



ETNIA-E: CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA
SOBRE INFANCIA, ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN DEL
IMA/FMEE

Nº 18:

Comunidades de Práctica y Rutinas en Familias con Bebés

Nieves Galera

Noviembre 2021
ISSN: 2254-3872



ABSTRACT

Este artículo explora la familia como *comunidad de práctica*; es decir, el concepto de comunidad de práctica se usa para reflexionar sobre las familias contemporáneas y las formas en que las miembros de estas construyen una comunidad. La necesidad de usar esta noción surgió cuando agrupamos las prácticas cotidianas de las familias de este estudio en diferentes ejes teóricos que dan una estructura a todo el material empírico recogido durante un proyecto etnográfico longitudinal sobre socialización lingüística temprana. Estos ejes teóricos, vertebradores de la vida cotidiana de familias contemporánea y cercanos a la práctica son: los horarios y los espacios que organizan el día a día, las ideologías sobre la escolarización y el desarrollo temprano (lactancia, alimentación y colecho), la política semiótica familiar en torno a los libros y medios digitales, y las redes familiares y sociales que rodean a la familia.

Keywords: Bebés - Comunidades Familiares - Identidad Maternal - Ideologías Parentales - Parentalidad Contemporánea - Socialización lingüística.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es explorar la familia como *comunidad de práctica*; es decir, el concepto de comunidad de práctica se usa para reflexionar sobre las familias contemporáneas y las formas en que las miembros de estas construyen una comunidad. La necesidad de usar esta noción surgió cuando agrupamos las prácticas cotidianas de las familias de este estudio en diferentes ejes teóricos que dan una estructura a todo el material empírico recogido y permiten ascender a un nivel teórico superior: las comunidades de práctica y la identidad. Estos ejes teóricos, vertebradores de la vida cotidiana de familias contemporánea y cercanos a la práctica son: los horarios y los espacios que organizan el día a día, las ideologías sobre la escolarización y el desarrollo temprano (lactancia, alimentación y colecho), la política semiótica familiar en torno a los libros y medios digitales y las redes familiares y sociales que rodean a la familia.

Este artículo forma parte de mi tesis doctoral sobre socialización lingüística con bebés en familias de clase media de Madrid. El objetivo de la tesis es analizar el día a día de las bebés en estas familias y reflexionar sobre la crianza contemporánea, poniendo el foco en diferentes aspectos de la misma. El proyecto está compuesto de varios capítulos de análisis donde se abordan cuestiones diferentes de la vida familiar; unos son de corte microetnográfico y, para situarlos, partí de un análisis más general y holístico de la crianza. Este análisis más general y etnográfico es el que se muestra en este artículo.

Los datos de la tesis provienen del trabajo de campo con cuatro familias españolas con bebés durante los dos primeros años de la vida de estas. El trabajo de campo etnográfico consistió en grabaciones de video mensuales de interacciones cotidianas, observación participante en el hogar y otros espacios familiares, así como entrevistas y conversaciones informales con las adultas en estas cuatro familias. El trabajo longitudinal permitió un análisis profundo de las interacciones y prácticas familiares. Esta metodología ha permitido acercarse a lo que hacen las familias desde un punto de vista situado.

Mi trabajo de campo fue un proceso de aprendizaje que me permitió observar y participar en estas comunidades de práctica en su día a día. Esta participación como etnógrafa en comunidades de práctica implicó el esfuerzo de renegociar mis nociones previas sobre lo que es una comunidad de crianza y supuso entrar en contacto con el sentido y las lógicas de las familias que participaron en la tesis: su estructura, su conexión y la construcción de sus lazos.

Se parte del concepto de comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) como un concepto base general y, como se anticipó, se proponen una serie de ejes sobre los que se apoya; estos ejes ayudarán a entender los aspectos más relevantes de la cotidianidad de las familias y a poder definir sus vínculos y su funcionamiento. El concepto de comunidad de práctica también permitirá reflexionar sobre la

parentalidad y crianza actual durante los primeros años de vida de las bebés desde una perspectiva etnográfica.

Se entiende por comunidad de práctica una propuesta teórica en la que el aprendizaje se concibe como un proceso a través del cual una persona se convierte en miembro de una comunidad. El aprendizaje ocurre como una propiedad «emergente» que surge de la *participación periférica legítima* en prácticas sociales de las miembros recién incorporadas (Lave, 1991, p. 63). Por emergente se entiende que las nuevas miembros van desarrollándose en diferentes aspectos que le comprometen como miembro a medida que participan en su vida familiar (e. g. formas de hablar, de hacer tareas, valores y creencias, jerarquías, etc.). Para participar competentemente en una comunidad de práctica se requiere el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para ser miembro activa de dicha comunidad y así actuar de acuerdo a las normas (Lave y Wenger, 1991). De este modo, el aprendizaje y el desarrollo no son la adquisición de un saber concreto y abstracto, sino es el hecho de participar progresivamente en tareas conjuntas con otras, los vínculos que se van estableciendo en ese proceso y el sentido de pertenencia que se va desarrollando (Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2015a). Hay un cambio en la propia persona y en su lugar dentro de la comunidad, que va pasando gradualmente de la participación periférica a la participación plena. Con este concepto, Lave y Wenger ofrecen una alternativa cultural a las visiones del aprendizaje escolar y directivo, y proponen un enfoque relacional, que se basa en las actividades con otras personas en lo que han denominado comunidades de práctica. Esta propuesta es interesante porque ve el aprendizaje como algo que ocurre en relación con el mundo social, que es dinámico y compromete no sólo a la persona, sino a la comunidad en la que se imbrica. También se dice que esta participación es guiada (Rogoff, 2003) o por observación en interacciones familiares (de León, 2015), en contraposición a la instrucción formal, porque las personas veteranas de la comunidad despliegan diferentes oportunidades para aprender que no requieren instrucciones explícitas, exámenes o validación externa.

Desde este punto vista, lo significativo es la relación entre las personas, la actividad y el mundo. Lave y Wenger parten de trabajos etnográficos y argumentan su propuesta a partir de casos concretos, porque afirman que no quieren caer en abstracciones, sino generar una mirada analítica que permita dar cuenta del aprendizaje como un proceso en actividades conjuntas de la comunidad de práctica, y no un producto. Un aspecto importante de este enfoque es la construcción de las identidades de las recién incorporadas. De esta forma, el desarrollo de la identidad es un aspecto interesante porque se centra en la persona, de forma situada y en un contexto de actividad significativa para ella. Este enfoque supone un cambio con respecto a otras posturas del aprendizaje (ver Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991) y, como se señaló en el Capítulo 2 de esta tesis, supone una conceptualización de la subjetividad que se construye en relaciones entre la agente y el entorno social, por lo que persona y sociedad no son elementos estancos y separados. Como señalan Lave y Wenger (1991):

Considerar el aprendizaje como participación legítima periférica significa que el aprendizaje no es simplemente una condición para la membresía, sino que es en sí mismo una forma de desarrollo, de membresía. Concebimos las identidades como relaciones vivenciales a largo plazo entre las personas, sus lugares y su participación en comunidades de práctica. Así, identidad, conocimiento y membresía social se producen una a la otra (p. 53).

El aprendizaje es por tanto un proceso de transformación de la identidad y de comunidades de práctica, en el que ambos aspectos están interconectados.

La noción de comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) permite entender el concepto de familia desde lo que «hacen juntas», a través de la participación en prácticas sociales del día a día. Lo que define una comunidad de práctica tiene límites difusos y depende del contexto de investigación (no es lo mismo una familia española de clase media que una familia suburbana americana). Por ello, era necesario un término flexible que no definiese de antemano cuál va a ser el comportamiento de las cuatro familias que hemos estudiado desde una perspectiva etnográfica, y así poder explorarlo con las niñas y sus cuidadoras.

La antropóloga Sarah Pink (2016) afirma que el concepto de comunidad de práctica difiere del constructo social «comunidad» en el hecho de que la primera noción está basada en el aprendizaje y en la participación en tareas que implican un compromiso con una serie de tareas conjuntas. Pink añade que comunidad de práctica es una reconceptualización de formulaciones pasadas del término comunidad que permite ajustarse más a la praxis y a las definiciones de las participantes como elementos activos de esa comunidad. Esta autora retoma la idea de Wenger (1998) de que las comunidades de práctica se construyen mediante el «hacer juntas». Por otro lado, Pink critica las nociones universales de conceptos como «comunidad» y «red», tal y como se ha entendido en algunas ramas de la antropología y la sociología, y propone ajustarlo a cada situación, lo que implica un proceso etnográfico de investigación. Las disciplinas de la antropología y la sociología a mediados del siglo xx utilizaban el término comunidad de una forma abstracta y difusa, sin tener en cuenta grupos concretos de personas y, por ello, sin dar razón de las experiencias y la vida cotidiana de las agrupaciones sociales concretas.

Hay que señalar que Pink (2016) y las personas con las que colabora tienen unos intereses de investigación diferentes a los de esta investigación, ya que su enfoque parte desde el ámbito de la etnografía digital, mientras que este trabajo se centra en el ámbito de la vida familiar. Sin embargo, también necesitamos un concepto como el de comunidad de práctica para poder explicar la vida de las familias de forma situada y analizar las interconexiones de los elementos que las organizan como comunidad. Las familias se hallan en un contexto sociocultural donde el significado de la familia está en constante evolución y estas se relacionan en un mundo cambiante. Así, los diferentes ejes permiten explorar esas relaciones entre las bebés, sus cuidadoras y el entorno que las rodea. Este concepto también nos

sirve para desarrollar herramientas teóricas que nos permitan estudiar las prácticas y percepciones en torno a la infancia temprana y comprender cuáles y cómo son las «comunidades» —el entorno— en el que esta se desarrolla desde un nivel «macro» de conceptos como comunidad e identidad.

En resumen, en este capítulo nos planteamos abordar el estudio de la familia desde los conceptos señalados. Como se adelantó, estos conceptos sirven para generar cuatro ejes analíticos que dan estructura al material empírico recogido y sirve para examinar las prácticas familiares. Las preguntas que se abordan en este capítulo son (1) cómo las miembros de la familia organizan y construyen una comunidad, (2) de qué manera participan las bebés y sus familias en las rutinas cotidianas y (3) cómo elaboran y gestionan sus identidades como miembros o participantes de sus comunidades familiares. El concepto de comunidad de práctica (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991) es pertinente para examinar estas cuestiones y los datos del trabajo de campo desde una mirada situada y una perspectiva sociocultural del aprendizaje y la identidad.

LÓGICAS ESPACIO-TEMPORALES EN EL HOGAR

Familias que Organizan el Horario en Función del Trabajo de Madre o Padres

En este patrón se estructura el horario familiar tomando como eje vertebrador el trabajo. La reincorporación al trabajo marcó la diferencia fundamental en las rutinas temporales o los tiempos de la familia y son las diferencias en las rutinas antes y después lo que señala la relevancia de este factor. Las bebés van ajustando sus ritmos a los patrones temporales que establecen las madres y estos se transforman con los cambios laborales. Es decir, las formas en que las madres necesitan reajustar las rutinas afectan a los tiempos y los espacios familiares, y dan pistas de las formas en las que ellas construyen su hogar y organizan su comunidad familiar y la participación de las bebés. Aquí hablamos de las madres y no de los padres porque son los cambios laborales en la vida de ellas lo que más influye en las rutinas de las familias. No obstante, cabe resaltar el caso del padre Bubú que cuando estaba presente a veces se llevaba a las niñas de excursión en vez de llevarlas al cole. Estos cambios en los patrones temporales ocurren en tres familias: la familia Luna, la familia Bubú y la familia Ovillo.

La investigadora conoció a las familias Luna y Ovillo antes de que las madres se incorporaran al trabajo. Como estaban en casa, en esa etapa la investigadora pudo visitarlas por las mañanas. Normalmente estaban en pijama o en ropa de andar por casa y solían realizar tareas domésticas. En ocasiones salían a tomar un café con otras madres (familia Luna) o a la compra, o a clase de pilates (familia Ovillo). En casa, la pequeña Abril y Simón pasan la mayor parte del tiempo en la cocina (ver Figura 1), aunque también pueden estar en la teta en el sofá (familia Ovillo), o pudimos verlas en una cuna en el salón (familia Luna). Según iban creciendo, fueron pasando al suelo (ver Figura 2).

Figura 1

Simón (4;12) (Familia Luna) Está en la Hamaca Sobre la Mesa de la Cocina Mientras su Madre, Nuria, Habla con la Investigadora



Figura 2

La Familia Ovilla Deja a Abril (6;03) en el Suelo de la Cocina Mientras Realizan Tareas en Casa y Entran y Salen de la Cocina



Cuando la investigadora visitó por primera vez a la familia Bubú, la madre acababa de incorporarse al trabajo y ya habían cambiado sus rutinas diarias. Por eso no tuvo la posibilidad de realizar observaciones por las mañanas en esta familia.

Un aspecto relevante es cómo las familias vivían y se preparaban para estos cambios en las rutinas tras la incorporación al trabajo. Nuria, la madre de la familia Luna, hizo explícito en la primera visita (Simón tenía 4;12) que ya estaba intentando preparar al pequeño para el cambio. Este cambio tiene un componente anticipatorio en la socialización (Corsaro y Rizzo, 1988), ya que Nuria actúa como adulta que intenta introducir poco a poco al bebé en unas claves temporales que se consideran adecuadas para organizar las rutinas y el sueño en el futuro. Por esto, Simón empieza a practicar para el futuro las pautas que configuran el mundo adulto. En el Extracto 1 Nuria cuenta cómo se anticipa y se prepara para los cambios en las rutinas del sueño antes de que se produzca la incorporación. En realidad, lo que está haciendo la madre es construir unas nuevas reglas que regulen los tiempos en el hogar, entre ellos la hora de acostar a su bebé. Desde el marco de las comunidades de práctica, esto es relevante porque está haciendo referencia a un marco compartido que tiene un significado en relación a la organización familiar y que supone unos cambios relevantes que afectan a las rutinas de la comunidad y a la identidad de las implicadas.

Extracto 1

Primera visita, conversación en la cocina; Simón tiene 4;12

«Ya estamos, pero ya estamos, hay que educarle desde ya, ya estamos con nuestra rutina del sueño (se dirige al pequeño Simón) (...) cada vez me cuesta menos, pero a veces nos cuesta mucho, ¿verdad?». Pregunto cómo lo hacen. «Pues la idea es que a las 9 esté durmiendo. Esa es la idea, ¿verdad?. A veces lo conseguimos, otras veces es hasta las 10 (...)». Pregunto por qué a las 9, y me comenta que «luego los niños tienen que empezar a dormir a las 8 (...) y luego cuando vaya a la guardería, si tenemos que estar ahí a las 9, como muy tarde... Que yo no sé si voy a poder mantenerlo, yo me tengo que adaptar y como tengo horarios flexibles la verdad, pues es todo un mundo (...)». Por ahora ha cogido de 9 a 13 hasta que cumpla el año y luego de 9 a 16 el segundo y dos veces por semana hasta las 18 para poder hablar con su jefa en San Francisco.

En este extracto vemos que la madre expone las rutinas de irse a dormir («nuestra rutina del sueño») y explica cómo va adelantando la hora de acostarse para que su bebé tenga los horarios adquiridos antes de ir a la escuela infantil. Además, se está anticipando a los posibles problemas que pueden ir surgiendo y a sus posibles soluciones («que yo no sé si voy a poder mantenerlo, yo me tengo que adaptar y como tengo horarios flexibles la verdad, pues es todo un mundo»).

Hay que tener en cuenta que Nuria era madre soltera por elección y era muy organizada en todo lo relativo a la crianza; también había verbalizado que el tema de las rutinas y los límites le interesaban. En el extracto comenta cómo poco a poco está intentando adelantar la hora a la que Simón se va a dormir porque tiene previsto que empezará la escuela un mes después: de las 10 de la noche va intentando pasar progresivamente a las 8 de la tarde. Aquí se ve que la madre

construye estos tiempos y asume que es su responsabilidad el hecho de iniciar estas nuevas rutinas, anticiparlas para que todo marche bien y que el bebé se vaya incorporando a ellas. En este proceso, vemos que el constructo del tiempo tiene un impacto en el desarrollo de la familia como comunidad de práctica familiar, sobre todo si atendemos a un enfoque más interaccional que permita desmenuzar el discurso de Nuria y su comprensión del tiempo (Benwell y Stokoe, 2016; Stokoe y Edwards, 2009).

La forma en la que Nuria construye el tiempo familiar y las implicaciones que tienen para la construcción de un «nosotros» se detectan gracias a las metodologías centradas en el estudio de la interacción. El uso de una perspectiva etnometodológica o de análisis de la conversación es útil para dar razón de estos matices que utiliza la madre cuando habla de sus rutinas. Estas herramientas son propias de los estudios etnometodológicos de la identidad, y servirán para analizar en los siguientes extractos la identidad como una acción social. En esta línea, como muestra la bibliografía, la identidad se utiliza en interacciones cotidianas para realizar acciones prácticas; por ejemplo, poner una queja o narrar un evento (Stokoe y Edwards, 2009). Lo relevante de este enfoque es que la identidad queda reflejada en el uso de categorías o etiquetas —explícitas o sutiles— que transmiten un conocimiento cultural sobre un grupo de personas, sus atributos, características o acciones (e. g. «soy madre soltera», «es una persona mayor»). Este conocimiento es relevante para dar legitimidad a acciones como poner una queja por teléfono (tal como lo estudian Stokoe y Edwards, 2009). El *análisis de categorías de membresía* (MCA por sus siglas en inglés), es propuesto por Sacks y colaboradores (e. g. Schegloff, 2006), y se emplea actualmente para analizar el uso de categorías de identidad utilizadas, no solo para hablar, sino para realizar todo tipo de actividades con ayuda de recursos lingüísticos y no lingüísticos. Este análisis tiene en cuenta las preocupaciones de las personas y su perspectiva de los eventos a los que se enfrentan. Como es en el habla donde las personas organizan sus relaciones, tiene sentido analizarla para ver cómo estas exponen su identidad (Benwell y Stokoe, 2006).

Así, en este Extracto 1 podemos ver cómo Nuria posiciona a Simón dentro de las rutinas por la forma de hablar con la investigadora. Si bien no utiliza categorías explícitas, su forma de presentar la rutina del sueño indexa aspectos de su manejo de la identidad en el hogar y de cómo se construyen las reglas temporales. Estos aspectos son relevantes y están «ligados al contexto» (Benwell y Stokoe, 2016, p. 68), y se hace con el propósito de organizar las relaciones familiares y su funcionamiento. Por ejemplo, la frase «Ya estamos, pero ya estamos, hay que educarle desde ya, ya estamos con nuestra rutina del sueño» da a entender que su bebé es participante en la decisión de establecer los horarios y que es un trabajo conjunto que hacen las dos. Aunque las bebés no han tomado realmente la iniciativa en la decisión, la madre se la da al hablar de esta manera. Además, al dirigirse al bebé («cada vez me cuesta menos, pero a veces me cuesta mucho, ¿verdad?») habla por ella, como si la bebé estuviese participando en la conversación; es un gesto que denota que Nuria la tiene en cuenta. Este fenómeno

por el que la madre habla por Simón ha recibido el nombre de *ventrilocuación* (Tannem, 2010), y es un recurso que consiste en hablar —por «ponerle voz»— a una interlocutora para posicionarse y ponerse en el lugar de la otra mediante la voz. Con la ventrilocuación, Nuria construye una diferenciación entre su voz y la voz de Simón y lo hace para ocupar su lugar y expresar lo que quiere Simón. Por otra parte, el niño es el protagonista porque los horarios de la bebé son el eje de la vida familiar, ya que Nuria —y Simón con esa voz que le otorga su madre— está reajustando sus horarios en previsión de los horarios que va a tener el pequeño en la escuela infantil. De esta manera, la madre se ajusta al pequeño Simón siempre que puede. Una excepción en su discurso son los dos días a la semana que ella comenta, en los que ella deja al pequeño Simón en la escuela infantil para poder teletrabajar.

Esta forma de hablar del tiempo implica un tipo de relación familiar específica. La manera de hablar de Nuria y la manera en que invoca un «nosotros» (habla en plural y con referencias a la bebé) indexa y «desarrolla la 'conectividad' cooperativa» (Benwell y Stokoe, 2006, p. 53) en la que el bebé Simón y ella colaboran en la rutina del sueño. Estos valores de participación «colaborativa» y «en equipo» son representados en el habla de Nuria.

Otro enfoque que permite profundizar en los significados que Nuria construye en relación a la identidad en el hogar es el propuesto por el sociólogo Erving Goffman (1974). Para Goffman las conversaciones informales son un *dramaturgical replaying*, en el que las personas construyen una imagen de sí y de las demás a través de la propia forma de contar sus experiencias. De esta manera, el relato de Nuria se puede entender como una dramatización, en la que ella va incorporando a la bebé en una «danza» de identidades. La introducción de Simón en la conversación alude a una decisión que es bidireccional y compartida y que Nuria está «reviviendo» en el mismo momento de hablar. Hace a Simón parte del equipo.

Este marco de Goffman (1974) de la dramaturgia y la actuación como forma de capturar los elementos en las interacciones que construyen la identidad es relevante para entender dicha identidad como un fenómeno situado en relación a las actividades familiares. La idea de «improvisación» permite ver cómo las madres quieren ejercer la crianza. Esto ocurre en relación a todos los cambios que se establecen en las familias y también supone un decorado en el que las bebés van desarrollando su identidad. De esta forma, las madres se alejan de una forma unidireccional de entender la socialización. A diferencia del análisis de la conversación, más centrado en las prácticas interaccionales, Goffman pone el foco en la persona que narra el evento, con su forma particular y única de ver la historia. Esto nos permite acceder a una capa del discurso de las madres en la que se puede observar cómo construyen significados sobre sí mismas y las demás, sobre su forma de hacer familia. Nuria aquí busca y atiende a las necesidades de su bebé, haciendo a Simón «partícipe» de estas decisiones. Con su uso del «nosotros» está construyendo un vínculo de solidaridad y convierte a su bebé en uno *sujeto comunitario* (Stein, 2000).

Las otras madres no explicaron cómo prepararon estos cambios de horarios de cara a la incorporación al trabajo. Sin embargo, las madres de las familias Ovilla y Luna, que se encontraban en esta transición, sí explicaron cómo los estaban viviendo. Expresaron una serie de cuestiones en torno a la separación de la bebé. Por ejemplo, Nuria comenta que va a perder tiempo de estar con Simón. Marta, la madre de la familia Ovilla, también manifiesta cierto deseo de que la niña siga en casa en vez de salir a la escuela.

En relación a la organización del espacio en el hogar antes de que las bebés vayan a la escuela es relevante la cantidad de tiempo que las niñas de las familias Ovilla y Luna pasan en la cocina. Como se comentó, las pequeñas Abril y Simón pasaban tiempo en la cocina mientras las adultas realizan tareas en el hogar. Por ejemplo, hemos visto en la Figura 2 a Abril sobre una colchoneta en el suelo con una barra de juegos y dos peluches. Marta y Carlos (las cuidadoras) están organizando tareas de casa mientras Abril se entretiene en el suelo. De esta manera, las bebés no están solas y se observa que la pequeña tiene interacciones intermitentes con sus cuidadoras mientras ellas están organizando la casa (esto sigue ocurriendo por las tardes, cuando las bebés comienzan la escuela).

Una vez las madres se incorporan al trabajo fuera del hogar, las rutinas experimentan cambios sustanciales que se mantienen más o menos estables durante el trabajo del campo. Un ejemplo se observa en la familia Ovilla. Esta familia tiene dos niñas mayores (Flor y Elsa) que ya van al colegio y realizan actividades extraescolares. Entre semana la madre divide su tiempo entre estas actividades extraescolares, la merienda, la cena y los baños. A veces se sienta un rato en el sofá para dar el pecho a Abril, momento que aprovecha para descansar o mirar algún asunto de trabajo en el móvil. Cuando termina de dar la cena a las tres hijas, se lleva a Abril a su dormitorio para darle la teta y dormirla. Las mayores se acuestan sobre las nueve y media. A veces leen un cuento o ven dibujos en el salón antes de acostarse. En ocasiones Carlos (el padre) llega cuando se están acostando o cuando ya están durmiendo.

Con respecto a la organización del tiempo, las madres empiezan a exponer una serie de cuestiones que abren el abanico de poder expresar y entender esta gestión. Por ejemplo, Nuria manifiesta que le falta tiempo para ella y que solo puede descansar cuando Simón se acuesta. Esto marca una diferencia con respecto al periodo anterior, cuando hablaba del tiempo en el que está con su bebé y cómo lo gestionaba y no hablaba del suyo propio. De esta manera, ella empieza a establecer una diferenciación entre el tiempo para ella del tiempo que pasa con el niño.

Al igual que Nuria, Marta también comenta que solo tiene tiempo para otras tareas cuando las niñas ya se han ido a la cama, aunque en su caso ella se está refiriendo a tiempo de trabajo. En el Extracto 2 se ve que aprovecha el tiempo en el que las niñas duermen para realizar tareas de gestión de su negocio familiar.

Extracto 2

*Quinta visita, Marta acaba de terminar de dar de cenar a las hermanas mayores;
Abril tiene 6;03*

Marta y Carlos hablan del trabajo y ella dice que cuando se vayan a la cama se pondrá «en el ordenador a pagar a todo el mundo». Después, le dice a las niñas que es momento de lavarse los «dientes (...) en fin, tendré que utilizar la técnica chorizo o saco de patatillas». Coge a una de las niñas y se la lleva al baño.

En este Extracto 2 la madre habla de un tiempo en el que ella se dedica a trabajar después de acostar a las niñas. Bea, la madre de la familia Bubú, también hace explícito que está ocupada por las tardes y que necesita ese tiempo para atender a sus hijas, que son la prioridad, y marca una diferencia clara entre el tiempo laboral y el tiempo familiar.

Vemos que Marta, Bea y Nuria hacen una diferenciación clara entre el tiempo para ellas y tiempo para la bebé, y dentro del tiempo para ellas diferencian entre tiempo productivo o laboral y tiempo productivo no remunerado o del hogar. En tercer lugar, está el tiempo para ellas (descanso, una afición...) que lo viven como escaso en este periodo de su vida, por lo que no se analizará.

Estas conversaciones son interesantes porque permiten ver cómo las madres diferencian el tiempo para ellas en dos categorías: tiempo para el trabajo y tiempo para el hogar. Ellas perciben que el tiempo se vuelve más complejo (ya no es sólo tiempo con la bebé), lo que se refleja en el uso de estas nuevas categorías; esto se ve en sus conversaciones con la investigadora. Esta nueva concepción del tiempo lleva implícita una forma de entenderse a sí mismas y sus relaciones familiares. A la hora de organizar el tiempo, ellas expresan demandas distintas a las familiares. Vemos que intentan equilibrar, por un lado, el tiempo que dedican a las bebés del resto del tiempo. De este segundo tiempo, también buscan el equilibrio entre lo productivo remunerado (trabajo) y los cuidados del hogar que no incluyen a la bebé (tiempo del hogar). De alguna manera, ellas están demandando una cierta autonomía lejos de la niña; para ellas, la maternidad implica buscar un espacio y un tiempo alejados de la propia hija (LaChance Adams y Lundquist, 2012). El tema de la maternidad ha sido objeto de estudio en las corrientes feministas y filosóficas, y las posturas que revalorizan la maternidad entienden que puede haber un equilibrio entre la autonomía de la madre y sus proyectos, y los cuidados y atención a su proyecto familiar (Alcoff, 2006). Esto implica que las madres se están construyendo a sí mismas en relación a las bebés, a las que van posicionando de diferentes formas en un proceso improvisado de autodescubrimiento de las madres.

En estas explicaciones que ellas van dando emergen categorías que surgen en función de sus nuevas circunstancias y necesidades; por ello hablamos de una identidad que está ligada a fines prácticos (Benwell y Stokoe, 2006) y que varía en diferentes roles y prácticas sociales (Lugones, 2010). Al hablar del tiempo también

nos hablan de la forma en que las madres se posicionan, en su día a día, de acuerdo a estos diferentes ámbitos y tareas. De esto se deriva que la identidad y el tiempo no son elementos precisos y permanentes de las madres, sino que están sujetos a evolución. Las participantes hacen públicas descripciones y significados a través del habla y actividades, que cambian con el tiempo. Para entender mejor estos cambios podemos apropiarnos de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979a). Este autor conceptualiza el desarrollo de la persona como un conjunto de influencias bidireccionales entre sistemas, que van desde un nivel ámbito pequeño de actividades y tareas concretas en las que participa la persona (*microsistema*) hasta un ámbito más amplio que incluye creencias o valores culturales (*macrosistema*). El *cronosistema* es el sistema referido al tiempo; este cronosistema incluye las transformaciones o hitos biográficos que son relevantes en la vida de las personas. Este concepto explica cómo las madres experimentan cambios en el tiempo de su vida familiar que influyen en su desarrollo y en el del resto de miembros de su familia.

Podemos hablar de que en la actuación (en el sentido de Goffman, 1974) de la maternidad y la paternidad contemporánea se utilizan distintos elementos que conectan ideológicamente con el mundo social. Cuando las madres están hablando del tiempo de trabajo reflejan una posición ideológica de interés por el mundo laboral. Como dice Eckert (2008), las prácticas lingüísticas (y no lingüísticas) están ligadas a algún significado ideológico y a un estilo maternal. Las madres y padres se encuentran en «una constante reinterpretación y reposicionamiento» en su día a día (p. 472). En este caso, esta reinterpretación constante se construye en relación a una necesidad que, desde su punto de vista, se opone a la niña y es la laboral. La cuestión ideológica es que las niñas y lo laboral constituyen esferas incompatibles (Ochs, 2002, p. 100), y son las madres las que suelen tener que «integrar» su identidad entre esas dos esferas.

En resumen, hay diferentes formas de habitar el espacio social. Un ejemplo de ello lo encontramos en un estudio más pormenorizado de León (2005) sobre niñas mayas. Estos ocupan diferentes posiciones como oyentes que varía en función del contexto comunicativo y construye diferentes formas de estar dentro de la comunidad familiar. En la presente investigación las identidades de madres (y las bebés) también se van posicionando de diferentes maneras en función de las circunstancias familiares y necesidades de las miembros.

Pese a todo lo expuesto, las madres consiguen gestionar las diferentes capas de tiempo que van construyendo y entre las diferentes capas sigue teniendo espacio predominante la bebé. Un ejemplo de esto lo vemos en el hogar de la familia Ovillo. La presencia de tres hijas propicia una dinámica de mucho movimiento en este hogar, pero llama la atención la soltura y tranquilidad con las que la madre atiende los diferentes focos de atención. Pese a que Marta está muy ocupada y rara vez tiene tiempo para focalizar su atención en la bebé Abril, expresa que el momento de darle el pecho es su momento para estar con la pequeña (Figura 3). Esto se verá con más detalle en el segundo eje al hablar de la importancia de la

lactancia en estas familias. Lo que resulta interesante resaltar en este capítulo es que estos momentos en los que da la teta le permiten relajarse y «abstraerse» unos minutos del resto de tareas. Aquí lo que destaca es el hecho de que, aunque aparecen diferentes capas de tiempo, el tiempo con su hija es especial para ella y lo valora como tal. Lo distingue del tiempo productivo (labores de hogar o trabajo).

Figura 3

La Madre de la Familia Ovillo Da el Pecho a la Pequeña Abril (9:30) Después de Llegar de Recoger a las Tres Niñas del Colegio



En el episodio reflejado en la Figura 3 acaban de llegar de la escuela y Marta (la madre) da la teta a Abril (9:30) en el sofá. Elsa (la hermana mayor) entra al salón y habla con investigadora; cada vez que lo hace distrae a la bebé, que se separa de la teta de Marta y mira a Elsa y le sonríe. La madre acaba enviándola al dormitorio. Así, Marta aprovecha este momento en el que se queda «a solas» para descansar y se la ve relajada (Figura 3). Con la directiva que da a Elsa para que abandone el salón y quedarse a solas con la pequeña, Marta reivindica este tiempo y este espacio como un momento exclusivo para ella y para la bebé.

Este tipo de organización socioespacial también marca la diferencia con las Figuras 1 y 2, donde la madre o padre de cada situación están en constante movimiento y van realizando tareas por la casa. A diferencia de esas situaciones, en esta la madre permanece quieta con la bebé, lo que expresa la forma implícita este tiempo de descanso con la pequeña del que se ha hablado.

Pasemos a analizar ahora la organización socioespacial de las familias. En la Tabla 1 vemos la organización de los espacios en función de las actividades en cada familia.

Tabla 1

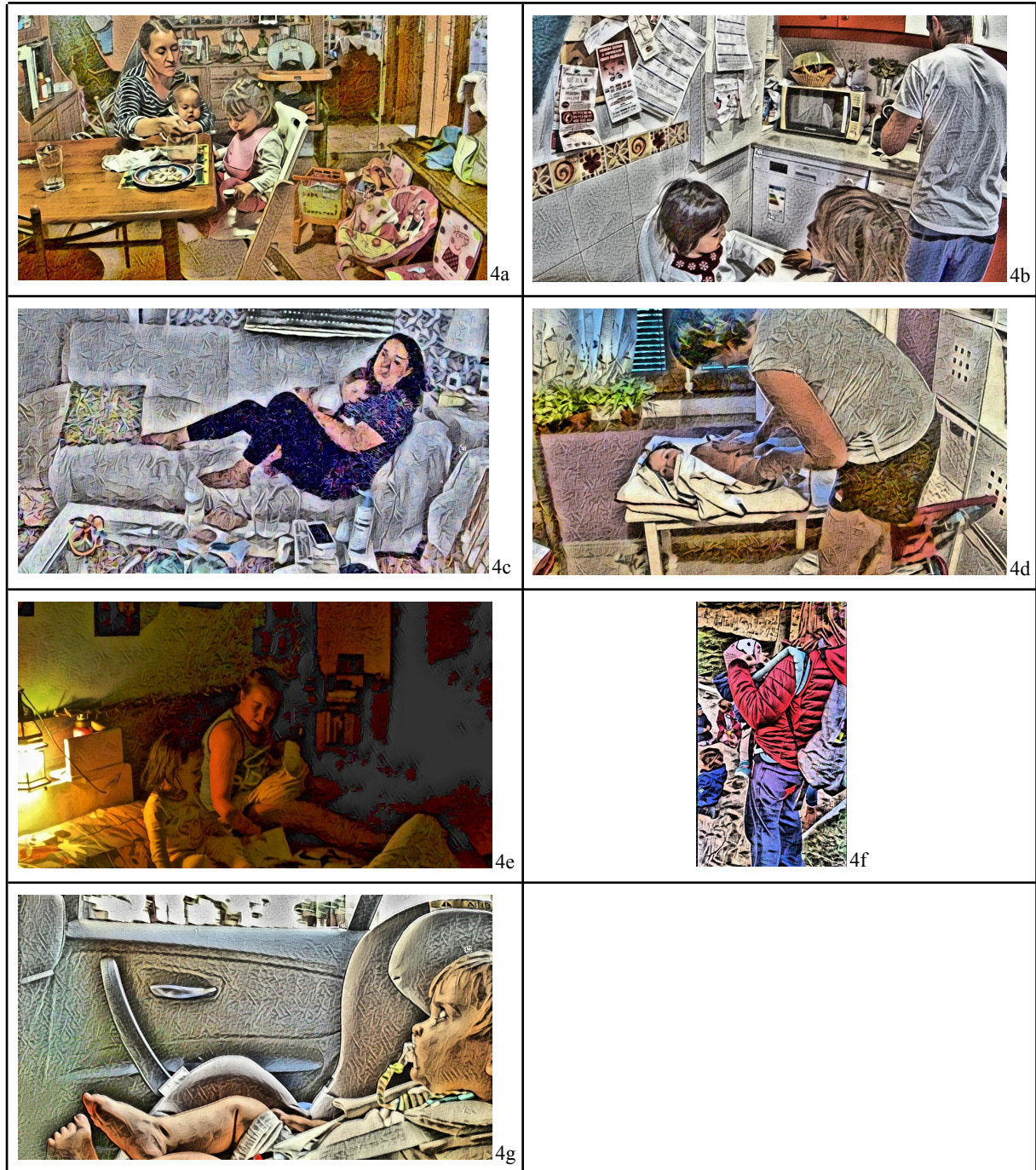
Organización de los Espacios en las Familias que Escolarizan

	Espacios dentro del hogar				Espacios fuera del hogar		
	Salón	Cocina	Baño	Dormitorio	Parque	Coche	Escuela
Familia Luna	Dar el biberón. «Aparcar» a la bebé. Juegos. Mimos. Lectura de cuento.	Desayunar, merendar y cenar. «Aparcar» a la bebé.	Aseo.	Mimos.	Bebé mira y se mueve.	Ir con la madre a la compra. Ir a la escuela.	Otras actividades.
Familia Ovilla	Dar la teta. Las hermanas ven la tele. Mimos. Lectura de cuento.	Desayunar, merendar y cenar. «Aparcar» a la bebé. Lectura de cuento.	Aseo. Juego entre las hermanas.	Colecho. Cambio de pañales (dormitorio niñas).		Ir con las hermanas a las actividades extraescolares. Ir a la escuela.	Otras actividades.
Familia Bubú	Desayunar, merendar y cenar. «Aparcar» a la bebé. La bebé y su hermana juegan. Mimos. Lectura de cuento.		Aseo. Juego entre las hermanas. Juego.	Colecho. Lectura de cuento. Cambio de pañales (dormitorio niñas).	Bebé mira y se mueve. Porteo. Dar la teta.	Ir con la hermana al parque. Ir a la escuela.	Otras actividades.

Al igual que el tiempo, el uso del espacio guarda relación con el desarrollo de la comunidad de práctica familiar porque se construyen diferentes ecologías interaccionales donde intervienen las miembros de las familias, lo que genera determinadas combinaciones en relación a las actividades. Los espacios se dividen en dos grupos: los espacios dentro del hogar y los espacios fuera del hogar.

En la Figura 4 se muestran varios ejemplos de los espacios del día a día de las bebés y sus familias en este patrón. En el hogar hay espacios recurrentes como la teta-salón y la cocina. Como se verá más adelante, esta conexión entre teta y salón puede entenderse como ensamblaje, tal y como plantea la Teoría del Actor-Red (Latour, 2005).

Figura 4

Ejemplos de Espacios de las Familias que Organizan el Tiempo en Función del Horario de la Madre

(4a) La madre Bubú ayuda a Alicia durante la cena mientras sostiene a Lucía (8;14). Comen en el salón dado que la cocina es pequeña. (4b) El padre Ovillo prepara el desayuno mientras Abril (14;26) está sentada e interactúa con su hermana Elsa; después pide que la bajen al suelo. (4c) Simón (9;14) se pega a su madre (familia Luna), que le hace caricias. (4d) La madre Ovillo pone crema y el pijama a Abril (6;03) después del baño. (4e) La madre Bubú lee un cuento a Alicia en su cama mientras da la teta a Lucía (10;25). (4f) La madre Bubú habla con otra madre del parque mientras Alicia juega en el arenero. Lucía (16;10) mira a su madre y toma teta. (4g) Simón (9;14) va en coche a la carnicería del pueblo.

Una vez que ya van a la escuela, la cocina vuelve a aparecer y en ella se realizan varias rutinas: (1) desayunan, meriendan o cenan (Figura 4a), (2) lugar en el que las bebés permanecen «aparcadas» mientras sus madres y / o padres realizan las tareas de cuidados del hogar que no se centran en la bebé (Figura 4b). Al principio las bebés aparecen más estáticas en sus colchonetas o hamacas, pero como se ha comentado, pasan al suelo a medida que ganan autonomía y control sobre el cuerpo.

También aparece el salón como espacio en el que las familias pasan su tiempo en el hogar, para realizar las siguientes actividades: (1) dar el pecho (Figura 3) o el bibe, (2) otros momentos íntimos de la vida familiar como jugar y hacerse mimos (Figura 4c) y a veces también leen cuentos. En el caso de la familia Ovillo, además, en ocasiones las hermanas ven la tele juntas. Por su parte, la familia Luna pone a dormir la siesta al bebé en una hamaca o sobre el sofá, «atrapado» con una estructura de madera. En estos espacios del bebé Luna la interacción adulta-bebé está menos disponible y el bebé protesta cuando quiere salir. Estas estructuras permiten que la madre de la familia Luna se sienta más segura cuando realiza otras tareas. Sin embargo, la familia Ovillo y Bubú se sienten seguras poniendo a sus bebés en estructuras más abiertas. Las diferentes estructuras en las que están las bebés (hamacas, sofá, pecho, etc.) propician diferentes ecologías de interacción, que incluyen también diferentes formas de monitoreo de las niñas. El salón también aparece como espacio de juego autónomo de las bebés.

Desde el punto de vista de las comunidades de prácticas esto es relevante porque gran parte de las mismas se construye en este escenario y en el de la cocina. También porque las identidades se despliegan en estos diferentes espacios; por ejemplo, tiempo a solas con la bebé en el sofá (Figura 4c).

Los baños y el cambiador aparecen en momentos de aseo, que dan lugar a rutinas afectivas en algunas ocasiones. Lejos de tratarse de momentos meramente prácticos «sobre el cuerpo», en ocasiones las madres y padres hablan a sus hijas, las masajean (Figura 4d) o juegan con ellas. Esta situación viene acompañada de un marco interactivo que propicia una actividad con la bebé que va más allá de la mera tarea. De esta manera, las necesidades fisiológicas y de aseo de las bebés son tratadas como una rutina más, y como tales pueden dar lugar a momentos de intimidad muy afectivos. Las madres despliegan una identidad de cuidados sobre la niña.

Los dormitorios de las madres o padres figuran como momentos de hacer colecho (familias Ovillo y Bubú) y dormir sin colecho. A veces, también es el lugar de leer cuentos antes de dormir, lo que supone la socialización con las hermanas, si las hay (Figura 4e).

Hasta aquí se han visto los espacios dentro del hogar. En lo que respecta a los espacios fuera del hogar, aparece el parque como lugar al que las familias acuden por las tardes, especialmente la familia Bubú. La bebé de la familia Bubú al inicio del campo iba siempre porteadas y, aunque fue bajando al suelo a medida que ganó autonomía sobre su cuerpo, siguió en brazos de su madre hasta los 16;10 meses

(Figura 4f). Las bebés no establecen interacciones con otras bebés en el parque. No obstante, las bebés participan como actrices periféricas en las actividades de sus hermanas y otras niñas. Esto constituye una forma de ir aprendiendo lo que ocurre en un parque: dónde se juega, las interacciones y, en definitiva, la comunidad de práctica.

Por otro lado, el parque es un espacio de socialización parental importante porque ofrece la posibilidad de desahogarse, compartir dudas y problemas o recibir consejo y otras experiencias. Todo ello va generando unos lazos fuera de la familia nuclear, donde las madres (y a veces los padres) reciben *feedback* y la posibilidad de co-crear su identidad en relación con otras madres (Alcoff, 2006). El conocimiento de las familias se construye en comunidad, y se abre un espacio para ampliar interacciones e intercambio de opiniones en apoyo con otras personas.

El coche figura en el día a día de las familias como medio para ir a la escuela, a las actividades extraescolares, al parque o a la compra (Figura 4g). Además de la silla para bebé, las familia Bubú y Ovillo llevan espejos especiales para ver lo que hacen las niñas. Aprovechan estos momentos para preguntar por el cole en el caso de las hermanas mayores y las bebés participan periféricamente. Las que no tienen hermanas simplemente acompañan a las madres y padres, lo que constituye otra forma de participar en la comunidad de práctica familiar (e. g. ir a la carnicería).

Durante el estudio, la investigadora tuvo ocasión de observar las rutinas en la escuela infantil durante un día en las vidas de las bebés de estas tres familias (este contexto educativo ha sido poco estudiado en la presente investigación y por ello no se abordará en detalle). La entrada en la escuela supone la socialización de las bebés en otras lógicas espacio-temporales (no son objeto del presente análisis), que constituyen un cambio trascendental en las rutinas de las familias: hay más niñas, les atienden otras adultas, y las tomas de los biberones y purés tienen unos horarios más o menos prefijados.

Como se ha comentado más arriba, algunos de estos espacios señalados (e. g., *teta-salón* o la lectura de cuento infantil en la cama) pueden entenderse como ensamblaje (Latour, 2005). Nos interesa de esta propuesta el término *actante* para analizar los hogares donde viven las miembros de la familia. Gracias a este concepto podemos tener en cuenta tanto a las personas como a los objetos con los que interactúan, la arquitectura y las actividades del hogar. Se consideran también actantes a los actores sociales no humanos porque influyen, «determinan» y participan en el curso de la (inter)acción entre miembros de la familia. Como afirma Latour (2005), «cualquier cosa que modifica un estado de cosas marcando una diferencia es un actor o, si aún no tiene figuración, un actante» (p. 71). Esto resulta relevante para la división de espacios que hemos realizado en este apartado pues, como señalan Poveda et al. (2020), los actantes son «emergentes» y entran y salen de la comunicación de una forma fluida. Por ejemplo, en el espacio *teta-salón* vimos que las hermanas salían y entraban, que la madre a veces miraba un móvil y que la bebé entraba y salía de la teta. Esto implica un flujo de comunicación que va

cambiando. Algunos de estos ensamblajes se ven en más detalle en el Capítulo 5 sobre emociones.

Familias que No Organizan el Horario en Función del Trabajo

En este patrón del horario familiar, el trabajo de las madres no es el eje vertebrador. Este es el caso de la cuarta familia del estudio, la familia Mic. Paula, de cincuenta y bastantes años, se ha jubilado unos años atrás y es la madre que pasa la mayor parte del tiempo con su bebé y le cuida por las mañanas. La otra madre, María, se reincorpora al trabajo cuando Max tiene 5;17 meses.

Como se verá en el apartado siguiente al hablar de las ideologías parentales en torno a la escolarización, la familia Mic ha decidido no escolarizar a Max. Consideran que llevar a las niñas a la escuela es una forma que tienen las madres de eludir el cuidado de sus hijas. Por esto, la bebé permanece con Paula hasta que María llega de trabajar.

Al inicio del trabajo de campo, María está presente en las pocas rutinas que se han podido documentar por las mañanas, ya que en esta época las madres prefieren que la investigadora las visite por las tardes. Se observa en esta familia que, aunque no tiene un horario escolar, sigue unas rutinas marcadas, pero la mayoría de las veces tienen un factor que las distingue de las otras familias: se toman el tiempo que necesitan para realizar sus actividades, pues no hay presencia de actividades en horarios fijos. Como se verá a continuación, esto tiene relación directa con el manejo de las identidades maternas que están construyendo.

Respecto a la incorporación de María al trabajo, esta comenta que se le ha hecho «dura». Vemos que no quiere o le cuesta separarse del niño. Este aspecto es similar a las familias anteriores, y la diferencia estriba en que la otra madre se queda en casa, por lo que los ritmos de Max no se ven afectados. No obstante, María en su relato está construyendo esa identidad «nueva» como madre que trabaja, pero aquí no necesitan que el niño cambie de horario. Cuando están en casa por las mañanas, Paula está con él y comenta que le falta tiempo para ella (Extracto 3).

Extracto 3

Tercera visita, María ya se ha incorporado a trabajar y vamos al parque infantil por la tarde; Max tiene 6;23

Paula: «El rato que más está solo diez minutos, jugando solo. A partir de los diez minutos o estás con él jugando, o... Demanda mucha atención. No sé si lo que es un bebé de lo que llaman 'de alta demanda', pero sí demanda, sí.» Añade que aprovecha las dos siestas que duerme el pequeño por la mañana para hacer algo.

En términos de identidad familiar, aquí aparece el tiempo para hacer «algo» para ella durante las horas de la siesta, lo que no había aparecido tan marcado en otras familias. Además, cuando el niño está despierto no hay prisas y no tienen ninguna actividad programada a una hora determinada y les permite estar en casa con un

ritmo relajado. Por lo tanto, se están construyendo otros significados en torno al tiempo: no hay tareas estrictas y la madre se puede permitir con más flexibilidad decidir qué hace con el niño y cuándo. También se empieza a intuir que la madre demanda tiempo para sí misma fuera de las tareas domésticas y del niño, lo que culminará más adelante en la contratación de una *nanny* por las tardes para poder hacer sus cosas. Paula comenta que le gusta que su bebé sea «cotilla» y tenga interés por «investigarlo todo», y ella le dedica mucha atención.

En este momento, todavía se ve una orientación hacia Max, que ocupa una parte importante del tiempo de Paula. Esto empieza a entrar en «tensión» con el reclamo de tiempo para sí misma y sus necesidades. Así, en su forma de hablar la madre moviliza un tiempo dedicado a el niño y uno dedicado a otras tareas que se incluye a sí misma (e. g. ducharse). Estos dos aspectos de la identidad de Paula observados en su descripción del tiempo vuelven a estar ligados a fines prácticos (Benwell y Stokoe, 2006). Al hablar de tiempo «para hacer algo», Paula construye una nueva identidad con nuevos elementos que son circunstanciales (la presencia del niño y la decisión de no escolarizarlo) y que evolucionan con el tiempo (necesidad incipiente de tiempo para ella diferente a Max).

Por las tardes, cuando María llega de trabajar a las cuatro, le dan la merienda al pequeño Max (Figura 5a) y después lo llevan juntas al parque del pueblo, cuando el tiempo lo permite. Quieren que Max vea a otras niñas en el parque para que se vaya acostumbrando e interactúe. Toda esta rutina se desarrolla sin prisa; de hecho, si ven que su hija está incómoda por alguna razón se toman todo el tiempo necesario para calmarla sin seguir estrictamente un horario. Por esto, a Max se le está socializando en un clima de tranquilidad y sin prisas. Al volver del paseo, le bañan, le dan de cenar entre las dos, le leen un cuento y le meten en la cama de las madres hacia las ocho y media o nueve. Tienen un «secreto de colecho» para dormir: María enciende unas luces de estrellas y escucha música con Max, mientras le da el pecho de dormir. Una vez se ha dormido, las madres se quedan descansando en la habitación de al lado.

Hacia la mitad del trabajo de campo, la familia se muda por razones laborales a una ciudad situada en el área metropolitana de Barcelona (Max tenía 8 meses y medio cuando ocurre el cambio). Durante la primera visita del trabajo de campo en esta segunda fase de la crianza, Paula comenta que los horarios de sueño del bebé apenas han cambiado respecto a la fase anterior. Aunque los horarios no han cambiado, las rutinas de la familia Mic son diferentes a las de la fase anterior. Paula y Max viven cerca del casco urbano, por lo que después de levantarse y desayunar, van a la calle; salen en torno a las doce o doce y media y vuelven a las tres. En el tiempo que pasan fuera de casa, las dos van juntas a hacer la compra a las tiendas y al mercado, y en este tiempo fuera se relacionan con una serie de actores nuevos, por lo que los espacios de interacción o actividad de Max se expanden.

Paula relata que tienen una vida activa en la localidad y transmite cierto sentimiento de «integración» en su nuevo hogar. Además, se observa que no van al colegio,

pero hay otras personas presentes en la vida de Max, como los tenderos y los señores del pueblo. Vemos que los espacios fuera del hogar en este periodo son más variados. Además, los miércoles y los jueves, apuntan a Max a clase de música o de inglés a las cinco. La aparición de estas actividades con horario fijo supone un gran cambio en cuanto a los tiempos, porque tienen que aprender a llegar a los sitios en hora. Las madres comentan que «se agobian y lo llevan muy mal».

Llama la atención que, a diferencia de las otras tres familias del primer eje, la familia Mic valora el tiempo de forma diferente; necesita más tiempo. No aparecen discursos sobre la separación del tiempo en el caso de Paula, la madre que no trabaja (e. g. diferencia entre tiempo productivo y tiempo para las tareas del hogar), y no necesitan buscar momentos específicos para «aislarse» con su bebé. Así, su definición del tiempo y su identidad no pasan por tener que equilibrar entre los tiempos de la bebé y los tiempos para ella, entendidos como tiempo productivo o de hogar. No se da esa resignificación tan constante como en las tres primeras familias.

Otro cambio llamativo en la segunda fase de la crianza es la incorporación de una *nanny* por las tardes de lunes a jueves, ya que Paula siente la necesidad de tener tiempo para ella, como ya se empezaba a intuir en el Extracto 3. En la primera visita al nuevo hogar de la familia Mic, la *nanny* ya está incorporada. En esta familia aparece, como ya se ha comentado, el tiempo para ella misma, para su descanso y sus aficiones. Esta demanda se vuelve más intensa en esta fase de la crianza.

En cuanto a la organización socioespacial de la familia Mic podemos volver a dividirlos en dos grupos: los espacios dentro del hogar y los espacios fuera del hogar. En la Tabla 2 vemos la organización de los espacios en función de las actividades en esta familia..

Tabla 2
Organización de los Espacios en la Familia que no Escolarizan

	Espacios dentro del hogar				Espacios fuera del hogar		
	Salón	Cocina	Baño	Dormitorio	Parque	Coche	Clases música
Familia Mic	Dar la teta Juegos Mimos Lectura de cuento «Aparcar» al bebé Hacer manualidades infantiles	Desayunar, merendar y cenar	Aseo	Mimos Colecho Cambio de pañales (dormitorio Max)	Bebé mira y se mueve Dar la teta	Ir con las madres a la compra	Otras actividades

En este caso, encontramos el salón como espacio recurrente en el que se vuelven a repetir las mismas actividades que en las tres familias que escolarizan a la bebé: (1) dar el pecho o el bibe, (2) momentos de mimos, lectura de cuentos y juego (Figura 5b). Además, en la primera fase de campo es el lugar en el que ponen a Max a dormir la siesta, normalmente en un carrito junto a la ventana. Max «coloniza» el espacio con sus juguetes.

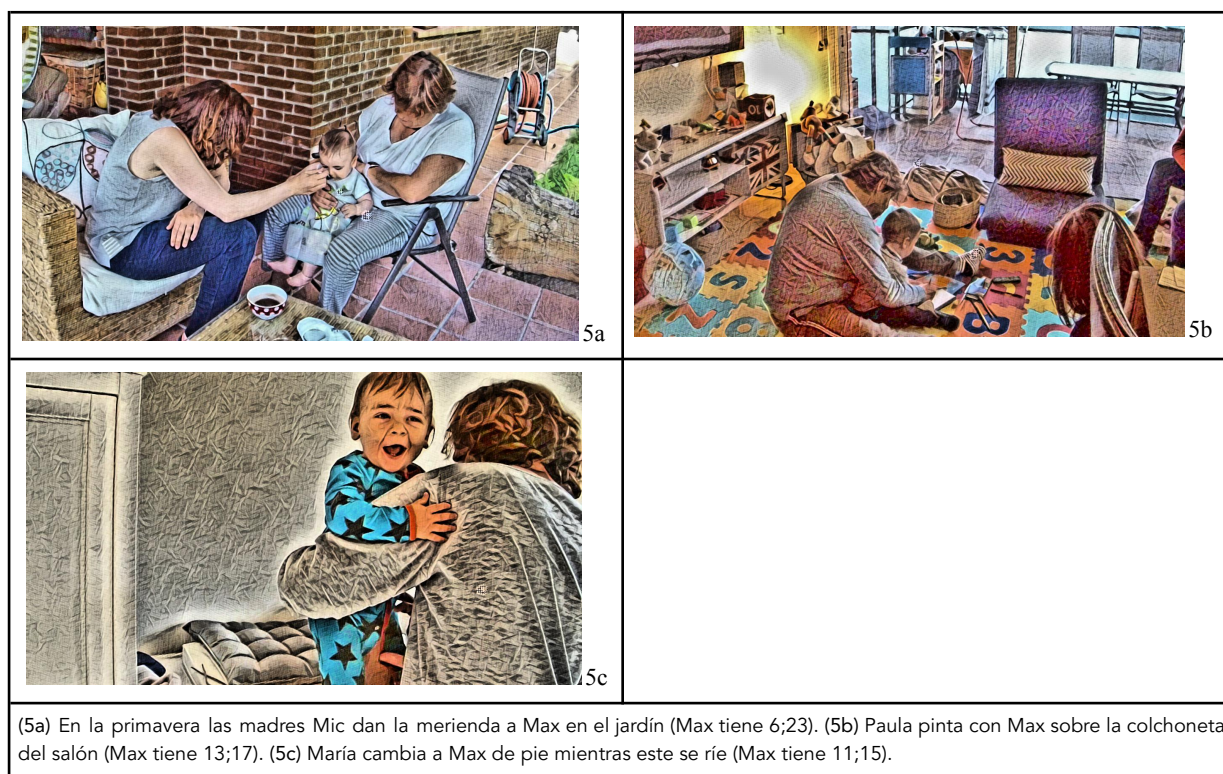
La cocina aparece en la segunda fase de la crianza de Max, ya que reúne mejores condiciones para las rutinas de alimentación.

En esta familia el bebé tiene su propia habitación, pero como se comentó, duerme en la cama de sus madres. La habitación de Max está decorada con objetos para bebé, cuentos infantiles y fotografías de otras miembros de la familia extensa. En esta habitación se encuentra el cambiador en el que las madres cambian al bebé (Figura 5c), que aparece como lugar destacado en lo que a los momentos afectivos de esta familia se refiere.

En la Figura 5 se muestran varios ejemplos de los espacios del día a día del bebé y su familia en este patrón.

Figura 5

Ejemplos de Espacios de las Familias que No Organizan el Tiempo en Función del Horario de la Madre



Por último, en lo que se refiere a los espacios fuera del hogar, volvemos a encontrar el coche como medio para desplazarse (primera parte de la crianza). En la segunda fase del trabajo de campo se usa el carro para moverse por la ciudad. En los paseos que la investigadora da con la familia, Max suele estar atento a lo que sucede en la calle.

A modo de conclusión, en la Figura 6 se muestra la visualización de la construcción de la identidad materna en las familias que escolarizan y las familias que no escolarizan. La distribución del tiempo es reflejo de categorías de identidad en

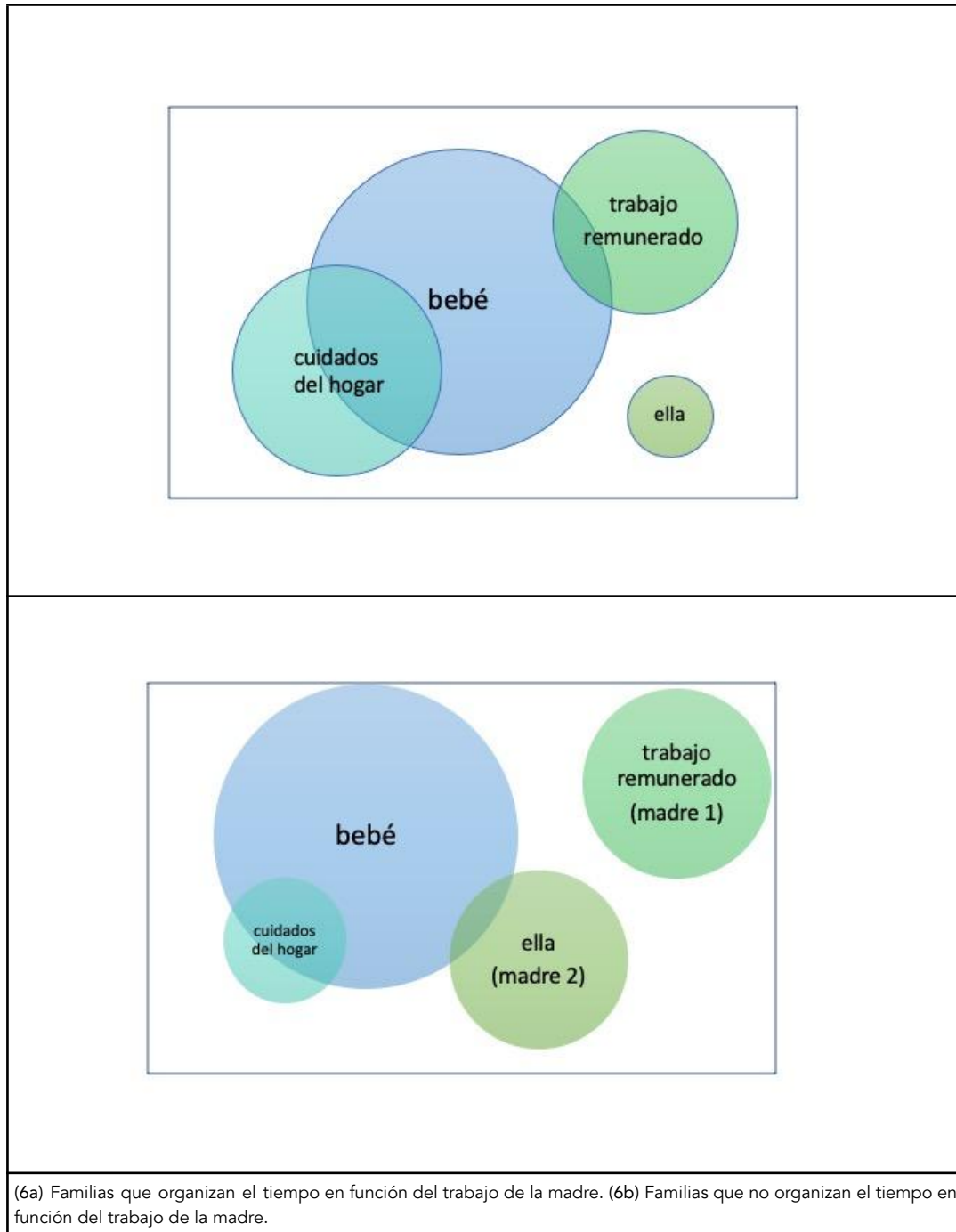
acción (Benwell y Stokoe, 2006, p. 65). En el primer patrón (Figura 6a) vemos el papel central y casi hegemónico de la bebé y cómo dentro de ese tiempo que está casi monopolizado por la bebé, tienen que acoplar la atención a otras demandas de su vida. El tiempo para ellas (aficiones, descanso) es casi inexistente. En el segundo patrón (Figura 6b) hay dos madres y una de ellas no trabaja, por lo que la madre que se queda con el niño no tiene que distribuir su tiempo entre crianza y trabajo remunerado (tampoco dedica tiempo al cuidado del hogar puesto que tienen una ayuda externa). Por eso, como Max no está escolarizado, se dedica casi en exclusiva al bebé; Max está en casa todo el tiempo y la madre también. A diferencia de las madres del patrón 1 (familias que organizan el tiempo un función del trabajo de la madre), la madre que trabaja del patrón 2 se vuelca en el bebé cuando está en casa y procura dedicarse a la crianza todo el tiempo posible (el padre de la familia Bubú también lo intenta).

Vemos que las categorías que las madres establecen van evolucionando en relación a sus circunstancias y estas categorías ponen sobre la mesa diferentes roles. Hay un factor común en todas las familias y es que son las madres las que asumen la mayor parte de la crianza y otras actividades (e. g. la laboral). La identidad de estas mujeres se refleja en el reparto del tiempo.

Hay que tener en cuenta que la bebé ocupa un lugar destacado, y que esto es algo que se asume cuando se funda una familia. La crianza está orientada a la niña (*child-centered*). Este hecho afecta al poco tiempo libre que las madres tienen para ellas y a lo difícil que es reclamar este tiempo. Esta idea guarda relación directa con algunas de las ideas que expusimos en el capítulo introductorio, en concreto con la idea de la *parentalidad intensiva* de Faircloth (2014). Vimos que este concepto teórico sirve para describir y entender el contexto social e ideológico en que viven las madres de esta tesis. No es de extrañar que su identidad esté tan ligada a la bebé pues esta sociedad percibe a las madres como únicas responsables de la crianza de sus hijas y pone la expectativa de que tienen que sacar el máximo tiempo con sus bebés. Como hemos dicho, la parentalidad intensiva tiene a la niña como foco de atención y la crianza adquiere una dimensión emocional para las madres que no ha sido abordada hasta ahora en detalle y que tiene que ver con ese trabajo emocional no remunerado que la madre asume como producto de la neoliberalización de la sociedad (McElhinny, 2010).

Figura 6

Representación Visual de la Forma en la que las Familias Organizan el Tiempo y la Identidad en los Dos Patrones



Por último, cabe señalar que el tiempo y la identidad no son un aspecto estático de las madres, sino que están sujetos a evolución. Ellas asumen que están haciendo un esfuerzo extraordinario, pero que todo esta situación es pasajera. Saben que las niñas irán ganando autonomía con el tiempo a medida que crecen y ellas irán

disponiendo de más tiempo alejadas de la bebé. De hecho, el momento de escolarización es el punto de inflexión porque las madres empiezan a disponer de más tiempo «fuera» de la crianza. Ese tiempo que ganan lo usan para ellas: bien para trabajar en tareas del hogar, bien para su trabajo remunerado. Cuando está en casa, la bebé sigue ocupando mucho tiempo de la madre, que está en casa simultáneamente a varias tareas, aunque esto ya ocurría antes de la que la bebé se escolarizase.

IDEOLOGÍAS SOBRE LA CRIANZA Y SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA

El trabajo de campo ha hecho visible que las familias están frecuentemente reflexionando sobre diferentes temas que afectan a la educación y crianza de sus hijas. Los temas más recurrentes son la escolarización temprana y la lactancia materna. También se habla de alimentación y colecho. A continuación, se van a ver los procesos a través de los que las familias reflexionan sobre estos temas y definen sus proyectos parentales. Estas reflexiones se producen porque los proyectos parentales se vuelven explícitos, a diferencia de otros momentos sociohistóricos en los que se asumían las prácticas tradicionales y se reproducían sin cuestionarse prácticas de crianza culturalmente establecidas. Este hecho guarda relación con los cambios sociales y en las vías de acceso a la maternidad y paternidad contemporáneas. Como señalamos en el Capítulo 1, el declive de la familia nuclear tradicional deviene en la aparición de distintos tipos de vínculos familiares que se alejan de una forma hegemónica y estándar de entender el parentesco (e. g. familias reconstituidas, relaciones amorosas sucesivas, familias monoparentales, etc.). Las configuraciones familiares se están «volviendo una relación electiva» (Beck and Beck-Gerststein, 2003, pp. 86). Es decir, el parentesco es cada vez más electivo (Rivas, 2009) y no tan «dado» o «impuesto» como era antes. Las visiones tradicionales de los lazos familiares se ven cuestionadas (familia heterosexual nuclear) y se van aceptando otras composiciones familiares (e. g. la madre o el padre forma una relación con una pareja que tiene su propia estructura familiar). Esto tiene repercusiones para las bebés en desarrollo porque la definición de quiénes son sus familiares se vuelve más diversa y menos inamovible. Y lo que es más importante, surge una reflexión explícita que comienza con la definición de cómo se construye la familia y que se extiende a otras cuestiones de los proyectos parentales que veremos en este epígrafe. Por lo tanto, estos proyectos se vuelven más explícitos, más electivos, más reflexivos.

Ideologías y Decisiones Sobre la Escolarización

Ya se ha visto en el apartado de identidad que la reincorporación al trabajo de las madres marca la entrada de las bebés en el espacio escolar. Aquí nos centramos en las razones por las que se toman estas decisiones: si hay ideologías de las madres y padres sobre la escolarización, y cómo se intercalan con las razones prácticas (e. g. tener que ir a trabajar y no tener quien cuide a la niña). Desde este prisma, se establecen dos grupos de familias: (1) las que están a favor y escolarizan y (2) las que

están en contra o inicialmente no quieren escolarizar, pero en alguna ocasión lo hacen.

Para este análisis partimos de las ideas de Margaret Archer (2007, 2012) en torno a la reflexividad y los imperativos del momento sociocultural actual.

Familias que Están a Favor y Escolarizan

Las familias Ovilla y Bubú tienen claro desde el principio que escolarizarán a las bebés porque ambos cuidadores han de incorporarse a trabajar y lo necesitan.

Un ejemplo lo vemos con Marta (familia Ovilla). A esta madre le habría gustado que la pequeña Abril se quedase en casa con su padre, pero este prefería no hacerlo. En el Extracto 4 se recoge parte de la conversación en la que el padre explica por qué prefiere no quedarse con la niña.

Extracto 4

Séptima visita; conversación informal en la cocina durante la comida; Abril tiene 7;24

Le pregunto a Carlos si no se anima a quedarse con Abril por las mañanas. Carlos: «¿Con el local y todo? No. El caso es que me da pereza últimamente (...) llevamos muchos años entre vómitos, mierdas y llantos (...) Es que fueron tres niñas en cuatro años (...) Y es mi hija y la quiero muchísimo, pero mira, en la guardería va a estar con más niños (...) Marta se la ha quedado en casa porque no curra (...) cuando yo estaba con Elsa [la niña mayor] sí estaba en casa para la niña (...) porque yo trabajaba por la tarde (...).

En esta conversación, Carlos señala cierto desgaste después de haber criado a tres niñas pequeñas. Él justifica su posición cuando explica que se había cerrado en la esfera doméstica para cuidar a la niña mayor por las mañanas y a la vez reafirma el vínculo con la pequeña Abril («la quiero muchísimo»), a pesar de que esta vez no quiere cuidarla. Así, la escolarización implica que Abril es incompatible con el ámbito laboral y tiene como consecuencia su entrada a otro contexto de desarrollo fuera del hogar. El padre de esta familia intenta buscar las ventajas de la escuela: recalca que la bebé va a estar con otras niñas y participará en otras actividades diferentes a las familiares (función socializadora). Vemos que las necesidades educativas de la niña no se dan al margen de las necesidades laborales y asistenciales de su familia.

En estos momentos se produce, en palabra de Archer (2012), una deliberación o *conversación interna* (p. 6) sobre la escolarización y cómo van a poner en marcha el proceso de escolarización de la pequeña Abril. Podemos hablar de un proceso reflexivo porque Carlos está haciendo un análisis consciente de todas las circunstancias que rodean a la toma de decisiones. Archer señala que estos ejercicios de deliberación están ayudando a buscar «su lugar» dentro de su contexto sociocultural o de crianza. Esto se produce porque las prácticas y saberes socioculturales heredados no dan respuesta a todas las situaciones, porque estas prácticas heredadas se producían en ambientes recurrentes y predecibles (Archer,

2007, p. 5). Estos ambientes en la crianza contemporánea no son tan recurrentes y predecibles como lo eran antes y un ejemplo de ello es la escolarización.

Desde este punto de vista, la familia Ovillo tiene que generar un discurso de lo que está haciendo y examinar las distintas opciones con que cuenta para poder elegir aquella que configure el proyecto parental elegido y las prácticas de escolarización en este caso. Para entender lo que dice Carlos, hay que tener en cuenta que esta familia tiene capacidad de elección entre varias posibles. Sin embargo, esta capacidad no es infinita, ya que siempre hay unas *circunstancias objetivas* que las personas tienen que enfrentar e interpretar (Archer, 2007, p. 16). Según Archer, las circunstancias objetivas (ideologías, clase social, etc.) aunque influyen, no tienen por qué ser determinantes en la toma de decisiones. Carlos tiene unas circunstancias objetivas: tiene mucha carga de trabajo, Marta también trabaja y tienen tres niñas y es más complicado gestionar a las tres que a una sola. Pero pese a estas circunstancias él revela que está desgastado de la crianza y recuerda el ritmo frenético con la primera niña. Por eso se pone en marcha la conversación interna: está teniendo en cuenta sus propias necesidades y circunstancias. De esa conversación interna surge el reforzar su decisión (con todo lo que rodea) y por ello señala las ventajas de la escolarización para Abril, ya que quiere verla como una oportunidad para que juegue e interactúe. En resumen, su discurso le da la posibilidad de elegir cómo interpretar sus propias circunstancias y positivizar la escolarización.

Parece que el ideal de Carlos es que la niña se quede en casa, pero este ideal entra en oposición a sus necesidades, por lo que se genera esta conversación interna. No sabemos si hay otros factores, pero las experiencias previas con las niñas mayores son determinantes en su decisión. Es decir, la referencia de las madres a la hora de actuar son ellas mismas, y estas actuaciones van reajustándose con el tiempo en función de las experiencias y de pensar cómo fueron las experiencias anteriores. Archer (2012) opone este tipo de reflexividad a la «reflexividad comunicativa», que se produjo en momentos anteriores de la historia y donde otras personas del entorno proporcionaban guías de acción poco cuestionables. Para Archer, reflexionar es un imperativo en nuestra sociedad actual; cualquier cosa que hacen las madres se vuelve reflexiva porque siempre se parte de una idea sobre el modo de vida (o de crianza) que queremos aplicar de acuerdo a nuestra comprensión del contexto, valores, etc. El discurso de las personas va emparejado con otros discursos externos porque somos seres relacionales (p. 15), y por eso Carlos y Marta han sopesado quedarse a la niña en casa o elegir una escuela u otra, como veremos con otros padres a continuación.

Una vez decidido que la bebé se va a escolarizar, pasamos a ver el proceso de toma de decisiones de las madres en torno a qué escuela llevar a la bebé. Hay que señalar que en la familia Ovillo no aparecen explicaciones sobre el tipo de escuela infantil. Esto se debe a que Abril es la tercera hija y esta elección se tomó en su día con las hermanas mayores. En referencia a ello, la madre comenta con la investigadora que eligieron la escuela por la cercanía al hogar y a que tuvo

conocimiento de ella por un familiar. Aplican los mismos criterios a la tercera niña ya que lo que han probado les ha funcionado. De esta manera, parece que sus elecciones están basadas en criterios prácticos que primaron en la conversación interna que ya realizaron: la bebé asiste a la misma escuela infantil pública a la que han asistido Elsa y Flor y está a diez minutos de su casa caminando.

En el caso de la familia Bubú, parece que la elección de la escuela infantil también está basada en la experiencia previa con la hermana mayor, Alicia. No obstante, como aquí lo tienen más reciente, hacen más explícito los criterios de la decisión. Como se va a ver a continuación, las decisiones se guían por criterios prácticos como la experiencia, el precio o la presencia de un médico en la escuela. El Extracto 5 corresponde a una conversación que Bea mantuvo con otra madre que llevó a su hijo de tres años a la misma escuela infantil que la familia Bubú y que acaba de tener a su segundo bebé. Ambas comparten su experiencia con la escuela privada a la que están llevando a sus bebés.

Extracto 5

Primera visita; conversación informal en el parque con otra madre a la que conoció en la escuela infantil y que acaba de tener su segundo bebé; Lucía tiene 6;10

Bea habla sobre cómo va Alicia, la hermana mayor, en la «guarde»: «Este año les llevan a mogollón de salidas, pero que están todos los días dando paseos, las gallinas... el viernes pasado a saltar a los charcos». Bea añade que también van las bebés de dos educadoras de la escuela. La madre con la que habla le comenta a Bea que no quiere buscar «otra escuela [para su bebé] si estamos contentos». Bea responde «yo no, ni me lo he pensado, además las dos van este año, me las llevo juntas». La otra comenta que eligió la escuela porque no le cogieron la solicitud en la escuela pública del pueblo y por recomendación de una vecina. Yo le pregunto a Bea si tiene pensado llevar a las niñas al colegio público en la etapa 3-6; Bea responde que «sí, en principio sí. Es que de esta hablan muy bien». La otra madre le cuenta que su hijo mayor está muy contento con sus compañeros.

Aquí en la conversación entre las dos madres vemos que la conversación interna se complementa con la conversación externa; en este caso, otra madre del pueblo. Vemos como las madres comparten su «constelación de preocupaciones» (Archer, 2012, p. 14) en busca de un refuerzo y de conocer otras opiniones sobre la escuela de Lucía. La misma Bea se refuerza a sí misma al enumerar en alto las actividades que hacen y el hecho de que incluso dos educadoras que trabajan allí llevan a sus hijas; está compartiendo su conversación interna. La otra madre continúa en la misma línea de reforzarse mutuamente en la decisión. Además, Bea está valorando llevar a Alicia (la hermana mayor) a la escuela pública del pueblo y la otra madre vuelve a valorar, al compartir la experiencia que tiene de su hijo mayor en esta escuela en la etapa 3-6. Esta interacción le puede ser de utilidad a Bea en la toma de futuras decisiones y constituye un ejemplo de cómo otras madres influyen en las deliberaciones sobre la elección de escuela.

En un momento posterior del campo, Bea, la madre de la familia Bubú, comenta que la pequeña Lucía en la «guardería está fenomenal». En la segunda sesión del trabajo de campo comenta que escolarizó a la bebé en mayo y ya no había plaza en la escuela infantil pública. En esa visita le explica a la investigadora cómo eligió entre todas las privadas: el criterio económico, la presencia de actividades atractivas, tanto dentro como fuera del aula y la recomendación de un amigo de su pareja aparecen como condicionantes de la elección en esta familia. Por lo tanto, además del criterio práctico (la experiencia con la hermana mayor o la cercanía en coche), tiene en cuenta criterios pedagógicos (salidas al campo y actividades creativas) y económicos.

En resumen, en ambas familias los discursos sobre la escolarización temprana ya se han realizado en momentos anteriores al trabajo de campo porque ya han escolarizado a las niñas mayores. No obstante, cuando la investigadora pregunta expresan sus razones y esto permite ver cómo han tomado sus decisiones. Las dos familias siguen llevando a sus bebés a las mismas escuelas que sus hermanas mayores y en las dos familias los criterios prácticos tienen peso en su toma de decisiones, siempre de acuerdo a la interpretación de su situación (social, económica y familiar) y a lo que en su conversación interna entienden como más accesible (llevar a dos hijas a la misma escuela o tener tiempo para una misma).

Familias que No Escolarizan o que Inicialmente Están en Contra y Acaban Escolarizando

Hay dos familias que al inicio del campo no quieren escolarizar a las bebés: la familia Mic y la familia Luna. Estas dos familias consideran que lo mejor para sus hijas es educarse en casa. En ambos casos, como se va a ver, aparecen discursos sobre qué es lo mejor para el desarrollo de las bebés, reflexión que en las otras familias no aparecía. No obstante, estos discursos parecen evolucionar en la familia Luna en función de la situación familiar. Esta familia acaba escolarizando al bebé porque la madre tiene que trabajar y conciliar la crianza con esta incorporación laboral; esto da lugar a la resignificación y cambio de opinión de la madre de la familia Luna hacia la escolarización temprana. Es decir, con estas familias vamos a ver un tipo diferente de conversación interna.

Las madres de familia Mic comentan en la primera visita que no quieren escolarizar a Max y consideran que llevar a las niñas a la escuela es una forma que tienen los padres de eludir el cuidado de sus hijas (Extracto 6). En este caso estamos hablando de manuales de crianza y me comentan de una experta que les gusta, que «trata el tema de las actividades extraescolares (...) [y de que] que el niño lo que tiene que hacer es jugar (...) [y] también es contradeberes, tareas (...)». Aquí se apunta de manera incipiente la incorporación del discurso experto, como se verá más adelante. En el siguiente extracto comparten su punto de vista sobre la escolarización temprana, a la que se oponen tajantemente.

Extracto 6

Primera visita; conversación informal en el salón; Max tiene 3;23

Paula: «(...) No tenemos prisa. O yo cambio de idea y no puedo estar con él todo el día o hasta que no tenga la edad de ir obligatoriamente no tengo pensamiento de llevarlo. Estando yo sin trabajar, es que además me parece... Entonces, también los psicólogos y pediatras que leemos dicen que los niños sociabilizan jugando con la familia y viendo a niños en el parque (...) Marta añade: «Pero yo creo que eso es lo que la sociedad nos hace creer para mentalmente excusarnos de lo que estamos haciendo. Porque yo, si Paula no estuviera trabajando, es que tendríamos que llevar a este a la guardería dentro de dos semanas, que a mí se me cae el alma a los pies. Pero es que claro, me tendré que proteger mentalmente de que lo que estoy haciendo no es una aberración (...)». Le pregunto por qué es aberración y dice «a mí me parecen súper pequeñitos para dejarlos en una guardería que supongo que hay mínimo 10 niños para dos cuidadores (...) Es que no te queda más remedio que dejarlos un rato llorar, que dejarlos sin hacer nada (...)» Yo les digo que eso depende del proyecto pedagógico y María comenta: «Es que aún así son cuatro meses (...) ni Montessori ni nada». Paula añade: «Yo empecé a ir a la escuela con cuatro años y yo creo que no he tenido ningún problema (...) porque al final la mujer ha entrado en la bolsa de trabajo (...) es otra crianza, es lo que elijas (...) yo no la quiero para mi hijo».

Aquí se ve que las madres al principio exponen su ideología y luego buscan validación de sus decisiones en sus experiencias («yo empecé a ir a la escuela con cuatro años y yo creo que no he tenido ningún problema»). Dentro de su ideología exponen que las bebés son muy pequeñas para asistir a la escuela («me parecen súper pequeñitos»). Asimismo, buscan validación en las opiniones de pediatras y psicólogos sobre los efectos de la educación infantil en el desarrollo del bebé («los psicólogos y pediatras que leemos dicen que los niños sociabilizan jugando con la familia y viendo a niños en el parque»). Es llamativo el hecho de que son conscientes de la dimensión social de la crianza («la mujer ha entrado en la bolsa de trabajo»), pero están en contra de la escolarización y la rechazan fuertemente. Tienen una dualidad entre la incorporación de la mujer y tener que escolarizar como consecuencia de ello: creen que los cambios sociales en el ámbito familiar se acompañan de formas de eludir el cuidado de las bebés y lo que «en realidad» es bueno para ellas. Estas madres están en una posición social y vital diferente a las demás familias de esta investigación, con una situación profesional consolidada y cierta estabilidad económica, que les permite evaluar la escolarización como algo prescindible. Paula y María son un claro ejemplo de *familia tardía* (Konvalinka, 2012). Por familia tardía entendemos una formación familiar integrada por madres que son consideradas «mayores» en términos médicos o sociales y cuya diferencia de edad con la bebé supera los 35 o 40 años con la madre más joven (Hernández Corrochano, 2012).

Desde el punto de vista de la conversación interna y la reflexividad (Archer, 2007, 2012), estas madres, al igual que Carlos y Marta, se hacen eco de los discursos sobre la pertinencia de quedarse a la bebé en casa y lo incorporan en sus deliberaciones. A diferencia de la otra familia, Paula y María sí la tienen en cuenta como posible y la terminan llevando a cabo. Mientras que Carlos se basa en la experiencia previa con su hija mayor, Paula habla de la suya cuando era niña. Por esto la conversación interna varía de una familia a otra. El hecho de tener una experiencia previa permite una lectura diferente de las circunstancias y un tipo de actuación distinta. De hecho, Paula en el futuro terminará escolarizando a Max porque sentirá la necesidad de tener más tiempo para ella. Otra diferencia se encuentra en el tipo de condicionante que sugiere cada cuidadora: Carlos habla de que él y su mujer no tienen tiempo para estar con la niña, mientras que Paula y María hablan de la plena disponibilidad de Paula. Así, esta última familia no necesita generar de entrada un discurso que enfatice los aspectos positivos de la escolarización. Además, Max es su único bebé, y sin previsión de que fuesen a tener otra. Al llegar su bebé tan tarde y ser la única criatura, Max es un «tesoro» para sus madres y, a diferencia de Carlos y Marta, no tienen más hijas. De nuevo, vemos que los discursos sobre la escolarización están asociados al ciclo vital de las madres (e. g. familia tardía en el caso de María y Paula).

Durante la primera fase del campo, las madres de la familia Mic enseñan los libros que están consultando y algunos materiales en relación al desarrollo del bebé y la crianza en casa (Figura 7). Estas madres tratan de «traer» la escuela a casa: se informan con manuales de diferentes corrientes pedagógicas (e. g. Montessori) para aplicar en casa y compran materiales acordes para estimular al bebé (e. g. la tabla «curva» o el juego que aparece en la Figura 7a).

Figura 7

Materiales Educativos para Madres e Hijas Utilizados por la Familia Mic



Para ilustrar el tipo de educación que está recibiendo Max, Paula hace hincapié en varias ocasiones en el hecho de que el pequeño interactúa mucho con otras

personas. Llama la atención esta idea porque es la forma implícita de cubrir la ausencia de contacto con otras niñas que la escolarización infantil le proporcionaría a Max. De alguna manera, ellas sienten la necesidad de «compensar» las consecuencias de la falta de escolarización y socialización. En esta conversación interna ellas admiten que la escolarización tiene cosas buenas pero, a diferencia de Carlos, no lo incorporan a su decisión de escolarizar, pero sí a la de llevar a su bebé al parque para que interactúe con otras niñas. Todas estas acciones —llevar a Max al parque, comprarle materiales— aparecen en discursos posteriores como ejemplo de la intensidad que para ellas tiene su proyecto parental. Quizá este discurso aparece porque es el primer niño y ha sido un niño que llega pasado los cuarenta y cincuenta años de las madres. Cuando Max tenía 20 meses y el trabajo de campo había terminado, las madres de la familia Mic decidieron escolarizar al pequeño Max. Hicieron explícito que Paula necesitaba tiempo para ella.

La familia Luna también manifiesta al inicio del campo que desea que su bebé se eduque en casa. Pero pasadas unas semanas, Nuria empieza a sentir la necesidad de la escolarización temprana: «El mundo de la guardería no quería hacerle así, quería tenerle en casa. Pero luego también estoy viendo que Simón reclama mucha estimulación (...) si yo fuese 'señora de' (...) pues entonces me pondría a estudiar y me dedicaría a que mi hijo tuviera estimulación y buscaría lo óptimo». Ella señala que está buscando tener el segundo bebé y tiene que trabajar y no quiere cargarse más para no «darle mala vibración» al bebé Simón.

Considera que quedarse en casa proporciona seguridad a las bebés y que es una etapa importante para la construcción de la autoestima (Extracto 7).

Extracto 7

Primera visita; notas de campo de la comida en casa con la matrona; Simón tiene 4;12

Seguimos charlando y nos preparamos para salir de casa a ver la escuela infantil para elegirla. Nuria le dice a la matrona que «no se puede hacer caso siempre» al bebé, y dice que ella ha leído lo contrario por el tema del apego, y que el apego era la razón por la que quería tener a su hijo en casa. «No sólo porque es apego seguro, sino porque se sienta seguro». Añade que «el principio [el 0-2] es la construcción de la autoestima».

Con esta madre vemos de nuevo que se hace acopio de discursos que probablemente vienen de una fuente experta, aunque ahora mismo no es el aspecto más decisivo. Aparece la preocupación por las consecuencias en el desarrollo de la niña como fundamento del discurso de la madre en torno a la escolarización. En concreto, el tema de la autoestima es el principal tema en los inicios de su conversación interna. Hay que tener en cuenta que Nuria es la madre que más se informa y documenta de todas las familias sobre la «evidencia» de los factores de la crianza en el desarrollo, por lo que no es de extrañar que haga alusión a la autoestima y al apego en sus deliberaciones. No obstante, en pocos días sus circunstancias cambian, por lo que también se modifica su «conversación interna»:

esta madre tiene que incorporarse a trabajar y no va a poder atender a Simón todo lo que ella quisiera. Por esto, ya en la cuarta visita del trabajo de campo «compensa» la separación con argumentos como «(...) cada vez estoy más contenta con el tema de la guardería, porque ahí se va a desfogar y a llegar pues eso, después de haber jugado, satisfecho (...) tiene sus necesidades que es lo que yo quiero». Como señala Archer (2012, p. 14), las preocupaciones de Nuria tienen que ver con su identidad personal en torno a la crianza, por lo que la conversación interna está dirigida a la «constelación de preocupaciones» que giran en torno a esta idea. Nuestra identidad se compone por las preocupaciones sociales que tenemos y en este caso ocupan mucho tiempo en su discurso.

Así, la madre de la familia Luna tiene ideas preconcebidas de lo que es ser una «buena» madre (la que se queda en casa con su hijo), pero no encaja con lo que tiene que hacer (trabajar), porque lo que resignifica sus propios valores en torno a la escolarización. Por lo tanto, Nuria tiene que renegociar esa conversación interna y sus significados para sentirse bien con las decisiones se ve obligada a tomar a medida que cambian las circunstancias familiares. La familia Luna reajusta sus significados a la luz de sus circunstancias objetivas, que ella misma activa cuando se pone a trabajar. En las conversaciones previas al trabajo de campo, Nuria comenta que quiere quedarse con Simón en casa cuando empiece a trabajar. Sin embargo, en la primera visita ya empieza a ver esas circunstancias objetivas de otra manera. Durante la cuarta visita del trabajo de campo y sucesivas, esta madre sigue centrándose en los aspectos positivos de la escolarización: «yo estoy cada vez más contenta con lo de la guarde, por mucho que fuera anti, pero es que veo que lo necesita». También repite este tipo de argumento a la hora de buscar escuela infantil para la etapa 3-6.

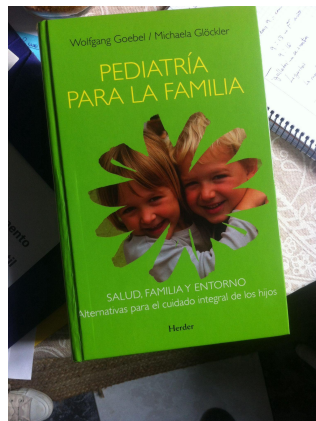
Además de expresar y resignificar sus ideas acerca de la escolarización temprana, Nuria le cuenta a la investigadora los criterios por los que se guía para elegir la escuela de su bebé. Respecto a la escuela infantil de 0 a 2 años, su decisión gira en torno a los siguientes ejes: sanitario, contacto con la naturaleza, presencia de actividades y cercanía con la directora. Comenta que visita la escuela pública del pueblo y otra privada. Aunque la escuela pública está más cerca de casa, se decanta por la privada por criterios estéticos («tienen tres aulas, todas pegadas», criticando a la pública) y sanitarios («el aire lo puedes cortar con cuchillo», hablando de la pública, que no ventilan las aulas). Al igual que Bea (la madre de la familia Bubú), comparte con otras madre sus opiniones sobre las escuelas y tiene el criterio de otras madres cercanas («Carmen, otra de las mamis de aquí, que además es una de las mamis que me encanta, o sea de ese tipo de mamis que dices 'estas son de mi rollo' (...) entonces Carmen es educadora allí»).

Respecto a los criterios estéticos del centro privado, comenta que este tiene dos plantas y espacios más grandes y abiertos. A esta información añade que ha compartido problemáticas personales con la directora, lo que da una sensación de cercanía emocional; el centro es flexible con los horarios y necesidades laborales de Nuria. Esta madre racionaliza los criterios de elección de escuela y se distancia de lo

que ella considera como situación ideal: «lo siento mucho, soy propública, pero soy prosentido común». Considera que en la escuela pública debería dar clases de cocina y de nutrición, y realizar actividades que fomenten la creatividad y la conciencia de la importancia de la nutrición. Por último, le gusta que en la escuela privada cantan en inglés, así como considera importante el contacto con la naturaleza; intentan tenerles fuera y los sacan y «tienen toda la sierra enfrente, un aire puro... tienen paseos por la naturaleza y les echan champiñones (...) está más orientado al aire libre y a mí eso me parece fundamental (...) la naturaleza me parece que es lo más sabio que hay, por algo soy bióloga». También le interesa la combinación entre medicina y pedagogía y le enseña a la investigadora libros relacionados (Figura 8).

Figura 8

Material Pediátrico para Madres Utilizado por la Familia Luna



Notas de campo: La madre de la familia Luna me habla de remedios naturales y me enseña «la biblia en Alemania, Austria y Suiza (...) es más integral»; mezcla medicina con pedagogía «porque es más holístico, más integral porque el cuerpo no es independiente de la cabeza» (Simón tiene 4;12). Se lo recomendaron en un curso de sintergética.

En esta primera visita la investigadora acompaña a Nuria a ver la escuela infantil privada y le pide que la acompañe a ver otra para la etapa de 3 a 6 años unas semanas más tarde y que también estaba orientada a los valores de la naturaleza. En todo este proceso ella comenta que quiere opiniones de «gente educadora que conozca el proyecto de verdad» y le pide ayuda a la investigadora con el 3-6 porque «yo no tengo baremo más que la intuición y mi vivencia personal en Alemania y demás (...)». De esta manera y, como veremos en el siguiente epígrafe (lactancia materna), busca una referencia externa en una fuente experta para generar esa conversación interna. Esto es señal de que ella busca mucha evidencia para tomar decisiones, y es reflejo del abanico de posibilidades en la parentalidad actual, de sus dudas y de la búsqueda de refuerzos en la toma de decisiones.

En estas dos familias, aunque parten en un inicio de la idea de no escolarizar, evolucionan de formas diferentes y llegan a la escolarización en tiempos distintos. En ambas familias se da una resignificación de los condicionantes familiares (una madre tiene que trabajar y la otra tiene la necesidad de más tiempo libre).

La Lactancia Materna

Después de analizar las ideologías sobre la escolarización temprana, en este apartado y en los siguientes nos detenemos en el papel de la lactancia materna, la alimentación y el colecho en la construcción de la identidad de la madre.

Los momentos de dar el pecho —o biberón— a las bebés del estudio son relevantes en las rutinas familiares porque son comunes a todas las familias y constituyen un tema de conversación recurrente que hace ver la importancia de la lactancia materna dentro de sus proyectos familiares. Todas las madres están a favor de la lactancia, aunque cada familia lo expresa y vivencia con unos matices diferentes. Una de las madres del estudio (la de la familia Luna), no puede dar de mamar a su bebé, lo que vive como una experiencia emocional negativa y refleja la importancia que el amamantamiento tiene para la identidad materna contemporánea.

Veremos que el discurso experto es importante en las reflexiones y toma de decisiones de las familias en torno a la lactancia materna. Para este análisis, el trabajo de Loredó (2016) sirve como guía porque ofrece una revisión de la puericultura a lo largo del siglo xx y proporciona una mirada genealógica a las prácticas actuales. Loredó parte de la base de que no existe un modelo de «ser niña», por lo que tampoco puede existir un único modelo de crianza hegemónico. Esto se debe a que la crianza, que a principios de siglo era principalmente pediátrica e «higienizante», va evolucionando hacia una crianza más psicológica y más basada en el vínculo «natural», en las necesidades emocionales de la niña y en su inteligencia (se pone de moda la estimulación precoz). El discurso experto se diversifica y se generaliza porque se distribuye globalmente y eso permite que llegue a más familias. Esto implica que familias como las de esta tesis tienen más opciones a la hora de definir su proyecto de crianza y, en concreto, su marco de lactancia. La lactancia materna está más vinculada al discurso experto que la escolarización porque es más visible la connotación biológica y es más importante socialmente a la hora de construir una identidad maternal. Esto está ligado con la *crianza con apego* (*attachment parenting* en inglés) dentro del marco de la parentalidad intensiva presentado en el Capítulo 1 (Faircloth, 2014). La crianza con apego se inserta en esta ideología de la parentalidad que está asociada, entre otras cosas, a la creciente ortodoxia de que «dar el pecho es lo mejor» y que es defendida por profesionales y expertos. Faircloth (2013) argumenta que la lactancia prolongada se ha convertido en una actividad moralizada para las madres y en una cuestión fundamental en *el trabajo identitario* de las mismas. Se piensa que la madre ha de proveer proximidad constante a su bebé para favorecer el «apego biológico»; la lactancia materna se vincula a lo que es «natural» o «tradicional». Sin embargo, como señala la autora, esta ideología que asocia la lactancia a un estado

«natural» y «ancestral» del ser humano tiende a ignorar que dichas prácticas se asocian a condiciones sociales y estructuras de apoyo que ya no existen. Las condiciones de crianza han cambiado y estas prácticas de dar el pecho de forma prolongada se relacionan con normas culturales y factores estructurales que son difíciles de armonizar en la sociedad actual. Además, como señala Loredó (2016), la incorporación de la mujer al mercado laboral provoca una reflexión sobre el vínculo materno-filial. Así:

Se problematiza la figura de la buena y la mala madre, se distingue entre calidad y cantidad de tiempo que se pasa con el bebé y se populariza la externalización de la crianza, y con ella la reflexión sobre las pautas de crianza adecuadas, que se planifican cada vez más (p. 52).

Las reflexiones de Loredó en torno a la variedad de expertos se constata con los datos de esta tesis. Por ejemplo, las madres de la familia Mic acuden a diferentes fuentes de experticia: los expertos que escriben manuales de crianza, la OMS (Organización Mundial de la Salud), su pediatra y una experta en lactancia (una mujer que las acompañó para ayudar a dar el pecho a Max).

Las madres de la familia Mic consultan manuales de «expertos» que están a favor de la lactancia y que critican la opción de leche de fórmula y los métodos basados en dejar llorar a la bebé para que esta se calme sola. Paula y María hablan estos temas entre ellas y toman decisiones juntas. Al inicio del campo, estas madres hacen explícito que ellas siguen las recomendaciones de la OMS, que establece dar el pecho de forma exclusiva durante los primeros seis meses y mantener la lactancia materna hasta los 2 años. Esta recomendación es tan importante para ellas que la madre que amamanta decide coger un mes sin sueldo después de su baja para poder cumplir con esos seis meses de lactancia materna exclusiva. Ya tienen planeado prolongar la lactancia más allá de los primeros seis meses lo que indica el interés que tienen en el tema, aunque no lo tienen completamente definido todavía. Para tomar decisiones en torno a la alimentación del pequeño Max también consultan a su pediatra, experto que fue minuciosamente seleccionado para que estuviera en sintonía con su ideología. Por último, para consultar sus dudas en torno a si Max estaba comiendo bien o no, contrataron a una experta en lactancia que las orientó en los primeros momentos de la lactancia de Max.

Para la familia Mic dar el pecho también tiene una vertiente relacionada directamente con la alimentación y la correcta nutrición de su bebé («está en percentil ochenta y pico»). Ellas combinan en parte esas ideas de crianza del siglo xx que según Loredó (2016) estaban guiadas por criterios de salud y pediátricos, basados en un conocimiento científico-médico. Paula y María combinan estos enfoques con las recomendaciones de la OMS, que se hacen eco de ideas más «respetuosas» con la niña, según lo interpretan ellas. Además de estar preocupadas por el crecimiento físico de Max, manifiestan que «vamos un poco por el tema de la crianza respetuosa, el colecho (...) la lactancia fue cabezonería porque si no hubiéramos acabado en biberón (...) creemos que el niño está bien (...)». Se trata de

un posicionamiento que refleja el interés por un concepto de salud que va más allá de la mera salud física, y tiene en cuenta el conocimiento psicológico que, desde mediados del siglo xx, se impregna de las necesidades emocionales y la excelencia en el desarrollo infantil (Loredo, 2016).

En un grado de análisis más detallado, vemos que la familia Mic ha dado el pecho hasta los 15 meses. Sin embargo, María deja de amamantar por la noche a Max cuando este tiene 5 meses. En ese momento, Paula me explica que Max ya se duerme solo en la cama de las madres, «en medio [de la cama], pero él solo, sin teta ni brazos». Es decir, ellas entienden que el niño no necesita la teta ni un afecto especial para poder dormir. Esto denota que las ideas van evolucionando con el día a día y cómo ellas van vinculando la lactancia al crecimiento del niño y su salud física. No utilizan la lactancia únicamente como un refuerzo del apego entre las figuras parentales y las bebés, como sugieren los manuales. A los 15;06 meses finalizan el amamantamiento: «Hace una semana que no toma teta (...) dile 'porque de día estoy muy entretenido y de noche me han engañao con un bibe y me vale' (...) el viernes lo celebramos y nos compramos una botella de vino (...) le entretienes con cualquier cosa y [la teta] se le olvida». De esta manera, en la vida real no siguen a rajatabla la recomendación de la OMS de amamantar hasta los 24 meses.

En las familias Ovilla y Bubú, el amamantamiento sigue teniendo la relación directa con la alimentación que hemos visto en la familia Mic y con las tendencias «pediátricas» más tradicionales. Pero en esta ocasión, la ideología más contemporánea que se refleja en los manuales de expertos se vuelve más explícita en discursos o en prácticas, lo que queda de manifiesto en las frecuencias y en los tiempos marcados que la teta tiene dentro de las rutinas familiares. Además, cuando el trabajo de campo terminó (las bebés tenían alrededor de 18 meses) estas madres todavía estaban dando el pecho.

En el caso de la familia Ovilla, en un día cualquiera antes de la reincorporación de la madre, la pequeña Abril toma teta varias veces a lo largo del día: (1) por la mañana varias veces; (2) al mediodía, mientras la madre realiza alguna tarea; (3) por la tarde, cuando las niñas vuelven del cole y durante las actividades extraescolares; (4) por la noche, en la cama para dormir a la pequeña. Con la reincorporación de la madre al trabajo, las rutinas de pecho por la mañana desaparecen y por la tarde se mantienen más o menos estables.

La madre de la familia Bubú, Bea, también da el pecho a la pequeña Lucía varias veces por las tardes: al llegar de la escuela infantil, en el parque (o en casa si no salen por el tiempo), durante la cena y con el cuento de dormir.

Muchos de esos momentos están directamente relacionados con la alimentación de forma exclusiva en los primeros meses, o complementaria cuando se introduce la alimentación sólida o el potito. Por ejemplo, Lucía toma pecho después de cenar para completar la cena. Además de este vínculo con la alimentación, la constancia y estabilidad indica la importancia de este momento para las madres, más allá de la

alimentación. Por ejemplo, Marta hace explícito en la novena visita del trabajo de campo (Abril tenía 9;30 meses) que le gusta dar el pecho porque «es un momento que tengo con ella», con la pequeña Abril.

A veces, cuando las bebés están irritadas o molestas, las madres las ponen al pecho, por lo que observamos que amamantar no es solo un tema de alimentación, sino que además refleja las ideas más actuales citadas. Por ejemplo, observamos que Bea, la madre de la familia Bubú, da el pecho a Lucía cuando esta tiene algún tipo de «rabieta» o si llora porque se ha caído al suelo y se ha hecho daño (Figura 9). También hay ocasiones en las que la madre interpreta que la bebé tiene sueño o está cansada y le da el pecho para intentar calmar (es una cuestión «práctica» para que la bebé se calle, más que algo fruto de la reflexión sobre la regulación emocional a la que se refieren los manuales de expertos).

Figura 9

Ejemplo de una Madre que Amamanta para Calmar a su Bebé



En el Extracto 8 se recoge el comentario de una madre sobre el discurso experto y las categorías que estos utilizan en sus manuales («crianza respetuosa»).

Extracto 8

Primera visita, conversación informal en el parque; Lucía tiene 6;10

«(...) Rosa Jové, Carlos González y Julio Basulto son el trío de la crianza respetuosa. Me comenta que sigue habiendo «crianza no respetuosa; tipo yo soy el padre, yo mando, lo que diga yo». Me cuenta que tiene una amiga que es «muy pro a tope» y «le miran mal» si da el pecho a su niña de cinco años en el parque. Bea contrasta y comenta «jo, pues yo voy al parque y están todas dando teta a los niños mayores», y que vio a una madre dar el pecho en clase de música para calmar a su niño de 2-3 años porque estaba nervioso. Conversamos sobre el tema y en un punto comenta que ella dejó de dar el pecho a la hermana mayor en el parque al año y medio porque dejó de pedirle y solo se acordaba al llegar a casa. Dice que ella hay cosas que no le cuenta a sus padres: «si les digo que tengo a Alicia en una teta y a Lucía en la otra, pues...». Se ríe. «Son de otra mentalidad, de otra manera», añade.

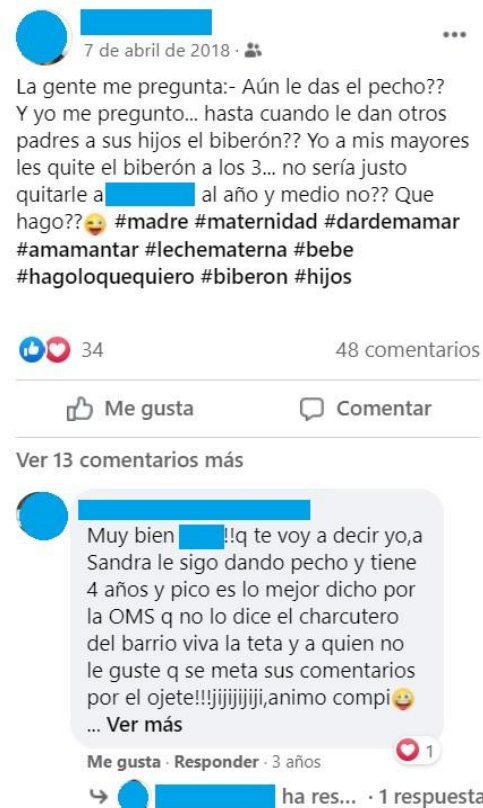
Aquí, Bea hace alusión a las nuevas corrientes de cuidado infantil al nombrar a tres expertos y señalar cuáles no son a su juicio las características de una crianza democrática: una madre o padre que no impone sus decisiones sin ser sensible al punto de vista de la niña. Dentro de esa «crianza respetuosa» está el amamantamiento a niñas mayores (incluso con cinco años). Bea no da una explicación muy elaborada sobre el porqué de esto, pero según Loredó (2016) podemos entenderlo como consecuencia de la difusión del conocimiento psicológico y la tecnificación de la crianza moderna y contemporánea.

La lactancia más prolongada de las familias Bubú y Ovillo es reflejo de sus proyectos parentales. Vemos por lo tanto que la lactancia tiene más o menos presencia en sus diferentes funciones (e. g. alimentar vs. para calmar) y que es otro tema que está sujeto a elección y con matices en función de la familia. En este caso es tan importante que se recurre al discurso experto como fuente de conocimiento y para ayudar a tomar decisiones.

¿Cómo llegan a conocer a estos expertos? Las madres suelen participar en grupos de redes sociales (e. g. Facebook) donde se recomiendan a estas personas junto con otros profesionales y organismos especializados. Por ejemplo, algunas madres siguen grupos como «Crianza con apego / respetuosa / consciente / corresponsable». En estos grupos consultan dudas y las propias madres en sus muros publican actualizaciones sobre estos temas. Por ejemplo, en la Figura 10 vemos una publicación que Marta (familia Ovillo) cuelga en su muro de Facebook y en el que aboga por la lactancia materna prolongada. Vemos que, a pesar de que dice en un momento del campo que todo es natural y de «sentido común», comparte con otras madres su experiencia y sus dudas. Hay que tener en cuenta que es la madre que menos necesidad siente de documentarse porque, como ella explica, Abril es su tercera hija y ya siente que ha ido elaborando su propio criterio. No obstante, a pesar de todo, participa en los foros de internet, como se ve en la Figura 10.

Figura 10

Notas de Campo: Publicación de la Madre de la Familia Ovilla en su Muro de Facebook



Esta publicación en Facebook genera 48 comentarios en los que Marta y otras madres hablan sobre el tema. Esta práctica es ejemplo de nuevo de que, a pesar de elegir lactancia materna, la madre acude a otras mujeres para reforzar su elección. Reproducen las recomendaciones de la OMS (y no «del charcutero del barrio») para validar su postura. Esta actuación refleja que la práctica de la lactancia tiene influencia en la imagen que las madres tienen de sí mismas y en su deseo de proyectar una determinada imagen a las demás. Así, muestra la importancia del discurso experto en los proyectos de crianza (Loredo, 2016).

También se documentan por su cuenta y a través de las recomendaciones directas de amigos y familiares. Sin embargo, se ve una oposición respecto a las madres de las propias madres (es decir, las abuelas de las bebés), tanto que esta nueva generación de madres a veces prefieren mantenerlas al margen de sus prácticas (rechazan las prácticas culturalmente aceptadas anteriormente). Por ejemplo, Bea en el Extracto 8 comenta: «si les digo que tengo a Alicia en una teta y a Lucía en la otra, pues...».

Como se anticipó, la madre de la familia Luna no puede dar de mamar a su bebé, lo que le supone un coste emocional porque ella tiene unas ideas prefijadas que no puede llevar a la práctica. Nuria es una mujer que se informa mucho y está al

corriente de las ideas que vinculan la lactancia al apego. Por esto, es frustrante para ella no poder dar de mamar, ya que sus expectativas se ven truncadas.

Durante la primera visita le comenta a la investigadora que, debido a un problema médico que tuvo Simón al nacer, el pequeño tuvo que pasar un tiempo en la UCI y Nuria no pudo poner en marcha el amamantamiento de forma exitosa pese a sus intentos: «(...) le costaba sacar [la leche del pezón] y entonces con el biberón no le costaba sacar (...) yo quería darle de mamar». Esta madre lamenta que sus intentos para amamantar en la UCI no tuvieran éxito y en un punto cambia de tema porque le resulta duro hablar de ello. Más tarde, en esa misma visita, la matrona viene a visitar a Nuria. Comen juntas y surge una conversación en torno a la leche materna (Extracto 9).

Extracto 9

Primera visita; notas de campo de la comida en casa con la matrona; Simón tiene 4;12

La matrona nos cuenta que quiere «ser nodriza, yo quiero dar el pecho a los bebés aunque no sean míos». Nuria dice que «le encanta dar el pecho». Me siento violenta porque sé que Nuria no puede dar el pecho a pesar de que quería. Nuria le dice a la matrona «te voy a prohibir, prohibir, prohibir, prohibir que digas que la leche de fórmula es cemento, porque nos tienes a todas muertas. No sabes qué sufrimiento cuando tenemos que dar biberón». La matrona intenta disculparse algo cortada, mientras Nuria prosigue y cuenta que las madres que tienen que dar biberón lo han pasado mal. «Al final una acaba pensando que le estoy dando lo peor a mi hijo». La matrona dice que el problema de la leche artificial es que es menos digestiva que la materna. La matrona coge a Simón porque protesta y le dice «ven con la tetita». Nuria comenta más adelante que los libros de lactancia de Carlos González «me dejaron amargada». La matrona intenta ser crítica con Carlos González y rehace su discurso.

En la conversación Nuria expresa el malestar que les produce a algunas madres del grupo de postparto la afirmación de que «la leche de fórmula es cemento», pues se convierte en un juicio a las prácticas de dar el biberón, lo que acarrea un sentimiento de culpa para las madres que tienen que hacerlo. Este sentimiento de culpa pone presión sobre las madres como figura individual, cuando son varios factores los que influyen en que la lactancia sea o no exitosa (e. g. la bebé tiene que permanecer en la UCI al nacer). Se produce una tensión entre las prácticas familiares y los discursos expertos, quienes establecen los criterios que marcan una supuesta crianza adecuada. El trabajo de Pylypa (2016) analiza materiales para familias adoptivas; su trabajo muestra los sentimientos de culpa y las ansiedades en las madres. Los materiales educativos que consultan —diseñados por expertos— «simplifican» la evidencia científica sobre el apego y ponen fuertes expectativas sobre estas familias para compensar el supuesto déficit afectivo que sufren las niñas adoptadas. Estas madres sienten que tienen una carga extra, ya que el discurso experto patologiza a las niñas y da por sentado que tienen «necesidades especiales» (psicológicas, emocionales) que las madres tienen que compensar a través de prácticas de parentalidad intensiva; según estos manuales «el amor no es

suficiente» para prevenir supuestos problemas del desarrollo. Hay que señalar que los problemas en torno al apego se definen en términos amplios y difusos. Como señala Pylypa (2016) desde una perspectiva crítica:

Estas prácticas de crianza deben entenderse en el contexto de supuestos de género y crianza históricamente arraigados, desde la teoría del apego de la década de los cincuenta hasta las filosofías de la «paternidad con apego» y la «maternidad total» de principios del siglo xxi, y deben ser deconstruidas a la vez con escrutinio científico y feminista (p. 442).

Nuria comparte con la investigadora más adelante que ella adopta otras estrategias para conseguir alguno de los efectos que tiene el pecho materno, como es el afecto, calmar al bebé u ofrecer consuelo. Algunas de estas estrategias consisten en hacerle mimos y cariños al pequeño cuando se despierta de la siesta, jugar con él y dedicarle una atención que no aparece en otras familias. También se esmera cocinando para que Simón se alimente bien y comenta que «yo soy muy cocinillas; tengo muchas ganas de cocinarle a Simón (...) Soy muy amita de mi casa». Es la única madre a la que se observa hacer comidas «sofisticadas» a su bebé por las tardes. Lo que revela el Extracto 9 son las presiones sociales y culturales que viven las madres que no pueden —pero quieren— amamantar a sus hijas, y apunta a los efectos emocionales negativos e identitarios que esto puede causar en la maternidad actual. No obstante, Nuria resuelve este asunto adoptando estas otras estrategias y reafirmando explícitamente en que su vínculo con Simón no depende de dar el pecho.

También resalta la importancia de la nutrición, tema en el que ella tiene formación y se siente «experta», como forma de «compensar» la ausencia de amamantamiento. Vemos que el discurso experto no da respuesta a estas situaciones y a la complejidad de las situaciones familiares. Dicho discurso se vuelve hegemónico porque las madres que no pueden amamantar lo conocen pero no pueden llevarlo a cabo. Hay personas del entorno, como la matrona, que están recordando estos discursos (y, como veremos más abajo, estas personas controlan lo que hacen el resto de las madres).

Otros discursos Expertos: Alimentación y Colecho

La alimentación y el colecho también son comunes a todas las familias del estudio. Todas ellas se preocupan por proveer una alimentación saludable a las bebés del estudio y sus hermanas —cuando las hay—, y es uno de los temas recurrentes en las conversaciones durante el trabajo del campo. Los tres temas de los que más hablan son la alimentación saludable, el exceso de azúcar y el método *baby-led weaning* (que las bebés coman con las manos y que decidan qué y cuándo comer de los alimentos que se les ofrecen). Una de las madres del estudio (familia Mic) compartió con la investigadora la página de Facebook «BLW recetas» o véase por ejemplo *Baby-led weaning: 70 recetas para que tu hijo coma solo* de Begoña Prats¹. De

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=GdYxiDmD-Jg>

nuevo, las prácticas de las familias adquieren diversos matices, siendo algunas más «tajantes» en este tema y otras más «flexibles». El discurso experto vuelve a tenerse en cuenta.

Marta, la madre de la familia Ovilla, es la que menos sigue las nuevas tendencias de alimentación. Subraya la rapidez de la leche materna y de los potitos para alimentar a la pequeña Abril y no se muestra interesada en nuestras conversaciones sobre este tema. Marta utiliza el pecho para alimentar a la pequeña Abril y en el mes 06;03 introduce el primer potito (puré para niñas comprado). Vemos que esta madre es la más distanciada de las tendencias actuales de comida y se guía por criterios prácticos.

En la familia Luna la madre también se guía por criterios prácticos aunque en esta ocasión tiene en cuenta el discurso experto. En una conversación entre la madre de la familia Luna (Nuria) y la matrona comentan esta tendencia de alimentación. La referencia y conexión con la «naturaleza» y los «ancestros» aparece en la base de los argumentos a favor de este método, y así lo defienden los «expertos de la crianza» que la matrona cita. Vemos que este conocimiento experto entra en las prácticas familiares a través de la recomendación de otra profesional (la matrona). Nuria, por su parte, matiza esta opinión de acuerdo con sus necesidades familiares. Comenta que no va a seguir dicho método de forma rígida debido a las intolerancias que ella padece y «ya no solo por mí, sino porque me parece que los alimentos de ahora no son como antes». Es decir, Nuria asume el discurso pero lo adapta, lo que denota un grado de reflexividad sobre el mundo que le rodea.

Fruto de esa reflexión, Nuria comenta la ventaja del biberón y los purés frente al método citado: cree que su bebé así come más rápido que si está «jugando» con alimentos sólidos, lo que es más práctico para ella. Durante las conversaciones nos habla de la variedad de alimentos que le da a Simón y toda la planificación que sigue para introducirlos. Esta madre suele comer lo mismo que le da a su bebé, sobre todo a medida que el bebé va creciendo. Vemos pues, que esta madre conoce el método *baby-led weaning*, pero se guía por criterios prácticos en el día a día: el biberón y los purés son más rápidos y al bebé no le gusta comer alimentos sólidos.

Las familias Mic y Bubú aplican con mayor interés y constancia el método *baby-led weaning*. En el caso de la familia Mic, comentan que quieren que sea el niño el que decida cuándo y cuánto come, y que coma variado como una adulta. Pero, a diferencia de lo que propone el método, le dejan experimentar por sí mismo con la comida solo en momentos puntuales. Vemos que la familia adapta sus prácticas respecto al «ideal»; limitan la experimentación con las manos porque ven que si lo permiten el niño tarda mucho en comer y «marranea mucho». Además, introducen los alimentos sólidos en forma de purés desde el sexto mes, en contraste con el método, que propone no triturar los alimentos.

Las dos madres de la familia Mic están muy informadas sobre el método *baby-led weaning* y han leído varios libros de nutricionistas. Para ellas «comer es cosa seria» y quieren que su bebé coma bien, y perciben que ellas están haciendo *baby-led weaning*. Las madres se muestran orgullosas del esfuerzo que han hecho con la comida y cómo superaron el miedo a darle piezas de comida enteras: «esta es la recompensa, que come de todo (...)».

La familia Bubú también sigue una línea similar, pero más constante, y observamos que introduce pronto el método *baby-led weaning*: deja que la niña decida lo que quiere comer y le da alimentos sólidos desde los seis meses (brócoli, plátano, etc.). Al igual que la familia Mic, introduce otros alimentos poco a poco, a medida que la bebé crece. Sin embargo, esta madre es más constante con la lactancia materna complementaria, como ya comentamos.

El colecho es el último de los aspectos de los proyectos parentales en los que vamos a poner el foco. Todas las familias del estudio duermen en la misma cama con la bebé, a excepción de Nuria (familia Luna), que pone a Simón en una cuna separada de su cama.

La razón por la que las madres del estudio duermen con sus bebés deriva en parte de una cuestión práctica: es más fácil dar de mamar y evita tener que levantarse de la cama en mitad de la noche para atender a la bebé. Además, este tema también tiene una parte ideológica, que va en la línea de lo que se recoge en los manuales de crianza a favor de «la crianza respetuosa», como lo llama la madre de la familia Bubú. De hecho, el tema del colecho se menciona en algunas familias cuando hablamos de la lactancia materna.

Llama la atención la importancia de este asunto en la familia Ovillo, ya que Marta quiere hacer colecho y lo lleva a cabo durante todo el trabajo de campo, pese a que su pareja se opone. De hecho, el padre de la familia Ovillo duerme en el sofá todas las noches porque no quiere dormir con la bebé.

Nuria, la madre de la familia Luna, es la única madre del estudio que no duerme toda la noche con el bebé, porque ella no da el pecho al bebé. Por lo tanto, tiene que levantarse a dar el biberón cuando el niño lo pide. Aun así, se lo lleva a ratos a su cama y juega con él al despertarse.

La familia Mic hace colecho todo el trabajo de campo y tiene el «secreto de colecho» que se comentó en el primer apartado sobre organización del tiempo (le ponen música y estrellitas, le dan el pecho y le duermen). En la noche que la investigadora durmió con la familia Mic, pudimos comprobar que estas también aprovechaban las mañanas para jugar con el bebé en la cama, lo que constituía un momento muy íntimo dentro de las rutinas de esta familia.

En resumen, las familias conocen el discurso experto pero luego lo aplican en función de sus circunstancias y sus necesidades de sentirse «buenas madres». Hay

dos cuestiones que queremos resaltar. La primera es el hecho de que los padres y madres se informan de cómo realizar una «buena parentalidad» (e. g. en el caso de la lactancia materna y de la alimentación). Esta información proviene de expertos (divulgadores) y profesionales (la matrona, el pediatra) de la crianza temprana. Esto muestra la complejidad de la parentalidad actual, donde estos discursos forman parte de las oportunidades de ser «buena madre» y en la que se van configurando diferentes capas de prácticas (ver Juhl, 2016, para un ejemplo de familias danesas asistidas por profesionales de la crianza). La parentalidad excede a los propios padres y madres del estudio.

La segunda cuestión tiene que ver con el análisis de las prácticas y discursos. Acabamos de ver que estas prácticas subjetivan a las madres: cómo son, la calidad de sus acciones, etc. La influencia de otros discursos procedentes de otra esfera «externa» a la familiar hace que las dinámicas se complejicen, pues la vida de las familias y sus necesidades a veces no encuentran respuesta en el discurso experto o profesional (Juhl, 2016). Por ejemplo, lo hemos visto con el caso de Nuria que no puede dar de mamar y se enfrenta a una profesional que no da una respuesta personalizada a su situación concreta. Esto lleva a dinámicas y sentimientos como el de culpa, porque las madres sienten que no están a la altura del estándar de la «buena madre». Otro caso es el de la familia Ovilla. Desde el exterior no se tiene en cuenta que las madres a veces no tienen tiempo para profundizar en algunos temas por sus circunstancias familiares. Se puede pensar desde el discurso experto que una madre lo hace «mal» por dar potitos, pero esto en muchas familias facilita las dinámicas familiares y permite tener cubiertas las necesidades de las niñas. Estas necesidades son diferentes en cada contexto y situación (Juhl, 2016, p. 49). Por lo tanto, las prácticas familiares y discursos expertos entran en conflicto en el día a día, lo que muestra la complejidad de las prácticas familiares y la vida de una bebé. Siguiendo la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979a), podríamos conceptualizar los discursos expertos como *exosistema*, ya que es un ámbito en el que las familias no participan directamente pero influye en las prácticas familiares (es un ámbito intermedio entre el *mesosistema* y el *macrosistema*).

Para concluir este apartado de proyectos parentales discutimos la disyunción entre prácticas y discursos expertos y sus implicaciones para la construcción de la identidad materna y la gestión de los proyectos familiares. Como hemos ido viendo, el hecho de que las madres del estudio no pueden adaptarse al discurso experto (e. g. no poder dar de mamar o que la niña tenga que ir a la escuela infantil) genera malestar en ellas. No hemos de olvidar que las diferentes formas de crianza favorecen intereses económicos concretos y que una nueva forma de controlar lo que hacen las personas es estandarizar las opciones y generar mecanismos de culpa para cuando una persona se sale de ese estándar. Las madres usan como referencia las prácticas que imponen el discurso experto y ocurren dos fenómenos al mismo tiempo: (1) las madres se creen libres en su toma de decisiones y piensan que las han tomado ellas (han hecho uso del libre albedrío) (2) unas madres se controlan a las otras o a sí mismas a través de las emociones que genera el discurso experto (las que no lo siguen se sienten malas madres, inferiores, etc.). De esta manera, el control

de la subjetividad se utiliza como elemento regulador (Loredo, 2016); es un elemento sutil en el que no hace falta una exposición externa y explícita y que evita que la gente proteste por unas condiciones de crianza que todavía se basa en la división marcada de roles y la neoliberalización de la sociedad.

POLÍTICA SEMIÓTICA FAMILIAR EN RELACIÓN CON MEDIOS DIGITALES Y LIBROS

En este apartado analizamos la política semiótica familiar entendida como algo amplio, que hace referencia a cómo las familias incorporan distintas materialidades a sus prácticas familiares (ver Gershon, 2010, para experiencias culturales e ideologías mediáticas más amplias; ver King y Fogle, 2017, para ideologías lingüísticas y política lingüística familiar). Estas materialidades pueden ser libros, dispositivos electrónicos, la elección de lenguas, o la expresión artística. Es decir, son aquellos recursos semióticos (libros, tablets, televisión...) que pueden contribuir a constituir un proyecto de crianza y que, por lo tanto, se les dota de un sentido, se reflexiona y sobre los que se llevan a cabo acciones que definen la forma de apropiarse y reproducir el mundo sociocultural al que están siendo incorporadas las hijas.

Dentro de todas las opciones, en este eje nos centraremos en el papel de los libros y de los medios digitales como objetos que median en las relaciones familiares. La razón de esta elección reside en que se ha investigado ampliamente sobre ellos en los estudios de la socialización lingüística (e. g. Colomer, 2010; Heath, 1983; Margallo y Aliagas, 2014; Poveda, 2003; Poveda et al., 2007) y tiene sentido estudiarlo dentro de los ejes de crianza como algo particular. Además, el libro sigue siendo un elemento importante en el mundo contemporáneo (ver Burke, 2013, para una reflexión sobre los debates entre la alfabetización escrita y la alfabetización digital, y la hegemonía de la primera).

En cuanto a la elección de los medios digitales como otro de los artefactos semióticos que dan sentido a este eje, hay que señalar que ocurren en un contexto en el que ha polemizado mucho sobre ellos y en muchas ocasiones se les presenta como enfrentados a la cultura escrita. Para una revisión de trabajos sobre prácticas sociales infantiles (3-7 años) en torno a medios digitales véase Aliagas et al., (2016); Chaudron et al. (2015, 2018); Galera (2016); Galera et al. (2016); Marsh (2014); Matsumoto et al. (2016). Para trabajos más recientes sobre niñas menores de 3 años ver Gillen et al. (2018) o Poveda et al. (2020).

Otros recursos semióticos como la elección de lenguas no se analiza aquí. Cabe señalar que la política semiótica se analiza en el Capítulo 6.

Lo primero que llama la atención es el hecho de que valoran de forma diferente estos objetos. La tecnología está presente en las discusiones sobre la crianza, si bien las madres y padres del estudio prefieren retrasar el uso de los medios digitales en la socialización de las bebés. En cambio, no se cuestionan el uso de los libros y su

uso aparece de forma habitual en las interacciones cotidianas, que suelen ser compartidas en torno a este objeto.

Política Semiótica Familiar en Relación con Medios Digitales

Ideologías en Torno a Medios Digitales

La tecnología está presente en los cuatro hogares de las familias del estudio. De hecho, todas las madres y padres utilizan regularmente diferentes dispositivos con fines laborales y para el ocio. No obstante, ninguno de los bebés se relaciona directamente con medios digitales: las madres evitan —de forma explícita o implícita— que los bebés utilicen pantallas y estas ideas influyen en la ausencia de interacciones que los bebés tienen con la tecnología. Como señalan Poveda et al. (2020) en su estudio sobre estrategias familiares en relación con medios digitales en el periodo 0-3, los discursos parentales influyen en las interacciones de las niñas con las tecnologías en el hogar.

Algunas familias hacen explícito el deseo de que las niñas retrasen el uso de las tecnologías. El caso más característico es la familia Mic, que a lo largo del trabajo de campo expresa en varias ocasiones que no quieren que Max vea pantallas hasta los tres años. En el Extracto 10 estamos de compras en una tienda y le muestran a Max el peluche (Mic) de unos dibujos infantiles de la televisión catalana.

Extracto 10

Quinta visita, conversación informal en el parque; Max tiene 11;14

Paula me cuenta que solo le ponen las canciones de los dibujos animados de Mic porque «salen ellos dos hablando (...) pero van cantando, hablan de las estaciones y tal y se lo pongo [en catalán]». Le vuelven a cantar con el muñeco Mic que han cogido de la tienda. Max se ríe. Pregunto por qué no le ponen los dibujos en el móvil y Paula me dice que «para que no coja el móvil (...) son muy bonitos, pero bueno ya cuando cumpla 3 años. Ya le queda menos».

Las preocupaciones de estas madres en torno a las tecnologías guardan relación con el desarrollo psiconeurológico de su bebé. En el Extracto 11 estamos en la primera visita de la familia Mic; Paula y María verbalizan las ideas de algunas expertas que leen, las cuales señalan las implicaciones negativas para el desarrollo madurativo.

Extracto 11

Primera visita, conversación informal en el parque; Max tiene 3;23

Paula: «(...) otra cosa que nos tiene alucinadas (..) será por la generación, las pantallas. En cuanto te descuidas lo pillas viendo la tele y nos pone de los nervios (...) o el móvil (...) nosotras que tenemos intención de que hasta los 3 años no huela pantallas, lo vamos a tener más difícil (...) Nos parece que es demasiado rápido

todo para él, y nosotras somos unas locas de la tecnología, pero... pensamos que para él hay que ir más despacio»

Paula: «pensamos que no es su ritmo (...) hay algunos estudios que dicen que les afecta neurológicamente (...) además hemos leído a L'Ecuyer (...) «Educar en la realidad» (...) dejarles ser niños (...) Montessori lo que dice es que les quitamos el poder de la imaginación, y entonces no les dejamos jugar como niños» (...) L'Ecuyer es la que dice que las pantallas hasta los tres años afectan neurológicamente porque va todo muy rápido (...) El déficit de atención puede venir mucho dado por ese tipo de cosas y ella [lo] llega a afirmar, ya sabemos que aquí cada uno luego se va a la esquina [al extremo].

En este extracto, las madres también plantean que las pantallas reducen la imaginación y altera los ritmos de su bebé («Nos parece que es demasiado rápido todo para él»). Prefieren introducir los dispositivos digitales más tarde para que el niño «juegue como niños». Es decir, las madres Mic perciben la tecnología como algo que no es propio de la infancia. Según le cuentan a la investigadora, L'Ecuyer plantea que las niñas viven «en un mundo frenético e hiperexigente» y que las tecnologías potencian ese ritmo acelerado (L'Ecuyer tiene publicados libros para madres como *Educar en el asombro: ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?*, y artículos de opinión en El País como «Cómo estamos matando la infancia de nuestros hijos»)². Así, las preocupaciones por los riesgos psiconeurológicos para el bebé y la preferencia por los ritmos «lentos» y otras formas de juego (e. g. manualidades como pintar o juego motor) constituyen los argumentos para retrasar la entrada de las pantallas en la socialización de Max. La ideología de estas madres es favorecer lo no digital sobre lo digital y la concepción de los medios digitales como algo evolutivamente negativo se relaciona con las estrategias de retrasar el acceso a las mismas.

Las familias Bubú y Luna no explicitan preocupaciones en torno a los medios digitales en momentos tempranos, ni tampoco sus ventajas de cara al desarrollo o el futuro de las bebés. Sin embargo, aunque no se hace explícito, las madres evitan utilizar la tecnología con las bebés. Aquí las ideologías giran en torno al deseo de que las niñas no «abusen» de ellas. Por ejemplo, Nuria (familia Luna) comenta que no quiere que Simón abuse del móvil: «se queda atónito [con el móvil], a veces alarga la mano (...) si yo lo uso mucho a ver cómo le digo luego a él que no abuse». Se trata de límites externos que las madres ponen para controlar la cantidad de exposición a los móviles o aparatos electrónicos, cuando ellas mismas son conscientes de lo «apegadas» que están a sus dispositivos (e. g. Nuria usa mucho el móvil, teletrabaja, utiliza lector digital de libros, etc.). Hay que señalar que no descarta darle una tablet a Simón cuando este sea algo mayor. Por lo tanto, en estas familias no vemos rechazo tan tajante hacia el uso de las tecnologías como en el caso anterior, pero se «segmenta» su uso; es decir, se vincula a actividades y momentos muy concretos para evitar una exposición prolongada (Poveda et al., 2020).

² https://elpais.com/elpais/2017/02/22/mamas_papas/1487751434_772002.html

Nuria también tiene claro que «a la hora de comer, [los móviles] irán fuera». Esta idea también aparece en la familia Ovillo, que probó a dar de comer a Elsa (la niña mayor) cuando era bebé con ayuda de la tablet, pero decidió quitarla por un tema de conducta social. Este tipo de uso asociado a las comidas ha sido documentado en otros estudios (Poveda et al., 2020). Como se comentó, suele ocurrir en familias que «usan poco» la tecnología y muestra esta estrategia familiar en la que las tablets se usan en actividades concretas.

Extracto 12

Quinta visita, conversación informal en la cocina; Abril tiene 6:03

Marta: «(...) entonces ella no comía, no sé (...) Le ponía el Miliki, las canciones de Miliki (...) en el Ipad sabes. Y luego al final dije que por qué coño le tenía que poner a la niña el Ipad para que comiera (...) le ponías el Ipad y comía (...) pero no quería que la niña le tuviera que poner un aparato electrónico para que comiera (yo le digo que se acostumbran a comer con lo digital) y entonces se lo quité. Y a Flor [la segunda hija] ya no le daba de comer con eso y a esta [la pequeño Abril] no».

Marta, la madre de la familia Ovillo, comparte en su muro de Facebook un artículo que sugiere que se eviten las pantallas hasta los dos años. Sin embargo, permite que la pequeña Abril esté en contacto con la tele cuando la niña está en el salón viendo los dibujos con las hermanas mayores. A veces también mira la televisión en la cocina, que los padres mantienen encendida en las comidas y las cenas. Carlos, el padre de la familia Ovillo, manifiesta que los medios digitales (aquellos que requieren conexión a internet) favorecen el acceso a contenidos y personas inapropiadas. No lo vincula directamente al desarrollo de sus hijas, pero aparece como ejemplo de ideología parental sobre los riesgos de internet, y se muestra crítico con la tecnología en general.

En resumen, vemos que las familias expresan varias preocupaciones que redundan en que las bebés no tengan muchas interacciones con las tecnologías.

Rutinas Mediadas por las Tecnologías

Ya se ha comentado que parte de las estrategias para que las niñas no interactúen con la tecnología o para evitar futuros abusos es controlar el acceso a las pantallas. La lógica de las familias es que si la niña no tiene contacto con pantallas se evitará que desarrolle interés excesivo de forma prematura. Por lo tanto, la solución es posponer el uso de la tecnología y se queda como algo que se habrá de resolver más adelante.

Aun así, encontramos algunos ejemplos de uso de los medios digitales en las familias del estudio. De hecho, las bebés son conscientes de la presencia de los dispositivos y de cómo capturan la atención de sus madres. Para analizar estas situaciones comunicativas es pertinente utilizar el concepto de *ecología comunicativa* (de León, 2015; Erickson, 2011), que permite entender cómo, a través de medios verbales o no verbales, las miembros de la familia organizan el aprendizaje de las bebés. Las ecologías pueden incluir el uso de medios digitales y

las bebés perciben y observan cómo son utilizadas, lo que forma parte de cómo se organiza el aprendizaje en casa. Las bebés observan el uso y, además, acomodan sus reacciones a la presencia de dispositivos (colaborando con la madre para mamar o protestando si la madre no le hace caso). Otro ejemplo de ecologías comunicativas en torno a medios digitales (*tablets* y televisión) con niñas pequeñas (en torno a 3 años) puede encontrarse en Poveda et al. (2020), quienes muestran cómo dichos medios pueden ser incluidos en distintos momentos del día, en diferentes rutinas y con objetivos diversos (e. g. calmar a la bebé cuando está protestando).

En el caso de la presente investigación, la rutina de dar el pecho es una de las ecologías comunicativas que incluyen medios digitales: a veces las niñas se contrarían cuando las madres están atendiendo el dispositivo y reclaman atención si ven que la madre se distrae de dar la teta o jugar con ella (un ejemplo de amamantamiento mediado por tecnología se analiza en el Capítulo 5 como momento de construcción de afecto). En estas prácticas con presencia de objetos digitales, el móvil constituye un elemento que interviene en la comunicación o la «rompe». Esto causa que la bebé intente retomar la atención de la madre ante la «ruptura» prolongada en la comunicación. En estos casos las madres están orientadas al uso del móvil como parte de su ocio o trabajo, por un lado, y a la bebé por otro. Se observa que la bebé y los medios digitales no confluyen y esto es una forma de restringir el acceso a los medios digitales que se relaciona con el tipo de interacción o microhábitat que se observa en las familias en torno a los medios digitales (Ochs et al., 2005), como es este caso que acabamos de mencionar.

También aparecen ejemplos del uso de la tecnología para entretener a la bebé o compartir un momento con ella aunque este caso es poco frecuente en el trabajo de campo. Un ejemplo de esto ocurre con la abuela Patricia (familia Luna), quien usa el móvil para enseñarle canciones infantiles en inglés a Simón (Figura 11). Aquí la adulta interactúa con el bebé de forma activa.

Figura 11

*La Abuela de la Familia Luna le Enseña a Simón (4;27) Unos Dibujos con el Móvil.
Este Mira y Agita las Manos*



La familia Ovillo también utiliza la televisión para entretener a la pequeña Abril y a sus hermanas en momentos de la tarde en los que la madre está realizando otras tareas (lo hacen al menos desde que Abril tiene seis meses). Esto ocurre cuando llegan del colegio o en torno a la hora de cenar. La bebé se queda sentada mirando la tele. Abril también está expuesta a la televisión de la cocina desde el nacimiento, que suele estar encendida de fondo (el fenómeno de tener la televisión de fondo mientras las miembros de la familia conversan y/o cenar recibe el nombre de convergencia, González-Patiño, 2011). Las niñas mayores se quejan de las noticias cuando sus padres las ponen en la televisión de la cocina (es decir, las madres y padres median el acceso en relación a la programación). Las madres explican que le prestan atención a las noticias cuando hay alguna importante pero que normalmente están ocupados dando de cenar a las niñas, como señala Carlos «(...) no sé tampoco, lo típico que hace una familia, no somos de esas familias que estamos comiendo [mirando a la tele] y no interactúan (...)». Además, esta disposición se refleja en los momentos de cena familiar que se han podido observar durante el trabajo de campo.

Como se anticipó al hablar de ideologías parentales, Max no ve pantallas. Sus madres solo utilizan dispositivos digitales con él para ponerle música. Cuando el niño empieza a dirigirse y pedir móvil (mes 11;14) las madres le dicen que no. Por tanto, se trata de un caso en el que no aparecen rutinas diarias relevantes para el niño y no está directamente involucrado en los medios digitales; no obstante, aparecen momentos en el que el niño sí ve cómo sus madres utilizan *smartphones* o sus relojes digitales y en ocasiones captan su atención. Si bien las bebés no

focalizan su atención en los dispositivos digitales (sobre todo cuando son pequeñas), estos forman parte del hábitat lingüístico y de las ecologías comunicativas.

Política Semiótica Familiar en Relación con los Libros

A diferencia de lo que ocurre con los medios digitales, las familias del estudio sí incluyen los libros dentro de sus rutinas. Los libros son frecuentes en las interacciones cotidianas de las bebés y sus familias, lo que demuestra que el libro impreso es importante en los proyectos de socialización de las familias. Vamos a analizar dos estrategias diferentes a través de las cuales las familias organizan la lectura en casa e incorporan los libros al repertorio semiótico de la familia.

Una forma de enfocar este análisis es a través de los trabajos de Lahire (2003, 2012, 2015) en torno a la socialización de la lectura; de él tomaremos su reformulación crítica del concepto de *habitus* para dar cuenta de la forma de organizar las prácticas de lectura tempranas. Según Duarte Acquistapace (2020) el concepto de «hábito» de Lahire hace referencia al conjunto de disposiciones que tiene una persona a través de las cuales percibe y representa una situación (p. 320). Esta idea tiene su origen en el concepto de «habitus» de Bourdieu que al referirse al arte en general refiere que la adquisición del hábito empieza en casa y se refuerza a lo largo de la educación formal; la disposición por la lectura o cualquier otra experiencia cultural tiene ver con los procesos por los que una clase social transmite sus propios valores (este proceso es arbitrario).

Según Lahire (2012), el hábito o las disposiciones que han sido bien trabajados en la infancia (sin amenazas, sin disonancias entre la transmisión cultural de los padres, o entre lo que se dice o se hace) producen unas condiciones adecuadas para producir una «pasión» o «anhelo» (p. 88). En el caso de lectura tiene la particularidad de que es potenciada por el sistema educativo formal, de tal manera que se puede prever qué libros y cómo va a leer una persona. Esta idea anticipa el fuerte arraigo que tiene la lectura dentro del desarrollo infantil, puesto que hay una creencia cultural de la lectura, y en concreto de ciertos libros que se ha naturalizado con el tiempo y se da como algo dado (Duarte Acquistapace, 2020). Para Lahire (2015), «hablar de disposiciones presupone que se pueden identificar, describir y analizar mecanismos de socialización bien definidos» (p. 1396).

Aunque Lahire se centra en las causas del éxito o el fracaso escolar, su trabajo llama la atención sobre la necesidad de analizar las estrategias familiares para promover la lectura en el hogar. Lahire (2003) ve que hay diferencias entre niñas que tienen unas circunstancias sociales similares y llega a la conclusión de que la causa de estas reside en la «organización material, cultural, afectiva» de las familias (Lahire, 2003, p. 61). Al igual que ocurre en el contexto escolar, donde se establece una relación específica con el lenguaje (se reflexiona sobre él y se promueve una relación teórica con los saberes), las familias también tienen su propia relación con la cultura escrita y con los libros, que constituyen parte de su identidad. Por ejemplo, la biblioteca familiar se entiende como el lugar para guardar y mostrar esos libros, y refleja una

idea de que la lectura es una actividad tan importante que merece su rincón específico (Lahire, 2003, p. 65). Además, como señala Poveda (2003), la lectura tiene un trasfondo social, contextual e ideológico. Esta idea halla su origen en el trabajo de Cassany (2006), Olson (1994), Ramírez (1995) o Street (1984).

Lahire (2015) señala que las personas construyen sus primeras disposiciones en el contexto familiar y habla de la socialización primaria (la familia) como una etapa dentro del ciclo vital debido a la «dependencia socioafectiva» y a que todo el mundo de la niña son las adultas que la rodean (p. 1397). A continuación, examinaremos las disposiciones concretas del contexto familiar; veremos cómo las prácticas y las representaciones de lectura infantil desempeñan un rol concreto en la vida familiar.

Analizaremos dos patrones: en el primero la lectura aparece como un objeto destacado dentro de las rutinas familiares; en el segundo el libro se vincula de forma secundaria y siempre asociado a otras actividades infantiles.

En relación al primer patrón, las familias singularizan y promueven el libro como artefacto cultural. El libro aparece en estas familias como un bien simbólico, que tiene valor porque les aporta identidad, conocimientos, etc. Está tan interiorizado e incorporado que no necesita ser explicitado verbalmente pero estaba implícito en sus rutinas. Esto ocurre en las familias Bubú, Luna y Mic. Siguiendo a Lahire, en estas familias hay una disposición a leer y por eso se promueven formas de ocio ligadas a la lectura (por ejemplo, leer un cuento cuando llegan a casa). Para estas familias el consumo de libros se utiliza como un beneficio de distinción, que se naturaliza y se convierte en la forma en que la familia se ve a sí misma; constituye parte de lo que la familia entiende que tiene que ser (Castellanos Ribot, 2006). Un ejemplo de la importancia en su identidad se ve cuando la madre de la familia Luna dice que Bea (familia Bubú) y ella son parecidas porque les gusta leer.

Estas tres familias tienen los libros en sitios destacados de la casa: por ejemplo, la familia Bubú tiene libros en el salón y los libros de las niñas también han ido adquiriendo su propio lugar, visible y diferenciado en el salón; también hay zonas destinadas a los libros en los dormitorios. La pequeña Lucía (familia Bubú) tiene a su alcance los libros en la estantería del salón y ella misma puede cogerlos por su cuenta (Figura 12). Este acceso fácil a los libros da lugar en ocasiones a momentos de lectura con la adulta. La madre de la familia Luna y las madres Mic también tienen libros infantiles en alturas accesibles a las niñas y comentan dónde los han comprado, y de qué tratan.

Las elecciones de los libros son cuidadas por parte de las madres y vemos que en ocasiones estas introducen a través de la lectura temas que son de interés para ellas porque sirven para socializar a la bebé en algún aspecto de su modelo familiar u otro tema (e. g. la música). La madre de la familia Luna tenía libros sobre familias monoparentales (como *The Family Book* de Tod Parr). Las madres son plenamente conscientes de que a través de la lectura pueden socializar a las bebés de forma

temprana en diversos temas o en idiomas como el inglés (familia Luna). Así, las bebés están siendo socializadas a través del lenguaje y la lectura de cuentos en cuestiones como la organización social de la familia, los idearios sociales familiares, etc. Desde el paradigma de la socialización lingüística, este aspecto se corresponde con la socialización *a través del lenguaje*; las madres transmiten un conocimiento cultural (Ochs y Schieffelin, 1984). Al mismo tiempo, como se verá en el Capítulo 5 sobre emociones, la lectura de cuentos también sirve para socializar a las niñas en el uso del lenguaje y aspectos multimodales de esta práctica social de lectura compartida: la estructura de un cuento, la entonación, quién lee, etc. (*socialización en el lenguaje*).

Los temas de lectura abarcan desde historias infantiles de aventuras y cuentos de princesas (le gustan a la hermana mayor de la familia Bubú) hasta temas de actualidad como modelos familiares o temas artísticos que les gustan a las madres (a una de las madres de la familia Mic le gusta la música clásica y compra un libro sobre Beethoven). También aparecen libros sobre naturaleza y animales (familia Mic y Bubú) y cuentos «para niños felices» sobre emociones (familia Mic).

Además, el momento de contar cuentos (e. g. antes de dormir) sirve para socializar en la literatura y desarrollar las claves de la literatura infantil. Siguiendo a Poveda (2003), contar cuentos es una forma de socializar a las niñas en la competencia lingüística y literaria (ver también Casla et al., 2008, para otros estudios de lectura de cuentos en otros contextos educativos informales y formales).

En su estudio, Poveda analiza a una maestra de un grupo de niñas de 5 años de edad que lee cuentos a sus alumnas, y en esos cuentos les enseña cuestiones como la coordinación entre ellas durante la actividad de leer en clase, el uso de conocimiento sobre la lectura y la representación dramatizada del cuento. Al igual que en el estudio de Poveda, las bebés de las familias de esta tesis se socializan en una serie de convenciones retóricas y se acercan a la lectura de una forma que se mantendrá a lo largo de su socialización lectora. El aprendizaje de las claves lingüísticas y paralingüísticas que forman parte de la competencia literaria se aprende en estos momentos de lectura familiar compartida, y sirven para aprender la estructura del texto y los elementos que componen una narración (el narrador, los protagonistas, etc.) (Poveda, 2003). Por ejemplo, mientras leen, las madres ponen voces para animar la lectura y dar pistas sobre los personajes y la historia que están contando. Otro trabajo más reciente sobre la lectura de cuentos, su relación con el vocabulario o el ambiente interaccional familiar se encuentra en la revisión de Mol y Bus (2011). En concreto, este trabajo de metaanálisis llega a la conclusión de que las niñas que leen mucho en su tiempo libre tienen mejores habilidades lingüísticas. «Mientras las niñas no puedan leer de manera convencional [sean prelectoras], necesitan cuidadoras para ayudarles a cerrar la brecha entre el mundo del libro y su propio mundo» (Mol y Bus, 2011, p. 272). Es decir, para las lectoras preconventionales, esos momentos de lectura que disfrutaban juntas las madres y las hijas favorecen una actitud positiva hacia la lectura. Se trata de un tiempo de calidad en el que las niñas escuchan más palabras nuevas y de baja frecuencia que en una

interacción con la televisión o con una adulta. Además, las adultas señalan, preguntan y se relacionan de una forma que expande la comprensión. A esto se añade el aprendizaje de habilidades técnicas de lectura que facilitan la transición a la escuela. El libro expande el mundo de la bebé y su interacción con las adultas.

En cuanto a la elección del libro que se va a leer cada noche, depende de si hay hermanas mayores o no. Si no las hay, los libros los eligen las madres o padres o la propia bebé. En las familias en las que hay hermanas mayores, éstas también participan en la elección del libro, porque eligen algo que les gusta (la hermana de la familia Bubú con los cuentos de princesas). Por lo tanto, el hecho de que haya hermanas influye en la socialización de la bebé.

Como se ha dicho, la bebé también «tiene voz» y participa en la elección del cuento a medida que crece y dentro de lo que tiene disponible en casa (Figura 12). Así, las elecciones de las bebés se van a ir configurando a partir de los materiales que el resto de familiares han preseleccionado. A diferencia de lo que vamos a ver en el segundo patrón, en este las bebés cogen sus libros como un artefacto más y los comparten con las adultas.

Figura 12

La Pequeña Lucía (15;18) Saca un Cuento de la Estantería y la Madre le Dice «Mira, Lucía, Este Cuento Te Gusta». Unos Minutos Después, Comienzan un Momento Breve de Lectura Compartida en la Alfombra del Salón



La lectura compartida de cuentos se observa principalmente antes de dormir, aunque aparece también en otros momentos de la tarde. En la familia Bubú, la lectura compartida suele implicar a la hermana mayor y la bebé suele estar al pecho y no interviene; a medida que crece quiere interactuar con los libros. Resulta interesante ver cómo la madre gestiona su atención entre las diferentes niñas y el

libro infantil: mantiene el foco en el libro a la vez que orquesta su atención entre las dos niñas. Por lo tanto, estos momentos se suelen hacer de forma «social», pues implica al menos a la adulta y la bebé. En estos encuentros, las bebés tienen oportunidad de aprender diversos aspectos de la lectura y la organización familiar, y es la adulta la que controla la marcha de la actividad (como en el estudio de Bus y van IJzendoorn, 1995, con niñas de 3 años en contexto familiar).

El segundo patrón lo encontramos en la familia Ovillo. Aquí la lectura se incorpora como una actividad infantil más, sin ningún tipo de sentimiento de distinción identitario y se equipara a otras actividades infantiles. Esta familia tiene una relación con el libro basada en fines más prácticos: la lectura no se singulariza porque lo importante es realizar una actividad con las niñas (e. g. llevarlas a la biblioteca) y no el hecho de incorporar el libro como elemento distintivo de socialización. Por lo tanto, en este patrón, la lectura no da estructura a situaciones familiares desde ese sentido del libro como artefacto autónomo. En definitiva, esta familia está más ajena a esa valoración del libro como algo singular y, en lugar de esto, se incorpora más a la cotidianidad de «hacer cosas» con las niñas. El libro es un medio y no un fin en actividades significativas cotidianas que implica hacer cosas con las niñas como hacer los deberes, salir de casa o visitar la biblioteca.

Este patrón tiene en común con el primero que la lectura compartida aparece en ocasiones por las noches cuando la madre intenta bajar el ritmo y preparar a las niñas para dormir; leen en el salón. En una ocasión, la madre favoreció la lectura a las hermanas mayores en lugar de atender los llantos y protestas de la pequeña Abril, que estaba con ellas en el sofá participando de forma muy periférica a la lectura. A diferencia del primer patrón, sin embargo, estos momentos de lectura antes de ir a dormir son menos frecuentes y lo alternan con ver la tele (o tenerla de fondo).

En resumen, vemos que la presencia de esta actividad compartida en familia contrasta con la ausencia de este tipo de momentos en torno a objetos digitales. Aunque no se hace explícito en las conversaciones con las familias, el tipo de objetos que deciden incluir es reflejo del estatus asignado a los diferentes recursos semióticos. La ausencia de interacciones digitales se vincula a las percepciones negativas en torno a los medios digitales. Sin embargo, los libros son utilizados de forma habitual y es un momento compartido en el que las familias disfrutan de su tiempo juntas. Se puede intuir —aunque no se hizo explícito— que el estatus asociado a los libros también puede tener que ver con el interés de las madres por el desarrollo de la alfabetización literaria de las bebés y su futura formación académica.

REDES FAMILIARES Y SOCIALES

En este eje se analizan las relaciones que la familia nuclear tiene con otras personas de forma más o menos habitual. Se detectan dos patrones en función de si las familias escolarizan o no.

Familias que Escolarizan

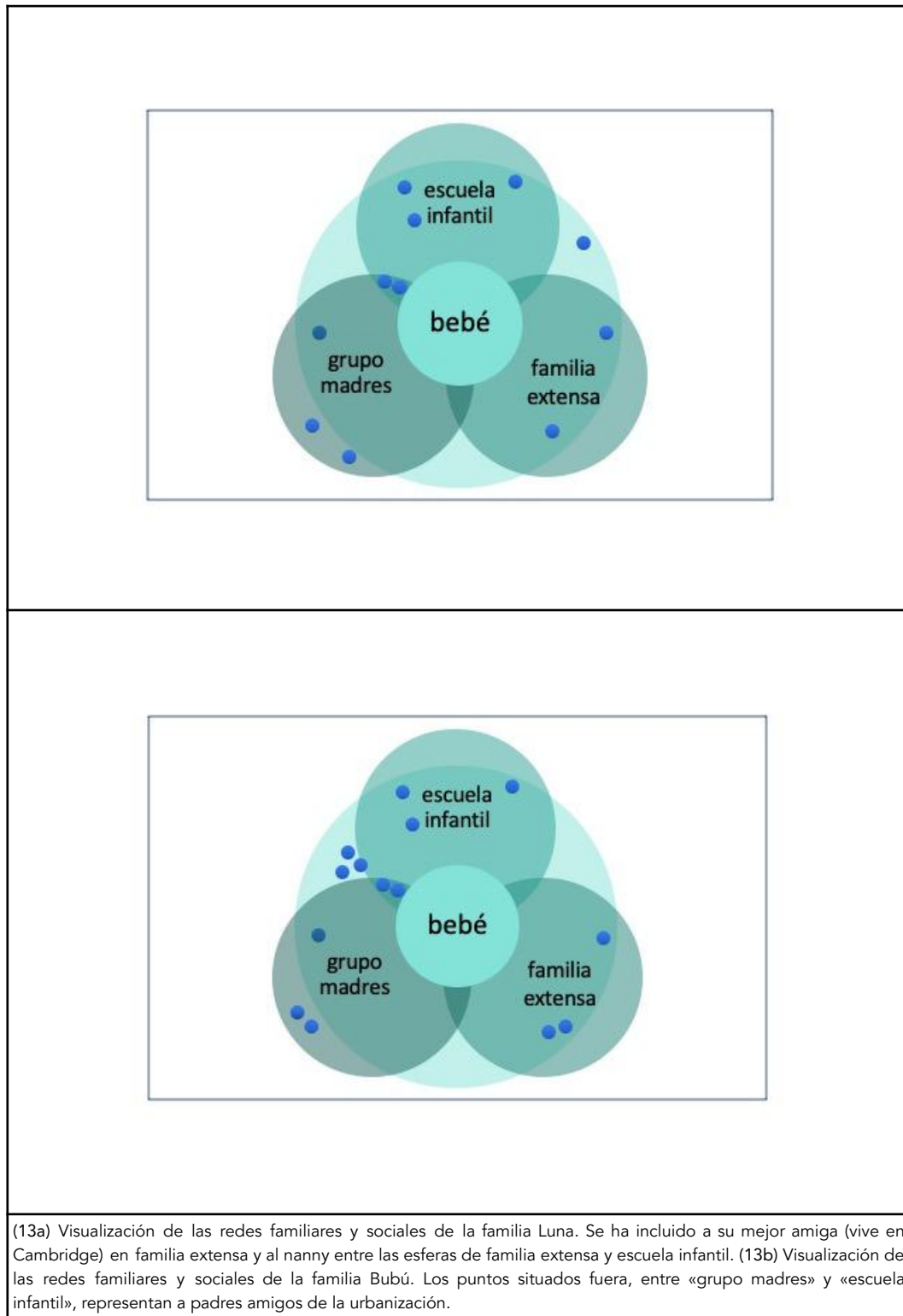
Este patrón se vincula a las familias Bubú y Luna. Lo más llamativo de estas madres es que se conocen entre ellas desde el inicio de la investigación, a través de los talleres de parto. Desde entonces mantienen una relación de madres conocidas y hablan entre ellas, quedan y llevan a sus bebés a la misma escuela infantil. A medida que transcurre el trabajo de campo, durante el segundo embarazo de Nuria, hablan algo menos porque ambas están más ocupadas. La Figura 13 representa el tipo de red social que se establece en estas dos familias y, en definitiva, la forma en que diferentes actores tejen la red de relaciones en torno a la bebé. Tomamos a la bebé como centro de la red (Neal y Neal, 2013).

En las conversaciones con la investigadora durante el trabajo de campo, estas dos madres hacen pocas referencias a la familia extensa. Cuando se habla de esta, es en relación a las abuelas, quienes ayudan a las madres Bubú y Luna de forma puntual. Las abuelas viven en localidades diferentes a la familia nuclear, y las madres Bubú y Luna explicitan que suelen acudir a ellas cuando tienen algún imprevisto en el trabajo y necesitan que alguien que se ocupe de las niñas, o para alguna actividad extraescolar. Es decir, no suelen formar parte del apoyo logístico en el día a día. Sí se observó más presencia de la abuela Patricia en la familia Luna, ya que Nuria es madre soltera por elección y necesita en más ocasiones a alguien que le eche una mano con la bebé. Aún así, esta madre suele organizarse por sí misma y solicita ayuda para cosas puntuales. Por ejemplo, Nuria le pide a la abuela que lleve a Simón a la piscina dos días por la tarde al final del trabajo de campo.

La familia Bubú apenas habla de las abuelas. Sin embargo, dicen que la abuela materna les prepara tápers de «sopa de la abuela» cada vez que se ven. Por otro lado, la abuela paterna vive en Bilbao y durante el trabajo de campo viene en una ocasión a visitar a sus nietas. Hay un abuelo paterno y no hablan de él. Las abuelas aparecen representadas en la Figura 13 con un punto azul en «familia extensa».

Figura 13

Representación Visual de las Redes en las Familias Luna y Bubú



Como se comentó en el segundo apartado al hablar de la lactancia materna, las abuelas tampoco son las personas con las que las madres hablan para compartir sus dudas sobre la crianza. De hecho, las madres del estudio se distancian de las abuelas cuando reflexionan sobre sus prácticas en torno a la lactancia materna o la alimentación. En relación con estas reflexiones, aparecen otras personas ajenas a la familia con las que sí se discute y comparten las inquietudes sobre la crianza. Estas otras personas son las madres de los grupos de preparto y posparto del pueblo, en los que se conocieron Nuria (familia Luna) y Bea (familia Bubú). Aparecen representadas en la Figura 13 con puntos azules en «grupo madres». Estos cursos están organizados por la matrona de la que se ha hablado en ejes anteriores y, a raíz de esta experiencia, las madres crean un grupo de WhatsApp; al principio comienzan a organizar quedadas que van disminuyendo con el tiempo y volviéndose más selectivas. En el Extracto 13 están en el parque la madre Bubú y otra madre que ha ido a los talleres de preparto y posparto, y comentan cómo surge el grupo de WhatsApp.

Extracto 13

Conversación informal en el parque; Lucía tiene 6;10

Madre del parque: «Como Nuria no hace pereza para nada, abre grupos como si nada, encima busca foto tal, es que en dos minutos te crea un grupo (...) Bea: «entonces hicimos el de preparto». La madre del parque dice que no se metió en el de posparto hasta que dio a luz. Bea explica que el de posparto se inventó cuando empezaron a dar a luz: «Oye, vamos a crear el grupo de posparto para que las dudas de las que han nacido no interfieran con las que aún no tienen el bebé. Entonces se creó Nuria el grupo de posparto». Se ríe. Me cuentan que ahora no hay grupo, solamente el de «mamis-amigas», y el de preparto sigue abierto. Pregunto qué se habla en un grupo de preparto. Me responden que sobre probióticos, mocos, clases...

Como se ve en el Extracto 13, las madres utilizan los grupos de WhatsApp para compartir información. En la práctica también se observó que el grupo también se usa para quedar (función de socialización para las familias), especialmente al inicio del campo, y pudimos participar en uno de esos grupos y en dos quedadas. También se ve que Nuria tiene un papel activo en estos grupos. Por ejemplo, le organizan una sorpresa a la matrona y Nuria se encarga de seleccionar el sitio para quedar, mientras que Bea es la encargada de juntar el dinero y comprar el regalo. Más adelante, Bea y Nuria abandonan este grupo y abren otro más pequeños con otras dos madres.

La matrona también es otro agente relevante en la vida de la familia Luna al inicio del campo y, como se vio en el apartado de ideologías sobre la crianza y sobre la escolarización temprana al hablar de la lactancia, en ocasiones visita a Nuria en su casa. La presencia de esta matrona disminuye a medida que avanza el trabajo de campo. Con ella hablaba de temas de crianza y se mandaban información. En la Figura 13 sería uno de los puntos azules en «grupo madres».

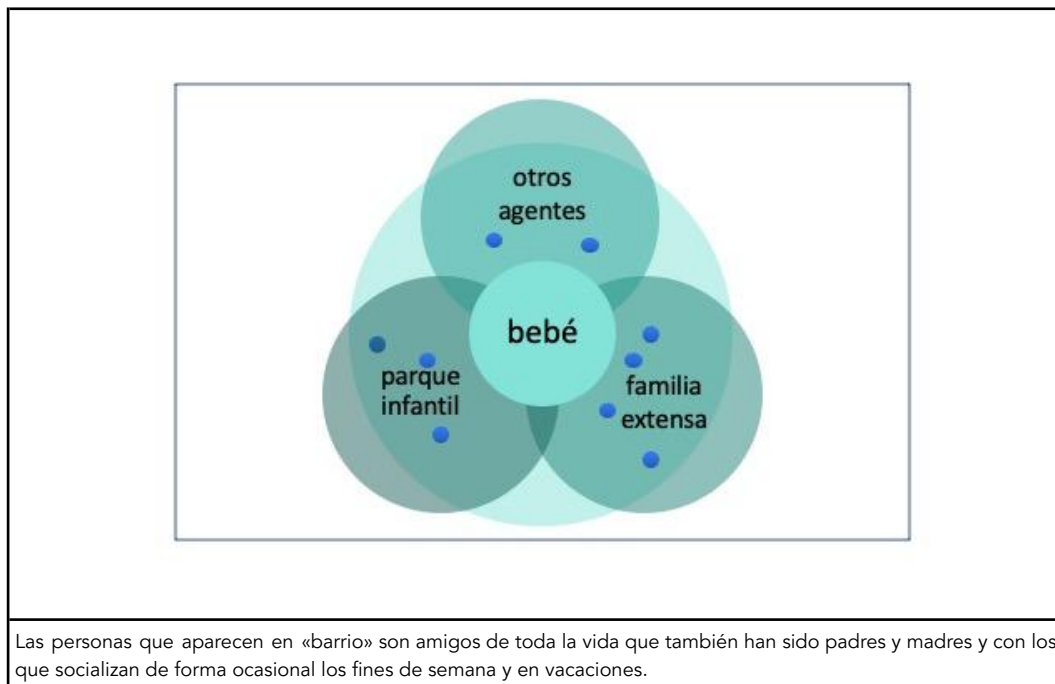
En el caso de Nuria, la investigadora tomó conciencia de la importancia de las redes —y de los diferentes roles que tienen las personas en su vida— cuando se habló de buscar un tutor y albacea para Simón si a ella le pasara algo. Se plantea que su mejor amiga (que vive en el Reino Unido) sea la tutora —y no sus primos— porque comparten valores: es responsable como ella y tiene el mismo cargo profesional, comparten ideas sobre los temas de salud y «hemos mantenido una amistad superfuerte» pese a la distancia. Dice que no tiene hijas, pero que siempre ha querido y piensa que educaría a Simón como lo hace ella. Esta amiga aparece representada dentro de «familia extensa» con un punto azul.

En resumen, las madres de este grupo suelen criar a sus hijas por sí mismas y solo de vez en cuando obtienen ayuda de sus madres y padres (las abuelas) si lo necesitan. Vemos que las dos familias se organizan en su día a día sin muchos apoyos externos. Las redes se extienden a través de los tres núcleos señalados: escuela infantil (compuesto por las educadoras), grupo madres y familia extensa. No obstante, crían con soltura y no se observa diferencia en este sentido de la familia monoparental a la biparental. Es decir, la composición del hogar no parece afectar al funcionamiento del mismo. La familia Bubú sí reparte tareas cuando el padre está presente (recordemos que su presencia varía en función del trabajo), pero la familia Luna realiza las mismas actividades de forma autosuficiente con sus dos bebés. Cuando necesita ayuda extra durante el segundo embarazo y parto, contrata a un nanny para que le ayude y valora que Simón tenga un referente masculino (representado con un punto azul entre el sistema familia extensa y el sistema escuela infantil).

Dentro de este patrón también encontramos a la familia Ovilla, representada en la Figura 14. Aquí, los tres espacios de red en torno a la bebé son «barrio», «escuela infantil» y «familia extensa», con sus correspondientes actores representados en puntos azules.

Figura 14

Representación Visual de las Redes en la Familia Ovillo



Marta, la madre, es la que se encarga de las niñas por las tardes. En el día a día observamos que es ella quien se hace cargo de la crianza, llevando a las niñas a las actividades extraescolares, organizando la merienda, las duchas, la cena, etc. Al igual que con las familias Bubú y Luna, las abuelas son unas de las personas que aparecen en el sistema familiar, si bien el contacto es ocasional y no están presentes en el día a día de la familia. La madre de Marta es la única de los abuelos que reside en Madrid (su padre vive en Toronto y los padres de Carlos viven en Cataluña); sus hermanas también viven en Madrid. En este sentido, la escuela infantil es el recurso en el que se apoyan las familias para no estar cuidando constantemente de la bebé y poder trabajar. Una de las hermanas de Marta a veces se queda con las niñas cuando ella tiene que trabajar en fin de semana. El padre de la familia Ovillo también está presente y se encarga del cuidado de las niñas y de cocinar, pero la madre se hace cargo más tiempo. Se observó así y ella verbaliza que son las mujeres las que están más presentes en la crianza. En relación al resto de actores presentes en su red, destaca el barrio y sus amistades, las cuales también tienen hijos y constituyen las personas con las que hacen escapadas o planes de fin de semana en el periodo estival. A diferencia del patrón anterior, las redes son más «orgánicas» y están más ligadas al barrio y a las amistades de la juventud.

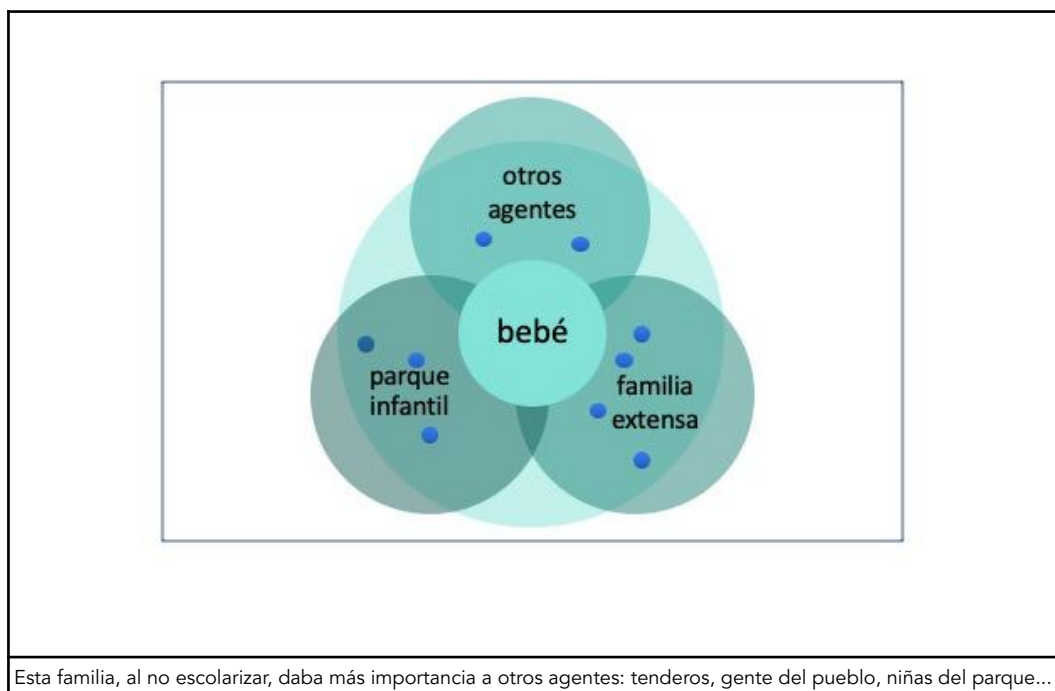
Madres que No Escolarizan

Este patrón corresponde a la familia Mic. Como se comentó en el primer apartado sobre la organización del tiempo, las dos madres deciden no escolarizar al inicio de la crianza, ya que una de las madres quiere ocuparse de Max mientras la otra trabaja. Anteriormente se comentó que las madres daban importancia a otras

personas con las que interactúan en «compensación» de la escuela, y que forma parte de la socialización de su bebé. Ellas mismas hablan de este aspecto sin que la investigadora pregunte y esto apunta a la importancia y reflexión que Paula y María hacen de sus redes. Vemos que esta reflexión gira en torno a las personas con las que Max está en contacto como parte de su socialización. A diferencia de ellas, las otras familias no tienen este tipo de necesidad de justificar que el bebé está en contacto con otras personas. Así, el tema de las redes familiares y sociales se vuelve importante en las conversaciones con esta familia que no escolariza. La Figura 15 representa visualmente la red social de esta familia. Como se ve, aparecen solamente «parque infantil», «familia extensa» y «otros agentes».

Figura 15

Representación Visual de las Redes en las Familias Luna y Bubú



En sus reflexiones en la primera fase de la crianza, ellas hacen hincapié en la importancia de las amigas de Chueca, en la familia extensa de Bilbao y Cataluña y en las niñas del parque a las que Max ve (ver el Extracto 6). También hablan de otra familia de madres lesbianas a las que han conocido en su pueblo y con las que quedan en alguna ocasión. Las preocupaciones implícitas en torno a que Max no socialice lo suficiente tienen relación con el hecho de que intenten salir al parque o ir de viaje a ver a la familia periódicamente. En la segunda parte de la crianza, cuando se desplazan a Cataluña, aparecen otros actores en la crianza de Max, como los abuelos del pueblo y los tenderos (aunque estos tienen una influencia muy indirecta en el desarrollo de Max) y ellas están más cerca físicamente de la familia de Paula, aunque no viven en la misma localidad. Parece que le dan importancia en sus reflexiones a lo «comunitario».

En resumen, los datos apuntan a que las madres que no escolarizan se vuelven más reflexivas en torno a las redes como estrategia para compensar la falta de escolarización. El tipo de actores que constituyen sus redes cambia de una fase de campo a otra y parece que intentan mantener el vínculo con la familia extensa, aunque en el día a día son María y Paula las que se encargan del pequeño. De hecho, cuando necesitan ayuda para criar contratan a una matrona que les enseña a dar el pecho en casa, lo que es muestra de cierta «desconexión» con las generaciones anteriores de su familia, como ocurre con otras madres cuando hablamos del tema de la lactancia. Esto no se debe a una decisión que las madres hayan tomado, sino a un contexto cultural de cierta «ruptura» con la familia extensa, donde las madres tienen que tomar decisiones para orientar la crianza y donde están en contacto con otras personas que influyen de manera periférica en las decisiones que ellas toman y que influyen en el desarrollo de Max. Al final del campo, contratan una nanny (representada con un punto azul en «otros agentes»).

CONCLUSIONES

En este capítulo hemos estudiado la organización del tiempo familiar y cómo dicha organización temporal está afectada por las dinámicas laborales y familiares y por los horarios y relaciones que se establecen con las escuelas infantiles. Esta organización de los tiempos familiares recae principalmente sobre las madres, que cuando se incorporan al mercado laboral tienen que compaginar las tareas productivas remuneradas con el cuidado del hogar y de las bebés. Si bien los padres del estudio están presentes en ocasiones (e. g. Salva colabora con la organización temporal que la madre ha establecido cuando está en el hogar), son las madres las que tienen que compatibilizar la esfera doméstica, la crianza y el ámbito laboral. La supuesta conciliación consiste en que la mujer tiene que tener una jornada de trabajo sin fin —o una doble jornada de trabajo— porque compagina todas las responsabilidades familiares junto con las personales y laborales. Además, estos tiempos familiares que maneja la madre están condicionados por los horarios de las escuelas infantiles y de los trabajos de los padres. En las familias biparentales heterosexuales, los padres tienen más fácil seguir con sus vidas y sus aspiraciones personales cuando tienen hijas. Este hecho aumenta las dificultades para alcanzar la igualdad y la equidad de las miembros de la familia (mientras que en la familia de madres gais de este estudio observamos cierta tendencia hacia la igualdad efectiva en el hogar). En la investigación cuantitativa de Varela-Crespo y Gradaïlle-Pernas (2021) se vio que el 60,3 % de las mujeres expresa dificultades para armonizar su trabajo, cuidar de la familia y disfrutar del tiempo libre.

El hecho de que sea la madre la que asume la organización del tiempo y las consecuencias que conlleva (la merma en el salario económico, la falta de tiempo personal, la dificultad para desarrollar proyectos personales o el agotamiento constante) ocurre porque hay una serie de tareas tácitas que se asocian al rol de mujer.

En esta tesis abogamos por una lógica de justicia social en la que no basta solo con alcanzar un equilibrio óptimo entre las responsabilidades familiares y laborales, sino que es necesaria una reorganización de los tiempos cotidianos que garantice la equidad entre hombres y mujeres, tanto dentro como fuera de los hogares. En este sentido, algunas autoras han apuntado a posibles soluciones. Entre ellas, cabe destacar la participación activa de los hombres en el cuidado de las bebés y familiares dependientes y medidas en el ámbito laboral que favorezcan la conciliación familiar (e. g. organización flexible del tiempo de trabajo y los espacios). También se señala la dotación de servicios y estructuras que faciliten el cuidado.

Una de las cosas que llama la atención en las familias de estudio de estas tesis es que, a diferencia de lo que observan Varela-Crespo y Gradaïlle-Pernas (2021), no se acude a la familia extensa como la principal medida conciliadora. En esta tesis, las abuelas ofrecen apoyos puntuales, de forma muy esporádica. Esto apunta a cierta individualización de la crianza y, lo que es más importante, nos lleva a cuestionarnos qué papel queremos que ocupe la familia extensa. También nos planteamos el posible rol de iniciativas municipales y asociativas, así como de la escuela y los servicios socioeducativos de esta. Se trata de empezar a articular soluciones más «comunitarias» en las que la crianza sea una tarea vista como una tarea compartida por todas las personas de la sociedad. Como señala Faircloth (2014), involucrar a los padres en la crianza o animar a las madres a relajarse son soluciones parciales o individualizadas que siguen pensando en la familia como una institución «privada». Esta autora habla de la responsabilidad generacional, que tiene que ser compartida por todas las adultas en general, para contrarrestar la regulación y cargas de las familias. Es decir, necesitamos pensar cómo sociedad en el papel que queremos que ocupe la maternidad y la paternidad en los proyectos de vida de la ciudadanía, así como buscar a largo plazo la manera de conciliar la vida contemporánea con el cuidado de las niñas. Sin duda, esta es una problemática social importante. Como señalan Varela-Crespo y Gradaïlle-Pernas (2021):

La corresponsabilidad familiar es indispensable para conciliar, ésta resulta insuficiente si no existe una verdadera corresponsabilidad social (Torns, 2011; Jiménez y Gómez Urrutia, 2015); de forma que el problema de la organización equitativa de los tiempos de la vida cotidiana ha de ser asumido como una cuestión de derechos, ampliando la responsabilidad de las familias a otros agentes, instituciones y entidades tanto públicas como privadas (p. 16).

Aparte de hablar de la conciliación temporal, en este capítulo hemos visto cómo se configuran las ideologías parentales sobre la escolarización, la lactancia y la inclusión de medios digitales y libros en los proyectos de crianza. Estas cuestiones también se vuelven muy reflexivas dentro de los proyectos parentales, en un contexto neoliberal en el que, como hemos dicho, hay una dimensión emocional dentro de la crianza (McElhinny, 2010). Esta dimensión emocional entronca con los discursos expertos, pues hemos visto que las madres intentan seguirlos y cuando no lo consiguen se buscan sus justificaciones. En cualquier caso, el no llegar a cubrir las expectativas

del discurso experto genera malestar y sentimientos de culpa en un contexto neoliberal en el que la gestión de la subjetividad (emociones o identidad) es fundamental como mecanismo regulador.

Por último, esperemos que este marco etnográfico de la vida familiar haya servido para contextualizar y entender mejor los análisis de carácter microetnográfico que se presentan en el Capítulo 5 (emociones) y el Capítulo 6 (política lingüística familiar). Ambos aspectos son importantes dentro de la vida familiar contemporánea, en este clima de reflexividad y neoliberalización en el que las emociones son clave dentro de un proyecto familiar que está centrado en las bebés (*child-oriented*) y en el que el bilingüismo tienen un peso importante dentro de los proyectos familiares. En el capítulo siguiente analizamos las emociones como parte de la crianza y veremos formas de comunicación alternativas a la de estar constantemente centrada en la bebé.

REFERENCIAS

- Alcoff, L. (2006). *Visible identities: Race, gender, and the self*. New York, NY: Oxford University Press.
- Aliagas, C., Matsumoto, M., Morgade, M., Corroero, C., Galera, N. y Poveda, D. (2017). Young children (0-8) and digital technology – What changes in one year? (Spain National Report). *Papers Infancia_c*, nº 20, 1-65
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Benwell, B. y Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

- Benwell, B. y Stokoe, E. (2016). Ethnomethodological and conversational analytic approaches to identity. En S. Preece (Ed.), *Routledge handbook of language and identity* (pp. 66–82). Abingdon, UK: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burke, A. (2013). Stardolls and the virtual playground: How identity construction works in the new digital frontier. En A. Burke y J. Marsh (Eds.), *Children's virtual play worlds: Culture, learning and participation* (pp. 38-58). New York, USA: Peter Lang Publishing.
- Bus, A. G. y van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998-1015.
- Casla, M., Poveda, D., Rujas, I. y Cuevas, I. (2008). Literary voices in interaction in urban storytelling events for children. *Linguistics and Education*, 19(1), 37-55.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castellanos Ribot, M. (2006). *Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*. [Manuscrito no publicado]. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL971/1/2o_seminario_lectura_margarita_castellanos_ribot.pdf

- Chaudron, S., Beutel, M. E., Černikova, M., Donoso Navarette, V., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä, A.-S., Kontríková, V., Korkeamäki, R.-L., Livingstone, S., Marsh, J., Mascheroni, G., Micheli, M., Milesi, D., Müller, K.W., Myllylä-Nygård, T., Niska, M., Olkina, O., Ottovordemgentschenfelde, S.... Wölfling, K. (2015). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/young-children-0-8-and-digital-technology-qualitative-exploratory-study-across-seven-countries>
- Chaudron, S., Di Gioia, R. y Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology – A qualitative study across Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/young-children-0-8-and-digital-technology-qualitative-study-across-europe>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Corsaro, W. y Rizzo, T. (1988). *Discussion and friendship: Socialization processes in the peer culture of italian nursery school children*. *American Sociological Review*, 53(6), 879-894.
- de León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán*. México: CIESAS-INAH-CONACULTA.
- de León, L. (2015). Mayan children's creation of learning ecologies by initiative and co-operative actions. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz y B. Rogoff (Eds.), *Children learn by observing and contribute to family and community*

endeavors: A cultural paradigm. Advances in child development and behaviour (vol. 19) (pp. 153-180). USA: Elsevier.

Duarte Acquistapace, D. (2020). Lectura y *habitus*: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 22(1), 321-338.

Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*. 12(4), 453-476.

Erickson, F. (2011). Uses of video in social research: A brief history. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 179-189.

Faircloth, C. (2013). *Militant lactivism? Attachment parenting and intensive motherhood in the UK and France*. Oxford, UK: Berghahn Books.

Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. En E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth y J. Macvarish (Eds.), *Parenting culture studies* (pp. 25-50). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Galera, N. (2016). Co-gestión del tiempo y de las actividades en el hogar: Una mirada sociocultural y cualitativa acerca de las rutinas digitales de niños/as (3-7) de Madrid. *Papers Infancia_c*, nº 14, 1-30.

Galera, N., Matsumoto, M. y Poveda, D. (2016). The place of digital devices in the home and family routines of young children (3-7) in Madrid. *Media Education: Studi, Ricerche, Boune Pratiche*, 7(2), 303-319.

Gershon, I. (2010). Media ideologies: An introduction. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20(2), 283-293.

- Gillen, J., Matsumoto, M., Aliagas, C., Bar-lev, Y., Clark, A., Flewitt, R., Jorge, A., Kumpulainen, K., Marsh, J., Morgade, M., Pacheco, R., Poveda, D., Sairanen, H., Sandberg, H., Scott, F., Sjöberg, U., Sundin, E., Tigane, I. y Tomé, V. (2018). *A Day in the Digital Lives of Children Aged 0-3: Final Report*. DigiLitEY ISCH COST Action 1410 Working Group 1: Digital Literacy in Homes and Communities.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- González-Patiño, J. (2011). Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: Un análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7(2), 1-16.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2011v7_pdf/v7n2esp.pdf.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hernández Corrochano, E. (2012). Familias tardías: ¿Nuevos retos para la sociedad del bienestar? En N. Konvalinka (Ed.), *Modos y maneras de hacer familia. Las familias tardías, una modalidad emergente* (pp. 85-95). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Juhl, P. (2016). Parenting on the edge: Doing good parenthood in child protection services interventions. En A. Sparrman, A. Westerling, J. Lind y K. I. Dannesboe (Eds.), *Doing Good Parenting: Ideals and Practices of Parental Involvement* (pp. 41-52). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan Ltd. Studies in Family and Intimate Life.

- King, K.A. y Fogle, L. W. (2017) Family language policy. En T. McCarty y S. May (Eds.), *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 315-26). Cham, UK: Springer.
- Konvalinka, N. (2012). *Modos y maneras de hacer familia. Las familias tardías, una modalidad emergente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LaChance Adams, S. y Lundquist, C. R. (Eds.). (2012). *Coming to life: Philosophies of pregnancy, childbirth, and mothering*. Nueva York, NY: Fordham University Press.
- Lahire, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. En Á. Marchesi y C. Hernández Gil (Eds.), *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional* (p. 61-71). Madrid: Alianza.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *cpu-e, Revista de Investigación Educativa*, 14, 75-105.
http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teoría_habitus.html.
- Lahire, B. (2015). La fabrication sociale des individus: cadres, modalités, temps et effets de socialisation. La fabrication sociale des individus: cadres, modalités, temps et effets de socialisation. *Educação e Pesquisa*, 41, 1393-1404.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Loredó, J. C. (2016). Cultivar bebés, gobernar ciudadanos: un viaje de ida y vuelta por la puericultura española moderna. *Revista de Historia de la Psicología*, 37(1), 47-54.
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759.
- Margallo, A. Mª. y Aliagas, C. (2014). ¿Cómo transforma el *lpad* las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. En M. F. Moscoso (Ed.), *Etnografía de la socialización en las familias* (pp. 25-32). Madrid: Editorial Fabricantes de Sueños.
- Marsh, J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 51-66.
- Matsumoto, M., Aliagas, C., Morgade, M., Corro, C., Galera, N., Roncero, C. y Poveda, D. (2016). *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study: National report of Spain*. Madrid/Barcelona/Ispra: Joint Research Centre / Universidad Autónoma de Madrid / Universitat Autònoma de
<https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/669336>
- McElhinny, B. (2010). The audacity of affect: Gender, race, and history in linguistics accounts of legitimacy and belonging. *Annual Review of Anthropology*, 39(1), 309-328.

- Mol. S. E. y Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Neal, J.W. y Neal, Z.P. Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. En C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and socialization. Ecological perspectives* (pp. 99-120). London, UK: Continuum.
- Ochs, E. y Schieffelin, B.B. (1984). Language Acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. En R. A. Shweder y R. A. LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. 276-320). New York, USA: Cambridge University Press.
- Ochs, E., Solomon, O. y Sterponi, L. (2005) Limitations and transformations of habitus in child-directed communication. *Discourse Studies*, 7(4-5), 547-583.
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Pink, S. (2016). *Digital Ethnography. Principles and practice*. Londres, UK: Sage Publications.
- Poveda, D. (2003). Literature socialization in a kindergarten classroom. *Journal of Folklore Research*, 40(3), 233-272.
- Poveda, D., Casla, M., Messina, C., Morgade, M., Rujas, I. y Cuevas, I. (2007). The after school routines of literature-devoted urban children. *Children's Geographies*, 5(4), 423-441.

- Poveda, D., Matsumoto, M., Sundin, E., Sandberg, H., Aliagas, C., y Gillen, J. (2020). Space and practices: Engagement of children under 3 with tablets and televisions in homes in Spain, Sweden and England. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 500-523.
- Pylypa, J. (2016). The social construction of attachment, attachment disorders and attachment parenting in international adoption discourse and parent education. *Children & Society*, 30(6), 434-444.
- Ramírez, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rivas, A. Mª (2009). Introducción: Pluriparentalidades y parentescos electivos. *Revista de Antropología Social*, 18, 7-20.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L. C., Correa-Chávez, M y Dexter, A. L. (2015). Children develop cultural repertoires through engaging in everyday routines and practices. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2ª ed., p. 472–498). New York: The Guilford Press.
- Schegloff, E. A. (2006). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39(3), 462-482.
- Stein, E. (2000). *Philosophy of Psychology and the Humanities*. M. C. Baseheart y M. Sawicki (Trans.). Washington, DC: ICS Publications

- Stokoe, E. y Edwards, D. (2009). Accomplishing social action with identity categories: Mediating and policing neighbour disputes. En M. Wetherell (Ed.), *Theorizing Identities and Social Action* (pp. 95-115). London, UK: Sage.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (2010). Abduction and identity in family interaction: Ventriloquizing as indirectness. *Journal of Pragmatics*, 42(2), 307-316.
- Varela-Crespo, L., y Gradaílle-Pernas, R. (2021). El espejismo de la conciliación: Dificultades y estrategias para la organización de los tiempos cotidianos de las familias con hijos/as en educación primaria en Galicia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(89), 1-20.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

**ETNIA-E: CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE INFANCIA,
ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN DEL IMA / FMEE
(ISSN: 2254-3872)**

ETNIA-E es una serie periódica de documentos monográficos de investigación que surge en 2012 promovida por el *Instituto Madrileño de Antropología* y el ahora inactivo *Foro Madrileño de Etnografía y Educación*. Persigue publicar de manera electrónica y gratuita diferentes trabajos de investigación y de reflexión teórica sobre la infancia, la adolescencia y la educación, en sentido amplio, que tomen como punto de partida una mirada etnográfica a este conjunto de intereses.

Se trata de una serie de carácter interdisciplinar especialmente pensada para hacer accesible al público interesado en estas temáticas un conjunto de documentos de investigación y "bibliografía gris" (e.g. capítulos de tesis, tesinas, DEAs, memorias de investigación, trabajos fin de máster y grado, informes variados, etc.) que realicen una contribución relevante al campo de estudio y que no tienen fácil cabida en otros canales de comunicación académica.

ETNIA-E se edita por un equipo de trabajo compuesto por investigadores/as que han formado parte de redes formales e informales de investigación y reflexión generadas en la región madrileña. Este equipo vela por mantener la calidad de los manuscritos que son enviados para ser considerados para su incorporación en la serie e intenta promover la visibilización de la investigación etnográfica sobre los temas nucleares de la serie que se desarrolla en Madrid y otros espacios geográficos. No obstante, no se trata de una revista científica con revisión de pares o una colección editada. Los manuscritos son evaluados globalmente y se toma una decisión sobre su inclusión en la serie sin que esto implique abrir un proceso de revisión extenso de los trabajos. Por ello, se invita a los/as autores/as interesados en incluir su trabajo en esta serie a preparar los manuscritos de la manera más completa y detallada posible en contenido y forma antes de ser enviados para su valoración.

Las monografías incluidas en *Etnia-e* se publican bajo una licencia *Creative Commons: Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)*

Equipo de trabajo *ETNIA-E* (2021)

David Poveda (Universidad Autónoma de Madrid), María Isabel Jociles (Universidad Complutense de Madrid), María Fernanda Moscoso (BAU - Centro Universitario de Diseño de Barcelona), Karmele Mendoza (Universidad de Extremadura), Carlos Peláez (Universidad Complutense de Madrid), Manuel Palomares (Instituto Neuropsicopedagógico de Castilla-La Mancha).

Número 18: *Comunidades de Práctica y Rutinas en Familias con Bebés*

Este artículo forma parte de la tesis doctoral *Socialización lingüística en la primera infancia en familias de clase media de Madrid*, [Tesis doctoral no publicada]. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2021

.

Autora de contacto: Nieves Galera (correo-e: nieves.gs87@gmail.com)