinar en qué medida el personaje de John Kimble encarnó las cualidades docentes descritas en *Cartas a quien pretende enseñar* y cómo se representó y tensionó el modelo de masculinidad hegemónica en el contexto educativo. Metodológicamente, se recurrió a un estudio de caso cualitativo basado en el análisis crítico del discurso cinematográfico, a través del que integrar los aportes del paradigma socio-crítico, la pedagogía freireana y las teorías feministas y *queer*. Los resultados evidenciaron que las cualidades docentes —humildad, amor al trabajo, valentía, tolerancia, capacidad de decisión, equilibrio entre paciencia e impaciencia, parsimonia verbal y alegría— no se presentaron como atributos innatos, sino como disposiciones que emergieron progresivamente en la práctica educativa. Asimismo, el personaje transitó desde una masculinidad hegemónica caracterizada por el control, la jerarquía y la racionalidad instrumental hacia una configuración identitaria más relacional, cuidadora y vulnerable. La escuela se configuró como espacio de crisis y resignificación del mandato patriarcal. Se concluyó que la cultura visual operaba como dispositivo formativo capaz de articular transformación pedagógica y deconstrucción de género, para aportar un modelo analítico interdisciplinar relevante para la formación docente y la alfabetización mediática crítica.

Palabras clave: Pedagogía Crítica, Roles De Género, Masculinidad, Cultura Visual, Formación Docente.

Abstract

The present study critically analyzed the feature film *Kindergarten Cop* through the articulation between Paulo Freire's critical pedagogy and contemporary studies on hegemonic masculinities formulated by R.W. Connell. The research problem lay in generating synergies between these two fields of analysis. The objective was to examine to what extent the character of John Kimble embodied the teaching qualities described in *Letters to Those Who Dare Teach* and how the model of hegemonic masculinity was represented and problematized within the educational context. Methodologically, a qualitative case study was conducted based on the critical analysis of cinematic discourse, through which the contributions of the socio-critical paradigm, Freirean pedagogy, and feminist and queer theories were integrated. The results showed that the teaching qualities—humility, love for work, courage, tolerance, decision-making capacity, balance between patience and impatience, verbal restraint, and joy—were not presented as innate attributes but rather as dispositions that progressively emerged through educational practice. Likewise, the character transitioned from a hegemonic masculinity characterized by control, hierarchy, and instrumental rationality toward a more relational, caring, and vulnerable identity configuration. The school emerged as a space of crisis and resignification of the patriarchal mandate. It was concluded that visual culture operates as a formative device capable of articulating pedagogical transformation and gender deconstruction, thus providing an interdisciplinary analytical model relevant to teacher education and critical media literacy.

Key words: Critical Pedagogy, Gender Roles, Masculinity, Visual Culture, Teacher Education.

Introducción

La presente investigación analiza de manera crítica las características que todo docente debe cumplir en base al posicionamiento pedagógico de Paulo Freire a través del personaje de John Kimble en el largometraje *Poli de guardería* (Reitman, 1990); para visibilizar en qué medida este las cumple y se convierte en un ejemplo y referente de la cinematografía de carácter formativo. Estas características freireanas parten de la publicación *Cartas a quién pretende enseñar* (Freire, 1995) como texto de referencia y lectura significativa en la formación universitaria de futuros/as docentes de escuela. De forma paralela también se indaga en las características de la masculinidad hegemónica frente a la cuestión disidente del género que se presenta y difunde a través de la figura cinematográfica seleccionada.

La película seleccionada centra la trama en John Kimble, un veterano detective y policía en Los Ángeles con especialización en la sección de narcóticos. Su trabajo actual se centra en incriminar a Cullen Crisp por las actuaciones cometidas sobre el narcotráfico y evitar así su salida de prisión. Para ello, debe localizar a su exesposa, Rachel Crisp, y a su hijo Dominic; quienes viven bajo una identidad protegida y son quienes pueden testificar contra él para incriminarlo. Solo se conoce que el menor asiste a una escuela de Educación Infantil en la ciudad de Astoria (Oregón).

Kimble y su compañera Phoebe O'Hara se trasladan a Astoria para localizarles. Debido a una intoxicación alimenticia de Phoebe la cual la deja incapacitada, debe ser Kimble quien asuma el rol de maestro de jardín de infancia en la escuela a la que asiste Dominic, bajo la falsa identidad de un profesor sustituto. De esta manera, una película etiquetada bajo el género de acción, cambia de argumento y sitúa la atención en el foco educativo, atencional y familiar; para tambalear las cuestiones del género y el concepto de masculinidad hegemónica en un contexto norteamericano en el que todavía no se concibe y percibe con lo normativamente correcto una situación como la descrita.

Así se constituye y delimita principalmente el fenómeno de estudio a través de una sinergia entre el campo pedagógico-educativo y el terreno de las cuestiones vinculadas al género. Todo ello en un marco contemporáneo actual en el que la cultura visual cobra una relevancia latente y en el que educación subversiva a través de los discursos que (re)transmite la cinematografía es notoria. Tal y como defiende Martínez-Luna (2014): “La cultura visual contemporánea compromete los modos de relación con el mundo y los otros. Los sistemas tecnológicos de producción y consumo de imágenes demandan una aproximación crítica a la que la escuela no es ajena” (p. 3)².

Al situar la investigación, se advierte la presencia de estudios focalizados en el concepto de cultura visual (Martínez-Luna, 2023), el estado de la cuestión sobre el tema en el plano contemporáneo actual con respecto a la presencia y predominio de las redes sociales (Peña-Acuña y Alfonso Jaramillo, 2024) y la influencia que esta ejerce en la interiorización de discurso por parte de la ciudadanía y audiencia consumidora del recurso audiovisual (Simonetto, 2016). También se notifica la investigación sobre la cuestión del género (Iadevito,

² Atendiendo a la revisión sistemática del objeto de estudio se considera fundamental recurrir a publicaciones no simplemente planteadas en los últimos 5 años, sino extender la mirada analítica y rescatar ejemplos más clásicos para ofrecer un campo más profundo del conocimiento en lo que respecta a la fundamentación teórica del presente estudio.

2014; Monleón, 2023; Huerta y Monleón, 2024) y sobre el componente pedagógico (Yela Fernández, 2007) aplicado a los filmes de la cultura visual. Estos son los antecedentes más significativos sobre el estado de la cuestión.

Se advierte una carencia de estudios tan concretos como el presentado. Salvo la publicación de Monleón (2022) sobre la revisión de las características docentes freireanas aplicadas a un personaje de la cultura visual con trasfondo educativo. Por ello, se decide implementar dicho modelo de análisis y replicar el estudio a través de otro largometraje de otro contexto, pero ubicado en el mismo tiempo contemporáneo, a la vez que se combina el análisis con respecto al concepto de masculinidad y de deconstrucción del tipo hegemónico.

Como objetivo general del estudio se establece revisar de una manera reflexiva y analítica el largometraje *Poli de guardería* (Reitman, 1990) y desde los posicionamientos de la pedagogía crítica y de las teorías feministas para indagar sobre aspectos educativos (características indispensables en la figura docente) y discursos sociales (construcción y deconstrucción de las masculinidades hegemónicas y disidentes) que se transmiten a través del producto audiovisual seleccionado mediante el personaje de John Kimble. De esta manera, se establece como pregunta central del estudio cuáles son las características que todo docente de Educación Infantil debe cumplir e incorporar en su desempeño profesional, así como de qué manera se rompe el encorsetamiento que genera la masculinidad hegemónica a aquellos hombres que son disidentes en razón de rol social y de cuestiones vinculadas al género. Más adelante, en la sección de “Metodología” se amplía la información sobre las metas del estudio.

Este estudio genera aportes significativos al campo de la educación a los estudios de género al articular el análisis de las características docentes freireanas con el proceso de (de)construcción de las masculinidades en el producto audiovisual seleccionado. A nivel metodológico se propone un modelo interdisciplinario replicable que integra los parámetros de la pedagogía crítica y los estudios teóricos del género. Desde el plano empírico, se ofrece evidencia sobre cómo un personaje cinematográfico llega a funcionar como referente formativo y desafía las normas hegemónicas del género. Con todo, se contribuye a la comprensión de la cultura visual contemporánea como espacio de formación ética, pedagógica y social; con implicaciones para la formación universitaria y la alfabetización mediática desde una perspectiva crítica.

Fundamentación Teórica

La educación se entiende y conceptualiza como un proceso enmarcado en el ámbito de la socialización a través del cual el alumnado adquiere, descubre o alcanza una serie de conocimientos; desarrolla un conjunto de procedimientos de manera práctica, vivenciada y competencial que le dota de herramientas y de bagaje; al tiempo que se forma desde una posición ética en actitudes que debe incorporar a tu desarrollo personal en función a la sociedad de la que emana y a la que debe contribuir de manera activa a través de su desempeño individual, socio-comunitario y profesional. Este enfoque queda defendido a través de la aportación de Araya-Crisóstomo (2022). Las sinergias entre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales ofrecen como consecuencia la preparación de quienes se encuentran desarrollando su proceso de enseñanza-aprendizaje para incluirse de manera activa en la comunidad perteneciente.

El entendimiento del concepto a nivel de proceso cambia en base al contexto histórico en el que se inserta. En el mundo clásico se apuesta por una importancia en educación – aunque clasista y diferenciada – en base a grupos sociales o categorías cívicas en la antigua Grecia; y en categorías jurídicas u órdenes sociales para la Roma clásica – y centrada específicamente en el mantenimiento del orden social en la *polis* griega y en la *civitas* romana. En este plano contextual, la finalidad dista mucho de atender al propio alumnado (Farrington, 1979). Este aspecto se enfatiza con la llegada de la Revolución Industrial (Íñigo Fernández, 2012), lo cual supone una ampliación masiva de las escuelas debido a la imposibilidad de atender a las funciones educativas desde la familia. Resulta dificultoso para el concepto de educación este momento histórico a través del cual la escuela se entiende y asume una función de salvaguarda hacia quienes pertenecen a la infancia.

De forma más significativa se presenta como hecho la *Declaración de los Derechos del Niño* (Organización de las Naciones Unidas, 1959) a través de la cual se repiensa el propio proceso de enseñanza-aprendizaje e institucionalmente se cuenta con un respaldo político que permite poner el foco de la atención en la figura menor. A partir de este momento, principios anteriores como los defendidos por el movimiento de renovación educativa de la Escuela Nueva (Narváez, 2006) cobran relevancia. Se procede a la descentralización del proceso de enseñanza-aprendizaje de una periferia vinculada con los materiales, con la figura docentes, etc., y se procede a centralizar la atención en quien recibe y se nutre de la educación; el propio alumnado.

En este contexto, la figura docente y el papel que debe ejercer en las aulas o procesos educativos comienza a repensarse (Barbosa Fedel y Behrens, 2019). Ya no se percibe a quien enseña como un ser superior que todo lo sabe y que dispone del conocimiento absoluto. Esta visión se vincula más con la teoría platónica vinculada con el mundo de las ideas y la realidad de la caverna; en la que la figura de quien enseña se limita a transmitir el conocimiento de la verdad alcanzado hacia quienes no tienen posibilidad de hacerlo. En contra, el giro copernicano en educación supone favorece la percepción de la figura docente en término de guía y de acompañante del alumnado. La figura que enseña tiene un saber mayor en base a su formación, historia de vida, experiencia, etc. No obstante, en lugar de limitarse a transmitir el saber de una manera unidireccional, se convierte en una mediadora del conocimiento y de los saberes; ayudando a que cada menor alcance dichas ideas por medio del descubrimiento. Así se aplican principios educativos como el aprendizaje por descubrimiento (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) o el Constructivismo (Durán Rodríguez, 2009) de la educación. Una idea vinculante al concepto de mayéutica socrática respecto a la contribución de quien enseña para que quienes aprenden den a luz a las ideas que se encuentran en su interior o que llegan a alcanzar mediante su propia práctica académica.

En este plano educativo contextualizado en un mundo contemporáneo surgen posicionamientos pedagógicos encauzados por profesionales de la educación como Paulo Freire a través de su teoría freuriana (Monclús y Freire, 1988). Este pedagogo impulsa una renovación educativa desde el plano paradigmático (Freire, 2001) y procedimental (Freire, 1994). En lo que respecta a su producción científico-educativa, se rescata la obra *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 1994) y mediante la que se establecen cualidades indispensables que toda figura docente debe materializar en su propia práctica profesional. Todas estas características quedan defendidas a través de bibliografía especializada.

- Humildad (Izotova Opalyuk y Peñacoba Puente, 2024). Entendimiento de las limitaciones con las que cuenta cada persona y ser capaz de reconocer las propias; siendo este el método de mejora y de apertura hacia los nuevos aprendizajes.
- Amor hacia el trabajo (Fernández Guayana y Bernal Sarmiento, 2014). Generación de un vínculo hacia la profesión educativa que se desarrolla ya que forma parte de la identidad de la propia persona.
- Valentía (Bonelo Morales, 2022). Valía y desempeño para atreverse a generar un cambio en la situación personal, profesional y/o del alumnado.
- Tolerancia (Vázquez Verdera y Escámez Sánchez, 2010). Destreza y características personal a convivir con quienes son diferentes o con quienes rompen con la normatividad establecida.
- Capacidad de decisión (Domingo Roget, 2019). Competencia o habilidad para elegir aquello que se considera más acertado entre una multiplicidad de opciones, sobre todo para el alumnado con el que se trabaja; optando así por una concepción democrática de la propia educación.
- Posicionamiento entre la paciencia y la impaciencia (Romero Ramírez, 2019). Combinación de la reflexión con la espontaneidad del propio devenir docente.
- Parsimonia verbal (Tello Díaz y Aguaded Gómez, 2009). Control de los registros utilizados en las comunicaciones; conociendo las maneras de hablar, los procedimientos para efectuarlos, etc.
- Alegría (Perandones González, Lledó Carreres y Grau Company, 2010). Emoción indispensable en la cotidianidad de cada profesional de la enseñanza que, a su vez, se relaciona con la motivación para superar los obstáculos que van sucediéndose. Actualmente se recurre al concepto de psicología positiva.

Se rescata como significativo para el estudio, de manera complementaria a la cuestión anterior, el concepto de masculinidad hegemónica. Esta idea se conceptualiza a nivel sociológico como extensión del género para describir las formas dominantes de ser hombre en una sociedad de calado patriarcal y mediante la que se legitima y perpetúa una posición de poder del grupo de varones frente a la subordinación a la que atienden las mujeres. R.W. Connell acuña el concepto en la década de 1980 desde el área de la Sociología; al tiempo que genera un cuerpo del conocimiento sobre el concepto a través de investigaciones y publicaciones sobre dicha terminología a lo largo del tiempo que se sucede; para matizar las características de este en relación al elemento contextual y temporal en el que se ubica y materializada. Se destacan publicaciones más clásicas en las que el concepto de masculinidad hegemónica se relaciona y ubica como colectivo y grupo dominante en la sociedad (Connell, 2003); al tiempo que se indaga en el concepto con otros estudios más recientes (Connell, et al., 2021; Wilson Carrillo y Olarte Ramos, 2019) a través de los cuales se repiensa la conceptualización y se llega a generar un pensamiento emergente a través de la exploración de las ciencias de la masculinidad. Las características fundamentales en relación al posicionamiento clásico de R.W. Connell, y que se afianzan a medida que surgen los discursos actualidades desde la vertiente de los postfeminismos y de las teorías *queer*, son:

- Una heterosexualidad (Bonino, 2002) obligatoria y normativa como presunción social que regula la orientación social de la propia masculinidad.
- El dominio y control (Díez-Gutiérrez, 2015) sobre otros colectivos considerados inferiores como el grupo de mujeres y quienes pertenecen a la infancia; así como sobre

- otros varones. También se vincula dicha características con el control de tipo emocional y sobre el entorno.
- Racionalidad y autocontrol (Herranz Velázquez, 2023) alcanzado a través de la represión sobre la exteriorización emocional, sobre todo para rechazar la vulnerabilidad; y enfrentando a la emoción con la razón.
 - La autoridad y el liderazgo (da Silva Elvas y Gómez Infantes, 2025) expresado desde una legitimidad para el mando, desde la centralización desde lo públicos y en relación a una construcción de la figura del hombre como proveedor y decisor. Este se entiende en términos de liderazgo jerárquico.
 - Una competitividad y éxito (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019) vinculado a la productividad, al éxito económico, al estatus social y a la lógica meritocrática; para así reforzar el sentimiento de las jerarquías entre hombre.
 - La distancia de lo femenino (Fabbri, 2012), como uno de los principales reguladores del género, manifestada a través del rechazo al cuidado, la misoginia simbólica y la homofobia como mecanismo disciplinador.
 - La violencia normalizada (Pérez Gallo, 2025) desde una legitimación a nivel físico, simbólico, sexual o incluso estructural.
 - Un cuerpo atlético (Toro-Alfonso, Walters-Pacheco y Sánchez Cardona, 2012) desde la perspectiva de la fuerza, la funcionalidad y la disciplina; ya que así se genera la percepción social de una disponibilidad para la acción, para el trabajo y para la participación en el conflicto bélico.
 - Una potencia sexual (Olarte-Ramos, 2016) asociada con la teoría del falocentrismo, la centralidad de la penetración y el rendimiento sexual como prueba latente de la hombría.
 - La capacidad reproductiva (Herrera y Rodríguez, 2001); matizando la presunción de fertilidad y la paternidad normativa. Sobre todo poseerla como ejemplo de normatividad.
 - La salud (Rivero Pino, Suárez Besil y Benítez Cordero, 2018) entendida en términos de resistencia y vinculada con la ausencia de enfermedad, la carencia de necesidad de ayuda, la tolerancia hacia el dolor y la negación del cuidado externo.

Todas estas características que etiquetan como normas reguladoras que generar jerarquías sobre el género y producen organizaciones de tipo relacional a nivel de poder entre el grupo de hombres y otros cuerpos. En la deconstrucción de dicho concepto de masculinidad hegemónica para la generación de visibilidad hacia otras realidades más fluidas y no binarias a nivel de género aparece el concepto de disidencia.

La disidencia sexual, de acuerdo con el posicionamiento de Huerta (2019), se refiere al conjunto de identidades, prácticas, corporalidades y expresiones del deseo que se sitúan fuera, cuestionan o se resisten al régimen normativo de la sexualidad, estructurado principalmente en torno a la heterosexualidad obligatoria, el binarismo sexo-genérico y la correspondencia normativa entre sexo asignado, identidad de género y orientación sexual. Al margen de ser considerada y definida exclusivamente como una categoría identitaria cerrada, la disidencia sexual opera como una posición de corte político, epistemológico y crítico que visibiliza las relaciones de poder que regulan los cuerpos y los deseos; al tiempo que problematiza los discursos sociales, culturales y educativos que producen jerarquías y exclusiones en torno a lo sexual.

La disidencia sexual no se limita a la enumeración de identidades no normativas como las masculinidades disidentes y no hegemónicas, las cuales cobran relevancia para este estudio; sino que pone en foco de atención en los procesos de normativización, en las formas de resistencia cotidiana y en la posibilidad de construir subjetividades sexuales no subordinadas al orden heterosexual dominante. En el ámbito educativo y cultural, la disidencia sexual adquiere relevancia como herramienta analítica para el examen de los discursos, representaciones y prácticas que refuerzan o cuestionan la heteronormatividad. Las extensiones y materializaciones de la masculinidad disidente tomadas para el estudio son:

- La expresión de género no normativa entendida como formas de performatividad de género (Fernández Galván y Vargas Silva, 2021) que se distancia de los códigos tradicionales de la masculinidad; cuestionando la asociación entre esta, la sobriedad expresiva y la contención emocional. También desestabiliza la lectura binaria y jerárquica del género.
- El rechazo del control (Schongut Grollmus, 2012) como renuncia a las lógicas de dominio, vigilancia y autosuficiencia para estructurar la masculinidad hegemónica. Este rechazo favorece las relaciones basadas en la reciprocidad, la interdependencia y la negociación.
- Las prácticas de cuidado (Bard Wigdor, 2016), a nivel intra e interpersonal, se muestra como dimensión central de la experiencia masculina; que rompe con su tradicional feminización. Estas prácticas resignifican el cuidado como acción política y ética.
- El cuestionamiento sobre el liderazgo como crítica al autoritarismo y jerarquización asociadas a la masculinidad normativa (Schongut Grollmus, 2012); se abren nuevas posibilidades de liderazgo horizontal, distribuido y relacional.
- Las aperturas de identidades fluidas (Huerta, 2019) para reconocer el género y la identidad como procesos dinámicos y alejados de categorías estáticas y esencialistas; que amplían los márgenes de la habitabilidad identitaria.
- El cuerpo no viril (Brubaker y Cooper, 2001) como cuestionamiento del canon tradicional y normativo para concebirlo desde la diversidad, la fragilidad y la experiencia vivida.
- La sexualidad disidente (Huerta, 2019) alude a prácticas y deseos que se sitúan fuera de la heterosexualidad normativa y de lógica reproductiva.
- El erotismo no binario (Cadena Burbano, 2025) para plantear formas de deseo y placer no organizadas en torno a oposiciones polares de activo/pasivo o de masculino/femenino. Aquí se entiende el erotismo como espacio de experimentación.
- La relación no instrumental con el cuerpo (Cadena Burbano, 2025) para legitimar y reivindicar la vulnerabilidad del mismo, el descanso y la experiencia de la enfermedad o de la patología como dimensiones constitutivas de lo corporal.

La masculinidad disidente se configura como un posicionamiento crítico frente a los mandatos normativos que históricamente definen la masculinidad en términos de control, dominación y virilidad. Se caracteriza por la apertura a expresiones de género no normativas, que cuestionan la correspondencia obligatoria entre sexo asignado, identidad de género y performatividad masculina, así como por el rechazo de lógicas de control y jerarquía en las relaciones sociales. En este sentido, la masculinidad disidente no propone un modelo alternativo cerrado, sino un campo de posibilidades que desestabiliza el orden heteropatriarcal y amplía los márgenes de habitabilidad de las identidades masculinas.

Material y métodos

El presente estudio requirió de una pluralidad e interconexión ente diferentes paradigmas investigativos. En las sinergias entre estos acontecía el proceso de indagación y los hallazgos vinculantes que permitieron establecer conclusiones tentativas y significativas con respecto a la construcción de conocimiento. El carácter de aplicabilidad educativa que presentó la investigación respecto a la formación de futuros/as docentes en base a los posicionamientos pedagógicos de los que se partía la ubicaba en el paradigma socio-educativo (Padilla, Acosta y Perozo, 2016). Esta corriente favoreció la generación de reflexión respecto a la vertiente educativa; para indagar sobre procedimientos y actitudes profesionales que conllevaron una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Se requirió repensar la práctica docente y analizar el origen de esta en base a teorías procedentes del campo de estudio de la Pedagogía y de la Teoría educativa. Con ello se alcanzó una mejora sustancial de la calidad de la enseñanza actual. Además, se tenía en consideración que el paradigma socio-educativo, más allá de buscar la mejora educativa de quienes enseñan; ponía el foco de atención en la educación como acto ético, ya que la labor docente tiene relación y está guiada por los valores de justicia y compromiso social. Se aprovechó para enfatizar en la dimensión axiológica (valores) que perseguía esta investigación, ya que no solo se buscaba mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino generar un cambio individual en quien se nutría de los resultados de este proceso investigativo.

La transferibilidad del estudio al campo de la educación y la retroalimentación continua en el proceso de una manera reflexiva respecto al ser, hacer y sentir de la figura docente; plantearon la necesidad de aplicación de los principios clave del paradigma socio-crítico (Díaz y Pinto, 2017) y de las bases de la pedagogía crítica (Magendzo, 2003) en el presente estudio. De hecho, el propio Paulo Freire es quien sentó las bases de dicha corriente y las vinculó a la práctica educativa. Se consideraba indispensable partir de una epistemología que cuestiona los cimientos sobre los que se construía el conocimiento, junto a cualquier otro aspecto presente en la realidad, y a partir de la reflexión y revisión crítica generar una mejorar. En este caso, un cambio en materia educativa, a través del cual se posibilitó el progreso social. “Unido a ello, también podemos afirmar que el paradigma socio-crítico, y bajo el prisma del cambio y de decisiones es quizá el que mayor potencial está mostrando en los procesos de innovación e investigación en educación” (Sánchez, 2013, p. 100). De esta manera se llegó a generar una autorreflexión crítica; ya que el conocimiento no se presentó como neutral, sino como un continuo atravesado por las relaciones de poder.

En este paradigma epistemológico ganaron importancia las corrientes feministas y postfeministas en relación a la deconstrucción de las masculinidades normativas y hegemónicas; concepto acuñado por Connell, et al. (2021). Mientras que el concepto de feminismo era tildado y abordado con las primeras olas del movimiento (Biswas, 2004) en lo referente a la subordinación de las mujeres, la crítica al patriarcado como sistema de organización social y la denuncia a las desiguales materiales y simbólicas por razón de sexo; las teorías post abrían el panóptico y daban cabida a otras cuestiones y entendimientos. El patriarcado no solo oprimía al colectivo de mujeres, sino que producía sujetos masculinos normativos encorsetados por los parámetros estructuralistas del género. La virilidad, el control emocional o la heterosexualidad eran algunos de sus principios en visión patriarcal de la sociedad.

El feminismo *queer* y postestructuralista (Butler, 2007) daba cabida a dismantlar el patriarcado como sistema relacional y no solo como un problema que atañía a las mujeres; al visibilizar una pluralidad de masculinidades, que hasta el momento quedaban jerarquizadas desde quienes ostentaban el control social. Desde esta actualización del movimiento se llegó al concepto de género entendido como performance reiterada en lugar de como esencia; así se abrió el campo hacia las masculinidades disidentes, fluidas y no binarias. Se aprovechó para aclarar que la performatividad se entendía como la repetición ritualizada de actos que terminaban en crear la ilusión de una esencia natural.

Se enfatizó el carácter holístico e interrelacionado a nivel paradigmático en esta investigación. Así se atendió al paradigma de la complejidad apuntado en las publicaciones de Morin (2003) como referente. A través de esta teoría se llegó a comprender la realidad mediante el reconocimiento de una pluralidad de interacciones y relaciones entre los elementos que la configuran; todo ello mediante un enfoque de carácter dialógico. “Siendo coherentes con el paradigma de la complejidad [...] podría ser la claraboya que necesitamos en estos tiempos de crisis educativa para lograr una formación coherente con los retos que impone la nueva sociedad” (Celin Vargas, 2012, p. 87).

El método de investigación aterrizó en el plano de las metodologías cualitativas (Sánchez Fontalvo, González Monroy y Esmeral Ariza, 2020); entendidas como procesos de indagación que se centraban en la comprensión profunda de fenómenos sociales y humanos. Una alternativa al positivismo que buscaba comprender significados, experiencias y prácticas sociales. La atención se centra en la construcción social y comunitaria de la propia realidad, en base a un conocimiento situado e interpretativo. Dentro de estas metodologías cualitativas se aplicó el tipo concreto de estudio de caso (Simons, 2011) centrado en el análisis profundo de un producto de la cultura audiovisual norteamericana de final del siglo XX con alcance y transferibilidad a nivel mundial. Se recurrió al filme *Poli de guardería* (Reitman, 1990) el cual se entendía como muestra de estudio o unidad de análisis. Esta metodología cualitativa junto a la cuestión crítica, feminista y decolonial se mostró como el enfoque de la investigación. La película se revisó activa y críticamente en 3 ocasiones: una primera para anotar las cuestiones vinculadas a las potencialidades docentes, una segunda para anotar las cuestiones vinculadas a la construcción de masculinidades y deconstrucción de estas, y finalmente una tercera para revisar todo el trabajo previo. Las categorías y subcategorías aplicadas son las presentadas en el marco teórico junto a la definición de los conceptos.

En relación al diseño de la investigación se establecía como objetivo general del estudio revisar críticamente el largometraje *Poli de guardería* (Reitman, 1990) desde los posicionamientos de la pedagogía crítica y de las teorías feministas para indagar sobre aspectos educativos y discursos sociales que se transmiten a través del producto audiovisual seleccionado mediante el personaje de John Kimble. Para el cumplimiento de este, se generó un desglose en dos objetivos secundarios vinculados con las variables de estudio advertidas para la investigación: las características de la figura docente en base al posicionamiento de Paulo Freire y la deconstrucción de las masculinidades hegemónicas.

- Analizar y ejemplificar a través de escenas del largometraje las características docentes presentes y que Paulo Freire – en su obra *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 1994) – apuntó como indispensables para el correcto desempeño como guías

en los procesos de enseñanza-aprendizaje: humildad, amor al trabajo, valentía, tolerancia, capacidad de decisión, ubicación entre la paciencia y la impaciencia, parsimonia verbal y alegría.

- Indagar sobre las características de la masculinidad hegemónica (heterosexualidad, dominio y control, racionalidad y autocontrol, autoridad y liderazgo, competitividad y éxito, distancia de lo femenino, violencia normalizada, cuerpo atlético, potencia sexual, capacidad reproductiva y salud) y las variables a esta en base a las disidencias (expresión de género no normativa, rechazo al control, prácticas de cuidado, cuestionamiento sobre el liderazgo, apertura de identidades fluidas, cuerpos no viriles, sexualidad disidente, erotismo no binario y relación no instrumental con el cuerpo – enfermedades –) en el género masculino y en la realidad del varón que presentó la figura comentada en el objetivo anterior; así se genera un discurso inclusivo respecto a las realidades *queer* contemporáneas.

Como técnica de esta investigación se recurrió al análisis documental (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007) del largometraje seleccionada, a través del cual se recogen los datos en tablas – como instrumento de recolección de los datos (Medina, Rojas y Bustamante, 2023) – con las variables de estudio seleccionadas respecto a la percepción docente y a la (de)construcción de la masculinidad. En específico se atendía a un análisis y revisión crítica del discurso cinematográfico (Broullón-Lozano, 2016). Se siguió el patrón utilizado a nivel metodológico en la publicación de Monleón (2022). Se analizó el contenido, el discurso y la narrativa de la película desde un posicionamiento crítico y discursivo. Estas son las principales técnicas de análisis utilizadas en el proceso de indagación efectuado.

Resultados y Discusión

El análisis del largometraje *Poli de guardería* (Reitman, 1990) permitió identificar un proceso de transformación que operaba simultáneamente en el plano pedagógico y en el ámbito de la construcción de la masculinidad. Los resultados evidenciaron que la figura de John Kimble no constituía únicamente un recurso narrativo humorístico –policía infiltrado en un aula de Educación Infantil– sino un dispositivo simbólico mediante el cual se tensionaban los mandatos de género y las concepciones tradicionales de la autoridad docente.

En términos generales, el estudio demostró que la deconstrucción de la masculinidad hegemónica no acontecía de manera discursiva o explícitamente ideológica, sino performativa y relacional. En la práctica pedagógica, el contacto cotidiano con quienes pertenecen a la infancia y la confrontación con los propios límites es lo que producía el desplazamiento identitario. Así, la educación no aparecía como escenario neutro, sino como espacio político de resignificación subjetiva.

Tabla 1

Características de la figura docente aplicadas a la figura de John Kimble

Características de la figura docente	Presencia de estas en John Kimble en el largometraje <i>Poli de guardería</i> (Reitman, 1990)	Ejemplos
Humildad	En desarrollo creciente a medida que avanza la trama	- Primera jornada caótica como educador en la escuela. - Aceptación de consejos de sus iguales docentes y de su compañera para mejorar su desempeño diario.
Amor al trabajo	En desarrollo creciente a medida que avanza la trama	- Inicio reticente al desempeño docente y desarrollo de este como parte de la investigación policial que desarrolla. - Involucración real en el desarrollo integral del alumnado a través de las prácticas educativas que ejecuta (sesiones deportivas, animación a la lectura, rutina del descanso y de la merienda, etc.).
Valentía	Presente desde el inicio de la trama	- Protección hacia el colectivo infantil en el momento en que Cullen Crisp toma la escuela.
Tolerancia	En desarrollo creciente a medida que avanza la trama	- Escasa tolerancia hacia la falta de normas y pluralidad de comportamiento en el alumnado; debido a la falta de conocimiento de la profesión docente que desempeña. - Aprendizaje sobre la aceptación de la diversidad a través de la personalidad de cada menor.
Capacidad de decisión	Presente desde el inicio de la trama	- Toma de decisiones significativas en el aula (utilización de su hurón personal como mascota del aula para implicar al alumnado, favorecimiento de la escucha activa del alumnado, etc.) y en el desempeño policial (búsqueda inmediata de Dominic cuando percibe que este es secuestrado por Cullen Crisp). - Cambio de vida al aceptar finalmente formar parte de la realidad educativa como docente en una escuela de Educación Infantil.
Ubicación entre la paciencia y la impaciencia	En desarrollo creciente a medida que avanza la trama	- Inicio del desarrollo docente a través de la imposición de órdenes al mostrarse impaciente respecto a la falta de normas del grupo de menores. - Desarrollo de prácticas educativas vinculadas a la disciplina para mejorar la convivencia del grupo y ganar paciencia respecto al trato de su alumnado.
Parsimonia verbal	En desarrollo creciente a medida que avanza la trama	- Sustitución de un tono policial caracterizado por la agresividad verbal, hacia explicaciones más cercanas, seguras y acogedoras para el alumnado.
Alegría	En desarrollo creciente a medida que avanza la trama	- Comportamiento reticente al inicio del desarrollo de su práctica como docente.

la trama

- Disfrute paulatino sobre el desarrollo de dinámicas con su alumnado (canciones, juegos, etc.).

Fuente: Elaboración propia

El análisis del largometraje *Poli de guardería* (Reitman, 1990) evidenció que la figura de John Kimble funcionaba como un laboratorio narrativo en el que se materializaban, tensionaban y reconfiguraban las cualidades docentes descritas por Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 1994). Los resultados mostraron que dichas cualidades no se presentaban como atributos previos o naturales del personaje, sino como disposiciones que emergían progresivamente en la práctica educativa. Esta constatación daba especial relevancia epistemológica, pues desplazaba la comprensión esencialista de la vocación docente hacia una concepción procesual y crítica de la profesionalidad.

La humildad (Izotova, Opalyuk y Peñacoba, 2024) se configuraba como el punto de inflexión pedagógico. El personaje inicia su desempeño desde la lógica del saber policial, así se trasladaron los esquemas de orden y disciplina propios de un cuerpo de seguridad al contexto de la Educación Infantil. El fracaso inicial no solo generaba descontrol en el aula, sino que exponía la inadecuación de un modelo autoritario en un espacio pedagógico centrado en la infancia (Prado Changoluisa, et al., 2024). En este reconocimiento del error se activaba el principio freireano de la incompletud; quien enseña también aprende (González Bello, Castillo Ochoa y Montes Castillo, 2016). La autoridad deja de fundamentarse en la imposición y comienza a sustentarse en la escucha, en la observación del grupo y en la reformulación de estrategias.

El amor al trabajo (Fernández Guayana y Bernal Sarmiento, 2014), inicialmente ausente al tratarse de una misión instrumental, se transformaba en compromiso ético con el desarrollo integral del alumnado. El personaje pasaba de considerar el aula como escenario circunstancial a asumirla como espacio significativo de intervención (Gómez, Mir y Serrats, 2023). Este tránsito implicaba una resignificación de la práctica docente como acción transformadora y no meramente funcional. La educación dejaba de ser un medio para un fin externo y se convertía en finalidad en sí misma.

La valentía (Bonelo Morales, 2022), rasgo ya presente en su identidad policial, adquiría una dimensión pedagógica. Defender al alumnado no se limita al enfrentamiento físico con la amenaza externa, sino que implicaba sostener el aula como territorio seguro y digno. La capacidad de decisión (Domingo Roget, 2019), por su parte, evolucionaba desde elecciones orientadas al éxito de la investigación hacia decisiones que priorizaban el bienestar colectivo. La paciencia (Romero Ramírez, 2019), inicialmente sustituida por la impaciencia y el grito, se desarrollaba en la medida en que el personaje comprendía los ritmos de la infancia. Incluso la parsimonia verbal (Tello Díaz y Aguaded Gómez, 2009), inexistente en los primeros compases, se incorporaba como herramienta comunicativa adecuada a la etapa evolutiva del grupo.

Figura 1

Valentía y capacidad de decisión como características más presentes en el profesor Kimble



Fuente: *Poli de guardería* (Reitman, 1990)

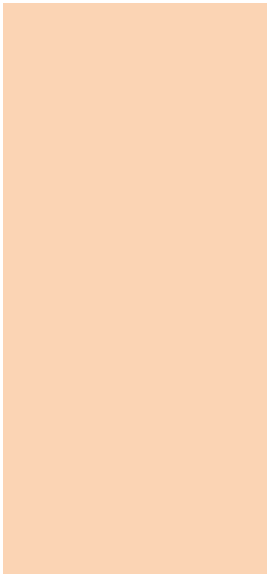
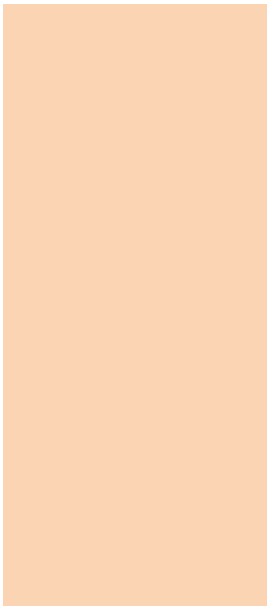
Los resultados permitieron afirmar que la pedagogía freireana (Freire, 1994) no aparecía en la película como discurso explícito, sino como práctica encarnada. La transformación docente acontecía en la interacción cotidiana, en la revisión crítica de la propia actuación y en la apertura a nuevas formas de ejercer la autoridad. De este modo, el filme ofrecía una representación de la docencia como proceso ético-político en permanente construcción, y aportar al campo educativo una lectura audiovisual de la pedagogía crítica en acción.

Tabla 2

Comparativa de la masculinidad hegemónica y de las disidencias respecto al hombre y a su masculinidad a través de la figura de John Kimble

Masculinidad hegemónica

Características	Presencia de estas en John Kimble en el largometraje <i>Poli de guardería</i> (Reitman, 1990)	Ejemplos
Heterosexualidad		- Relación romántica con Joyce (cena en el domicilio de esta) e inicio de una vinculación de pareja al final de la trama. - Narración de su historia pasada (antiguo matrimonio con una mujer y nacimiento de un menor a quien no tiene facilidades para ver). - Atracción por parte del resto de madre de menores de su aula, en especial la de Sylvester.
Dominio y control	Decadencia de la característica	- Control inicial de la clase con gritos y órdenes. - Educación instrumentalizada y disciplinada del aula a través de la aplicación de prácticas militares (marcar filas, uso del silbato, etc.)

Racionalidad autocontrol	y		- aplicada en momentos como los simulacros de incendios.
Autoridad liderazgo	y		- Trazo de un plan para lograr el correcto desempeño académico del alumnado al que atiende durante la misión policial.
Competitividad éxito	y		- Asunción de liderazgo en el aula para gestionar el control de la misma (técnicas como uso de la mascota del aula para aumentar la autonomía y la responsabilidad en el alumnado).
Distancia de lo femenino	lo		- Aprendizaje de liderazgo empático para gestionar el aula desde la empatía y respeto hacia la individualidad de cada menor.
		Decadencia de la característica	- Toma de iniciativas para defender al alumnado cuando la escuela es tomada por Cullen Crisp y enfrentamiento contra este.
			- Meta fijada de alcanzar el éxito en la misión policial encomendada (localizar a la exmujer de Cullen Crisp y conseguir que testifique en su contra).
			- Rechazo inicial hacia las tareas de cuidado las cuales vincula de manera estereotipada hacia lo femenino.
Violencia normalizada			- Cuestionamiento de su hombría y heterosexualidad por parte de las madres de menores de su aula debido a su dedicación docente en la escuela de Educación Infantil.
			- Evolución hacia un gusto y atractivo por el desarrollo de funciones docente y de cuidado infantil socialmente estereotipadas y vinculadas hacia lo femenino.
			- Mandatos y órdenes hacia su alumnado.
Cuerpo atlético			- Tendencia al grito para gestionar su falta de control.
			- Agresiones físicas hacia quienes ejercen la villanía en el largometraje (Cullen Crisp).
Potencia sexual			- Físico altamente musculoso.
			- Fisonomía del rostro muy marcadamente como masculina (mandíbula cuadrada).
Capacidad reproductiva			- Varón deseable por el grupo de mujeres de la trama (madres de su alumnado).
			- Relación romántica con Joyce.
			- Hijo legítimo de su anterior matrimonio.
			- Hijo legítimo de su anterior matrimonio.
Salud			- Creación de una paternidad social resignificada a través de la asunción del rol paternal con el alumnado a quien atiende en su aula.
			- Fuerza y resistencia física.
			- Alimentación saludable.
Disidencias respecto al hombre y la masculinidad			
Características	Presencia de estas	Ejemplos	
	en John Kimble en el largometraje		

Poli de guardería (Reitman, 1990)		
Expresión de género normativa	de no	
Rechazo del control		- Aprendizaje sobre el control coercitivo del alumnado de su grupo-clase.
Prácticas de cuidado		- Tendencia hacia involucrarse de manera afectiva con el alumnado a quien atiende y protección del grupo ante situaciones de emergencia (simulacro de incendios, toma de la escuela por Cullen Crisp, etc.).
Cuestionamiento sobre el liderazgo		- Transición de un liderazgo autoritario hacia uno de tipo protector.
Aperturas de identidades fluidas		
Cuerpo no viril		
Sexualidad disidente		
Erotismo binario	no	
Relación instrumental con el cuerpo (anomalías en la salud)	no	- Vulnerabilidad física hacia el final de la trama (resultar herido del tiroteo desarrollado en la escuela, ingreso en el hospital, vendaje y atención médica respecto a sus lesiones, etc.).

Fuente: Elaboración propia

Desde la perspectiva de los estudios de género, el personaje de John Kimble encarnaba en el inicio del relato los rasgos centrales de la masculinidad hegemónica conceptualizada por Connell (2003). La heterosexualidad normativa (Bonino, 2002) se presenta como presupuesto no cuestionado, reforzada por su historia matrimonial previa y por la atracción que suscita en los personajes femeninos del entorno escolar. El dominio y el control (Díez-Gutiérrez, 2015) se manifestaron en la gestión autoritaria del aula, en la imposición de órdenes y en la utilización de dinámicas de corte militar para organizar al grupo infantil. La racionalidad instrumental (Herranz Velázquez, 2023) orientaba su conducta, para priorizar la consecución del objetivo policial sobre cualquier consideración emocional.

El liderazgo (da Silva Elvas y Gómez Infantes, 2025) se ejercía desde la jerarquía, reproduciendo la lógica del mando vertical propia de las instituciones policiales. La violencia (Pérez Gallo, 2025), aunque legitimada por el marco narrativo del cine de acción, aparecía como recurso válido para la resolución de conflictos. El cuerpo musculado y la fortaleza física (Toro-Alfonso, Walters-Pacheco y Sánchez Cardona, 2012) consolidaron la imagen de virilidad asociada a la disponibilidad para la confrontación. Incluso la resistencia al cuidado y la distancia inicial respecto a las tareas asociadas culturalmente a lo femenino evidencian la internalización del mandato patriarcal.

Sin embargo, el análisis mostró que esta masculinidad hegemónica no se presentaba como estática ni incuestionable. La inserción del personaje en el contexto educativo exponía las limitaciones del modelo dominante. El control coercitivo no producía aprendizaje; la racionalidad instrumental no garantizaba vínculo; la jerarquía no generaba respeto genuino.

La narrativa colocaba al personaje ante la evidencia de que los atributos que sostenían su identidad profesional y masculina resultaban insuficientes en el espacio pedagógico.

Este hallazgo resultó significativo porque demostraba que la masculinidad hegemónica no se dismantelaba mediante un discurso explícito, sino mediante la confrontación práctica con contextos que exigían otras competencias relacionales. La escuela operaba como escenario que revelaba la fragilidad del mandato normativo.

Figura 2

Desconstrucción de la masculinidad hegemónica a través de ejemplos disidentes en la cuestión del género como el rechazo del control, las prácticas de cuidado, el cuestionamiento del liderazgo y las anomalías de salud en el cuerpo del hombre; a través del personaje del profesor Kimble



Fuente: *Poli de guardería* (Reitman, 1990)

La transformación del personaje no implicó la desaparición total de los rasgos hegemónicos, sino su resignificación progresiva. La desconstrucción acontecía como proceso relacional, vinculado a la experiencia educativa y al contacto cotidiano con la infancia. El control se sustituía gradualmente por la cooperación; la imposición por la negociación; el grito por la palabra medida; la distancia emocional por el involucramiento afectivo. Las prácticas de cuidado emergieron como eje central de esta resignificación (Bard Wigdor, 2016). El personaje asumía funciones protectoras no solo en el plano físico, sino también en el plano emocional. La implicación con el bienestar del alumnado redefinía la masculinidad desde la responsabilidad compartida y no desde la dominación. El cuidado dejaba de percibirse como amenaza a la hombría y se integró como dimensión legítima de la identidad masculina.

La vulnerabilidad corporal constituyó uno de los momentos más elocuentes de esta desconstrucción (Cadena Burbano, 2025). La herida sufrida en el desenlace introdujo la dependencia y la fragilidad como experiencias visibles. El cuerpo, inicialmente presentado como símbolo de fuerza invulnerable, se mostró susceptible de daño y necesitado de atención. Esta representación fracturaba el mito de autosuficiencia que sostenía la masculinidad hegemónica y legítima la vulnerabilidad como condición humana transversal.

En este sentido, los resultados permitieron afirmar que la película articula una masculinidad en transición. No se trata de una ruptura radical con el modelo hegemónico, sino de un desplazamiento hacia formas más horizontales, empáticas y cuidadoras de habitar la identidad masculina. La deconstrucción no apareció como negación del pasado, sino como aprendizaje situado que integra nuevas dimensiones sin borrar completamente las anteriores.

El principal aporte del estudio residió en demostrar que la pedagogía crítica y la transformación de las masculinidades no constituían procesos independientes. La práctica educativa actuaba como catalizadora de la revisión identitaria. El ejercicio de una docencia basada en la humildad, el compromiso y el cuidado posibilitaba simultáneamente la (re)significación de la masculinidad. Así, el largometraje no solo representaba una historia de infiltración policial en un centro escolar, sino un relato de transición cultural en el que la educación se convirtió en espacio privilegiado para la reconfiguración de los mandatos de género.

Conclusiones

El estudio del largometraje analizado desde la articulación entre pedagogía crítica y estudios de género permite sostener que la cultura visual contemporánea funciona como espacio de producción simbólica con capacidad formativa. El análisis realizado confirma que la figura de John Kimble no constituye únicamente un recurso narrativo dentro de la comedia de acción, sino un dispositivo de resignificación identitaria en el que convergen la construcción de la profesionalidad docente y la deconstrucción de la masculinidad hegemónica.

- En relación con el primer objetivo del estudio, se concluye que las cualidades docentes descritas por Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* no se presentan como atributos innatos, sino como disposiciones que se desarrollan en la práctica y a través de la autocritica. La humildad, el amor al trabajo, la valentía, la tolerancia, la capacidad de decisión, la tensión entre paciencia e impaciencia, la parsimonia verbal y la alegría emergen progresivamente como resultado de un proceso de aprendizaje situado. La película pone en evidencia que la profesionalidad docente no se sostiene en la autoridad jerárquica ni en la transmisión unidireccional del saber, sino en la capacidad de revisión constante del propio desempeño. De este modo, se refuerza la vigencia de la pedagogía freireana como marco interpretativo para comprender la docencia como práctica ética, política y relacional.
- En cuanto al segundo objetivo, el análisis confirma que el personaje encarna inicialmente los rasgos centrales de la masculinidad hegemónica conceptualizada por R. W. Connell: heterosexualidad normativa, liderazgo jerárquico, control emocional, legitimación de la violencia y centralidad del cuerpo fuerte como símbolo de poder. No obstante, la inserción del personaje en el espacio educativo tensiona dichos mandatos y evidencia sus límites. El control coercitivo fracasa como estrategia pedagógica; la racionalidad instrumental resulta insuficiente para generar vínculo; la autoridad vertical no produce respeto auténtico.

La escuela se configura, por tanto, como escenario de crisis del modelo hegemónico. Es en el contacto cotidiano con la infancia donde el personaje experimenta la necesidad de incorporar prácticas tradicionalmente feminizadas, como el cuidado, la escucha activa y la implicación

afectiva. Esta incorporación no implica una pérdida de identidad, sino una ampliación de la misma. La masculinidad deja de definirse exclusivamente por la dominación y comienza a articularse en torno a la corresponsabilidad y la empatía. La representación de la vulnerabilidad corporal hacia el desenlace refuerza esta lectura. La herida física y la necesidad de atención médica fracturan el ideal de autosuficiencia e invulnerabilidad que sostiene el mandato patriarcal. El cuerpo masculino aparece como susceptible de daño y cuidado, para legitimar la fragilidad como dimensión constitutiva de la experiencia humana. En este punto, la película propone una resignificación del ideal viril sin eliminar completamente sus rasgos iniciales, y así configurar una masculinidad en transición.

- A nivel teórico, la investigación demuestra que la pedagogía crítica y la deconstrucción de las masculinidades no constituyen líneas de análisis independientes, sino procesos interrelacionados. La transformación docente y la transformación identitaria se producen simultáneamente. El ejercicio de una docencia basada en la humildad, la responsabilidad ética y el cuidado posibilita la revisión de los mandatos de género interiorizados. La educación actúa así como catalizador de cambio subjetivo y social.
- En el plano metodológico, el estudio valida la pertinencia del análisis cualitativo de productos de la cultura visual como estrategia para la formación crítica del profesorado y para la alfabetización mediática. La articulación entre análisis documental, pedagogía freireana y estudios de masculinidades ofrece un modelo interdisciplinar replicable en futuras investigaciones, ampliando el campo de estudio hacia otras producciones audiovisuales y otros contextos culturales.

En consecuencia, se concluye que el largometraje analizado no solo reproduce imaginarios de género propios de su tiempo, sino que también introduce fisuras significativas en el modelo dominante de masculinidad. A través de la práctica educativa, el personaje experimenta un desplazamiento desde la hegemonía hacia formas más inclusivas, cuidadoras y vulnerables de habitar la identidad masculina. Este proceso no aparece como ruptura radical, sino como aprendizaje progresivo, lo cual refuerza la idea de que la transformación social se construye desde prácticas cotidianas y relacionales.

Con todo, se considera significativo y recurrente para el estudio generar una aplicación a través del análisis de la secuela del largometraje estudiado, por medio del recurso *Kindergarten Cop 2* (Michael Paul, 2016). Así se recogen las perspectivas de futuro y la continuidad de la propia investigación. De esta manera, se permite ampliar el campo de estudio y la generación de conocimiento a partir del estado de la cuestión. Se etiqueta como susceptible de ser implementada la futura propuesta para generar una comparativa entre ambos recursos cinematográficos en base a la variable contextual y la diferencia de año de producción del filme. Así se valida si se aprecia una diferenciación en relación a la variable y cuestión del género. También para analizar el mantenimiento o actualización de la pedagogía freireana a la figura principal de la secuela.

Referencias Bibliográficas

- Araya Crisóstomo, S. (2022). Uso de metodología participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9>.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0BzTFYHeNSOIhMXBGQ2RaVjVBaW8/view?usp=sharing>.
- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. TRILLAS. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/8984976/ausubel--novak--hanesian---psicolog%C3%ADa-educativa.-un-punto>.
- Barbosa Fedel, T.R. y Aparecida Behrens, M. (2019). Princípios para a formação docente e para repensar o papel da educação atual à luz do paradigma da complexidade. *Revista e-Curriculum*, 17(4), 1808-1836. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1808-1836>.
- Bard Wigdor, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*, 11(2), 101-122. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2016.08.003>.
- Beltrán-Carrillo, V.J. y Devís-Devís, J. (2018). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 15(55), 20-34. DOI: <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>.
- Biswas, A. (2004). La tercera ola feminista: cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta. *Casa del Tiempo*, 6(68), 65-70. Recuperado de: <https://www.uam.mx/difusion/revista/sep2004/biswas.html>.
- Bonelo Morales, K. (2022). Una narrativa en el contexto de la profesión docente en Cádiz. *Gaditana-logía. Estudios sobre Cádiz*, 1(2), 68-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.25267/Gadit.2022.v1.i2.08>.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6(1), 7-35. Recuperado de: <https://repositori.uji.es/items/67f4a7fc-8460-4e89-aece-b36b558dc271>.
- Broullón-Lozano, M.A. (2016). Revisión en torno a algunas tendencias actuales en investigación sobre el discurso cinematográfico : entre la semiótica y la iconología crítica : intersecciones de la teoría. En R. Mancinas-Chávez (Ed.). *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicar y desarrollo social* (pp. 400-415). Egrejus. Recuperado de: <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/cf58808c-82ac-4156-a706-ee470ba3031c/content>.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 5(7), 30-67. Recuperado de: [https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/ejes/Brubaker-Cooper\[definitivo\].pdf](https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/ejes/Brubaker-Cooper[definitivo].pdf).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/items/32d37615-a66f-4705-80fa-18125d3a837f>.
- Cadena Burbano, A. (2025). La vulnerabilidad en el devenir hombre: la construcción de la masculinidad desde cuatro historias de vida. *Revista Sarance*, 54, 192-216. DOI: <https://doi.org/10.51306/ioasarance.054.10>.

- Celin Vargas, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1), 83-88. Recuperado de: <https://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1614>.
- Connell, R.W. (2003). La organización social de la masculinidad. En C. Lomas García (Coord.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 31-54). Isis Internacional. Recuperado de: <https://seminariolecturasfeministas.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/robert-connel-la-organizacion-social-de-la-masculinidad.pdf>.
- Connell, R.W., et al. (2021). Masculinidad hegemónica: Repensando el concepto. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6, 32-62. DOI: <https://doi.org/10.46661/relies.6364>.
- Da Silva Elvas, C.C. y Gómez Infantes, E. (2026). La masculinidad hegemónica: Una crítica desde los discursos de poder y género. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 23, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0397>.
- Díaz, C. y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista iberoamericana de educación*, 68, 79-98. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie680201>.
- Domingo Roget, Á. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista panamericana de pedagogía*, 28, 15-35. Recuperado de: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/es/article/view/1618>.
- Durán Rodríguez, R. (2009). Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimensión empresarial*, 7(2), 8-11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3990224>.
- Fabbri, L. (2012). *Modelos para (des) armar. La educación popular en la deconstrucción de la masculinidad hegemónica*. Editorial El Psicoanalítico. Recuperado de: <https://elpsicoanalitico.com/2012/01/01/modelos-para-desarmarla-educacion-popular-en-la-deconstrucion-de-la-masculinidad-hegemonica/>.
- Farrington, B. (1979). *La civilización de Grecia y Roma*. Siglo Veinte. Recuperado de: https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2025/11/La_Civilizaci%C3%B3n_de_Grecia_y_Roma_Benjamin_Farrington_Z_Library.pdf.
- Fernández Galván, H. y Vargas Silva, A.D. (2021). Masculinidades disidentes: metodología feminista-queer y performatividad de género. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(13), 49-72. DOI: <https://doi.org/10.32776/arcs.v7i13.259>.
- Fernández Guayana, T.G. y Bernal Sarmiento, F.J. (2014). ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. *Nodos y Nudos*, 4(36), 117-122. DOI: <https://doi.org/10.17227/01224328.3117>.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores. Recuperado de: <https://des-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/10/FREIRE-Cartas-a-quien-prende-ensenar.pdf>.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0ByObqERIXQvVMTlOM1ZmVTlST1k/view?resourcekey=0-fTtbwxGFPuyYenKFWqTyQ>.
- Gómez, M.T., Mir, V. y Serrats, M.G. (2023). *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Narcea Ediciones. Recuperado de: https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991002822739703936/56UDC_INST:56UDC_INST.
- González Bello, E. O., Castillo Ochoa, E. y Montes Castillo, M. (2016). Re-aprendizaje del desempeño docente y la evaluación del trabajo académico. *RIDE. Revista Iberoamericana*

- para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(13), 406-422. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672016000200406&script=sci_arttext.
- Herranz Velázquez, F. (2023). El concepto de racionalidad y utilidad en la construcción de la masculinidad hegemónica de la modernidad. *Asparkia: Investigació feminista*, 42, 213-232. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/aSparkIa.6428>.
- Herrera, G. y Rodríguez, L. (2001). Masculinidad y equidad de género: desafíos para el campo del desarrollo y la salud sexual y reproductiva. *Masculinidades en Ecuador, s.n.*, 157-178. Recuperado de: <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/masculinidad-y-equidad-de-genero-desafios-para-el-campo-del-desarrollo-y-la-salud-sexual-y>.
- Huerta, R. (2019). Disidencias sexuales, estéticas Museari, procesos críticos en el aula y ritos online mediante el proyecto Arteari. En W. García Puchades y L. Rodríguez Mattalía (Eds.), *IV Congreso de Estética y Política: Poéticas del desacuerdo para una democracia plural* (pp. 53-59). Universidad Politècnica de València. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/CEP4.2019.10571>.
- Huerta, R. y Monleón, V. (2024). Les dones en el pel·lícules Disney, educar entre la feminitat i el feminisme. *Temps d'Educació*, 67, 167-183. DOI: <https://doi.org/10.1344/TempsEducacio2024.67.1>.
- Iadevito, P. (2014). Teorías de género y cine. Un aporte a los estudios de la representación. *Universitas humanística*, 78, 211-237. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH78.tgcu>.
- Íñigo Fernández, L.E. (2012). *Breve historia de la Revolución Industrial*. Nowtilus. Recuperado de: <https://dn710200.ca.archive.org/0/items/991144/Breve%20historia%20de%20la%20Revoluci%C3%B3n%20industrial%20%28Spanish%20Edition%29.pdf>.
- Izotova Opalyuk, A. y Peñacoba Puente, C. (2024). Humildad intelectual: estudio y promoción en docentes de Educación Secundaria y Bachillerato. En J.E. Anguita Osuna, E. Ruíz Simón y A. Sotto Díaz (Eds.), *Propuestas de investigación educativa* (pp. 102-112). Dykinson. Recuperado de: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5760278#page=102>.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27. Recuperado de: <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516>.
- Martínez-Luna, S. (2014). Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 3-18. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734816201>.
- Martínez-Luna, S. (2023). Bildwissenschaft y cultura visual digital. *Tópicos del Seminario*, 50, 161-178. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-12002023000200161&script=sci_arttext.
- Medina, M., Rojas, R. y Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. Recuperado de: <http://coralito.umar.mx:8383/jspui/handle/123456789/1539>.
- Monclús, A. y Freire, P. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos: estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire*. Anthropos Editorial. Recuperado de: <https://philpapers.org/rec/MONPDL-4>.
- Monleón, V. (2022). La pedagogía de Paulo Freire aplicada aplicada al serial televisivo "Ana y los 7". Características de la figura docente en el personaje de Ana García. *Aularia, el país de las aulas*, 11(1), 13-18. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8127292>.
- Monleón, V. (2023). Espacios del mal. Estudio artístico sobre los lugares que habitan las mujeres villanas en las películas clásicas de animación Disney. *MILLARS Espai i Història*, 55(2), 181-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Millars.2023.55.7>.

- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Recuperado de: <https://campus.unirep.edu.ec/pruebas/files/curseconten/constructivismo/recursos/documentos/u1doc1.pdf>.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000400008&script=sci_arttext.
- Olarte-Ramos, C.A. (2016). Emoción y hegemonía, la vivencia masculina en Comunicación. *Emerging Trends in Education*, 8(18), 26-34. Recuperado de: <https://revistacinzontle.ujat.mx/Cinzontle/es/article/view/2571>.
- Organización de las Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas (ONU). Recuperado de: <https://iris.paho.org/bitstreams/fbfb36da-33fe-4f1c-b7a8-2e37dbb464fe/download>.
- Padilla, Y., Acosta, J. y Perozo, D. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad*, 11(1), 88-100. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.07>.
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>.
- Peña-Acuña, B. y Jaramillo, F. A. (2024). Instagram y Youtube, Cultura Visual y Educación Universitaria.: Una Revisión Sistemática. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual*, 16(2), 53-66. DOI: <https://doi.org/10.62161/revvisual.v1.5206>.
- Perandones González, T.M., Lledó Carreres, A. y Grau Company, S. (2010). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324001.pdf>.
- Pérez Gallo, V.H. (2025). Masculinidad hegemónica y violencia de pareja en Zaragoza: prácticas sociales y narrativas legitimadoras. *Tendencias sociales*, 14(1), 121-141. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ts.2025.45942>.
- Prado Changoluisa, C.P., et al. (2024). El Impacto de la Disciplina Positiva en el Clima Escolar: Un Enfoque Basado en el Respeto y la Empatía. *Reincisol.*, 3(6), 6366-6378. DOI: [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6366-6378](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6366-6378).
- Rivero Pino, R., Suárez Besil, B. y Benítez Cordero, Y. (2018). Masculinidad hegemónica en pacientes con enfermedades crónicas frecuentes en Cuba. *Revista Cubana de Genética Comunitaria*, 12(1), 1-11. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=101010>.
- Romero Ramírez, M.d.l.Á. (2020). Vocación docente como respuesta esperanzadora en contextos de vínculos humanos frágiles. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 27-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.527>.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, 16, 91-102. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Santamaria-8/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_de_las_leyes_subyacentes_a_la_modernidad_reflexiva/links/00463525f9bb30665b000000/Paradigmas-de-Investigacion-Educativa-de-las-leyes-subyacentes-a-la-modernidad-reflexiva.pdf.
- Sánchez Fontalvo, I.M., González Monroy, L.A. y Esmeral Ariza, S.J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena. Recuperado de: <file:///C:/Users/Vicente%20Monle%C3%B3n/Downloads/adazap,+Entre+Textos+V4+N1+2022+Publicaci%C3%B3n+2.pdf>.

- Grollmus, N. S. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 2(2), 27-65. Recuperado de: <https://revista.psico.edu.uy/revpsicologia/article/view/119>.
- Simonetto, P. (2016). Del consultorio a la cama. Discurso, cultura visual, erótica y sexología en la Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 22, 103-128. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.05.a>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata. Recuperado de: <https://proyectoacademico.com/wp-content/uploads/2024/08/Helen-Simons.pdf>.
- Tello Díaz, J. y Aguaded Gómez, J.I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 34, 31-47. Recuperado de: <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/78e92fd8-aa16-4f7d-b867-467aba2c17fa/content>.
- Toro-Alfonso, J., Walters-Pacheco, K.Z. y Sánchez Cardona, I. (2012). El cuerpo en forma: Masculinidad, imagen corporal y trastornos en la conducta alimentaria de atletas varones universitarios. *Acta de investigación psicológica*, 2(3), 842-857. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-48322012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(SPE), 1-17. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000300001&script=sci_arttext.
- Yela Fernández, O.R. (2007). El cine como laboratorio en el aula: Una revisión semiótica de la película *La lengua de las mariposas*. *Foro de Educación*, 9, 99-124. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490882>.
- Wilson Carrillo, J.R. y Olarte Ramos, C.A. (2019). De lo hegemónico a lo emergente: una exploración a las ciencias de la masculinidad. *Perspectivas Docentes*, 30(70), 39-67. DOI: <https://doi.org/10.19136/pd.a30n70.3700>.

Referencias Cinematográficas

- Michael Paul, D. (dirección). (2016). *Kindergarten Cop 2* [Película]. Capital Arts Entertainment e Imagine Entertainment.
- Reitman, I. (dirección). (1990). *Poli de guardería* [Película]. Universal Pictures.

Conflicto de intereses:

La autora declara que no existe conflicto de interés