
Mujeres adolescentes: una etnografía digital desde las epistemologías feministas bajo perspectivas niñas-adolescentes.

Diana Itzel Lugo



RECIBIDO: 26 de septiembre de 2025

APROBADO: 2 de diciembre de 2025

Lo artefactual

Proyecto extensionista "Niñxs y Jóvenes Investi-gadorxs: territorios, vinculación y producción de conocimientos", perteneciente a la Universidad Nacional Villa María y dirigido por la Dra. Rocío Fatyass y co-dirigido por la Dra. Noelia Casella

Mujeres adolescentes: una etnografía digital desde las epistemologías feministas bajo perspectivas niñas-adolescentes.

Diana Itzel Lugo
Universidad Nacional Autónoma de México
ditzel.lugo4@gmail.com

Resumen

Bajo el desafío de reconocer la asimetría de poder en la relación entre quien investiga y las sujetas de investigación atravesada por sistemas de opresión como el adultocentrismo y el patriarcado, el objetivo del presente artículo es analizar las intersecciones entre las epistemologías feministas y la investigación con niñas, niños y personas adolescentes, para transparentar la construcción metodológica de una etnografía digital bajo perspectivas niñas-adolescentes. A través de dicha etnografía digital en tanto método cualitativo, aposté por tejer talleres lúdicos-reflexivos y entrevistas etnográficas semiestructuradas a través de Zoom y WhatsApp, asumiendo un papel dual de investigadora-tallerista. Entre los principales hallazgos, las adolescentes prefirieron ser nombradas así debido a sus cambios afectivos y corporales, subrayando la importancia de preguntarles cómo desean ser identificadas. Dicho papel dual, con improvisación y espontaneidad, fue clave para generar confianza, flexibilizar la mencionada relación de poder y detonar las reflexividades.

Palabras clave: Niñas; Adolescentes; Epistemologías feministas; Etnografía digital

Abstract

Faced with the challenge of recognizing the asymmetry of power in the relationship between the researcher and the research participants—shaped by systems of oppression such as adultcentrism and patriarchy—the aim of this article is to analyze the intersections between feminist epistemologies and research with girls, boys, and adolescents, in order to make transparent the construction of a digital ethnography grounded in “perspectivas niñas-adolescentes”. Through this digital ethnography, understood as a qualitative method, I sought to weave together playful-reflexive workshops and semi-structured ethnographic interviews conducted through Zoom and WhatsApp, while assuming a dual role as researcher-facilitator. Among the main findings, it stands out that the adolescents preferred to be identified as such, due to their affective and bodily changes, highlighting the importance of asking them how they wish to be named. This dual role—marked by improvisation and spontaneity—proved key to generating trust, softening the aforementioned power relationship, and enabling the narration of diverse experiences.

Keywords: Girls; Adolescents; Feminist Epistemologies; Digital Ethnography

Introducción: tránsitos entre apuntes de partida y llegada

Inspirada particularmente en Blázquez Graf (2010), Haraway (1995), Harding (1987), Liebel (2007, 2009, 2020, 2024), Magistris (2024), Martínez (2009, 2024), Morales (2024), subrayo cómo el género, el sexo, la generación y la edad, entre otras dimensiones de la desigualdad, condicionan el vínculo entre quien investiga y las personas sujetas de investigación¹. Al respecto, estas dimensiones sitúan diferenciadamente el lugar de ambas partes que conforman la problematización, entonces, dichas partes son mediadas subjetiva-corporalmente por una inevitable relación de poder asimétrica dada por desigualdades.

Desde una perspectiva interseccional siguiendo a Crenshaw (1991), esta inevitable relación de poder asimétrica está atravesada por el adultocentrismo y el patriarcado en tanto sistemas de opresión operados por la edad y género como dimensiones de la desigualdad. Es clave puntualizar que dicha perspectiva interseccional, parte de lo estructural con la intención de localizar y contextualizar la experiencia de mujeres (Viveros Vigoya, 2016), es decir, implica situar para comprender las particularidades al interior de los grupos históricamente excluido como han sido niñas y adolescentes en tanto habitantes de determinadas infancias y adolescencias (Liebel, 2020)²

A partir de ello, el objetivo de este artículo es analizar las intersecciones entre las epistemologías feministas y la investigación con niñas, niños y adolescentes a través de la relación de poder entre quien investiga y las sujetas de investigación, con el fin de transparentar el proceso de construcción de una etnografía digital bajo perspectivas niñas- adolescentes³. Al respecto, es pertinente subrayar que en esta intersección dialogan la dimensión epistemológica, así como la subjetiva a partir del lugar de quien investiga o, dicho de otro modo, mediante la construcción de conocimientos situados dados por la parcialidad siguiendo a Harding (1987) y Haraway (1995).

Comprendo los conocimientos situados a través de una estrategia de situar doble: por un lado, a quien investiga y, por otro, a las sujetas de investigación a quienes defino como interlocutoras-participantes. Ello, bajo la intención de reconocer la experiencia de ellas mediante la relación asimétrica de poder construida entre ambas partes, debido a que los mencionados conocimientos situados constituyen una alternativa, cuya criticidad articula las conexiones en el campo de poder que implica una epistemología basada en la objetividad encarnada, la reflexividad y la espontaneidad a propósito de un posicionamiento

1 Desde una mirada feminista en clave foucaltiana, comprendo la importancia de nombrar a dichas personas sujetas para reconocer, paradójicamente, su agencia a la par de su sujeción a sistemas de opresión como el patriarcado, el adultocentrismo, entre otros, lo cual conlleva cristalizar la tensión y el conflicto entre ambas dimensiones.

2 Primero, considero la generación y el sexo además de la edad y el género. Segundo, comprendo la importancia de pluralizar infancias y adolescencia en sintonía con Liebel (2020) bajo el propósito de comprenderlas como etapas, construcciones y espacios sociales de acuerdo con el campo de los estudios sociales de infancias (Gaitán, 1999).

3 Es importante precisar que la apuesta en este artículo reside en problematizar la dimensión epistemológica y metodológica para narrar la construcción de una etnografía digital bajo perspectivas niñas-adolescentes, por lo cual, no recupero directamente los discursos o creaciones de mujeres adolescentes, ello lo asumo como una limitación anclada al objetivo del presente artículo.

(Haraway, 1995; Guber, 2015/2022; Lugo-Sánchez 2020).

Considerando estos apuntes de partida y llegada, presento una genealogía teórica- conceptual para dialogar las intersecciones entre epistemologías feministas e investigación con niñas, niños y adolescentes centrándome en el adultocentrismo y el patriarcado. En el siguiente apartado, por un lado, problematizo la mediación subjetiva-corporal bajo la intención de reconocer el sitio personal de quien investiga a través del transparentar una posición y papel dual y, por otro, defino las implicaciones del nombrar sujetas interlocutoras-participantes, con el fin de apostar por la flexibilización de la relación de poder asimétrica en la construcción de conocimientos situados.

A partir de estos anclajes epistemológicos, en el siguiente apartado narro la construcción de una etnografía digital bajo perspectivas niñas-adolescentes con base en técnicas lúdicas-proyectivas, así como etnográficas (Altuna, 2023; Bárcenas, 2024; Cook, 2012; Gómez Cruz, E. y Ardévol, E., 2013; Hine, 2015; Fernández, Jaramillo y Meo, 2019; Lugo-Sánchez, 2020), en aras de transparentar el proceso reflexivo estructurado desde la mediación subjetiva-corporal. En este sentido, evidenció la importancia de dejarse sorprender en el campo para construir datos cualitativos en diferentes modalidades textuales, audiovisuales y visuales respetando el ritmo de dichas sujetas.

Considerando el campo de estudios de infancias cuyas problematizaciones han enunciado niñeces o infancias hasta los 18 años, pregunté a las sujetas cómo preferían ser nombradas: niñas, adolescentes o jóvenes siendo la segunda forma la elegida a propósito, principalmente, de los cambios afectivos y corporales entre otros sentidos encarnados identificados en los modos en que han transitado y habitado sus adolescencias en tiempo presente, con base en lo que dejaron de ser como niñas y, paradójicamente, siguen siendo. Sin embargo, en los siguientes dos apartados nombro niñas y adolescentes tomando en cuenta que la propuesta puede aplicarse con ambas⁴.

Genealogía teórica-conceptual: intersecciones entre las epistemologías feministas y la investigación con niñas, niños y adolescentes

Como parte de la genealogía de las epistemologías feministas y la investigación con niñas y niños, es importante precisar que ambas surgieron durante la segunda mitad del siglo XX. En el caso de dichas epistemologías, en la segunda ola del feminismo en 1970 y a partir de ello, ha derivado en distintos métodos como parte de las tensiones entre posicionamientos teóricos feministas (Malvacio y Torres, 2022), en tanto, la aludida investigación con niñas y niños es producto de un giro paradigmático, el cual inició en el ámbito jurí-

4 Al respecto, dos puntualizaciones. Primero, refiero que “siguen siendo” porque las sujetas expresaron características que persisten en sus adolescencias de su ser-estar niñas, además de que en otros momentos llegaron a nombrar a sus pares como niñas y, en algunos casos a ellas mismas. Segundo, retomando a Cook (2012), es importante declarar la experiencia previa que incide en la construcción del campo etnográfico, en este sentido, desde el 2015 he trabajado talleres con niñas y niños de cinco a 12 años, en tanto, a partir de 2020; comencé a compartir dichos talleres con personas adolescentes. Ello me posibilitó convocar a talleres de periodismo a modo de contribución social que articule con los lúdico-reflexivos como parte del primer momento de la referida etnografía.

dico extendiéndose a las ciencias sociales y la antropología desde 1980 (Quecha, 2016).

Siguiendo a Crenshaw (1991), para este trabajo es importante puntualizar la diferencia conceptual entre dimensiones de la desigualdad respecto a sistemas de opresión considerando la apuesta por colocar en el centro la experiencia de niñas y adolescentes en tanto sujetas interlocutoras-participantes a partir de la mediación subjetiva-corporal. Dichas dimensiones implican constructos sociales en torno a la cultura, traducidas simbólicamente en un poder situacional o relacional (Pávez-Soto, 2021; Scott, 1986). Por ejemplo, Scott (1986) argumenta que el género es poder, mientras que Pavez-Soto (2021) subraya que “la edad es sinónimo de poder” (p. 1064).

En tanto, los sistemas de opresión organizan un orden cultural consciente e inconsciente con base en un dominio masculino-adultista, cuya interiorización ha otorgado un sitio a niñas y adolescentes para su control y/o domesticación a través del autoritarismo o la violencia (Amorós, 1991; Duarte, 2015; Lugo-Sánchez, 2020). Por ello, la distinción conceptual entre dimensiones de la desigualdad respecto dichos sistemas de opresión, posibilita ubicar espacios-temporalmente las experiencias interseccionales de mujeres, en este caso, de niñas y adolescentes como parte de un grupo social⁵.

Si bien, este grupo social es diverso al interior, fundamentalmente, niñas y adolescentes son y están sujetas a una doble subordinación condicionada por la intersección entre, por un lado; el adultocentrismo y el patriarcado en tanto sistemas de opresión y, por otro; el género y la edad como dimensiones de la desigualdad, cuestiones que estructuran relaciones de inferioridad/superioridad que están basadas en la subordinación/dominación (Duarte, 2015). A partir de estas dicotomías, también ellas habitan y construyen sus infancias, niñeces o adolescencias en tanto etapas y espacios sociales (Gaitán, 1999).

Con base en estos antecedentes, tanto en las epistemologías feministas como en la investigación con niñas, niños y adolescentes se comparten críticas contra los sesgos y prejuicios que han mediado los conocimientos sobre mujeres, infancias y adolescencias, por un lado, androcentristas y, por otro; adultistas. En términos generales, estos sesgos y prejuicios son expresiones particulares que sostienen y reproducen culturalmente al patriarcado, cuyo sistema de opresión estructura relaciones de poder de género y generacionales entre lo público y lo privado (Lerner, 1985; Pateman, 1995; Duarte, 2015).

En el marco del patriarcado, el androcentrismo ha implicado para las mujeres su invisibilización en tanto interlocutoras e investigadoras, debido a que se asienta en creencias y prácticas que colocan a los hombres como protagonistas en menoscabo de ellas y personas sujetas feminizadas, cuestión que ha generado desigualdades estructurales y sistemáticas normalizadas popular y científicamente por el sexismo (Belausteguigoitia Rius et al., 2022). Ello significa que estas creencias y prácticas reproducen de forma contextual rela-

5 Existen distintas formas de nombrar aquello que se intersecciona: sistemas de opresión (Millett, 1970; Amorós, 1991), dominación (Millett, 1970; Lerner, 1985; Pateman, 1995; Duarte, 2015; Liebel, 2023 y Meade, 2023) y/o subordinación (Lerner, 1985; Pateman, 1995), categorías o dimensiones de la desigualdad (Crenshaw, 1991) y vectores de la diferencia (Golubov, 2019). A partir de este antecedente, opté por distinguir entre sistemas de opresión y dimensiones de la desigualdad con el fin de particularizar la mirada analítica basada en la perspectiva interseccional.

ciones de poder asimétricas que, a su vez, están atravesadas por otras dimensiones de la desigualdad como la clase o la racialidad.

A la par de considerar al patriarcado como sistema estructurador de lo privado frente a público, es clave comprender que el adultocentrismo es otro sistema de opresión, cuyo imaginario social ha implicado, por un lado, un modo de organización político y, por otro, una matriz cultural que han propiciado la negación de niñas, niños y adolescentes como personas sujetas integrales en sí mismas y, con base en ello, relaciones de poder asimétricas condicionadas fundamentalmente por la edad y la generación (Duarte, 2015). De este modo, lo adulto ha implicado un sitio de poder para medir aquello considerado infantil o adolescente.

A su vez, el adultismo es expresado mediante formas de marginación, discriminación y exclusión que otorgan lugares y tratos a infancias y adolescencias en ámbitos cotidianos como el hogar, la escuela, la calle, los espacios sociodigitales, entre otros (Morales y Martínez, 2024). En este sentido, la construcción de conocimiento no ha sido ni es ajena a las apropiaciones de saber (Foucault, 1977/2011), porque es clave recordar que la ciencia condensa un "campo de poder" (Haraway, 1995, p. 5), es decir, de tensión y movimiento que puede posibilitar un camino para dejar de reproducir relaciones de dominación.

A través de este campo de poder se ha buscado la traducción y la universalidad (Haraway, 1995), cuestión que ha conducido al privilegio de ciertos saberes sobre otros. Frente a ello, las epistemologías feministas, así como la investigación con niñas, niños y adolescentes comparten críticas contra la ciencia tradicional basada en un paradigma positivista, cuyos constructos androcéntricos y adultistas han pretendido eclipsar, por un lado; la mediación subjetiva-corporal de quien investiga (Guber, 2015/2022) y, por otro; la condición como sujetas con saberes situados de adultas mujeres, adolescentes y niñas diversas.

Este paradigma positivista parte de principios dicotómicos como objetividad/subjetividad o universalidad/parcialidad (Harding, 1987; Haraway, 1995; Liebel et al, 2020), los cuales están basados en construcciones mutuamente excluyentes, cuyo primer elemento oprime al segundo (Blázquez Graf, 2010). Al respecto, es importante comprender que esta lógica ha permeado social y políticamente también la constitución en torno a lo público/privado, hombre/mujer o persona adulta/niñez (Liebel, 2020; Morales y Martínez, 2024; Pateman, 1995), cuestión que sugiere la importancia de superar dicha dicotomía que estructura la dominación/subordinación.

Frente a esta lógica, Haraway (1995) apuesta por una objetividad encarnada para construir conocimientos situados a través de un "mapa de tensiones y de resonancias entre los fines fijos de una dicotomía" (p. 18) desde una responsabilidad feminista y añadido, generacional. Ello significa reconocer el cuerpo que investiga entre paradojas y matices que trascienden las miradas deterministas en torno a la problemática que viven las sujetas interlocutoras-participantes, quienes no dejan de ejercer determinado poder en tanto sujetas sociales con agencia atravesadas por la intersección de sistemas de opresión.

A partir de estos cruces entre las epistemologías feministas y la investigación con niñas,

niños y adolescentes, aposté por asumir una mediación subjetiva-corporal para fundamentar un papel como investigadora-tallerista y una posición en tanto mujer adulta atípica que apostó por reconocer (y tratar) a niñas y adolescentes como sujetas interlocutoras-participantes (Corsaro, 2002). Cuestiones que plantearon desafíos éticos y afectivos-corporales respecto a la construcción y cuidado de los datos de ellas, considerando el papel de las tecnologías digitales tanto en la problemática como en el tejido metodológico implicado en la etnografía digital, aspectos que narro a continuación.

Relación de poder asimétrica: de la mediación subjetiva-corporal al reconocimiento de las sujetas interlocutoras-participantes

Debido a que el problema existe hasta que una persona o grupo de personas lo nombran como tal, es decir, dicho problema existe en tanto sea para alguien (Harding, 1987), es fundamental reconocer el sitio de quien investiga, es decir, los elementos personales que conducen corporalmente a transformar determinado problema social en uno de investigación a partir de “intereses, emociones, intuiciones, necesidades y afecciones” (Alvarado, Fischetti y Hernández, 2020, p. 31) que son inherentes e incluso, claves como fuentes de sentido para construir.

De este modo, el sitio de quien investiga permite reconocer lo personal y social de la investigación porque conlleva la corporalidad de quien investiga, cuya mediación parte de determinadas coordenadas espaciales y temporales atravesadas por sistemas de opresión desde una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991). Dado que ello puede llevar a reproducir dichos sistemas, es importante construir una "relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros y con las partes desiguales de privilegio y de opresión que configuran todas las posiciones" (Haraway, 1995, p. 8).

Ello supone la apuesta por reconocer determinada relación de poder asimétrica con las niñas y adolescentes asumiendo una mediación subjetiva-corporal, para flexibilizarla lúdica y reflexivamente ante los prejuicios y los sesgos androcentristas y adultistas que, aunque varios se pueden identificar y evitar, otros son situacionales dada la diferencia entre el ser niña o adolescente respecto al ser persona adulta. Cuestión que estructuralmente ubica a cada parte en una posición particular (dominación/subordinación o superioridad/inferioridad) con base en papeles específicos (madres, hijas, estudiantes, investigadoras, sujetas usuarias de las tecnologías digitales, etc.) más allá de dicha relación dada por la investigación.

Flexibilizar la relación de poder asimétrica conlleva una apuesta política bajo el propósito de trascender las miradas dicotómicas que centralizan dicho poder (Haraway, 1991; Foucault, 1977/2011), en aras de asumir sensible y rigurosamente tanto la posición como el papel diferenciado entre quien investiga respecto al de las sujetas para construir conocimiento situado de modo crítico y autocrítico considerando las limitaciones de los propios

contextos de investigación⁶. Por tanto, esta apuesta supone el desafío de ser-hacer ante dichas relaciones de poder reconociendo a niñas y adolescentes como sujetas sociales y de investigación con poder de decisión, de acción, etc.

Bajo estas reflexiones teóricas en torno a la mediación subjetiva-corporal, asumí una posición en tanto mujer adulta atípica a partir de un papel como investigadora-tallerista en la construcción de una etnografía digital (Corsaro, 2002; Lugo-Sánchez, 2020). Siguiendo a Magstris y Morales (2023), ello significó apostar por alternativas antiadultistas a través de una articulación cuidadosa de las técnicas para la construcción de datos con las adolescentes considerando el desafío de transparentar el proceso de investigación, cuya toma de decisiones constantes posibilitó el estar y seguir ahí considerando las posiciones y disposiciones de ellas (Geertz, 2003; Magstris y Morales, 2023).

El desafío de transparentar el proceso de investigación partió de un ejercicio reflexivo, lo cual ha implicado narrar en primera persona, tomando en cuenta los límites institucionales del proyecto (Liebel y Martínez, 2009; Lugo-Sánchez, 2020)⁷. De esta forma, dicho ejercicio ha cristalizado la apuesta de mostrar a la sujeta real e histórica que investiga a través de una mirada autocrítica en construcción, atravesada por deseos e intereses que implican un papel dual y un posicionamiento dados por la mediación subjetiva-corporal frente al "objetivismo que tiende a ocultar este tipo de evidencia al público" (Bárceñas, 2024; ver más Harding, 1987, p. 26) y, en su lugar, asumiendo una objetividad encarnada.

Partir de las experiencias de las personas sujetas es un punto de encuentro entre las epistemologías feministas, así como en la investigación con niñas, niños y adolescentes, lo cual supone construir conocimiento situado en tanto sujetas con agencia (Haraway, 1995; Liebel, 2007, cuya voz y corporalidad es sustancial para comprender las problemáticas que las atraviesan. Cuestión que supone, reflexivamente, una apuesta lúdica desde la mediación subjetiva-corporal, basada en la posición (mujer adulta atípica) y el papel (investigadora-tallerista) asumidos para tomar decisiones como parte de un proceso que es importante transparentar desde la reflexividad.

Al respecto, en la investigación con niñas, niños y adolescentes ha sido primordial integrar de forma creativa las voces y las corporalidades de las personas sujetas porque son ellas, quienes "mejor pueden representar o transmitir" sus ubicaciones, rutas y prácticas (Liebel, 2007, p. 228). Ello, bajo la intención de "generar conocimientos importantes y útiles sobre los mundos vivenciales, las formas de pensar, las opiniones y los puntos de vista" de dichas personas sujetas (Liebel, 2007, p. 7), lo cual conlleva dialogar con sus experiencias, que no

6 Ello implica reconocer que los procesos de investigación se enmarcan en proyectos trazados bajo condiciones desiguales de investigación que condicionan los alcances.

7 Un ejemplo de ello es la investigación con adolescentes que realiza Altuna (2023), debido a que transparenta las implicaciones del vínculo asimétrico entre él y las personas sujetas de investigación a partir del género y la edad, particularmente, esto lo conduce a subrayar la relevancia de "mirar críticamente las desigualdades sociales" para "reconocer y legitimar el conocimiento adolescente" (p. 10), es decir, la autoridad epistémica de este grupo social. De este modo, el autor reflexiona con base en la flexibilidad, la creatividad y la objetividad feminista bajo la intención de producir conocimiento situado.

son menores ni mayores, sino otros considerando los contextos sociotécnicos que habitan y transitan entre desigualdades (Wacjam, 2006).

Por sujetas interlocutoras-participantes comprendo el papel protagónico de las adolescentes en el campo, es decir, no solo como informantes, sino en tanto colaboradoras involucradas activamente a través del diálogo y la creación de materialidades que cristalizan sus voces y corporalidades. De este modo, la apuesta es dar lugar a su autoridad epistémica dada por sus experiencias intersecciones (Blázquez Graf, 2010; Crenshaw, 1991; Liebel y Markowska-Manista, 2020) como actoras, agentes o sujetas bajo el propósito de construir conocimientos situados cuidando de sus datos mediante artefactos o mecanismos que permitan comunicar e informarlas tanto a ellas como a personas tutoras.

Bajo estas consideraciones, nombré a adolescentes como sujetas interlocutoras-participantes, lo cual conllevó desafíos éticos y afectivo-corporales dados por sus posiciones y disposiciones basados en distintos intereses, deseos y prioridades, es decir, ritmos que pueden ser diferentes a los de quien investiga o a los de la propia investigación (Guber, 2015/2022). Procurando respetar esto, aposté por detonar sus reflexividades a través de interacciones en contextos grupales e individuales asumiendo un diálogo intergeneracional basado en el aprendizaje mutuo (Guber, 2015/2022; Liebel y Martínez, 2009; Martínez y Liebel, 2024; Morales y Magistris, 2024).

Ello tomando en cuenta que “los diálogos intergeneracionales se dan siempre sobre la base de una relación desigual de poder” (Morales y Magistris, 2024, p. 31). Por tanto, reconocer a adolescentes en tanto sujetas interlocutoras-participantes implicó limitaciones como parte de una apuesta por flexibilizar —de modo reflexivo— la asimétrica de dicha relación desigual de poder, en este caso, dada por la experiencia genérica de la edad principalmente. De modo situado, en seguida narro el tejido de la etnografía digital bajo las perspectivas niñas-adolescentes.

La construcción de una etnografía digital bajo perspectivas niñas-adolescentes

A partir del diálogo entre las epistemologías feministas y la investigación con niñas y adolescentes, aposté por construir una etnografía digital bajo perspectivas niñas-adolescentes, lo cual permitió situar a diez adolescentes en tanto sujetas interlocutoras-participantes desde la mediación subjetiva-corporal a partir de mi papel dual. Siguiendo a Magistris y Morales (2023), dichas perspectivas niñas-adolescentes en plural conllevan una apuesta crítica y autocrítica propositiva para “asumir” y asimilar otros modos de “interpretar la realidad e intervenir en ella” basadas en mantener una actitud centrada en la curiosidad, la pregunta, la creación, el deseo de saber y la transformación (p. 41)⁸.

Bajo esta consideración, asumir y asimilar en la práctica las perspectivas niñas-adolescentes posibilita “desasociar” infancias y adolescencias “de representaciones que la ligan a lo pequeño o a aquello con menor valor”, “inacabado” (p. 42); desmontar a personas adultas

8 Dado que Magistris y Morales (2023) proponen una perspectiva niña, consideré pertinente pluralizar su concepto para dar lugar enunciativo a las distintas niñeces, infancias y adolescencias (Liebel, 2020).

como las voces "de las infancias"; incorporar el lenguaje, la epistemología, la sensibilidad y la racionalidad de niñeces y adolescencias y; resignificar el valor de lo calificado como "infantil" comúnmente minimizado (Morales y Magistris, 2024, p. 42). Ello ha significado dialogar con los marcos de sentido interpretativos de las adolescentes como parte de la etnografía digital desde una perspectiva cualitativa.

A partir de Bárcenas (2024), la etnografía digital permitió construir una mirada con base en un trabajo sistemático mediante la visibilización de prácticas sociales configuradas en textos e imágenes en movimiento o fijas que parten de posiciones de poder diferenciadas, cuestión que plantea "redimensionar el rol de las tecnologías de la información y las redes sociodigitales" desde la subjetividad de quien investiga (p. 39). Dicha mirada tejió un campo anclado a un contexto digital translocalizado, con el fin de interpretar más allá de la inmersión en un espacio geográfico delimitado (Bárcenas, 2024; Ferguson, 2017; Gómez Cruz y Ardévol, 2013; Hine, 2015)⁹.

Desde mi papel como investigadora-tallerista entrelazado con mi posición como mujer adulta atípica, la inmersión significó involucrarme a través de dos momentos que articulaban la etnografía digital: talleres en línea tanto lúdico-reflexivos como de contribución social y, entrevistas etnográficas tejidos por la observación participante (Guber, 2015/2022; Lugo-Sánchez y González, 2022; Peña-Cuanda y Esteban-Guitart, 2013). Siguiendo a Geertz (2003), es clave subrayar que dicha observación participante implicó un modo de estar y seguir ahí construyendo el campo con las sujetas interlocutoras-participantes¹⁰.

En general, los talleres lúdicos-reflexivos estructuran contextos privilegiados, cuyos espacios y tiempos posibilitan construir confianza para dialogar y crear materialidades tangibles a partir del despliegue de las subjetividades de quienes participan reflexionando en torno a problemáticas (Peña-Cuanda y Esteban-Guitart, 2013). En el marco del presente proceso de investigación, decidí tejer tres estrategias para cumplir metodológicamente con el diseño que implican este tipo de talleres: iniciación-cohesión, producción grupal y evaluación-reflexión que habilitaron creativamente "las condiciones propicias para el proceso narrativo" (Peña-Cuanda y Esteban-Guitart, 2013, p. 183)¹¹.

9 Considerando que la dimensión digital en las etnografías parte de los principios de las etnografías clásicas, Bárcenas (2024) siguiendo a Malinowski (1986), Geertz (2003) y Turner (2007) precisa que las etnografías digitales "se emplean en diferentes proximidades intersubjetivas... y en distintas coordenadas de espacio y tiempo" (p. 35) con la intención de comprender los sentidos de las personas colaboradoras o interlocutoras mediante descripciones densas de sus prácticas sociales que responden simbólicamente a determinada cultura.

10 Durante el primer momento, es importante mencionar que recibí el apoyo de una joven a quien conocí en el 2016 en un taller cuando ella era adolescente, en este sentido, colaboró con un taller de periodismo a modo de contribución social y elaboró su diario de campo.

11 Peña-Cuanda y Esteban-Guitart (2013), por un lado; nombran técnicas a las estrategias, no obstante, decidí cambiar su denominación para distinguirlas de las técnicas de construcción de datos cualitativos y etnográficos. Por otro; vinculan cuatro (iniciaron, cohesión, producción grupal y evaluación-reflexión), sin embargo, parto de tres considerando la unión de dos de ellas (evaluación-reflexión) a partir del trabajo previo como investigadora-tallerista.

Es importante precisar que articulé pedagógicamente los talleres lúdico-reflexivos con los talleres de contribución social de corte periodístico, en este sentido, estos talleres en línea fueron compartidos mediante la plataforma Zoom con la que ya estaban familiarizadas las diez sujetas interlocutoras-participantes que conformaron el grupo mediante una convocatoria pública. La siguiente tabla ilustra las técnicas lúdico-proyectivas llevadas a cabo a partir de la secuencia de las estrategias señaladas de dichos talleres, de este modo, conllevaron cuatro sesiones que duraron entre una hora y, una hora con treinta minutos.

Tabla 1.

Talleres lúdico-reflexivos: estrategias, técnicas lúdico-proyectivas y materialidades de análisis

Estrategias	Técnicas lúdico-proyectivas	Materialidades de análisis
Estrategias de iniciación-cohesión	Generando acuerdos para escucharnos de forma mediada Jugar a ser reporteras (presentarnos) Improvisando una entrevista para romper el hielo Compartiendo nuestras cuentas de redes sociodigitales con el fin de continuar conectadas	Transcripciones contextuales
Estrategias de producción grupal / técnicas de construcción grupal (proyectivas y lúdicas)	Mapas corporales Líneas del tiempo Videos (dos sesiones) Mapas conceptuales (una sesión) Carteles (una sesión) que comprenderé como materialidades de análisis	Transcripciones contextuales Dibujos y escritos Gráficos digitales Videos cortos
Estrategias de evaluación-reflexión	Asociación libre Reflexión grupal grabada con celular jugando a ser reporteras	No aplica

Nota: Elaboración propia. (2025).

Por su parte, las entrevistas etnográficas consistieron en un encuentro entre dos reflexividades dadas por una relación de poder asimétrica, es decir, un vínculo social mediado digitalmente cuya interacción produjo otra reflexividad a partir de la observación directa y la participación (Guber, 2015/2022). En este sentido, inspirada en Guber (2015/2022) partí de una postura orientativa flexible con el propósito de seguir comprendiendo los marcos interpretativos de las sujetas interlocutoras-participantes, lo cual implicó evitar imponer el ritmo propio o ser intrusiva con preguntas según la disposición explícita e implícita de cada sujeta¹².

En este sentido, luego de los talleres en línea, contacté a las adolescentes mediante WhatsApp para preguntarles si les interesaba ser entrevistadas (Kaufmann y Peil, 2020). Dado que todas aceptaron de forma entusiasta, proseguí a escribir a las personas tutoras que me indicaron dichas adolescentes con el fin de solicitar también su autorización. A partir de ello, me comuniqué con las mencionadas adolescentes una segunda vez en aras de com-

¹² Esta postura busca trascender una postura directiva como parte de la apuesta epistemológica problematizada en el presente trabajo.

partir el documento consentimiento co-informado y dar seguimiento a inquietudes en caso de ser preciso. En tanto, el tercer contacto consistió en realizar la entrevista vía Zoom, las cuales oscilaron entre los 25 y 77 minutos, aspectos que sistematizo en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Contactos para realizar las entrevistas etnográficas

Contactos	Red sociodigital	Adolescentes	Persona tutora
Contacto uno	Whats.App	Preguntar cómo estaban e interés en ser entrevistadas para escribir a personas tutoras	Recordar la investigación para pedir permiso
Contacto uno	Whats.App Whats.App	Compartir sitio web sobre la investigación con el propósito de informar detalles desde un tono cercano	Compartir sitio web sobre la investigación con el propósito de informar detalles desde un tono cercano
Contacto dos		Preguntar dudas	Preguntar dudas
		Compartir documento de consentimiento co-informado para su lectura, llenado y firma tanto de ella como de persona(s) tutora(s)	No aplica
Contacto dos	Whats.App Zoom	Preguntar dudas	No aplica No aplica
Contacto tres		Realizar entrevistas etnográficas según el día y el horario proporcionado	

Nota: Elaboración propia. (2025). Es importante precisar que coloqué *emojis* en los mensajes enviados desde mi papel como investigadora-tallerista, en este sentido, dichos *emojis* como corazones verdes, morados o formados por las manos; funcionaron como artefactos culturales digitales que permitieron identificarnos como mujeres y, diferenciarnos generacionalmente.

En esta etnografía digital, los talleres lúdicos-reflexivos y las entrevistas etnográficas de corte semiestructuradas implicaron, respectivamente, un acercamiento exploratorio- grupal y, explicativo-individual. Los primeros habilitaron un contexto basado en la confianza, para identificar experiencias desde los marcos interpretativos de las sujetas y seguir cuentas personales o de proyectos de ciertas participantes en Instagram, en tanto, los segundos posibilitaron plantear preguntas focalizadas, con el fin de alentar aquello considerado irrelevante, trivial o contradictorio (Guber, 2015/2022), profundizar en saberes o bien, hallar otros sentidos en torno a la problemática más allá de mi mirada.

Los talleres lúdico-reflexivos y las entrevistas etnográficas permitieron generar las siguientes materialidades de análisis: transcripciones con-textuales, dibujos y/o escritos, así como videos cortos, lo cual implicó trazar una ruta metodológica rigurosa y sensible con los ritmos de las sujetas. Para ellas, esto supuso, por un lado; compartirles talleres de contribución social y, por otro; construir un consentimiento co-informado a manera de ejercicio informativo y comunicativo, además, ambas iniciativas respetaron sus posiciones y disposiciones con base en sus derechos a la participación, así como a la protección.

También, es importante puntualizar que la apuesta por los talleres de contribución social posibilitó convocar a un grupo de colaboradoras con acceso a las tecnologías digitales e

interesadas en temas de derechos de las mujeres, infancias y adolescencias, así como en otras problemáticas sociales. Además, la construcción del consentimiento co-informado implicó un movimiento reflexivo entre el primer y segundo momento de la etnografía digital, con el fin de crear un documento cercano que brindara detalles y consultara sobre el manejo de los datos compartidos por las sujetas en el proceso de investigación como parte de un desafío ético.

A manera de conclusiones: reflexiones situadas bajo perspectivas niñas-adolescentes

El campo etnográfico digital dado por los talleres en línea, particularmente, los talleres lúdico-reflexivos y las entrevistas etnográficas en tanto momentos, permitieron advertir la importancia subjetiva de la toma de decisiones para asumir un papel dual de forma sensible y rigurosa basado en un posicionamiento que permitiera construir conocimientos situados con las adolescentes como sujetas interlocutoras-participantes desde una mirada etnográfica. Este proceso permitió reflexionar el papel de las tecnologías digitales tanto en la problemática estudiada como en la articulación de dicho campo etnográfico digital que conectó a adolescentes de distintas partes de México e incluso, una de otro país.

Ello significa que las tecnologías digitales son configuradas (y configuran en tanto dispositivos de poder) entre lo social y el género a través de su diseño y apropiación desde una mirada tecnofeminista (Wajcman, 2006). Dada la apuesta interseccional entre las epistemologías feministas y la investigación con niñas, niños y adolescentes que me condujeron a retomar las perspectivas niñas-adolescentes, presento los hallazgos en torno a los talleres lúdico-reflexivos y las entrevistas etnográficas desde un papel dual en tanto investigadora-tallerista. La intención es mostrar las reflexiones metodológicas suscitadas en estos rubros como parte de una constante toma de decisiones.

Un hallazgo fundamental fue que el papel dual de investigadora-tallerista implicó el desafío de mostrarme mediante el involucramiento personal, la improvisación y la espontaneidad, prácticas que fueron clave para flexibilizar la relación de poder asimétrica mediante la generación de confianza y la detonación de distintas reflexividades. Este papel dual, basado en el posicionamiento personal como mujer adulta atípica, posibilitó el aprendizaje compartido y el abandono del lugar en tanto persona adulta que únicamente ordena o impone.

Esto conllevó aprendizajes compartidos dado el trabajo colaborativo dentro de los talleres, en este sentido, fue importante proponer técnicas que consideraron diferentes expresiones: escribir, dibujar, hablar o combinaciones de éstas, según la preferencia de las sujetas advirtiéndoles que no había calificaciones. Otro aspecto sustancial para considerar dentro de este papel dual implicó la apertura a bromas, chistes o “chismecito” que no rebasaron límites desde los respetos mutuos (Comunicación personal, 2024), cuestión que también contribuyó a flexibilizar la referida relación de poder asimétrica entre las partes.

E incluso, esta apuesta por la espontaneidad e improvisación, fue clave para que las adolescentes se animaran a narrar experiencias dolorosas como parte de la confianza construida, cuestión que permitió cierta resonancia grupal desde nuestro ser mujeres en plural más

allá de la edad y también, a propósito de dicha edad como marcador social. Cabe precisar que varias de estas experiencias dolorosas no surgieron de preguntas directas, sino de temas que ellas vincularon, por ejemplo; alguien compartió una experiencia de violencia digital vivida por una compañera luego de reflexionar cómo éramos en tanto sujetas usuarias de internet y redes sociodigitales.

Desde una mirada rigurosa en términos metodológicos, es importante precisar que los talleres lúdico-reflexivos no son una alternativa que implica únicamente extraer información de cualquier grupo social o, en el mejor de los casos, un modo lúdico para construir datos cualitativos junto a ellas. En este sentido, articulan sensible y rigurosamente técnicas, en cuyos espacios y tiempos se apuesta por el diálogo intergeneracional a través del reconocimiento mutuo, lo cual parte del deseo de estar por parte de quienes participan, es decir, de su voluntad.

Al respecto, los talleres lúdico-reflexivos permitieron construir dos tipos de datos que son claves distinguir considerando los objetivos de los proyectos de partida: los observados in situ y aquellos compartidos o proyectados en las materialidades de análisis. Los primeros, producto de las interacciones generadas en estos contextos privilegiados, bajo acuerdos grupales dialogados entre todas las partes desde la primera sesión. Los segundos, el resultado de dichas materialidades de análisis, cuyos soportes de corte visual, escrito o audiovisual complejizan la interpretación. Cuestión que permite identificar contrastes y resonancias en el desenvolvimiento de las subjetividades.

Para detonar las reflexividades de las adolescentes, considero que no sólo fue clave mi papel en tanto investigadora-tallerista basado en un posicionamiento como mujer adulta atípica, también fue fundamental la interacción entre ellas siendo pares, lo cual originó procesos de auto-reflexión en grupo. Por ejemplo, la técnica lúdica-proyectiva basada en mapas corporales permitió proyectar de forma libre nuestros cuerpos con base en características atribuidas a sí mismas, intereses o deseos, así como mediante experiencias vividas desde las infancias o niñeces de cada una, cuestiones que compartimos explicando lo sentido y pensando mediante un breve video que narró el proceso creativo.

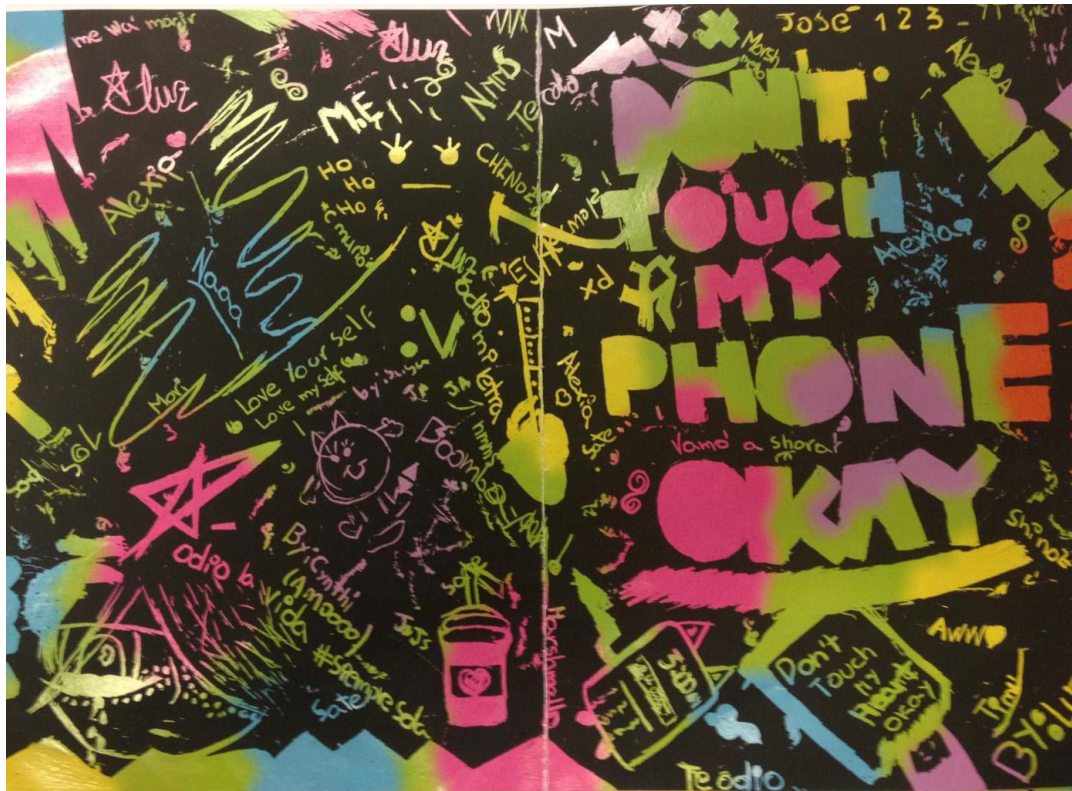
Frente a los desafíos afectivos-corporales, este ejemplo evidencia una forma de proyectar la corporalidad considerando las limitaciones digitales de realizar los talleres, debido a que los mapas corporales posibilitaron construir una narrativa en primera persona elaborada por las propias sujetas. Al respecto, considero importante esta técnica tanto a nivel grupal como personal, porque permitió que las adolescentes, por un lado, se re-conocieran entre ellas a partir de características, intereses y deseos comunes o diferentes y, por otro, acercarme a los discursos que han construido en torno a sí mismas, entre reproducciones y desafíos a una cultura adultocéntrica-patriarcal.

Por su parte, las entrevistas etnográficas permitieron profundizar en las experiencias vividas de las adolescentes según sus disposiciones, mediante el empleo de tácticas como preguntar abiertamente sobre su estado anímico o en torno a observaciones de redes sociodigitales para "romper el hielo", lo cual detonó que algunas me devolvieran preguntas relativas a mi estado anímico, la investigación o, algún otro aspecto de su interés. A la par de ello, fue importante respetar los límites de las sujetas, para evitar insistir en temas que generaban incomodidad, por ejemplo, preguntas relativas a cómo vivían el patriarcado en

el hogar en algunos casos.

La apuesta por flexibilizar la relación de poder se vio reflejada en que la entrevista fue agradecida por la mayoría de las adolescentes dado que la percibieron como una plática en confianza, llegando a compartir material extra mediante WhatsApp, cuestiones que posibilitaron construir un diálogo intergeneracional fluido pese a la distancia geográfica y etaria con las sujetas. Considerando ello, el presente estudio evidencia la apuesta de ser personas adultas atípicas para tejer conocimientos situados desde perspectivas niñas-adolescentes, bajo el desafío de que las investigaciones en tanto procesos contribuyan a la vida de dichas niñas y adolescentes interlocutoras/participantes.

Para finalizar, es fundamental asumir que me fue imposible garantizar la seguridad de los datos respecto a los proveedores comerciales de las plataformas y las redes sociodigitales empleadas (WhatsApp, Instagram, Zoom, principalmente), dado que las adolescentes ya tenían una cuenta previa en dichos espacios bajo la cual cedieron determinados derechos. Sin embargo, “¿hasta qué punto debería la investigación académica utilizar software comercial en función de intereses privados?” (Kaufmann y Peil, 2020, p. 243), cuestión clave para seguir la reflexión más allá de respuestas tecnodeterministas¹³.



Mi privacidad. Grupo de adolescencias ApexAndo, del Programa APEX, de la Universidad de la República de Uruguay.

13 Considero que este ejercicio reflexivo implica ir más allá del proyecto de investigación para revisar las prácticas académicas en general, cuyo desarrollo en gran o menor medida depende de softwares comerciales. Respecto al presente proceso, me parece importante reivindicar que las redes sociodigitales también pueden posibilitar de forma contradictoria la observación, el diálogo, la escucha, entre otras prácticas colaborativas (Wacjan, 2006). Ello, sin eclipsar que reproducen lógicas patriarcales, blancas (Wajcman, 2006) y adultocéntricas en tanto productos sociotécnicos.

Referencias

- Altuna, J. (2023). Investigar para escuchar las voces adolescentes: Etnografía con adolescentes desde una epistemología feminista. *Clivaje. Estudios y Testimonios Del conflicto y el cambio social*, (11), e-42131. <https://doi.org/10.1344/CLIVATGE2023.11.6>
- Alvarado, M., Fischetti, N., & Hernández, V. (2020). Epistemologías feministas: conversaciones (in)interrumpidas. En M. Alvarado (Ed.), *Feminismos del Sur. Recorridos, itinerarios, junturas* (pp. 17-40). Prometeo.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Bárceñas, K. (2024). Etnografía digital: revisar un método desde una genealogía hacia los fundamentos clásicos. (pp. 33-53). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Belausteguigoitia Rius, M., Chaparro Martínez, A., García Roa, M., Maciel Molinar, J., Moreno Esparza, H., Tapia Silva, A., Torres Cruz, C. y Vásquez Montiel, S. (2022). *Antimanual de la lengua española para un lenguaje no sexista*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/cieg.9786073064835e.2022>
- Blázquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales en N. Blázquez Graf, F. Flores y M. Ríos (Coord.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (2ed., pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf.
- Cook, C. (2012). Email interviewing: generating data with a vulnerable population. *Journal of Advanced Nursing*, 68, 1330–1339.
- Corsaro, W. (2002). A reproducao interpretativa no brincar ao faz da conta. *Educacao, Sociedade e Culturas*, 17, 113–134. <https://doi.org/10.24840/esc.vi17.1521>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377434/cdq1de1.pdf?sequence=1>.
- Ferguson, R. (2017). Offline ‘stranger’ and online lurker: methods for an ethnography of illicit transactions on the darknet. *Qualitative Research*, 17(6), 683-698.
- Fernández, S., Jaramillo, J., & Meo, A.I. (2019). Entre hallazgos y abordajes metodológicos: etnografías con niñas y niños en Argentina. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 153-174. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/207050/CONICET_Digital_Nro.a5a64757-e454-4654-8268-b03f7fee705c_L.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Foucault, M. (1977/2011). *Historia de la sexualidad*. (3ra ed. en español). Siglo Veintiuno Editores.
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Comunidad de Madrid-Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Editorial Gedisa.
- Gómez Cruz, E. y Ardévol, E. (2013). Ethnography and the field in media(ted) studies: a practice theory approach. *Westminster Papers*, 9 (3), 27-46.
- Guber, R. (2015/2022). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Haraway, D.J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra. Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? *Feminismo y metodología*. Universidad de Indiana.

- Harding, S. (1987). Is there a feminist method? En S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology*. Indiana University Press. https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday* (pp. 55-87). Bloomsbury Publishing Editorial.
- Kaufmann, K. y Peil, C. (2020). The mobile instant messaging interview (MIMI): Using WhatsApp to enhance self-reporting and explore media usage in situ. *Mobile Media & Communication*, 8(2), 229-246.
- Lerner, G. (1985). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Revista Encuentro*, 78, 6-18. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i78.3661>
- Liebel, M. y Martínez, M. (2009). Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).
- Liebel, M. y Markowska-Manista, U. (2020). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5, 1-4. <https://doi.org/10.5209/soci.74230>
- Lugo-Sánchez y González. (2022). Los talleres lúdico-reflexivos como técnica en los entornos de investigación de la alfabetización y apropiación de Internet entre niñas y niños: un ejemplo de diseño y aplicación. En J. Corona-Rodríguez y G. Orozco (Coord.), *Alfabetismo Mediáticos Participativos*. Tintable.
- Lugo-Sánchez, I. (2020). La apropiación cultural de internet en la familia por parte de niñas y niños. Un estudio a través de los TLR. [Tesis maestría, Universidad de Guadalajara]. RIUdeG.
- Magistris, G. y Morales, S. (comp.). (2023). *Reinventar el mundo con las muñecas: del adultocentrismo a las perspectivas niñas*. Editorial Chirimbote.
- Malvacio, C. Y Torres, C. . (2022). Diálogo entre la Epistemología Feminista y la Epistemología Trans: hacia la construcción de una ciencia colectiva y heterogénea. *Heterocronías. Feminismos Y Epistemologías Del Sur*, 4(2), 22-36. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterocronias/article/view/39969>
- Martínez, M., y Liebel, M. (2024). Niñas y niños investigadores en América Latina: Cuestionando la investigación académica. *DESIDADES*, 12(38). 35-53. <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i38.59388>
- Millett, K. (1970). *Política sexual*. Universitat De Valencia Instituto De La Mujer.
- Morales, S. y Martínez, M. *Adultocentrismo*. (2024). ¿Qué piensan chicas y chicos? Octaedro.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.
- Pavez-Soto, I. (2021). El ser libre de las niñas de hoy. *Zero-a-Seis*, 23(43). 1061-1080. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e790>.
- Peña-Cuanda, M. del C. y Esteban-Guitart, M. (2013). El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multi-metodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 26, 175-200. <https://doi.org/10.5944/empiria.26.2013.7157>.
- Quecha, C. (2016). *Familia, infancia y migración: un análisis antropológico en la Costa Chica de Oaxaca*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG, México. (Trabajo originalmente publicado en 1986 como "Gender: A Useful Category of Historical Analysis" en *American Historical Review*, 91, 1053-1075).
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Wajcman, J. (2006). *El tecnofeminismo*. Ediciones Cátedra.