

CULTURA LÚDICA Y CULTURA MATERIAL: PERSPECTIVAS DE GÉNERO DE NIÑOS Y NIÑAS EN URUGUAY

Flávia Martinelli Ferreira (Universidade de Brasília)
mail:flavia.ferreira@unb.br
Alfonsina Sanchez (ISEF Paysandú – Udelar)
mail: sanchezperezalfonsina@gmail.com
Franco Ferreyra (ISEF Paysandú – Udelar)
mail:francocwar@gmail.com
Francisco Zufiria (ISEF Paysandú – Udelar)
mail:franchuzuf17@hotmail.com
Sabrina González (ISEF Paysandú – Udelar)
mai:sabrinagonzalezg10@gmail.com
Soledad Romeo (ISEF Paysandú – Udelar)
mail:soledadromeo018@gmail.com

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar cómo las relaciones entre la cultura material y las prácticas corporales se vinculan con la edad y las identidades de género. Para ello, se examinaron las perspectivas de género en relación con las prácticas corporales, utilizando un juego de cartas diseñado con el propósito de comprender cómo niños y niñas de 5 años construyen y reproducen las diferencias de género en una escuela de Paysandú, Uruguay. Los resultados muestran cómo esta cultura material comunica normas de género que influyen en las preferencias y elecciones de niños y niñas, así como en la construcción de sus relaciones infantiles.

Palabras clave: Metodología; Desigualdad de Género; Cultura Material; Juego; Niñez.

Abstract

The study aimed to analyse the connections between material culture and bodily practices and their relationship to age and gender identities. To this end, gender perspectives related to bodily practices were examined using a card game designed to understand how five-year-old boys and girls construct and reproduce gender differences in a school in Paysandú, Uruguay. The results show how this material culture conveys gender norms that influence children's preferences and choices, as well as the construction of their peer relationships.

Keywords: Methodology; Gender Inequality; Material Culture; Play; Childhood.

Introducción

Esta investigación se origina a partir de una investigación llevada a cabo por Pascale Garnier en 2020, que se centró en la influencia de la cultura material en las perspectivas de género de niños y niñas, así como en sus actividades. Según Garnier (2020), la cultura material establece una conexión entre el niño o la niña y su comprensión de su propio cuerpo, lo que lleva a que descubran su identidad y sus capacidades futuras. La cultura material, que

abarca elementos como juguetes, libros, ropa y otros objetos presentes en su entorno cotidiano, desempeña un papel crucial en este proceso de socialización. Además, contribuye a un proceso de jerarquización de edades y estatus entre los niños y las niñas.

El material actúa como instrumento para la participación en actividades lúdicas y juegos, a menudo implicando la simulación de la práctica de deportes específicos. Además, el material diseñado específicamente para la participación en deportes institucionalizados, facilitando la iniciación en estas actividades o incluso respaldando la práctica deportiva competitiva, también puede ser objeto de investigación y análisis (Garnier, 2012; 2020). Ante lo expuesto, es posible afirmar que existe una correlación entre las prácticas corporales y las decisiones y elecciones de niños y niñas al respecto, y su análisis permite establecer una conexión entre la cultura material, el género, la identidad de género y, finalmente, las prácticas corporales en cuestión (Prout, 2000).

En base a lo expuesto, el objetivo de la investigación fue examinar las perspectivas de género de niños y niñas en relación con las prácticas corporales, utilizando un juego de cartas diseñado con el propósito de comprender cómo se construyen y reproducen las diferencias de género en una escuela pública en la ciudad de Paysandú, ubicada en el interior de Uruguay. En este contexto, se identificaron las prácticas corporales reconocidas por niños y niñas de 5 años, se comprendieron las elecciones de prácticas corporales bajo una perspectiva de género, y se exploró la relación con la cultura material presente en el entorno escolar. Una investigación similar con niñas y niños de 11 años fue publicada en la revista Resgate (Ferreira, 2025). Por último, se examinaron las influencias en la elección y participación de niños y niñas en prácticas corporales, así como en la cultura material asociada a dichas elecciones.

Para llevar a cabo esta investigación, implementamos una metodología basada en un juego de cartas, inspirado en el desarrollado por Garnier (2020), el cual fue adaptado y modificado para ajustarse a la realidad uruguaya. A continuación, se expondrán las conceptualizaciones de cultura material, género y prácticas corporales que sirven como fundamentos para la investigación. Posteriormente, se describirá la metodología creada y desarrollada a través del juego de cartas. Finalmente, se destacará cómo la cultura material subraya cuestiones generacionales y de género, y cómo los niños y niñas se apropian de dichas cuestiones.

Los análisis se centran en cómo los niños y niñas más jóvenes incorporan estas categorizaciones de edad y género a través de objetos de la cultura material comunes en el contexto uruguayo, como balones o monopatinos. Además, se resalta la inclinación de los niños hacia prácticas deportivas más institucionalizadas y de las niñas hacia los colores y los personajes, evidenciando así la influencia de la cultura material en las preferencias y elecciones en la infancia.

2. La cultura material a servicio de los marcadores de género y generacionales

Antes de adentrarnos en la exposición detallada de la metodología y los análisis llevados a cabo, resulta pertinente abordar de manera panorámica los conceptos interrelacionados en este estudio. En primer lugar, nos enfocaremos en el concepto de cultura material,

destacando las ideas de Brougère (2014), quien sostiene que el juego y el juguete desempeñan un papel crucial en la construcción y evolución cognitiva, social y motriz durante el desarrollo infantil. En esta investigación, este concepto cobra especial relevancia al permitirnos comprender que la cultura material no solo reproduce significados, sino que también actúa como una conexión fundamental entre el niño, su entorno y dicha cultura material.

Según Brougère (1998), toda interacción implica una interpretación de los significados atribuidos a los objetos involucrados en ella (individuos, acciones, objetos materiales). El niño o la niña actuará en función del significado que atribuya a esos objetos, adaptándose a las reacciones de los demás elementos en la interacción para, a su vez, reaccionar y generar nuevos significados que serán interpretados por los demás. La cultura del juego, al ser el resultado de una experiencia lúdica, se produce, por tanto, en el individuo como sujeto social (Jarque, Tourn, 2023).

Las prácticas corporales, en un sentido amplio, abarcan una diversidad de actividades y expresiones culturales arraigadas en cada sociedad. Este término engloba desde las costumbres cotidianas hasta las formas más estructuradas de actividad física, como deportes, gimnasia, danza y juegos, incluyendo aspectos tanto de la vida diaria como de manifestaciones más elaboradas de la cultura corporal.

Se adoptó la definición proporcionada por Lazarotti Filho et al. (2009, p. 21), que establece que las prácticas corporales "plantan finalidades como promoción de la salud, educación para la sensibilidad, la estética, el desarrollo del ocio y para el cuidado con respecto al cuerpo". Para comprenderlas, es necesario tener en cuenta la conjunción de aspectos como el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer del ser humano.

Al explorar el concepto de género, nos adentramos en un ámbito vasto, multidisciplinario y transversal que ha sido objeto de análisis por expertos y expertas en diversas disciplinas. Este concepto abarca roles, estereotipos, costumbres, simbolismos, dinámicas sociales y relaciones que configuran la complejidad de la dimensión de género. Comprender el género implica sumergirse en las construcciones culturales que dan forma a esta esfera.

Autores destacados como Ali (2003) y Connell (1998) han llevado a cabo análisis sobre las relaciones de género en contextos escolares, subrayando la influencia crucial del lenguaje y del cuerpo en la reproducción de modelos de masculinidad y feminidad, así como en la configuración de concepciones sobre sexualidad y familia. Estos enfoques consideran el género como una lente analítica fundamental para comprender la dinámica educativa y las interacciones en el ámbito escolar.

Esto significa que la identidad de género, no es fija o inherente, pero un producto complejo de interacciones psicológicas, educacionales, culturales, anatómicas e influencias sociales relacionadas a las normas de género, sus expectativas y prácticas (Pastel et al., 2019; Butler, 2006).

En el entorno escolar, se desarrollan dinámicas que influyen en las percepciones en torno al género. Con frecuencia, se observan desigualdades en relación a la participación de niños y niñas en las clases de educación física, por ejemplo (Dornelles y Fraga, 2009; Martins, Vasquez y Mion, 2023; Uchoga y Altmann, 2016). Autores y autoras exponen que existe una tendencia donde los niños demuestran una mayor inclinación hacia los deportes y juegos más dinámicos, mientras que las niñas tienden a participar menos en actividades que

requieren esfuerzo físico, como deportes colectivos o carreras. En cambio, suelen mostrar mayor flexibilidad y disposición para propuestas de expresión corporal.

Luego de explorar detalladamente los conceptos fundamentales de cultura material, las prácticas corporales y la noción de género, y de haber comprendido su interrelación con el entorno y la sociedad, sumergiremos en la comprensión de la metodología de la investigación: el juego de cartas.

3. La metodología del juego de cartas

Esta investigación¹ se propuso analizar las perspectivas de género de doce niñas y niños de 5 años, así como su relación con la cultura lúdica y material, a través de la implementación de un juego de cartas. A lo largo del juego, mediante observación, recolección y comprensión de datos, buscamos entender cómo se construyen y reproducen las diferencias de género en el contexto específico de la escuela N.º 93 en la ciudad de Paysandú, Uruguay.

La escuela n.º 93 de Paysandú se encuentra ubicada en las afueras de la ciudad, en la ruta n.º 90, a pocos kilómetros del centro urbano de la ciudad de Paysandú, en una zona suburbana y semirrural. El entorno inmediato de la escuela no presenta una urbanización densa ni infraestructura comercial significativa; por el contrario, predomina el uso residencial disperso y ciertas áreas productivas. La institución atiende a una población de sectores socioeconómicos diversos, mayoritariamente de clase media y media-baja, con fuerte presencia de familias vinculadas a actividades rurales o periurbanas. La escuela tiende a concentrar niños y niñas provenientes de familias no pobres, pero económicamente presionadas, con inserción laboral inestable o ingresos moderados. Por ello, pertenecen mayoritariamente a las clases medias y medias-bajas, en un contexto marcado por una fuerte presencia de precariedad laboral, desigualdad de ingresos y vulnerabilidad social en todo el departamento, características típicas de estratos intermedios fragilizados en el interior uruguayo. Además, el carácter periférico del barrio en relación al casco urbano puede influir en las oportunidades de acceso a bienes culturales y recreativos. El entorno de la escuela se caracteriza por la presencia de extensas áreas naturales con sombra, árboles y amplios espacios verdes. Asimismo, cuenta con una cancha de hormigón versátil que permite la práctica de diversas disciplinas como fútbol, básquetbol, hándbol y vóley.

Los doce niños y niñas fueron divididos en cuatro tipos de grupos focales diferentes. En cada entrevista, la organización por subgrupos (tríos) contó con un moderador central responsable de explicar las consignas del juego de cartas. Además, cada grupo tuvo su propio entrevistador, encargado de realizar preguntas específicas por cada familia, y un observador encargado de registrar las interacciones y respuestas de los participantes

¹ Con el propósito de salvaguardar la privacidad y confidencialidad de los participantes involucrados en esta investigación, se ha decidido sustituir los nombres reales por nombres ficticios. Esta elección se ha tomado con el objetivo de garantizar la protección de la identidad y la integridad de cada individuo que colaboró en el desarrollo de la investigación, conforme a lo establecido en el documento de consentimiento firmado por todos los responsables de los participantes y en el documento de asentimiento dirigido a los niños y niñas (Vindrola-Pados *et al.* 2016).

mediante video y grabadora, guiando la dinámica del juego. Las preguntas fueron previamente planificadas con el objetivo de generar interacciones entre los niños y niñas, tales como: “¿Qué es esto?”, “¿Les gusta?”, “¿Dónde podríamos jugar?”, “¿Conocen este juego?”, “¿Para qué sirve?”. Las entrevistas se realizaron durante el período lectivo y los alumnos de cada grupo fueron organizados en una mesa en el patio de la escuela para llevar a cabo el juego. El lugar era tranquilo y no presentaba interferencias externas, es decir, no hubo interacciones con otros adultos o niños.

Fueron distribuidos en una combinación de grupos homogéneos (tres niños o tres niñas) y heterogéneos (dos niñas y un niño, y dos niños y una niña). Cada participante formó parte de un solo grupo, es decir, no se repitió en otros grupos y participó una única vez. Esta organización se alinea con lo propuesto en la investigación de Garnier (2020), manteniendo una estructura similar con el objetivo de facilitar la comparación y el análisis de resultados.

Cuadro 1 – Caracterización de los participantes del estudio

Nombre (ficticio)	Edad	Género	Grupo (Homogéneo / Heterogéneo)	Práctica Corporal Nombrada
Belén	5	Niña	Homogéneo (G1)	Fútbol, danza, paletas
Celina	5	Niña	Homogéneo (G1)	Karate, patinetas
Pía	5	Niña	Homogéneo (G1)	Ballet, deportes em la playa
Juan	5	Niño	Homogéneo (G2)	Ajedrez, fútbol
Alex	5	Niño	Homogéneo (G2)	Karate, básquet, danza
Leandro	5	Niño	Homogéneo (G2)	Paleta de madera, fútbol
Milagros	5	Niña	Heterogéneo (G3)	Danza, paleta Peppa Pig
Felipe	5	Niño	Heterogéneo (G3)	Bicicleta, fútbol, danza
Florencia	5	Niña	Heterogéneo (G3)	Danza
Andrés	5	Niño	Heterogéneo (G4)	Natación, autitos, danza

Elena	5	Niña	Heterogéneo (G4)	Barbies, bicicleta rosa
Francisco	5	Niño	Heterogéneo (G4)	Legos, autitos

Fuente: elaborado por los investigadores.

La organización del juego de cartas se fundamentó en la categorización de las prácticas corporales en siete distintas familias. Cada carta se identificó con la inicial en mayúscula de la respectiva familia de prácticas corporales, seguida de un número del uno al seis. Se estableció la siguiente estructura: "Ruedas" (6 cartas), "Juguetes" (6 cartas), "Danzas" (6 cartas), "Prácticas Colectivas" (6 cartas), "Prácticas Individuales" (6 cartas), "Paletas" (6 cartas) y "Balones" (6 cartas). Esta forma de clasificación fue elaborada con la intención de permitir una diferenciación y comparación más clara entre los diversos grupos analizados.

En las páginas siguientes se desarrollará una interpretación detallada del material empírico, entendiendo que el análisis de las entrevistas no consiste únicamente en revisar las respuestas obtenidas, sino en explorar los marcos de sentido que organizan la experiencia infantil. Nuestro objetivo es rastrear cómo los participantes articulan ideas, categorías y significados que, de forma explícita o implícita, intervienen en la construcción de sus percepciones sobre los géneros. Así, el estudio de las entrevistas se convierte en un proceso fundamental para aclarar las formas en que objetos, espacios y actividades contribuyen a la producción de roles de género. A partir de esta perspectiva, el análisis aspira a desentrañar las complejas dinámicas entre cultura material, prácticas corporales y género en la vida de los niños y niñas en el contexto investigado.

4. Nombrando a los objetos y a las prácticas corporales

El enfoque de análisis se ha estructurado en torno a las referencias familiares y del entorno, la influencia de la cultura material, aspectos específicos como los colores de los objetos, la categorización de juguetes según la edad y las representaciones de género presentes en personajes mediáticos. Cabe destacar que esta organización tiene como objetivo proporcionar una estructura clara al análisis, aunque se reconoce que las temáticas también se entrelazan de manera intrincada dentro de los tópicos, como se expondrá en la secuencia.

4.1 Las referencias familiares y del entorno

Este apartado tiene la responsabilidad de estructurar las menciones referentes a la familia a lo largo de los grupos focales realizados con los niños y niñas. Durante el desarrollo del juego, específicamente en relación con las cartas pertenecientes a las prácticas individuales, se presentó inicialmente la carta del ajedrez (PI1). Durante esta instancia, se observó que dos de las niñas no contaban con experiencia previa en este juego. Una de ellas compartió que había tenido un juego de ajedrez, pero lo entregó a su perrita para que lo destrozara, ya que ella no sabía cómo jugar. Por otro lado, Belén mencionó que sí tenía cierta experiencia, ya que lo había jugado en su hogar.

La siguiente carta presentada fue la del tenis (PI2), generando interés en todas las participantes, quienes además comentaron sobre la vestimenta de los niños representados en la carta. Expresaron que su elección de ropa, en particular la remera y la pollera rosada, fue un factor llamativo. Posteriormente, se expuso la carta de golf (PI3). Una de las niñas indicó solo haberlo visto en un dibujo animado, pero aun así mostró interés en el deporte. En cambio, las otras dos niñas lo calificaron como aburrido. El interés de la primera niña está relacionado con la representación que había visto en el dibujo animado, destacando así la posible influencia de representaciones mediáticas en la percepción de una actividad, deporte o juego.

A su vez, es plausible que Celina y Pía no estén familiarizadas con el golf (PI3) en su vida cotidiana, lo que podría explicar su falta de entusiasmo y consideración del deporte como aburrido. La falta de exposición a una actividad a veces puede conducir a percibirla como monótona o poco interesante.

Prosiguiendo con la familia de prácticas individuales, las niñas identificaron las pesas (PI4) como "gimnasio", aunque no mostraron interés en realizar ejercicios con pesas, considerando que es demasiado pesado para su edad. Por otro lado, los niños fueron capaces de identificar y nombrar actividades basándose en las cartas presentadas durante el juego. Juan identificó el ajedrez (PI1) y, posteriormente, nombró actividades como golf (PI3), tenis (PI2) y clases de natación (PI5) al ver las cartas correspondientes. Juan reveló que practica gimnasia, mientras que Alexis mencionó que asiste a clases de karate. Estas respuestas indican que los niños tienen experiencia o conocimiento en ciertas actividades deportivas. Además, señalaron que tanto ellos como sus familiares realizan ejercicios con pesas (PI4), lo que demuestra la influencia de su entorno y las experiencias de sus familiares en sus intereses.

Cuando se les preguntó sobre la natación (PI5), Alex admitió que no ha practicado este deporte, pero en cambio, mencionó que sabe andar en bicicleta (PI6). En grupos heterogéneos, Elena comentó que su padre hace ejercicios con pesas, y aunque los niños no mostraron interés en ninguna de las cartas de esta familia, reconocieron la carta de pesas (PI4) porque es una práctica realizada por sus familiares.

En el próximo tópico, se presentarán las elecciones y proyecciones relacionadas a los colores de los objetos de la cultura material por parte de los niños y niñas participantes en el juego de cartas.

4.2 La cultura material (deportiva) y sus colores

El objeto deportivo se erige como un ejemplo distintivo de la cultura material infantil, dado que involucra simultáneamente el cuerpo de los niños y niñas y las representaciones de lo que es apropiado para su edad (Garnier, 2013; Garnier y Mello, 2014). En el marco de la globalización y la comercialización de la infancia y los deportes, Garnier (2013) demuestra que los objetos diseñados para las actividades físicas de los niños experimentan una doble transformación: la deportivización de los juegos infantiles y la infantilización del deporte.

En la familia de los balones, las niñas expresaron una clara preferencia especialmente por el balón rosado (B4) y el balón de playa (B1). Fundamentaron su elección en juguetes que presentan colores vibrantes y atractivos asociados con la diversión en la piscina y la playa.

Además, consideraron el entorno donde usarían los balones al hacer sus elecciones. Las tres niñas cuentan con experiencia en el juego del fútbol y han expresado un marcado interés en este deporte, aunque no lo practican en el ámbito escolar debido a diversos factores, entre ellos, la falta de disposición para jugar con niños por las restricciones impuestas por sus padres.

En la familia de balones, uno de los niños, Leandro, manifestó su preferencia por el balón de colores (B2) debido a la percepción de que podría ser divertido y útil, especialmente para los perros, destacando así la importancia de la funcionalidad de los juguetes para él. Otro niño señaló su intención de jugar con el balón tradicional y los de la marca Nike (B5, B6) en su cancha de fútbol, evidenciando su gusto por las actividades al aire libre y su interés en el deporte. Por último, Juan y Leandro afirmaron que no jugarían con el balón rosado (B4) "porque es rosa".

En esta familia de balones, durante la interacción en grupos mixtos, los dos niños mostraron un inmediato interés por el balón Nike (B6) al ver la carta dispuesta en la mesa. Al preguntarle a la niña cuál prefería, también señaló el mismo balón que sus compañeros, sin proporcionar comentarios sobre sus preferencias. Posteriormente, se generó un intercambio de opiniones entre los niños, quienes categorizaron cada balón para actividades específicas y/o entornos, como fútbol, playa y básquetbol. Finalmente, los tres optaron por el balón Nike.

Felipe identificó aquellos balones que, según él, son adecuados para jugar al fútbol. No obstante, las niñas mostraron atracción por el balón rosado (B4), que además presenta la figura de *Minnie Mouse*. Todos afirmaron que no juegan al fútbol en la escuela, sino que solo lo practican en casa, sin proporcionar explicaciones detalladas al respecto.

En la familia de prácticas colectivas, las niñas lograron identificar algunas de las actividades presentadas, como el fútbol (PC1), el básquetbol (PC3) y el handball (PC6). Sin embargo, al intentar reconocer el voleibol (PC2), se confundieron con el básquetbol, y ninguna estaba familiarizada con el rugby (PC4), ni recordaban haberlo visto en la televisión o practicado.

En el caso de los niños, identificaron el fútbol (PC1), el básquetbol (PC3) y el rugby (PC4) como fútbol americano, mientras que reconocieron el hockey (PC5) y el handball (PC6) como el juego de "quemado". Alex manifestó su interés en jugar al balón y compartió que ha participado en partidos de fútbol durante el recreo. Leandro expresó su gusto por el básquetbol, mientras que Juan eligió el hockey como su preferencia.

En sus experiencias, mencionaron que juegan separados de las niñas en el fútbol y el quemado, argumentando que a las niñas no les gusta jugar con varones y se refieren a los varones como "infantiles". Esta observación revela una percepción de las diferencias en los intereses deportivos entre géneros y en su entorno, resaltando la existencia de estereotipos de género que afectan la participación conjunta en ciertas actividades deportivas.

Dentro de estas prácticas colectivas, en los grupos mixtos, el fútbol (PC1) se destacó, con los niños comentando que juegan a este deporte. Sin embargo, Elena mencionó que le gusta, pero solo juega en su casa y no en la escuela. Esta preferencia puede atribuirse a las inseguridades que muchas niñas experimentan al jugar al fútbol con los varones, ya que las percepciones de que son "muy brutos" podrían generar reticencias. Las niñas también señalaron que prefieren jugar con familiares en su hogar, donde tienen mayor confianza.

En la siguiente sección, se abordarán los debates surgidos en torno a cuestiones generacionales que se derivaron del juego de cartas.

4.3 “Es para bebés”: los juguetes según la edad

Las clasificaciones por edad son operaciones que abarcan aspectos sociales, cognitivos y políticos, dando lugar a la cuestión de la autenticidad en la representación que los adultos tienen de los niños y la legitimidad de sus relaciones (Brewer y Lui, 1989). Las distintas concepciones del crecimiento generan tensiones múltiples tanto en el ámbito de los estudios de la infancia como en las prácticas educativas cotidianas (Chantseva, 2019). Según la autora, la condición de ser niño/a implica un período compuesto por "hitos" tanto retóricos como materiales que los niños tienen que superar.

En relación a la temática abordada, en las cartas pertenecientes a la familia de ruedas, las niñas reiteraron su clara preferencia por el color rosado, reflejando así una asociación cultural común entre dicho color y el género femenino. a tener en cuenta al seleccionar juguetes.

Los niños inicialmente expresaron que la patineta rosa (R1) les parecía "muy infantil", mostrando una posible aversión hacia juguetes que consideran "demasiado jóvenes" para su edad. Esta actitud refleja una percepción que sugiere que ciertos juguetes son considerados apropiados solo para determinadas edades, lo cual es un aspecto relevante. La actitud también se reflejó cuando se rieron al ver la bicicleta Spiderman con rueditas (R6) y comentaron que no la usan porque está destinada a niños más pequeños; sin embargo, indicaron que la elegirían si se le retiraran las rueditas. Al manifestar sus preferencias, optaron por la carta de la bicicleta Spiderman con rueditas (R6) en lugar de la bicicleta rosa (R5), basándose en personajes o temáticas asociadas a una edad y género específicos. Finalmente, también consideraron el autito de juguete (R3) como "una cosa de bebé", lo que refleja una percepción cultural de que algunos juguetes son adecuados solo para niños más pequeños y que, a medida que crecen, deberían prescindir de estos juguetes.

En la familia de ruedas, los grupos mixtos identificaron los monopatines (R1, R4) como "patines" y "patines eléctricos", aunque a uno de los niños no le gustaran. La niña del grupo utilizó el término "monopatín" para referirse al juguete. Respecto a la bicicleta rosa (R5) y la bicicleta de Spiderman con rueditas (R6), los tres expresaron su deseo de recibir una de color negro como regalo. Esto revela sus preferencias por la figura de Spiderman, influenciadas por la atracción hacia el personaje, la publicidad, las películas y la considerable influencia de los dibujos animados en la infancia. Al presentarse el autito de juguete (R3), hicieron el comentario de que "es para bebés", optando, por lo tanto, por la patineta eléctrica de luces (R2), a pesar de no haber tenido experiencia en su uso y considerarla adecuada para niños mayores.

Al presentar la bicicleta de Spiderman con rueditas (R6), Felipe mencionó que "es una bicicleta del Hombre Araña", destacando su preferencia por este personaje de superhéroe que representa una figura importante en la infancia. A pesar de la presencia de rueditas, Felipe eligió esta carta. Las niñas expresaron su gusto por la bicicleta rosa. Al presentar otra de las cartas, las niñas manifestaron su interés en la patineta eléctrica (R2), y ninguno de los niños seleccionó el auto rojo (R3), calificándolo como juguete para niños pequeños y

mencionando que ya no juegan con ese tipo de juguetes. En este caso, se evidenció una distinción entre juguetes destinados a niños mayores y más pequeños, con cada juguete cumpliendo un papel específico en el proceso de la infancia, según la percepción de los participantes. En el último tema, se exploran las marcaciones de género desde los personajes en la cultura material.

4.4 *Barbie, Peppa Pig* y *Rayo McQueen*: marcaciones de género desde los personajes

Como productos comerciales sujetos a la lógica de consumo, los objetos actúan como testigos de procesos de hibridación cultural y globalización que influyen en el mundo infantil (Martínez y Amez, 1997; Sills, 2018). Para Csordas (1994), más que la corporalidad y sus procesos de diferencias entre mujeres y hombres, interesa el proceso de *embodiment*, es decir, la relación que establece el cuerpo y las prescripciones culturales. Según Roveri (2009), los niños y niñas son educados por sus juguetes, y la publicidad invierte esfuerzos en impregnarlos de características consideradas como propias de la feminidad o masculinidad. Para la autora, mientras que los juguetes destinados a los niños propagan ideas de velocidad, destrucción y rendimiento, los diseñados para las niñas refuerzan una forma sensible y pasiva de comportarse. Estos juguetes también contribuyen a consolidar conceptos arraigados de domesticidad y belleza como elementos inherentes a lo femenino, como es el caso paradigmático de la muñeca Barbie (Roveri, 2009).

En relación a las cartas de estos objetos, las niñas en el grupo homogéneo demostraron un notable interés en las muñecas *Barbie* (J1), compartiendo sus vivencias personales vinculadas al juego con estas muñecas. Además, esta preferencia abarca diversas formas de interacción, como el uso de videojuegos de *Barbie*, el consumo de programas de televisión con personajes *Barbie*, el estreno de la película *Barbie* en el mismo año, 2023, y la asociación preponderante del color rosa con esta marca, según sus comentarios.

En relación a la familia de juguetes, los tres niños identificaron (J1) como un juguete de Barbie, asociándolo con las niñas debido a su imagen, ropa y colores. Asimismo, expresaron su rechazo a la idea de jugar con *Barbies*, evidenciando opiniones firmes sobre los juguetes que consideran apropiados para su género. Además, asociaron colores específicos con géneros, reservando azul y verde para los niños, y rosado y violeta para las niñas. Estas percepciones revelan una comprensión temprana de los estereotipos de género en los juguetes y sus colores. En los grupos mixtos, al presentar la primera carta (J1), todos la identificaron como la muñeca Barbie, mencionándola como la "muñeca de Barbie". Mientras las niñas comentaron que poseen y juegan con estas muñecas, Felipe manifestó su preferencia por los legos (J3), indicando con gestos que no le agrada jugar con muñecas y que nunca ha recibido una como regalo.

En la familia de las paletas, Celina describió cómo se juega con las paletas, explicando que una persona debe agarrar una y la otra persona también, y luego lanzar la pelota. Pía y Belén mostraron interés en la paleta de *Peppa Pig* (P3), mientras que Celina prefiere la paleta de *Rayo McQueen* (P2). También expresaron que les gustan las paletas de playa (P4), y Celina se suma a la elección por la paleta de playa (P4).

En cada uno de los grupos, los niños eligieron paletas diferentes, basándose en factores como el diseño, el personaje en la paleta y la textura de la misma. A lo largo de la entrevista, pudimos notar cómo sus elecciones eran influenciadas por elementos visuales y táctiles, más relacionados con la acción de jugar. Leandro prefirió la paleta (P5),

mencionando que le gusta porque es de madera, y también le llamó la atención la paleta con relieve (P6). Juan eligió la paleta de playa (P4) porque le gustó la idea de jugar en la playa, y Alex optó por la paleta de *Cars* (P2) debido a su interés en el personaje *Rayo McQueen*. Estas elecciones reflejan una variedad de gustos, excepto por la paleta de *Peppa Pig* (P3), que mostraron más negación y rechazo.

En otro grupo, aunque los niños no reconocieron ninguna carta por el nombre del objeto, Milagros realizó gestos con las manos para representar cómo se jugaba. A pesar de ello, las niñas se inclinaron por la elección de la paleta de *Peppa Pig* (P3), mientras que Felipe optó por la paleta de *Cars* (P2), ambos identificados por asociación con dibujos animados. Una vez presentados los grupos de discusión y los debates que generaron, procederemos al análisis de la investigación.

5. Análisis y reflexiones acerca del tema

Este estudio establece un diálogo directo con los aportes de Garnier (2020) y Ferreira (2025), al mostrar cómo las normas de género atraviesan y orientan, desde edades tempranas, la selección de juguetes y de prácticas corporales. Si bien en algunas entrevistas surgieron elecciones coincidentes entre niñas y niños —en muchos casos sin manifestaciones explícitas de rechazo—, también se evidenció que los estereotipos de género actúan como marco orientador y, en ocasiones, restrictivo. En determinados grupos, estas diferencias resultaron particularmente notorias: las niñas se inclinaron hacia actividades vinculadas al juego de imitación y al ámbito doméstico, mientras que los niños privilegiaron juegos al aire libre y prácticas deportivas (Sills, 2018).

Asimismo, resultó significativo el modo en que niños y niñas organizaron los objetos según categorías como “de bebé” o “para grandes”, basándose no solo en criterios asociados a la edad, sino también en su funcionalidad. Esta forma de clasificación revela que las normas generacionales también estructuran la relación de las infancias con la cultura material (Garnier, 2002).

Niñas y niños de cinco y seis años elaboran significados sobre sus cuerpos, géneros y vínculos sociales a partir de una amplia gama de referencias socioculturales (Callahan y Nicholas, 2019; Pastel et al., 2019). En los contextos educativos, prácticas aparentemente cotidianas —como la asignación de colores distintivos, la separación por género en determinadas actividades o la manera en que se organizan los espacios de juego— contribuyen a consolidar la naturalización de roles de género (Gansen, 2019; Chapman, 2016). Incluso durante el juego libre, la disposición espacial y el acceso a los materiales suelen reproducir lógicas binarias que estructuran y condicionan las posibilidades de acción de los distintos géneros (Lyttelton-Smith, 2019; Granger et al., 2017; Butler, 2006). De ahí la importancia de que los equipos educativos favorezcan entornos lúdicos no sexistas, libres de orientaciones prescriptivas y de expectativas tradicionales sobre lo que se considera adecuado para cada género (Li, 2023).

No obstante, también se observó una notable apertura y variedad en las elecciones realizadas, lo que indica que las infancias no se limitan a reproducir los mandatos de género, sino que en determinados momentos los cuestionan o reconfiguran activamente (Garnier, 2019). Este aspecto se hizo aún más evidente en los grupos focales heterogéneos, donde la dinámica colectiva mostró ser un espacio tanto de intercambio como de posibles

tensiones: en algunos casos, el grupo mayoritario por género influyó en las decisiones comunes, mientras que en otros la actitud más reservada de ciertos participantes restringió su intervención, poniendo de manifiesto relaciones de poder internas.

Los resultados muestran que las elecciones y prácticas de niñas y niños están profundamente marcadas por un entramado de normas de género, discursos culturales y posibilidades materiales diferenciadas. En contextos donde el acceso a objetos y recursos simbólicos no es equitativo, estas variables adquieren un peso aún mayor. Un elemento llamativo fue que, en los grupos mixtos, las distancias entre las preferencias de género tendieron a disminuir, lo que sugiere que la interacción entre pares puede favorecer procesos de negociación y, en algunos casos, suavizar jerarquías simbólicas previamente establecidas.

Al examinar conjuntamente los datos provenientes de grupos formados solo por niñas, solo por niños y grupos heterogéneos, fue posible delinear un panorama amplio sobre cómo se articulan la cultura lúdica y material en infancias de cinco años residentes en Paysandú, Uruguay, tal cual observado junto a los niños y niñas de 11 años (Ferreira, 2025). Aunque las experiencias individuales variaron, todas se desarrollaron en un marco social caracterizado por desigualdades económicas y sociales persistentes, que posicionan a estas infancias dentro de un sur global atravesado por asimetrías históricas. Desde esta perspectiva, garantizar condiciones más equitativas de participación y cuestionar los estereotipos de género que todavía estructuran el cotidiano infantil se vuelve una tarea urgente.

Las investigaciones más influyentes dentro del campo multidisciplinario de los Estudios de Infancia han impulsado el desarrollo de metodologías innovadoras, participativas e inclusivas que buscan hacer visibles las experiencias y voces de niños y niñas (Ferreira e Wiggers 2023; Johnson, Pfister y Vindrola-Padros, 2012). No obstante, aunque este cuerpo teórico recoge aportes procedentes tanto del Norte como del Sur global, persiste una marcada centralidad de las producciones académicas del Norte global, generalmente enfocadas en ciertos tipos de infancias (Imoh, Castro y Naftali, 2023). Como destacan dichos autores, los niños y niñas del Sur —en toda su heterogeneidad— han sido sistemáticamente relegados como sujetos productores de conocimiento, quedando fuera de los marcos epistémicos que configuran el campo.

Esta investigación busca tensionar ese desequilibrio, aportando una mirada situada sobre las infancias en un contexto local concreto. En línea con las propuestas de Imoh et al. (2023) y Abebe, Dar y Lyså (2022), se reafirma la necesidad de descentrar las perspectivas hegemónicas y promover investigaciones que partan del sur, reconociendo la dimensión local de fenómenos comúnmente considerados universales.

El estudio aporta una contribución relevante a los Estudios de Infancia al situar su análisis en un contexto latinoamericano específico, mostrando cómo las elecciones infantiles no pueden ser entendidas sin considerar relaciones de poder, limitaciones en el acceso a bienes culturales y la presencia de discursos normativos que orientan sus acciones. Aunque existen puntos de contacto con los resultados presentados por Garnier (2020), este trabajo se distancia al adaptar la dinámica del juego de cartas a materiales y referencias locales, evitando reproducir modelos europeos de forma directa. Más que una adaptación metodológica, el trabajo refuerza la necesidad de construir herramientas de investigación

que se ajusten a la realidad del sur global y que permitan visibilizar la diversidad de infancias que lo conforman.

Referencias bibliográficas

ABEBE, Tatek; DAR, Anadini; LYSÅ, Ingunn Marie (2022) Southern theories and decolonial childhood studies. *Childhood*, v. 29, n. 3, p. 255-275. DOI:

<https://doi.org/10.1177/09075682221111690>.

ALI, Suki (2003). To be a girl: culture and class in schools. *Gender and Education*, v. 15, n. 3, p. 269-283. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250303859>.

BODÉN, Linnea; JOELSSON, Tanja (2023). Advancing feminist relationality in childhood studies. *Childhood*, v. 30, n. 4, p. 471-486. DOI:

<https://doi.org/10.1177/09075682231199363>.

BREWER, Marilyn B.; LUI, Layton N (1989). The primacy of age and sex in the structure of person categories. *Cognitive Sociology*, v. 7, n. 3. DOI:

<https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.3.262>.

BROUGÈRE, Gilles. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 103-116. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>.

BROUGÈRE, Gilles (2014). El juguete: Un espacio de construcción de la identidad de los niños. In: CASTAÑEDA, Luis Javier; URIBE, Norma S. (Eds.). *Pedagogía y juego: Formas y escenarios de la educación en la infancia*. Ediciones Uniandes, p. 75-84.

BUTLER, Judith (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. 3. ed. New York - London: Routledge.

CALLAHAN, Sarah; NICHOLAS, Lucy (2019). Dragon wings and butterfly wings: Implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, v. 31, n. 6, p. 705-723.

CHANTSEVA, Victoria (2019). No Diapers, not a baby anymore! Constructing “babyhood” as an age boundary while toilet training. In: 14th ESA Conference, Manchester Metropolitan University, United Kingdom.

CHAPMAN, Rachel (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators’ perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, v. 186, n. 8, p. 1271-1284.

CSORDAS, Thomas J (1994). *Embodiment and Experience - The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

DORNELLES, Priscila G.; FRAGA, Alex B (2009). Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 1, n. 1, p. 141-156.

CONNELL, Robert W (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, v. 47, p. 51-68.

FERREIRA, Flávia M. Jogo e cultura material em debate: as perspectivas de gênero das crianças de Paysandú - Uruguai. *RESGATE - Revista Interdisciplinar de Cultura*, v.33, p. e025018, 2025. DOI: [10.20396/resgate.v33i00.8676406](https://doi.org/10.20396/resgate.v33i00.8676406).

FERREIRA, Flávia M.; WIGGERS, Ingrid D. "É que eu sei um diferente, que voa mais": a construção de brinquedos como técnica de pesquisa com crianças. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, p. e5712, 20 dez. 2023.

GANSEN, Heidi M (2019). Push-ups versus clean-up: Preschool teachers' gendered beliefs, expectations for behavior, and disciplinary practices. *Sex Roles*, v. 80, p. 393-408.

GARCÍA, Mariana P.; BILINKIS, Marcela (2013). Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente. *Lúdicamente*, v. 2, n. 4, p. 1-19.

GARNIER, Pascale (2012). La Culture matérielle enfantine: catégorisation et performativité des objets. *Strenae*, v. 4, 2023. Disponible en: <http://strenae.revues.org/761>.

GARNIER, Pascale (2013). Objects for a "healthy lifestyle": children's material culture and physical activities. *Young Consumers*, v. 14, n. 4, p. 331-341. DOI: <https://doi.org/10.1108/YC-03-2013-00348>.

GARNIER, Pascale (2020). Children's bodies and material culture: A study of children's physical activities based on games. *Childhood*, v. 28, n. 2, p. 216-230. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568220980513>.

GARNIER, Pascale; MELLO, Alexandre M (2014). Análisis de la cultura material infantil a través del objeto deportivo: materialidad y representaciones. *Lúdicamente*, ano 3, n. 5, maio, p. 1-15.

GRANGER, Kristen L.; HANISH, Laura D.; KORNIENKO, Olga; BRADLEY, Robert H. (2017). Preschool teachers' facilitation of gender-typed and gender-neutral activities during free play. *Sex Roles*, v. 76, p. 498-510.

JARQUE, Sofía; TOURN, Mariana (2023). Los significados del juego y el jugar en el contexto familiar. Trabajo de Conclusão de Curso (Maestro en Primera Infancia). Instituto de Formación Docente de Paysandú "Ercilia Guidali de Pisano", Paysandú.

JOHNSON, Ginger A.; PFISTER, Anne E.; VINDROLA-PADROS, Cecilia (2012). Drawings, Photos, and Performances: Using Visual Methods with Children. *Visual Anthropology Review*, v. 28, n. 2, p. 164-178.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia; ANTUNES, Priscila C.; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara O. (2009). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. *Movimento*, v. 16, n. 1, p. 11-29. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9000>.

LI, Jianing (2023). Gender never defines me: A study on preschool teachers' do and don't about gender. *Social Sciences & Humanities Open*, v. 7, n. 1, p. 100397.

LYTTLETON-SMITH, Jennifer (2019). Objects of conflict: (Re)configuring early childhood experiences of gender in the preschool classroom. *Gender and Education*, v. 31, n. 6, p. 655-672.

MARTINS, Mariana Z.; VASQUEZ, Vitor L.; MION, Maria Paula L. (2023). Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 27, p. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.12820/rbafs.27e0285>.

MARTINEZ, Katharine; AMES, Kenneth L. (1997) *The Material Culture of Gender and the Gender of Material Culture*. London: University Press of New England..

PASTEL, Encian; STEELE, Katie; NICHOLSON, Julie; MAURER, Cyndi; HENNOCK, Julia; JULIAN, Jonathan; UNGER, Tess; FLYNN, Nathanael. (2019). *Supporting gender diversity in early childhood classrooms: A practical guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.

PROUT, Alan (ed.) (2000) *The body, childhood and society*. London: Macmillan Press.

ROVERI, Fernanda (2019). *Barbie na educação de meninas: do rosa ao choque*. 2. ed. São Paulo: Annablume.

SÁNCHEZ, A; FERREYRA, F; ZUFIRÍA, F; GONZÁLEZ, S; ROMEO, S. Identidades en desarrollo: género, cultura material, clases sociales y prácticas corporales en niños y niñas escolares. Trabajo de Conclusión de Curso (Educação Física) - Universidad de la República, Paysandú, Uruguay, 2023.

SILLS, Liz (2018). The rhetoric of toys: Barbie for president. *International Journal of Play*, v. 8, n. 2, p. 122-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532723>.

TWUM-DANSO IMOH, Afua; CASTRO, Lucia Rabello; NAFTALI, Orna. (2022). Studies of childhoods in the Global South: towards an epistemic turn in transnational childhood research? *Third World Thematics: A TWQ Journal*, v. 7, n. 1-3, p. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/23802014.2022.2161619>.

UCHOGA, Liliana A. R.; ALTMANN, Helena (2002). Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 22, n. 58, p. 95-111. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622002000200007>

VINDROLA-PADROS, Cecilia; MARTINS, Ana; COYNE, Imelda; BRYAN, Gemma; GIBSON, Faith. (2016). From informed consent to dissemination: Using participatory visual methods with young people with long-term conditions at different stages of research. *Global Public Health*, v. 11, n. 5-6, p. 636-650. DOI: <https://doi.org/10.1080/17441692.2016.1165718>.