



Pontificia Universidad Católica de Chile

Facultad de letras

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el grado de Doctorado en Lingüística

**CONSECUENCIAS DE LA DICTADURA URUGUAYA (1973-1985) EN  
LOS VÍNCULOS PARENTO-FILIALES DE LOS PRESOS POLÍTICOS:  
UN ANÁLISIS DISCURSIVO DESDE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO  
FUNCIONAL**

Luciana Aznárez García

Profesora guía: Dra. Teresa Oteíza

Profesora informante interna: Dra. Mariana Pascual

Profesora informante externa: Dra. Mariana Achugar

Abril 2019

Esta tesis doctoral fue financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y por el proyecto FONDECYT N°1170331 "El lenguaje de la valoración en español: descripción y sistematización de recursos para construir intersubjetividad"

## **Resumen**

Esta investigación se enmarca en los estudios del discurso y pretende contribuir a la reconstrucción de procesos socio-históricos que operaron durante la dictadura uruguaya (1973-1985) en la vinculación de padres y madres presos políticos y sus hijos/as. Para investigar esta realidad desde la experiencia lingüística de los sujetos esta tesis utiliza una metodología cualitativa de *estudio de caso* que se compone de seis historias de vida. La forma en que se aborda la experiencia vincular es a través del análisis de la correspondencia enviada por los padres desde prisión y de entrevistas en profundidad a los hijos que recibieron las cartas. A efectos de comprender la construcción de los significados intersubjetivos de los actores desde una perspectiva socio-histórica (Voloshinov, 2009; Halliday, 1979; Martin & White, 2005), el corpus se analizó a través de un modelo de análisis de experiencia en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014, 1999; Martin, 1992; Martin & Rose, 2009). A su vez, se incorporaron aportes de Martin y White (2005), Oteiza y Pinuer (2012, 2016) y Oteiza (2017a, b), para trabajar el sistema de VALORACIÓN, que permite rastrear las marcas de ‘afecto’ en el lenguaje. La conjunción de los significados ideacionales e interpersonales se abordó desde la *jerarquía de individuación* (Martin, 2008a, b; Martin, Zappavigna, & Dwyer, 2013) con el fin de mostrar cómo los usuarios del lenguaje evidencian, a la vez que construyen, sus comunidades de valores y roles sociales y, para ello, se utilizó el concepto teórico-metodológico de ‘enlace’ (*bond* en inglés), una unidad de la jerarquía de individuación en la que confluye un elemento valorado y su valoración (Hood, 2010, Knight, 2010a, Szenes, 2017). Los discursos relevados en esta tesis permiten analizar las secuelas de la dictadura en el ámbito privado del grupo-familia, al mismo tiempo que evidencian las consecuencias sociales e históricas de las políticas de olvido y memoria (quiénes son y quiénes no son considerados víctimas). En este sentido, los textos que se analizaron pusieron de relieve el interjuego de relaciones históricas y sociales (contexto) con hechos de la vida privada de individuos y grupos de individuos.

**Descriptores:** vínculo padres/madres-hijos, dictadura uruguaya, Lingüística Sistémico Funcional

## *Acápíte*

La idea de esta tesis surgió de una imagen grabada en mi memoria, una carta que vi de lejos toda recortada de la época de la cárcel política de mi padre; ahora que lo pienso, no sé qué parte del recuerdo es real, la vi solo una vez, esa vez, no tengo ni idea cuándo. El papel amarillento estaba en una bolsa transparente con otras cosas que no vi. Pero como todas las cosas que fui escuchando de esa parte de la vida de mi padre, previa a mi nacimiento, son frases o imágenes, nunca un todo coherente porque “de eso no se habla”. Esa frase estaba escrita en mi primer diario íntimo, debajo de una foto de mis padres en su casamiento donde yo describía sus nombres y mi impresión, la profesión de mi madre y la frase “mi padre estuvo preso, pero de eso no se habla”. El día que volví a leer eso quedé muy impactada, obviamente no recordaba haberlo escrito, pero por otro lado entendía que era una síntesis perfecta de lo que comprendía esa niña de seis años, yo hace treinta y un años atrás. Cada vez que lo pienso, y en estos días sucede con mucha regularidad, siento la necesidad de hacer la conexión de esa historia individual, que fue lo que muchos años sentí, con la historia social. Entonces, quiero agradecer esta posibilidad que el Doctorado y Chile me han dado para desarrollar esta investigación y quiero que esta tesis sea una puntada sin hilo para seguir uniendo retazos.

# Índice de contenido

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introducción.....                                                                                        | 1  |
| 2. Fundamentos Teóricos.....                                                                                | 7  |
| 2.1. Lingüística Sistémico Funcional: arquitectura teórica .....                                            | 7  |
| 2.1.1. Los estratos, los sistemas, las estructuras y las metafunciones.....                                 | 9  |
| 2.1.2. La noción de contexto .....                                                                          | 18 |
| 2.1.2.1. El contexto como el estrato más abstracto.....                                                     | 18 |
| 2.1.2.2. El contexto para Halliday .....                                                                    | 18 |
| 2.1.2.3. El contexto estratificado en Género y Registro .....                                               | 19 |
| 2.1.2.4. El grado de dependencia contextual o <i>presencia</i> .....                                        | 22 |
| 2.1.3. La carta.....                                                                                        | 25 |
| 2.1.3.1. La carta como género textual.....                                                                  | 25 |
| 2.1.3.2. Las cartas en el contexto de la dictadura uruguaya .....                                           | 29 |
| 2.2. Jerarquía de individuación .....                                                                       | 31 |
| 2.2.1. Jerarquía de afiliación .....                                                                        | 35 |
| 2.2.1.1. Sistema de VALORACIÓN.....                                                                         | 36 |
| 2.2.1.2. Otros aportes teóricos al sistema de VALORACIÓN.....                                               | 42 |
| 2.2.1.3. Las zonas grises de la VALORACIÓN .....                                                            | 45 |
| 2.2.2. El estudio de los usuarios: <i>persona</i> y <i>jerarquía de alocación</i> .....                     | 46 |
| 2.3. Análisis de los significados ideacionales .....                                                        | 50 |
| 2.3.1. Propuesta de análisis de la experiencia lingüística de Halliday y<br>Matthiessen (1999) .....        | 50 |
| 2.3.2. La variable campo del Registro y el modelo discursivo-semántico para<br>analizar la ideación .....   | 51 |
| 2.3.3. Unidades de análisis.....                                                                            | 52 |
| 2.3.4. Modelo ergativo .....                                                                                | 54 |
| 2.3.5. Modelo de análisis del significado experiencial .....                                                | 56 |
| 2.3.5.1. Relaciones taxonómicas .....                                                                       | 56 |
| 2.3.5.2. Relaciones Nucleares.....                                                                          | 62 |
| 2.3.5.3. Secuencias de Actividades.....                                                                     | 64 |
| 2.4. Propuesta de análisis de la experiencia lingüística como punto de entrada a la<br><i>persona</i> ..... | 66 |
| 2.5. Contexto socio-histórico, memoria, familia y la dictadura .....                                        | 71 |
| 2.5.1. El contexto: aproximación a los hechos históricos de la dictadura en<br>Uruguay .....                | 72 |

|        |                                                                                                         |     |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.5.2. | Infancia y prisión .....                                                                                | 74  |
| 2.5.3. | Familia, represión y dictadura.....                                                                     | 79  |
| 2.5.4. | El trauma parental y la transmisión intergeneracional.....                                              | 83  |
| 2.5.5. | Las manifestaciones públicas de los hijos de padres “traumatizados” en Uruguay 87                       |     |
| 2.5.6. | El discurso de los militares y la enseñanza del pasado reciente .....                                   | 91  |
| 2.5.7. | Las políticas de olvido en Uruguay .....                                                                | 92  |
| 2.5.8. | La memoria permitida.....                                                                               | 95  |
| 2.5.9. | Los desafíos de las memorias uruguayas .....                                                            | 96  |
| 3.     | Objetivos y preguntas de investigación .....                                                            | 99  |
| 4.     | Metodología de la Investigación.....                                                                    | 100 |
| 4.1.   | Diseño metodológico.....                                                                                | 100 |
| 4.2.   | Técnicas de recogida de datos .....                                                                     | 102 |
| 4.2.1. | Técnica de entrevista para la elaboración de Historias de Vida .....                                    | 102 |
| 4.2.2. | Técnica de trabajo con documentos: cartas enviadas desde prisión .....                                  | 103 |
| 4.3.   | Aspectos éticos y reflexión sobre la presencia del investigador y su biografía 105                      |     |
| 4.4.   | Recogida de datos y conformación del corpus.....                                                        | 106 |
| 4.4.1. | Pilotaje inicial .....                                                                                  | 106 |
| 4.4.2. | Recogida de datos .....                                                                                 | 107 |
| 4.4.3. | Conformación del corpus .....                                                                           | 108 |
| 4.5.   | Los casos y sus singularidades .....                                                                    | 110 |
| 4.5.1. | Fernando .....                                                                                          | 110 |
| 4.5.2. | Ana.....                                                                                                | 113 |
| 4.5.3. | Viviana.....                                                                                            | 114 |
| 4.5.4. | Gabriela.....                                                                                           | 115 |
| 4.6.   | Criterios de calidad.....                                                                               | 116 |
| 4.7.   | El modelo de análisis.....                                                                              | 117 |
| 5.     | Resultados y discusiones .....                                                                          | 119 |
| 5.1.   | La relación de los hijos con los padres presos: seis historias de vida .....                            | 119 |
| 5.1.1. | “Les decía papá y mamá a mis abuelos”: la construcción del campo léxico familiar de Fernando.....       | 120 |
| 5.1.2. | “Tenés que irte con tu madre”: las valoraciones familiares de Gabriela 125                              |     |
| 5.1.3. | “Después de ser madre te cambia la cabeza”: los órdenes experienciales de la entrevista de Claudia..... | 131 |

|          |                                                                                                                                                       |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1.4.   | “Tengo esa certeza emocional que mi abuela preservó el lugar”:<br>significados ideacionales e interpersonales .....                                   | 134 |
| 5.1.5.   | “Le dije en realidad que yo tenía dos madres”. Viviana y la jerarquía de<br>individuación .....                                                       | 138 |
| 5.1.6.   | “Estaba presente” .....                                                                                                                               | 143 |
| 5.2.     | Construcción discursiva de la experiencia parental a través de las cartas .....                                                                       | 146 |
| 5.2.1.   | Las cartas de los padres y madres presos políticos a los hijo/a/s en<br>Uruguay, 1973-1985 .....                                                      | 146 |
| 5.2.2.   | El concepto de presencia o cómo la cárcel está presente en las cartas ...                                                                             | 148 |
| 5.2.3.   | El vínculo a través de un espacio de fantasía.....                                                                                                    | 155 |
| 5.2.4.   | La experiencia de la maternidad y de la paternidad a partir de las cartas<br>158                                                                      |     |
| 5.2.5.   | Las cartas de la cárcel son la cárcel en las cartas.....                                                                                              | 164 |
| 5.3.     | Vivir como hijos de padres presos y como padres presos políticos en el<br>contexto de la dictadura uruguaya.....                                      | 167 |
| 5.3.1.   | “No sé si tiene que ver con la carta o no, pero se ve que sí” La relación de<br>Viviana y su padre .....                                              | 168 |
| 5.3.1.1. | Respuesta corporal y disculpas.....                                                                                                                   | 173 |
| 5.3.1.2. | Respuesta verbal y ACTITUD .....                                                                                                                      | 175 |
| 5.3.2.   | “Muchos besos de alguien que te extraña” Fragmentos de cartas que<br>Gabriela escribió a su madre .....                                               | 176 |
| 5.3.3.   | “Me acuerdo sí la última visita de niños, digamos”. Los padres presos y<br>Fernando .....                                                             | 184 |
| 5.3.4.   | El recuerdo y el no recuerdo como una forma de diálogo con el pasado                                                                                  | 190 |
| 5.3.5.   | Mariana presa política.....                                                                                                                           | 195 |
| 6.       | Conclusiones y consideraciones finales .....                                                                                                          | 199 |
| 6.1.     | Consecuencias de la dictadura en el vínculo padres-hijos .....                                                                                        | 200 |
| 6.2.     | Construcción lingüística de la experiencia de ser hijo/a de presos políticos a<br>partir del corpus de entrevistas.....                               | 201 |
| 6.3.     | Construcción lingüística de la experiencia de la maternidad y la paternidad<br>mediante el análisis discursivo de la correspondencia carcelaria ..... | 205 |
| 6.4.     | Caracterización del vínculo padres-madres e hijos/as a partir de las cartas y las<br>entrevistas.....                                                 | 208 |
| 6.5.     | Aportes y limitaciones metodológicos .....                                                                                                            | 210 |
| 6.6.     | Vinculación del texto y el contexto.....                                                                                                              | 213 |
| 7.       | Referencias bibliográficas .....                                                                                                                      | 217 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 2.1 Sistemas que permiten analizar la IDEACIÓN y la CONJUNCIÓN los diferentes estratos .....                                      | 14  |
| Tabla 2.2 Sistemas que permiten analizar la NEGOCIACIÓN, FUNCIONES DE HABLA y VALORACIÓN en los diferentes estratos .....               | 16  |
| Tabla 2.3 Sistemas que permiten analizar la IDENTIFICACIÓN y PERIODICIDAD en los diferentes estratos.....                               | 17  |
| Tabla 2.4 Formas en las que se materializan las unidades de análisis de VALORACIÓN según estrato.....                                   | 38  |
| Tabla 2.5 Instanciación en relación a VALORACIÓN. Tomado de Martin (2008b, p. 34)                                                       | 48  |
| Tabla 2.6 Unidades de significado ideacional. Adaptado de Martin (1992), Martin y Rose (2007) y Halliday y Matthiessen (1999) .....     | 53  |
| Tabla 2.7 Roles ergativos según los proceso-tipo. Adaptado de Martin, Matthiessen y Painter (2010) y Halliday y Matthiessen (1999)..... | 55  |
| Tabla 2.8 Resumen de las Relaciones Taxonómicas .....                                                                                   | 60  |
| Tabla 2.9 Relaciones taxonómicas del cuento La mamá locomotora .....                                                                    | 62  |
| Tabla 2.10 Modelo de análisis de la nuclearidad. Tomado de Martin (1992, p. 319) ....                                                   | 62  |
| Tabla 2.11 Modulación y Modalización de las relaciones consecuenciales. Tomada de Martin (1992, p. 322).....                            | 64  |
| Tabla 2.12 Proceso y Núcleo .....                                                                                                       | 68  |
| Tabla 2.13 Subclasificación del Medio y su relación con el Proceso .....                                                                | 69  |
| Tabla 2.14 Roles semánticos del Medio .....                                                                                             | 69  |
| Tabla 2.15 Modelo de análisis de la experiencia .....                                                                                   | 69  |
| Tabla 2.16 Señalización del lugar para las conjunciones en el modelo de análisis experiencial propuesto .....                           | 70  |
| Tabla 2.17 Extracto de la primera carta de la madre de Claudia .....                                                                    | 71  |
| Tabla 3.1 Objetivo general y objetivos específicos, fuentes de datos y herramientas de análisis.....                                    | 99  |
| Tabla 4.1 Conformación del corpus.....                                                                                                  | 109 |
| Tabla 4.2 Clasificación de las cartas según destinatarios .....                                                                         | 109 |
| Tabla 4.3 Corpus caso Fernando.....                                                                                                     | 111 |
| Tabla 4.4 Corpus caso Claudia .....                                                                                                     | 112 |
| Tabla 4.5 Corpus caso Mariana .....                                                                                                     | 113 |
| Tabla 4.6 Corpus caso Ana .....                                                                                                         | 114 |

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Tabla 4.7 Corpus caso Viviana .....                                                  | 115        |
| Tabla 4.8 Corpus caso Gabriela .....                                                 | 116        |
| Tabla 4.9 Modelo de análisis de la experiencia .....                                 | 117        |
| Tabla 4.10 VALORACIÓN desde los sistemas de Apreciación y Graduación .....           | 117        |
| Tabla 5.1 Análisis valorativo del ejemplo 5.3 .....                                  | 126        |
| Tabla 5.2 Análisis valorativo del ejemplo 5.4 .....                                  | 127        |
| Tabla 5.3 Análisis valorativo del ejemplo 5.5 .....                                  | 129        |
| Tabla 5.4 Análisis de la experiencia del ejemplo 5.7 .....                           | 132        |
| Tabla 5.5 Análisis de Ideación y Valoración del ejemplo 5.9 .....                    | 135        |
| Tabla 5.6 Participantes de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18 .....                      | 150        |
| Tabla 5.7 Referencia a tiempo y espacio de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18 .....      | 150        |
| Tabla 5.8 Deixis y tiempo verbal de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18 .....             | 152        |
| Tabla 5.9 Propositiones y sus valoraciones de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18 .....   | 154        |
| <i>Tabla 5.10 Propuestas y su valoración de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18 .....</i> | <i>154</i> |
| Tabla 5.11 Análisis experiencial del ejemplo 5.27, primer momento .....              | 158        |
| Tabla 5.12 Análisis experiencial del ejemplo 5.27, segundo momento .....             | 159        |
| Tabla 5.13 Análisis experiencial del ejemplo 5.27, tercer momento .....              | 159        |
| Tabla 5.14 Análisis experiencial del ejemplo 5.28 .....                              | 160        |
| Tabla 5.15 Análisis experiencial del ejemplo 5.29 .....                              | 161        |
| Tabla 5.16 Propositiones y valoraciones en la lectura de la carta .....              | 171        |
| Tabla 5.17 Propuestas y valoraciones en la lectura de la carta .....                 | 172        |
| Tabla 5.18 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, primera parte .....              | 177        |
| Tabla 5.19 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, segunda parte .....              | 177        |
| Tabla 5.20 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, tercera parte .....              | 178        |
| Tabla 5.21 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, cuarta parte .....               | 179        |
| Tabla 5.22 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, quinta parte .....               | 180        |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 2.1 Las metafunciones, la estratificación del lenguaje y las unidades de cada estrato ordenadas por rango (adaptado de Martin, 2010) ..... | 10 |
| Figura 2.2 Principio trinocular para analizar el lenguaje (Matthiessen & Halliday, 1997[2009], p. 43) .....                                       | 10 |
| Figura 2.3 Red Sistémica (Martin, 2013, p. 9) .....                                                                                               | 11 |

|                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 2.4 Las metafunciones y los estratos (adaptado de Martin, 2010) .....                                                              | 13  |
| Figura 2.5 Género como estrato superior y registro. Adaptado de Martin (2014, p. 14).<br>.....                                            | 20  |
| Figura 2.6 Relación lenguaje y contexto. Adaptada de Martin (2014, p. 11). .....                                                          | 20  |
| Figura 2.7 Escala de la distancia del lenguaje como parte de la acción al lenguaje como<br>única acción. Adaptado de Eggins (2004). ..... | 23  |
| Figura 2.8 Clasificación de textos icónicos. Adaptado de Martin (1992). .....                                                             | 24  |
| Figura 2.9 Dimensiones funcionales. Tomado de Biber y Finegan (1989) .....                                                                | 26  |
| Figura 2.10 Clina de instanciación (Martin y White, 2005, p. 25) y Clina de<br>individuación (Martin, 2006, p. 294) .....                 | 33  |
| Figura 2.11 Jerarquía de individuación (tomada de Martin 2010, p. 24).....                                                                | 34  |
| Figura 2.12 Esquema de enlace. Adaptado de Szenes (2016, p. 106) .....                                                                    | 35  |
| Figura 2.13 Sistema de VALORACIÓN. Adaptado de Martin y White (2005) .....                                                                | 39  |
| Figura 2.14 Red sistémica de GRADACIÓN. Adaptada de Martin y Hood (2007, p.<br>757) .....                                                 | 43  |
| Figura 2.15 Red sistémica de APRECIACIÓN. Tomada de Oteíza (2017b, p. 148).....                                                           | 45  |
| Figura 2.16 Estrategias para inscribir y evocar actitudes. Adaptado de Martin y White<br>(2005: 67).....                                  | 46  |
| Figura 2.17 Modelo nuclear de la experiencia (Martin & Rose, 2007, p. 86). .....                                                          | 56  |
| Figura 2.18 Línea de tiempo basada en la entrevista de Fernando y el artículo de D'Orsi<br>(2015).....                                    | 93  |
| Figura 4.1 Unidad analítica enlace.....                                                                                                   | 118 |
| Figura 5.1 Configuración familiar de Fernando .....                                                                                       | 122 |
| Figura 5.2 Configuración familiar de Fernando a través del tiempo .....                                                                   | 123 |
| Figura 5.3 Entidad valorada y valoración en el discurso de Mariana .....                                                                  | 137 |
| Figura 5.4 Gráfica de enlace tradicional.....                                                                                             | 137 |
| Figura 5.5 Gráfica de enlace con fuente y entidad valorada diferenciada .....                                                             | 138 |
| Figura 5.6 Presentación de la familia de Viviana .....                                                                                    | 139 |
| Figura 5.7 Las madres de Viviana .....                                                                                                    | 140 |
| Figura 5.8 Enlaces de la relación de Mariana con su madre biológica.....                                                                  | 140 |
| Figura 5.9 Enlaces de la relación de Viviana con su padre .....                                                                           | 141 |
| Figura 5.10 Orden simbólico y existencial/relacional de las madres de Viviana .....                                                       | 142 |
| Figura 5.11 Construcción de la realidad de Fernando según los diferentes órdenes ....                                                     | 143 |

|                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 5.12 Orden existencial/relacional, material y simbólico de la familia de Fernando .....                                                                                | 144 |
| Figura 5.13 Grafica con la línea de vida de Viviana desde su nacimiento en 1972 donde está el año de escritura de la carta y el año en que se lee durante la entrevista. .... | 169 |
| Figura 5.14 Propuesta de incorporación del grupo primario de pertenencia a la jerarquía de Afiliación.....                                                                    | 183 |
| Figura 5.15 Comparación de los discursos sobre la última visita de niños de Fernando .....                                                                                    | 185 |
| Figura 5.16 Enlaces de los ejemplos presentado en la Figura 5.15 .....                                                                                                        | 186 |
| Figura 5.17 Versiones sobre la relación madre-Fernando desde la carta del padre.....                                                                                          | 187 |
| Figura 5.18 Enlaces de los ejemplos presentado en la Figura 5.17 .....                                                                                                        | 189 |
| Figura 5.19 Línea de tiempo de la vida de Mariana y el reconocimiento social como presa política .....                                                                        | 197 |
| Figura 6.1 Propuesta de incorporación del grupo primario de pertenencia a la jerarquía de Afiliación.....                                                                     | 212 |
| Figura 6.2 Diagramación alternativa para el enlace.....                                                                                                                       | 212 |

# 1.Introducción

Esta investigación se enmarca en los estudios del discurso y pretende contribuir a la reconstrucción de procesos socio-históricos que operaron durante la dictadura uruguaya (1973-1985) en la vinculación de padres y madres presos políticos y sus hijos/as<sup>1</sup>. Su objeto de estudio es la construcción lingüística de la experiencia vincular a partir del i) intercambio epistolar y ii) de entrevistas en profundidad con estos hijos. Por esta razón, sus resultados aportan a los procesos de memoria colectiva de un pasado reciente caracterizado por el dolor y la falta reconocimiento social de las víctimas.

La tesis se enfoca, específicamente, en el ámbito relacional-familiar (grupo primario de pertenencia) para visibilizar las consecuencias intersubjetivas de este período desde una mirada alternativa al concepto tradicional de víctima centrado en el individuo: víctimas directas, familiares directos, familiares de detenidos-desaparecidos, hijos apropiados y recuperados, entre otros. El análisis que se propone deja por fuera la transmisión de la memoria familiar o intergeneracional del trauma, como lo hacen muchas investigaciones basadas en los conceptos de ‘posmemoria’, ‘segunda generación’ o ‘generación 1.5’, y se aleja, asimismo, de los trabajos realizados desde la psicología o el psicoanálisis enfocados en las marcas intrapsíquicas del trauma y su efecto en la transmisión generacional (Viñar, 2012).

Este estudio considera que el análisis de las consecuencias de la dictadura militar en el vínculo padres-hijos es un tema en el que confluyen varios niveles y que no es un objeto lingüístico *per se*. En primer lugar, se debe considerar un contexto político e histórico, en que las dictaduras latinoamericanas posteriores a la década del '60 se erigen como sistemas de gobierno que llevan a cabo planes sistemáticos de aniquilación y violación de los derechos de los ciudadanos. En segundo lugar, han de considerarse los aspectos sociales, relacionados con los grupos, las asociaciones, los sindicatos, las familias, que en tanto colectivos fueron protagonistas de los procesos de resistencia y contra resistencia de los regímenes. En tercer lugar, se encuentra el nivel individual que refiere a las formas de experimentar y tramitar los sucesos de los niveles colectivos desde el concepto de

---

<sup>1</sup> A lo largo de la tesis se utilizará el genérico padres e hijos para ser más fluida la lectura; sin embargo, siempre que se haga esta referencia están incluidas las madres y las hijas.

psique y de la singularidad del sujeto. Todos estos aspectos están interrelacionados y son abordados a partir del análisis del discurso, tomando como perspectiva teórica la propuesta de la Lingüística Sistémico Funcional (en adelante LSF), cuyo dispositivo teórico-analítico concilia lo social y lo individual, y permite superar la dicotomía entre estudios sociológicos y psicoanalíticos que caracteriza el campo de las memorias traumáticas (Prager, 2003).

La LSF concibe al lenguaje como una semiótica social, que permite decodificar y comprender la realidad o contexto de cultura, también como un constructo semiótico (o de significados). Esta relación entre lenguaje y construcción de la realidad se entiende dada la imbricación que existe entre ambos sistemas semióticos, en que el lenguaje es el sistema a partir del cual se codifica el potencial compartido de significado en la construcción de la experiencia y en su interpretación subjetiva. Por estos motivos, los discursos relevados en esta tesis permiten analizar las secuelas de la dictadura en el ámbito privado del grupo-familia, al mismo tiempo que evidencian las consecuencias sociales e históricas de las políticas de olvido y memoria (quiénes son y quiénes no son considerados víctimas). En este sentido, los textos que se analizan ponen de relieve el interjuego de relaciones históricas y sociales (contexto) con hechos de la vida privada de individuos y grupos de individuos.

Los textos, según Halliday (1979), permiten visibilizar la estructura social, en función del estatus y el rol que cada uno juega, a la vez que permiten establecer y transmitir sistemas de valores y de conocimiento compartidos. Esto se explica dado que el lenguaje se organiza a partir de dos motivos: (i) la *acción*, que implica hacer cosas en el mundo, lo que denota su función interpersonal, es decir, el hecho de que uno puede actuar simbólicamente sobre personas y materialmente sobre objetos; y (ii) la *reflexión*, que nos permite describir y reflejar en el lenguaje las cosas del mundo. En este sentido, el rol que el lenguaje cumple en la vida de las personas y, por lo tanto, en las estructuras lingüísticas ha de ser interpretado en términos funcionales. Sin embargo, con el fin de entender las estructuras lingüísticas se debe proceder desde el “afuera” (contexto) hacia el adentro, interpretando el lenguaje en referencia a su lugar en el proceso social y, para ello, se considera que el texto y su contexto son dos aspectos mutuamente influyentes y determinantes.

El marco contextual socio-histórico de vinculación de padres e hijos durante la dictadura uruguaya forma parte de un plan sistemático a nivel internacional llevado a cabo por EEUU en América Latina, evidenciado en el llamado ‘Plan Cóndor’, que fue diseñado para evitar la propagación del comunismo que comenzó a partir del triunfo de la Revolución Cubana. En este contexto, Uruguay comparte con otros países latinoamericanos la supresión de la democracia, el gobierno militar instaurado por la fuerza, la lucha antsubversiva, la violación sistemática de los Derechos Humanos y el intento de supresión de las voces disidentes: censura de la prensa, cultura popular, intervención de la educación en todos sus niveles, supresión de los sindicatos, entre otros (Rico, 2011). Sin embargo, la dictadura uruguaya tiene algunas particularidades con respecto a las de los países vecinos. Las fuentes bibliográficas coinciden en que la dictadura uruguaya se caracterizó por prisión masiva y prolongada, a diferencia de Chile y Argentina donde la estrategia fue matar y hacer desaparecer a los disidentes del régimen. Si bien en Uruguay todavía hay desaparecidos, se estima que de tres millones de habitantes sesenta mil fueron interrogados, torturados o detenidos durante algún período de la dictadura (Rico & Alonso, 2008). La mayoría de estos hombres y mujeres eran muy jóvenes, incluso algunos eran menores de edad.

Las características de este contexto definen las consecuencias del régimen dictatorial uruguayo y su expresión diferenciada entre las dos partes de la diada vincular padres-madres e hijos. El concepto de ‘vínculo’ hace referencia a las relaciones de parentesco entre una madre o un padre con su hijo/a reconocido por el Estado uruguayo y el de ‘familia’ a un constructo sociocultural que nuclea o agrupa a padres e hijos en un tiempo y espacio ligados al afecto como factor cohesivo (Jelin, 2010).

Para investigar ambas realidades desde la experiencia de los sujetos esta tesis utiliza una metodología cualitativa de *estudio de caso* que se compone de seis historias de vida. El corpus de análisis incorpora dos dimensiones, una individual y otra social, a partir de dos técnicas de registro de datos. Por un lado, se realizaron seis entrevistas en profundidad semiestructuradas para recabar las historias de vida de los hijos y, por otro lado, se recolectaron fuentes documentales, en este caso las cartas enviadas por los presos políticos a sus hijos. En consecuencia, el análisis de los datos permite mostrar a partir de ambos discursos algunas secuelas aún invisibilizadas de un pasado reciente traumático.

La *pregunta* que guió la investigación es la siguiente: ¿Cuáles fueron las consecuencias de la dictadura uruguaya (1973-1985) en el vínculo entre los padres presos políticos y sus hijos? En función de ella, este estudio aborda el fenómeno circunscribiéndolo al análisis lingüístico, específicamente, al análisis del discurso. El *objetivo general* de este estudio es explicar las consecuencias de la dictadura uruguaya (1973-1985) en el vínculo padres presos políticos y sus hijos a partir del análisis discursivo de las cartas enviadas desde prisión y de la historia de vida de los hijos desde el enfoque de la lingüística sistémico funcional. A partir de este objetivo general se plantean los siguientes tres *objetivos específicos*:

1. Analizar, a partir de entrevistas en profundidad, la construcción lingüística de la experiencia de ser hijo/a de presos políticos en contexto de la dictadura uruguaya.
2. Explorar, mediante el análisis discursivo de la correspondencia carcelaria, la construcción lingüística de la experiencia de maternidad y paternidad vivida en situaciones de encarcelamiento bajo el régimen dictatorial uruguayo.
3. Hacer dialogar las experiencias de los hijos con las cartas enviadas por sus padres presos políticos con el fin de caracterizar el vínculo padres-hijos.

Los objetivos y la metodología de esta investigación son coherentes para abordar la historia reciente en la esfera de lo privado y en el nivel familiar, así como el referencial teórico permite responder a los objetivos propuestos. A efectos de comprender la construcción lingüística de la experiencia y de los significados intersubjetivos de los actores -los padres presos políticos y sus hijos-, situados socio-históricamente (Voloshinov, 2009; Halliday, 1979; Martin & White, 2005), el corpus se analizó a través de un modelo de análisis de experiencia en el marco de la LSF (Halliday & Matthiessen, 2014, 1999; Martin, 1992; Martin & Rose, 2009), que se desarrolla en el capítulo 2. A su vez, han sido incorporados los aportes de Martin y White (2005), Oteiza y Pinuer (2012, 2016) y Oteiza (2017a, b), para trabajar el sistema de VALORACIÓN, que permite rastrear las marcas de ‘afecto’ en el lenguaje. Todos estos aspectos han sido analizados desde la *jerarquía de individuación* (Martin, 2008a, b; Martin, Zappavigna, & Dwyer, 2009) con el fin de mostrar cómo los usuarios del lenguaje evidencian, a la vez que construyen, sus comunidades de valores y roles sociales y, para ello, se utilizó el concepto teórico-metodológico de ‘enlace’ (*bond* en inglés), una unidad de la jerarquía de individuación

en la que confluye un elemento valorado y su valoración (Hood, 2010; Knight, 2010a; Szenes, 2017). Asimismo, se dedica un capítulo teórico a la revisión de los estudios sobre pasado reciente y memoria enfocados en el contexto uruguayo, centrados principalmente en la familia como objeto de represión, el trauma social, familiar e individual, las políticas de olvido y los desafíos para los estudios de memoria en el contexto uruguayo.

El trabajo analítico permite realizar una descripción de las diferentes formas de subjetividad que habitan los diversos discursos de padres presos políticos y sus hijos. Esto resulta clave para un trabajo de reconstrucción de la memoria colectiva. A su vez, las historias recabadas contribuyen al reconocimiento de estos hijos como víctimas. En relación a los aspectos teórico-metodológicos, esta investigación resalta el modelo de análisis de la LSF para ampliar la comprensión del campo de las memorias del pasado reciente latinoamericano. La puesta en diálogo del contexto y el texto llevó a vincular las características de la experiencia discursiva con elementos propios de un fenómeno extralingüístico, como lo fue la cárcel política y como lo es la vinculación entre progenitores e hijos. Por último, se considera un aporte la descripción de las manifestaciones lingüísticas de los roles sociales de “padres, madres e hijos” y el establecimiento de la familia como un grupo primario de afiliación social. Para ello fue esencial la incorporación del afecto y el rol del vocabulario como medios para comprender las diversas experiencias de los actores.

Todos estos aspectos se profundiza y desarrollan a lo largo de la presente investigación que se organiza de la siguiente manera. El capítulo 2 corresponde al marco teórico, que a su vez aborda cinco temáticas: i) conceptos básicos o la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF); ii) los aspectos referidos a la *jerarquía de individuación*; iii) las formas teóricas en las que se ha trabajado el significado ideacional; iv) el modelo de análisis de la experiencia lingüística propuesto en esta tesis; y v) el contexto socio-histórico y los antecedentes de los trabajos en memoria, familia y dictadura. El capítulo 3 explicita los objetivos y las preguntas de investigación. El capítulo 4 presenta el referencial metodológico de la investigación, su diseño y técnicas de recogida de datos, la conformación del corpus y la presentación de los casos estudiados. El capítulo 5 corresponde a los resultados y discusiones que, a su vez, se organizan en tres subapartados de acuerdo a lo objetivos específicos de esta tesis: i) la relación de los hijos con los padres presos; ii) la construcción discursiva de la experiencia parental a

través de las cartas; iii) diálogo entre padres e hijos. Por último, el capítulo 6 presenta las conclusiones y consideraciones finales.

## 2. Fundamentos Teóricos

La Lingüística Sistémico Funcional fue la teoría del lenguaje elegida para el análisis de las consecuencias de la dictadura uruguaya (1973-1985) en el vínculo parento-filial de los prisioneros políticos. Esto se debe a que su marco conceptual permitió el análisis de la dinámica vincular padres/hijos a partir de las cartas enviadas desde prisión y de las entrevistas realizadas a los hijos. Este análisis se realizó a partir de las diversas formas de construir la realidad y la experiencia, así como de las valoraciones lingüísticas realizadas por los actores. De esta manera, se incorporó la dimensión afectiva en el análisis de los discursos ligados a un pasado traumático y doloroso, incluyendo el afecto en la historia (Hirsch & Spitzer, 2009).

Los fundamentos teóricos se dividen en cinco apartados que muestran el complejo referencial teórico que se incorpora en esta investigación. La primera sección presenta los conceptos básicos o la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico Funcional. Estos permiten entender cómo se concibe la relación entre el lenguaje y el contexto social y, por lo tanto, qué se entiende por significado y cuáles son los niveles de análisis que tiene una teoría comprensiva de esta naturaleza. La segunda sección aborda los aspectos referidos a la *jerarquía de individuación*, el modelo de análisis de la experiencia y el sistema de VALORACIÓN, junto con el concepto de *enlace* (*bond* en inglés) como valor social en la jerarquía de afiliación. La tercera sección refiere a las formas teóricas en las que se ha trabajado el significado ideacional y, específicamente, cómo se ha estudiado la experiencia lingüística. El cuarto apartado presenta el modelo de análisis de la experiencia lingüística propuesto en esta tesis. Para finalizar, se presentan aspectos referidos al contexto de cultura, es decir, lo relativo al contexto social de la dictadura uruguaya. Esto implicó considerar los antecedentes de los trabajos en la temática y las diferentes formas en las que se han abordado disciplinariamente los temas de memoria relacionados con pasados recientes traumáticos.

### 2.1. Lingüística Sistémico Funcional: arquitectura teórica

La LSF entiende que la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semiótico en el que se codifica, es decir, del lenguaje. Este código es un potencial

de significado compartido por una comunidad que permite la expresión de la experiencia y su interpretación subjetiva. En este sentido, el objetivo de la LSF es comprender la organización interna del lenguaje en clave social y funcional y, para ello, ha modelado teóricamente las funciones sociales a las que sirve. Este último aspecto hace posible que se pueda hablar de una perspectiva socio-semiótica en que el significado lingüístico surge de la interrelación entre el contexto social y la organización sistémica y metafuncional.

Existen diferentes modos de significado, por una parte, está aquel que nos sirve para construir nuestra experiencia del mundo como significado ideacional; por otra parte, está el significado relacional, que implica la actuación de roles sociales y el desarrollo de relaciones entre los hablantes. Estos dos modos son parte del mismo acto de hacer lenguaje (languageing); por lo tanto, todo el modelo con que el operamos está construido a partir de nuestra experiencia y la forma en que el intercambio involucra procesos de negociación y evaluación, que son parte de consensos sociales más amplios. Por lo tanto, este tipo de ‘modelo semiótico’ es un constructo bastante diferente al ‘modelo mental’. (Martin, 1992, pp. 353-354)<sup>2</sup>.

Este modelo lingüístico o paradigma de interpretación socio-semiótico surge durante el auge estructuralista europeo, a fines de los años 60. M. A. K. Halliday (1994) lo definió como “una teoría del significado como opción, por medio de la cual una lengua, o cualquier otro sistema semiótico, se interpreta como redes de opciones interconectadas” (p. xiv). Esto implica una visión comprehensiva del lenguaje como sistema complejo interconectado y organizado por componentes semánticos altamente generalizados (metafunciones) que dan forma a las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas (Martin, 1996). El modelo sistémico “trata a la gramática como un conjunto de recursos para significar” (Martin, 1992, p. 96) y privilegia un enfoque holístico sobre un enfoque componencial (Caffarel, Martin, & Matthiessen, 2004).

La concepción de que las unidades del lenguaje están organizadas como un todo conectado refleja la visión *sistémica*, en que los significados funcionan en redes de relaciones de oposición (eje de selección paradigmática) y se realizan en configuraciones estructurales (eje de elección sintagmática). La perspectiva funcional privilegia la organización del significado en *metafunciones*, es decir, los rasgos que organizan el significado en sistemas y subsistemas que, a su vez, se realizan en estructuras en las que también se puede analizar el significado en función de las unidades de cada estrato. Es

---

<sup>2</sup> Las citas en inglés serán traducidas y presentadas directamente en español, con su consabida referencia. Las traducciones son todas responsabilidad de la autora.

decir, el lenguaje está semióticamente estratificado en ciclos de codificación diferentes, según su grado de abstracción.

### **2.1.1. Los estratos, los sistemas, las estructuras y las metafunciones**

El modelo teórico de la LSF entiende al lenguaje como un sistema complejo e interconectado a partir de ciertos principios que permiten entenderlo como un hecho social y funcional para la construcción sistemática de significados en textos y en discursos. Este apartado intenta dar cuenta de los principios que permiten a los analistas lograr una visión comprehensiva y holística del potencial de significado que tiene esta teoría.

En primer lugar, el principio de estratificación del lenguaje permite analizar el lenguaje en niveles que se ordenan según el grado de materialidad de su unidad. El nivel más básico o menos abstracto es el *fonológico o grafológico* y su unidad es el fonema o el grafema respectivamente. El nivel *léxico-gramatical* trabaja codificando patrones (morfemas) en palabras y las palabras en cláusulas y estas a su vez en complejos de cláusulas. El siguiente nivel de abstracción es el *semántico o semántico-discursivo* que está relacionado con la forma en que el significado se realiza en el texto como unidad. A continuación, en la Figura 2.1, se puede apreciar un esquema de la compleja naturaleza del lenguaje, en que lo composicional es sólo un aspecto de su dinámica funcional y su estructura está determinada por las diferentes materialidades en las que se puede realizar el significado, según el estrato lingüístico que se defina como punto de partida analítico. Por ejemplo, el estrato grafo/fonológico tiene como unidades la sílaba, el fonema, entre otras, que son las únicas que nos permite materializar el significado en ese nivel.

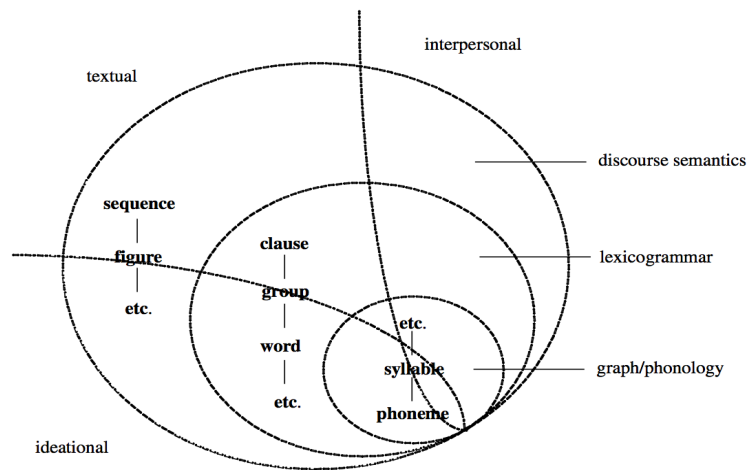


Figura 2.1 Las metafunciones, la estratificación del lenguaje y las unidades de cada estrato ordenadas por rango (adaptado de Martin, 2010)

En segundo lugar, el propósito descriptivo de la LSF se orienta por una concepción de significado que van más allá de la cláusula. Por esta razón, los recursos lingüísticos no se exploran solo “desde alrededor”, es decir, desde la perspectiva de las relaciones internas de la cláusula. En base al principio de estratificación el lenguaje puede ser considerado desde tres ópticas diferentes: 1) *en su propio nivel* (*from around* en inglés), a partir de su relación con los otros elementos que lo rodean; 2) *desde arriba* (*from above* en inglés), analizando su relación con elementos del siguiente o de otro nivel superior; y 3) *desde abajo* (*from below* en inglés), partiendo de su relación con elementos del siguiente o de algún nivel inferior. Esta forma de análisis del lenguaje ha sido definida como *principio trinocular* (Halliday, 2002) y se grafica en la Figura 2.2.

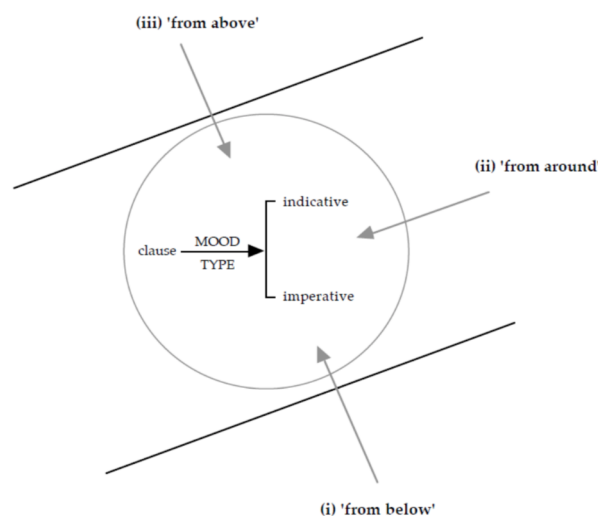


Figura 2.2 Principio trinocular para analizar el lenguaje (Matthiessen & Halliday, 1997[2009], p. 43)

En tercer lugar, la condición necesaria para realizar un análisis desde alguno de los tres puntos descritos en la Figura 2.2 es el principio *axial o de eje*. Este principio habilita la complementariedad del sistema y la estructura, ya que permite que la gramática se organice en ciclos, en los que las unidades discretas (eje paradigmático) son puntos potenciales de significado o sistemas. Estos sistemas, a su vez, se realizan en diferentes estructuras según las elecciones que realizan los sujetos para significar (eje sintagmático). En este sentido, el *eje* se erige como el principio que unifica las dimensiones teóricas de sistema y estructura.

Los conceptos de sistema y estructura conciernen a fases complementarias del significado potencial, ya que la perspectiva sistémica se cimienta en la noción de elección de recursos para significar, mientras que la perspectiva estructural se basa en la temporalidad inherente a los procesos semióticos. Ambas fases están en relación de interdependencia la una con la otra y se modelan a partir de diagramas denominados *redes sistémicas* como se puede ver en la Figura 2.3 a continuación.

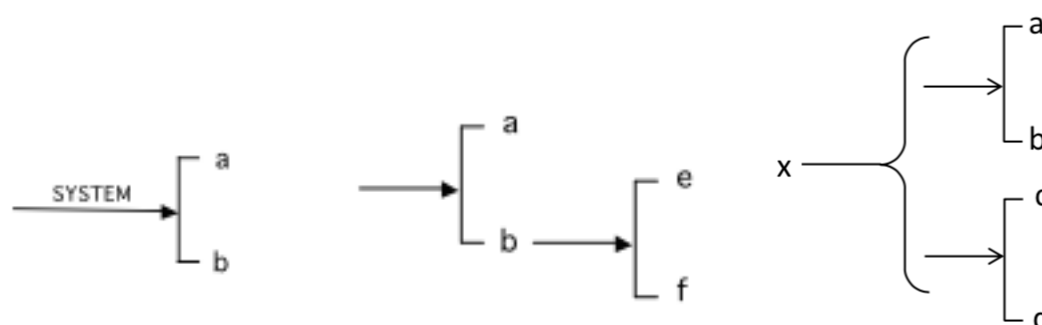


Figura 2.3 Red Sistémica (Martin, 2013, p. 9)

Martin (2014) afirma que el concepto de red permite pensar en nodos a partir de los cuales se pueden establecer múltiples conexiones. En la Figura 2.3, las flechas horizontales marcan la posibilidad de avanzar en delicadeza hacia dos nuevos sistemas en este caso *a* o *b*. La red sistémica se expande en la segunda figura y la opción *b* permite una nueva condición de entrada a otros dos sistemas, a saber, *e* o *f*. Los sistemas pueden ser binarios, como en este ejemplo, o contener un número mayor de oposiciones. Los dos primeros sistemas solo permiten elecciones excluyentes *a* o *b*, *e* o *f* y esto está indicado por la presencia de paréntesis rectos. Sin embargo, la elección también podría implicar una simultaneidad en las opciones y estaría indicada por la presencia de paréntesis curvos,

como en el tercer sistema x. En ese caso, el sistema está compuesto simultáneamente por un rasgo del sistema *a-b* y *c-d*.

En cuarto lugar, para entender la dinámica analítica propuesta por la LSF es preciso entender la forma en la que se relacionan los estratos lingüísticos ya descriptos. Esta relación se comprende a partir de dos conceptos básicos, el de *realización* y el de *metarredundancia*. La realización es una escala de abstracción que envuelve el concepto de recodificación de un patrón de significado en otro, por esta razón, el contexto es un patrón de patrones semántico-discursivos y este, a su vez, es un patrón de patrones léxico-gramaticales y este es un patrón de patrones fonológicos. Por lo tanto, los significados se expresan y se construyen en tanto se realizan o son realizados a través de los diferentes niveles (Quiroz, 2013). Lemke (1995) establece una relación más profunda entre los estratos, a partir de la cual la *jerarquía de realización* desde el contexto a lo fonológico cobra complejidad. Este autor introduce el concepto de *metarredundancia* que otorga una nueva complejidad al relacionamiento entre los estratos y que se puede definir como la *realización de patrones de patrones de patrones* que configuran el discurso. Lemke (1995) plantea lo siguiente:

Los recursos semióticos de una comunidad son abstractos con respecto a los actuales patrones de actividad semiótica de esa comunidad. Las formaciones semióticas nos muestran los recursos que se distribuyen habitualmente en la comunidad; y las relaciones de metarredundancia resumen la diferencia entre las formaciones que co-ocurren una respecto de la otra. (pp. 104-105).

La *realización* como recodificación de patrones de significado de estratos inmediatamente superiores o inferiores utiliza el principio de ordenación llamado *rango*. Este especifica en los diferentes estratos ciertas unidades discretas que se organizan jerárquicamente como subsistemas relativamente independientes entre sí (ver Figura 2.1). Estas unidades sirven para explorar la realización de significados a la interna de cada estrato. Por ejemplo, el estrato *léxico-gramatical* tiene a la cláusula como su punto de entrada al sistema y es, a partir de ella, que podemos explorar sus unidades componentes: grupo, palabra, morfema. Cabe destacar que la teoría también habilita a los recursos de cada estrato a reflejar el potencial general de significado del sistema como un todo a partir del concepto de instancia. La *jerarquía de instanciación* es una jerarquía de generalidad que explora intra-estratalmente la sinergia de las unidades para crear significado como instancias específicas en comparación con el sistema general. La realización y la

instanciación son puntos de vista diferentes pero complementarios para abordar el sistema.

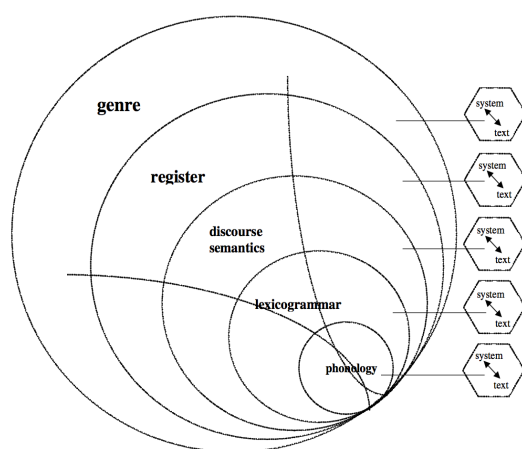


Figura 2.4 Las metafunciones y los estratos (adaptado de Martin, 2010)

En quinto lugar y no por último menos importante, están las *metafunciones* que son los principios organizadores que le otorgan a la teoría su naturaleza funcional y comprenden tres grandes regiones de significado que constituyen la totalidad de funciones en que se puede desarrollar el lenguaje. La primera metafunción es la *ideacional* que refiere a la construcción de la experiencia. La segunda metafunción es la *interpersonal* que está relacionada con el mantenimiento de los vínculos sociales. Finalmente, la metafunción *textual* muestra cómo las otras dos metafunciones se organizan en el flujo de la información en diversos textos. Estas metafunciones son relativamente independientes y se las puede estudiar separadamente en las diferentes *realizaciones* según estratos como se verá a continuación. Sin embargo, ellas también actúan simultáneamente o *confladas* y este funcionamiento se puede apreciar particularmente desde la perspectiva de instanciación.

La Figura 2.4 mostró que las metafunciones están presentes en todos los estratos menos en el género. Esto significa que cada metafunción realiza su significado en sistemas específicos que se diagraman como redes sistémicas, con ciertas unidades ordenadas según una escala de rango estratal, que permite diversas materializaciones de significado según el nivel correspondiente, que funcionan de manera complementaria a partir de la dimensión teórica del *eje*, que habilita la complementariedad entre sistema y estructura. Asimismo, la diversificación metafuncional presente en el modelo parece ser un elemento compartido por todas las lenguas (Quiroz, 2008; Matthiessen, Teruya, & Canzhong,

2008). Sin embargo, mientras estas elecciones primarias pueden ser similares, sus realizaciones estructurales tienden a mostrar gran variación en diferentes lenguas.

A efectos de analizar la relación entre las metafunciones y los estratos, se describirán las unidades de análisis correspondientes a cada nivel. En primer lugar, se definirá la metafunción para luego relacionarla con la variable del registro que le corresponde, desde una concepción del contexto doblemente articulado (Martin, 1992). En segundo lugar, se analizarán los sistemas del estrato *discursivo semántico*, que corresponde a la perspectiva analítica de este estudio que es discursiva. En tercer lugar, se mencionarán los sistemas que permiten analizar el significado en el estrato *léxico-gramatical*. Sin embargo, no se especificarán las unidades fonológicas/grafológicas, por exceder los objetivos de esta tesis.

La metafunción *ideacional* hace referencia a los recursos que permiten a los hablantes construir su experiencia del mundo interno o su conciencia y la del mundo externo o su contexto circundante. Esta metafunción posee dos subcomponentes: (i) el *experiencial*, que da cuenta de los actores, procesos y circunstancias; y (ii) el *lógico*, que permite expresar la experiencia en términos de interconexiones lógicas entre cláusulas del discurso.

La variable del registro que se analiza a nivel del contexto vinculada a lo ideacional es el *campo*. Esta muestra las secuencias de actividades y las actividades en las que se ven envueltos los diferentes participantes de instituciones y grupos. En el estrato siguiente, los sistemas más importantes en el nivel discursivo-semántico son el de IDEACIÓN y CONJUNCIÓN, aspectos que se desarrollarán en profundidad en el apartado 2.3. En el estrato léxico-gramatical, el sistema de IDEACIÓN tiene su correlato en el sistema de TRANSITIVIDAD y ERGATIVIDAD, mientras el sistema de CONJUNCIÓN tiene su realización léxico gramatical en el sistema de TAXIS, como se muestra en la Tabla 2.1 a continuación.

Tabla 2.1 Sistemas que permiten analizar la IDEACIÓN y la CONJUNCIÓN los diferentes estratos

| Registro | Discursivo-semántico | Léxico-gramatical          |
|----------|----------------------|----------------------------|
| Campo    | IDEACIÓN             | TRANSITIVIDAD/ ERGATIVIDAD |
|          | CONJUNCIÓN           | TAXIS                      |

El sistema de TRANSITIVIDAD está relacionado con una forma particular de construir el dominio de la experiencia en el nivel de la cláusula. Los tres procesos de transitividad más importantes del sistema del inglés son la experiencia exterior o *proceso material*, la experiencia interna de la conciencia o *proceso mental* y las formas de clasificación e identificación o *procesos relacionales*. Lo fundamental para el análisis son los significados experienciales que asumen los participantes involucrados en estos procesos, así como las circunstancias del tipo causa, locación y manera, entre otras.

La ERGATIVIDAD es un modelo generalizado de la experiencia, en que el participante más importante es el Medio, que se define según el tipo de proceso o está en relación con una causatividad externa iniciada por un agente. Los aspectos relacionados a la IDEACIÓN y ERGATIVIDAD serán objeto de especial atención en los apartados 2.3.4 y 2.3.5.

El sistema CONJUNCIÓN se focaliza en el significado lógico a partir del sistema de TAXIS que tiene que ver con las estrategias paratácticas, hipotácticas y conjunciones cohesivas. Algunas perspectivas de la LSF como la de Halliday y Hasan (1976), Halliday (1994) o Halliday y Matthiessen (1999, 2004) han tratado a la CONJUNCIÓN como un recurso gramatical para unir cláusulas en un texto. Sin embargo, Martin (1992, 2007) aborda la CONJUNCIÓN como un conjunto de significados que, al tiempo que organiza secuencias de actividades del sistema de IDEACIÓN construye la experiencia como secuencias de actividades organizadas lógicamente. Este autor plantea que la conjunción tiene dos caras, por un lado, interactúa con la IDEACIÓN y, por el otro lado con la PERIODICIDAD presentando el discurso como ondas de información organizadas lógicamente. Martin (1992) establece cuatro tipos fundamentales de relaciones lógicas: aditiva, comparativa, temporal y consecucional. Asimismo, señala la importancia de hacer la distinción entre las conjunciones internas y externas al texto.

La *metafunción interpersonal* alude al uso del lenguaje en la negociación de las relaciones sociales, es decir, al conocimiento de cómo interactúan las personas y qué buscan compartir, incluyendo sus sentimientos. La Tabla 2.2 muestra los diferentes estratos y los sistemas relacionados a esta metafunción. La variable del registro que se analiza a nivel del contexto vinculada a lo interpersonal es el *tenor*. Este se especializa en mostrar las relaciones entre participantes en función del contexto social, es decir, permite mostrar los

roles que desempeñan escritor/es y/o lector/es o hablante/s y/u oyente/s. Por este motivo, en el estrato discursivo-semántico los sistemas más importantes son la NEGOCIACIÓN y VALORACIÓN.

*Tabla 2.2 Sistemas que permiten analizar la NEGOCIACIÓN, FUNCIONES DE HABLA y VALORACIÓN en los diferentes estratos*

| Registro | Discursivo-semántico   | Léxico-gramatical |
|----------|------------------------|-------------------|
| Tenor    | NEGOCIACIÓN            |                   |
|          | FUNCIONES DEL DISCURSO | MODO              |
|          | VALORACIÓN             |                   |

La NEGOCIACIÓN se basa en el diálogo. Dado un intercambio, las secuencias de habla que pueden ser definidas informalmente como pregunta, nominación, respuesta y validación están relacionados entre sí y sistémicamente con otros tipos de intercambios. El diálogo se puede analizar a partir de dos redes discursivo-semánticas, la NEGOCIACIÓN en el rango del intercambio y las FUNCIONES DEL DISCURSO en el rango de la movida; siendo el sistema MODO el que permite analizar estas funciones en el nivel léxico-gramatical de la cláusula.

Las FUNCIONES DEL DISCURSO tienen como unidad mínima la *movida* y conjugan, por un lado, los roles del intercambio: el que da bienes que es el *primer actor*, responsable del cumplimiento de una propuesta y el *primer conocedor* que es el que posee la información y, por lo tanto, es el responsable de una proposición; así como el que recibe los bienes o la información. El MODO es el sistema gramatical en el que se realiza el significado interpersonal. Quiroz (2008), siguiendo los postulados de Caffarel *et al.* (2004), afirma que en español el elemento estructural clave para la negociación es el Negociador, que se realiza primeramente por el Predicador, que en español es el grupo verbal. El sistema de VALORACIÓN identifica y describe los recursos lingüísticos que los hablantes/escritores utilizan para codificar sus sentimientos y creencias (ACTITUD); para mostrar cómo gradúan la fuerza de estos sentimientos y creencias, y agudizan o desdibujan sus emisiones (GRADUACIÓN); y cómo se posicionan respecto a sus valores y los posibles oyentes o lectores (COMPROMISO). Estos aspectos se desarrollarán específicamente en la sección 2.2.1.1.

Por último, la *metafunción textual* engloba los recursos relacionados con el flujo de la información de un texto. La variable del registro que se analiza a nivel del contexto vinculada a lo textual es el *modo*, que refiere a la organización lingüística del/los mensaje/es dentro del texto (ver la Tabla 2.3). En el estrato *discursivo-semántico* los sistemas más importantes son la IDENTIFICACIÓN y PERIODICIDAD y en el *léxico-gramatical* la IMPLICITUD, TEMA/REMA y DADO/NUEVO.

Tabla 2.3 Sistemas que permiten analizar la IDENTIFICACIÓN y PERIODICIDAD en los diferentes estratos

| Registro | Discursivo-semántico | Léxico-gramatical    |
|----------|----------------------|----------------------|
| Modo     | IDENTIFICACIÓN       | IMPLICITUD           |
|          | PERIODICIDAD         | TEMA/REMA DADO/NUEVO |

La IDENTIFICACIÓN es un sistema *discursivo-semántico* que se especializa en al seguimiento (modos de identificación) de los participantes en el discurso. La IMPLICITUD a nivel léxico gramatical permite ver en qué medida un texto depende de la referencia, la sustitución o la elipsis exofórica. Es decir, cómo son introducidos en el texto la gente, los lugares y las cosas y, potencialmente, referidos más adelante (cohesión referencial). Martin (1992) considera vital la relación del elemento textual con la referencia y el sistema se desarrolla en función de recursos fóricos, es decir, aquellos ítems que necesitan recobrar la información del contexto: endofórico, exofórico, homofórico, anafórico, catafórico, etc.

El sistema de PERIODICIDAD se focaliza en cómo se despliega el flujo de la información en el texto que permite analizar los pulsos de significado que muestran prototípicamente dos prominencias textuales: la que predice o la que sintetiza fases del discurso (Martin & Rose, 2013). En el nivel *léxico-gramatical* el sistema de las funciones informativas TEMA-REMA y el sistema de la jerarquización de la información DADO- NUEVO permite observar cómo se organiza la información en la cláusula, al mismo tiempo que informa sobre el flujo de ésta en el discurso.

## **2.1.2. La noción de contexto**

### **2.1.2.1. El contexto como el estrato más abstracto**

La LSF analiza al lenguaje en contexto y a lo social como una práctica textual (Martin & Rose, 2007). Si bien la noción de contexto es fundamental para la LSF existen dos formas diferentes de comprenderla a la interna de la teoría, ambas supervinientes. Por un lado, están las conceptualizaciones de Halliday y Hassan, continuadas por Matthiessen, que conciben al contexto como un estrato superior al lenguaje y, por el otro lado, se encuentran los desarrollos de Martin y la “escuela de Sydney” que entienden al contexto, también como un estrato superior, pero dividido en dos niveles: el género y el registro (Martin, 2014). Asimismo, ambas perspectivas conciben al contexto como intrínseco al sistema semiótico y no como un dato extra lingüístico y para ambas concepciones funciona el concepto de instanciación. Como explica Martin (2014): “Todos los estratos instancian, incluidos el registro y el género, en mi modelo estratificado del contexto, así como el contexto de cultura instancia como un contexto de situación y el estrato semántico, lexicogramático y fonológico instancian como textos en el modelo de Halliday” (p. 17).

### **2.1.2.2. El contexto para Halliday**

La LSF ha realizado diversos esfuerzos por incorporar el contexto lingüístico como un elemento central de su teoría lingüística. El primer movimiento, lo realiza Halliday cuando adopta el concepto de *registro* de J. R. Firth quien, a su vez, lo había reconceptualizado del concepto de *contexto de situación* del antropólogo social B. Malinowski. Este antropólogo interpretaba el contexto social como estratificado en dos niveles: el *contexto de situación* y el *contexto de cultura*. Esta diferenciación le permitiría afirmar que la cultura se manifestaba en cada una de las situaciones en las que existía interacción y que, a su vez, esa situación interactiva se mostraba verbalmente en un texto en contexto. En este sentido, Halliday (1992) conecta el *contexto de situación* con las tres funciones sociales del lenguaje o *metafunciones*: i) la interpersonal que trata sobre el relacionamiento entre los hablantes, ii) la ideacional, que refiere a la construcción de la experiencia social y iii) la metafunción textual que versa sobre la elaboración de textos o discursos significativos como un todo. De acuerdo con lo antedicho el contexto inmediato determina un impacto lingüístico en el *contexto de situación* en tres dimensiones

generales: i. la relación entre los participantes (tenor); ii. la actividad social (campo); y iii. el rol que tiene el lenguaje (modo). Halliday (1994) ha caracterizado estas dimensiones de la siguiente manera:

El *campo* refiere a todo lo que está sucediendo, es decir, a la naturaleza y los componentes esenciales de la acción social que está tomando lugar y a los participantes involucrados. El *tenor* refiere a la naturaleza del estatus de los participantes y sus roles en el intercambio, incluyendo la permanencia y la temporalidad de las relaciones. El *modo*, por su parte, refiere a las partes del lenguaje en las que se está realizando el tenor o el campo, en el sentido que los participantes esperan que el lenguaje haga algo en la situación: en la organización simbólica del texto, en el estatus que tiene y en la función en el contexto.

La variedad y variabilidad de los textos está condicionada por aspectos que conciernen al contexto en el que el texto opera, es decir, los roles y las relaciones presentes en el sistema de comunicación como un proceso y, fundamentalmente, *el dominio* o esfera de la actividad humana a la que hacen referencia o representan (Matthiessen, 2007).

#### **2.1.2.3. El contexto estratificado en Género y Registro**

La Teoría de Género y Registro propuesta por Martin (1992) parte de una noción de contexto que se separa de la tradición hallidayana. Este autor explica el fenómeno del contexto de la siguiente manera: las elecciones de significado que hacen los hablantes se actualizan primeramente en un *género*. Asimismo, este autor conceptualiza el *dominio* en términos de *variables del registro*, que son determinadas por el género y, estas variables (campo, tenor y modo), a su vez, se realizan lexicogramaticalmente configurando tres planos semióticos: género/registro/lenguaje (Martin, 1992; Martin, 2006; Martin & White, 2005; Martin & Rose, 2007). Para este autor, al igual que Halliday, el *registro* puede analizarse metafuncionalmente en cada una de las variables, a saber, el *campo* que concierne al significado ideacional, el *tenor* al interpersonal y el *modo* al textual (ver la Figura 2.5).

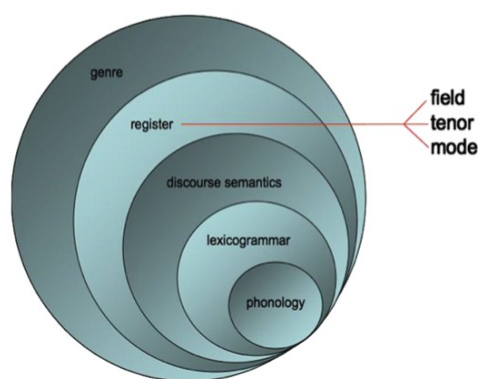


Figura 2.5 Género como estrato superior y registro. Adaptado de Martin (2014, p. 14).

Esta forma de entender la realización de significados muestra la perspectiva socio-semiótica del lenguaje, en que el contexto doblemente articulado es un estrato superior de significado. Por ello, la necesidad de graficar esta relación en un modelo superviniente (círculos cotangenciales), donde el contexto no quede aislado del lenguaje, sino que se constituye en un estrato semiótico que realiza significados, como se muestra en la Figura 2.5. Para diferenciar el contexto del lenguaje Martin (1984, 2014) resignifica de la tradición hjelmsleviana el concepto de semiótica connotativa y expresa que *género* y *registro* son sistemas semióticos parásitos (Martin, 1984). Es decir, que realizan significados, pero no tienen una materialidad propia, como sucede en el estrato fonético, y es en ese sentido que necesitan del lenguaje para desarrollarse como sistema. De esta manera, el contexto como denotativo-semiótico se realiza a partir del lenguaje (Martin & Rose, 2008), tal como se muestra en la Figura 2.6.

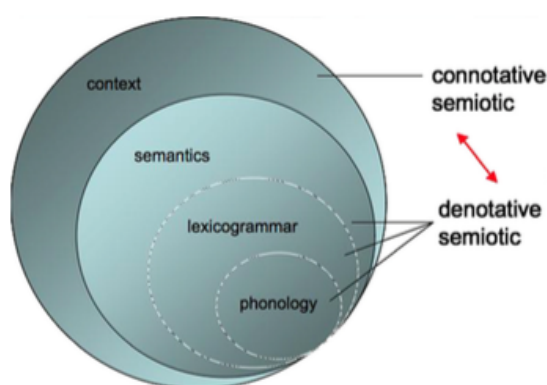


Figura 2.6 Relación lenguaje y contexto. Adaptado de Martin (2014, p. 11).

El contexto social se realiza en los niveles interrelacionados del *género* y el *registro* y, al mismo tiempo, el *género* aparece como el potencial de significado de una cultura que se

manifiesta en diversos tipos de textos. A partir de estas afirmaciones se puede definir al *género* como formas reconocidas por los miembros de una cultura que actúan en una práctica social y que están interrelacionadas semióticamente en una comunidad de significado. El *género*, así entendido, está compuesto por etapas, cada una de ellas orientadas por una meta. Asimismo, los patrones recurrentes de los géneros, *fases* o *etapas*, se reconocen como *estructuras esquemáticas* que permiten reconocer aquellas etapas que cumplen funciones determinadas que en conjunto permiten alcanzar el propósito social del texto (Eggins, 2002). Por este motivo, el género abarca la organización retórica del texto más que su lógica, ya que esta le permite diferenciar las diversas etapas por las que transcurre.

El *registro* es la dimensión contextual que impacta inmediatamente en el lenguaje y, al ser una semiótica connotativa, hay que probar cómo las elecciones del registro se realizan lingüísticamente. Por ejemplo, entender cómo algunos significados son más probables de desarrollarse que otros según el *campo*. En el caso del saludo, por ejemplo, se ha de analizar la situación y la probable materialización de la apertura y la respuesta. Esto es lo que Martin (1984) denomina realización probabilística.

La variable *campo* es la que más influye en los patrones de significado que construyen un texto (Martin & Rose, 2013). Se puede analizar a través de los recursos lingüísticos ideativos, ya que el *campo* refiere a los patrones discursivos de actividades experienciales orientadas hacia un propósito local o global. Por esta razón, las expectativas del *campo* variarán según las secuencias de actividades, las taxonomías de los participantes (ambas organizadas por clasificación y composición) y las propiedades asociadas.

La variable *tenor* muestra el contexto social de un texto a partir de las relaciones de *solidaridad* y *estatus* entre escritor y lector o hablante y oyente (Martin & Rose, 2008). En el ámbito de la negociación, el tenor permite distinguir los roles de los hablantes en función de las elecciones modales y estas, a su vez, permiten captar los matices de la relación entre emisor/receptor (Martin & Rose, 2013).

La variable *modo* evalúa el rol del lenguaje en función de su grado de abstracción, es decir, desde un lenguaje que acompaña al campo de la actividad (clase de historia), hasta un discurso capaz de construir un campo propiamente tal (relato de ficción). En este sentido, permite considerar los grados de interactividad que posee un texto en el continuo

diálogo-monólogo (Martin & Rose, 2008) y permite analizar los canales de comunicación en los que se materializa el discurso (oral, escrito, etc.). La forma en la que el registro construye el significado se ejemplificará a continuación a partir del análisis de la dependencia contextual de la carta que hará visible la aplicación teórica antes expuesta al objeto de estudio de esta tesis.

#### **2.1.2.4. El grado de dependencia contextual o *presencia***

Este apartado analiza el grado de *presencia* o el grado de dependencia contextual de los textos, es decir, la forma a través de la cual un texto depende del contexto para la interpretación de su significado. Tradicionalmente, en la LSF, el estudio de la dependencia contextual se realizaba a través del significado textual, más específicamente, a partir de la variable *modo* del registro (Martin, 1984, 1992). Estos aspectos, así como conceptualizaciones más recientes serán explicadas a continuación.

Las primeras producciones teóricas sobre dependencia contextual (Martin, 1984, 1992) partían de la variable *modo* del registro definida como el rol que juega el lenguaje para realizar una acción social. Por este motivo, los análisis propuestos se especializaban en rastrear los patrones de significado de un texto que, a la vez que construía la realidad, estaba inserto en una dinámica interpersonal e ideacional. Por lo tanto, para la especificación del *modo* se tomaban en cuenta dos escalas: una interpersonal, que analizaba los textos en función de una clina (*cline* en inglés) entre el diálogo y el monólogo, y otra experiencial que medía, por un lado, el lenguaje como acción y, por otro lado, el lenguaje como reflexión.

La escala interpersonal tenía en cuenta el grado de retroalimentación que cada canal de comunicación posibilitaba y que podía ser: inmediato (diálogo), en un solo sentido (televisión) o diferido (texto escrito). La existencia de comunicaciones mediadas por la tecnología o situaciones no prototípicas, como puede ser una conferencia, con reglas diferentes a las del diálogo cara a cara, desestabilizaban estos límites. El objetivo de esta conceptualización era analizar el modo en que un constructo semiótico “funciona en nuestra cultura como recurso para la construcción de interacción” (Martin, 1992, p. 514).

La escala experiencial analizaba hasta qué punto el lenguaje era parte o construía una acción social, como se grafica en la Figura 2.7 a continuación.

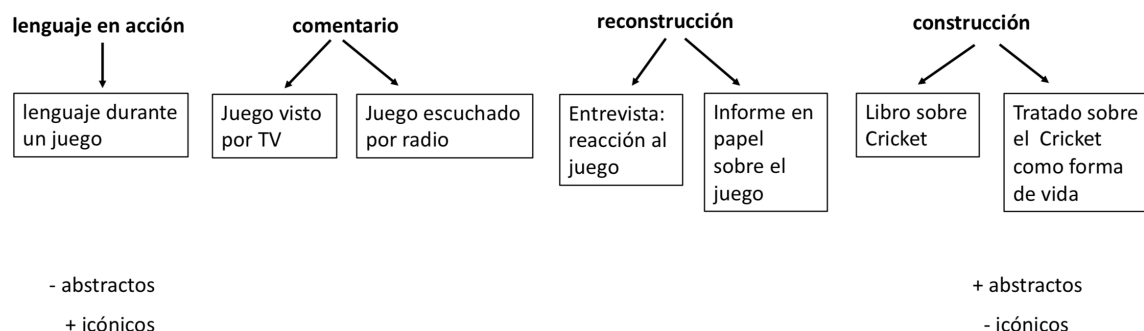


Figura 2.7 Escala de la distancia del lenguaje como parte de la acción al lenguaje como única acción. Adaptado de Eggins (2004).

El criterio experiencial permitía analizar los textos como (i) organizados a partir de secuencias de actividades estructuradoras del campo en el tiempo y en el espacio, o (ii) organizados según diferentes niveles de significado, donde el criterio del género como espacio semiótico es el que prima. Los textos organizados a partir de secuencias de actividades se denominaban *icónicos* y se los relacionaba con la cantidad de significado ideacional que un texto necesitaba para hacer explícito el campo. Estos textos podían subdividirse en textos que acompañaban el proceso social o que lo construían, la diferencia entre ambos radicaba en el nivel de abstracción. A continuación, en la Figura 2.8, se puede ver una red sistémica en la que se expresan los tipos de textos icónicos estructurados según el campo y el criterio de abstracción.

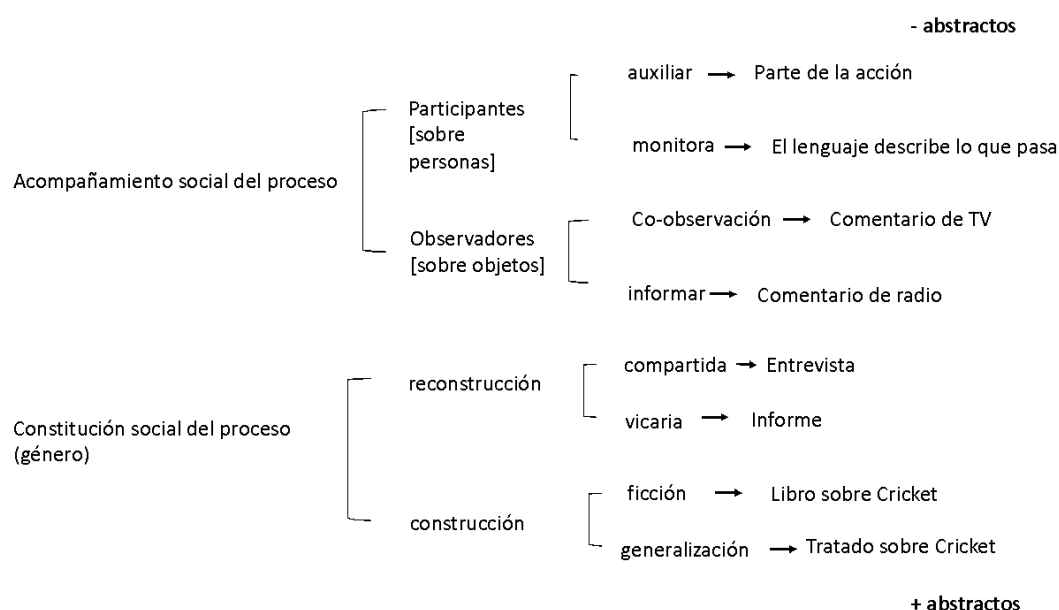


Figura 2.8 Clasificación de textos icónicos. Adaptado de Martin (1992).

Entre los textos *icónicos* podemos encontrar, por un lado, los que acompañan el proceso social. Estos, a su vez, se pueden diferenciar entre aquellos cuya acción verbal recae sobre los *participantes* o sobre los *observadores*. En relación a los participantes, estos podían ser *auxiliares*, es decir, parte de la acción o *monitores*, en tanto el lenguaje describe lo que pasa. Por otro lado, los textos que construyen el proceso social se pueden subclasificar en: *reconstrucciones* que pueden ser compartidas o vicarias y *construcciones* entre las que se pueden reconocer la ficción y la generalización. Martin (1992) plantea que las reconstrucciones podrían estar basadas en la experiencia compartida o no, y este aspecto podría influir en el nivel de explicitud del lenguaje.

La última consideración ideacional que Martin (1992) plantea es la proyección. Esto se debe a que el *modo* permite también considerar aquellos textos escritos que pueden ser verbalizados experiencialmente, prototípicamente en los diálogos teatrales. En estos casos, lo que se precisa es que esos textos tengan verbos comportamentales, mentales y verbales, es decir, que proyecten ideas, pensamientos y sentires. Este aspecto cobra especial relevancia para el corpus y será retomado más adelante.

Las conceptualizaciones expuestas sobre el análisis de la dependencia contextual a partir del *modo* fueron revisadas recientemente por Martin y Matruglio (2013, 2014), quienes propusieron el concepto de *presencia* para trabajar la dependencia desde una perspectiva de instanciación de las tres metafunciones. Este concepto supera la visión de que el *modo* es el único encargado de elaborar la dependencia contextual y permite ver los “significados interpersonales e ideacionales, en relación con el flujo de información admitido por un canal de comunicación u otro” (Martin & Matruglio, 2014, p. 195).

El concepto de *presencia* implica abordar los objetos semióticos a partir de tres variables que se relacionan cada una con una *metafunción*. La primera de ellas es la *implicitud*, que se relaciona con el significado textual y toma en cuenta las referencias, la sustitución o la elipsis exofórica, así como la organización interna del texto en capas de periodicidad. La segunda variable es la *negociabilidad*, que atañe al significado interpersonal y define el grado en que una proposición o propuesta se halla sujeta a negociación y al momento de habla. Otro aspecto que se analiza es la naturaleza de la ACTITUD involucrada, por ejemplo, la diferencia entre Juicio, Apreciación y Afecto. La última variable es la

*iconicidad*, que se relaciona con el significado ideacional para ver “en qué medida las relaciones semánticas se realizan congruentemente como configuraciones de procesos, participantes y circunstancias que se despliegan discursivamente siguiendo la secuencia del campo” (Martin & Matruglio, 2014, p. 207).

Para finalizar este capítulo se ilustrarán estos conceptos a partir del análisis de la carta como género textual. Para ello, se consideraron los aportes de Biber, Conrad y Reppen (2002) y Biber y Finegan (1989). Por último, se presentan las consideraciones acerca de lo que fueron las cartas de prisión política en Uruguay también como una forma de introducir al género epistolar situado.

### **2.1.3. La carta**

#### **2.1.3.1. La carta como género textual**

Esta investigación considera a la carta como un *macro género* (Martin & Rose, 2008), es decir, el potencial de significado del género y su manifestación en prácticas discursivas determinadas. Con el objetivo de dar cuenta de algunas de sus características desde una perspectiva teórica similar a la LSF se tomarán las contribuciones de Biber *et al.* (2002) y Biber y Finegan (1989), quienes han realizado una exhaustiva descripción de las funciones y los recursos léxico-gramaticales de las cartas. Cabe destacar que la descripción del género carta en prisión política, es decir, el uso del texto no es el objetivo de esta investigación sino los usuarios del lenguaje, escritores y receptores, en este caso. Sin embargo, creemos que es necesaria una somera aproximación al género textual a los efectos de tener una comprensión más profunda del fenómeno de estudio.

En el ámbito de la lingüística histórica, Biber y Finegan (1989) rastrearon las funciones y los recursos *léxico-gramaticales* de varios géneros, escritos y orales, a lo largo del tiempo entre los que caracterizaron las cartas personales. Dado que su objetivo era el análisis de la variación estilística del inglés desde una perspectiva multidimensional, partieron para su análisis de un conjunto de características lingüísticas que co-ocurrían frecuentemente en los textos y que se asociaban con funciones comunicativas específicas. La co-ocurrencia de patrones lingüísticos que reflejan una situación social vinculadas a funciones comunicativas fueron denominadas *dimensiones funcionales*. A partir de la descripción de estas dimensiones se establecieron tres escalas: (i) Informacional-

Producciones que evidencian involucramiento; (ii) Elaborado-Referente; y (iii) Abstracto-No abstracto. En la Figura 2.9, se puede apreciar cómo cada dimensión tiene puntajes, tanto positivos como negativos, que muestran la distribución de diferentes géneros escritos según la escala. Asimismo, se puede apreciar cómo cada género se acerca a los polos se mantiene neutral (punto 0).

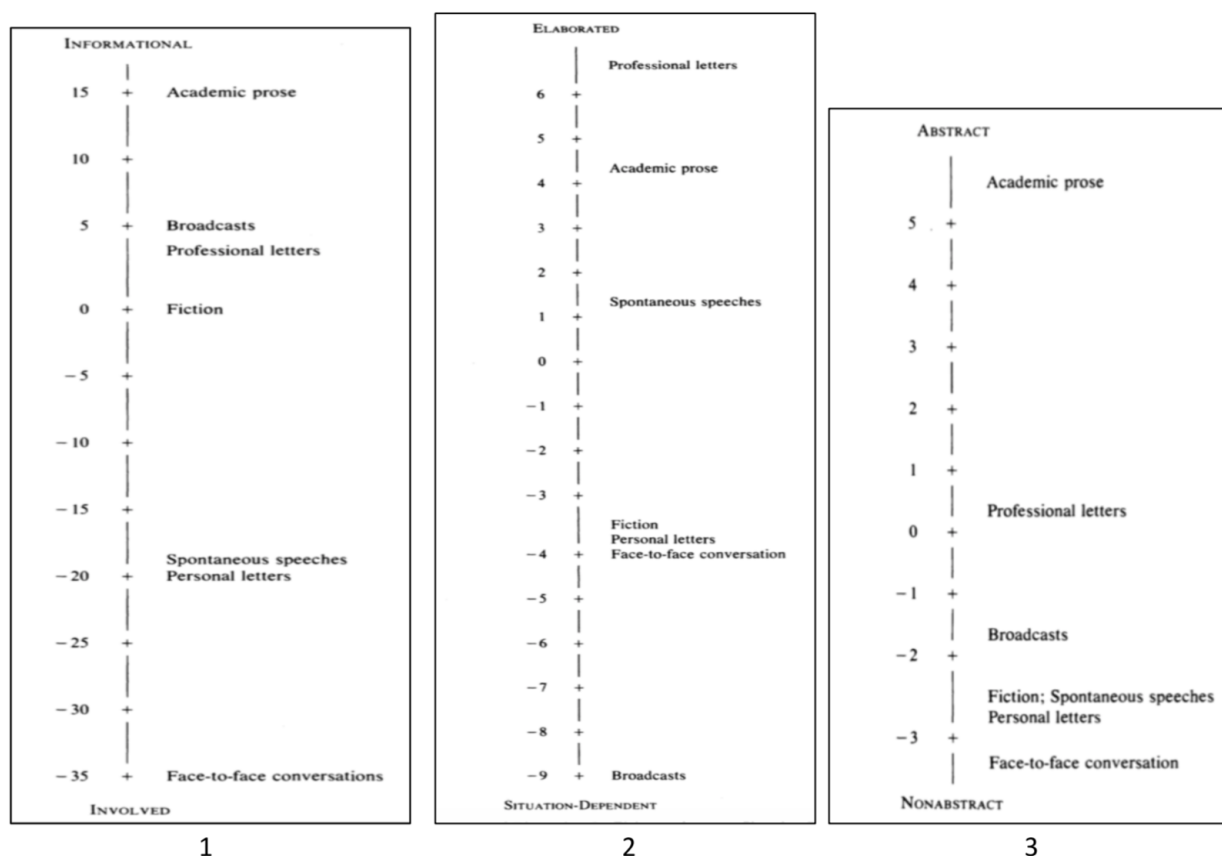


Figura 2.9 Dimensiones funcionales. Tomado de Biber y Finegan (1989)

El primer criterio, informacional versus producciones que evidencian involucramiento, muestra que los discursos espontáneos y las cartas personales son involucradas en la medida que evidencian la presencia del escritor. En tanto la ficción, las cartas profesionales y la transmisión o *broadcast* son todos similares con valores intermedios en la escala que no marcan lo oral ni lo letrado. Este último aspecto es sólo atribuido a la prosa académica. El criterio de involucramiento de las cartas personales se puede observar en el siguiente extracto de la carta de la mamá de Gabriela.

#### EJEMPLO 2.1

Hijita querida: Recién llego de estar contigo y con la alegría de haberte abrazado de haber oído tu risa, tu voz; con la felicidad de saber que pasaste bien y de encontrarte tan preciosa.

Estar contigo es como llevar un rayo de sol y de estrellas. Como no te gusta hablar de tus redacciones y a mí me encanta leerlas por dos razones, primero porque me puedo imaginar muchas cosas más de tu vida diaria y segundo porque están bien, muy bien escritas y no te lo digo solo porque seas mi hija; aprovecho para decírtelo así, por carta. Preciosa tenes un ultimátum para ir al dentista, quince días de plazo, estoy hablando tan en serio que soy capaz, no sé como, de hacer lo que te dije. Queré tu salud para disfrutar mejor de la vida... Acordate de la maicena y de estas cosas que te voy a pedir, novo-prent o plasticola y crema para párpados, si quieres alguna cosa mándame el material, ya estoy pensando en tu cumpleaños. Te adora. Mamá.

Biber y Finegan (1989) y Biber *et al.* (2002) establecen que el grado de involucramiento del autor se puede ver en el texto por la presencia de verbos privados (yo creo, yo pienso), la elipsis de *que* en oraciones subordinadas, la elisión, los verbos en presente, la ausencia de foco informacional, la apariencia de interacción primaria o afectiva y una producción en *tiempo real*. El ejemplo de la madre de Gabriela muestra fundamentalmente la última de las consideraciones, dado que es una interacción afectiva y en *tiempo real*, en que la carta simula un diálogo cara a cara, en el que la madre elogia las redacciones de la hija, ya que a la niña no le gusta hablar de eso en las visitas. Asimismo, utiliza la instancia para retomar el tema del dentista y conminar a su hija a atenderse. Luego finaliza la carta pidiéndole que le lleven diversos elementos para la siguiente visita. La carta retoma aspectos de la visita y los prolonga en un texto escrito que simula una continuidad de la conversación cara a cara en que se desarrolla un discurso considerando de antemano las posibles respuestas del destinatario como lo explica la teoría literaria.

El segundo criterio, elaborado (letrado) versus referente o dependiente de la situación (oral), reorganiza la clasificación anterior. En esta escala las cartas profesionales son las más letradas, incluso más que la prosa académica, pues hacen muy explícita la referencia elaborada. En el polo opuesto, la transmisión en vivo (broadcast) es la más dependiente situacionalmente, dada su marcada referencialidad, y su carácter oral. Próximo a este polo se encuentran la ficción, las cartas personales y la conversación cara a cara, que son moderadamente orales y más cercanas a la dependencia contextual. Finalmente, el habla espontánea tiene un puntaje medianamente alto en relación a lo letrado. En este contexto, la dependencia situacional refiere a una no elaboración ni explicitación de la referencia que se asocia con la presencia de adverbios y localizaciones de tiempo y de lugar. Estos sirven como deícticos exofóricos que solo pueden interpretarse en relación a una situación externa física o temporal y son aspectos comunes en todas las cartas del corpus. Por este motivo, solamente se incorpora este pequeño ejemplo que estaba en la carta anterior de

la madre de Gabriela:

EJEMPLO 2.2

¿Te acuerdas de la gatita? Bueno, hace una **cantidad de semanas** que no te imaginas, pero lo más gracioso es que cuando consigue subir a **los lugares más altos** comienza a pedir ayuda pues no se anima a bajar, **ahora** está **a mi lado** comiendo carne, hay que tener cuidado porque le encantan los dulces. Hijita, mi gran tesoro, ya estoy deseando llegue el **próximo** domingo.

Este fragmento muestra los adverbios de tiempo *ahora*, *próximo* o las referencias temporales *cantidad de semanas*, así como referencias espaciales *a mi lado*, *lugares más altos*. En estos casos la referencia temporal y espacial parece ser compartida por ambas y no se precisa elaborarla ni explicitarla con detalle, como podría haber sido una explicitación de los lugares altos a los que sube la gatita.

El tercer criterio, abstracto versus estilo no abstracto, tiene en su polo de abstracción a la prosa académica. Esta se caracteriza por la alusión a entidades inanimadas, uso de nominalizaciones y tecnicismos, pasivas sin agente, conjunciones, tiempos en pasado y la presencia de proposiciones que no tienen énfasis en el agente. En el polo opuesto están las charlas espontáneas y las cartas personales y en un punto intermedio las cartas profesionales y la transmisión en vivo (*broadcasts*). En este sentido, cabe destacar que algunas cartas del corpus tienen escasos recursos de abstracción, que se deben a un aspecto propio del género pero también a la edad de los niños receptores de las cartas. A continuación, se transcribe un fragmento del padre de Ana.

EJEMPLO 2.3

Tu y yo vamos a charlar un rato sobre aquellas cosas que nos interesan a los dos. Por ejemplo, uno de los temas que tenemos para contarle a mamá es sobre los dos sapitos muy simpáticos que vimos en la visita. Cuéntale a ella y a los hermanos, los colores que sus cuerpos tenían; como saltaban y jugaban con los niños. A mamá le va a gustar que se lo digas. Cuando era una niña como tú; vivía en el campo, en una casa grande y hermosa. Era una casa llena de colores; rodeada por flores silvestres y, viejos árboles cubiertos por las enredaderas y otros tipos de plantas. [...] Pregúntale a mamá y ella te dirá mucho más de lo que yo sé.

Las entidades que aparecen en el fragmento son los sapos, que son entidades animadas y la casa de campo, que es inanimada. El texto es una descripción que no tiene nominalizaciones, ni tecnicismos, sino que cuenta al lector lo que hacen los sapos y cómo era la casa de campo, ambos aspectos muy concretos, en tanto están ligados a la vida cotidiana y al conocimiento del sentido común.

En síntesis, la carta privada es de los géneros escritos la más involucrada, la menos

abstracta y la más contextualmente dependiente. En este sentido, se la puede definir como espontánea, interactiva, directa y dirigida a un individuo específico. Esto significa que el escritor y el lector se conocen bien y están familiarizados con las características físicas y el entorno temporal de uno y otro. Por eso, el escritor de la carta se siente libre de referirse a sentimientos y situaciones personales directamente. Este aspecto responde a la dimensión funcional *interactividad* a la que se le suma la función de expresión de sentimientos y preocupaciones personales.

#### **2.1.3.2. Las cartas en el contexto de la dictadura uruguaya**

El género epistolar ha sido definido desde la teoría literaria como un medio privilegiado para estudiar el campo de las relaciones privadas pues, teóricamente, se lo ha descripto como el espacio privado por excelencia (Castillo, 2002). Sin embargo, en el contexto de prisión política se produce una transgresión de este espacio, debido a que toda la correspondencia que salía de las cárceles debía pasar por la censura. Este dispositivo de control, junto al reglamento de correspondencia (que varió dependiendo del período y las cárceles), definió el corpus de esta tesis desde su elaboración hasta la llegada a los destinatarios. Por este motivo, la privacidad moderna que caracteriza a las cartas es falsa en este caso.

En lo que refiere al reglamento de correspondencia de prisión política durante la dictadura uruguaya (1973-1985) se presenta a continuación una fotografía de una carta en que el padre de Ana le explica a su esposa cuáles son las instrucciones de envío a modo de ilustración.

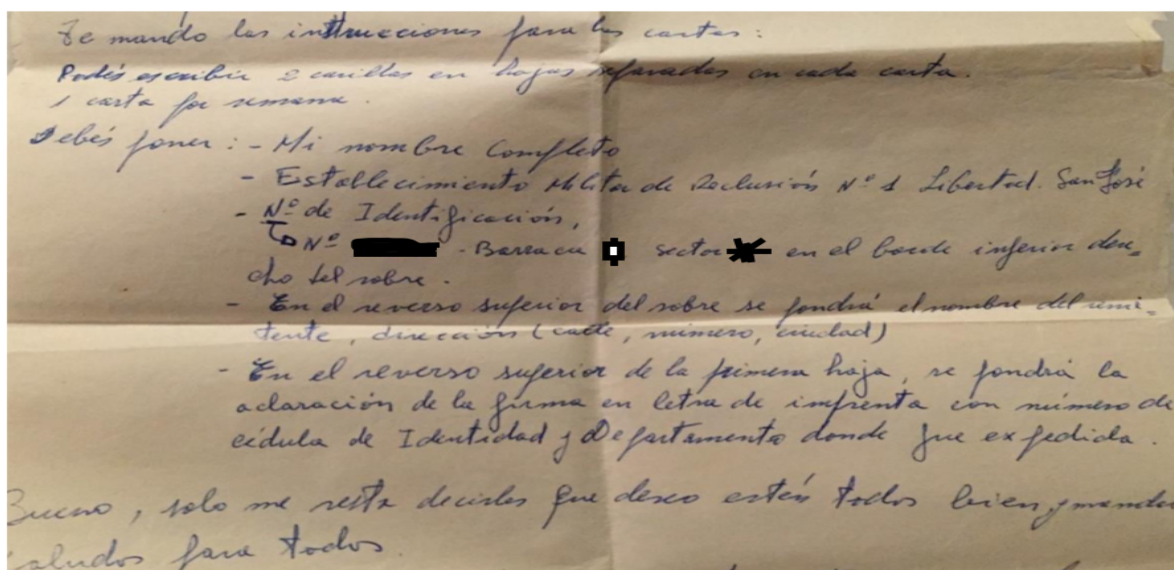


Imagen 2.1 Carta escaneada en que el preso cuenta a la familia con las normas del envío de la correspondencia<sup>3</sup>

El ejemplo del reglamento muestra cómo la correspondencia escrita en prisión fue un canal de comunicación impuesto por el sistema carcelario que determinó el alcance de los significados que se podían transmitir. Sin embargo, y como se verá en el apartado 5.2 del análisis, las cartas controladas y censuradas también fueron un lugar para la construcción de vínculos entre los padres/madres y los hijo/s.

La censura consistía en que cada carta que salía de un establecimiento penitenciario era leída por un agente del régimen militar quien la autorizaba con o sin censuras o, en el peor de los casos, no la dejaba salir de prisión. El censurador como destinatario intermedio se puede apreciar en el siguiente fragmento de la carta de la madre de Mariana a su familia, para el que se realizan paréntesis que explican cosas que no requieren explicación. Por esta razón en la carta, luego de mencionar el nombre de algún familiar se pone entre paréntesis información acerca del rol de esa persona, por ejemplo, Clara (mi hermana). La información asociada al nombre es conocida por los destinatarios finales y, por lo tanto, no debería aparecer. La aparición del dato solo se explica como materialización del sistema de control de las comunicaciones. La hipótesis es que los

<sup>3</sup> Transcripción del fragmento: “Te mando las instrucciones para las cartas: Podés escribir dos carillas en hojas separadas en cada carta. 1 carta por semana. Debés poner: -Mi nombre completo; -Nº de identificación; - Barraca X, Sector X en el borde inferior derecho del sobre; - En el reverso superior del sobre se pondrá el nombre del remitente, dirección (calle, número, ciudad); - En el reverso superior de la primera hoja, se pondrá la aclaración de la firma en letra de imprenta con número de cédula de identidad y departamento donde fue expedida. Bueno, solo me resta decirles que deseo que estén todos bien y mandar saludos a todos”.

militares exigían en ese momento o en ese establecimiento que la madre de Mariana identificara a sus parientes con fines de vigilancia.

#### EJEMPLO 2.4

Espero que estén todos bien y que les hayan gustado las cositas que mandé en el paquete pasado. La bufanda de Clara (mi hermana) la mandé con la mitad de los flecos porque se me terminó la lana y pensé que, en vez de quedarme con ella hasta recibir el resto para hacer el gorro y las medias, era mejor mandársela así sacan un poco de lana antes de enviármelo, le ponen ustedes el resto de los flecos y, si quiere, ya le puede empezar a usar. El conejito van a tener que rellenarlo con un poco de algodón. Le hice a Mariana (mi hija) los zapatones para ella y para la muñeca a ver si así acepta dormir de medias, en la visita le pregunté si se los iba a poner y me dijo que no, pero pienso que de pronto convenciéndola un poco se anima a ponérselos.

Los reglamentos de correspondencia y la censura fueron mecanismos de control de la comunicación de los presos uruguayos y, por lo tanto, conformaron una de las formas de materialización de las violaciones de sus derechos. A pesar de ello, se analizará la producción de los significados admitidos como transmisibles, ya que todas las cartas del corpus llegaron a sus destinatarios a pesar de la censura. En este sentido, se buscará analizar el efecto de la carta como canal de comunicación y lugar para la construcción de la experiencia de las madres y los padres, así como medio para desarrollar el vínculo con los hijo/a/s.

En el siguiente apartado, se profundiza en los aspectos teóricos de la LSF que nutrirán el análisis, específicamente, los referidos a la *jerarquía de individuación*, el modelo de análisis de la experiencia y el sistema de VALORACIÓN, junto con el concepto de *enlace* (*bond* en inglés).

## 2.2. Jerarquía de individuación

La perspectiva sistémica, como se ha visto, permite abordar el lenguaje desde diversas ópticas según cuál sea el objetivo de análisis. Dos de las formas más importantes descriptas hasta el momento son la *jerarquía de realización* y la *jerarquía de instanciación*. Sin embargo, existe una tercera jerarquía denominada de *individuación*, incorporada recientemente en la teoría (señalada por Matthiessen en Martin, 2008b), que refiere a los aspectos más sociológicos del lenguaje y, en ese sentido, su foco está en los usuarios de la lengua. Es decir, no se centra ni en los textos ni en los usos, sino que permite

analizar a sus productores. Dado que el corpus de esta investigación se encuentra ligado a las consecuencias socio-históricas de eventos traumáticos en grupos de individuos y en individuos particulares esta perspectiva se consideró ineludible a la hora de realizar la investigación.

La perspectiva de *realización* toma como punto de partida el sistema y su potencial infinito para significar. Esto habilita a poder analizar lingüísticamente las *relaciones del sistema* en una escala de abstracción (Martin, 2006) a partir de la comparación o contraste de las diferentes elecciones que realizan los hablantes/escritores. En ese sentido, la *realización* es efectiva para mostrar cuándo los textos son similares o diferentes con respecto al estrato analizado y, dentro del estrato, con respecto a qué metafunción y qué rango.

La perspectiva de *instanciación*, en cambio, observa cómo se comporta el sistema en una instancia particular donde se puede apreciar la inercia o el movimiento del sistema. La instancia nos provee una visión microscópica o un ejemplo singular de la potencia global del significado. Este foco analítico se usa para explorar cómo los textos surgen, incluyendo lecturas divergentes, citas, parafraseo, inspiración o relaciones sistémicas más generales. Por ejemplo, cuando miramos relaciones intertextuales, partiendo de un significado potencial más o menos compartido, la misma cita permitiría considerar a dos textos como completamente superpuestos, así como el parafraseo mostraría la superposición de significados, mientras que el recuento (*retelling* en inglés) produciría un vínculo más difuso entre los textos (Martin, 2008b). En este sentido, se podrían establecer vínculos entre las instancias en términos de intertextualidad. Como se hará en el capítulo 5 apartado 5.3.3 o se puede comprender la instanciación a partir del concepto de *presencia* explicado en el apartado anterior y que se trabajará en el apartado 5.2.2.

La *perspectiva de individuación*, por su parte, pone el énfasis en los usuarios y no en los usos del lenguaje. Como dicen Martin, Zappavigna y Cleirigh (2013): “como semióticos sociales debemos considerar siempre que los hablantes individualizan, instancian y despliegan recursos realizacionales de su cultura” (2013, p. 492). Esto significa que debemos traer a nuestra mira nuevamente a los usuarios, para que podamos estudiar no sólo el sistema y el texto sino también a las personas que emplean el lenguaje. La sugerencia de los autores implica estudiar la variación considerando que en la

individuación los recursos de cada estrato, así como de cada instancia se utilizan para encarnar un *personae/persona* que comulga a través de su discurso y se alinea a diferentes valores comunitarios. A continuación, en la

Figura 2.10, se muestra el contraste entre la clina de instanciación y la de individuación.

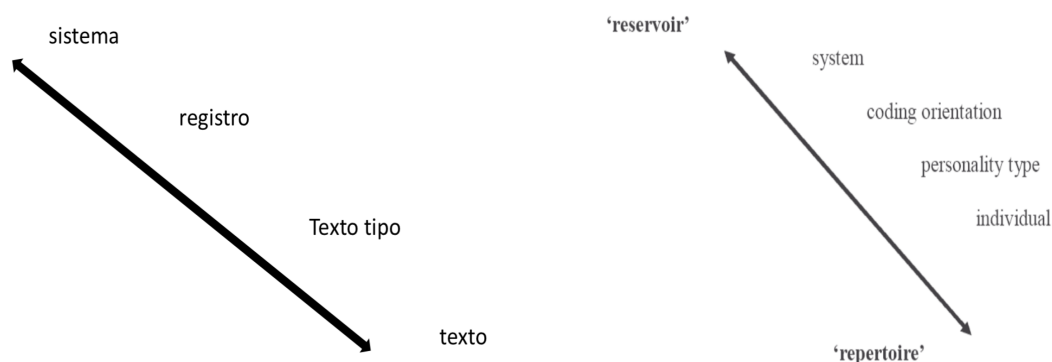


Figura 2.10 Clina de instanciación (Martin y White, 2005, p. 25) y Clina de individuación (Martin, 2006, p. 294)

En virtud de que el objetivo de esta tesis es explicar las consecuencias de la dictadura uruguaya en el vínculo parento-filial, un modelo de análisis de los participantes de esa relación resultó muy pertinente como referencial teórico para el análisis lingüístico. Si bien no existe una extensa literatura acerca del funcionamiento de la *jerarquía de individuación*, este capítulo presenta un resumen de las características más importantes, al mismo tiempo que explicita la forma en la que se la trabajará en esta tesis.

Como muestran la figura 2.11 la *jerarquía de individuación* tiene dos sub escalas, la de *afiliación* y la de *alocación*. La jerarquía de *afiliación* refiere a las estrategias de comunión que se producen en diferentes escalas grupales (persona, subcultura, cultura) a través del reconocimiento o la formación de *enlaces* (aspecto que será definido más adelante). La *jerarquía de alocación* permite ver cómo el *reservoir* o el *reservorio* de recursos disponibles de una comunidad se materializa en el *repertoire*, es decir, en el *repertorio* de estrategias lingüísticas utilizadas por los individuos para su intercomprensión. Los términos *reservoir* y *repertoire* provienen de la teoría de B. Bernstein de códigos lingüísticos y el término *alocación* proviene de los trabajos de R. Hasan. Esta autora ha explorado cómo los recursos semióticos se encuentran distribuidos entre los usuarios, fundamentalmente, a partir de las diferencias de clases y el género (Martin, 2006).

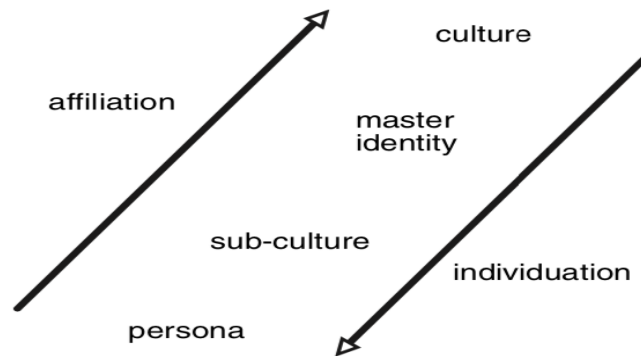


Figura 2.11 Jerarquía de individuación (tomada de Martin 2010, p. 24)

Martin (2008a) propone usar el término *repertorio* para referirse al conjunto de estrategias y el potencial analógico que posee cada individuo y el término *reservorio* para referirse al total de significados posibles y su potencial en términos de comunidades. Los *repertorios* de cada miembro de la comunidad tendrían núcleos comunes, pero también diferencias debidas a los distintos contextos, actividades y elementos asociados. Martin (2006, 2008, 2010) plantea que la *individuación* es una escala de valores comunitarios que nos permite poner en primer plano los intereses individuales y grupales y las formas en que las ligazones “liations” son negociadas, así como la manera en que las comunidades se alinean. La *jerarquía de afiliación* estudia como *personae* desarrolla estrategias de afiliación con otros a través de *enlaces* y esto varía según la pertenencia a diferentes órdenes, desde la subcultura, reflejando 'identidades maestras' hacia la cultura (figura 2.11).

La unidad semiótica que permite estudiar la afiliación es el *enlace* y a este solo podemos acceder a partir de una instancia de texto en la forma de ensambles (*coupling* en inglés). El ensamble es el proceso por el cual se unen una valoración y la fuente de la valoración o la entidad discursiva valorada (*target* en inglés). El enlace contiene los valores sociales a los que suscribimos como miembros de una comunidad (Knight, 2010a y b, 2013) y se puede analizar lingüísticamente a partir de los sentimientos y el objeto/fuente que los provoca. El ensamble como unidad se representa con el símbolo del ying y el yang, en cuya parte superior se coloca la valoración y, en la parte inferior, lo valorado, como se ve a continuación.

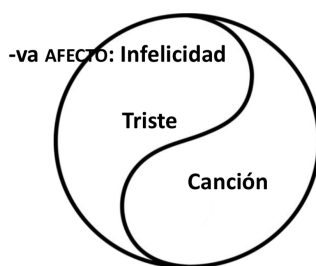


Figura 2.12 Esquema de enlace. Adaptada de Szenes (2016, p. 106)

### 2.2.1. Jerarquía de afiliación

Knight (2010a) hizo foco en la *jerarquía de afiliación* para dar cuenta de cómo a partir de la risa los grupos de amigos se identificaban con diferentes comunidades de valores. En ese sentido, “las personas se conceptualizan como interactuantes semióticos socialmente complejos que están vinculados por momentos de atracción y repelencia a redes sociales de valores en una negociación constante de la identidad compartida” (2010, p. 60). Esta autora establece que cuando un emisor pone a consideración de otros una valoración simultáneamente la explicita o “table” para su negociación. En ese caso, puede haber tres posibles estrategias de afiliación que ella describe como: comunión o *communig*, en que luego de explicitar el enlace los participantes se alinean a través de una evaluación positiva; condena o *condemning*, en que los participantes lo rechazan porque viola seriamente la red de enlaces a los que el grupo se afilia; y postergación o *deferring*, que sucede cuando un enlace se establece y los participantes lo rechazan con la risa como estrategia para mostrar que es contrario a la red de enlaces grupal.

Knight (2010a) retoma de la teoría del *bonding* planteada por Stenglin (2004) y elaborada para describir cómo los visitantes de los museos construían *togetherness* o cercanía, *inclusiveness* o inclusión y *affiliation* o afiliación en el espacio tridimensional. Uno de los aspectos más destacados de este trabajo es el concepto de *íconos vinculantes* (*bondicons* en inglés), que son símbolos que encapsulan ideología de los lugares a los que las personas pertenecen. Estos suelen ser banderas, logos, escudos u otros alrededor de los que los miembros de la comunidad se identifican y se unen. Para Stenglin (2004) estos cristalizan fuertes lazos entre actitudes interpersonales y significados ideacionales. El concepto de enlace retoma esta idea pero aplicada al discurso.

El abordaje de los *enlaces* discursivos, fuente o entidad valorada y su valoración, para la afiliación ha seguido dos grandes líneas. Por un lado, están los trabajos de Martin (2006, 2008a y b, 2009, 2010) que describen la configuración, conformación y alineación de lectores oyentes a partir de textos. También está el trabajo de Humphrey que retoma esta idea en relación a los slogans, que permiten a los activistas identificarse y formar parte de una comunidad mediante la afiliación discursiva (Humphrey, 2010). Por otro lado, está el trabajo de Knight (2010 a y b, 2013) que considera al humor como estrategia de alineación que supera la comunicación discursivo-textual y la separación de los *enlaces* como entidades discursivas de la vinculación de las personas. Este último aspecto se plantea como una limitación del modelo, ya que para Knight (2010a) las descripciones de los procesos afiliativos que combinan la infusión de sentimientos con la experiencia ideacional (el ensamblaje del significado lingüístico) y el proceso social de alineación alrededor de comunidades de valores compartidos (la vinculación de personas sociales) conllevan a restringir el fenómeno. La autora finalmente aborda el proceso de *enlace* como un conjunto de estrategias que van más allá de unir una comunidad dentro de la comunidad.

El vínculo que existe entre los enlaces y los valores sociales es un terreno que aún precisa mucha investigación. Como forma de contribución a la comprensión de este proceso, esta tesis muestra que la sola existencia del *enlace* no es suficiente para su reconocimiento individual o social y, por lo tanto, para que adquiera un estatus de valor social. Sin embargo, su presencia en el lenguaje es un indicio de que existen diversos mecanismos grupales o relacionados con los roles sociales que actúan para generar procesos de identidad y de afiliación comunitaria.

A continuación, se realizará la descripción del sistema de VALORACIÓN que es el que da origen a la teoría de enlace y, por lo tanto, es el paso previo para entender cómo se conforma lingüísticamente esta unidad.

#### **2.2.1.1. Sistema de VALORACIÓN**

Esta tesis utiliza el sistema de VALORACIÓN, específicamente, la APRECIACIÓN y sus tres subsistemas para analizar los discursos de los hijos y de los padres. Asimismo, se apoya en el sistema de GRADUACIÓN, fundamentalmente, para observar los recursos de FOCO y FUERZA. El sistema de COMPROMISO se dejó de lado, ya que al analizar la *Persona* siempre

estamos en una situación dialógica y afiliativa y se estimó prioritario el análisis de los recursos que construían afiliación, es decir, el sistema de APRECIACIÓN.

La VALORACIÓN surge como un sistema discursivo semántico interpersonal para mapear los sentimientos, es decir, los mecanismos lingüísticos que se usan para compartir emociones que pueden ser puras o institucionalizadas. Su teorización en LSF es más reciente que los sistemas de NEGOCIACIÓN, IDENTIFICACIÓN, CONJUNCIÓN, PERIODICIDAD E IDEACIÓN ya descritos (Martin & Rose, 2007), siendo la obra más importante para el inglés *The language of evaluation* de Martin y White (2005). En este libro los autores definen un modelo comprehensivo para sistematizar la expresión de opiniones y emociones en el discurso. Es decir, un modelo que permite analizar las formas en que los hablantes realizan evaluaciones de personas, objetos, procesos o situaciones y, a la vez, de sus propios sentimientos. Estos aspectos se han definido en otros marcos teóricos como posicionamiento del enunciador o los grados en que este manifiesta su subjetividad. Martin y White (2005) refieren a estos procesos como construcción de solidaridad, ya que no se trata únicamente de la postura del hablante sino también del oyente y de lo relacional.

Todas estas características incluyen al sistema de VALORACIÓN en los significados de la metafunción interpersonal, ya que permite analizar cómo los participantes de la interacción negocian los significados, es decir, cómo la enunciación es esencialmente dialógica (Volóshinov, 2009). La relevancia de este modelo es que permite comprender las consecuencias retóricas del significado interpersonal, que se materializan en la necesidad de identificar una solidaridad ideológica o valorativa que es clave para la comprensión del contexto social o de alguna comunidad de valores de pertenencia.

El sistema de VALORACIÓN se utiliza para identificar y describir los recursos lingüísticos que los hablantes/escritores utilizan para codificar sus sentimientos y creencias (Actitudes); conocer la forma en que gradúan la fuerza de estos sentimientos y creencias, y/o agudizan o desdibujan sus emisiones (Gradación); y entender cómo se posicionan los hablantes/escritores respecto a sus valores y los posibles oyentes o lectores (Compromiso). Es decir, la VALORACIÓN es uno de los recursos para construir la intersubjetividad de un individuo, lo que en la LSF se concibe como *tenor*, donde los sistemas de PODER, SOLIDARIDAD Y ROLES que plantean Martin y White (2005), o los de

ESTATUS Y CONTACTO, como plantea Martin (1992), son los que caracterizan esta región de significado. Esta, a su vez, se realiza en el nivel semántico-discursivo como sistema de VALORACIÓN y tiene su materialización léxico-gramatical en diferentes unidades, como se ve en la Tabla 2.4.

*Tabla 2.4 Formas en las que se materializan las unidades de análisis de VALORACIÓN según estrato*

| Tenor                                                                                           | Discursivo-Semántico                                                                                                                                                                                                                           | Léxico-gramatical                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PODER, SOLIDARIDAD y ROLES<br><br>(Martin y White 2005)<br><br>CONTACTO y ESTATUS (Martin 1992) | VALORACIÓN<br><br>Entidad (entidad valorada o fuente de la Valoración)<br><br>Emociones éticas<br><br>Emociones estéticas<br><br>Sentimientos<br><br>Locuciones<br><br>Aserciones esenciales<br><br>Discurso Directo<br><br>Discurso Indirecto | Grupo Verbal<br><br>Léxico evaluativo<br><br>Modalidad<br><br>Verbos Modales<br><br>Modales adjuntos<br><br>Adjuntos comentarios<br><br>Polaridad<br><br>Pre/numeradores<br><br>Intensificadores (de grado y contraexpectativa)<br><br>Repetición<br><br>Manera,<br><br>Alcance<br><br>Evidencialidad<br><br>Cuantificadores<br><br>Temporalidad |

El sistema de VALORACIÓN se puede analizar en tres subsistemas: ACTITUD, GRADUACIÓN y COMPROMISO como se ve en la siguiente red sistémica:

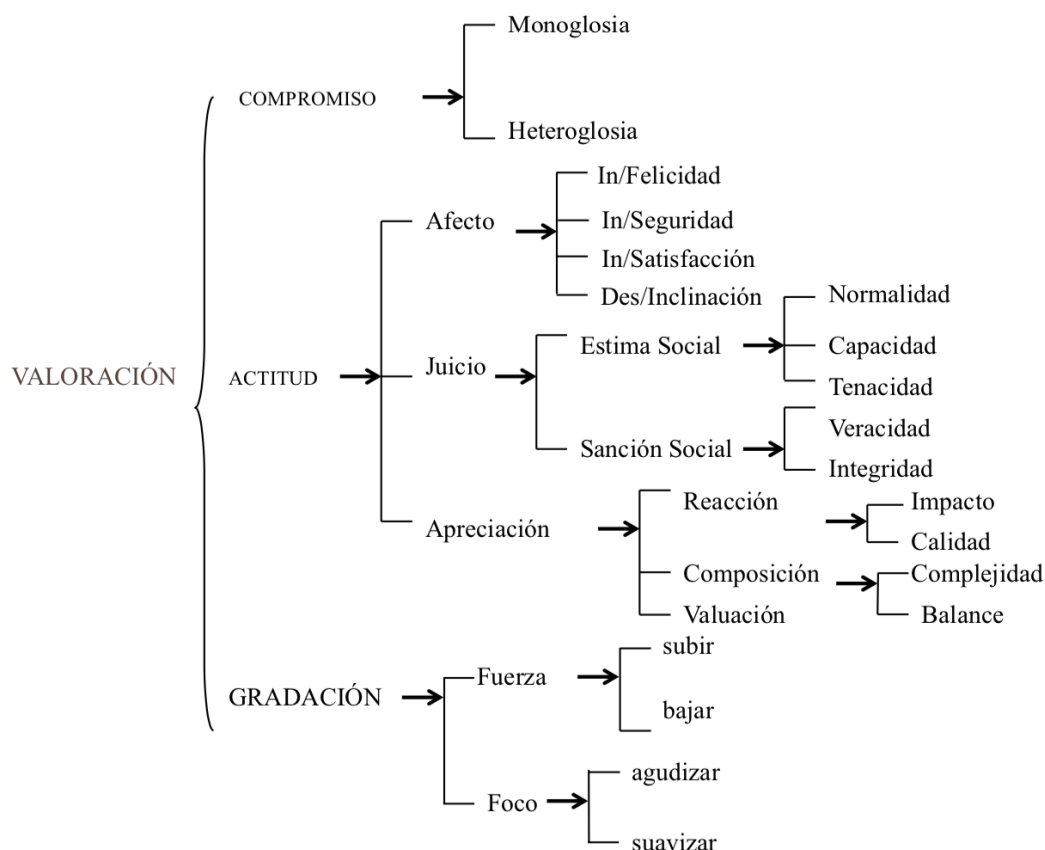


Figura 2.13 Sistema de VALORACIÓN. Adaptado de Martin y White (2005)

El sistema de ACTITUD aborda la manera en que los individuos comparten sus sentimientos (AFECTO), cómo evalúan el comportamiento de otras personas (JUICIO) y también el valor que otorgan a las cosas y a los fenómenos de la experiencia (APRECIACIÓN). En este sistema todas las valoraciones pueden ser positivas o negativas y esta característica proviene de la POLARIDAD del inglés (Martin, 2017). Martin y White (2005) consideran que el sistema interpersonal, en general, es graduado y que este es un factor distintivo con respecto a los otros sistemas. El concepto de valor es entendido como un continuo que se encuentra localizado entre los extremos alto y bajo, con varios puntos intermedios. A continuación, se desarrollan las características del subsistema de AFEECTO, de JUICIO y APRECIACIÓN.

Martin y White (2005) describieron diferentes emociones o sentimientos en función de parámetros gramaticales, pero también en relación a las reacciones de los sujetos tanto de su mundo interno o estados de ánimo inmotivados, como en las reacciones frente al mundo externo real o a la intención de un tercero que siempre se considera irreal.

El participante consciente que experimenta las emociones es el Sentidor y si hay un fenómeno responsable de la emoción hablamos de un gatillador o *trigger*. El gatillador puede involucrar a los sentimientos que surgen espontáneamente o a los que se producen como una reacción frente a un estado emocional específico o inespecífico para el sujeto. Gramaticalmente, esta distinción se construye en la oposición de los procesos mentales (siento tristeza) y los estados relacionales (estoy mal). En los procesos mentales, ambos el Sentidor y el gatillador de la emoción son participantes (Sensor [yo] y Fenómeno [tristeza]) y están directamente implicados en el proceso; en los estados relacionales el Sentidor y la emoción son participantes (Portador [yo] y Atributo [mal]) colocando al elemento gatillador en una posición opcional o circunstancial (estoy mal por su partida).

Los sentimientos que envuelven intención más que reacción con respecto a los estímulos, se denominan *irrealis* en contraposición al *realis*. La distinción entre ambos implica diferenciar entre los verbos desiderativos y los procesos mentales emotivos, ya que el afecto *irrealis* parece implicar un gatillador (des/inclinación) y una disposición del sujeto.

Hay tres grupos de emociones mayores que tienen que ver en inglés con la in/seguridad, la in/felicidad y la in/satisfacción. La primera cubre variables como bienestar social, ansiedad, miedo, confianza y credibilidad. Es decir, una escala de sentimientos que van desde la paz hasta la ansiedad en relación al contexto, incluyendo a las personas que comparten con nosotros. La in/seguridad está asociada con el sentimiento de protección derivado del cuidado primario materno. La distinción in/felicidad refiere a los estados del corazón: tristeza, odio, felicidad y amor. Estos sentimientos son, probablemente, los primeros en aparecer e involucran los modos de sentir tristeza o felicidad, y la posibilidad de dirigir esos sentimientos hacia el gatillador a partir de asignarle un valor de gusto o disgusto. Por último, la in/satisfacción alude a emociones referidas con el logro de una meta, hastío, displacer, curiosidad y respeto. Se relaciona con nuestros sentimientos de logro y frustración en relación a las actividades en las que estamos involucrados, incluyendo nuestros roles, así como los sentimientos más paternales de “mentoring” y el acompañamiento en el aprendizaje.

Si bien las fuentes y las metas de la evaluación son criterios, las fuentes de los afectos son participantes conscientes que incluyen personas, humanos, colectivos e instituciones. Y el comportamiento consciente de estos participantes es el objetivo del juicio. Por otro

lado, la apreciación está relacionada con metas cosificadas, concretas o abstractas materiales o semióticas.

El sistema de JUICIO refiere a las actitudes de la gente y el modo en que esta se comporta, su carácter y cómo lo miden. En términos generales el juicio puede ser dividido en dos grandes áreas, la estima social y la sanción social. Los juicios de estima social tienen que ver con el concepto de normalidad, cuánto el sujeto se acerca o se aleja de ella, así como su capacidad y su tenacidad, es decir, cuán resolutivo es y perseverante en la meta para lograr sus objetivos. La estima social tiende a ser sancionada en la cultura oral y a negociarse a través de bromas, charlas, *posts* e historias de varios tipos, muchas de las cuales incorporan el humor como un valor crítico. El hecho de compartir valores es esencial para la formación de redes sociales (familia, amigos, colegas). Los juicios de sanción tienen que ver con la veracidad, es decir, cuán creíble (veracidad) y ético se es (propiedad). La sanción social tiene un cariz de mayor seriedad que la estima, ya que está relacionada con la escritura codificada, como edictos, decretos, normas y regulaciones de la ley acerca de cómo la gente se tiene que comportar e implican castigos y penalizaciones en caso de incumplimiento (Zappavinga & Martin, 2018).

El sistema de APRECIACIÓN está relacionada con la construcción de nuestras evaluaciones sobre las cosas, especialmente, las cosas que hacemos y damos, pero también se incluye la evaluación de fenómenos naturales. En términos generales, las apreciaciones se pueden dividir en nuestras reacciones frente a las cosas, es decir, si captan nuestra atención, si nos gustan, cómo son sus composiciones: armónicas o complejas y, cuál es su valor, en el sentido de cuán innovadoras, auténticas o modernas son. Esta última variable es especialmente sensible al campo, ya que el valor de las cosas depende mucho de nuestro enfoque temático y conceptual.

El sistema de GRADUACIÓN tiene que ver con cómo las actitudes pueden ser reforzadas o silenciadas, en el sentido de intensificadas o disminuidas. Esto alude a la FUERZA que otorgamos a nuestros significados. Otro aspecto es la focalización o el borramiento que realizamos de ciertos conceptos, en tanto los construimos en el lenguaje como más prototípicos o menos prototípicos; a este los autores lo denominan FOCO.

El sistema de COMPROMISO negocia con las fuentes de las actitudes y permite reconocer discursos más Monoglóricos o Heteroglóricos en su orientación. Es decir, que los

discursos pueden o no reconocer las voces de otros en sus discursos. Esta idea retoma la tradición Bakhtiniana/Voloshinoviana y su complejidad se refleja en el grado de delicadeza de la red sistémica de la Heteroglosia.

Las valoraciones textuales no son momentos aislados de un texto, sino que están integradas en un síndrome (*syndrome*) más amplio de significados co-ocurrentes, es decir, que funcionan por acumulación de significados. Asimismo, las expresiones de Actitud se co-articulan e interactúan las unas con las otras a lo largo del discurso para generar lo que se ha denominado *prosodias valorativas*. (Oteíza & Pinuer 2012; Horarik & Isaak, 2014; Hood, 2010; Oteíza, 2017a, 2017b, 2018).

Martin y White (2005) introducen tres tipos de realizaciones prosódicas que operan dentro de un modelo de valoración. Ellas son: (i) la *saturación* que se realiza en base a la repetición, la sinonimia, entre otras, por ejemplo: un exceso de léxico evaluativo (bueno, excelente, iluminador, ubérrimo); (ii) la *intensificación* implica el concepto de amplificación (muy bueno, demasiado bueno, inigualablemente bueno, ¡bueno!); la *dominación* se produce cuando el inicio de la cláusula determina el resto de su significado o cuando una cláusula proyectada domina también el significado de lo que sigue, por ejemplo, “Felizmente, estaban juntos aquellas tardes”. En términos de Halliday (1994), implica colocar el modo en segundo lugar, luego del Residuo (*residue*).

#### **2.2.1.2. Otros aportes teóricos al sistema de VALORACIÓN**

Posteriormente al texto fundacional de Martin y White (2005) han surgido nuevos aportes de los que cabe mencionar para el inglés Martin y Hood (2007) y Hood (2010) con una propuesta que gana en delicadeza en el sistema de GRADUACIÓN (Ver Figura 2.14).

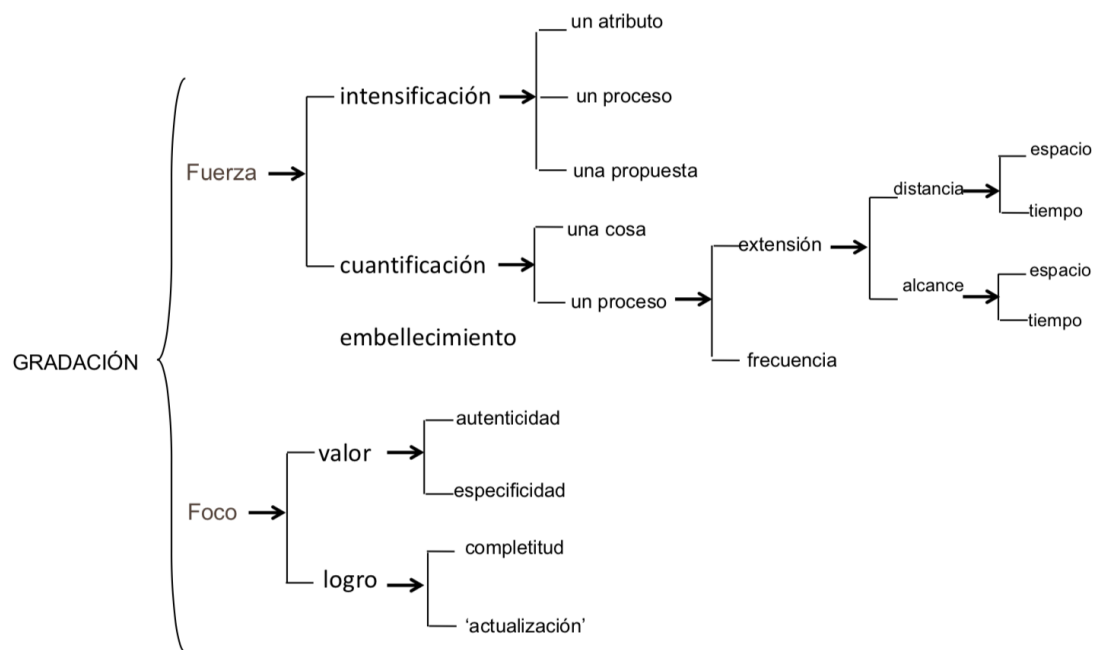


Figura 2.14 Red sistémica de GRADACIÓN. Adaptada de Martin y Hood (2007, p. 757)

Como se ha visto anteriormente, el significado ideacional puede volverse escalar desde una dimensión de FUERZA, con el objetivo de señalar una lectura evaluativa. Hay tres escalas de FUERZA complementarias que se manifiestan congruentemente en tres sistemas, INTENSIDAD (de una cualidad) CANTIDAD (de una cosa) y REALCE (de un proceso). La CANTIDAD puede construir significado de extensión que puede, a su vez, cuantificar la fuente graduada en relación al tiempo o al espacio, a través de la graduación de la distancia o el alcance. El alcance refiere a las circunstancias de locación (hace 30 años, en 10 kilómetros) y/o a los epítetos (largo, corto). El valor de estas locaciones específicas se sostiene por la yuxtaposición de dos o más locaciones que permiten establecer un punto de referencia para conocer la distancia.

La GRADUACIÓN puede suceder por infusión o como proceso en sí mismo, lo que recibe el nombre de EMBELLECIMIENTO.

El FOCO se relaciona con la posibilidad de agudizar o suavizar el significado de una categoría de cualidades, entidades (VALOR) y procesos (LOGRO). El VALOR involucrar la dimensión de autenticidad (una especie de relación) y la de especificidad. La primera establece un contraste escalar que se produce en una dimensión en que puede haber *relaciones reales, relaciones y especie de relaciones*. “Esto puede significar que el

fortalecimiento o debilitamiento de los límites categoriales con estos recursos funciona en contra de la función del discurso para construir nuevos significados” (Martin & Hood 2007, p.755). La segunda, abarca la dimensión de especificidad que tiene que ver con la escalaridad hacia abajo en especificidad (volver algo general) y hacia arriba (volver algo particular).

La referencia hacia una especificidad restringida puede funcionar como un recurso para Señalar (*flag*) un valor positivo de relevancia o negativo de limitación. De la misma manera un ensanchamiento de la especificidad puede señalar un valor positivo de mayor aplicabilidad o negativo de falta de definición. (Hood & Martin, 2007, p. 755).

Cuando el FOCO refiere a procesos como categorías experienciales hay una extensión en delicadeza en lo que refiere a la completitud, en el sentido que se completa o no un proceso.

El trabajo de Bednarek (2008) con una metodología de corpus lingüístico se especializó en relevar el discurso afectivo, descubriendo que habría una zona neutra en la que incorpora la sorpresa, a la vez que aporta en las conceptualizaciones sobre AFECTO cubierto y encubierto.

En otros idiomas diferentes al inglés se destacan los trabajos de Vian, en portugués de Brasil, y Oteíza para el español de Chile. Vian (2008) aplica el sistema de GRADUACIÓN para el portugués brasileiro, confirmando la propuesta de Martin y White (2005), a la vez que incorpora otros recursos lexicogramáticos como los prefijos y sufijos que operan como intensificadores o atenuadores de las valoraciones. Los aportes realizados por Oteíza (2014, 2017, 2018) y Oteíza y Pinuer (Oteíza & Pinuer, 2012, 2016) fueron mayoritariamente en relación al sistema APRECIACIÓN, que permite dar cuenta de forma más clara y detallada de los eventos, situaciones y procesos sociales, culturales, históricos, entre otros (Figura 2.15). Estos autores también han trabajado en una elaboración del subsistema Fuerza para profundizar en la representación simbólica del tiempo histórico.

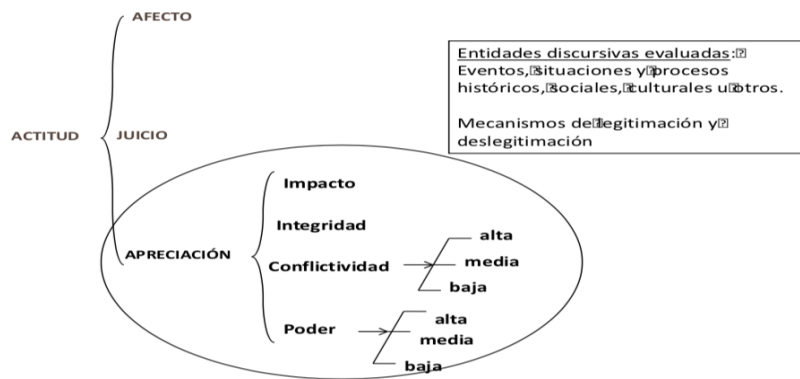


Figura 2.15 Red sistémica de APRECIACIÓN. Tomada de Oteiza (2017b, p. 148).

### 2.2.1.3. Las zonas grises de la VALORACIÓN

Martin y White (2005) plantean que la elección del significado interpersonal es suficiente para invocar evaluación, incluso frente a la ausencia de léxico actitudinal. En este sentido los autores plantean que las actitudes pueden ser explícitas o inscriptas a partir del léxico o implícitas o invocadas a lo largo del significado ideacional del texto. A efectos de dar cuenta de este fenómeno los autores realizan una red sistémica en la que el significado evocado se puede expandir en delicadeza como una provocación, que se produce a través de metáforas léxicas, o una invitación. La invitación, a su vez, puede expandirse como un señalamiento o *flag*, que se puede reconocer a partir del despliegue de recursos de GRADUACIÓN que ponen de manifiesto la existencia de algún sentimiento en riesgo o una asunción o *afford*, que refiere a formas en las que el significado ideacional por sí mismo implica evaluación y, por lo tanto, es más difícil de probar. La red se presenta en la siguiente figura.

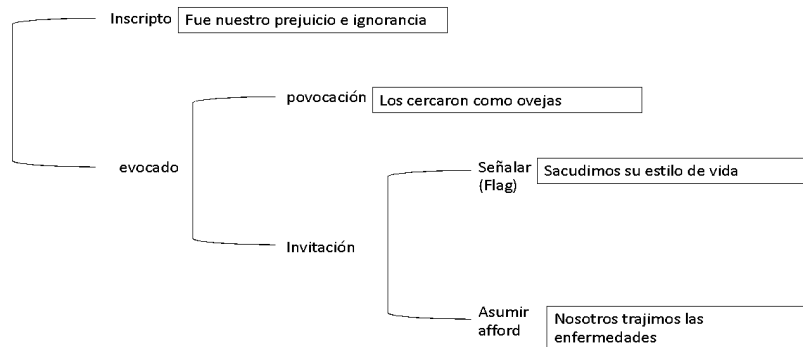


Figura 2.16 Estrategias para inscribir y evocar actitudes. Adaptado de Martin y White (2005, p. 67)

Asimismo, otro aspecto que no es tan fácil de dirimir lo constituye el tipo de léxico que denota AFECTO y JUICIO al mismo tiempo, en casos como culpable, avergonzado, orgulloso, celoso, entre otros. Estos ítems construyen una reacción emocional frente al comportamiento que es o no aprobado y cuyo valor, en tanto perteneciente a un subsistema u otro, estará dado por el co-texto.

En relación al AFECTO, Bednarek (2009) plantea que dentro de las valoraciones inscriptas se pueden encontrar aquellas que son manifiestas y las que son encubiertas. El afecto manifiesto nomina a una respuesta emocional del Sentidor (amor, odio, miedo) en función de lo que este siente. Por esta razón, está centrado en el sintiente. En cambio, lo encubierto denota solo indirectamente una respuesta emocional y está centrado en la cosa evaluada. Por eso el léxico actitudinal que concierne al afecto encubierto es un intermedio entre la opinión y la emoción. En este sentido es que Bednarek (2008) sugiere que el afecto encubierto es menos personalizado que el afecto manifiesto, pero es más personalizado que la Apreciación y el Juicio.

### 2.2.2. El estudio de los usuarios: *persona y jerarquía de alocación*

El estudio de los usuarios considera como su unidad mínima a *personae*, que se compone de al menos dos individuos, dado que el significado para la LSF siempre ocurre en contexto y, por lo tanto, con otro u otros. Martin (2009) siguiendo a Firth afirma que “cada persona social es un montón de *Personae*, un montón de partes donde cada una de ellas lleva a cabo determinadas líneas” (Firth, 1957 como se citó en Martin 2009, pp. 563-

564). Esto significa que cada ser social tiene diversas *persona* en función de los lugares y roles sociales que ocupa en la cultura como un espacio socio-semiótico.

Estas conceptualizaciones están en consonancia con las de Halliday (1979) sobre cómo entender las estructuras lingüísticas en función del lugar social. En sus conceptualizaciones plantea que se debe proceder desde afuera (contexto) hacia adentro e interpretar el lenguaje en referencia al sitio que ocupa en el proceso social. En ese sentido, propone adoptar la postura de Durkheim de mirar desde el grupo hacia el organismo y plantea que el individuo como “*person*” es un potencial miembro, que tiene la capacidad de funcionar en la sociedad y que es a través del lenguaje que logra este estatus. La pregunta que se plantea es cómo es posible separar al grupo de la sociedad. Su respuesta es, por un lado, que el grupo es una estructura simple o conjunto de participantes entre los cuales no hay una relación especial más allá de la simple coexistencia que está implícita en la participación grupal. Por otro lado, plantea que la sociedad no está compuesta de “*participants*” sino de relaciones y que estas relaciones definen roles sociales. En este sentido, para ser un miembro de la sociedad hay que ocupar un rol social y es a partir del lenguaje que un individuo se transforma potencialmente en un ocupante del rol social (Halliday, 1979).

Todos estos aspectos y coincidencias en las conceptualizaciones de *persona* están muy poco trabajadas desde la teoría LSF. El reconocimiento de la voz autoral se ha abordado de tres maneras diferentes. El primer criterio para su distinción es el de enunciación en una conversación (Knight, 2010; Martin, 2009) donde *Persona* se reconoce según los turnos de habla. Recientemente, Zappavigna y Martin (2018b) exploran modelos dialógicos de afiliación en interacciones mediáticas, es decir, que trascienden el concepto de diálogo cara a cara a partir de los hashtags en Twitter. El segundo criterio es el de posicionamiento (*stance* en inglés) considerado como “patrones de uso de opciones evaluativas en una ‘clave’ que se asocia al desarrollo de objetivos retóricos particulares para construir una *Personae* autoral” (Hood, 2012, p. 16). Este criterio evoluciona del planteo de Martin y White (2005) cuando usan la jerarquía de instanciación para mostrar las diversas formas en las que la Valoración se desarrolla en los medios de comunicación y en el discurso de la historia. El término clave cubre diversos registros evaluativos como comentador, corresponsal la voz del reportero en textos mediáticos, entre otros. Esta escala de instanciación de significados evaluativos se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2.5 Instanciación en relación a VALORACIÓN. Tomado de Martin (2008b, p. 34)

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 1. <b>appraisal</b> (system)<br>- the global potential of the language for making evaluative meanings, e.g. for activating positive/negative viewpoints, graduating force/focus, negotiating intersubjective stance                                                            |
|                                                                                   | 2. <b>key</b> (register)<br>- situational variants or sub-selections of the global evaluative meaning making potential – typically reconfiguration of the probabilities for the occurrence of particular evaluative meaning-making options or for the co-occurrence of options |
|                                                                                   | 3. <b>stance</b> (text-type)<br>- sub-selections of evaluative options within text; patterns of use of evaluative options within a given ‘key’ associated with particular rhetorical objectives and the construction of authorial personae                                     |
|                                                                                   | 4. <b>evaluation</b> (instance)<br>- instantiation of evaluative options in text                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                   | 5. <b>reaction</b> (reading)<br>- the take-up of evaluative meanings in a text according to the listener/reader’s subjectively determined reading position; the attitudinal positions activated by the reader as a result of their interaction with the text                   |

La tercera forma en la que se ha modelado la identidad individual ha sido mediante la adaptación de las disposiciones topológicas de la Orientación de Códigos tomada de la *Legitimation Code Theory* (LCT) (Zappavigna & Martin, 2014, 2018b). El modelo de lenguaje y de contexto social adoptado refiere más que a la personae a la influencia del discurso regulativo como género. Este se recontextualiza en el *campo* de la integración social, como un discurso que despliega valores para que los jóvenes infractores se alineen y dejen la delincuencia (Martin, Zappavigna, & Dwyer, 2009; 2010).

Esta tesis propone un modelo diferente para el reconocimiento de *Persona*, como la unidad mínima de intercambio social de la jerarquía de individuación. El criterio de análisis de la *persona* coincide, a nivel discursivo-semántico, con el del Medio de la *figura* experiencial y su especificación según tres órdenes que se describirán en el siguiente apartado. Esta forma de definir a la *persona* nos permite distinguir los participantes + animados, + personas, + vivos que aparecen en el discurso, superando el criterio enunciativo conversacional como criterio de unidad discursiva. La premisa implica partir de las conceptualizaciones de Halliday (1979) y proceder desde el contexto para analizar los roles y lugares sociales instanciados en los textos a partir de forma en que construyen la experiencia lingüística interna y externa. Este criterio agrega información ideacional, específicamente, del ordenamiento experiencial de la realidad en tres órdenes (factual, simbólico y relacional/existencial) al criterio de posicionamiento, que considera a la *Persona* según un estilo valorativo. En el modelo que se propone el

análisis de la valoración se realiza en una segunda instancia y en función de los *enlaces* asociados a las *persona* o roles sociales. Esta es una posición metodológica que busca un equilibrio entre el discurso como una forma de afiliación, que resulta redundante si pensamos con Halliday que el significado es una actividad intersubjetiva y no subjetiva, y que el discurso es una forma que ordena la experiencia y es, a la vez, una forma de acción y reflexión.

A partir del concepto de *persona* se intentará ver cómo los individuos que participan en esta investigación ocupan roles sociales a partir del lenguaje, específicamente, a partir de un elemento contextual como es el vínculo definido por las relaciones de parentesco entre una madre o un padre con su hijo/a reconocido por el Estado uruguayo. Asimismo, el análisis ideacional unido al valorativo en la unidad analítica *enlace* habilita a investigar a la familia como un constructo social/cultural que nuclea o agrupa a padres e hijos en un tiempo y espacio ligados al afecto como factor cohesivo (Jelin, 2010), o dicho en términos sistémicos, como una micro comunidad de valores.

Los trabajos pioneros de Halliday (1992, 1995), acerca de cómo la experiencia interna de los seres humanos construye la realidad en el lenguaje desde la intrincada relación entre acción y reflexión, permiten afirmar que el lenguaje habilita las relaciones interpersonales y la construcción de la experiencia humana. En ese sentido, el hablante o sujeto tiene múltiples facetas o *personae*, que funcionan en diferentes estructuras y jerarquías de poder a la interna de la sociedad, que se crea y recrea en el lenguaje (Matthiessen & Halliday, 1997). Desde esta perspectiva teórica es que entendemos que el sistema lingüístico permite a los sujetos establecer, mantener y desafiar posicionamientos discursivos a través de las elecciones lingüísticas que ofrece el potencial de significado del lenguaje. Por esta razón, se ha desarrollado un modelo que permita rastrear a la *persona* desde la metafunción ideacional, para identificar cómo se construyen experiencialmente los roles sociales de padres e hijos.

El siguiente apartado presenta las diferentes formas de análisis del sistema IDEACIÓN y sus unidades, como paso previo para la comprensión del último apartado lingüístico (2.4) que consiste en el modelo de análisis de la experiencia propuesto en esta tesis.

## 2.3. Análisis de los significados ideacionales

En LSF hay dos modelos principales de análisis de la experiencia, el propuesto por Martin (1992), que ha tenido una revisión conceptual realizada por Jin Hao (2015) y las conceptualizaciones de Halliday y Matthiessen (1999) en su obra “Construing experience through meaning”. A continuación, se discuten aspectos relacionados a los dos enfoques tradicionales para finalizar el apartado con una propuesta para el análisis discursivo semántico de la experiencia de *persona*, que es la mínima unidad de la jerarquía de individuación.

### 2.3.1. Propuesta de análisis de la experiencia lingüística de Halliday y Matthiessen (1999)

En su obra “Construing experience through meaning” Halliday y Matthiessen (1999) proponen al *fenómeno* como la categoría experiencial más general para analizar todo aquello pasible de construir experiencia humana en el lenguaje. Los *fenómenos* pertenecen al estrato semántico y son de tres órdenes de complejidad: i) los elementales (Cosas, Epítetos, etc.), ii) los configuracionales, en que las relaciones de estos elementos conforman *figuras*; y iii) los complejos de *figuras* en relación de interdependencia, por ejemplo, figuras organizadas en una secuencia. Cada *figura* puede ser proyectada (por una figura u otra forma). En caso de que esto suceda, la proyección será una idea o una locución u otra cosa que puede implicar la metáfora gramatical. Asimismo, la *figura* se configura como un conjunto de partes. Las partes de una configuración tienen cada una un relacionamiento diferente con la *figura* como todo y se componen de a) un proceso nuclear; b) uno a tres participantes; y c) siete circunstancias de diferentes tipos. Por lo tanto, una *figura* es una representación de la experiencia como configuración, que consiste en procesos tipo, participantes con un rol según el proceso y circunstancias asociadas que, asimismo, dan lugar a la proyección y la expansión.

Las *figuras* tienen un gran número de procesos que no pertenecen al mundo semiótico y que, sin embargo, han de construirse semióticamente a nivel clausal. Para Halliday (1994) y Halliday y Matthiessen (1999, 2004) la construcción de la experiencia yace por debajo de la gramática de la cláusula en que se manifiesta a partir del principio de que la realidad está construida por procesos-tipo; a saber: procesos materiales (*hacer, suceder*), mentales (*decir, sentir*) y relacionales (ser, estar, tener).

Una *figura* permite el análisis y la síntesis de nuestra experiencia. Por un lado, un análisis de las partes componentes y, por otro lado, una síntesis de estas partes en tanto configuraciones. Las formas de construir la experiencia y la realidad varían a la interna de una lengua y, más aún, entre diferentes lenguas. Sin embargo, la variación no es arbitraria ni al azar. El sistema semántico tiene principios generales que guían las elecciones, estos son 1- los procesos no se actualizan [irrealis] o sí se actualizan [realis]; 2- los procesos ocurren en el tiempo [hay un perfil temporal]; 3- los participantes y las circunstancias (tipo de clase [general, inespecífica, específica]), varían en su nivel de involucramiento en el proceso.

### **2.3.2. La variable campo del Registro y el modelo discursivo-semántico para analizar la ideación**

Martin (1992) propone un modelo de análisis del sistema IDEACIÓN basado en el léxico que conforma el *campo* de un discurso particular, diferenciando su enfoque de los autores que conciben al léxico como el aspecto más delicado de la gramática, Hasan (1987), Halliday (1994) y Halliday y Matthiessen (1999, 2004). Sin embargo, la propuesta de Martin (1992) focaliza en las taxonomías especializadas del *registro*, permitiendo que emerjan las oposiciones específicas del *campo*. Su postura como analista se basa en la premisa de que no es posible de pensar en una gramática neutra con respecto al *campo* discursivo. Por esta razón, la mutua expectación léxica no se construye en los vínculos gramaticales sino a partir del propósito social del discurso.

En el estrato discursivo-semántico los significados ideacionales se organizan en dos sistemas: el sistema de IDEACIÓN y el sistema de CONJUNCIÓN (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007). El análisis de la IDEACIÓN considera con igual importancia los dos patrones ideacionales:

- a) las relaciones de CONJUNCIÓN, muestran la forma lógica a partir de la cual una cláusula se relaciona con la siguiente; y
- b) las relaciones semánticas entre las personas, cosas, procesos, lugares y cualidades que construyen el campo del texto.

Esta forma de análisis pretende visibilizar cómo la acción, en tanto proceso de significado, aparece relacionada con las estructuras experienciales de los grupos nominales y verbales.

Desde esta perspectiva, la cláusula es una figura compuesta por palabras y palabras agrupadas en una escala de rango que construye una actividad que involucra personas y cosas.

### 2.3.3. Unidades de análisis

Cabe destacar que en el modelo discursivo propuesto por Martin (1992) no existe una relación biunívoca entre el ítem léxico y la palabra, es decir, que el primero no está atado a las características ortográficas de la segunda. Por esta razón, la unidad definida por para el estrato semántico-discursivo se denomina *message part* y se define como la unidad experiencial que subyace al léxico. En este sentido, su propuesta parte de definir el *message* o contenido y las partes del mensaje o *message part*. Posteriormente, Martin y Rose (2007) denominan *entidad* al *message part* como una forma de explorar a los participantes desde el *campo* a partir de entidades concretas, abstractas y metafóricas.

En su tesis de doctorado Hao (2015) señala que esta categorización de entidades propuesta por Martin y Rose (2007) es problemática por tres motivos. En primer lugar, debido a la motivación desde “arriba” para mirar las entidades en función de diversos campos, en el sentido que la relación uno a uno entre campo y entidad da lugar a confusiones cuando uno trata de determinar si la identificación de entidades es la identificación de características semánticas o es, esencialmente la identificación de “campos tipo” (2015, p. 47). En segundo lugar, encuentra problemática la distinción entre entidades concretas y abstractas, en la medida que ejemplos de las últimas pueden ser tangibles y, de algún modo, concretos y varían según la perspectiva de un técnico o de un observador lego. En tercer lugar, destaca que las entidades metafóricas son tratadas como instancias de metáfora gramatical y esta no es una instancia de significado a nivel discursivo semántico. En resumen, la autora concluye que se crea una indeterminación entre el nivel del campo y el discursivo semántico y entre este último y el léxico-gramatical en el caso de la metáfora gramatical.

Las unidades de análisis propuestas por Martin (1992) para el estrato léxico gramatical son los Eventos, las Cosas, las Circunstancias y los Epítetos (1992). Esta perspectiva considera a la cláusula como la realización de una actividad (contenido) que involucra personas y cosas (partes del mensaje) y no como una estructura de palabras y grupos de palabras (Martin & Rose, 2007).

Una graficación de las unidades del significado ideacional según cada estrato se pueden observar en la siguiente tabla en la que también se incorpora el estrato semántico de la propuesta de Halliday y Matthiessen (1999).

*Tabla 2.6 Unidades de significado ideacional. Adaptado de Martin (1992), Martin y Rose (2007) y Halliday y Matthiessen (1999)*

| Campo                                                                          | Discursivo-Semántico                                               | Estrato Semántico                                                | Léxico-gramatical                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|                                                                                |                                                                    | Fenómeno                                                         |                                                                   |
| Secuencias de actividades                                                      | Secuencias de actividades                                          | Complejos de figuras                                             |                                                                   |
| Actividades, Relaciones nucleares                                              | “ <i>Message</i> ” (1992)<br>Análisis ergativo (2007)              | Figuras                                                          | Cláusula                                                          |
| Procesos, personas y cosas, lugares, cualidades.<br><br>Relaciones taxonómicas | “ <i>Message part</i> ” (1992)<br>Entidades = participantes (2007) | Fenómenos elementales: eventos, cosas, circunstancias o epítetos | Grupo verbal, grupo nominal, grupo adverbial, frase preposicional |

Como se muestra en la Tabla 2.6, en un nivel básico, el *campo* consiste en Secuencias de actividades que corresponden a los complejos de figuras expuestos previamente en Halliday y Matthiessen (1999). Estas Secuencias se componen a su vez de Actividades que serían *los mensajes* del estrato léxico-gramatical o las *figuras* del estrato semántico; y las Actividades se componen de Elementos básicos denominados personas, cosas, lugares y cualidades, *partes del mensaje* o Fenómenos elementales. Las relaciones del campo entre Elementos, Actividades y Secuencias también se han denominado respectivamente en el estrato semántico-discursivo: a) Relaciones taxonómicas; b) Relaciones nucleares; y c) Secuencias de actividades (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007). Las Relaciones taxonómicas refieren a las cadenas de relaciones entre los Elementos en el desarrollo del texto, de una cláusula a la siguiente. Las Relaciones nucleares analizan las configuraciones de elementos dentro de la cláusula en la que se consideran de manera central o nuclear a las personas, cosas y procesos involucrados en actividades, y los lugares y cualidades asociadas de modo más periférico. Las secuencias de actividades se rastrean a lo largo del texto. Se trata de las relaciones que se producen

entre un proceso y el siguiente y que implican una serie de pasos o fases y están en estrecha vinculación con el sistema de CONJUNCIÓN.

Desde esta perspectiva, el análisis gramatical solo es una parte del análisis de los patrones ideacionales, ya que como se ha señalado, es igualmente necesario el trabajo con las relaciones de conjunción. La experiencia se construye en el *campo* semántico de un texto, es decir, en la actividad social que este está realizando. De igual manera, influyen en su construcción las secuencias de actividades propias del *campo*, que por pertenecer a un dominio social de la experiencia son recurrentes y, por lo tanto, predecibles. Asimismo, estas secuencias de eventos o de descripciones se organizan en fases que, en tanto actividades relacionadas, componen los géneros. En los casos en que esas secuencias varían se produce una contraexpectativa. Este cambio del orden prototípico de un evento pone de manifiesto una ruptura en las etapas esperadas, que permite comprender la construcción singular de un campo. Para Martin (1992) los *campos* tienden a diferenciarse por los sustantivos y el léxico técnico, en mayor medida, que por los verbos, adjetivos y adverbios.

El trabajo con un *campo* social determinado que permita predecir las relaciones de mutua expectación léxicas en una actividad social requiere un modelo de análisis especial. En este sentido, el análisis ergativo que proponen Martin y Rose (2007) para analizar las *relaciones nucleares* se presenta como un punto de vista ineludible para esta forma de trabajo.

#### **2.3.4. Modelo ergativo**

El modelo de análisis ergativo (Halliday & Matthiessen, 1999) busca generalizar los dominios de la experiencia, es decir, no se interesa por los roles semánticos de los participantes que priman en el análisis transitivo (agente, sensor, emisor, etc.). La esencia que lo define es la visualización del elemento (Medio) que permite a un proceso pasar de lo virtual a lo actual. Por ejemplo, en los verbos transitivos el Medio no es el agente sino la meta (lo impactado por el proceso y donde se evidencia el cambio). En cambio, en los procesos mentales y verbales, tanto el sensor como el emisor son el origen y la causa del proceso y, por lo tanto, son el Medio. Lo que se ve en este modelo es la complementariedad entre el despliegue a través del tiempo (Proceso) y la causa que lo origina (Medio).

El modelo particularista o TRANSITIVO se preocupa por generar submodelos (*impacting*, proceso consciente, procesamiento simbólico y ordenamiento relacional) mientras que en el modelo generalizado lo que se hace es poner de relieve al participante en el que el proceso se actualiza: el Medio. Es este participante más el proceso que conforman el Núcleo de la *figura* y en donde encontramos la complementariedad entre el despliegue temporal (proceso) y la persistencia atemporal (medio). Como el Medio siempre está en una relación de mutua expectación con el proceso nos sirve para ver el campo. Acá Martin (1992) se separa de Halliday, en su planteo de que ninguna gramática puede ser neutra con respecto al campo. La mutua expectación se construye, no en los vínculos gramaticales, sino a partir del propósito social del campo. El Medio puede ser afectado de varios modos, dependiendo de su relación con el proceso. La “marca” en el Medio puede ser física, mental, etc., pero su estatus es generalizado. A continuación, en la Tabla 2.7 se presentan los roles ergativos según los proceso-tipo:

*Tabla 2.7 Roles ergativos según los proceso-tipo. Adaptado de Martin, Matthiessen y Painter (2010) y Halliday y Matthiessen (1999)*

| Tipo de proceso | Rol transitivo     | Modelo ergativo |
|-----------------|--------------------|-----------------|
| Material        | Actor intransitivo | Medio           |
| Material        | Meta               | Medio           |
| Mental          | Sensor             | Medio           |
| Verbal          | Emisor             | Medio           |
| Comportamental  | Comportador        | Medio           |
| Relacional      | Portador           | Medio           |
| Relacional      | Valor              | Medio           |

Cabe destacar, como es posible visualizar en la tabla precedente, que el Medio puede ser afectado de diferentes modos según el dominio particular de la experiencia (Halliday & Matthiessen, 1999). Esa afección tiene que ver con el tipo de proceso y le imprime al Medio una marca que puede ser mental, física o existencial-relacional. Lo que se ve en este modelo es la complementariedad entre el despliegue a través del tiempo (Proceso) y

la causa que lo origina (Medio) y que es persistente atemporalmente, por eso se las grafica unificadamente en el Núcleo de la figura.

En la concepción martiniana la perspectiva gramatical permite especificar aspectos de la experiencia, pero solo se ciñe a una parte de las estrategias que provee el lenguaje para construirla. Lo que está en juego en este modelo son las relaciones entre estos elementos en la cláusula y más allá de esta. En palabras de Martin y Rose: “Nuestro objetivo es descifrar las relaciones léxicas que combinadas construyen el campo” (2007, p. 75). Esto significa, que los elementos centrales son los procesos y las personas/cosas involucradas, mientras que otros elementos como lugares y cualidades son más periféricos. Esto es lo que se denomina Modelo Nuclear de la experiencia que se grafica en la siguiente figura, donde el Núcleo representa la complementariedad de la persona/cosa y el proceso, que corresponde a lo que se ha descrito como modelo ergativo.

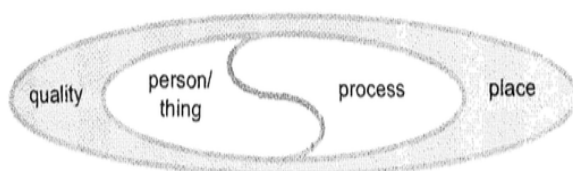


Figura 2.17 Modelo nuclear de la experiencia (Martin & Rose, 2007, p. 86).

### 2.3.5. Modelo de análisis del significado experiencial

#### 2.3.5.1. Relaciones taxonómicas

La propuesta de Martin y colegas, como se ha visto, tiene como objetivo localizar las taxonomías especializadas en el *registro*, evitando analizar la cohesión léxica desde una relación exclusivamente léxicogramática. Por esta razón, el análisis de las relaciones taxonómicas se puede diferenciar del que atañe a las Relaciones Nucleares y Secuencias de Actividades.

La propuesta de trabajo de Martin (1992) y Martin y Rose (2007) clasifica dos tipos de relaciones taxonómicas: a) las *supra ordenadas* o de *clasificación*, que reflejan taxonomías basadas en clases y sub clases y b) las de *composición*, que reflejan taxonomías basadas en relaciones parte-todo.

Las cadenas léxicas que se construyen en un texto se instancian en los “*message part*”, es decir, en los eventos, las cosas, las circunstancias o en los epítetos. Estos elementos léxicos en la mayoría de los casos son miembros de categorías más abstractas y comparten entre sí la mayoría de su significado. Por ejemplo, en el complejo de cláusulas “este espécimen es una rana, por lo tanto, es un anfibio”, los nombres *especimen*, *rana* y *anfibio* comparten una identidad parcial con una diferencia de perspectiva, en este caso, de grado de generalidad. Es decir, existe un elemento genérico (*especimen*) que incluye a otro menos general (*anfibio*) y este, a su vez, a otro aún más simple: *rana*. La relación que existe entre los grupos nominales del ejemplo es de clases y partes/co-clase/sub-clase y es por ello que se denominan de *supra ordinación* o *clasificación*. Asimismo, estas relaciones pueden ser de diverso tipo: de hiponimia, de hiperonimia, de co-hiponimia.

La relación de hiponimia se utiliza para las relaciones en las que la sub clase sigue a la clase (ej. anfibio-rana); la de hiperonimia se usa para describir la secuencia inversa, es decir, donde la sub clase aparece primero (ej. rana-anfibio); hiperónimo es sinónimo de supra ordenado. Los co-hipónimos son aquellos términos donde las diferencias de significado entre las sub-clases no reviste importancia, por ejemplo, “ranas, sapos y salamandras son anfibios”. En este caso, *ranas*, *sapos* y *salamandras* estarían próximos a la categoría de sinónimos (comparten el mismo significado en este contexto: ser anfibios). Sin embargo, no todos los autores estarían de acuerdo en considerar a los tipos de anfibios como sinónimos, para algunos, los únicos verdaderos sinónimos son las repeticiones, incluyendo la dispersión formal de un ítem léxico (sordo, sordos, sordera). En este sentido, la sinonimia es un recurso importante que permite evitar la repetición léxica y al hacerlo, permite rastrear miembros comunes de una clase a lo largo del texto. Sin embargo, es importante, como plantea Martin (1992), diferenciar el significado experiencial e interpersonal de términos que pueden ser considerados sinónimos. Por ejemplo, la diferencia contextual entre el significado de *gordura* y *obesidad* o *casa* y *hogar*, en que se pueden rastrear significados actitudinales diferentes.

La antonimia es el fenómeno opuesto a la sinonimia y se define como oposición en un contraste binario entre dos ítems léxicos graduables, por ejemplo, *frío* y *caliente* (Lyons, 1997). Otra relación de oposición es la de los opuestos complementarios, que implica una división de un dominio conceptual en dos compartimentos exclusivos, donde no hay posibilidad de un tercer término entre ambos (Cruce, 1995); por ejemplo, en posiciones

sociales antagónicas como: paciente-doctor, empleado-empleador; o en relaciones de parentesco marido-mujer, hermano-hermana, y en algunos procesos tales como: enseñar/aprender, hablar/escuchar, entre otros. Asimismo, el término contraste se reserva para opuestos en general, específicamente, aquellos libre de implicaciones en cuanto al número de elementos paradigmáticamente contrastantes en un conjunto dado (Lyons, 1997). De esta forma, podemos subclasificar a los contrastes en: relaciones cíclicas, (invierno, primavera, verano), escalares (arriba, abajo, en el centro) o seriales (lunes, martes, miércoles). A diferencia de los sinónimos, los opuestos sirven para distinguir categorías o para construir argumentos e interpretaciones en las que una posición o conjunto de oposiciones es preferida sobre otras (Martin & Rose, 2007). De esta manera, se complementan por oposición los tipos de relaciones referenciales que sirven para construir un campo.

Sin embargo, cuando un texto se enfoca en una entidad (consciente o no consciente) compuesta de varios elementos, se trata de relaciones locales, de partes contiguas de un todo independiente, diferentes a las de clasificación. Los términos técnicos utilizados para hablar de las relaciones de composición o de parte-todo son *merónimo* y *co-merónimo*. Por ejemplo, en la cláusula compleja “el entrenamiento consiste en dos instancias, una presencial y otra por video-conferencia”, la *instancia presencial* y la *video-conferencia* son merónimos del *entrenamiento* y, a su vez, son entre sí co-merónimos. Como se puede apreciar son relaciones de adición o secuenciales donde cada parte complementa la información del todo.

Las relaciones entre las partes y el todo deben ser nombradas y adecuadas al tipo de campo, por ejemplo, contenido, ingrediente, miembro, constituyente, rango, extracto, entre otros. La clasificación de estas relaciones no es tan clara como las supra ordenadas. Halliday (1995) las divide en dos grupos: (i) relaciones *pre deícticas*, que nombran componentes con respecto a su localización en tiempo y espacio (por ejemplo: arriba, adentro, al lado, fuera, al final, al comienzo, etc.); y (ii) relaciones *pre numerativas*, que miden alguna parte del todo (por ejemplo, un vaso de cerveza, dos kilos, diez kilómetros, media jarra, una medida). Asimismo, establecen otras dos formas de relaciones composicionales. La primera relaciona el compuesto con sus constituyentes o con lo que lo hace ser, y también relaciona lo material con los objetos que lo constituyen, por ejemplo: agua-H<sub>2</sub>O, cuchillo-acero, anillo-oro, ventana-vidrio. A estas relaciones se las

denomina *de consistencia*. La segunda relación se llama *relación de colectivos* y tiene la función de tratar colecciones de individuos o participantes como agregados. Las hay de dos tipos: una de ellas funciona en posición pre-numerativa y tiene la función de agrupar individuos más que separarlos. Por ejemplo, “uno de los vagoncitos ... otro de los vagoncitos ... y el último vagoncito”. La segunda ensambla una potencial colección de individuos heterogéneos. Por ejemplo, “el baúl tenía los más diversos objetos: monedas, osos de peluche, libros y hasta arañas disecadas”.

Al analizar las relaciones taxonómicas en un texto extenso, en ocasiones, es preciso resolver la distancia entre las taxonomías recurriendo al sistema de IDENTIFICACIÓN. Esto permite ver si se trata de elementos co-referenciales lo suficientemente cercanos experiencialmente como para ser analizados como un antecedente o una catáfora (Martin, 1992). A continuación, se presenta un cuadro que resume las relaciones taxonómicas mencionadas.

Tabla 2.8 Resumen de las Relaciones Taxonómicas

|                                                       | Definición/Ejemplo                                            |                                               | Definición/Ejemplo                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Relaciones de supraordinación o clase/subclase</b> | Opción por la delicadeza en la clasificación.                 | <b>Relaciones de composición o parte/todo</b> | Opción por la delicadeza en el foco.                                                                                                  |
| Hiperonimia (clase, familia, especie)                 | La clase aparece antes que la subclase.<br>Ej. Anfibio -sapo. | Meronimia                                     | La parte aparece antes del todo.<br>Ej. Asiento- silla                                                                                |
| Hiponimia                                             | La sub clase sigue a la clase.<br>Ej. sapo-anfibio.           | Co-meronimia                                  | Las partes están en relación de igualdad. Ej. respaldo-asiento                                                                        |
| Cohiponimia                                           | miembro/miembro equivalentes                                  | <b>Relación de Consistencia</b>               | <b>Porciones o medidas:</b> El compuesto con sus constituyentes y la relación de lo material con los objetos que lo constituyen       |
| <b>Relaciones de similitud</b>                        |                                                               |                                               | <b>Locación de partes en una secuencia:</b> Arriba abajo, adentro, afuera; empezar seguir finalizar; perímetro, ambiente, lado, medio |
| Sinónimos                                             | Puesta de sol/Atardecer                                       |                                               |                                                                                                                                       |
| Repetición                                            | Casado/Casarse                                                |                                               |                                                                                                                                       |
| <b>Relaciones de Contraste:</b>                       |                                                               | <b>Relación de Colectivos</b>                 |                                                                                                                                       |
| Series                                                | Lunes, marte, miércoles.                                      |                                               | Tratar colecciones de individuos participantes como agregados.                                                                        |
| Escalas                                               | Caliente, tibio, frío.                                        |                                               | Posición <u>Pre-numerativa</u> y tiene la función de agrupar individuos más que separarlos.                                           |
| Ciclos                                                | Otoño, invierno, primavera.                                   |                                               | <u>La segunda</u> ensambla una potencial colección de individuos heterogéneos                                                         |

Halliday y Matthiessen (1999), según se ha visto, conciben al léxico como el elemento más delicado de la gramática. En este sentido, los fenómenos elementales se diferencian por dos parámetros, los participantes macro, que siempre son metafóricos y los participantes simples, que pueden ser cosas o cualidades. Estos últimos pueden ser conscientes o no conscientes; y las cualidades pueden ser proyectadas o de expansión.

Las relaciones taxonómicas desde esta perspectiva se ordenan según un criterio de delicadeza, que va de los más general a lo más delicado en una escala de rango. Lo importante a destacar es cómo conciben la clina de las elaboraciones taxonómicas en función de los grados de generalidad de la naturaleza de los ítems léxicos. Estos principios de generalidad se denominan “taxonomías populares” en que la categoría más general es el “reino”, luego las formas de vida, que son el nivel más básico y luego, el nivel de las

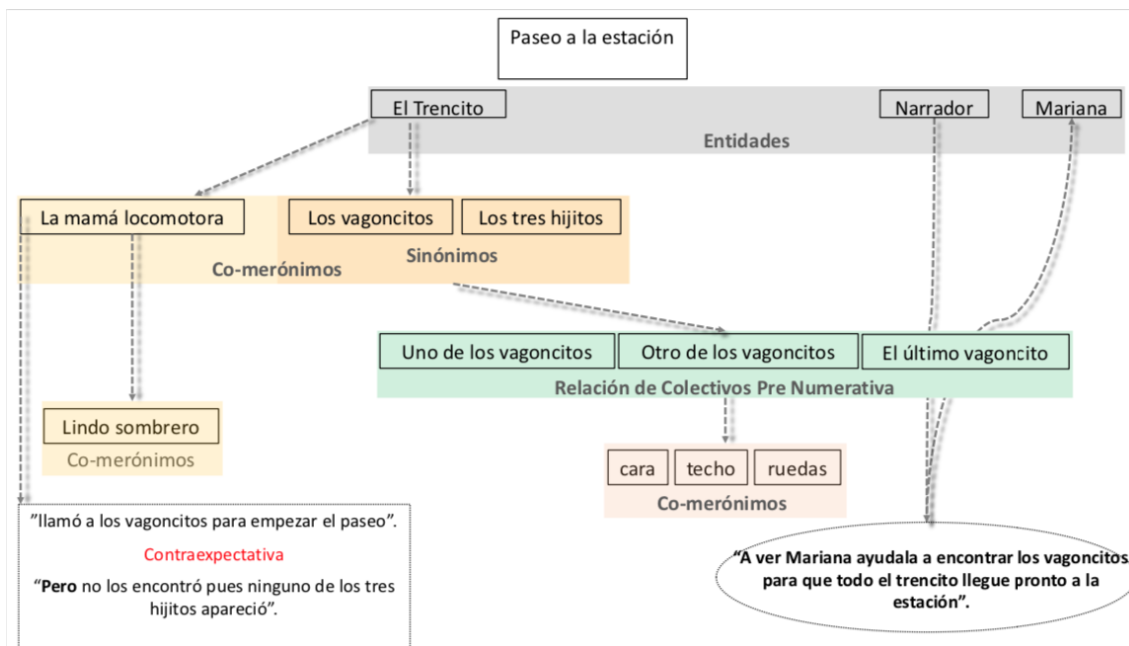
variedades, que comienzan a ser cada vez más específicas. Por ejemplo, el reino animal está compuesto por “animales/peces” que pueden ser de río, “trucha”, o de mar, “pez espada”. Lo importante a destacar de esta conceptualización es el rol de los elementos básicos en los discursos cotidianos, ya que estas taxonomías son las primeras clasificaciones que se aprenden y, por esta razón, generalmente tienen propiedades perceptuales y funcionales. A los efectos de esta tesis, en que muchas de las cartas son enviadas a niños pequeños, las taxonomías populares cobran mayor relevancia que aquellas usadas por expertos o científicos. Como ejemplificación de lo antedicho se expone un cuento que fue hecho por una madre a su hija de dos años (ejemplo 2.5) con su clasificación taxonómica en la tabla 2.9.

#### *EJEMPLO 2.5*

La mamá locomotora le dijo a los vagoncitos/ que se vistieran prontito/ para dar un paseíto./ Que se lavaran la cara/ el techo se cepillaran/y las ruedas se lustraran.// Uno de los vagoncitos/ se fue a buscar un sombrero/ a lo alto del ropero/ Tanto trabajo le dio/ encontrar el sombrerito/ que de cansado que estaba/ se echó a dormir un ratito// Otro se estaba lavando/ la cara con agua fresca/ y encontró una mariposa/ que volaba muy contenta./ La mariposa lo invitó a jugar a la escondida,/ el vagoncito aceptó/ y empezaron enseguida.// El último vagoncito/ se quería perfumar/ y le preguntó a la flor/ si su olor le podía dar./ La flor le dijo que sí/ que le daba su perfume;/ se pusieron a charlar/ y a mirar pasar las nubes.// Mientras tanto la mamá/ se puso un lindo sombrero/ y llamó a los vagoncitos/ para empezar el paseo./ Pero no los encontró/ pues ninguno de los tres hijitos apareció./ A ver Mariana ayúdala/ a encontrar los vagoncitos/ para que todo el trencito/ llegue pronto a la estación.//

[M1, 24 de junio de 1975]

Tabla 2.9 Relaciones taxonómicas del cuento La mamá locomotora



### 2.3.5.2. Relaciones Nucleares

Martin (1992) explicita que la estrategia básica de análisis de las Relaciones Nucleares es aplicar las relaciones lógico-semánticas de Halliday de expansión de la cláusula a los significados de los grupos nominales y los grupos verbales. Sin embargo, en este análisis se dejan de lado las relaciones de hipotaxis y parataxis. La idea es lograr que la acción y el proceso significativo, así como la estructura experiencial de los grupos nominales y verbales aparezcan en escena en un mismo plano. A continuación, se muestra su modelo de análisis de nuclearidad propuesto por Martin (1992). Los símbolos para las relaciones nucleares son: '=' para las relaciones centrales; '+' para las relaciones nucleares, y 'x' para las relaciones marginales (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007).

Tabla 2.10 Modelo de análisis de la nuclearidad. Tomado de Martin (1992, p. 319)

| Centro                      | Núcleo                        | Margen                       | Periferia            |
|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------|----------------------|
| Proceso =<br>Rango: Proceso | +Medio<br>+ Rango: entidad    | +x Agente<br>+x Beneficiario | x Circunstancia      |
| Clasificador =<br>Cosa      | + Epíteto                     | (+x ¿Numerativo?)            | x Calificador        |
| Evento =<br>Partícula       | + Evento<br>(Evento complejo) | (+x ¿Causativo?)             | x Adverbio de manera |

La Tabla 2.10 muestra los tres niveles de análisis de las Relaciones Nucleares: clausal, nominal y verbal, ubicados en la segunda, tercera y cuarta fila respectivamente. La primera columna, comenzando por la izquierda, muestra las opciones centrales que son el Proceso y el Rango: Proceso, que permiten diferenciar a aquellas figuras en que el agente es el que instiga o inicia el proceso y afecta al medio, llamadas cláusulas efectivas u *other agentive*; de aquellas cláusulas denominadas no efectivas o *self agentive*, donde el proceso es construido sin agente. El rango, en este caso, es el dominio de actualización del Proceso que ocurre, principalmente en las figuras *self agentive*, aunque también aparece en los procesos relacionales construidos como *other agentive*. El núcleo en el nivel de la cláusula está ocupado por el Medio o el rango: entidad (cualidad o posesión). En los márgenes se encuentran dos participantes que no son centrales en los análisis de tipo ergativo: los agentes y los beneficiarios. La periferia está compuesta por las *circunstancias externas*, generalmente, de lugar, tiempo y causa, que al no participar del proceso se asocian a él de manera periférica. Asimismo, se encuentran también las *circunstancias internas* que son aquellas circunstancias que pueden ser expresadas como participantes y, por lo tanto, son relativamente nucleares.

El segundo nivel de análisis es el de los grupos nominales, estos tienen como elemento central la Cosa, que puede ser clasificada por un epíteto o cualificador en posición nuclear, en que el foco podría considerarse marginal y el clasificador periférico. El nivel de análisis de los grupos verbales tiene como centro el Evento y como Núcleo al Evento complejo, en el margen se podría considerar la relación de causación y en la periferia se describen sus cualidades, es decir, la manera en la que se realizan los procesos (adverbios).

Martin y Rose (2007) explican que las relaciones nucleares son buenas como punto de partida para el análisis de las secuencias de actividad. Sin embargo, para textos o fases de textos que se ocupan de entidades y sus descripciones, las relaciones nucleares pueden ayudar al análisis de Relaciones taxonómicas entre las cosas y las cualidades, ya que las partes de la cosa y sus cualidades están dispersas en el texto. Por esta razón, un análisis de las relaciones nucleares permite agrupar las taxonomías de acuerdo a criterios discursivo semánticos.

### 2.3.5.3. Secuencias de Actividades

Según Halliday & Matthiessen (1999) una secuencia constituye un modelo de cómo las figuras pueden vincularse unas a otras a partir de relaciones de causa, condición, adición, entre otras. Por lo tanto, la secuencia se construye por relaciones de interdependencia de proyección y expansión.

En lo que concierne a las relaciones léxicas entre las actividades, una distinción deberá hacerse entre expectación y relaciones de implicación. La Modalización da cuenta cuando una actividad es seguida probablemente por otra y la Modulación muestra cuando dos actividades necesariamente ocurrirán una luego de la otra. La primera es una relación de expectación y la segunda de implicación.

Martin (1992) plantea que las relaciones entre los mensajes pueden ser moduladas o modalizadas. Las relaciones consecuentes se pueden ver en la siguiente tabla 2.11. Desde esta perspectiva las conjunciones de consecuencia pueden ser interpretadas como intervenciones interpersonales por los interlocutores más que como relaciones lógicas entre mensajes.

*Tabla 2.11 Modulación y Modalización de las relaciones consecuentes. Tomada de Martin (1992, p. 322)*

|                   |                              | MODULATION   | MODALIZATION<br>(efecto irrealis) |
|-------------------|------------------------------|--------------|-----------------------------------|
| MANNER (thus, by) |                              | potentiality |                                   |
| CAUSE             | CONSEQUENCE<br>(so, because) | obligation   |                                   |
|                   | CONDITION<br>(then, if)      | obligation   |                                   |
|                   | PURPOSE<br>(so, that)        | obligation   |                                   |

Pero a pesar del hecho que los hablantes usen o no conjunciones consecuentes para intervenir interpersonalmente en secuencias de actividades, las relaciones de expectación entre las actividades son generalmente del *campo*. La conjunción más común que

relaciona actividades en una secuencia de actividades es la *y*. Sin embargo, cuando una actividad inesperada ocurre, la conjunción concesiva se introduce para cancelar las modulaciones causales. Son las relaciones concesivas, más que las temporales o consecuenciales, las que proveen la mayor evidencia textual para la presencia de relaciones de expectación entre las actividades y secuencias de actividades.

El campo muestra las secuencias de actividades en las que se ven envueltos los diferentes miembros de instituciones. Las relaciones externas son parte del campo: “ellas codifican la organización institucional de la cultura” y muestran las actividades en las que se ven envueltas como miembros de diversas organizaciones e instituciones”. En este sentido, lo importante es determinar si el texto se puede analizar en paralelo a la secuencia de actividad (campo) o si el texto acompaña o construye el campo. En este sentido, la distinción entre conectores internos y externos podrá ayudar a dirimir la dependencia contextual.

Las relaciones retóricas internas, según Halliday y Hasan, refieren a la organización del texto en sí mismo, más que a la organización del mundo que describe el texto. Las relaciones experienciales se refieren como externas, en el sentido que orientan a lo que está sucediendo afuera del texto, más que en el texto mismo. La oposición que subyace es la del texto versus la “realidad”. En términos de Halliday y Hassan “dos conjuntos de relaciones de conjunción: aquellas que existen como relaciones entre fenómenos externos y las otras que son propiamente internas a la situación de comunicación” (1976, p. 240).

Martin (1992), se diferencia de Halliday en lo que refiere a la conexión de las actividades, así como lo hizo en la temática del léxico. La cohesión para él es un tipo de dependencia (al igual que la hipotaxis y parataxis) y lo importante es que la conjunción es un conjunto de significados que, al tiempo que organiza secuencias de actividades en el sistema de IDEACIÓN construye la experiencia como secuencias de actividades organizadas lógicamente o como una serie conectada de acciones. Por lo tanto, las conjunciones externas, sirven para conectar acciones y construir la experiencia como una serie de actividades que se desarrollan en el campo. En ese sentido es que ligan eventos en un campo de experiencia más allá del texto. En cambio, las conjunciones internas organizan lógicamente el discurso, uniendo momentos lógicos que conforman el texto internamente.

## **2.4. Propuesta de análisis de la experiencia lingüística como punto de entrada a la *persona***

La propuesta de análisis de esta tesis toma el modelo nuclear propuesto por Martin (1992) y Martin y Rose (2007) pero intenta repensar tres conceptos fundamentales: las relaciones de proyección, las relaciones de expansión y la naturaleza del Medio.

La afirmación de Halliday y Matthiessen (1999) acerca de que las categorías de proyección y expansión son fundamentales para la organización de la ideación, permitió reconsiderar la forma de análisis de los procesos mentales, verbales, relacionales y existenciales. En este sentido, a diferencia del modelo anterior, la proyección de los procesos mentales y verbales se considera Nuclear en lugar de Central, y el Rango de los procesos existenciales y relacionales, considerados anteriormente Centrales, se reconceptualizan como una Elaboración Nuclear del contenido de estos verbos. De esta manera, es posible desempaquetar estas relaciones gramaticales para poder identificar las relaciones semánticas involucradas.

La propuesta de considerar Nucleares a la Proyección y la Elaboración de los procesos existenciales/relacionales no significa bajarlas de rango (en el sentido de estatus gramatical), sino por el contrario. Esta manera de graficar las predicaciones, según los tipos de procesos, permite visualizar su comportamiento singular. Por ejemplo, en el caso de los procesos mentales/verbales, la proyección pone de manifiesto el procesamiento simbólico que trae a una figura a la existencia simbólica, como idea o locución, y la construcción de un participante llamado simbolizador. Asimismo, la proyección permite dar cuenta de los significados interpersonales que se producen confluídos a la construcción de la realidad.

La semántica interpersonal está centralmente implicada con variedades del intercambio simbólico. El “bien” que se está intercambiando en el diálogo interpersonal puede ser semiótico o material, si se construye en el lenguaje como en la información o si tiene una existencia independiente del lenguaje -bienes y servicios-. En el primer caso, el lenguaje constituye el intercambio; en el segundo, facilita el intercambio de un “bien” no lingüístico.

La LSF considera al lenguaje como un fenómeno de primer orden de realidad, sin

embargo, cuando el lenguaje proyecta ideas o locuciones, éstas se encuentran en un segundo orden donde la realidad se convierte en un metafenómeno. Esto significa que lo proyectado es el plano del contenido de un sistema semiótico. El plano del contenido está dividido en el nivel semántico y lexicogramático. Por lo tanto, se esperarán proyecciones en los dos niveles, dependiendo de la formulación: una figura proyectada puede ser significado: Él pensó que era feliz o puede ser *wording*: él dijo: “soy feliz”. En el contenido de su pensamiento está el significado, que permanece interno a la conciencia y sin realización material de primer orden. Es decir, está el *wording* que se externaliza y realiza como palabras que mostrarán ideas o locuciones.

La explicación de por qué la proyección no está al mismo nivel del proceso se debe a que la proyección y lo proyectado pueden tener el mismo o diferente estatus en la figura. Cuando hay una cita directa, ambas locuciones están al mismo nivel, sin embargo, en la cita indirecta el estatus es desigual, la figura proyectada es dependiente de la que proyecta. Esto trae aparejado dos consecuencias, a) que en la cita el *wording* sigue siendo del primer orden de realidad de nuestra experiencia y b) en el estilo indirecto la cláusula dependiente está en el segundo orden de realidad. La segunda consecuencia es que las locuciones van con comillas y las ideas en estilo indirecto. A los efectos de esta tesis lo importante es que las proyecciones son una forma de construir la realidad, que se relaciona funcionalmente con las propuestas y proposiciones que hacen los hablantes, no importando si son citas directas o indirectas sino la incorporación en el discurso de textos de la realidad. Como dice Martin (1992) los procesos verbales son los que más explícitamente construyen el texto como parte del mundo. Es decir, al incorporar una proyección integran en el texto una información externa, tanto en forma directa (cita) como indirecta (parafraseo). La proyección es el nexo crucial para unir el sentir y el decir. La cognición proyecta proposiciones: ideas sobre información que puede o no ser válida. En contraste, el deseo proyecta propuestas: ideas sobre la acción que no han sido actualizadas y cuya actualización está sujeta al deseo. O sea, sentir es individual y el decir válida la etiqueta frente a los otros como una confirmación de una información que será o no validada. De todos modos, los verbos comportamentales y relacionales también proyectan y construyen el texto como parte del mundo. Esto explica también la incorporación de la elaboración al mismo nivel que la proyección.

En el caso de los procesos existenciales/relacionales, dado que el proceso no puede

establecer una predicación plena, el rango es considerado como elaboración del Medio. Esta elaboración lo especifica o categoriza en la forma en la que construye el “quantum” del cambio. En hacer el cambio aparece en el “*thusness*” del participante mientras que en ser o estar aparece como un logro o un resultado (estaba limpio). Esta complementariedad es más clara en el modelo ergativo de las figuras. No sólo se confina a las figuras en que el ser es de tipo intensivo cualitativo “es lindo”; o cuantitativo “es mayor”, también se encuentran cosas como circunstanciales “está en el estante” o posesivos “tiene un auto”. El verbo hacer incluye eventos y el verbo ser incluye a) ser en alguna relación circunstancial y b) tener que es un caso de ser.

Como bien explica Martin (1992) en los *Procesos: Rango*, la estructura muestra un solo contenido que se realiza por dos palabras, donde una elabora a la otra. Esto ocurre generalmente en las figuras self agentive y en algunas figuras de *ser* que se construyen como other agentive. El rango construye el dominio de actualización del Proceso en las taxonomías, por ejemplo, en “soy médica, soy cirujana vascular, trabajo como médica y como cirujana” (entrevista a Viviana). En este sentido, las elaboraciones pueden ser tomadas como realizando una misma “*message part*” y esta es la mayor fuente de incongruencia entre el “*message part*” y el ítem léxico, en relación a la definición propuesta anteriormente.

A efectos de graficar en el Núcleo de la *figura* al Proceso y a la Elaboración y a la Proyección en el mismo Rango se muestra la figura a continuación.

Tabla 2.12 Proceso y Núcleo

| Proceso<br>y clítico | Núcleo: Rango          |                       |
|----------------------|------------------------|-----------------------|
|                      | Elaboración<br>(rango) | Proyección<br>(rango) |

La importancia central del Medio y su relación de mutua expectación con el Proceso, también se analiza como parte central del modelo, debido a la importancia que tienen para visualizar el *campo* del discurso. Cuando se hace referencia al Medio en esta tesis se consideran los participantes + animados, + personas, + vivos, dado que lo que se busca es llegar al nivel de la *persona* semiótica.

La tabla que se presenta a continuación permite visualizar al Medio dividido según diferentes dominios de la experiencia: simbólico –mental y verbal-; fáctico –procesos de hacer y acontecer- y relacional/existencial –ser, tener, estar, existir-. Estos órdenes diferenciados están en estrecha relación con el proceso principal de la cláusula y ponen de relieve la naturaleza de la afección o marca que el proceso impone al Medio.

*Tabla 2.13 Subclasificación del Medio y su relación con el Proceso*

| <b>Núcleo: Medio: PERSONA</b> |                      |                                     |
|-------------------------------|----------------------|-------------------------------------|
| <b>Orden simbólico</b>        | <b>Orden fáctico</b> | <b>Orden existencial/relacional</b> |

A efectos de especificar otras características del Medio, a continuación, se proponen una serie de roles semánticos del Medio, según al orden al que pertenece, y que permiten especificar de forma más clara la experiencia de los participantes.

*Tabla 2.14 Roles semánticos del Medio*

|                              |              |               |           |                  |          |        |
|------------------------------|--------------|---------------|-----------|------------------|----------|--------|
| Orden Simbólico              | Discurseador | Pensador      | Sapiente  | Recordador       | Volitivo | Sensor |
| Orden Fáctico                | Hacedor      | Comportador   | Sensor CC |                  |          |        |
| Orden Existencial/Relacional | Existente    | Atribuido/dor | Portador  | Identificado/dor |          |        |

De acuerdo al modelo de nuclearidad, aparecen como marginales los agentes, beneficiarios y la extensión; y en la periferia las circunstancias o realce. En la Tabla 2.15 se presenta el modelo completo:

*Tabla 2.15 Modelo de análisis de la experiencia*

| Marginal | Núcleo: Medio: PERSONA            |                           |                                                              | Conjunción | Proceso y clítico | Núcleo: Rango          |                       | Marginal  |        | Circunstancias |
|----------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------|------------|-------------------|------------------------|-----------------------|-----------|--------|----------------|
| Agente   | Orden simbólico<br>(decir/sentir) | Orden fáctico<br>(hechos) | Orden existencial/relacional<br>(ser, tener, estar, existir) |            |                   | Elaboración<br>(rango) | Proyección<br>(rango) | Extensión | Benef. | Realce         |

La forma de rastrear las conjunciones en el modelo propuesto se encuentra en la siguiente tabla señalada con dos flechas.

Tabla 2.16 Señalización del lugar para las conjunciones en el modelo de análisis experiencial propuesto



| Marginal | Núcleo: Medio   |                        |                                                           | Conjunción | Proceso y clítico | Núcleo: Rango       |                    | Marginal  |        | Circunstancias |
|----------|-----------------|------------------------|-----------------------------------------------------------|------------|-------------------|---------------------|--------------------|-----------|--------|----------------|
| Agente   | Orden simbólico | Orden fáctico (hechos) | Orden existencial/relacional (ser, tener, existir, estar) |            |                   | Elaboración (rango) | Proyección (rango) | Extensión | Benef. | Realce         |



A continuación, se ejemplifica el modelo de análisis a partir de un fragmento de carta.

*EJEMPLO 2.6*

Lo único que me llama algo la atención, aunque muy comprensible, es una actitud demasiado posesiva con las cosas, no tanto con las personas. Le cuesta compartir y se reafirma en el pronombre “mío”; esa necesidad de posesión lo/a veo más como una necesidad de pertenencia, de recuperación, pero a veces temo que pueda acentuarse con el tiempo y transformarse en ella en un valor. Creo que el análisis le hará mucho bien pero que también la educación juega aquí un papel importante. En la medida que ello/a se sienta suficientemente fuerte y segura de sí misma. [C1, 26 de junio de 1981].

Tabla 2.17 Extracto de la primera carta de la madre de Claudia

| Marginal | Núcleo: Medio: PERSONA |                       |               | Conjunción       | Proceso y clítico | Núcleo: Rango                                                           |                                                                                  | Marginal  |         | Circunstancias |
|----------|------------------------|-----------------------|---------------|------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|----------------|
| Agente   | Orden simbólico        | Orden fáctico         | Orden exi/rel |                  |                   | Elaboración (rango)                                                     | Proyección (rango)                                                               | Extensión | Benef.  | Realce         |
| Me       |                        | algo                  |               |                  | llama la atención |                                                                         |                                                                                  |           |         | Lo único       |
|          |                        |                       |               | aunque           | [es]              | Muy comprensible                                                        |                                                                                  |           |         |                |
|          |                        |                       |               |                  | es                | una actitud demasiado posesiva con las cosas, no tanto con las personas |                                                                                  |           |         |                |
|          |                        | Le [hija]             |               |                  | cuesta compartir  |                                                                         |                                                                                  |           |         |                |
| [hija]   |                        | en el pronombre "mío" |               | y                | Se reafirma       |                                                                         |                                                                                  |           |         |                |
|          | [madre]                |                       |               |                  | veo               |                                                                         | esa necesidad de posesión más como una necesidad de pertenencia, de recuperación |           |         |                |
|          | [madre]                |                       |               | pero             | temo              |                                                                         | que pueda acentuarse con el tiempo y transformarse en ella en un valor           |           | A veces |                |
|          | [madre]                |                       |               |                  | creo              |                                                                         | que el análisis le hará mucho bien                                               |           |         |                |
|          | [madre]                |                       |               | Pero             | [creo]            |                                                                         | que también la educación juega aquí un papel importante                          |           |         |                |
|          | [hija]                 |                       |               | En la medida que | Se sienta         |                                                                         | suficientemente fuerte y segura de sí misma,                                     |           |         |                |

El próximo apartado introduce al lector en los aspectos extralingüísticos vinculados al contexto socio-histórico. En él se desarrollan las investigaciones que constituyen un antecedente teórico inmediato para pensar el contexto uruguayo, las consecuencias de la dictadura en el vínculo como unidad de análisis y la memoria como campo de problemáticas.

## 2.5.Contexto socio-histórico, memoria, familia y la dictadura

Las consecuencias de la dictadura militar en el vínculo padres-hijos es un tema de investigación que surge de un acontecimiento social, político e histórico y no de un fenómeno lingüístico. Si bien, como se ha visto, el abordaje investigativo y el análisis teórico de esta tesis son lingüísticos, lo extralingüístico tiene relación directa y mutuamente influyente con lo lingüístico. Por esta razón, se dedicó el último capítulo de los fundamentos teóricos para describir el contexto socio-histórico y los trabajos que abordan la memoria y la dictadura en Uruguay. Debido a la complejidad de abordajes y temáticas este capítulo se subdivide en nueve sub-apartados. El primero presenta una breve aproximación al contexto, en el que se describen las características de los regímenes dictatoriales (2.5.1). En el segundo subapartado se presentan las investigaciones sobre infancia y dictadura y se incluyen relatos de los hijos entrevistados (2.5.2). Estas narraciones permiten dar cuenta de cómo sus memorias autobiográficas se conectan con

los principales problemas de la época, la infancia, la familia y la represión dictatorial. El tercer subapartado introduce las investigaciones realizadas sobre familia y dictadura (2.5.3). El cuarto presenta los principales conceptos vinculados a la experiencia del trauma y su transmisión a nivel familiar y social (2.5.4). El quinto subapartado retoma las conceptualizaciones previas y realiza una reseña de las principales investigaciones realizadas en Uruguay con respecto a los hijos de la primera generación (2.5.5). El sexto sintetiza investigaciones sobre los discursos de los militares en Uruguay y la enseñanza del pasado reciente (2.5.6). Los últimos tres apartados se vinculan entre sí siendo el séptimo el relevamiento de las políticas de olvido del gobierno uruguayo (2.5.7) que son, a su vez, el marco para pensar las memorias permitidas (2.5.8) y para delinear los desafíos de las memorias en Uruguay (2.5.9).

### **2.5.1. El contexto: aproximación a los hechos históricos de la dictadura en Uruguay**

Como el título indica, este apartado aborda sintéticamente los hechos históricos regionales y nacionales que marcaron el período que abarca entre 1973 hasta 1985, año en que finaliza la dictadura civil-militar en Uruguay. La contextualización es breve y se enfoca tanto en los acontecimientos locales como en las relaciones que se pueden establecer con las otras dictaduras de América Latina.

El fenómeno regional latinoamericano de dictaduras impulsado por los Estados Unidos para evitar la expansión del comunismo, luego del triunfo de la Revolución Cubana, ha sido conceptualizado como *dictaduras de nuevo tipo* (Rico, 2008). Esta denominación busca diferenciar los golpes de estado de finales del siglo XX de regímenes golpistas anteriores, que respondían a cuestiones de política interna o luchas caudillistas. Las dictaduras de nuevo tipo se relacionan con medidas impuestas y desarrolladas mediante un plan sistemático y coordinado para latinoamérica desde el extranjero, el Plan Cóndor. Si bien las dictaduras estuvieron caracterizadas por la instauración paulatina de la represión y violación de los Derechos Humanos desde la década del '60 hasta finales de los '80 del siglo pasado, existieron particularidades según los diferentes países.

En Uruguay, el golpe de Estado se declaró en 1973 pero la “lucha antsubversiva” había comenzado mucho antes, incluso durante el gobierno de J. Pacheco Areco. Esta política represiva no solo tuvo como enemigos internos a la guerrilla, sino que también fueron

perseguidos los partidos políticos y clausurados los medios de prensa. En junio de 1973, J. M. Bordaberry disuelve el parlamento y forma un consejo de Estado con oficiales militares. De esta manera, se inicia una dictadura civil-militar que asume la dirección del país y legitima la intervención de las fuerzas armadas para reprimir movimientos insurgentes. La política de estado fue la detención masiva. Se estima que en 1976 llegó a haber el mayor número de presos políticos *per cápita* viviendo en condiciones inhumanas y que, durante los doce años que duró el régimen, sesenta mil personas fueron detenidas o interrogadas y torturadas (AA.VV, 2002).

En Argentina y Chile los disidentes del régimen fueron en su mayoría asesinados o desaparecidos dando lugar a una nueva figura social que existe hasta el día de hoy en todo el Cono Sur: el detenido desaparecido. Si bien en Uruguay hubo desaparecidos y asesinatos, en comparación con otros países, el número fue mucho menor. Otra de las graves consecuencias que también se comparte con los países vecinos fue el gran número de personas exiliadas por motivos políticos.

En Argentina el robo de niños, en su mayoría desaparecidos, fue uno de los aspectos más terribles e inhumanos del régimen. Se estima que a partir de 1976 (fecha del golpe de Estado) hubo 500 apropiaciones de bebés como parte del Plan Cóndor. Los niños que nacían en centros clandestinos de detención eran separados de sus madres, las cuales luego del parto eran asesinadas o desaparecidas sin dejar rastro. Hubo también mujeres uruguayas embarazadas que fueron arrestadas en Argentina, de las cuales se sabe que ocho pudieron dar a luz y que todas, menos una de ellas, están desaparecidas. Como parte de la internacionalización del plan de robo de bebés se sabe que al menos una hija de argentinos apareció en Uruguay y recuperó su identidad. También se conoce el caso de dos hermanos uruguayos que recuperaron su identidad aparecidos en Chile (Mosquera, 2015). En este país se aplicaron las mismas medidas que en Argentina en cuanto a la desaparición de las detenidas embarazadas, pero en menor escala. La información que se tiene es que fueron nueve las mujeres chilenas que cayeron presas esperando un hijo y que todas permanecen desaparecidas, sin rastros ni información clara de su paradero o el de sus hijos (Rojas *et al.*, 2002).

En síntesis, los aspectos contextuales más importantes para entender esta investigación fueron dos. El primero refiere a la prisión prolongada y masiva acompañada de tortura

sistemática y el segundo al tratamiento de las mujeres presas que pudieron tener a sus hijos y vivir con ellos en la cárcel (Jorge, 2010). Estas características definieron las consecuencias del contexto en el vínculo padres-hijos. A continuación, se describirá cómo fue la experiencia de los hijos en relación a su infancia y la prisión política de sus padres.

### **2.5.2. Infancia y prisión**

La incorporación al contexto socio-histórico de las historias vividas por los hijos que están relacionadas con la cárcel de sus padres, amplía y complementa las perspectivas teóricas. De esta forma, se ponen en diálogo los resultados de investigaciones y textos oficiales, con la descripción socio-cultural y la voz de los protagonistas. A continuación, se presenta una selección de ejemplos de cómo los hijos describen la relación entre su nacimiento y el encarcelamiento de sus padres.

#### *EJEMPLO 2.7*

Mi padre estuvo preso ... mi hermano tenía 18 años también estuvo preso, mi cuñada y también las hermanas ... y yo nací y ellos todos cayeron todos juntos en abril y yo nací en junio este y mi madre después fue destituida pero no, no estuvo presa por suerte, estuvo mi tía, mi madre se quedó conmigo, mi sobrina y con mi abuela. (Entrevista a Ana).

#### *EJEMPLO 2.8*

Yo nací en el hospital militar y estuve en realidad con ella hasta que yo tenía un año y nueve meses y ahí ta/ cuand-que fue como en un lugar que estaban todas las mujeres con hijos, cuando nos llevaron yo me fui a vivir con mis abuelos maternos y en realidad mi madre salió cuando yo tenía tres años y medio. (Entrevista a Mariana).

#### *EJEMPLO 2.9*

Hay cosas que yo tuve que preguntar, porque hay cosas que no sabía, pero es así: yo nací en la cárcel y le dieron la salida a mamá y a mí juntas, por el periodo de un mes, y ella quedó con libertad vigilada, que tenía que ir a firmar al cuartel ... entonces en una de esas salidas que me dejó ahí para que me cuidaran ahí, caen presos, los agarran en un operativo, caen presos y yo quedo ahí ... según mi madre cuando ella cayó con cuatro meses, tipo, de repente desapareció la panza, se ocultó, ¿me entendés? Ta, desapareció, hay una reacción ahí, no es que no estabas. ... yo no tengo recuerdo de eso. (Entrevista a Gabriela).

#### *EJEMPLO 2.10*

Mi papá y mi mamá se conocieron en el cuartel de la Paloma. Mamá era una de las mujeres rehenes que sacaron a circular del Penal por los cuarteles y en ese momento cayó ahí.

Mi papá estaba hace un tiempo ya detenido ahí y supuestamente tenía cierta movilidad porque al ser albañil, lo usaban para hacer pequeños arreglos y bueno como que se conocieron. Sé que le pidieron que les pusieran una especie de repisa, un cacho de madera arriba y él entonces entró en la celda y bueno, se hablaban a través de las paredes. Se contaron la historia de uno y del otro.

Mi padre aparentemente se había quebrado en la tortura y se sentía muy culpable.

Mi madre que había, venía resistiendo se supone que como una leona. Tiene una historia de fortaleza muy fuerte. La imagen que quedó de ella, el mito es como de una mujer extremadamente bella y extremadamente fiera.

Y en un momento ella le dijo: “Mirá, negro, yo tengo 45 años de condena por el Tribunal Militar y vos salís en dos”. Entonces le dijo: “Yo quiero tener un hijo. ¿Qué tal si lo hacemos? Vos salís dentro de dos años, lo criás mientras tanto lo crían mis padres?”. Él le dijo que sí. Y parece que había un milico que era pierna y lograron estar juntos. Y, bueno, digamos que, con muy buena puntería, porque no creo que hayan logrado estar muchas veces juntos. Y tá, llegué yo al mundo. Papá salió en el '81, tres meses antes de morir. Yo nací en enero del '77 y estuve con ella en Punta de Rieles hasta octubre, fueron unos diez meses del '77, después pasé a vivir con mi abuela y mi abuelo maternos. (Entrevista a Claudia).

#### *EJEMPLO 2.11*

Vine al mundo y al año ya esteeee pasaron los dos a la clandestinidad cuando tenía un año yo y estuve un tiempo medio boyando unos días, hasta queee ehm, me fui con mis abuelos paternos. (Entrevista a Fernando).

#### *EJEMPLO 2.12*

Yo era una bebé. Mi padre en realidad se tuvo que ir clandestino porque lo estaban buscando a los 26 días [que nací] y a mi madre la llevaron presa cuando tenía dos meses, la fueron a buscar a casa en realidad. (Entrevista a Viviana).

Los ejemplos presentados muestran la primera de las consecuencias de la prisión política en el vínculo parento-filial en Uruguay: el corte abrupto de la relación con alguno o con ambos padres. Todos los casos coinciden en la temprana separación, aunque para algunos el vínculo se rompió previo al nacimiento y para otros existió la convivencia en la cárcel con sus madres, siendo solo en uno de ellos el que perdió a sus padres cuando tenía un año de edad. El hecho de que en todos los casos el corte vincular haya sido tan prematuro se debe al reducido número de casos analizados. Sin embargo, lo que se busca destacar, más allá de la edad, es la irrupción y distorsión de la vida cotidiana. Los casos expuestos muestran cómo el inicio de la vida de estos niños está marcado por la prisión o la clandestinidad. Por lo tanto, el encarcelamiento o la persecución política de los padres con su desaparición inmediata es el primero de los muchos vaivenes que recibirá el núcleo parento-filial.

La segunda consecuencia en la relación vincular fue el régimen carcelario con su sistema de aislamiento y control total de los presos. En este dispositivo los únicos momentos de contacto con el exterior eran las visitas y las cartas. Flic (1997) explica con claridad la situación argentina, que se hermana con la uruguaya, en tanto los objetivos de las dictaduras coordinadas eran los mismos:

El régimen carcelario intentaba destruir las relaciones de los presos con sus familias. Los parientes que venían de visita tenían que atravesar una experiencia humillante. Tenían que esperar en fila durante horas, a veces, para que se les dijera que no podían ver a su familiar cuando este/a había sido sancionado/a... Las charlas durante las visitas eran monitoreadas. (1997, pp. 163-164).

Sobre el caso uruguayo, escriben Peirano y Montealegre (2013) “los familiares (parejas, hijos/as, madres, padres y otros) no solo [estaban] expuestos a través del vínculo afectivo, sino que también ellos/as mismos/as, en sus individualidades y cuerpos, se [veían] sometidos al régimen de sanciones penitenciarias” (p. 44). Estas autoras reconocen la existencia de diferentes dispositivos carcelarios a través de los que se imponía y transmitía el terror durante las visitas a la cárcel y cuyo objetivo era “la transmisión del <terror> al conjunto de la sociedad a través del control y disciplinamiento de los y las presas, de sus familiares y círculos más cercanos” (p. 57). En su artículo intentan desnaturalizar la visita a la cárcel, para develar los distintos dispositivos utilizados para torturar a los niños que visitaban a los/as presos/as, a partir de una descripción minuciosa de los mecanismos degradantes y abusivos y de la violencia física y simbólica a la que eran sometidos. A continuación, se presentan tres fragmentos de narraciones de las entrevistas de esta investigación a estos adultos, otrora niños, en las visitas a su/s padre/s.

#### *EJEMPLO 2.13*

A Libertad [centro de reclusión masculino] también fui, pero de Libertad no me acuerdo de nada y eso que decían que en Libertad había una milica que decían que se llamaba Amanda que revisaba los niños que era una soreta bárbara, bien hija de puta, yo no me acuerdo, pero me acuerdo de Punta de Rieles, la desesperación que me me generaba el el toque del timbre. Mamá también me cuenta que habían, hacían requisas nocturnas [cuando vivían juntas], entonces hacían sonar el “brrrrr” así, y se tenían que ir cuerpo a tierra, entonces ella lo que hacía, me sacaba de la cuna, me prendía la teta, me envolvía y se tiraba conmigo entre el piso y su cuerpo, digamos, entonces, este, y dice, yo me ponía muy nerviosa en esas circunstancias. Eso no recuerdo, pero sí recuerdo las visitas [a Punta de Rieles], las campanas de que tenías que ir y yo quería salir rajando y mi madre me decía, que no, no quería que fuera la primera, “no quedate”, como, que no respondiera a la voz de aura digamos ¿no? Pero a mí me ponía muy nerviosa toda la situación. Yo, sonaba y enfilaba de nuevo a una nueva revisión, ¿no? A revisión a la entrada, revisión al salir este que era muy violenta toda la situación en sí. (Entrevista a Claudia).

#### *EJEMPLO 2.14*

Los fines de semana iba a ver a mis padres, mis otros padres [se ríe] más bien a mi madre iba a ver, más que a mi padre ... Con mi viejo fue todo mucho más complicado, ¿no? Este, porque si bien habían, o sea, no era regular el tema de las visitas, primero podía suspenderse, podía tener traslado y no sabía dónde estaba y a su vez como era en el interior este, tá, una que tá, tenía que ir uno solo no no había plata pa’ pagar así de simple el pasaje este entonces tá generalmente iba mi abuela este y después que yo no quería ir, así de simple, no quería ir porque era era sí era feo, porque era ir a un cuarteel este, ¿no? Era una cárcel. En la cárcel había otros niños, había otras madres se generaba un ambiente ahí de uhhh por más que te revisaban, todo, toda esa parte digamos que estaba pero [pausa]. Pero se disimulaba bastante,

sin embargo, ir a un cuartel era otra historia ¿no? Y más este ennn en un cuartel, en Paso de los Toros, ese lugar que era un lugar bastante [pausa] fiero porque era como que los tipos en la visita también trataban como de hacerte sentir mal. Este yyy y tá, yo lo que tenía a su vez yo la excusa que decía era que no, no decía que no quería ir [risas], a veces sí lo llegué a decir también, pero era como que yo me me descomponía, que era verdad también porque los ómnibus de la onda eran terribles también el olor ese a gasoil como que te daba vuelta. Entonces, tá, siempre vomitaba, estee, iba, tipo tomaba, tomaba tipo Paratropina y vomitaba la Paratropina... [risas] sí, era terrible [risas] era horrible. (Entrevista a Fernando).

#### *EJEMPLO 2.15*

Mi madre dice, yo creo que un poco de razón debe tener, igual no sé si toda, porque ella dice que en las visitas los niños que habíamos estado presos o sea que estábamos presos o que habíamos estado presos éramos como que coexistíamos con much-muchaa más tranquilidad con los milicos como que nos dejábamos revisar no teníamos problemas o estábamos acostumbrados, y que los niños que noo eran los que tenían más nivel de angustia [...]. La conclusión que sacamos nosotros así nomás es que ellos muchos eran adolescentes que también eran como más maltratados, también los adolescentes naturalizan menos que los niños, ¿no? y probablemente pero que esa o sea si como que el propio hecho nomás de ir a las visitas es muy pesado y te marc-y obviamente te marca. (Entrevista a Mariana).

Los ejemplos seleccionados muestran el recuerdo de tres niños en las visitas parentales en diferentes centros de reclusión. Los penales eran los establecimientos militares de reclusión denominados coloquialmente como penal de Libertad (centro de detención masculino) y penal de Puntas de Rieles (centro de detención femenino). El régimen de visita, si no había ningún inconveniente, era semanal hasta que los niños tenían trece años. Luego, se pasaba a la modalidad de adulto que era cada quince días por teléfono y se realizaba mediante una mampara y a través de un teléfono. Las visitas a los cuarteles eran diferentes y las reglas sumamente cambiantes, como se expresa en el ejemplo 2.14.

Las visitas semanales eran la principal forma que tenían padres e hijos para comunicarse y conocerse y, como se ha visto, el otro dispositivo de contacto era la carta semanal. Su función era complementaria a las visitas, como un espacio semiótico donde se retomaban diálogos que profundizaban y expresaban aspectos concernientes al vínculo como se observa en el ejemplo 2.16.

#### *EJEMPLO 2.16*

Querida Anita: ¿cómo te encuentras? ¿Has recibido mis cartas? Espero que sí. Nos vemos, en realidad, tan poco que se convierten en algo imprescindible como medio de comunicación, para tratar de comprendernos. No importa que haya cosas que hoy no puedas entender. Lo importante es que sepas lo mucho que te quiero. Lo importante es que sepas todo lo que pienso y me preocupo por vos. Lo importante es que sepas que vos como los demás niños, también tienes a papá que vela por tu felicidad, que tienes a papá y mamá que te quieren y que necesitan también de tu cariño y de tu ayuda. (Carta del padre de Ana, 29 de agosto de 1979).

Si bien este padre destaca la importancia de la carta para mantener el vínculo, los hijos consideran más relevante a la visita semanal para la construcción de la relación con sus padres. Cabe destacar que pese a que las visitas fueran caracterizadas, como se ha visto en los ejemplos 2.13, 2.14, 2.15 por la violenta rutina a la que eran sometidos los niños previo, durante y después del contacto con sus padres en cada uno de los encuentros, eran un espacio primordial para ellos.

Si se analiza el recuento de los procedimientos carcelarios que narran estos hijos se puede ver que siempre está cargado de afecto negativo y, en algunos casos, se explicita que no hay un recuerdo directo. Empero el *recordar vicario*, como dice Sarlo (2005) a través de las palabras e historias de otros, muestra la misma crueldad que las narraciones. Por esta razón, se puede afirmar que el ejercicio de violencia del aparato represor se enfocó en la dinámica vincular padres e hijos y, por lo tanto, la violencia y el terror formaron parte del relacionamiento entre padres e hijos durante la prisión. La siniestra rutina impuesta (observaciones, grabaciones de comunicaciones, guardias armados apuntando a los niños, entre otros) era el procedimiento regular en los establecimientos penitenciarios. Esta cotidianeidad en las formas de tratamiento hacía que la violencia se naturalizara, se volvieran costumbre (Llobet, 2016; Jara, 2016) y, sobre todo, que se la dejara de cuestionar como parte de un mecanismo para la supervivencia. Esto se verá en el ejemplo 2.17:

#### EJEMPLO 2.17

Hay un cuento mío que yo lloraba **horrible** y Amanda [la policía que revisaba a los niños] le dijo a mi madre: “¿Por qué **llora** esta niña tanto? ¿Qué le dice?” Y mi madre dice: “Qué le voy a decir, no le digo nada.” Entonces, [mi madre] dijo no la llevo más y después de unos meses que vi que no lo veía más dije “yo soy grande [tenía tres años] voy” y **no lloré** más, **quiero** ver a mi papá, y ta y entonces fui y **no lloré** más lo entendí tenía que ir y ta pasar por todos esos que te **revisaban** todas esas historias **bastantes jodidas** se suponen que deben estar en mi interior por ahí pero no me acuerdo, sin embargo, mi hermano dijo no voy más y nunca más fue, **no pudo soportar** ir, ahí tenía ocho años.

Este ejemplo permite mostrar cómo lo normal era el maltrato y las reacciones frente a él eran lo que estaban fuera de lugar. Cuando Amanda, la encargada de las revisiones de los niños en el Penal de Libertad, le pregunta a la madre de la niña acerca de por qué llora, insinuando que algo le debería decir en la casa, la celadora no está esperando una respuesta sino marcando que esa conducta no es apropiada y amenazando a la madre y a la niña. Tanto es así, que la madre decide no llevarla más, ya que queda claro que de nada servía explicar lo normal que era que la niña llorase en esas circunstancias. Sin embargo,

la carcelera deja claro que eso es lo anormal y sancionable en el mundo carcelario, un mundo que en palabras de la madre de Gabriela “no tiene sentido para el que no lo vive” (ejemplo 5.14).

Para los familiares en el exterior, se trataba de sobrevivir y generar estrategias para llegar al encuentro esperado que siempre estaba rodeado de miedo, descrito por estos hijos como “desesperación, nervios, violencia, maltrato, angustia, horrible, llanto, bastante jodido”, entre otros. Lo siniestro de las visitas y sus reglas por fuera del sentido común no era algo a lo que todos los niños estaban en condiciones de enfrentar. Por esa razón, todos los niños con padres presos tuvieron que optar (consciente o inconscientemente) por ver o no ver a sus padres en esas condiciones. Los que aceptaron el desafío conjuraron estrategias como “volverse grandes a los tres años y dejar de llorar” y los otros, los que no pudieron, cargaron con la culpa de no ver más a sus padres en el transcurso de la pena en prisión. Cualquiera de estas decisiones traería consigo consecuencias a futuro, cuya exploración va más allá de los objetivos de esta tesis. Sin embargo, sí se profundizará en el lugar de la familia y su relación con el Estado represor.

### **2.5.3. Familia, represión y dictadura**

El discurso oficial del Estado sobre el daño a las familias uruguayas acontecido durante la dictadura se encuentra en *La investigación Histórica sobre la dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay Tomo II* (2008) donde se expresa que:

Los menores de edad fueron víctimas directas de la dictadura y no sólo, por ser hijos o hijas de padres y/o madres detenidos, detenidos desaparecidos o asesinados ... queda en evidencia, también una orientación de género de la represión, hacia la condición de mujer y la maternidad así como, también, hacia la familia como objeto de la represión dictatorial. (p. 377).

Estos aspectos ya han sido ejemplificados al inicio de este capítulo, sin embargo, parece pertinente destacar lo que otras investigaciones han profundizado en relación a la temática familia y dictadura. La importancia de poner en diálogo diversos discursos ayuda a comprender los complejos procesos de construcción de memoria, que se nutren de fuentes que involucran información macrosocial, grupal y micro o autobiográfica.

Flic (1997) en su libro *Entre el parentesco y la política* analiza dos conceptos de familia contrapuestos durante la dictadura argentina. Por un lado, el modelo que impone el Estado

y, por el otro, la contrapartida encabezada por las organizaciones de los familiares de los presos y los desaparecidos (madres, abuelas, hijos). Su análisis cruza datos de documentos públicos, novelas y entrevistas a presos políticos para mostrar lo que sucede:

Cuando todas las relaciones son politizadas desde arriba, se desarrollan nuevos lazos que mezclan los mundos público y privado, revelando así la arbitrariedad de esta división. Creo que la familia como institución y como ideología resulta un sitio muy útil para el estudio de este proceso, puesto que es desde su origen en la cultura occidental una organización liminal que se halla entre lo “natural” y lo “cultural”. A su vez, la familia es vista como el espacio privado por excelencia en la teoría social. (p. 32).

El trabajo de Flic está en consonancia con las conceptualizaciones que Jelin (2010) hace sobre la familia como institución cultural, que a lo largo de la historia ha sido permeada por procesos de cambio social, económico, tecnológico y político. Esta última autora en su libro *Pan y Afectos* realiza un análisis histórico para mostrar cómo la familia tradicional del patriarcado ha sido cuestionada por los estudios de género y cómo se ha producido la intrusión de lo público en lo privado. Sin embargo, argumenta que los cambios que se producen a la interna de esta institución no están ligados al abandono de los lazos familiares como criterio de unión, sino a aspectos relativos a la estabilidad del hogar y los roles asignados a sus miembros, es decir, nuevas formas de familia y convivencia. Jelin (2010) explica que la persistencia de los lazos familiares como criterio de cohesión se debe al rol afectivo que tiene la familia, que se construye socialmente “sobre la base de la cercanía en la convivencia, de las tareas de cuidado y protección, de la intimidad compartida de las responsabilidades familiares que las demás instituciones sociales (la escuela, la iglesia, el Estado) controlan y sancionan” (Jelin, 2010, p. 6). Por lo tanto, la familia cumple un rol fundamental en la organización de la convivencia y la protección afectiva de sus miembros, pero también es uno de los lugares en donde más se puede analizar la innovación y la creatividad social.

Durante la dictadura, la realidad política y económica produjo cambios en la composición y los roles familiares y en los discursos sobre la familia (Flic, 1997). En las organizaciones de familiares argentinas las mujeres actuaron como madres y esposas y desde estos roles salieron a las calles para evitar que el dolor quedara en la esfera privada. La familia durante la dictadura argentina se configura como un lugar de disputa de significados opuestos y, por lo tanto, como un lugar de conflicto. Cuando las madres de plaza de mayo

afirmaron que todos los desaparecidos son hijos de todas las madres, se produjo un cambio en el significado de la maternidad “no es el lazo biológico sino el ser víctimas de la represión lo que determina la filiación familiar” (1997, p. 70). En este sentido, ser hijo depende no ya de la sangre sino de la experiencia política y cuando se reclama al Estado que los “hijos sean devueltos a sus madres” se señala que hay una situación arbitraria e ilegal que el Estado protagoniza. En contraposición, el Estado juzga a esas madres y las acusa por haber permitido que sus hijos fueran subversivos y los tilda de malos moralmente y anormales. Estas posiciones contrapuestas llevaron a los familiares a reaccionar probando “la falsedad de esa imputación y ... la excelencia moral de los ‘subversivos’ en su calidad de hijos, cónyuges y padres, así como la pureza de sus objetivos” (Flic, 1997, p. 70).

El argumento de que el lazo biológico es el único criterio para definir quién cuenta y quién no cuenta como víctima del terrorismo de Estado ha sido cuestionado por la argentina Cecilia Sosa (2011). La autora, si bien reconoce que las asociaciones de madres de plaza de mayo e H.I.J.O.S Argentina han evocado formas tradicionales de parentesco, intenta mostrar cómo también han logrado construir arreglos sociales que exceden los bordes de la sangre. Su artículo propone una nueva forma de pensar a la familia fuera de los lazos de parentesco a partir de una lectura *queer*. Esta nominación es una respuesta a la búsqueda de nuevo vocabulario para referirse a las secuelas de la violencia y reconfigurar las formas de parentesco para entender las nuevas formas de relacionamiento que surgieron a partir de la experiencia de pérdida. El concepto de familia *queer* permea, corrompe y desestabiliza la noción de familia heteronormativa y quita el foco de la idea de familia herida como única víctima del terrorismo de estado. La autora boga por nuevos conceptos para unir intergeneracionalmente a la sociedad argentina, ya que el concepto tradicional de familia encapsula las posibilidades de análisis y comprensión de la transmisión del trauma que va más allá de los vínculos de sangre.

Desde Chile, Jara (2016) explica que en la cultura chilena la familia es vista como un sitio natural, con connotaciones religiosas y morales y que está a salvo de toda contaminación política y por esto, cuando las mujeres en tanto esposas y madres salen a buscar a sus desaparecidos rompen con el ideal Mariano o con el papel que le correspondía a Antígona en la tragedia griega. Su trabajo se enfoca en observar la memoria política transmitida dentro de las familias para analizar el papel que estos lazos han tenido en la creación de

memoria, en un país donde “hace solo 150 años las economías locales se basaban en la producción rural con la familia como la unidad productiva principal” (Jara, 2016, p. 17). Para ello, realiza entrevistas a hijos de militantes políticos chilenos que le permiten observar cómo recuerdan la dictadura militar en tanto experiencia vivida como parte de una memoria familiar y cultural. Su interés es sociológico y busca conocer cómo la experiencia traumática se ha experimentado y transmitido, así como protegido y dejado de lado. La perspectiva adoptada no diferencia lo público de lo privado, siguiendo los aportes teóricos de Smart. Para ella lo familiar está imbricado con los valores públicos y la construcción personal del *self*. Cuando se rastrea lo que le importa a una familia aparece el vínculo que une lo personal con lo cultural, así como lo político con lo histórico y lo social (Jara, 2016). En ese sentido, es que el abordaje familiar requiere un acercamiento complejo, ya que otro de los aspectos centrales que circulan en las narraciones de este grupo es la importancia que se otorga al afecto.

Cabe destacar que, en Chile, el Proyecto Hogares de los militantes del Movimiento de Izquierda Revolucionario chileno (MIR) es una instancia para educar a los hijos de los militantes que deciden volver a su país a luchar contra la dictadura, en el marco de la Operación retorno. El proyecto es una experiencia de innovación y creatividad social que consistió en juntar en un espacio de vida comunitaria en Cuba a los hijos de los padres que estaban clandestinos. Allí vivían a cargo de padres sociales y compartían la vida con hermanos también sociales. Esta historia de reconfiguraciones familiares alternativas a los modelos tradicionales se cuenta con detalle en el documental *El edificio de los chilenos* de Macarena Aguiló (2010). La historia de la experiencia muestra una revolución del sistema de sexo y género tradicional, ya que la maternidad y la paternidad son vistas como cualidades colectivas desligadas del orden biológico y en función de un proyecto revolucionario.

Vidaurrázaga (2012) hace un análisis de este documental y explica que los padres/héroes de la película no aparecen desde su condición pública, sino que muestran las opciones dolorosas de la vida privada “que implicaron a otros/as, quienes heredaron las consecuencias de esas decisiones” (2012, p. 156). En otras palabras, el documental muestra las consecuencias que el sueño revolucionario tuvo para los hijos. Esta autora describe a la película como “un relato que aún no ha sido contado porque es más doloroso aún que los dolores públicos de la revolución perdida” (2012, p.156) y en ella se “recoge

no solo el dolor del abandono, sino el dolor del abandono en vano puesto que el triunfo prometido jamás llegó” (2016, p. 162). La autora sostiene que estos hijos forman parte de una generación víctima “de un trauma que es colectivo y aún invisible” (2012, p. 156) que queda de manifiesto por los silencios incómodos de los entrevistados del documental. Jara (2016) está de acuerdo con esta afirmación y expresa que al igual que las narrativas de hijos de militantes chilenos que ella investiga, estos relatos forman parte de historias que todavía no se han oído y han sido dejadas de lado por los marcos de la memoria de izquierda. Ella habla de zonas grises de la memoria en la que habitan daños invisibilizados que demandan reconocimiento.

La familia, por ser el ámbito privado por excelencia de la teoría social, ha sido una forma de aproximación al mundo íntimo de las víctimas y de la transmisión intergeneracional del pasado reciente traumático. Sin embargo, en esta tesis las relaciones de parentesco se analizaron desde el punto de vista del lazo afectivo que mantiene unidos a los integrantes del grupo primario, en consonancia con los planteos previos de Jelin (2010).

#### **2.5.4. El trauma parental y la transmisión intergeneracional**

Existen dos grandes polos de interés en las investigaciones relativas a eventos sociales traumáticos. El primero tiene que ver con el enfoque social de lo sucedido a grupos y/o sociedades, donde el concepto de *generación* cobra especial relevancia y, el segundo, tiene que ver con un enfoque individual, en que el trauma se relaciona con los individuos y sus relaciones o roles en sus grupos primarios. Este es el enfoque psicológico y psicopatológico en que aparecen los conceptos de padres traumatizados y, por lo tanto, hijos de padres traumatizados. Aquellos que han participado directamente y han sido víctimas del horror han sido denominados *primera generación* y su progenie, alejada en el tiempo del suceso ha sido llamada *segunda generación*.

El concepto de *segunda generación*, como señala Jara (2016) retomando el concepto de Assman, apunta a dos aspectos: el primero es a la posición familiar de ser el hijo de y, el segundo, a que la transmisión de una experiencia indirecta es crucial para la identidad de esta generación y es válida como una forma de experiencia. La transmisión puede producirse de forma verbal, como una narración o corporeizada (*embodied* en inglés). El interés investigativo ha estado focalizado en la forma en que estos hijos han lidiado con el pasado de sus padres y, fundamentalmente, en el análisis de cómo ellos reproducen la

memoria de sus padres. Esta reproducción es considerada una forma de reapropiación de un legado parental que no se realiza pasivamente y que, una vez que ha sido habitado, revela nuevos valores, memorias y juicios.

Prager (2003) reflexiona acerca de cómo es posible pensar el problema social de la herencia entre generaciones afectadas por un trauma humanamente creado. Entiende que lo que les sucede a los sobrevivientes se puede describir desde lo individual, a través de síntomas como la pérdida de la capacidad de disfrute, de la espontaneidad o de la habilidad de contactar con otros, o se puede explicar desde el psicoanálisis, como un problema de falso *self* o *pseudo-adulter* (Winnicott, 1960) que son descripciones que muestran las formas de protección individual contra el daño. Bar-On y Chaitin (2001) también han descripto los estilos de ser padre de los sobrevivientes del Holocausto analizando las formas en que estos transmitieron a sus hijos la época del nazismo y cómo los sobrevivientes han desarrollado sus propios conceptos de paternidad. Sin embargo, Prager (2003) expresa que poco se ha dicho sobre el fenómeno grupal que permita un entendimiento más profundo que el que se circunscribe solamente al individuo. La forma que él encuentra para combinar ambas perspectivas es incorporar una explicación sociológica a la psicológica a partir del concepto de *generación* de Mannheim. De esta manera, explica que esas características individuales son la experiencia de toda una generación que comparte una misma psicología. En ese sentido, entiende que las generaciones encapsulan diferentes vidas vividas a lo largo del tiempo, aúnan voces particulares y caminos generacionales, al mismo tiempo que existe entre los individuos una tensión entre lo que los une y lo que los diferencia. Por lo tanto, si los padres son una generación privada del sentido de ubicación social y de la capacidad creativa de definirse autónomamente, el resultado es la pérdida de la capacidad de separarse de los hijos y, por estos efectos, se produce la pérdida de la *childhood* y/o de la generación siguiente.

Este autor explica diversos hallazgos que se han hecho acerca de las características psicológicas de estos hijos, como la dificultad en la diferenciación en términos identitarios, el papel protector frente a sus padres, en vez de que esto sea al revés y la inhibición de sus impulsos de generar autonomía e independencia. Todos estos aspectos coinciden con investigaciones que también se han realizado en América Latina sobre daño transgeneracional (Scapusio, Pache, Ortiz, & Ruiz, 2009). La descripción psicopatológica de las personalidades de estos hijos puede ahondarse en referencias como Danieli, Norris

y Engdahl (2016) y Danieli et al. (2015). Sus artículos muestran un inventario capaz de diagnosticar desde la psicopatología las características de personalidad de las subsiguientes generaciones del Holocausto. Estos estudios insisten en la dificultad de los hijos de experimentarse como personas separadas de sus padres y apropiarse de un tiempo y un lugar que les pertenece a ellos mismos. Esta forma de continuidad, específicamente, relacionada a los recuerdos del horror se ha conceptualizado como *posmemoria*.

La *posmemoria* es un concepto adoptado por Marianne Hirsch (como se citó en Tadeo Fuica, 2014) para hablar de los hijos de los sobrevivientes del Holocausto que es caracterizada como “la experiencia de aquellos que crecieron en ambientes donde dominaban las narraciones previas a sus nacimientos, y cuyos relatos se confunden con las historias de la generación anterior, moldeadas por eventos traumáticos que los hijos no pueden entender ni recrear” (Hirsch, 1997 como se citó en Tadeo Fuica, 2014, p. 298). Cuando esta generación de hijos empieza a convertir sus memorias familiares en objetos de reflexión estéticos, éticos o políticos con un impacto en la esfera pública comienzan los problemas para definir de quién son las memorias y cómo pueden estos hijos apropiarse de los recuerdos de sus padres. La conexión con el objeto o la fuente no es mediada por el recuerdo porque este pertenece a los padres, sino por un investimento imaginativo y creativo. Se la denomina *post* para marcar que a pesar de que la memoria de los eventos traumáticos convive con ellos, no hay una continuidad en términos de indexación de la memoria, como luego describirá van Alphen (2006). Hirsch (2008) está interesada en las sociedades mediáticas y en la globalización del Holocausto como fenómeno transnacional. Por lo tanto, no busca personificar la memoria sino explicar cómo es posible que los eventos traumáticos sean recibidos, internalizados, reinterpretados y recreados por una segunda o tercera generación a partir de una conexión afectiva con el pasado que no necesariamente es familiar.

El concepto de *posmemoria* es una respuesta al concepto de transmisión de memorias traumáticas con énfasis en ciertos actores que se encargan de recibir esa herencia y de ser su soporte. Se trata de un concepto que posee un carácter vicario en la medida que toma una voz prestada para apropiarse de la experiencia, “la *posmemoria*, que tiene la memoria en su centro, sería la reconstrucción memorialística de la memoria de los hechos recientes que no fueron vividos por el sujeto que los reconstruye” (Sarlo, 2005, p. 129). Sarlo considera que la vicariedad, así como la fragmentación o la mediación son características

de la memoria en general y no solo de las traumáticas, por este motivo, se rehúsa a utilizar el término *posmemoria* para las experiencias traumáticas latinoamericanas.

Por su parte, van Alphen (2006) plantea que sí existe una discontinuidad entre la memoria de los padres sobrevivientes del Holocausto y sus hijos, por lo que evita el concepto *segunda generación* o generación posterior para marcar este hiato en la genealogía de la memoria. En el caso de los hijos de los sobrevivientes la relación indexical que define la memoria en relación a los hechos vividos por sus padres no existe (van Alphen, 2006, p. 486). Por este motivo, rechaza denominar *posmemoria* a esta forma de relacionamiento con el pasado de los padres que plantea Hirsch, desde el entendido que no se trata de una memoria y eso podría complicar la comprensión del fenómeno. Sin embargo, concuerda con ella en que debe existir entre los padres y los hijos un “profunda conexión personal”, pero la conexión no es con sus recuerdos sino con los padres en tanto sujetos. Los hijos necesitan esa conexión para romper la discontinuidad producida por el trauma social. van Alphen (2006) no cuestiona el hecho de que los efectos traumáticos de los sobrevivientes del Holocausto se transmitan a sus hijos y que estos pueden presentar síntomas que están asociados al trauma de sus padres, pero su interés es estudiar qué sucede en la interacción padres/hijos para cuestionar la eficacia en la transmisión del trauma y ver la existencia de otros procesos. No cree que los problemas que los hijos tengan sean variantes de los traumas parentales, sino que son problemas de otra naturaleza, sobre los que hay que investigar (2006).

Desde el campo de la sociología latinoamericana, una línea de investigación que plantea una perspectiva diferente sobre la relación de los niños y el pasado traumático social es la de Valéria Llobet (2015, 2016, 2018). Su mirada es generacional y busca describir las inscripciones del autoritarismo y la violencia institucional “naturalizada” al reconocer la existencia de múltiples voces y de experiencias infantiles que permiten reconstruir lo que es común y lo que es singular. De esta manera, Llobet busca “visibilizar por fuera de las categorías de trauma y víctima las prácticas de producción de subjetividad, dimensiones vivenciales o experienciales” (2015, p. 5). Para ello, realiza entrevistas en Buenos Aires y en una provincia del interior y concibe las narrativas como testimonios en un sentido subjetivo, pero no político ni ético. Por este motivo, su trabajo deja de lado las categorías de *posmemoria* y *generación post dictadura*, ya que su intención es encontrar un enfoque generacional de una posible experiencia histórica que es compartida por una cohorte. Lo

fundamental de su propuesta es la revisión de las relaciones intergeneracionales a partir de problematizar la idea de la separación total de los mundos adulto e infantil. En este sentido disciplinar y de abordaje, cabe destacar uno de los hallazgos de la investigación de Jara que está en consonancia con sus planteos (2016):

Mi idea de que los niños son ingenuos y frágiles ha sido cuestionada al escuchar todas estas historias, que me han ayudado a comprender el gran impacto en la percepción del mundo que ha tenido el contexto de violencia para estos niños, que debieron apañárselas para conciliar sus vidas privadas y públicas durante y después de la violencia de estado. Sus relatos muestran que los eventos más horribles pueden normalizarse, apropiarse y habitarse. (p. 47).

Los postulados antes expuestos (Jara, 2016; Llobet, 2015, 2016, 2018) son las propuestas teóricas a las que adscribe esta tesis, en tanto busca visibilizar a partir de los relatos de los hijos las formas singulares de agenciamiento de su historia. En las secciones 3.7 y 3.8 se ahondará en el posicionamiento teórico de esta investigación referido al concepto de *generación y posmemoria* en el contexto uruguayo.

#### **2.5.5. Las manifestaciones públicas de los hijos de padres “traumatizados” en Uruguay**

La intención del título de este apartado es provocar, por un lado, al mostrar la forma en que han sido conceptualizados los sobrevivientes de experiencias como el Holocausto o las dictaduras en América Latina (traumatizados) y, por otro lado, hacer visible cómo esa marca o etiqueta se hace extensible a cualquier otra forma de identidad, en este caso, la identidad familiar en relación a la paternidad o maternidad.

La conexión que vincula a los hijos con sus padres traumatizados, como se ha visto, es un fenómeno que ha sido investigado desde diversas disciplinas. Sin embargo, la mayor parte de los estudios latinoamericanistas, influidos por Sarlo (2005), bogan por una perspectiva más allá de la familia como respuesta a dos fenómenos. El primero es que las organizaciones de derechos humanos y agrupaciones han utilizado la metáfora de la familia para reclamar verdad y justicia y el segundo es, como plantea Jara (2016), una fuerte afiliación ideológica con la causa de la primera generación, que excede a la familia tradicional. En este punto, se plantea el problema del legado y la legitimidad y, en ese sentido, los estudios de la memoria insisten en categorizar los discursos públicos y/u objetos culturales que se hacen cargo de las memorias conflictivas desde una perspectiva

familiar (verosímil o real) y generacional, creando categorías como *generación post dictadura* o aplicando los conceptos presentados en el apartado anterior.

En este sentido, los trabajos de Levey (2010, 2014) y Tadeo Fuica (2015) a pesar de tener objetos de trabajo diferentes intentan probar si los conceptos de *segunda generación*, *generación 1.5* y *postmemoria*, pueden aplicarse al caso uruguayo. Para la primera autora se trata de explorar la influencia social (discursos, actividades) de tres grupos de hijos de presos políticos: *niños en cautiverio*, conformado por los niños que nacieron en la cárcel y el colectivo autoconvocado *memoria en Libertad* de hijos de ex presos; y el colectivo *HIJOS* Uruguay conformado por hijos de desaparecidos. En sus conceptualizaciones ubica a estos hijos bajo la clasificación de *generación post-dictadura* de Ana Ros (2012). Ros (2012) acuña este concepto para designar a aquellos sujetos nacidos bajo regímenes dictatoriales, específicamente el chileno, que duró diecisiete años y que, por lo tanto, influyó en niños de diversas edades y que tuvieron diferentes experiencias políticas. La investigación de Levey discute que el prefijo *post* de postmemoria sea adecuado en el caso uruguayo, ya que las diferentes generaciones conviven y coexisten en una continuidad temporal y espacial (en la mayoría de los casos). Luego explica que el grupo que se siente verdaderamente como perteneciente a la segunda generación es el de *HIJOS* Uruguay (hijos de desaparecidos) y que el grupo de *Niños* se considera como víctimas directas, en tanto, *Memoria en libertad* entraría en la categoría *generación 1.5* de Suleiman. A pesar de que los grupos surgen unidos al trauma por sus lazos familiares, el estudio de sus actividades públicas revela el interjuego entre lo familiar y lo afiliativo, incluyendo lo social, político y lo judicial más amplio. La relación no es solo con el pasado, sino que tiene que ver con el presente y sus vidas adultas en diálogo con el pasado traumático.

Tadeo Fuica (2015), por su parte, analiza dos documentales uruguayos y trabaja las especificidades de la *segunda generación* en el Cono Sur, con la idea de cuestionar la aplicación del concepto de *posmemoria* en la realidad latinoamericana. Sin embargo, no es el film lo que le permite decir a qué categoría de memoria pertenece, sino que son las biografías de sus directores las que la orientan. La autora explica que, aunque los dos directores pertenecen a la misma generación son sus historias las que los han llevado a tener aproximaciones diversas al pasado reciente, lo que queda claro en la diferencia de ambos documentales. Una de las directoras, niña exiliada junto a sus padres, tiene

características de *posmemoria*, mientras que el director que ha vivido en Uruguay y es hijo de desaparecido tiene características más propias a la *primera generación*. Sin embargo, como nació después de su padre (valga la obviedad) se le debe atribuir una categoría coherente como la de *generación 1.5*.

El concepto desarrollado por Suleiman (2002) de *generación 1.5* intenta categorizar a los niños sobrevivientes del Holocausto, que eran muy jóvenes para tener una comprensión de los hechos que les sucedían desde una perspectiva adulta, pero con edad suficiente como para haber estado ahí durante la persecución Nazi de los judíos. Su énfasis es en considerar la diversidad de experiencias de los niños del Holocausto y evitar categorías cerradas.

Desde la Antropología, la tesis de Montealegre (2018) analiza los discursos públicos de un hijo de desaparecidos uruguayos, al que considera de *segunda generación* y que lidera un grupo religioso internacional llamado el *Camino Rojo*. Su análisis antropológico pone de relieve cómo la historia de sufrimiento de su vida y la participación activa en el movimiento le permitieron acceder al liderazgo religioso en Uruguay. Lo siniestro de la narración es cómo este hijo utiliza su historia y la de sus padres muertos en un camino de purificación en el que primero perdona a sus padres por haberlo abandonado y luego perdona al Estado y a los responsables de la muerte de sus padres para vivir en paz y ser un “doliente feliz” (Montealegre, 2018). Montealegre interpreta su historia como un alegato a la impunidad y una negación del trabajo de verdad y justicia que otros sectores o grupos sociales han llevado y están llevando a cabo para saber dónde están sus muertos y reclamar justicia por las atrocidades cometidas durante la dictadura.

Desde la psicología social, el trabajo de Mosquera (2015) aborda la temática de los hijos de desaparecidos en el caso uruguayo pero, específicamente, de aquellos que fueron apropiados y recuperados. Su tema y enfoque teórico son las identidades en el marco de las dictaduras del Cono Sur a partir de las historias de los niños que nacieron en prisión política o fueron secuestrados con sus padres *desaparecidos*. El trabajo se centra en lo que les sucede a estos jóvenes cuando se les comunica su verdadero origen, relacionado con la muerte de sus padres en manos de un gobierno militar. Los resultados de la investigación muestran cómo ellos enfrentan los dilemas de una identidad compleja tanto en lo personal como en lo social y cuáles son las diferentes decisiones y cuestionamientos.

A partir de los relatos de su vida cotidiana estos jóvenes evidencian diversas formas de resolver un problema que lo trastoca todo, desde el cambio de apellido hasta el distanciamiento o no de su familia de crianza o el hecho de tener que contar a sus hijos, parejas y amigos lo que ha sucedido.

Desde la sociología, la tesis de Gabriela Fried (2004) explora a partir de entrevistas a padres o familiares de desaparecidos, presos y exiliados acerca de las formas en las que contaron a sus hijos la historia relacionada con sus vivencias traumáticas (desaparición, cárcel o exilio). Esta tesis analiza el momento íntimo en el cual los padres/cuidadores eligen o no contar a su descendencia lo que les sucedió durante la dictadura. Sus estrategias oscilan entre el silencio, justificado en el cuidado del niño y su no exposición a información para la que no está preparado y, la narración sin filtro, como una manera de no reproducir las políticas sociales del olvido y perdón a los responsables de las violaciones de los DDHH de la sociedad uruguaya. Entre ambos extremos están las estrategias de suavización y de trabajo de edición de las historias para que el contenido se ajuste a lo que el niño puede entender o a lo que los padres pueden contar.

Como se ha planteado al final del apartado anterior, esta investigación se separa de las categorizaciones generacionales. Esto se debe a que como muestran los trabajos reseñados el contexto uruguayo presentarían una complejidad mayor en términos de convivencia de víctimas y sus descendientes, que el Holocausto. De lo expuesto hasta ahora, se sabe que hubo víctimas adultas, niños nacidos en la cárcel también víctimas infantiles, hijos que nacieron fuera de la cárcel y fueron víctimas del régimen de visitas al igual que toda la familia que quedó por fuera. Hubo exiliados adultos y niños, hubo tortura a adultos, adolescentes y a niños. Podemos encontrar también hijos que nacieron luego de la cárcel, hijos de desaparecidos de ambos padres o de un solo padre y que en los más de 40 años que han pasado desde el golpe de estado, muchos de estos hijos también han tenido hijos que conviven actualmente con presos y presas que tuvieron condenas de diferente duración pero vinculadas siempre a la tortura sistemática. A efectos de profundizar aún más en el contexto de la dictadura uruguaya y sus consecuencias se abordarán estudios sobre el discurso de los militares uruguayos, investigaciones sobre enseñanza del pasado reciente y, fundamentalmente, las políticas de olvido que han marcado las formas de recordar en Uruguay.

### 2.5.6. El discurso de los militares y la enseñanza del pasado reciente

La investigación lingüística más importante sobre discursos de la dictadura uruguaya es el trabajo de Mariana Achugar (2008) que analiza el discurso de las fuerzas armadas y los grupos militares desde una perspectiva longitudinal que abarca el período de 1976 a 2007. La autora estudia cómo la institución militar logró en todos esos años mantener legítima su versión de la historia y cómo este hecho ha generado en el pueblo uruguayo una “tensión entre la necesidad de recordar y la necesidad de olvidar con el fin de seguir adelante” (p. 3). Esta investigación surge en el campo de la lingüística y tiene una perspectiva que aborda lo social desde un posicionamiento crítico frente a los acontecimientos y a la ideología. A continuación, se destacan algunos de los resultados del análisis micro textual: i) la presencia de algunos patrones discursivos como la *demonización* de los otros a través de una evaluación negativa; ii) el apoyo del argumento de que el país experimentó *un estado de guerra* y que los *enemigos* eran crueles y peligrosos; iii) la negación de la responsabilidad de los militares en sus textos a través de usos de recursos impersonales, pasivos y nominalizaciones, entre otros. En cuanto a los resultados más globales esta autora plantea que “la memoria es representativa de una heteroglosia social y se mantiene o cambia dependiendo de las constantes articulaciones, desarticulaciones y rearticulaciones de diferentes discursos” (Achugar, 2008, p. 25). Por ello, la construcción y formación de la memoria, tanto en el ámbito político-público como en el privado, es vital para ensamblar una versión común de las huellas de la historia.

Más recientemente, Achugar (2016) investiga y publica un libro sobre la transmisión intergeneracional del pasado reciente en Uruguay. Este trabajo no se centra únicamente en la enseñanza formal, porque aborda la transmisión familiar y la cultura popular. Sin embargo, el trabajo etnográfico realizado en escuelas secundarias uruguayas le permitió conocer qué sabían y cómo aprendían los adolescentes sobre el pasado traumático de su país. En Chile se destacan los trabajos realizados por Oteíza sobre el análisis de las prácticas de enseñanza del pasado reciente chileno, a partir de los planes de estudios, los libros de textos y el trabajo en aula (Oteíza & Pinuer, 2012, 2016; Oteíza, 2014, 2018). Esta investigadora, también desde un análisis lingüístico ha mostrado la importancia de los procesos educativos para la transmisión del pasado reciente pero también las relaciones que existen entre memoria personal, memoria colectiva y cultural y la cultura

histórica (Oteíza, 2017), que complejizan la relación individuo y sociedad y las prácticas textuales.

La incorporación de estas dos últimas investigaciones, que surgen del campo educativo en el marco teórico, se fundan en que para la construcción efectiva de una conciencia crítica y una memoria social sobre el pasado traumático, es fundamental entender cómo se están llevando a cabo las políticas de memoria en la educación. Entiendo que este es el lugar por excelencia para la formación de los ciudadanos del futuro y finalizo con una frase de Welzer Tschuggnall (Jara, 2016) que dice que los documentos sin políticas de enseñanza del pasado en todos los niveles educativos no sirven para nada.

Si bien este apartado se ha enfocado en los aspectos institucionales destinados a producir y reproducir discursos sobre la dictadura, como puede ser la voz de los militares en la prensa o la institución educativa, en el siguiente apartado trataré de las políticas de olvido del estado uruguayo.

### **2.5.7. Las políticas de olvido en Uruguay**

El trabajo de Fried (2004, 2011) muestra cómo en el marco de la política uruguaya de silenciamiento y negación del pasado traumático las memorias en la esfera privada e íntima de las familias se sostienen y transmiten intergeneracionalmente. Las olas de memoria, como ella las denomina, están asociadas a acontecimientos políticos que marcan la interrelación entre los aspectos sociales y los individuales. La autora plantea que para estudiar la memoria colectiva del pasado silenciado es necesario desarrollar una metodología y un marco teórico robusto que permita analizar la transmisión de la memoria traumática entre las capas privadas e íntimas de la memoria colectiva, en lo que Fried llama “the formative layer of the intersubjective undercurrents of private memories” (2011, p. 159)<sup>4</sup>.

En su tesis de doctorado Fried (2004) sostiene que con la liberación colectiva en marzo de 1985 las historias personales no tenían cabida, se transmitían las historias heroicas y se mencionaban aquellos que habían sido los símbolos de la resistencia. El discurso que circulaba era que todos habían sido liberados por la solidaridad y la resistencia del pueblo que había sobrevivido y derrotado al enemigo. Otro aspecto fundamental que destaca

---

<sup>4</sup> La capa formativa de las corrientes subterráneas intersubjetivas de los recuerdos privados.

Fried (2004) y que permite entender, a mi criterio, un aspecto importante de la idiosincrasia uruguaya fue el código de conducta que se impuso entre las víctimas, el cual establecía que lo adecuado y moral para el colectivo era no hablar y dejar pasar lo que ya pasó. De esta manera, se minimizaba el daño a la organización política y el daño moral de las personas y con el silencio se mostraba que hubo un triunfo moral e ideológico sobre los captores. En principio, la organización se priorizó sobre lo personal y los recién liberados buscaron la reconstrucción de la vida a partir de nuevos proyectos de cara al futuro. Todos estos aspectos del afuera combinado con las dinámicas psicológicas que hacen que la transmisión de la experiencia traumática sea tan difícil hicieron que los prisioneros se concentraran en el presente y en el futuro más que en el pasado.

En 1989 se realizó un plebiscito para definir si se realizarían juicios contra los protagonistas de las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura y resultó negativo, aprobándose la *Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado*. Este hecho impone un efecto paralizador de silencio y negación. D'Orsi (2015) habla de una primera polarización que duró 10 años, como se ve en la figura 2.18 a continuación, que combina los hechos reseñados por el autor y datos obtenidos en la entrevista con Fernando.

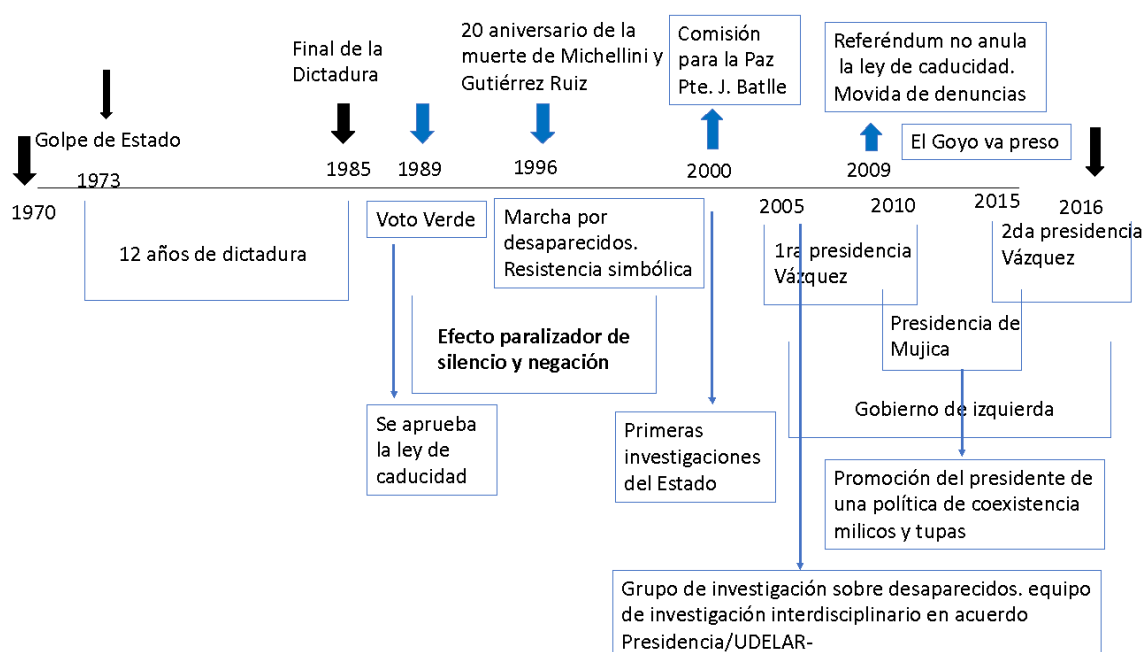


Figura 2.18 Línea de tiempo basada en la entrevista de Fernando y el artículo de D'Orsi (2015)

El efecto paralizador de silencio y negación se debió a que la memoria política pública excluyó durante décadas los discursos privados de aquellos que soportaron la represión estatal. Las formas de recordar se sostuvieron en los ámbitos culturales (Achugar, 2016) e intersubjetivos de los procesos y prácticas de la memoria cotidiana. Estas prácticas “subterráneas” hicieron su contribución, en parte, a la memoria colectiva y expusieron las experiencias a lo largo de varios años (Fried, 2011).

La primera iniciativa del Estado por asumir e investigar el terrorismo de Estado sucedió en la presidencia de José Batlle en el año 2000. Se estableció la llamada Comisión para la Paz que poco avanzó en la búsqueda de la verdad. La verdadera investigación fue impulsada durante el primer gobierno de izquierda (2005-2010) por el presidente Tabaré Vázquez. En ese momento se formó un equipo interdisciplinario en la Universidad de la República (antropólogos, historiadores, filósofos, entre otros) dirigido por Álvaro Rico (2008) que hizo una recopilación exhaustiva de los hechos ocurridos durante la dictadura y cuyo resultado fueron tres voluminosos tomos denominados *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el Terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. El Tomo I (2008) agrupó la información sobre *Las violaciones al derecho a la vida. Asesinados Políticos. Detenidos Desaparecidos*, en tanto que el segundo proporcionó información sobre *Las violaciones a la libertad de las personas. La vigilancia a la sociedad. Exilio*; y el tercero arrojó datos sobre *Las violaciones a los Derechos Políticos. La represión a los partidos. Movimiento obrero. Universidad y Estudiantes*. Estos libros recopilan datos, nombres, lugares, informes de espionaje, transcripciones de llamadas telefónicas, todos agrupados según las temáticas que dan nombre a cada tomo. La colección se erige como una fuente valiosa donde se hacen públicos algunos archivos militares y se dan a conocer datos que han permitido abrir paso a otras investigaciones. Los resultados de este trabajo pertenecen a la órbita el Estado y, por lo tanto, al conocimiento o memoria oficial.

Cabe destacar que en el año 2009 se realizó un nuevo plebiscito para anular la Ley de Caducidad y, por segunda vez, se perdió la votación, resultando con ello una confirmación de la negación y una reafirmación de esta ley. Sin embargo, en este año y el siguiente se producen las primeras sentencias contra genocidas que avanzaron hacia condenas de protagonistas destacados en las violaciones de derechos humanos en Uruguay. Desde el 2010 al 2015 asume como presidente de la República José Mujica, rehén de la dictadura que permaneció preso durante 12 años y que promovió un discurso similar al del código

de conducta de 1985, su política en relación a los derechos humanos se centró en promocionar la coexistencia pacífica entre los militares y las organizaciones políticas de izquierda (D'Orsi, 2015).

Luego de 2005, a pesar de los reveses que sucedieron también en torno al recuerdo del pasado, D'orsi (2015) reconoce que hay un cambio en el acercamiento a los derechos humanos. Esta apertura al pasado con las investigaciones y algunos juicios ganados que permitieron encarcelar genocidas produce un nuevo sentido en la memoria colectiva. Esta no es compartida por todos, ni a la interna de la comunidad de víctimas ni en la de los perpetradores, y es imaginada, en el sentido de las comunidades imaginarias de Anderson (2007)<sup>5</sup>. La aparición en la esfera pública de nuevos relatos no implicó un triunfo de la verdad, sino que mostró la conflictividad inherente al constructo social *memoria*. El efecto de las investigaciones que identificaron a las víctimas y señalaron responsables públicamente produjo una nueva economía de la memoria y, en última instancia, un nuevo marco oficial para el recuerdo.

#### **2.5.8. La memoria permitida**

El conocimiento sobre el pasado reciente y la memoria colectiva son campos en construcción que se nutren de diversas fuentes y que son de naturaleza semiótica diversa. Por un lado, existe una prolífera literatura testimonial donde los protagonistas de la historia han sacado a la luz sus vivencias (Rosencof & Fernández Huidobro, 2008; AAVV, 2002; Ruiz & Sanseviero, 2012; Jorge, 2010). Por otro lado, existe una serie de investigaciones independientes, realizadas con financiación de universidades u otros fondos en diferentes disciplinas, muchas de las cuales ya se han mencionado, y que intentan producir conocimiento sobre el pasado reciente desde la ciencia. Asimismo, se encuentra una gran producción de películas de ficción y documentales sobre la dictadura en Uruguay, así como la construcción de espacios conmemorativos, placas, memoriales de desaparecidos, museo de la memoria, entre otros, algunas de estas intervenciones se financiaron a partir de organizaciones de familiares y otras con apoyo estatal (Lessa, 2011).

---

<sup>5</sup> Desde esta perspectiva, determinados sujetos (en su mayoría desconocidos entre sí) tienen en común una realidad mental por la cual se consideran formando parte de una comunión basada en determinados principios. Anderson sostiene que: “*las comunidades no deben distinguirse por su falsedad o legitimidad, sino por el estilo con el que son imaginadas*” (2007, p. 24).

Todos estos marcos públicos para el recuerdo no muestran más que el carácter conflictivo, compuesto por capas de intersubjetividades que cambian a lo largo del tiempo. Sin embargo, como destaca Jara (2016) la memoria oficial en Chile ha tenido efectos paradójicos, por un lado, ha permitido el reconocimiento por parte del estado de las violaciones de los derechos humanos, pero, por otro lado, ha eclipsado otras formas de recordar. Esta autora retoma el concepto de Kaiser de *zonas grises de la memoria* y lo adapta a su investigación que tiene objetivos similares a la nuestra. En este sentido, estas zonas refieren a las experiencias de los hijos que crecieron en la dictadura y cuyos recuerdos no están en sintonía con las narrativas de la primera generación. La autora considera que las memorias de estos niños ahora adultos abren nuevos sentidos, experiencias y memorias del período dictatorial. Para ella “estas zonas grises de la memoria tiran por tierra el concepto de que la memoria oficial por sí misma llevará a las sociedades a la construcción de justicia” (2016, p. 2).

Estas afirmaciones, por un lado, refieren a la imposibilidad de incorporar todas las voces, historias y situaciones vividas en la memoria oficial y, por otro lado, apuntan a la recuperación de esas zonas de la memoria donde se unen lo público y lo privado y se anudan las subjetividades en los discursos que circulan por fuera del *statu quo*. De esta manera, se puede visualizar la diversidad de discursos, sus conflictos y entender por qué algunos son más o menos recordados, así como cuáles son las causas del olvido o del silencio o, incluso, por qué existen algunas versiones de la historia que han primado sobre otras. Las voces de los hijos hacen repensar lo que significa sufrir los efectos aún presentes de la violencia de estado para repensar los efectos de largo aliento de la violencia, redefinir la idea de víctima e iluminar nuevas formas de afecto y modos de subjetividad (Jara, 2016).

### **2.5.9. Los desafíos de las memorias uruguayas**

La memoria como forma de afiliación afectiva al pasado en contextos de traumas sociales (Hirsch, 2008; van Alphen, 2006; Levey, 2016; Jara, 2016; entre otros) debería ser investigada, descentrada del sujeto que se hace cargo del legado percibido como doloroso, para concentrarse en las maneras de asumir el pasado y los dispositivos semióticos que se eligen para transmitir la experiencia. En esta tesis propongo evitar el punto de vista generacional como forma de categorizar estas experiencias y enfocar en la capacidad

creativa de los sujetos que deciden vincularse con ese pasado doloroso y que al hacerlo asumen una acción y una práctica de memoria social, que les permite generar una identidad en el singular acto de aproximación a la experiencia traumática. Resulta interesante analizar cómo conviven los discursos de los afectados directamente con los de los no afectados, por qué hablan o no lo hacen los afectados, sus hijos o sus nietos, o aún sus vecinos. Cuando se trata de experiencias dolorosas sociales, como es el caso del Holocausto y las dictaduras de América Latina, será preciso investigar las formas de continuidad entre lo individual, propio del espacio privado, la memoria social y el evento histórico como reconocimiento oficial de la experiencia dolorosa.

Concuerdo con los planteos de D'orsi cuando cita a Jefery Alexander y afirma que un evento no es traumático en sí, sino que lo es cuando ha sido socialmente reconocido y construido. En esa línea, este autor propone desnaturalizar la idea de trauma, diferenciándolo del evento de su representación y mostrar el rol organizador que tiene la memoria, la interferencia colectiva y los efectos individuales que se crean. Sin desestimar los efectos individuales de las situaciones de horror (que son parte de los objetivos de esta tesis), considero que el concepto de generación es apropiado para ciertos objetos de estudio, específicamente los objetos culturales, sin embargo, será preciso ahondar en ellos como discursos situados que emergen socialmente en determinados contextos, como plantea van Alphen:

Las experiencias de los sobrevivientes se vuelven narrables, se transforman en una narrativa coherente, solamente mucho después. Se vuelven narrables no porque haya habido un procesamiento de las memorias, la conexión de piezas de memoria en una épica coherente. La coherencia, más bien viene de fuera, a través de la literatura y las películas, a través de *memoirs* y testimonios de otros, que circulan más y más en la cultura pública. Por eso lo "oficial" y público hace posible que las memorias personales vinculadas al Holocausto comiencen a ser narrables. Ellas proveen el marco narrativo en el que las memorias fragmentadas pueden ser integradas. (2006, p. 485).

La cita visibiliza la inextricable conexión entre los discursos privados y públicos en lo que refiere a la memoria de hechos traumáticos y muestra cómo los discursos individuales necesitan del colectivo social para devenir coherentes. Otra arista de esta relación es presentada por Ros (2012) en una cita de Robben en que muestra que el conflicto social por la verdad de las memorias anula la capacidad del sujeto de contar su historia y, por lo tanto, afecta su subjetividad:

Antonius Robben nota que los grupos y los individuos no puede hacer el duelo por sus pérdidas cuando otros niegan que esas pérdidas han tenido lugar. La contienda entre memorias negadoras y el conflicto con otras posturas cierra el espacio social para pasar del testimonio a la interpretación histórica y de la rememoración a la conmemoración. (Robben 2005 como se citó en Ros, 2012, p. 8).

Las citas presentadas muestran cómo los conceptos abarcadores tales como *generación* o el de *verdad de las memorias* pueden resultar obturantes para el contacto con la individualidad y con el individuo. En este sentido, se estima que cuando un analista se aproxima al fenómeno desde hechos culturales no ha de perder de vista que en la esfera privada se encuentran todos aquellos significados opacados y negados y, por lo tanto, invisibilizados. Por esta razón, se entiende que los investigadores en el campo de las memorias dolorosas, como las que se estudian en este trabajo, tienen un rol esencial a la hora de recuperar las voces que aún no se han podido oír. El desafío de generar trabajos que tengan como objetivo hacer de nexo entre los aspectos privados y públicos debe ser abordado por los investigadores desde su rol social de agentes productores de sentidos. A partir de este posicionamiento se especifican, a continuación, los objetivos de este estudio y las definiciones metodológicas utilizadas para su consecución.

### 3. Objetivos y preguntas de investigación

La pregunta que guía la presente investigación es la siguiente: ¿Cuáles fueron las consecuencias de la dictadura uruguaya (1973-1985) en el vínculo padres presos políticos y sus hijos? En función de ella, este estudio aborda un fenómeno social y cultural desde un análisis lingüístico, específicamente, a partir del análisis del discurso con el marco teórico metodológico de la Lingüística Sistémico Funcional. A continuación, en la Tabla 3.1, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio y, asimismo, se indican cuáles son las fuentes de datos y las herramientas de su análisis que han sido utilizado para la consecución de los objetivos específicos correspondientes.

*Tabla 3.1 Objetivo general y objetivos específicos, fuentes de datos y herramientas de análisis*

| <b>Objetivo general:</b> Explicar las consecuencias de la dictadura uruguaya (1973-1985) en el vínculo padres y madres/presos/as políticos y sus hijos/as a partir del análisis discursivo de las cartas enviadas desde prisión y de las historias de vida de los hijo/a/s desde el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional. |                            |                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| <b>Objetivos específicos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Fuente de datos</b>     | <b>Herramientas de análisis</b> |
| 1. Analizar, a partir de entrevistas en profundidad, la construcción lingüística de la experiencia de ser hijo/a de presos políticos en contexto de la dictadura uruguaya.                                                                                                                                                         | Historias de vida          | Ideación, Valoración, Enlace    |
| 2. Explorar, mediante el análisis discursivo de la correspondencia carcelaria, la construcción lingüística de la experiencia de maternidad y paternidad vivida en situaciones de encarcelamiento bajo el régimen dictatorial uruguayo.                                                                                             | Cartas                     | Ideación, Presencia             |
| 3. Hacer dialogar las experiencias de los hijos con las cartas enviadas por sus padres presos políticos con el fin de caracterizar los vínculos padres-hijos.                                                                                                                                                                      | Historias de Vida y Cartas | Ideación, Valoración, Enlace    |

## 4. Metodología de la Investigación

Este capítulo presenta la metodología del actual estudio en siete subapartados: (i) diseño metodológico; (ii) técnicas de recogida de datos; (iii) aspectos éticos y reflexión sobre la presencia del investigador y su biografía; (iv) recogida de datos y conformación del corpus; (v) los casos y sus singularidades; (vi) criterios de calidad; y (vii) el modelo de análisis.

### 4.1. Diseño metodológico

Este trabajo parte de la premisa de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva (Sautu, 2003) y, en consonancia con esta afirmación, la investigación que se propone es de corte cualitativo. Su diseño metodológico rescata diversas dimensiones de la experiencia de los sujetos que la investigación cuantitativa suele dejar por fuera, como ser sentimientos, propósitos, deseos y otros elementos que en esencia no son cuantificables. En este sentido, el objeto de estudio de esta tesis es la construcción lingüística de la experiencia vincular de padres, madres e hijo/a/s en prisión política a partir del intercambio epistolar y de entrevistas en profundidad con estos hijo/a/s.

Esta investigación es un estudio de caso biográfico orientado a la comprensión y explicación de un fenómeno social: *las consecuencias de la dictadura uruguaya en el vínculo parento-filial*. Por lo tanto, su análisis incorpora dos dimensiones, la individual y la social, a partir de dos técnicas de registro de datos. Por un lado, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas para recabar las historias de vida de los hijos y, por otro lado, se recolectaron fuentes documentales, en este caso las cartas enviadas por los presos/as políticos a su hijos/as. Los documentos personales y las historias de vida permitieron comprender las dimensiones más profundas de las subjetividades, es decir, el origen de las creencias, deseos y valores que subyacen a la práctica social vincular. El criterio definido para abordar empíricamente el problema de investigación fue considerar al menos seis casos que cumplieran con los siguientes requisitos:

1. Hijos que hubieran recibido de sus padres/madres una comunicación epistolar desde prisión política (Uruguay, 1973-1985), durante al menos dos años y tuvieran consigo la correspondencia.

2. Que al menos tres, de estos seis hijos, accedieran a participar en una entrevista en profundidad.

La definición del criterio muestral fue preconcebida durante el proyecto de tesis como la situación ideal, que creaba un escenario con datos de dos fuentes de información complementaria y que permitía observar el *vínculo padres/madres e hijos/as* en seis situaciones diferenciadas (criterio de heterogeneidad). La idea era que un diseño de este tipo, que combinaba fuentes, métodos y materiales empíricos, le imprimía profundidad y mayor alcance al estudio. Sin embargo, como sucede a menudo en la investigación cualitativa, no siempre se consigue desarrollar con exactitud la estrategia metodológica planificada a la hora de llevar a cabo el estudio, porque esta es un “proceso creativo, plagado de dificultades imprevistas y de asechanzas paradójicas, de prejuicios invisibles y de obstáculos de todo tipo” (Sabino, 1992, p. 22).

La necesidad de incorporar la incertidumbre como un aspecto constitutivo de la investigación ha sido conceptualizada dentro del paradigma cualitativo como *diseños emergentes* (Erlandson *et al.*, 1993 como se citó en Valles, 1999) o *diseños flexibles* (Mendizábal, 2006). Ambos conceptos ponen de relieve la necesidad de que los investigadores estén dispuestos a modificar con *flexibilidad* sus planes durante todo el proceso investigativo, pudiendo alterar y cambiar aspectos del proyecto en función del trabajo de campo o con los datos. Al respecto Mendizábal (2006) explica lo siguiente:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos de forma original durante el proceso. (p. 67).

En este sentido, uno de los aspectos más difíciles del trabajo con documentos que no eran públicos fue la incertidumbre por lo que sería posible encontrar y la variabilidad en el grado de conservación de las cartas. En relación a este último aspecto, existía gran riesgo de que los hijos no hubieran conservado la correspondencia. Otra dificultad era encontrar personas que quisieran hablar sobre una temática muy sensible, vinculada con la memoria social de la historia reciente de un país, donde la mayoría de los protagonistas aún están vivos y donde las políticas de olvido y perdón a los perpetradores de los DDHH han estado muy vigentes hasta hace solo algunos años atrás. A pesar de estos contratiempos

se optó por las dos técnicas mencionadas, que eran las más aptas para hacer emerger los mundos de significados relacionados al vínculo parento-filial y a la cárcel.

## **4.2. Técnicas de recogida de datos**

Se han utilizados dos técnicas de recogida de datos: (i) técnica de entrevista para la elaboración de Historias de Vida, y (ii) técnica de trabajo con documentos, esto es, cartas enviadas desde prisión. A continuación, se describe cada una de estas técnicas.

### **4.2.1. Técnica de entrevista para la elaboración de Historias de Vida**

Las entrevistas tuvieron como objetivo habilitar a los hijos a narrar desde la actualidad su experiencia con su madre y/o padre preso<sup>6</sup>. Esto permitió que los hijos reconstruyeran, significaran y resignificaran su historia de a lo largo de los años o en períodos o momentos específicos. Esta técnica acercó al investigador al mundo privado y de los significados vividos y atribuidos de los hijos e integró en un discurso conjunto un relato que se hizo público durante la narración. En este sentido, la instancia de entrevista fue una práctica de memoria guiada.

Las preguntas que se realizaron fueron una cuestión central y no deben ser vistas como invitaciones “neutrales”, dado que ellas definieron el cómo y el cuándo se podía hablar. Por esta razón, se puede afirmar que la técnica permitió algo más que la “recolección de información”. A partir de ella, se buscó intencionadamente la “generación de datos”, en función de un guion preestablecido, para comprender un fragmento de la historia de vida de seis sujetos enmarcados en un contexto socio-histórico de producción de subjetividad e intersubjetividad. Por lo tanto, la entrevista como dispositivo habilitó no solo a conocer lo que le sucedió a un individuo, sino también al conjunto de la sociedad. Es decir, que permitió al investigador formarse una perspectiva multideterminada y pluralista a partir de los diversos relatos y puntos de vista.

Cabe destacar que la historia de vida, según Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), no solo está relacionada con métodos o escritos biográficos sino también con momentos de la vida. Desde un concepto minimalista, Bertaux (como se citó en Mallimaci & Giménez

---

<sup>6</sup> El criterio de selección se explicará en el apartado 4.4

Béliveau, 2006) plantea que la historia de vida no debe estar ineludiblemente compuesta por un recorrido integrador a través de la totalidad de la experiencia del individuo, sino que puede abarcar un aspecto o un recorte de acontecimientos específicos. De esta manera se busca que temas que pertenecen a la esfera de lo privado puedan salir a la luz como partes de un relato y que dejen entrever conflictos asociados a los deseos y a los miedos ocultos, a las transgresiones, entre otros aspectos.

Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) afirman que, dentro de las temáticas en las que la historia de vida realiza un valioso aporte, está la recomposición del imaginario de muerte y el terrorismo de Estado vivido en la mayor parte de Latinoamérica en las décadas de los '60 a '80. Los autores expresan que los estudios biográficos son “un nuevo desafío teórico-metodológico que plantea las vías para recuperar memorias y evitar nuevas impunidades” (2006, p. 182). En ese sentido, los objetivos y la metodología de esta investigación parecen ser coherentes para trabajar la historia reciente en la esfera de lo privado y en el nivel familiar. Por esta razón, se aspira a que las cartas y las entrevistas permitan comprender una arista del pasado reciente de represión y violación de los Derechos Humanos en Uruguay (1973-1985).

#### **4.2.2. Técnica de trabajo con documentos: cartas enviadas desde prisión**

Las cartas enviadas desde prisión fueron documentos clave para mostrar las condiciones de producción del vínculo padres/madres e hijos/as, ya que estas eran uno de los tres medios a través de los cuales se relacionaban el *adentro* y el *afuera* carcelario. Los otros dos medios los constituían las visitas, a las que por obvias razones no se accedió, y los regalos u objetos hechos por los presos, en los que el acceso al significado se realizaba por otras vías que no eran las discursivas y, por lo tanto, se los excluyó también.

El trabajo con las cartas tenía la ventaja de que, al ser documentos situados, permitían rescatar la voz de los padres y las madres presos/as y que, al mismo tiempo, mostraban las condiciones de producción y circulación de la información en las cárceles (Prior, 2003). En relación a este último punto, se ha de subrayar que toda la correspondencia era supervisada y censurada por los mecanismos de estas instituciones totales y que, por lo tanto, estas características eran constitutivas del género cartas desde prisión política

uruguay (1973-1985). Estos aspectos fueron descriptos en el apartado teórico 2.1.3 y se analizarán en profundidad en el capítulo 5.2.

La idea original sobre el trabajo con las cartas establecía que se deberían recolectar seis cartas por caso padre/madre-hijo/a que cubrieran el lapso de dos años y estuvieran seleccionadas al azar dentro de un criterio temporal: inicio de año (enero-abril), mediados de año (mayo-agosto) y final de año (setiembre-diciembre). Por esta razón, el corpus estaría conformado por treinta y seis cartas. Sin embargo, lo que sucedió durante el trabajo de campo fue que, si bien se obtuvo correspondencia de dos años, en varios casos no fue posible establecer criterios temporales en intervalos de inicio, de mediado y de fin de año. Estos aspectos se abordarán más adelante en los subapartados 4.4.3 y 4.5.

En la investigación, la carta privada es considerada como un documento de vital importancia para reconstruir la historia de las mentalidades y de ciertos sucesos de la vida cotidiana; así como también aporta al conocimiento de segmentos de la sociedad que la historia tradicional ha marginado (Castillo, 2002). Al mismo tiempo, como documentos, las cartas permiten hacer visibles las prácticas sociales ligadas a la escritura, en que se definen ciertos usuarios y se promueven determinadas acciones e identidades. En este caso, las formas de ser de padres/madres/autores y sus hijos/as y los cuidadores como receptores. En este sentido, es que se habla sobre los efectos que tienen los documentos (Prior, 2003) para hacer visibles determinadas identidades y, en este estudio, para habilitar el análisis de la construcción de las relaciones parento-filiales en prisión política en Uruguay (1973-1975).

Prior (2003) sugiere considerar a los documentos como objetos que pueden ser producidos y manipulados, utilizados o consumidos e incluso, como objetos que pueden actuar en contra de sus creadores. De esta manera, los documentos entran al campo de las significaciones como agentes, que influyen y tienen efectos prolongados en el tiempo que superan incluso, la vida de sus creadores, como en varios de los ejemplos que se analizarán.

Las técnicas utilizadas para la obtención de datos fueron complementarias y lograron complejizar las interpretaciones del material. Asimismo, se utilizaron para triangular la comunicación epistolar con el relato de las experiencias y vivencias del pasado de los hijos siendo posible en algunos casos entablar un diálogo real entre algunos aspectos que

los padres señalaban en las cartas y los posicionamientos de los hijos que a veces podían y otras no encontrarse en esas palabras expresadas tantos años atrás (ver capítulo 5.3).

#### **4.3. Aspectos éticos y reflexión sobre la presencia del investigador y su biografía**

Toda la información de esta investigación es de carácter confidencial y, para garantizar esto, se tomaron las precauciones necesarias para que los informantes no fueran reconocidos. En ese sentido, se cambiaron sus nombres y las fechas importantes de su vida. Todo esto se realizó con el permiso de los hijos quienes firmaron un documento de consentimiento informado para que la investigadora pudiera utilizar la información de las cartas y de las entrevistas con fines académicos y de producción de conocimiento. El proceso de elaboración del consentimiento informado se realizó con la Comisión de Ética de la Facultad de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica, quien revisó y supervisó todos los documentos de la presente investigación en sucesivas entregas que culminaron con la aprobación del proyecto para llevar a cabo la recogida de datos.

El trabajo con personas requiere un especial cuidado y esto se extrema cuando los sujetos de la investigación han atravesado eventos traumáticos. Asimismo, el proceso de reflexión ética se puede complejizar, como en este caso, donde la investigadora comparte una historia de vida similar a la de las personas entrevistadas. Por esta razón, ha sido fundamental situar la investigación en un paradigma de construcción de conocimiento que no se centre únicamente en la explicación de los fenómenos sino también en la elucidación de las implicaciones del investigador (Lourau, 1989). Según Manero (1995), a partir de Hegel, “el conocimiento aparece como producción o resultado de acciones recíprocas entre el sujeto y el objeto” (1995, p. 248). Esto conlleva a que el investigador sea considerado como una variable más de la investigación, dado que su presencia influye en lo investigado, ya sea desde el planteamiento de una temática de interés, hasta la elaboración de un proyecto, la recogida de datos, el análisis y la redacción del informe final de investigación.

Lourau (1989) define a las implicaciones primarias como aquellas que refieren a la relación del sujeto con el objeto de estudio, a la relación con la institución (de investigación) y a la relación con el patrocinio y el mandato social (ética) del investigador. En este sentido, es importante mencionar que el tema de esta investigación parte de mi

experiencia de vida como hija de preso político nacida luego de su liberación pero aún durante la dictadura. En ese sentido, formo parte de la comunidad de víctimas, lo que me ha llevado a tener un conocimiento de la temática desde “adentro” a conocer personas que han estado presas, a tener amigas de mi edad en la misma situación de padres liberados, conocer hijos de desaparecidos, exiliados, entre otros. El reconocimiento y la explicitación de estos aspectos se erigen, por lo tanto, como un deber ético para posicionarme como investigadora uruguaya en el campo de la memoria y los derechos humanos a partir de la lingüística como disciplina para comprender las consecuencias de la dictadura en el vínculo parento-filial durante la dictadura uruguaya.

#### **4.4. Recogida de datos y conformación del corpus**

##### **4.4.1. Pilotaje inicial**

Previo al trabajo de campo fue necesario investigar si los criterios muestrales eran adecuados para la constitución del corpus. Principalmente, debido a la sensibilidad de la temática y la complejidad de llegar de manera directa a contactar presuntos informantes. Por esta razón, desde comienzos de 2015, se fueron estableciendo redes con actores clave o informantes calificados. Este procedimiento permitió evaluar la viabilidad del proyecto de investigación y confirmar que sería posible lograr acceder a la cantidad de casos propuesta.

La metodología elegida para contactar a posibles sujetos que cumplieran con los criterios de la muestra fue la técnica *bola de nieve* y el contacto con *informantes calificados*. La primera consistió en incluir dentro de la muestra a personas referenciadas por los mismos informantes o entrevistados. Y la segunda, implicó el contacto con *informantes calificados* en la temática, que luego de identificar a personas que pudieran cumplir con los requisitos para participar en la investigación pudieran proporcionar sus datos.

Los dos primeros contactos que accederían a participar en entrevistas y tenían al menos dos años de correspondencia me los referenció una ex presa política que vivió durante doce años su maternidad desde la cárcel. Estos hijos me proporcionaron sus cartas y establecí que, una vez que la correspondencia fuera leída y clasificada, concretaríamos una entrevista. La lectura de estos documentos fue un insumo muy valioso para elaborar la pauta de entrevista y seleccionar los temas en los que sería preciso indagar. En

consonancia con esta definición, las entrevistas se organizaron de forma semiestructurada en función de tres ejes temáticos guías: Infancia y cárcel, la correspondencia como vehiculizadora del vínculo y la resignificación de su ser hijos en el presente. El formato no estructurado de entrevista fue adecuado para organizar la forma de preguntar y re preguntar según el entrevistado. Esto permitió cuidarlo y respetarlo en función de la heterogeneidad de historias y de sujetos que se sabía aparecerían en los diferentes encuentros.

#### **4.4.2. Recogida de datos**

Los meses de octubre y noviembre de 2015 se destinaron al trabajo de campo, por un período de tiempo prudencial que permitiera generar estrategias de contacto sistemáticas con nuevos informantes y por diferentes vías (contacto telefónico, correo electrónico, mensajes de voz, entre otros) en que existiera la posibilidad de una instancia de reunión cara a cara para corporeizar la figura del investigador y explicar los objetivos. En este sentido, la cercanía física con los potenciales entrevistados se transformó en un criterio para la conformación de la muestra. Por esta razón, si luego del contacto inicial el sujeto acordaba participar voluntariamente en la investigación se procedía a la recolección del corpus (cartas) y, en los casos que se aceptara, se realizaban la o las entrevistas necesarias en el lugar y el momento que la persona eligiera para la conversación. Este criterio se estableció con la función de crear un espacio de confianza propicio para el desarrollo de un diálogo fluido. Otro aspecto a resaltar fue la definición de registrar los datos en formato digital, tanto de las cartas (fotografías) como de las grabaciones de audio de las entrevistas. Este aspecto se vincula con la confiabilidad de las técnicas y los recaudos necesarios para obtener datos de buena calidad.

Una vez en Uruguay, el primer contacto fue con los dos sujetos que ya habían sido contactados en febrero a los efectos de concertar una entrevista. Ambos accedieron y fueron entrevistados a la semana siguiente. El encuentro con cada uno de ellos y sus historias permitió probar la guía de entrevista, específicamente, la pertinencia de los ejes temáticos propuestos. Este hecho fue evaluado positivamente por la investigadora, al igual que lo fue la consulta para que indicaran otros posibles entrevistados.

La estrategia de bola de nieve se puso en funcionamiento en diferentes ámbitos y con diferentes personas. Las redes se tejieron a través de amigos y familiares que declaraban

conocer posibles entrevistados, sin embargo, a la hora de conseguir el contacto se olvidaban de llamar o estimaban que no era un buen momento para hablarles. Por esta razón el trabajo de campo requirió mucha perseverancia y tuvo resultados lentos. Como aspecto positivo cabe destacar que, hasta el día de hoy, siguen apareciendo nuevos posibles contactos para entrevistar.

Hubo contactos que aparecieron a través de mi padre, que como ex preso político conoce mucha gente. También se realizó un correo genérico para la lista de distribución de la Asociación de ex pres@s polític@s del Uruguay. Otra fuente de informantes fue la proporcionada por una ex presa que referenció a posibles hijos que podían participar de la investigación. Finalmente, fue un contacto proporcionado por uno de los primeros entrevistados a partir del que contacté cuatro personas que cumplían los requisitos para ser parte de la investigación. Estos cuatro hijos estaban agrupados en el colectivo “Memoria en Libertad” (grupo de hijos de presos políticos).

#### **4.4.3. Conformación del corpus**

Una vez finalizada la recolección de datos fue preciso recopilar todo el material, clasificarlo y establecer los criterios para la transcripción de las entrevistas y de las cartas. La transcripción implicó generar un texto nuevo en archivo informático *.docx* para facilitar su tratamiento analítico.

En una primera instancia, el material se agrupó en seis carpetas en el computador de la investigadora, en la que cada una tenía todos los archivos digitales que habían sido obtenidos (fotos y audio). En segundo lugar, se procedió a la desgrabación de las entrevistas. En esta tarea, como ya se mencionó, se procuró garantizar el anonimato de los informantes y, para tal propósito, se procedió a asignar a cada uno de ellos un nombre de fantasía. Por esta razón, se sustituyeron los nombres verdaderos y se cambiaron todos los referentes que se mencionaban: nombres propios, lugares, países, entre otros.

En tercer lugar, se procedió a la lectura de todas las cartas y a su clasificación en carpetas según año y destinatario. Finalmente, cuando la correspondencia estuvo ordenada y clasificada se siguió el criterio de selección al azar de seis cartas por caso padre/madre-hijo/a que cubrieran el lapso de dos años, con un criterio temporal: inicio de año (enero-abril), mediados de año (mayo-agosto) y fin de año (setiembre-diciembre). Debido a las

particularidades de la recolección del corpus, en algunos casos, fue imposible seguir los criterios previstos.

Las entrevistas se organizaron según los nombres de fantasía y las cartas fueron etiquetadas con la primera letra del nombre y organizadas en orden cronológico. A continuación, se incluye la Tabla 4.1 que contiene dos columnas en que se puede observar la conformación de ambas fuentes de datos.

*Tabla 4.1 Conformación del corpus*

| <b>Entrevistas</b> | <b>Cartas</b>          |
|--------------------|------------------------|
| Fernando           | F1, F2, F3, F4, F5, F6 |
| Claudia            | C1, C2, C3, C4, C5, C6 |
| Viviana            | V1, V2, V3, V4, V5, V6 |
| Gabriela           | G1, G2, G3, G4, G5, G6 |
| Ana                | A1, A2, A3, A4, A5, A6 |
| Mariana            | M1, M2, M3, M4, M5, M6 |

En relación a las cartas, tres de ellas son en su totalidad cuentos (caso Viviana). La correspondencia que está dirigida exclusivamente a los hijos es un total de 18 cartas que son: seis en total en el caso Fernando, en el caso Gabriela tres del total, en el caso Viviana tres del total, en el caso Ana cuatro del total, en el caso Claudia dos del total. Por otra parte, hay nueve cartas cuyo remitente es la persona a cargo de los niños: tres en el caso de Gabriela, una en el caso Ana, tres en el caso Mariana y cuatro en el caso Claudia. Por último, hay tres en el caso de Mariana que tienen dos remitentes, la persona a cargo y la niña y una en el caso de Ana. A continuación, se presentan estos resultados en la Tabla 4.2 y, posteriormente en el próximo subapartado (4.5), se presentan cada uno de los participantes como casos de estudio singulares, a partir de la contextualización y explicación al lector sobre las historias de vida y la correspondencia seleccionada.

*Tabla 4.2 Clasificación de las cartas según destinatarios*

| Destinatario de las cartas | Fernando | Viviana | Ana | Gabriela | Mariana | Claudia | Total de cartas |
|----------------------------|----------|---------|-----|----------|---------|---------|-----------------|
|                            | (F)      | (V)     | (A) | (G)      | (M)     | (C)     |                 |

|                             |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|----|
| Hijos                       | 6 | 3 | 4 | 3 |   | 2 | 18 |
| Personas a cargo            |   |   | 1 | 3 | 3 | 4 | 11 |
| Personas a cargo +<br>Hijos |   |   | 1 |   | 3 |   | 4  |

## 4.5. Los casos y sus singularidades

A partir de las entrevistas y la correspondencia se hizo una selección, explicada en el apartado anterior, que dio como resultado la siguiente conformación de los casos de estudio.

### 4.5.1. Fernando

A los pocos meses de nacer la madre de Fernando fue arrestada, pero su padre se encontraba clandestino desde hacía más tiempo. Luego este fue arrestado y pasó a ser uno de los nueve rehenes que permanecieron durante doce años encerrados e incommunicados. Si bien ambos padres permanecieron presos durante todo el régimen de facto, las cartas que Fernando me presenta son sólo las de su padre dirigidas a él. Estas cartas eran dieciséis: cinco del año 1981, una carta de 1982, cinco cartas de 1983 y cinco cartas de 1984. Todas estas cartas ya habían sido publicadas<sup>7</sup>, pero a pesar de ello, fue interesante verlas de puño y letra y recibirlas como una selección, dado que en el libro en que están publicadas se incluyen más cartas. A partir de la correspondencia recolectada, se privilegió el criterio de dos años consecutivos y, a tales efectos, las que mejor lo satisfacían eran las del período 1983-1984. En la Tabla 4.3 se presenta la selección de las cartas de acuerdo al criterio cronológico.

---

<sup>7</sup> Mosquera, S. (selección) (2006). Adolfo Wasem. El Tupamaro. Un puñado de cartas. Montevideo: Banda Oriental.

*Tabla 4.3 Corpus caso Fernando*

| Entrevistado: Fernando | Cartas: Padre de Fernando   |
|------------------------|-----------------------------|
|                        | F1: 5 de mayo de 1983       |
|                        | F2: 24 de setiembre de 1983 |
|                        | F3: 12 de diciembre de 1983 |
|                        | F4: 26 de enero de 1984     |
|                        | F5: 5 de abril de 1984      |
|                        | F6: 22 de mayo de 1984      |

#### **4.4.2 Claudia**

Claudia entregó toda la correspondencia de su madre, que si bien estuvo presa desde comienzos de la década del '70 hasta 1985, las primeras datan de 1976 y la última de 1983. Este caso es particularmente atípico, ya que su madre y su padre la concibieron dentro de la cárcel, a espaldas del régimen dictatorial y de los procesos de control carcelario (Jorge, 2010). Claudia nació en 1976 y vivió ocho meses con su madre en prisión. El total de cartas al que tuve acceso fueron aproximadamente cuarenta. La mayoría estaban dirigidas a los abuelos de la niña, y desde 1981 hay cartas dirigidas a Claudia.

En el proceso de selección del material se priorizó la correspondencia de los últimos años, de forma de incluir cartas especialmente dirigidas a la niña. Por este motivo, se eligieron al azar tres cartas de 1981 siguiendo el criterio de temporalidad. Sin embargo, las cartas del 1982 eran cuatro, de las cuales dos hacían referencia a la niña y las otras trataban de la muerte de su abuelo. Por lo tanto, se escogió solo una carta de ese año y, luego, dos cartas del año siguiente (1983) que estaban dirigidas enteramente a Claudia (ver la Tabla 4.4).

*Tabla 4.4 Corpus caso Claudia*

| Entrevista: Claudia | Cartas: Madre de Claudia             |
|---------------------|--------------------------------------|
|                     | C1: 29 de junio de 1981              |
|                     | C2: 21 de setiembre de 1981          |
|                     | C3: 14 de diciembre de 1981          |
|                     | C4: 9 de febrero de 1982             |
|                     | C5: 13 de junio de 1983              |
|                     | C6: 4 de octubre de 1983 (A Claudia) |

#### **4.4.3 Mariana**

Mariana nació en el Hospital Militar, porque cuando arrestaron a su madre estaba embarazada. Ambas vivieron en el centro de reclusión para madres e hijos recién nacidos (IMES) durante dos años. En el momento en que son separadas la niña pasa a vivir con sus abuelos maternos. Sus dos padres estuvieron presos en el mismo período, sin embargo, solo recibió correspondencia de su madre.

La entrevista con Mariana fue acordada por teléfono un día que yo me encontraba reunida con su madre. En esa oportunidad Mariana me había planteado que me entregaría la correspondencia, dado que había sido escrita por su madre (la que le solicitaba que la compartiera conmigo) pero que no quería participar de la entrevista. El día que nos reunimos ella había hecho una selección basada en el criterio de dos años de correspondencia y me entregó cuatro cartas del año 1975 y cuatro del año 1976. Las cartas del año 75 estaban todas dirigidas a la familia y en ellas había juegos y cuentos dirigidos a la hija. Las cartas de 1976 estaban dirigidas, en primer lugar, a los abuelos y luego se incluía un apartado especial dirigido a la hija. Luego de firmar el consentimiento informado y conversar sobre la investigación Mariana accedió a participar de la entrevista. En la Tabla 4.5 se muestra la selección de cartas.

*Tabla 4.5 Corpus caso Mariana*

| Entrevista: Mariana | Cartas: Madre de Mariana    |
|---------------------|-----------------------------|
|                     | M1: 24 de junio de 1975     |
|                     | M2: 22 de julio de 1975     |
|                     | M3: 30 de setiembre de 1975 |
|                     | M4: 2 de marzo de 1976      |
|                     | M5: 21 de abril de 1976     |
|                     | M6: 1 de junio de 1976      |

#### **4.5.2. Ana**

Cuando el papá de Ana fue arrestado su madre estaba embarazada. Por esta razón, la niña vivió hasta los cinco años con su madre, abuelas y tías. Las cartas que entregó para la investigación comprenden un lapso de cuatro años: seis cartas de 1975, tres cartas de 1977, dos cartas de 1978, ocho cartas de 1979 y una de 1980. La mayoría de la correspondencia está dirigida a la mamá de Ana (sobre todo en los primeros cuatro años) y también hay algunas remitidas a la abuela de la niña. Sin embargo, las cartas de 1979 están, casi en su totalidad, dirigidas a la hija, así como también lo está la única carta de 1980. La Tabla 4.6 presenta la selección de las cartas en el caso Ana.

El caso de Ana se presenta como problemático, ya que las cartas que el padre dirige a su esposa tratan de diversos temas de pareja o son consejos para afrontar la situación que la familia está viviendo. Sin embargo, en las cartas del '79 aparece la hija como la destinataria mayoritaria. Ante esta situación, si bien se podría haber optado por analizar tres cartas de años anteriores, se ha hecho la opción metodológica de analizar cinco cartas de 1979 y la carta de 1980. El motivo para tal elección es priorizar la correspondencia que muestre la construcción del vínculo padre-hija. Esta decisión se apoya en el hecho de que cuando el padre de Ana se entera que va a ser liberado, comienza a escribir más seguido a su hija para afianzar el vínculo.

*Tabla 4.6 Corpus caso Ana*

| Entrevista: Ana | Cartas: Padre de Ana        |
|-----------------|-----------------------------|
|                 | A1: 2 de julio de 1979      |
|                 | A2: 10 de agosto de 1979    |
|                 | A3: 29 de agosto de 1979    |
|                 | A4: 25 de setiembre de 1979 |
|                 | A5: 12 de noviembre de 1979 |
|                 | A6: 15 de junio de 1980     |

#### **4.5.3. Viviana**

Cuando Viviana tenía dos meses sus dos padres fueron tomados prisioneros. Ella quedó al cuidado de su tía y de su abuela, junto a su hermano mayor, que entonces tenía tres años. Su madre estuvo presa menos años que su padre y Viviana, por ser muy pequeña, no recibió correspondencia de ella. Por este motivo, las cartas del corpus son de su padre, tres dirigidas a ella y tres cuentos dirigidos a su hermano y a ella.

Durante la entrevista, Viviana entrega dos cartas del padre dirigidas a familiares, tíos, fechadas entre mayo y noviembre del '74. Toda esa correspondencia estaba en una carpeta en la que también había dibujos y otros papeles. Pero cuando termina de revisar estas cartas abre una cajita de madera y me explica: “yo tenía las mías, estas, en mi cajita que eran unas pocas... Y, bueno, y los libros esos también, que los hizo como al año de estar preso. Y esos libros en realidad como que los hemos ido pasando de generación en generación, ¿no? Ahora los tengo yo porque está la pequeña, pero los leyeron los hijos de mi hermano y mis hijos mayores”.

Debido al valor que Viviana le otorgó, especialmente, a las tres cartas que su padre le enviara para sus cumpleaños de 1974, 1975 y 1976 estas fueron seleccionadas para la muestra. Asimismo, se incluyeron tres cuentos que estaban dirigidos a ella y a su hermano: El río está bajito, Los tres puentes y Vamos de pesca (ver la Tabla 4.7).

*Tabla 4.7 Corpus caso Viviana*

| Entrevista: Viviana | Cartas: Padre de Viviana        |
|---------------------|---------------------------------|
|                     | V1: 26 de febrero de 1974       |
|                     | V2: 23 de febrero de 1975       |
|                     | V3: 3 de marzo de 1976          |
|                     | V4: El río está bajito (cuento) |
|                     | V5: Cuento de la pesca (cuento) |
|                     | V6: Los tres puentes (cuento)   |

#### **4.5.4. Gabriela**

Gabriela nació en el hospital militar al igual que Mariana y Claudia, ya que su madre fue apresada estando embarazada. Su padre también fue preso en ese período y sus dos progenitores salieron de la cárcel en 1985 con el fin de la dictadura.

En la entrevista, me aclara que el día previo a nuestro encuentro, cuando había sacado la correspondencia, se dio cuenta de que muchas cartas se habían perdido durante diversas mudanzas. Ella sentía que todas las cartas correspondían a años muy diversos y que no sabía si me iban a servir. En ese momento le dije que iba a fotografiar las que pudiera y que luego me iba a encargar de seleccionarlas. Durante la selección encuentro cartas dirigidas a la cuidadora: dos cartas de 1973, tres cartas de 1974, tres cartas de 1975 (dos a la cuidadora y otra a una amiga), tres cartas de 1976, tres cartas de 1977 (en la de febrero hay un apartado Querida hija), una de 1978 y otra de 1979. Las cartas dirigidas a la hija eran una en setiembre de 1977, dos en febrero y marzo de 1981 y otra en setiembre de 1982.

En este caso, debido al tipo de material recopilado, se siguió un criterio por años consecutivos, teniendo como prioridad incluir las cartas enviadas a la hija (ver la Tabla 4.8).

Tabla 4.8 Corpus caso Gabriela

| Entrevista: Gabriela | Cartas: Madre de Gabriela   |
|----------------------|-----------------------------|
|                      | G1: 23 de mayo de 1975      |
|                      | G2: 23 de setiembre de 1976 |
|                      | G3: 22 de febrero de 1977   |
|                      | G4: 22 de setiembre de 1977 |
|                      | G5: 1 de febrero de 1981    |
|                      | G6: 8 de setiembre de 1982  |

#### 4.6. Criterios de calidad

A lo largo de la descripción del diseño metodológico se ha hecho alusión a los aspectos que refieren a la confiabilidad de las técnicas y los cuidados necesarios para obtener datos de buena calidad. En relación al tema de la *generalización* o *transferibilidad* de los resultados esta investigación fue de caso y buscó entender en profundidad el fenómeno consecuencias de la dictadura en el vínculo entre padres/madres e hijos/as en prisión política (Uruguay, 1973-1985). Parece pertinente plantear que en caso de que la investigación fuera replicada en otros países de Latinoamérica, se podría generar una colección de casos o un corpus continental, cuyo análisis permitiría otro grado de *generalización* de los datos (Mendizábal, 2006). Por lo que este aspecto queda como una proyección a futuro de la presente investigación.

Cabe destacar que, en tanto investigación cualitativa, el concepto de *validez* de los datos se sustituyó por el término *credibilidad*, siguiendo los aportes teóricos de Mendizábal (2006). En este sentido, se han tenido en cuenta diversos recaudos para que los datos fueran robustos. En relación con las diversas fuentes de datos, estas permitieron hacer dialogar las perspectivas de padres/madres e hijos/as y acercarse al fenómeno desde procedimientos complementarios que permitieron una mejor comprensión del objeto de estudio. En lo que refiere al análisis de los datos se realizaron diversas estrategias para

socializar los resultados en la comunidad académica y recibir retroalimentación de otros expertos. En primer lugar, se han realizado varias presentaciones en eventos académicos nacionales e internacionales en ámbitos exclusivamente dedicados a la LSF pero también en congresos de la Asociación de Estudios del Discursos. En segundo lugar, tuve la oportunidad de realizar una pasantía de seis meses en la University of Sydney para trabajar con James Martin, en cuyos desarrollos teóricos se basa esta tesis y al que le agradezco su enorme generosidad. En tercer lugar, he tenido la oportunidad de contar con la revisión de investigadores en la temática pero ajenos a la investigación, quienes han actuado como evaluadores externos del trabajo realizado en las diversas etapas de escritura de la tesis.

#### 4.7. El modelo de análisis

Los datos se analizaron desde la metafunción ideacional e interpersonal, según los sistemas de IDEACIÓN y VALORACIÓN y desde la *jerarquía de individuación*, a partir de la unidad analítica *enlace*. En un primer momento, el análisis del corpus de los significados ideacionales y valorativos se trabajó diferenciadamente. La IDEACIÓN se trabajó a partir del modelo de análisis presentado en el apartado 2.4 y que se reproduce a continuación (ver la Tabla 4.9), así como también a partir de la elaboración de taxonomías vinculadas a las familias.

Tabla 4.9 Modelo de análisis de la experiencia

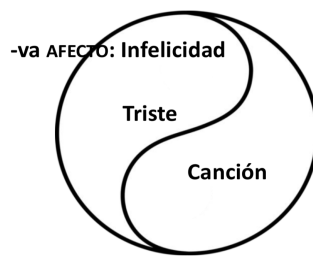
| Marginal | Núcleo: Medio: PERSONA         |                        |                                                           | Conjunción | Proceso y clítico | Núcleo: Rango       |                    | Marginal  | Circunstancias |        |
|----------|--------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------|------------|-------------------|---------------------|--------------------|-----------|----------------|--------|
| Agente   | Orden simbólico (decir/sentir) | Orden fáctico (hechos) | Orden existencial/relacional (ser, tener, estar, existir) |            |                   | Elaboración (rango) | Proyección (rango) | Extensión | Benef.         | Realce |

Asimismo, se utilizó el modelo de análisis de VALORACIÓN desde los sistemas de Apreciación y Graduación, como muestra la Tabla 4.10.

Tabla 4.10 Modelo de análisis de VALORACIÓN desde los sistemas de Apreciación y Graduación

| Discurso | Valoraciones |           | Entidad evaluada |
|----------|--------------|-----------|------------------|
|          | APRECIACIÓN  | GRADACIÓN |                  |
|          |              |           |                  |

En un segundo momento del análisis, se consideraron ambos significados a partir de la unidad analítica *enlace* como una forma teórica para integrar la experiencia desde ambas regiones de significado, como se muestra, a continuación, en la Figura 4.1.



*Figura 4.1 Unidad analítica enlace*

Los aspectos metodológicos considerados se trabajarán en el siguiente capítulo de Resultados y Discusiones.

## 5. Resultados y discusiones

Los resultados y las discusiones se organizan en tres apartados que responden a los objetivos específicos de esta tesis. En este sentido, aparecen en orden la relación de los hijos con los padres presos, la construcción discursiva de la experiencia parental a través de las cartas y la vivencia como hijos de padres y como padres de hijos en el contexto de dictadura uruguaya.

### 5.1. La relación de los hijos con los padres presos: seis historias de vida

El presente apartado cumple con el objetivo de dar cuenta de la construcción de la experiencia en el discurso de los hijos a partir de las entrevistas autobiográficas sobre lo que significó ser hijo de preso/s político/s. Las entrevistas se centraron en la relación que tuvieron con sus padres presos durante su infancia. Los datos se analizaron desde los significados ideacionales e interpersonales, según los sistemas de IDEACIÓN y VALORACIÓN y desde la *jerarquía de individuación*, a partir de la unidad analítica *enlace*. Por esta razón, y como se verá a lo largo del capítulo, se ha podido probar que la relación parento-filial es una experiencia necesariamente afectiva.

El análisis que sigue se divide en seis subapartados. Los primeros cinco presentan historias de vida de los hijos entrevistados, a la vez que evidencian las decisiones metodológicas y los diferentes análisis que se han realizado para describir la experiencia de ser hijo de preso político. El primer lugar, la sección 5.1.1 analiza fragmentos de la entrevista a Fernando a partir de las relaciones taxonómicas de los participantes que configuran su campo vincular. Para una mejor visualización, se irán mostrando diversos diagramas que sintetizan mediante las palabras *madre*, *padre*, *hermano*, entre otras, la composición de su núcleo familiar en diferentes momentos de su vida. En segundo lugar, en la sección 5.1.2, se trabajaron las vivencias afectivas de Gabriela desde un análisis de VALORACIÓN (subsistema de ACTITUD y de GRADACIÓN). Esto permitió ver cuáles fueron las valoraciones, específicamente, los elementos afectivos y los juicios que esta hija realizó de su situación familiar durante y después de la dictadura. En tercer lugar, en la sección 5.1.3, se muestra la experiencia de Claudia con su madre a partir del modelo de

análisis de *persona* propuesto en esta tesis que mostró la forma en que esta hija organizó su experiencia luego de la salida de prisión de su madre. En cuarto lugar, en la sección 5.2.4, se analiza el discurso de Mariana, en una combinación del sistema de IDEACIÓN y de VALORACIÓN (subsistema de ACTITUD y de GRADACIÓN), para mostrar cómo se produce analíticamente el paso previo al trabajo con los *enlaces* y se analiza particularmente el vínculo madre-hija y las valoraciones en torno a este tópico. En quinto lugar, en la sección 5.2.5, se presenta la relación de Viviana con su familia desde la *jerarquía de individuación* (alocación y afiliación) que permite mostrar otra forma de análisis del vínculo materno-filial. Por último, se retoman los análisis para evaluar sus potencialidades, y se procede a concluir acerca de cómo fue la construcción lingüística de los vínculos primarios familiares y presentar la historia de Ana, la sexta hija entrevistada.

Metodológicamente, el análisis discursivo-semántico del sistema de IDEACIÓN puede realizarse a partir de tres subsistemas en el nivel léxico gramatical: relaciones taxonómicas, relaciones nucleares y conjunción, como ya se ha expuesto. A los efectos de esta tesis se ha dejado de lado el análisis de la Conjunción y se ha profundizado en las taxonomías familiares y la experiencia del Medio. Asimismo, como se trata de estudiar las relaciones familiares, se ha incorporado el análisis de VALORACIÓN, porque se trata de una experiencia afectiva. Por estos motivos, cada subapartado además de introducir la historia de vida de uno de los hijos entrevistados propone una forma de análisis particular que permite paulatinamente alcanzar la complejidad de la unidad analítica *enlace*.

#### **5.1.1. “Les decía papá y mamá a mis abuelos”: la construcción del campo léxico familiar de Fernando.**

El análisis del discurso de Fernando se realizó desde el significado ideacional, específicamente, a partir de las taxonomías que componen su *campo* discursivo vincular. Para ello, se analizó la descripción y composición de la familia a partir las palabras *madre, padre, hijo, hermano, abuelo, abuela, tíos*.

La transcripción que se presenta a continuación es el inicio de la entrevista cuando este hijo responde a la pregunta por su historia. Los puntos suspensivos en la transliteración dan cuenta de momentos que se han eliminado ya que no eran relevantes, mientras que

las palabras remarcadas en gris son las diferentes referencias léxicas a la composición de su familia. Al narrar su historia Fernando dice:

#### EJEMPLO 5.1

Digamos que estoy de casualidad estoy acá [se ríe] eso es un poco la conclusión.

Cuando **mi madre** quedó embarazada estaban los dos ya militando en el MLN [pausa] de hecho en ese momento incluso habían decidido no tenerme, por esa circunstancia y pasó que el médico digamos como que me consiguieron para hacer el tema del aborto le preguntó a **mi vieja** [pausa] cuál era el motivo [...] y tá, **mi vieja** por supuesto no le podía decir el verdadero motivo y entonces él le preguntó: “¿estás mal?” o sea, hay un problema de que es alguien que no conocés, que no sea tu pareja y ella dijo que no y le dijo que, bueno, que en esos casos, no hacía por el tema de que si no había un motivo real de aquella época [...] y decidieron tenerme y ahí decidieron **casarse** [pausa] todo, formalizar ahí la historia y esté y tá y ahí vine al mundo y tá y al año ya pasaron los dos a la clandestinidad cuando tenía un año yo [...] y estuve un tiempo medio boyando unos días, hasta que me fui con **mis abuelos paternos** que fue todo un tema ahí porque **mis abuelos paternos** tampoco estaban muy de acuerdo con toda la historia, **la relación con mi vieja** y había toda una mezcla ahí, porque **mi padre** era, era como **el hijo** mimado. No sé, se ve que tenían toda una fantasía de ese mundo de universidad y de la militancia, y de que era un despelote y amor libre y era una atrás de otra que no sabían, es más hasta desconfiaban de que fuera **yo hijo** de, de, de **mi padre**; de eso me enteré hace poco en realidad pero tá, es totalmente coherente con el momento [...]

Yo ahí como que digamos tenía un año imaginate no me acuerdo nada de eso, pasé a vivir con **mis abuelos** y **mis abuelos tenían un un hijo** que dicho sea de paso también, no casualmente, este, tenía tres meses menos que yo, o sea una vez que quedó **mi madre** embarazada, **mi abuela** quiso quedar embarazada como una especie de...competencia, este, y bueno tá, por suerte porque de hecho tuve **un hermano** de la misma edad o sea me crié con de hecho yo le digo **mi hermano** a él, es **mi tío** claro lo que pasa que yo **soy el sobrino** y soy el mayor, **el sobrino** es mayor que **el tío**, hay casos, pero ta. [...].

De hecho, **mis padres** pasaron a ser **mis abuelos** en la práctica ¿no? Bueno le decía “papá” y “mamá” a **mis abuelos**, y a él le decía **mi hermano**. Uno se arma, me armé **mi familia**, digamos, **sustituta** y después los fines de semana iba a ver a **mis padres**, **mis otros padres** [se ríe] más bien a **mi madre** iba a ver, más que a **mi padre**”.<sup>8</sup>

Las palabras destacadas en gris fueron los puntos de entrada para el análisis del léxico, como se verá en la Figura 5.1. Esta muestra un esquema sinóptico de cómo era la familia de Fernando. A la izquierda del esquema se encuentra la cronología desde el nacimiento hasta el fin de la dictadura, lo que permite visualizar las relaciones familiares y sus actores a lo largo del tiempo.

<sup>8</sup> Las entrevistas fueron transcritas literalmente y los fragmentos que se muestran forman parte de la transcripción.

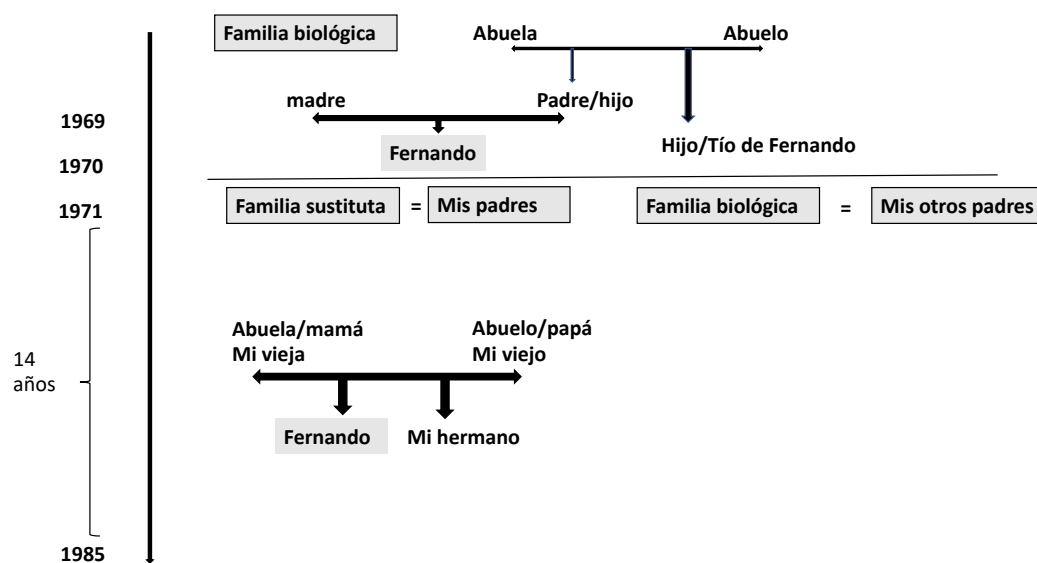


Figura 5.1 Configuración familiar de Fernando

La parte superior de la figura 5.1 muestra cómo estaba compuesta la familia cuando los padres de Fernando deciden tenerlo (madre/padre/hijo). Asimismo, se incluye a los abuelos paternos, que son los que él menciona, y al hijo/tío que nace tres meses después que él. Esta organización se desdibuja cuando sus padres pasan a la clandestinidad, como se ve luego de la línea trazada entre los años '70 y '71. En ese momento, se produce un cambio de configuraciones donde sus abuelos "pasaron a ser" la "familia sustituta" y ocuparon el lugar que antes tenían sus padres biológicos "mis otros padres" y en esa "familia sustituta" estaba incluido el tío-hermano.

A continuación, en el ejemplo 5.2, se presentan extractos de entrevista con descripciones que ahondan en los roles y los lugares que ocuparon sus padres biológicos y su familia sustituta.

#### EJEMPLO 5.2

Y no sé, es raro porque y yo que sé, por un lado es este, hay una parte ahí, media, de lo personal así, de que tá, de qué onda que [mi padre] es realmente que es un fantasma ¿no? En el sentido de que como padre no existió, que tá, que en el caso de mi madre no lo siento tan así, porque claro esa historia de verla cotidianamente a pesar de que estuviera presa como que generó un, un vínculo que tá, que por supuesto que nunca va a ser el vínculo de una madre presente todo el tiempo ni mucho menos [...].

Yyyy, mi abuelo murió eh, después que salió mi vieja, un año después más o menos.

Mi abuela murió bastante después, murió [pausa] en el 2000 por ahí.

Sí, sí, sí, ellos eran mis padres, yo les decía “mi vieja” “mi viejo” le decía a ellos.

Sí, sí, sí ellos eran mis padres tá, eso era así, estee, de hecho yo a mi madre no le digo mamá, ta en el celular la tengo como mamá [risas] eso fue un avance pero tá, es así estee [silencio] igual cuando me refiero a ella, me refiero como mi vieja, ahora me refiero como mi vieja pero cuando vivía mi abuela mi mi, la vieja era, mi abuela, era la vieja, no, mi abuela era la vieja, estee y lo que pasa es que claro, con mi madre como que pudimos, de alguna forma, reconstruir ahí una especie de relación de otro tipo o no pero tá y parte al ser hijo único y toda esas cosas [...].

Mi abuelo estaba mucho más enroscado en la historia de la crianza [...].

Lo que pasa es que mi abuela por supuesto que pasé a ser yo, pase a ocupar el lugar de mi padre. La familia éramos los cuatro digamos, él, [hermano] los dos viejos y yo.

El segundo extracto de entrevista complementa el anterior y entrega más información acerca del papel que cada integrante de la familia tenía en la vida de Fernando. Por esta razón, la Figura 5.2 aporta nueva información sobre las configuraciones familiares y las diferentes denominaciones que van adquiriendo los personajes de su historia, fundamentalmente, a través del tiempo.

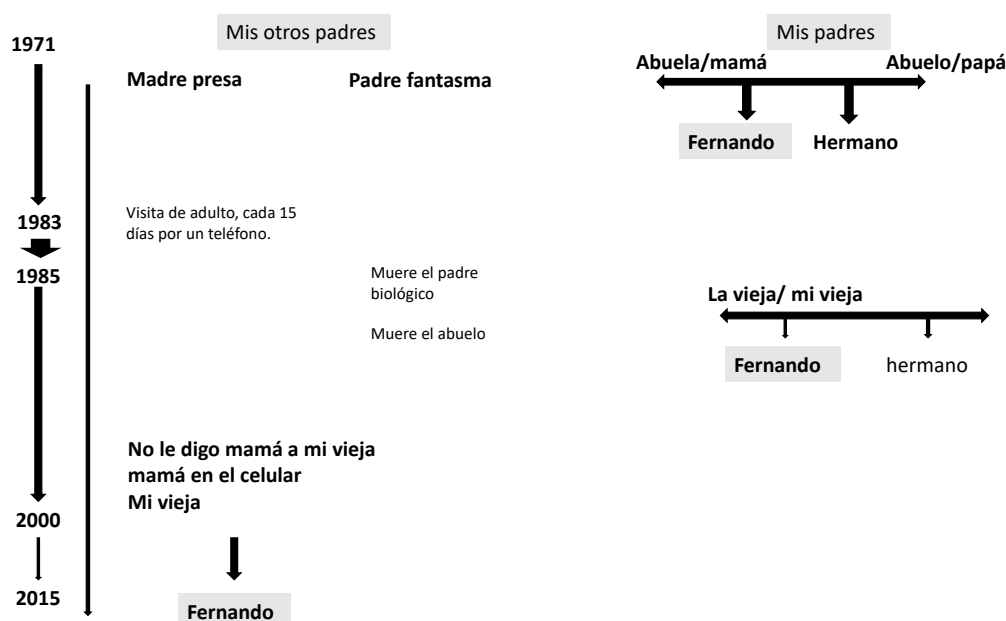


Figura 5.2 Configuración familiar de Fernando a través del tiempo

El esquema anterior pone de relieve, por una parte, que las mayores dificultades para Fernando devinieron luego de la muerte de “la vieja, mi vieja, mamá” y su relación con la “mamá [d]el celular, mi vieja”. En este sentido, las formas de llamar a sus madres se confunden, son sinónimos en su discurso que, a pesar de ser predominantemente descriptivo de su realidad, carece de palabras para diferenciar a esos seres queridos en

categorías más claras. Por otra parte, el rol de su padre biológico definido como “fantasma” y el de su abuelo-viejo han quedado claros a lo largo del tiempo junto al de su hermano, siendo el “viejo” quien ocupó “en la práctica” la figura paterna en su vida. Otro aspecto a resaltar es que Fernando también ocupó el lugar del hijo de sus abuelos e incluso “pasó a ocupar el lugar de su padre” dentro de la familia. En la actualidad, dado que sus abuelos han fallecido, Fernando y su madre biológica conforman un núcleo donde él es hijo único y mantiene con ella una “especie de relación de otro tipo”.

El análisis de las relaciones taxonómicas mostró cómo el vínculo parento-filial no es estático y cómo las composiciones parte y todo se reconfiguraron según diferentes circunstancias sociales y a lo largo del tiempo. Para Fernando la familia, en cualquiera de las circunstancias diversas que se han dado a lo largo de los años, es decir, en el momento previo a la cárcel, durante la cárcel con los de “adentro” y los de “afuera” y luego de la cárcel, se conforma con un padre, una madre y un hermano. Este es la composición en términos taxonómicos de su modelo familiar. Sin embargo, cabe mencionar en referencia al planteo de Martin (1992) que en los sinónimos es posible distinguir un significado experiencial e interpersonal, que “vieja” parecería ser el término cargado afectivamente, en primer lugar, para referirse a su abuela y luego de la muerte de esta, se desplazaría a la “mamá del celular”. Esta construcción propia de la experiencia con sus madres, que Fernando ha hecho a lo largo del tiempo, muestra cómo los vínculos presentan una complejidad signada, sin lugar a dudas, por la clandestinidad y la prisión política.

Otro aspecto a resaltar es cómo la configuración del vínculo parento-filial se construye como categorías y relaciones de significado. Por ejemplo, permite ver cómo el proceso de categorización es un acto creativo en que la transformación de nuestra experiencia en significado, como afirman Halliday y Matthiessen, significa “imponer un orden categorial más que otorgar etiquetas a un orden que ya está allí” (Halliday & Matthiessen, 1999, p. 68). Esto quiere decir que el lenguaje nos permite crear categorías y agrupar significados de maneras análogas, pero con contenidos disímiles, como en el caso de *vieja* para la abuela y la madre biológica. De esta forma, se pone de manifiesto cómo el orden social y nuestras relaciones interpersonales más íntimas se modifican y se re alinean y, por esta razón, la ideación como metafunción o zona de significado es un recurso tanto para construir la experiencia como para “construir la propia construcción de la experiencia”

(Halliday & Matthiessen 1999, p. 73). En ese sentido, el análisis también es un recurso valioso para conocer los arreglos<sup>9</sup> singulares de vida de estos hijos.

La construcción de la experiencia se produce en el niño a partir del aprendizaje del vocabulario, que le permite conocer y nombrar el mundo. Esta forma de construir el significado está estrechamente vinculada al papel de la interacción padres-hijos, como afirma Painter (2017): “la naturaleza intersubjetiva de las comunicaciones tempranas ... junto al significado de una historia comunicativa compartida ... permite al adulto guiar y andamiar los intentos comunicativos del aprendizaje lingüístico del niño” (p. 625). De esta manera, se justifica:

Aprender la lengua materna es necesariamente un proceso de aprender a percibir la experiencia en términos evaluativos que son significativamente relevantes para el grupo primario del aprendiz. Lejos de estar en la periferia del lenguaje y del desarrollo del lenguaje, el significado interpersonal está en su corazón. (Painter, 2017, p. 625).

El ejemplo de Fernando se ha mostrado a partir de la descripción ideacional de su realidad sin un análisis de los recursos interpersonales, esta decisión metodológica se irá explicando a lo largo del capítulo y quedará clara en su sección final. El próximo apartado muestra cómo las relaciones con las madres y los padres biológicos y sustitutos pueden estar muy cargadas afectivamente, dejando ver otra arista de las relaciones parento-filiales.

### **5.1.2. “Tenés que irte con tu madre”: las valoraciones familiares de Gabriela**

Uno de los objetivos iniciales de la tesis fue conocer la construcción afectiva del vínculo parento-filial, fundamentalmente ligado a cómo los padres construían el afecto a partir de las cartas enviadas desde prisión. Esta temprana inquietud fue dando lugar a la investigación del vínculo como una experiencia afectiva analizada desde la perspectiva de los usuarios, *jerarquía de individuación*, y no desde los textos. En ese sentido, el análisis de la VALORACIÓN fue fundamental para comprender cómo los hijos construían sus relatos de vida y sus manifestaciones de afecto. Por esta razón, se incluye en este apartado un extracto de la entrevista a Gabriela y el análisis desde el sistema de

---

<sup>9</sup> Arreglos familiares es un concepto técnico adoptado por la CEPAL y que en Uruguay se utiliza como indicador socio demográfico para explicar las configuraciones familiares.

VALORACIÓN. Este ha sido trabajado solo desde los recursos de Actitud y Gradación que eran los más productivos, en tanto el texto forma parte de una entrevista dialógica.

A continuación, se transcriben tres fragmentos de entrevista, ejemplos 5.3, 5.4 y 5.5, en que Gabriela describe los sentimientos hacia sus padres (madre fundamentalmente) y a su familia de crianza. En las tablas subsiguientes se encuentra el análisis según la propuesta metodológica de VALORACIÓN descrita en el capítulo de Metodología (ver la sección 4.7). Como elemento de contexto, se ha de destacar que el discurso de Gabriela surge en un momento de la entrevista en que el tema eran los hijos apropiados y recuperados de la dictadura argentina. Ella expresa:

*EJEMPLO 5.3*

“Hay muchas formas de apropiación [de niños]. Sentí que me apropiaron en la casa en donde me criaron”

*Tabla 5.1 Análisis valorativo del ejemplo 5.3*

| Discurso                                                       | Valoraciones                           |                                        | Entidad evaluada        |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------|
|                                                                | APRECIACIÓN                            | GRADACIÓN                              |                         |
| Hay <u>muchas</u> formas de <b>apropiación</b> [de niños].     | - va APRECIACIÓN:<br>Valuación EVOCADO | GRADACIÓN: Fuerza,<br>Intensificación, | Apropiación<br>de niños |
| Sentí que me <b>apropriaron</b> en la casa en donde me criaron | - va AFECTO: Infelicidad<br>EVOCADO    |                                        | Gabriela                |

Gabriela utiliza el concepto de apropiación de niños para referirse a su historia. Cabe destacar que la apropiación fue una práctica utilizada por los militares que separaban a los bebés de sus madres y padres presos y los daban en adopción. Durante estos procedimientos los padres eran desaparecidos y los niños entregados con una nueva identidad a una familia adoptiva. Esta práctica ha sido tipificada legalmente como un delito, en tanto robo de bebés y robo de identidad, por el que muchas personas se encuentran actualmente detenidas, fundamentalmente en Argentina. Por esta razón, se entiende que la metáfora que utiliza Gabriela da cuenta de una valoración negativa que, en este momento de la entrevista, es aún evocada. Ella describe, en un primer momento, una práctica jurídicamente tipificada como delito para, en un segundo momento, referir a su situación familiar que, por el tenor negativo, deja entrever sentimientos de infelicidad. En esta misma línea, en el ejemplo 4.4, continúa describiendo lo que pasó:

#### EJEMPLO 5.4

[Ellos] dejaron que yo los nombrara como papá, mamá, hermano, tío; o sea, yo afectivamente les pertenecía de alguna forma. Después pasaron otras cosas, cambios de tenencia en donde ellos como reafirmaron todo eso, como que lucharon por mi tenencia y todo lo demás. Pero cuando volví, fue horrible porque después que salió mi madre fue como tipo, “no, tenés que irte con tu madre, sos la hija de ella” entonces yo perdí.

Su discurso muestra a estos padres adoptivos como apropiadores afectivos, porque la incluyeron en la familia como otro miembro más, la dejaron nombrarlos como papá y mamá y, al mismo tiempo, lucharon por su tenencia haciéndola sentir que era una hija. Sin embargo, relata Gabriela que cuando su madre biológica salió su familia la dejó sola con ella, en el entendido que era la hija legítima de esa madre que estuvo presa durante 12 años y a quien conocía de las visitas a la cárcel y por cartas. Las valoraciones se pueden apreciar en la Tabla 5.2:

Tabla 5.2 Análisis valorativo del ejemplo 5.4

| Discurso                                                                                                                                                                            | Valoraciones                                                                              |                                                                                                                                                                                                                      | Entidad evaluada                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                     | APRECIACIÓN                                                                               | GRADACIÓN                                                                                                                                                                                                            |                                           |
| “[ellos] dejaron que yo los <i>nombrara</i> como papá, mamá, hermano, tío; o sea,                                                                                                   | + va AFECTO: Satisfacción<br>EVOCADO (nombrara)                                           |                                                                                                                                                                                                                      | Los que criaron a Gabriela                |
| yo <i>afectivamente les pertenecía de alguna forma</i> ,                                                                                                                            | + va AFECTO: Seguridad                                                                    | GRADACIÓN: Foco, Logro:<br>- Completitud (de alguna forma)                                                                                                                                                           | Los sentimientos de Gabriela              |
| y <i>después</i> pasaron otras cosas, cambios de tenencia en donde ellos <i>como reafirmaron todo eso</i> , <i>como que lucharon</i> por <i>mi</i> tenencia y <i>todo</i> lo demás, | + va JUICIO: Sanción Social: Integridad<br>+ va JUICIO: Estima Social: Tenacidad          | GRADACIÓN: Fuerza, Cuantificación: Extensión: Distribución, Tiempo<br>GRADACIÓN: Foco, Logro: - Completitud (como)<br>GRADACIÓN: Fuerza, Cuantificación (media) (todo)<br>GRADACIÓN: Foco, Logro: + Completitud (mi) | Los que criaron a Gabriela                |
| pero cuando volví, fue <i>horrible</i> porque <i>después</i> que salió mi madre                                                                                                     | - va APRECIACIÓN: Conflictividad (alta)<br>- va AFECTO: Infelicidad<br>EVOCADO (horrible) | GRADACIÓN: Fuerza, Cuantificación: Extensión: Distribución, Tiempo                                                                                                                                                   | La salida de la cárcel de la madre        |
| fue <i>como</i> tipo, “no, <i>tenés que irte con tu madre</i> , sos la hija de ella”<br>entonces yo <i>perdí</i>                                                                    | - va AFECTO: Infelicidad<br>EVOCADO (tenés que irte)<br>- va AFECTO: Infelicidad          | GRADACIÓN: Foco, Valor: - Especificidad                                                                                                                                                                              | Irse de la casa donde la criaron Gabriela |

Si tenemos en cuenta la continuidad del discurso y que las valoraciones se realizan prosódicamente, podemos pensar que para Gabriela “nombrar” es una evaluación evocada de satisfacción, que sería la forma más ligada al significado ideacional y que, en este caso, mostraría su satisfacción por tener una familia con “mamá, papá, hermano y tío”. A esto se le suma la seguridad de que ella “les pertenecía de alguna manera”, una manera que no era plena, en tanto está “desdibujada” en términos de prototipicidad,

completitud, pero que era la familia que tenía. Esta familia, a su vez, cuando lucha por ella es valorada por Gabriela desde un juicio positivo de integridad y tenacidad. Todo esto cambia, cuando aparece la contraexpectativa señalada por el adversativo “pero”, que marca cómo esa realidad cambió con la salida de la madre, “fue horrible”. La infelicidad evocada y explícita de Gabriela se desencadena cuando el mundo familiar que ella conocía hasta ese momento se rompe. Esta separación era considerada por la familia de crianza como un mandato social, que podría obedecer, por un lado, al consenso de que los recién liberados debían reconstruir su vida familiar que había sido interrumpida y, por otro lado, a una percepción del sentido común de juntar a la hija con su madre biológica, pero que no tenía que ver con los deseos de la hija o la madre, por lo menos, no se expresa así en la narración.

Los arreglos familiares que se llevaron a cabo para cuidar a los niños cuyos padres estaban en prisión política fueron parte de la coyuntura de la época. A diferencia del caso de Fernando, lo sucedido con Claudia y sus padres muestra a esta niña en una situación de indefensión, que cuando habla de lo sucedido en su infancia su discurso aún está cargado de afecto negativo de infelicidad e insatisfacción como se aprecia en el ejemplo 5.5 a continuación.

#### *EJEMPLO 5.5*

Fue otra de las taaantas pérdidas, al punto de que a veces me trato de, como lingüísticamente cambiar y no decirles más papá y mamá indistintamente sino los que me criaron, los que se hicieron cargo de mí, porque yo trato de diferenciar eso, porque siento que ellos no fueron responsables afectivamente, después, ¿me entendés? Entonces, que hay ciertas palabras que implican una responsabilidad muy grande, afectiva, que le queda grande a muchas personas y que mucha gente no puede hacerse responsable.

Lo que le sucede a Gabriela es que las categorías que ella había armado para la construcción de su experiencia vincular familiar pierden sentido cuando se produce la liberación de los presos políticos. La importancia que tenía para ella nombrar a esas personas con las que vivió 12 años como madre y padre quedan en evidencia cuando la madre sale y también tiene que llamarla mamá. Ella relata que ese momento “fue horrible” y “una pérdida” de las taxonomías lingüísticas que definían a su familia hasta ese momento y que producen cambios también en las valoraciones de las personas que ocupan esos lugares como se ve a continuación (ver la Tabla 5.3).

Tabla 5.3 Análisis valorativo del ejemplo 5.5

| Discurso                                                                                                                     | Valoraciones                                                                     |                                                                                                                                | Entidad evaluada           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
|                                                                                                                              | APRECIACIÓN                                                                      | GRADACIÓN                                                                                                                      |                            |
| fue <u>otra</u> de las <u>taaantas</u> <u>pérdidas</u> ,                                                                     | - va AFECTO: Infelicidad                                                         | GRADACIÓN: + Fuerza, Intensificación: Procesos<br>GRADACIÓN: Fuerza: Realzar<br>GRADACIÓN: Fuerza, Repetición (perdi-pérdidas) | Las pérdidas de Gabriela   |
| al punto de que <u>a veces me trato</u> de, <u>como lingüísticamente cambiar</u>                                             | - va AFECTO: Infelicidad<br>EVOCADO                                              | GRADACIÓN: -Fuerza, Intensificación: Procesos<br>GRADACIÓN: Foco, Logro: - Completitud (como)                                  | Gabriela                   |
| y no decirles <u>más</u> papá y mamá <u>indistintamente</u> sino los que me criaron, los que <u>se hicieron cargo</u> de mí, | - va AFECTO: Insatisfacción<br>EVOCADO<br>- va AFECTO: Insatisfacción<br>EVOCADO | GRADACIÓN: -Fuerza, Intensificación: Procesos                                                                                  | Los que criaron a Gabriela |
| porque yo <u>trato</u> de <u>diferenciar</u> eso,                                                                            | - va AFECTO: Infelicidad<br>EVOCADO                                              | GRADACIÓN: Foco, Logro: - Completitud (trato)                                                                                  | Gabriela                   |
| porque siento que ellos no fueron <u>responsables afectivamente</u> , <u>después</u> , me entendés?                          | - va JUICIO: Sanción Social: Integridad                                          | GRADACIÓN: Fuerza: Cuantificación: Extensión, Distribución, Tiempo                                                             | Los que criaron a Gabriela |
| Entonces, que hay <u>ciertas</u> palabras que implican una <u>responsabilidad muy grande</u> , <u>afectiva</u> ,             | + va APRECIACIÓN: Valuación                                                      | GRADACIÓN: Foco, Valor: + Especificidad<br>GRADACIÓN: +Fuerza, Cuantificación, Proceso                                         | Papá y mamá                |
| que <u>le queda grande</u> a <u>muchas</u> personas                                                                          | - va JUICIO: Sanción Social: Integridad EVOCADO                                  | GRADACIÓN: +Fuerza, Cuantificación: Número                                                                                     | Responsabilidad afectiva   |
| y que <u>mucha</u> gente no puede hacerse <u>responsable</u>                                                                 | - va JUICIO: Estima Social: Capacidad                                            | GRADACIÓN: +Fuerza, Cuantificación: Número                                                                                     | Gente                      |

En este caso “padre y madre” no tienen un valor ideacional de categorías para Gabriela, sino que estos términos están cargados axiológicamente, al punto que prefiere evitar denominarlos de esa manera y llamar a estas personas como “los que me criaron” o los “que se hicieron cargo de mí”. En este caso, se produce una iconización que es un proceso en que un significado común y corriente de un término se minimiza mientras su significación emocional pasa a primer plano para los miembros del grupo. Martin (2014) expresa que técnicamente, la iconización involucra la descarga del significado ideacional mientras se recarga su significado interpersonal. En este caso los términos “madre” y “padre” son signos de sufrimiento, infelicidad, insatisfacción y aquellos que, previo a la liberación de su madre, eran llamados “padres” ahora son juzgados negativamente con Sanción Social de Integridad como personas irresponsables afectivamente. En este ejemplo se puede apreciar otra de las consecuencias que tuvo la dictadura para algunos hijos y que significó la separación de la familia que se hizo cargo de los niños durante los años de prisión de los padres.

Para complementar los ejemplos analizados se incorpora otro fragmento de la entrevista de Gabriela (ver el ejemplo 5.6) que permite mostrar con más claridad cómo los vocablos papá y mamá para esta niña están cargados afectivamente.

#### EJEMPLO 5.6

Me acuerdo una vez de conversar en una visita con otro niño o niña, no me acuerdo, pero sí me acuerdo el extrañamiento de él y como en ese momento yo le decía madre y padre a dos personas, y creo que como que él no lo entendía y yo ahí me di cuenta de lo natural que era para mí... tomé conciencia por primera vez del extrañamiento de la situación y al mismo tiempo del nombre ¿no? del nombrar a dos personas de la misma forma y con el mismo valor emocional. Es más, yo sentía más a los que me criaron, más como madre y padre que a mis verdaderos padres, la realidad era al revés, la realidad, el conflicto vino cuando salieron.

La importancia de estos ejemplos radica en mostrar las implicancias afectivas que se producen al nombrar “papá” y “mamá” a determinadas personas, sean o no los padres biológicos. En tanto núcleo primario de referencia, aquellos a los que se los nombra “papá” y “mamá” construyen en el diálogo al hijo, en tanto interlocutor, pero también lo construyen afectivamente, otorgándole seguridad y felicidad, como lo expresa Gabriela. Este último aspecto ha sido trabajado extensamente desde la teoría psicoanalítica y en LSF, fundamentalmente, en los trabajos de Claire Painter en torno al desarrollo de la evolución ontogenética del sistema de ACTITUD en los niños (Painter, 2003).

Cabe destacar que, así como plantea Halliday (1979), en la medida que los términos se van definiendo también comienzan a vislumbrarse los roles sociales a partir del lenguaje. Ser padre o madre implica una responsabilidad afectiva que redundará en una sensación de satisfacción, seguridad y felicidad en los hijos. Por esta razón, el conflicto para Gabriela no se produjo, en una primera instancia, por nombrar a dos personas como padres y madres, ya que mientras la madre biológica estaba presa eran los espacios (cárcel y no cárcel) los que delimitaban los dominios afectivos, a pesar de la duplicación categorial. Sin embargo, una vez que sus padres estuvieron fuera de la cárcel, las denominaciones cruzadas hicieron que se mezclaran responsabilidades afectivas que hasta ese momento estaban claras. Este ejemplo y los subsiguientes de este capítulo permitirán visualizar cómo los vocablos papá/padre y mamá/madre son *íconos vinculantes* (*bondicons* en inglés) discursivos. Por ejemplo, para Gabriela todos los afectos, que fueron positivos, luego devinieron negativos y conflictivos y persisten hasta el día de hoy ligados a estos términos, como se mostró en los ejemplos 5.4, 5.5 y 5.6.

Si bien hasta ahora no se ha realizado un análisis de los roles sociales, el discurso trabajado permite también una aproximación para describir cómo se realiza discursivamente el lugar de los hijos. En este sentido, el caso de Gabriela, pone en evidencia cómo son los adultos quienes toman las decisiones acerca de quién es la

“mejor” figura, en diferentes momentos, para hacerse cargo de la niña. Esta relación de subordinación que se produce a la interna del grupo permite un acercamiento paulatino a los roles sociales desempeñados. En este caso, son los adultos los que deciden el futuro de los niños y los niños cumplen con los designios.

El próximo subapartado pondrá el foco nuevamente en el componente ideativo del significado. Para ello, se trabajará el modelo de análisis de las relaciones nucleares propuesto en esta tesis, focalizando nuevamente en la relación de los hijos y sus padres biológicos una vez que salieron de la cárcel.

### **5.1.3. “Después de ser madre te cambia la cabeza”: los órdenes experienciales de la entrevista de Claudia**

Los apartados precedentes muestran que la experiencia vincular de estos hijos con sus padres podría analizarse desde lo interpersonal valorativo junto a lo experiencial ideativo para obtener una perspectiva más profunda. Sin embargo, antes de llegar a la conjunción de los análisis, se trabajará el caso de Claudia desde el modelo de análisis de relaciones nucleares propuesto en esta tesis. Esto implica un análisis ergativo (Halliday, 1994) focalizado en los Medios + animados, + personas, + vivos (sin importar si son metafóricos) insertos en alguno de los tres órdenes que coinciden, a grandes rasgos, con los tipos de procesos propuestos por la GSF (Halliday, 2014): *orden simbólico* (procesos verbales y mentales); *orden factual* (hacer y acontecer) y *orden relacional/existencial* (ser, tener, estar y existir). La posibilidad de especificar el tipo de orden al que pertenecen los participantes cuando están en posición de Medios, como se verá, permite un análisis más fino de la naturaleza de la experiencia de estos hijos.

A continuación, se presenta un breve extracto de la entrevista con Claudia y su relato de cuando su mamá sale de la cárcel (ver el ejemplo 5.7) y, asimismo, en la Tabla 5.4 se muestra el análisis de las relaciones nucleares:

#### *EJEMPLO 5.7*

Entonces claro, entre el enojo de esa mamá que me devolvieron que ¿quién es esta mujer? y que aparte no sólo no podía cuidarme sino que era sumamente destructiva, aparte de autodestructiva, porque era un, generamos un vínculo bastante jodido ¿no? yo terminé haciendo de mamá, la terminé cuidando, tuvo pila de internaciones, intentos de suicidio [...]

Y después de ser madre te cambia la cabeza, entiendo tantas cosas, una pila de cosas.

Tabla 5.4 Análisis de la experiencia del ejemplo 5.7

| Marginal | Núcleo: Medio: PERSONA |                 |                            | Conjunción                   | Proceso y clítico | Núcleo: Rango       |                                          | Marginal  |        | Circunstancias |
|----------|------------------------|-----------------|----------------------------|------------------------------|-------------------|---------------------|------------------------------------------|-----------|--------|----------------|
|          | Agente                 | Orden simbólico | Orden fáctico              | Orden existencial/relacional |                   | Elaboración (rango) | Proyección (rango)                       | Extensión | Benef. |                |
|          |                        | [Claudia]       |                            |                              | Entonces          | [sentía]            | El enojo por esa mamá que me devolvieron |           |        |                |
|          |                        | [Claudia]       |                            |                              |                   | [decía]             | ¿quién es esta mujer?                    |           |        |                |
|          | [madre]                |                 | [Claudia]                  |                              | Y que a parte     | No podía cuidarme   |                                          |           |        | No solo        |
|          |                        |                 |                            | [mamá]                       | Sino que          | Era                 | Sumamente destructiva                    |           |        |                |
|          |                        |                 |                            | [mamá]                       | A parte           | [era]               | autodestructiva                          |           |        |                |
|          | [madre e hija]         |                 | Un vínculo bastante jodido |                              |                   | generamos           |                                          |           |        |                |
|          | yo                     |                 | De mamá                    |                              |                   | Terminé haciendo    |                                          |           |        |                |
|          | [yo]                   |                 | [mamá]                     |                              |                   | La terminé cuidando |                                          |           |        |                |
|          |                        |                 |                            | [madre]                      |                   | tuvo                | Pila de internaciones                    |           |        |                |
|          |                        |                 |                            | [madre]                      |                   | [tuvo]              | Intentos de suicidio                     |           |        |                |
|          |                        |                 |                            | [Claudia]                    | Y después         | De ser madre        |                                          |           |        |                |
|          |                        |                 | La cabeza                  |                              |                   | Te cambia           |                                          |           |        |                |
|          |                        | [Claudia]       |                            |                              |                   | entiendo            | Tantas cosas, una pila de cosas          |           |        |                |

Los acontecimientos del mundo luego de liberación de esta madre que estuvo presa durante 12 años desencadenan reacciones en diferentes órdenes para esta hija: (i) en lo simbólico, muestran la dificultad de Claudia para el procesamiento de la información de la realidad “¿quién es esta mujer?”; (ii) en lo factual definen nuevas relaciones en el entorno madre-hija: “terminé haciendo de mamá” “generamos un vínculo bastante jodido”; y (iii) en lo relacional/existencial permiten a la hija definir el comportamiento de la madre, en este caso, como destructivo o autodestructivo “tuvo muchas internaciones e intentos de suicidio”.

La descripción de los comportamientos de la madre una vez que salió de la cárcel desde el orden relacional/existencial están vinculados a la destrucción, autodestrucción, internaciones e intentos de suicidio. La descripción que Claudia hace de su situación en ese momento la colocan, en el orden simbólico, desde el enojo y con preguntas de desconcierto y, en el orden fáctico, la presentan como una hija que hacía las veces de madre y cuidadora de su madre. La maternidad de Claudia cambia su comprensión de su propia madre en el orden del pensamiento (metaforizado en un cambio físico en la cabeza) y a partir del verbo entender. La maternidad como acontecimiento genera un cambio en el orden simbólico de la experiencia como hija que le permitió comprender “tantas cosas” o procesar la información de la realidad del pasado de una manera que cambió su perspectiva o le permitió comprender cosas que antes le eran imposibles. Para visualizar estas implicancias se incorpora otro fragmento de la entrevista con Claudia (ver el ejemplo 5.8).

#### *EJEMPLO 5.8*

Ahora entiendo pila de cosas, entiendo también reacciones de ella hacia mí que yo a veces las tengo hacia [mi hijo] porque es esa cosa, es esa calentura, a veces te agarrás con determinadas cosas y te querés frenar y no podés. Salvando las diferencias, pero de alguna manera, esa cosa de que uno no es Heidi por ser mamá, una sigue teniendo una cantidad de mierda adentro y a veces la larga de la peor manera y después también, ese amor incondicional que te genera esa culpa cuando, o sea, es como todo ese tipo de cosas, este, lo lo lo puedo llegar a entender este más ahora; en la adolescencia, estaba muy caliente con ella.

En esta historia aparecen nuevos elementos que permiten caracterizar aspectos del rol materno y de estos hijos. Particularmente, se destaca que, al igual que los padres sobrevivientes del Holocausto, algunos presos políticos uruguayos no pudieron ejercer su rol parental y, por este motivo, sus hijos terminaron cuidando de sus padres. En ese sentido, este ejemplo permite afirmar que los hijos necesitan sentirse cuidados por los padres como también lo planteaba Gabriela y, por lo tanto, sentirse seguros. Al mismo tiempo, este ejemplo muestra cómo la maternidad, tanto para la madre como para la hija, implica conciliar aspectos negativos de la personalidad “mierda de adentro [que] se larga de la peor manera” con el amor incondicional, características que complejizan la relación entre lo individual y el deber ser del rol social, en tanto “uno no se convierte en Heidi por ser mamá”. La metáfora de Heidi, que hace alusión al personaje de la película homónima caracterizado por su extrema bondad, trata de “salvando las diferencias” mostrar la comprensión que esta hija tiene sobre la historia de presa de su madre, la maternidad y la historia vincular que desarrollan ambas. Claudia deja claro que después de ser madre entiende lo que es conciliar la historia personal con el lugar social de madre. En este sentido, deja planteado el hecho de que hay determinados lugares sociales que no se pueden comprender hasta que no se viven o se experimentan y, en el caso de la maternidad, la comprensión está ligada a una experiencia afectiva “el amor incondicional que te genera esa culpa”.

El análisis ideacional, al igual que en el ejemplo de Fernando, permite mostrar cómo el lenguaje produce diversas construcciones de la realidad a través del tiempo. Y luego de analizar el caso de Gabriela, también se puede constatar que las valoraciones están unidas a los nombres y que existe una sobrecarga afectiva de los referentes padre y madre que apoyan la hipótesis de que son íconos vinculantes discursivos. Por este motivo, se considera que los análisis ideativos y valorativos son sumamente valiosos para estudiar la construcción de la experiencia de ser hijo/a, no solo en un momento dado, sino a través del tiempo. En ese sentido, y para mostrar el potencial de la conjunción de ambos

significados, el siguiente subapartado integra el análisis de las relaciones nucleares y el análisis de VALORACIÓN de un fragmento de la historia de Mariana.

#### **5.1.4. “Tengo esa certeza emocional que mi abuela preservó el lugar”: significados ideacionales e interpersonales**

La presentación del análisis ideacional e interpersonal a partir de la historia de Mariana sirve como paso previo para ilustrar el proceso de análisis para llegar a lo que luego se analizará desde la *jerarquía de individuación* (ver el subapartado 5.1.5 de este capítulo) desde el concepto de *enlace*.

El ejemplo 5.9 que sigue, transcribe un fragmento en que Mariana habla del vínculo con su madre y su abuela mientras sus padres estuvieron presos.

##### *EJEMPLO 5.9*

“La pérdida del vínculo con mi madre fue como un año y medio (...) yo tengo la idea a partir de conversaciones con otros niños (...) que mi abuela preservó mucho el vínculo o sea como que en mí por lo menos no se sustituyó, y que ella justamente lo preservó porque hay otras abuelas que sí sustituyeron que tá, que emocionalmente lo ocuparon ese lugar y yo como que me di cuenta que para mí el tránsito fue fácil o sea fue fácil que hay pila de gente que su trauma es ese o sea que el momento que recuerdan o sea que tienen consciencia de algo doloroso es cuando los padres salieron en realidad, porque tuvieron como ese desprendimiento de las abuelas y yo en realidad entre que estoy segura o sea yo sé tengo esa certeza emocional de que mi abuela preservó el lugar [...]

como que siempre, no me parece que nunca tuve una confusión de roles, tengo esa sensación, era mi abuela que me cuidaba”

La combinación del análisis ideativo y valorativo se hace siguiendo el modelo de las relaciones nucleares y se agregan dos columnas finales para la Actitud y la Gradación (ver la tabla 5.5). El elemento valorado, que en el análisis anterior aparecía en la última columna de las tablas 5.1, 5.2 y 5.3, está marcado en morado y en gris está marcada la fuente de la valoración.

Tabla 5.5 Análisis de Ideación y Valoración del ejemplo 5.9

| Marginal        | Núcleo: Medio: PERSONA |                 |                                     | Conjunción    | Proceso y clítico     | Núcleo: Rango                                                     |                                   | Circunstancias |                                            | VALORACIÓN                              |                                                                          |
|-----------------|------------------------|-----------------|-------------------------------------|---------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
|                 | Agent e                | Orden simbólico | Orden fáctico                       |               |                       | Elaboración (rango)                                               | Proyección (rango)                | Benef.         | Realce                                     | Actitud                                 | Gradación                                                                |
|                 |                        |                 | La pérdida del vínculo con mi madre |               | Fue                   | Como un año y medio                                               |                                   |                |                                            | - va APRECIACIÓN: Valuación             | Foco, Desdibujar Fuerza, Cuantificación, Extensión, Distribución, Tiempo |
|                 |                        |                 | yo                                  | y             | Tengo la idea         | Que mi abuela preservó mucho el vínculo                           |                                   |                | A partir de conversaciones con otros niños | + va AFECTO: Seguridad                  | Fuerza, Intensificación, Procesos                                        |
|                 |                        |                 | El vínculo                          | O sea         | No se sustituyó       |                                                                   |                                   |                | Como que en mi                             | + va AFECTO: Seguridad                  | Foco, Desdibujar                                                         |
| ella            |                        |                 | [el vínculo]                        | Y que         | Lo preservó           |                                                                   |                                   |                | justamente                                 | + va JUICIO: Sanción Social: Integridad | Foco, Agudizar Fuerza, Repetición (preservó)                             |
|                 |                        |                 |                                     | porque        | Hay                   | Otras abuelas                                                     |                                   |                |                                            |                                         | Fuerza, Aislar                                                           |
| [otras abuelas] |                        |                 | El vínculo                          | Que           | Sí sustituyeron       |                                                                   |                                   |                |                                            | - va JUICIO: Sanción Social: Integridad | Fuerza, Repetición (v. Sustituir)                                        |
| [otras abuelas] |                        |                 | Ese lugar                           | que           | Lo ocuparon           |                                                                   |                                   |                | emocionalmente                             | - va JUICIO: Sanción Social: Integridad | Fuerza, Repetición (vínculo)                                             |
|                 |                        |                 |                                     |               |                       |                                                                   |                                   |                |                                            |                                         | Fuerza, Aislar                                                           |
|                 | yo                     |                 |                                     | y             | Como que me di cuenta |                                                                   | Que para mí el tránsito fue fácil |                |                                            | + va AFECTO: Satisfacción               | Foco, Desdibujar                                                         |
|                 |                        |                 | [El tránsito]                       | O sea         | Fue                   | fácil                                                             |                                   |                |                                            | + va APRECIACIÓN: Reacción: Calidad     | Fuerza, Repetición (el tránsito fue fácil)                               |
|                 |                        |                 |                                     | que           | Hay                   | Pila de gente que su trauma es ese [la separación de las abuelas] |                                   |                |                                            | - va AFECTO: Infelicidad                | Fuerza, Cuantificación, Número Fuerza, Aislar                            |
|                 |                        |                 |                                     |               |                       |                                                                   |                                   |                |                                            |                                         |                                                                          |
| [gente]         |                        |                 |                                     | O sea         | Que recuerdan         |                                                                   | El momento                        |                |                                            |                                         |                                                                          |
|                 |                        |                 | [hijos]                             | O sea         | Que tienen            | consciencia de algo doloroso                                      |                                   |                |                                            | - va AFECTO: Infelicidad                | Foco, Desdibujar                                                         |
|                 |                        |                 |                                     | En realidad   | es                    | Cuando los padres salieron                                        |                                   |                |                                            |                                         |                                                                          |
|                 |                        |                 | [hijos]                             | porque        | tuvieron              | Como ese desprendimiento de las abuelas                           |                                   |                |                                            | - va AFECTO: Infelicidad                | Foco, Desdibujar                                                         |
|                 |                        |                 | yo                                  | Y en realidad | Estoy                 | Segura [del vínculo]                                              |                                   |                |                                            | + va AFECTO: Seguridad                  |                                                                          |
|                 | yo                     |                 |                                     | O sea         | sé                    |                                                                   |                                   |                |                                            |                                         |                                                                          |

|  |    |  |           |  |              |                                                       |                                       |            |                   |                                       |                                                                                       |
|--|----|--|-----------|--|--------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  |    |  | [yo]      |  | Tengo        | Esa certeza emocional que mi abuela preservó el lugar |                                       |            |                   | + va AFECTO: Seguridad x2             |                                                                                       |
|  | yo |  |           |  | no me parece |                                                       | Que nunca tuve una confusión de roles |            | Como que siempre, | + va AFECTO: Seguridad                | -Fuerza, Intensificación, Procesos Foco, Desdibujar Fuerza, Intensificación, Procesos |
|  |    |  | [yo]      |  | Tengo        | Esa sensación                                         |                                       |            |                   |                                       |                                                                                       |
|  |    |  | Mi abuela |  | Era          | que me cuidaba                                        |                                       | Me [nieta] |                   | + va JUICIO: Estima Social: Capacidad |                                                                                       |

El fragmento seleccionado de la entrevista de Mariana permite entender otra realidad de la experiencia vivida por parte de estos hijos con sus padres presos, particularmente, una diferente a la de Gabriela. El discurso de Mariana rescata el valor que tuvo su abuela “para preservar y no sustituir” el lugar de la madre biológica y juzga a la abuela positivamente resaltando su capacidad e integridad. Esta situación le permitió desarrollar sentimientos de seguridad y satisfacción, a la vez que comprender que no todos los hijos tuvieron una experiencia positiva. En ese sentido, confirma que muchos niños tuvieron “abuelas que sustituyeron y ocuparon emocionalmente el lugar de las madres” y que la separación, una vez que los padres salieron de la cárcel, fue muy dolorosa para ellos.

En el ejemplo 5.9 se puede apreciar la descripción del vínculo madre/hija como un lugar físico que se puede ocupar o como un objeto que se puede sustituir, preservar y perder momentáneamente o para siempre. Sus emociones e ideas aparecen en el orden relacional/existencial y no en el orden simbólico como podría esperarse, ella habla de “tener certezas emocionales, seguridad y sensaciones”. Las expresiones que sitúan a Mariana en el orden simbólico “me di cuenta, sé, no me parece” están en momentos de su discurso en los que se expresa un proceso cognitivo “me di cuenta que para mí fue fácil” para luego enfatizar y reformular “o sea” que el tránsito de vivir con los abuelos a vivir con los padres “fue fácil”. La “certeza emocional” de que su abuela preservó el vínculo se construye desde el “saber” y el “estar segura” del hecho. El último aspecto del ejemplo donde Mariana dice “no me parece que tenga confusión” es seguido de la expresión “tengo la sensación” y luego por la definición adscriptiva “era mi abuela que me cuidaba”. A diferencia de lo que se verá en otros discursos de los hijos, el hecho de que Mariana hable de su situación vincular desde el orden relacional/existencial “tengo” y “era”, que es el compartido por toda la sociedad, resalta que su realidad afectiva se encuentra conceptualizada en un plano más objetivo que el de las ideas y los sentimientos. Como se observará en otros ejemplos, no es común ver esta seguridad y satisfacción afectiva cuando los hijos hablan de la relación con sus padres. Generalmente, es a partir de las proyecciones del orden simbólico en que los hijos construyen su experiencia del pasado y, generalmente, las afirmaciones están matizadas por elementos que desdibujan los procesos o las entidades, a partir de elementos de GRADACIÓN, FOCO.

La Figura 5.3 permite mostrar cómo se configuran determinadas valoraciones en torno a tres tópicos: el vínculo, el tránsito de vivir con los abuelos a los padres y la confusión de roles, enmarcados en rojo hacia la izquierda. Asimismo, cuando se trata del vínculo de Mariana con su madre, los aspectos son positivos en relación a la experiencia y, cuando se trata de otros hijos, las valoraciones del vínculo están ligadas a aspectos negativos, destacados en negrita en el cuerpo del texto. El discurso de Mariana construye su experiencia en contraposición a la de otros hijos mediante una valoración antagónica de los mismos tópicos: mientras el vínculo de Mariana con su madre a partir del cuidado de su abuela fue preservado, no sustituido, generó seguridad y certeza emocional; el vínculo de otros niños con sus madres a través de sus abuelas fue sustituido, ocupado

emocionalmente, doloroso, traumático y confuso. Estas últimas características apoyan la experiencia y los sentimientos de Gabriela.

|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| El vínculo madre-hija                         | La <b>pérdida</b> del vínculo con mi madre fue como un año y medio (...)                                                                                                                                                                                |
| El vínculo madre-hija                         | yo tengo la idea a partir de otras conversaciones con otros niños que mi abuela <b>preservó</b> mucho el vínculo, o sea, como que en mí, por lo menos, no se <b>sustituyó</b> , y que ella justamente lo <b>preservó</b> .                              |
| Ese lugar (vínculo)                           | Porque hay otras abuelas que sí <b>sustituyeron</b> que ta, que <b>emocionalmente lo ocuparon</b> ese lugar                                                                                                                                             |
| Pasar de vivir con abuelos a vivir con padres | y yo como que me doy cuenta que para mí el tránsito fue <b>fácil</b> , o sea, fue <b>fácil</b>                                                                                                                                                          |
| Pasar de vivir con abuelos a vivir con padres | que hay pila de gente que su <b>trauma</b> es ese, o sea, que el momento que recuerdan, o sea, que tienen consciencia de algo <b>doloroso</b> es cuando los padres salieron, en realidad porque tuvieron como ese <b>desprendimiento</b> de las abuelas |
| Ese lugar (vínculo)                           | y yo en realidad entre que estoy <b>segura</b> , o sea, yo sé, tengo esa <b>certeza emocional</b> de que mi abuela <b>preservó</b> el lugar                                                                                                             |
| Confundir abuela con mamá                     | como que siempre, no me parece que nunca tuve una <b>confusión</b> de roles, tengo esa sensación, era mi abuela que me cuidaba"                                                                                                                         |

Figura 5.3 Entidad valorada y valoración en el discurso de Mariana

Los aspectos contrapuestos en las valoraciones del vínculo parento-filial en que Mariana se diferencia de otros niños se muestra gráficamente a partir de la unidad analítica *enlace*. Esta es una versión sintética y visual de la fuente de la valoración y lo valorado, es decir, una reconfiguración de lo que aparece en la Figura 5.3, en una figura similar a la del ying y el yang, como se muestra en la Figura 5.4 a continuación:

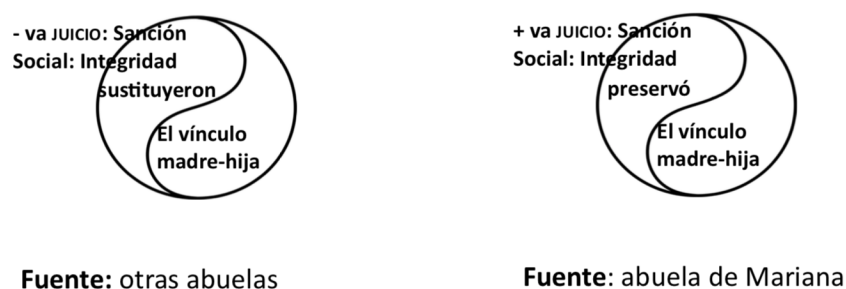


Figura 5.4 Gráfica de enlace tradicional

La afirmación de la experiencia positiva de Mariana, que se realiza mediante la caracterización de su abuela desde un juicio social positivo de integridad, se opone a la valoración negativa de integridad de las abuelas que sustituyeron el vínculo de las madres.

Cabe destacar que Mariana nació y vivió con su madre en la cárcel y que esta salió un año y medio después de que esta hija pasara a vivir con sus abuelos.

La Figura 5.4 muestra la forma tradicional de graficar los enlaces, sin embargo, como se puede ver en este caso, pero que también se hace evidente en las valoraciones afectivas, la fuente y el objeto de la valoración están diferenciados. En ese sentido, se estima que es importante graficar los enlaces de una manera que permita visualizar la fuente y el objeto como elementos diferenciados, por eso la Figura 5.5 se propone una forma de graficar alternativa:



Figura 5.5 Gráfica de enlace con fuente y entidad valorada diferenciada

El recorrido realizado en este capítulo hasta el momento ha mostrado una primera instancia en que el análisis de la IDEACIÓN y la VALORACIÓN se realizó por separado y, una segunda instancia, en la que se trabajó conjuntamente con ambos modelos, poniendo de manifiesto sus ventajas. La forma en la que se procedió analíticamente con los datos permitió generar un antecedente para comprender y evaluar la unidad *enlace* de la *jerarquía de individuación* que se trabajará a partir del caso de Viviana.

### 5.1.5. “Le dije en realidad que yo tenía dos madres”. Viviana y la jerarquía de individuación

El análisis de los vínculos de Viviana, cuyos dos padres estuvieron en la cárcel, se realizó a partir de los *enlaces*. Por este motivo, se presentan fragmentos en los que se realizan agrupaciones valorativas referidas, específicamente, a ciertas ACTITUDES en relación a sus vínculos familiares. Sin embargo, en algunos momentos se hace imprescindible incorporar elementos de COMPROMISO y GRADACIÓN, así como aspectos relativos a los órdenes experienciales, ya que permiten comprender con mayor profundidad el significado de los *enlaces* en el discurso.

A los efectos de presentar una sinopsis de los vínculos de Viviana, se muestra en la Figura 5.6 lo que sucede desde que ella tenía dos meses hasta la salida de su madre cinco años más tarde. Ella nace en el año 1972 y, cuando tenía dos meses, su madre es apresada por los militares, por lo que ella y su hermano pasan a vivir con la familia de su padre (que estaba clandestino desde antes que ella naciera). Ella expresa que su tía abuela “fue como su madre” y su abuela “como el hombre ... [y] era como una familia”. Las descripciones adscriptivas se desdibujan a partir del uso del relativo “como” para volver difusas las categorías madre, hombre y familia. Asimismo, los vínculos de Viviana y su núcleo se definen como “terribles” para significar fortaleza y “sobreprotector” para explicar que la cuidaron demasiado. Luego, en el año ’77 cuando su madre sale de la cárcel, al igual que describe Gabriela, aparecen los conflictos y las dificultades.

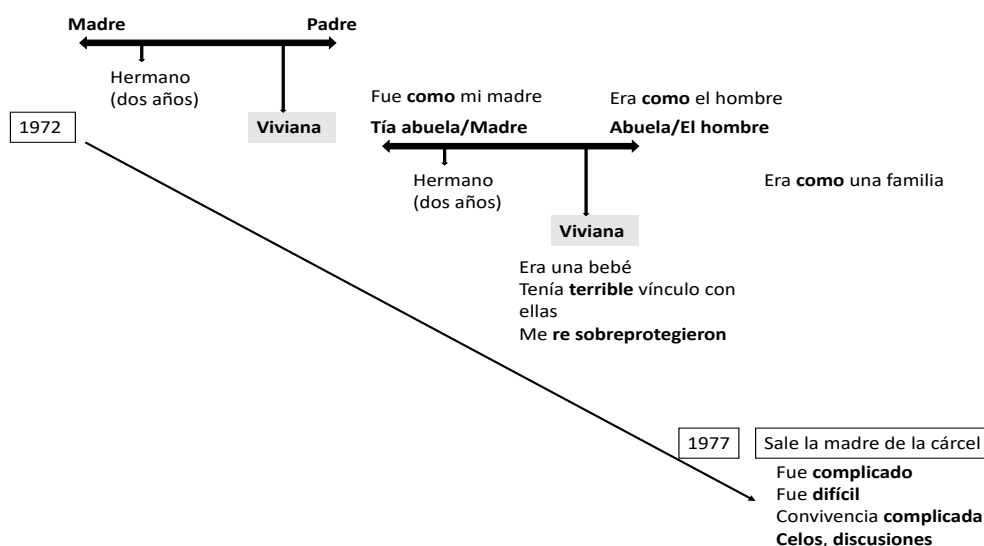


Figura 5.6 Presentación de la familia de Viviana

La relación de Viviana con su madre luego de salir de la cárcel se ordena en su discurso a partir de tres eventos. El primero es la descripción actual de su relación con ella, el segundo es la valoración del vínculo que no vivieron y, el tercero es el momento en el que se anima a decirle a su madre que ella tuvo dos madres. Estos aspectos se muestran en la Figura 5.7 y en la Figura 5.8. En esta última se grafican los *enlaces* a partir del contraste temporal entre lo que no sucedió, inserto en la lógica del irrealis y el contraste entre el pasado y el presente.

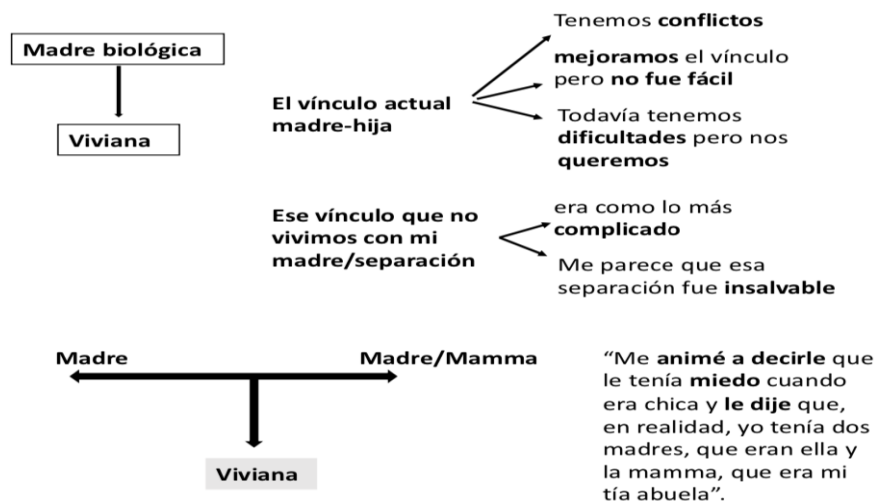


Figura 5.7 Las madres de Viviana

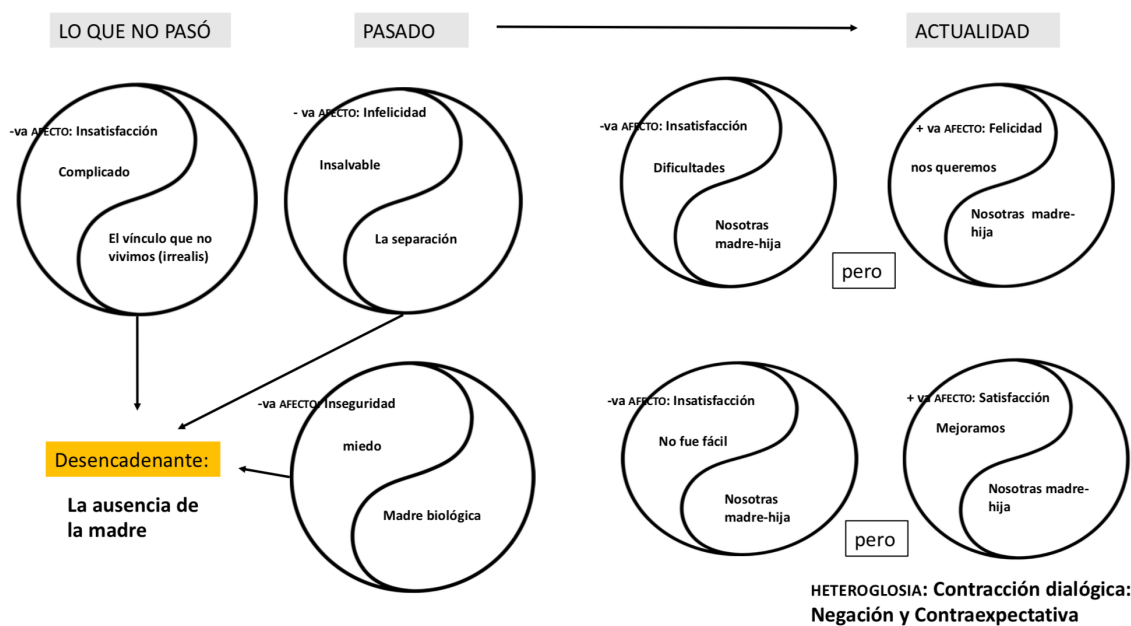


Figura 5.8 Enlaces de la relación de Mariana con su madre biológica

Los *enlaces* muestran cómo el desencadenante de la ausencia de la madre marcó la relación madre-hija a lo largo del tiempo. Esta ausencia produjo en Viviana valoraciones negativas de afecto insatisfacción, infelicidad e inseguridad que tienen a la madre, al vínculo no vivido y a la separación como fuente de los sentimientos. De esta manera, es la madre la responsable del abandono y no a la dictadura como proceso social que violó sistemáticamente los derechos humanos, por ejemplo, de la madre de Viviana. A partir

de este análisis se pudo apreciar cómo el paso del tiempo permitió generar efectos positivos en el vínculo en la actualidad que, sin embargo, debido a la presencia de la conjunción adversativa, *pero* muestra la persistencia de una marca negativa que sigue influyendo en la relación actual.

Las valoraciones de Viviana respecto a su padre son bastante disímiles. Si bien este estuvo preso doce años la hija relata una experiencia vincular positiva como se muestra en la Figura 5.9:

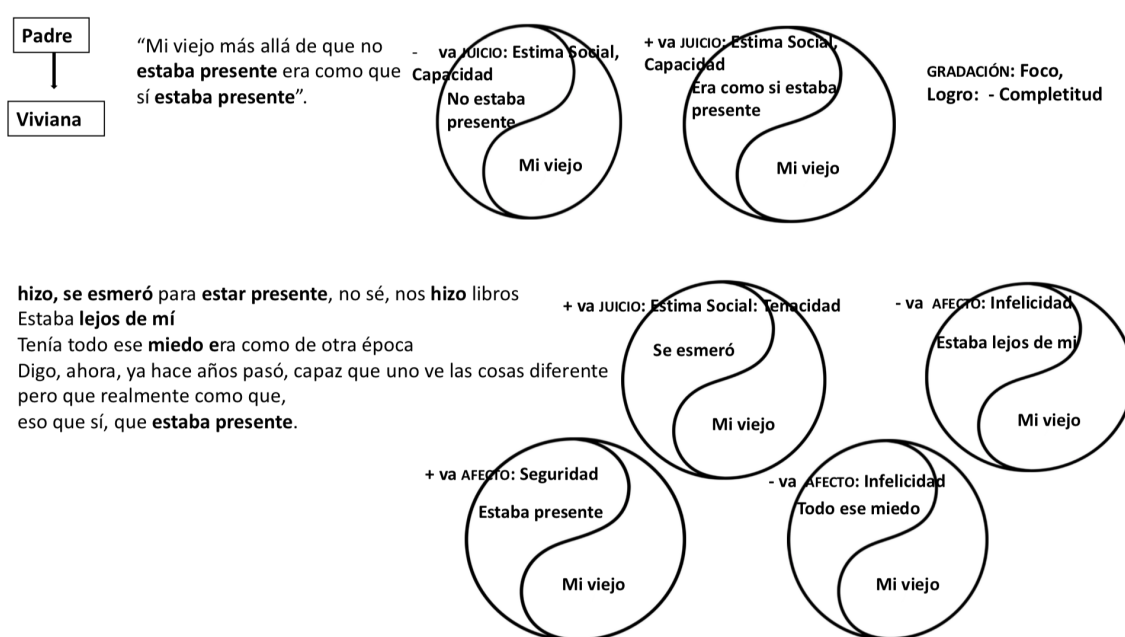


Figura 5.9 Enlaces de la relación de Viviana con su padre

Este ejemplo muestra cómo Viviana, en una de las primeras frases con respecto al padre, lo ubica desde un juicio social positivo de capacidad que se transforma, en una de las últimas frases de su discurso, en una conclusión afectiva de seguridad "sí que estaba presente". Esto demuestra que más allá de lo real, de lo que hizo para estar presente, Viviana puede referirse a él desde lo relacional en una definición intensiva "estaba presente". Se trata de una certeza expresada en una afirmación conclusiva de algo que es real para ella en su mundo. La presencia del padre se encuentra en el primer orden de realidad como certeza.

El contraste de la relación entre su madre y su padre pone de relieve el hecho de que los hijos también definen las relaciones con sus padres, cuando aceptan determinadas realidades y formas de vincularse, admitiendo algunos hechos como válidos "él estaba

presente” y otros no. La ausencia del vínculo inicial entre Viviana y su madre biológica sigue siendo un evento doloroso que ha marcado toda su historia y que ella explica diciendo que tuvo “dos madres”. Por este motivo, se muestra en la Figura 5.10 un esquema en el que se ordenan los *enlaces* en relación a sus madres con los órdenes de *persona material, simbólico y existencial/relacional*. Esto fue hecho para mostrar la influencia de los diferentes órdenes que Viviana utiliza a la hora de construir su realidad semiótica. En este caso, la importancia del orden simbólico para el establecimiento de su vivencia y el orden existencial relacional para describir sus vínculos familiares:

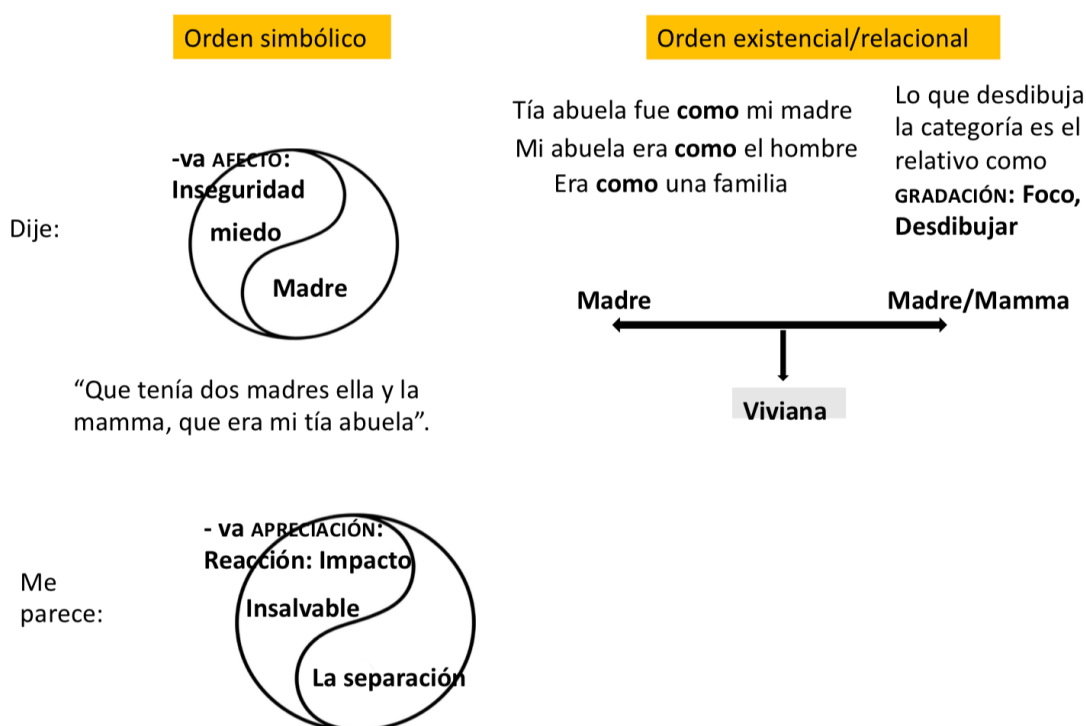


Figura 5.10 Orden simbólico y existencial/relacional de las madres de Viviana

En este caso se puede observar cómo la proyección a partir de lo que se dijo y lo que “parece” son el nexo que une el *sentir* y el *decir*. La materialización del sentimiento mediante su expresión en “tenía dos madres” se valida y sirve como una confirmación de una información que podrá ser o no comprobada luego. El efecto “yo te dije eso, ahora tú lo sabes” se denomina *causación verbal* y produce que el *decir* sea la confirmación de un conocimiento (Halliday & Matthiessen, 1999) para el que escucha. Por lo tanto, la proyección permite expresar ideas, que una vez enunciadas, comenzarán a existir para los otros, como muestra la figura en el orden relacional/existencial en que Viviana describe su familia (relativizada) con dos madres. Las ideas proyectadas, que pueden contener o

ser *enlaces*, son denominadas en el sistema de NEGOCIACIÓN *proposiciones*, es decir, información que podrá o no ser validada luego. En contraste, el deseo proyecta *propuestas* que son ideas propias sobre la acción que no han sido actualizadas y cuya actualización está sujeta al deseo<sup>10</sup>. Esta es la razón por la que la proyección de deseos siempre resulta una hipótesis sujeta a una prueba en la realidad, en este caso, que la separación haya sido insalvable.

### 5.1.6. “Estaba presente”

Para concluir el capítulo se retoman aspectos del discurso de Fernando (ver el subapartado 5.1.1) a la luz del recorrido teórico metodológico realizado. En ese sentido, en la Figura 5.11 se analiza la idea de la construcción de la realidad según los diferentes órdenes en los que suceden los eventos para los actores. En ella se muestra cómo fue la construcción discursiva de la realidad en que sus abuelos paternos pasaron a ser sus padres y él pasó a ser su hijo. Este acto se constituye a partir del hecho de que él los nombrara “papá y mamá” a ellos, y ellos “hijo” a él. Este efecto de explicitación o causación verbal genera las condiciones necesarias para que Fernando pueda armar su “*puzzle*” familiar, un evento que se encuentra dentro del orden material, pero que ayuda a efectivizar la definición adscriptiva: la familia éramos los cuatro:

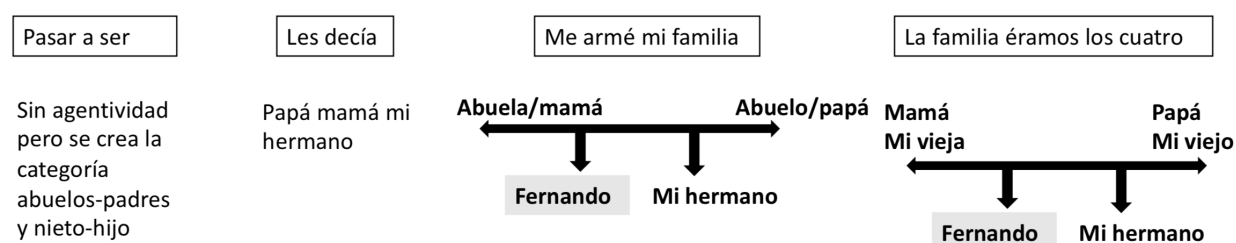


Figura 5.11 Construcción de la realidad de Fernando según los diferentes órdenes

Si se ordena el discurso según los órdenes y los años, se puede apreciar que los *otros padres* o los padres biológicos se construyen a partir del acto de la visita a la cárcel, donde la realidad o el orden material configura un espacio alternativo o doble. Asimismo, la cárcel ordena afectivamente a las figuras, donde sus padres-abuelos se construyen en tanto

<sup>10</sup> Cabe destacar también que existe la pre-proyección de emociones o percepciones que son involuntarias y que no proyectan ni ideas ni hipótesis (Halliday & Matthiessen, 1999), como en el ejemplo 5.2 cuando la madre expresa “he observado que le gusta jugar y cantar dramatizando”.

tales a partir del acto enunciativo que permite ubicarlos en una definición adscriptiva que evoca, a la vez, sentimientos afectivos positivos como se ve en la Figura 5.12:

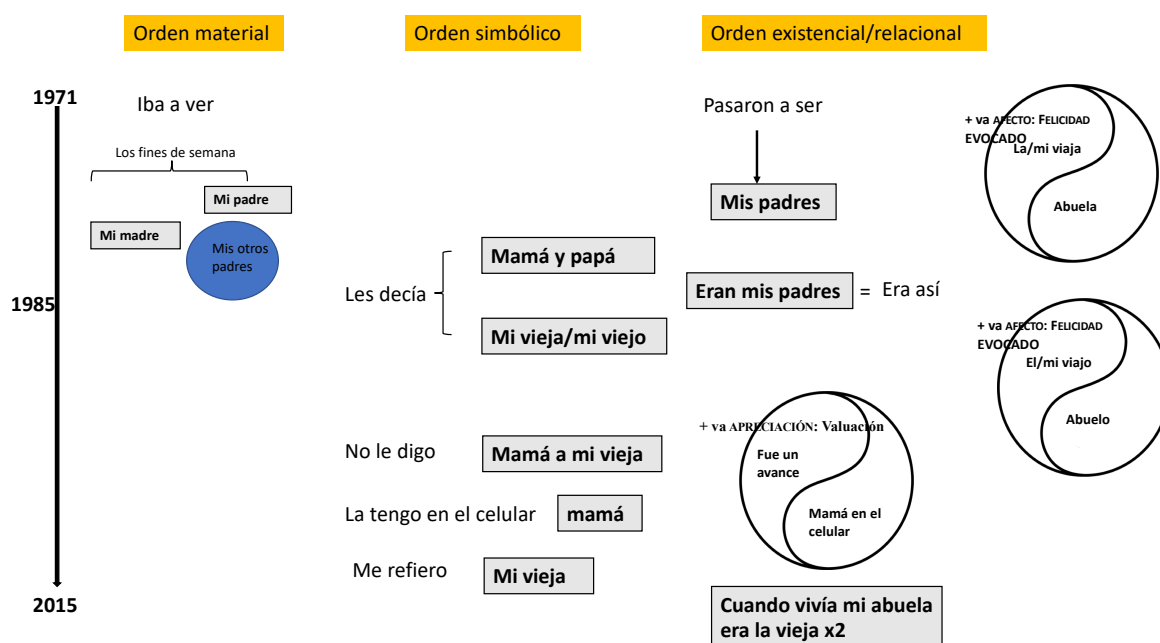


Figura 5.12 Orden existencial/relacional, material y simbólico de la familia de Fernando

En ese sentido, la cárcel y las formas de relacionamiento que pudieron tener los hijos con sus padres prisioneros dependieron también de las condiciones de visita. A continuación, se transcribe nuevamente un aspecto ya mencionado sobre el vínculo de Fernando con su madre biológica:

#### EJEMPLO 5.10

Porque esa historia de verla cotidianamente, a pesar de que estuviera presa, como que generó un vínculo, que por supuesto nunca va a ser el vínculo de una madre presente todo el tiempo ni mucho menos ...

Pero igual mi madre estaba, estaría presente.

La construcción del vínculo de Fernando con su madre biológica se relaciona con un aspecto que aparece en el discurso de varios hijos: el estar presente. Este aspecto constituye una de las características fundamentales para la definición del rol social paterno y materno que hacen estos hijos, y que está en sintonía con la definición de familia planteada por Jelin (2010).

Esta característica de “estar presente” se reitera en la narrativa de Ana, que se introduce a continuación y al igual que en el ejemplo de Fernando su definición es difusa, en el

sentido que para los hijos está desdibujado o no se puede definir con precisión cuáles fueron sus implicancias. Ana cuenta durante la entrevista que un día su pareja, que estaba estudiando psicoanálisis, le pregunta si ella siente que su caso (padre preso hasta que ella tenía 5 años) se podía comparar al de los niños que se criaban sin padre. Frente a esta pregunta ella le contesta enseguida que no:

*EJEMPLO 5.11*

Le digo no, no es, no me crie sin la figura, yo la figura la tenía, él estaba ahí, capaz que no estaba en casa, no es lo mismo que una madre soltera. Porque ahí me puse a pensar, de hecho, íbamos teníamos hasta que reconocerlos [...] que estaban todos en fila, todos pelados, todos grises, era todo un desafío [tenía] tres años, a ver dónde, a ver cuál es el mío y todos los obstáculos que había para llegar, entonces sí estaba presente obvio.

La presencia o el estar para el otro-hijo, ya sea en la realidad o simbólicamente, es lo que permite a los hijos establecer un vínculo afectivo. Esa característica propia de la experiencia vincular se relaciona con valoraciones positivas de afecto de seguridad, satisfacción y felicidad, que se asocian a la capacidad de describir a la familia a partir de definiciones intensivas “él estaba ahí” y también se asocia a acciones perceptivas que otorgan materialidad a la realidad concreta “teníamos hasta que reconocerlos”. Esta vinculación entre padre y madre y las valoraciones que estas figuras han adquirido a lo largo de los años y en los diferentes espacios (cárcel-no cárcel) nos permite afirmar que estas categorías son *iconos vinculantes* discursivos.

A lo largo de este capítulo, se ha demostrado que los vocablos padre y madre en tanto *enlaces* no cambian únicamente de forma a lo largo del tiempo o logogenéticamente, sino que también lo hacen ontogenéticamente o a lo largo de la vida del individuo debido a diferentes factores. La forma a partir de la cual se cargan estos valores experiencialmente es la proyección de sentimientos, es decir, la unión entre el *decir* y el *sentir*. Sin embargo, el sentimiento está asociado a acciones concretas o simbólicas, que implicaron para estos niños-adultos formas de estar presentes como manifestaciones de afecto. Como explica Painter (2003) “toda la empresa semiótica [entre padres e hijos] empieza por compartir afecto mientras se intentan alcanzar una variedad de metas funcionales” (p. 191). Sin embargo, a diferencia del planteo de esta autora que considera, a partir de una cita de Lois Bloom, que la palabra mamá significa la causa y la consecuencia de los sentimientos más que los sentimientos en sí mismos, “Como Lois Bloom (1993, p. 255) ha observado en un estudio del vocabulario inicial de 14 niños: las palabras de los niños, del tipo ‘mamá’,

‘galleta’, ‘más’, ‘no’, ‘arriba’, nombra a las personas, los objetos y otras circunstancias que son las causas y las consecuencias de sus sentimientos más que los sentimientos en sí mismos” (2003, p. 195), esta investigación intenta probar que mamá y papá son, en varios momentos de la vida, la causa, la consecuencia y el sentimiento de afecto positivo y/o negativo.

La experiencia de estos hijos los ha hecho conscientes de lo que significa tener dos padres y dos madres o un padre y dos madres, o viceversa. Por lo tanto, han tenido que tener una mayor conceptualización a la hora de definir a quienes eligen para nominar como padres y madres según la capacidad de haber estado presentes y haber generado un vínculo que pueda ser valorado positivamente. Luego del análisis de la construcción de las relaciones hijos-padres nos enfocaremos, en el próximo apartado, en la construcción del vínculo padres presos/hijos a partir de las cartas enviadas desde prisión.

## **5.2. Construcción discursiva de la experiencia parental a través de las cartas**

Este apartado tiene como objetivo describir y analizar la experiencia de los padres y las madres a partir de las cartas como evidencia de un tiempo y espacio singular: la prisión política en Uruguay (1973-1985). Para ello, se analizaron las características de las cartas desde prisión política en función de la descripción de las dimensiones funcionales de las cartas (sección 5.2.1). Luego se estudió el grado de dependencia contextual de la carta a partir del concepto de *presencia* (sección 5.2.2). Posteriormente, se caracterizó el vínculo creado por la madre de Mariana a partir de las cartas como espacio de fantasía (sección 5.2.3). A continuación, se describió la experiencia de la maternidad y la paternidad en prisión política (sección 5.2.4). Para finalizar se analizó el valor de las cartas como espacio de construcción del vínculo parento-filial (sección 5.2.5).

### **5.2.1. Las cartas de los padres y madres presos políticos a los hijo/a/s en Uruguay, 1973-1985**

Las características de las cartas personales, que han sido descriptas en el apartado 2.1.3 del marco teórico, a partir del trabajo de Biber *et al.* (2002) y Biber y Finegan (1989) coinciden, como se ha visto, con muchas de las que tienen las cartas enviadas desde prisión. Sin embargo, hay, en

principio, dos aspectos que no están presentes en la relación epistolar entre los padres y los hijos que es nuestro objeto de análisis. El primero tiene que ver con la falta de un conocimiento profundo entre el escritor y el receptor y el segundo refiere a la ausencia de familiarización con las características físicas y el entorno temporal de los escritores y los lectores. Este último aspecto refiere a la incapacidad de los familiares para entender cómo es vivir en un régimen de prisión política y de los presos para entender qué es lo que sucede fuera de la cárcel.

El primer aspecto muestra la falta de un conocimiento profundo entre el escritor y el receptor y aparece en todos los casos del corpus. Esto se relaciona con el hecho de que los padres presos perdieron contacto con sus hijos durante sus primeros meses de vida. Por lo tanto, el desconocimiento personal también está acompañado de no saber cómo ejercer el rol parental, es decir, lo que implica ser padre o madre en una relación con los hijos diferente a la desarrollada en las visitas o por intermedio de las cartas. Por ejemplo, el padre de Ana escribe lo siguiente (ver el ejemplo 5.12) en una carta a su esposa e hija, unos días antes de ser liberado:

*EJEMPLO 5.12*

Porque ese momento [de estar juntos] se acerca y apenas puedo creerlo ... Y Ana, que pensará, qué hará. Para mí el hecho de ser padre no va más allá de saber que tengo una hija, que es hija tuya, agregado a todas las teorías que tengo de cómo debe ser, ser padre. Y por supuesto, que la quiero mucho, que quiero que sea muy feliz siempre. Es extraño, Ana, los dos sabemos que existimos, pero aún no hemos tenido tiempo de conocernos, pero sé que nos queremos mucho y le daremos nuestro amor a mamá y tendrá que aceptarlo porque es nuestro y sólo queremos su felicidad.

Otro ejemplo es el de la madre de Mariana que escribe a su hermana que acaba de tener un hijo y le dice lo siguiente (ver el ejemplo 5.13):

*EJEMPLO 5.13*

Es fundamental sentir desde el principio al hijo como un enriquecimiento y no como una limitación, aunque tengamos conciencia clara de que tenemos que dedicarle gran parte de nuestro tiempo. Ya podremos charlar más detenidamente sobre todo esto cuando vuelva a casa y pueda asumir a mi vez la responsabilidad de madre para con la gordita.

Las limitaciones de conocimiento entre padres e hijos y las dificultades en el ejercicio del rol parental ya habían sido presentadas durante el capítulo anterior en las entrevistas a los hijos. Estos señalaban, con mayor o menor claridad, lo que significó para ellos la prisión en la relación con sus padres biológicos. Este capítulo pretende mostrar cómo fue la experiencia de los padres y las madres a partir de las cartas como evidencia de un tiempo y espacio singular.

La otra característica epistolar que no está presente en la relación refiere a la familiarización con el entorno físico y temporal de escritores y lectores. Este aspecto quizá no sea tan fácil de observar

en las cartas dirigidas a los niños, pero sí se ejemplifica en dos pasajes que se citan a continuación, uno de la madre de Gabriela dirigido a quién cuidaba a su hija (ver el ejemplo 5.14) y, otro, de la madre de Claudia dirigido a sus padres (ver ejemplo 5.15).

#### EJEMPLO 5.14

Me preguntas sobre tejido a máquina. Veo por cómo te expresas que ni te sueñas como es mi vida aquí. Cuando me pidas algo recuerda que lo voy a hacer yo. No sé tejer a máquina ni tengo una, por lo tanto, la respuesta es negativa. Evidentemente este mundo no tiene lógica para quien no lo vive, por eso no me explico en explicaciones.

#### EJEMPLO 5.15

Creo que deberían charlar ambos antes de las visitas para traerme una versión única de los hechos en sí, más allá de las elaboraciones que sobre ellas puedan hacer, pues sino me cuesta mucho ubicarme, y sobre todo planear de antemano lo que me van a contar, jerarquizando entre todo lo más importante, así no tengo que andar preguntándoles cosa por cosa. Ya saben que yo me nutro de lo que Uds. me traen, de ahí que sea importante que nos hagamos un tiempito para prepararse las noticias nuestras que vayamos a intercambiar.

Los ejemplos que anteceden dan cuenta de cómo los de “afuera” no entienden el “adentro”, por ejemplo, los tejidos que hacen las presas no son a máquina sino a mano. Al mismo tiempo, los de “adentro” tampoco entienden el “afuera” ya que con la información restringida a una hora por semana para conocer la vida cotidiana de la hija es comprensible que haya mucha dificultad para seguir el hilo de las narraciones. Estos aspectos serán retomados nuevamente en el siguiente apartado con el ejemplo del padre de Fernando.

### **5.2.2. El concepto de presencia o cómo la cárcel está presente en las cartas**

En el apartado 2.1.2.4 del marco teórico se definió el concepto de *presencia*, como el enfoque que a partir de una mirada de instanciación permite analizar el grado de dependencia contextual de un texto. A partir de las consideraciones acerca del modo y la *presencia* este apartado analiza tres fragmentos de diferentes cartas que el padre enviara a Fernando. Los fragmentos seleccionados responden al criterio temático de *construcción del vínculo padre-hijo* y corresponden a la segunda, quinta y sexta carta del caso (F1, F5 y F6). Esta elección pretende mostrar otros matices en la comunicación entre un padre y su hijo adolescente, que se diferencia de las cartas enviadas a niños. Esta consideración toma en cuenta la advertencia de Martin y Matruglio (2014) sobre el criterio etario en que mencionan que la edad, al igual que el origen social y la salud mental, influye en lo que “puede o no ser tratado como recuperable del entorno material físico y biológico de un enunciado” (p. 189). Se espera que el hecho de ser una carta entre dos (casi) adultos ayude a los lectores a comprender mejor lo que se habla en el texto que se transcribe a continuación.

#### EJEMPLO 5.16

Reflexiones de veterano ocioso; no me hagas caso. Simplemente soportame con un poco de paciencia. [...] me quedo con las ganas de mirarte un poco por adentro, de conocer tu vida, tus amigos, tus opiniones personales [...]; conocer tus inquietudes o incógnitas más grandes acerca del tipo que soy o que supongo algunas tendrás, [...]. Sería una manera de sacarle algo más de utilidad a estos papeles, creando un ámbito de encuentro personal que serviría para adelantar en el conocimiento que vamos a trabar cara a cara en el futuro. Pero comprendo que te cueste abrirte para tus allegados, cuanto más conmigo. Además, este medio no es el más idóneo, por supuesto, para tratar un montón de temas que a los dos nos quedan siempre picando en la lengua. [F2, 24 de septiembre de 1983].

#### EJEMPLO 5.17

Mi cabeza es hoy un torbellino importante de pensamientos e ideas, para los cuales este papel es un vehículo insignificante e inadecuado, como no tengo dudas que lo entenderás. Barajé muchas posibilidades como tema adecuado a tus quince recién cumplidos. [F5, 5 de abril de 1984].

#### EJEMPLO 5.18

Apenas hace un día que nos separamos y aquí me tenés, pretendiendo seguir nuestra charla. Más exacto sería decir mi cháchara, pues, pese a todos mis propósitos en contrario,[...] termino acaparado el micrófono, [...] lo he analizado seriamente, pues no suelo ser tan inconsecuente normalmente, y he llegado a la conclusión de que me impulsan dos factores semi inconscientes: por un lado, la necesidad íntima de darles una visión real, libre de toda fantasía, acerca de las condiciones en que me encuentro física, moral y ambientalmente; por otro, un tipo charlatán como yo, supongo que se ve impulsado hacia una especie de éxtasis en esa hora quincenal, la cual, como me libera muy parcialmente de la necesidad de comunicación que hace años tengo acumulada, termina siendo un factor más de tensión. Voy a tener que dominarlo y me vas a tener que ayudar, cortándome cuando me veas divagar y desaprovechar el tiempo, sin falsos respetos, [...] luego de la caminata de ayer, comenzaron a transmitir la grabación del informativo de la mañana. Hoy me pareció mucho más completo que el de ayer y, la verdad que hay un montón de cosas que no comprendo mucho, debido a mi ausencia de elementos de referencia, tanto sobre la situación nacional como internacional. [F6, 22 de mayo de 1984].

El análisis de la dependencia contextual de los fragmentos de las cartas se realizó a partir de las variables analíticas *implicitud* y *negociabilidad*, ya que los aspectos ideacionales de la correspondencia serán el objeto del siguiente apartado. Para ello, se sintetizaron los aspectos que Martin y Matruglio (2014) proponen para analizar cada una de las variables y luego, en una tabla, se clasificó el texto según las categorías. Al final del apartado se presenta una discusión de los resultados.

La *implicitud* considera los aspectos relacionados a la referencia, la elipsis o la sustitución exofórica del texto, es decir, cómo se materializa la situación que rodea al texto. Las variables que se toman en cuenta para su análisis son tres, en primer lugar, se analizan *los participantes* de la situación. En este caso el padre, el hijo y el vínculo entre ambos, que se pueden recuperar mediante los pronombres, sinonimias léxicas, repeticiones, como se muestra en la Tabla 5.6. El hecho de que sean referencias únicamente relacionadas a la primera persona del singular y plural y a la

segunda del singular entraña una dependencia contextual inmediata, pero también muestra que ese espacio semiótico refiera a un vínculo íntimo, en el que no hay lugar para terceros.

Tabla 5.6 Participantes de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18

| Implicitud         | Información presupuesta | Referencia exofórica a la situación material                                                                                                                                    |
|--------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sistema de PERSONA | padre                   | <b>Me</b> , Veterano ocioso, el tipo que <b>soy</b> , <b>conmigo</b> , <b>mi</b> cabeza, mi cháchara, <b>mis</b> , condiciones física y moral, un tipo charlatán <b>como yo</b> |
|                    | Hijo                    | <b>Te</b> , <b>tus</b> , tus quince recién cumplidos                                                                                                                            |
|                    | Vínculo                 | Conocimiento, cara a cara, tema, <b>nuestra</b> charla, caminata, <b>nos</b> , a <b>los dos</b>                                                                                 |

En segundo lugar, se considera *la referencia a aspectos del entorno sensible del texto*, es decir, a lugares y al tiempo en el que transcurre el campo. En este caso tenemos un espacio físico, la cárcel, un espacio físico y discursivo, la carta y un espacio simbólico que sería el informativo, así como la temporalidad sobre la que se construye el vínculo del padre con el hijo (ver la Tabla 5.7). Todas las referencias encontradas son pronombres locativos y temporales, así como determinantes específicos. Hay una ausencia de referencias genéricas, salvo a la situación nacional e internacional, que junto a las referencias específicas hacen que el texto sea dependiente contextualmente.

Tabla 5.7 Referencia a tiempo y espacio de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18

|                                              |                      |                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Referencia exofórica a cosas, tiempo y lugar | Espacio: carta       | <b>Estos papeles</b> , ámbito de encuentro personal, <b>este medio</b> , <b>este papel</b>                                                                                                       |
|                                              | Espacio: cárcel      | <b>Aquí</b> , condiciones ambientalmente, <b>hora quincenal</b> (visita)                                                                                                                         |
|                                              | Espacio: informativo | ausencia de elementos de referencia tanto sobre la situación nacional como internacional.                                                                                                        |
|                                              | Temporalidad         | <b>Futuro</b> , <b>hoy</b> , <b>hace un día</b> , <b>normalmente</b> , <b>luego</b> , <b>ayer</b> , <b>ayer</b> , <b>de la mañana</b> , <b>hace años</b> , <b>el tiempo</b> (una hora quincenal) |

Como se mostró en el apartado anterior, la incomprensibilidad de los mundos de la cárcel y el afuera aparecen claramente en lo que se ha denominado el espacio simbólico informativo. Retomando una afirmación de Peirano y Montealegre (2013) se puede comprobar en las referencias al tiempo y espacio como “la incomunicación y el aislamiento [eran] medios de tortura que [se ejercían] principalmente sobre el cuerpo del detenido político, pero no circunscribiendo en su efecto únicamente al preso [...] y tienen como campo de acción el proceso domesticador del conjunto de la sociedad” (2013, p. 57). La ausencia de “elementos de referencia” se esgrimen

como un elemento que dificulta el diálogo y el intercambio, porque como se expresaba en el apartado anterior y a lo largo de la tesis, la cárcel era un espacio paralelo, donde estaban “los otros padres”, en “un mundo sin lógica para quién no lo vive”, qué como pide la madre de Claudia (ver el ejemplo 5.15) a sus padres es necesario que organicen y jerarquicen la información para que ella pueda entender. En estos fragmentos queda claro que la desconexión entre los espacios físicos y simbólicos se produce en varios niveles. Esto se verá a continuación cuando el padre de Fernando le explica un breve pasaje (ver el ejemplo 5.19) como la falta de certeza en la comunicación le genera gran tensión emocional. Esto deja en evidencia que el manejo de la información y la correspondencia por parte de los militares era una forma de tortura para las familias.

*EJEMPLO 5.19*

¿Qué tal Fernando? Bueno: supongo que, a esta altura, te sentirás con motores como para leerme en todo, ya que van varias cartas tuyas que no reciben respuesta. Sin embargo, aquí viene al pelo el refrán sobre las apariencias que engañan. La del 15/XII me fue entregada el 29, día de la visita siguiente. Luego, fui trasladado al Hospital, de donde volví 24 horas antes de la visita pasada, por lo cual, me fue imposible escribir una sola línea; en parte, porque no pensé verlos al otro día. [F4, 26 de enero de 1984].

La delicada situación en la construcción del vínculo padre e hijo, hace que el padre explique en primer lugar por qué no han recibido respuesta las tres últimas cartas que el hijo le ha escrito. La frase “las apariencias engañan” quiere poner al descubierto lo anormal del tipo de correspondencia epistolar que se mantenía en la cárcel y buscar por cualquier medio que el hijo no se enoje por no haber recibido las respuestas a sus cartas.

El último ejemplo, al igual que los ejemplos 5.15, 5.17 y 5.18, muestran el rol preeminente que tienen las visitas para los padres, que se debe a que este es el único espacio en el que pueden hacer cosas con sus hijos: jugar, hablar, compartir. La visita como entorno sensible o co-texto, junto con las cartas como espacios discursivos, son las únicas circunstancias de espacio de las que se habla en la correspondencia. Esto equivale a decir que las visitas y las cartas son los lugares donde ocurren las acciones vinculares o las circunstancias que rodean al mundo compartido por padres, hijos y cuidadores. Esto se puede apreciar en dos ejemplos a continuación: 5.20 y 5.21.

*EJEMPLO 5.20*

Hola Mariana: qué linda estabas **en la visita**. ¿Ya te curaste de la nana en la rodilla con el besito que te di? Yo te estoy esperando para jugar un ratito **en la próxima**.

**En la visita** se lo he contado oralmente y la entusiasmó bastante. Tengo otros hechos y se los voy a ir mandando en las **sucesivas cartas**".

El último aspecto que plantean Martin y Matruglio (2014) tiene que ver con la *deixis verbal*, a saber, el tiempo verbal, la responsabilidad modal y la modalidad. Como se ha visto, la mayoría de los verbos se encuentran en presente, hay muy pocos verbos en pasado y uno solo en futuro (ver Tabla 5.8). La presencia del presente primario sitúa a los eventos o estados como co-ocurrentes del momento de habla, que es más contextualmente dependiente que el pasado y el futuro. La responsabilidad modal se relaciona con los tiempos verbales primarios, que como se ha visto, son los que predominan en el texto. Por último, la modalidad, analizada desde el subjuntivo implica juicios subjetivos y relaciones de probabilidad que en español se relacionan con el "aquí y ahora" del momento de habla. Asimismo, el verbo en futuro se puede relacionar con una inclinación u obligación para ambos participantes. Todos estos aspectos, además del gerundio que permite pensar que las acciones están en curso u ocurren en el momento del texto, hacen que el texto sea concurrente con el momento del habla, como se aprecia en la Tabla 5.8.

Tabla 5.8 Deixis y tiempo verbal de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18

|                                         |                  |                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Deixis verbal:<br/>Tiempo Verbal</b> | presente         | No suelo ser, me impulsa, <b>voy</b> a tener que, que (obligación), me quedo, comprendo, es, es, es <b>quedan</b> , no tengo dudas, <b>separamos</b> , termino <b>acaparando</b> , me encuentro, <b>tengo</b> acumulada, hay, comenzaron a transmitir |
|                                         | Formas de pasado | He <b>analizado</b> , he <b>llegado</b> , <b>bajaré</b> , me pareció                                                                                                                                                                                  |
|                                         | futuro           | <b>Vamos</b> a trabar, <b>vas a tener</b>                                                                                                                                                                                                             |
|                                         | subjuntivo       | <b>no me hagas</b> , <b>cueste</b> , <b>veas</b>                                                                                                                                                                                                      |
|                                         | Condicional      | <b>Sería</b> , <b>serviría</b>                                                                                                                                                                                                                        |
|                                         | gerundio         | <b>Pretendiendo seguir</b> , <b>creando</b> , <b>siendo</b>                                                                                                                                                                                           |

Este análisis muestra que las cartas del padre de Fernando son, sin lugar a dudas, dependientes contextualmente. Esto se debe a la abundancia de pronombres personales, locativos y temporales, así como a las numerosas referencias exofóricas a participantes específicos, en este caso el padre y el hijo; y a dos lugares concretos, la cárcel y la carta. Asimismo, se encuentran muchas referencias a tiempos específicos, tanto episódicos (hoy, ayer, la fecha de la carta) como secuenciales (luego, de la mañana). Otro aspecto a considerar es que los verbos se encuentran mayoritariamente en presente de indicativo (o en pasado y futuro primarios) y que la conjugación corresponda a la primera y segunda persona del singular o plural, lo que "sitúa a los eventos o estados representados como concurrentes con el momento de habla" (Martin & Matruglio, 2014,

p. 194). Otro aspecto a considerar, que amplía la dependencia contextual aún más es que, desde el punto de vista gramatical, los participantes además de ser específicos son los sujetos de las oraciones. Por lo tanto, el texto describe lo que les pasa. Esto nos permite concluir que el texto se despliega en consonancia con el tiempo y las circunstancias del campo. A continuación, se profundiza en estos temas a partir de la segunda variable del concepto de *presencia*.

La *negociabilidad* descrita por Martin y Matruglio (2014) se define a partir de tres aspectos centrales que han de tenerse en cuenta para conocer la dependencia contextual. El primero es el nudo de la negociación, que ya ha sido trabajado en la deixis verbal, dado que en español el nudo corresponde al grupo verbal. El segundo corresponde a los términos de la negociación, es decir las *propuestas* o las *proposiciones* y, el tercero es la ACTITUD, que corresponde a las valoraciones intersubjetivas de los participantes.

El análisis de los fragmentos de las cartas del padre de Fernando se ha clasificado a partir de las *proposiciones*, que son ideas sobre información que puede o no ser validada luego, y de las *propuestas*, que son ideas sobre la acción que no han sido actualizadas y cuya actualización está sujeta al deseo. En este sentido, el deseo es la razón de por qué la *propuesta* resulta una hipótesis que podrá o no ser comprobada y, el conocimiento, es la base por la que las *proposiciones* permiten expresar ideas que, una vez que son enunciadas, comenzarán a existir para los otros. Cada *propuesta* y cada *proposición* ha sido analizada a partir del subsistema ACTITUD, en una columna a la derecha y en paralelo al texto. A continuación, se presenta la tabla 5.9 con las *proposiciones* y sus respectivas valoraciones. Las palabras en negrita del texto representan las actitudes categorizadas en la segunda columna y las palabras en mayúscula son verbos o frases verbales que indican una proyección.

Tabla 5.9 Proposiciones y sus valoraciones de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18

| Proposición                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ACTITUD                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| No me hagas caso,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | + va juicio: estima social: capacidad                                                                                                                                                                                                                                            |
| soportame                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | + va juicio: estima social: tenacidad                                                                                                                                                                                                                                            |
| COMPRENDO<br>que te <b>cueste</b> abrirte para tus allegados, cuanto <u>más</u> conmigo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | - va afecto: inseguridad                                                                                                                                                                                                                                                         |
| HE LLEGADO A LA CONCLUSIÓN de que me impulsan dos factores semi inconscientes: por un lado, la <b>necesidad</b> íntima de darles una visión real, <b>libre de toda fantasía</b> , acerca de las condiciones en que me encuentro física, moral y ambientalmente; por otro, un tipo <b>charlatán</b> como yo, supongo que se ve impulsado hacia una especie de <b>éxtasis</b> en esa hora quincenal, la cual, como me <b>libera</b> muy <b>parcialmente</b> de la <b>necesidad</b> de comunicación que hace años tengo acumulada, termina siendo un factor más de <b>tensión</b> | - va afecto: Insatisfacción<br>- va afecto: Insatisfacción<br>- va afecto: Insatisfacción<br>+ va apreciación: Reacción: calidad<br>+ va apreciación: Reacción: calidad<br>+ va apreciación: Reacción: impacto<br>+va apreciación: Valuación<br>+ va apreciación: Conflictividad |

Las *proposiciones* que este padre le hace al hijo están relacionadas con su necesidad de que puedan entablar un diálogo abierto, donde él considera que tiene que dar a conocer cuáles son sus condiciones físicas, morales y ambientales. Asimismo, se propone controlar y dominar su necesidad de comunicación y su personalidad charlatana. En relación al hijo, el padre le pide que lo ayude a no desaprovechar el tiempo “cortándolo sin falsos respetos” y lo valora, de esta manera, con juicios positivos de capacidad e integridad, en contraposición a las valoraciones de sí mismo que son negativas. Las expresiones de afecto están relacionadas a la insatisfacción del padre por su propia conducta y a la comprensible inseguridad del hijo para hablar y comunicar sus afectos.

A continuación, en la tabla 5.10 se presentan las propuestas del padre de Fernando y sus valoraciones.

Tabla 5.10 Propuestas y su valoración de los ejemplos 5.16, 5.17 y 5.18

| Propuesta                                                                                                                                                                                                                                       | ACTITUD                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ME QUEDO CON LAS GANAS:<br>de mirarte por dentro, tus amigos, tus opiniones personales, de <b>conocer tu vida</b> , conocer tus <b>inquietudes</b> o <b>incógnitas</b> más grandes acerca del tipo que soy o que supongo <u>ALGUNAS</u> tendrás | - va afecto: Insatisfacción                                                                                                                                    |
| CONOCERTE SERÍA:<br>UNA MANERA de sacarle <u>algo más</u> de <b>utilidad</b> a estos papeles <b>creando un ámbito de encuentro personal</b>                                                                                                     | + va apreciación: valuación<br>+ va afecto: satisfacción (evocado)                                                                                             |
| VOY A TENER que dominarlo                                                                                                                                                                                                                       | + va juicio: estima social: capacidad                                                                                                                          |
| ME VAS A TENER que <b>ayudar</b> cortándome <b>sin falsos respetos</b> cuando me veas <b>divagar</b> y <b>desaprovechar</b> el tiempo                                                                                                           | + va juicio: estima social: capacidad<br>+ va juicio: sanción social: integridad<br>- va apreciación: Reacción: calidad<br>- va apreciación: Reacción: calidad |

En este caso, las dos primeras *propuestas* resultan una acción simbólica, en tanto quedan inscriptas en el orden de la proyección, y se vinculan principalmente con la posibilidad de conocimiento futuro que podría haber entre padre e hijo. Las dos últimas están relacionadas al “deber ser” y el

hecho de que estén escritas en futuro hace que refieran a un deseo que tanto padre e hijo deberían cumplir para poder comunicarse.

En este punto, debe destacarse que la proyección es un elemento central dentro del sistema de NEGOCIACIÓN, ya que lo que se proyecta a partir de los procesos mentales y verbales son las *propuestas* o las *proposiciones* que se negocian entre los interlocutores. Sin embargo, como las cartas son un diálogo diferido no podremos saber el rol que tuvieron en tanto elementos de negociación, es decir, si las *propuestas*, en tanto hipótesis, fueron confirmadas o refutadas y si hubo, por parte del hijo, una aceptación o negación de las *proposiciones* hechas por el padre.

El análisis de la *negociabilidad* muestra que el texto es tan interpersonal en su orientación que diluye la distinción entre la organización del texto y la construcción del *campo*, como se había visto en el análisis de la *implicitud*. El único aspecto que podría indicar que la carta es contextualmente menos dependiente es la unidireccionalidad de su texto escrito. Sin embargo, como plantea la teoría literaria (Castillo, 2002) y la lingüística (Martin, 1992) la dialogicidad de la carta está inscrita en el saludo inicial “querido X” (presencia del destinatario) y en la firma del autor al final del documento. Asimismo, la presencia de marcas de afecto hace que las cartas sean involucradas, en términos de Biber y Finegan (1989), es decir, interacciones primarias cargadas de sentimientos. Por lo tanto, la carta muestra la construcción del vínculo de los padres con los hijos como una experiencia afectiva. Sin embargo, esa afectividad es muy controlada como queda en evidencia en el ejemplo 5.22:

#### EJEMPLO 5.22

La proximidad del fenómeno, lógicamente, echaba leña al dichoso juego de los sentimientos, los cuales, cuando me acucian demasiado, me obligan a buscarles salidas para no atragantarme. En esos casos, por lo general, me da por encontrar palabras con pinta de versos, que una vez escritos, cumplida su función de diálogo, van a la basura. [F5, 5 de abril de 1984].

### 5.2.3. El vínculo a través de un espacio de fantasía

La dependencia contextual de la carta, así como su orientación interpersonal, que diluye la distinción entre la organización del texto y la construcción del *campo*, llevó a varios padres a incluir cuentos en las cartas a sus hijos. Por ejemplo, la madre de Mariana utiliza una estrategia particular que implica incorporar a Mariana como protagonista de las historias que le inventa a su hija de dos años. Habría que destacar que la madre precisaba de alguien que le leyera los cuentos a la hija y le explicara que la voz narrativa era la madre presa, pero sabemos que en ese caso estos

requisitos se cumplieron. Por este motivo, la madre escribió innumerables cartas, cada una con un cuento diferente y algunas incluso relacionadas a temáticas especiales que eran pedidas por la niña. La madre escribe en una carta a los abuelos sobre los cuentos:

*EJEMPLO 5.23*

Es una linda forma de relación y una ayuda para las abuelas, ya que al parecer la gurisa es implacable siguiendo cuentitos. [M2, 22 de julio de 1975]

De las seis cartas que conforman el corpus de cartas enviadas a Mariana, todas menos la última tienen un cuento. El primero es el del trencito y sus vagoncitos, que fue presentado en la sección 2.3.5.1 del marco teórico como un ejemplo de análisis de taxonomías. En este apartado se presentan dos cuentos, el primero de 1975 (ver el ejemplo 5.24) y el segundo de 1976 (ver el ejemplo 5.25). En ellos se han resaltado en negrita los fragmentos que corresponden a la voz de la madre como narradora a la que le pasan cosas, a la que le cuentan otras y a la que le gusta mucho contarle historias a Mariana.

*EJEMPLO 5.24*

Una fiesta en la selva  
“Tristán es un león,  
vive en la selva el muy dormilón.

**Yo a la selva nunca fui pero me dijeron que es así:**

Hay plantas y más plantas/ grandotas y chiquitas/ al costado y arriba/ todas apretaditas.// Tienen hojas muy verdes/ que juegan todo el día/ a Martín Pescador/ con los rayos del sol/ dejándolos pasar,/ algunas sí/ y algunas veces no.// Hay árboles tan altos/ que charlan con las nubes/ les cuentan que el avión que pasó ayer,/ les mandó saludos/ y besos también.// Y cuando la selva/ tiene mucho calor/ aparece la lluvia/ y le da un chapuzón.//

**Ah! y me olvidaba de decirte** que además de Tristán, ahí vieron animales a montón.

Resulta que Tristán,/ era tan dormilón porque estaba aburrida,/ y los animalitos decidieron entretenerlo/ haciendo una gran fiesta con mucho ruido.// El sol se entusiasmó,/ las plantas se vistieron/ con flores nuevas,/ y le pidieron algunas mariposas a la primavera.// Los monos se fabricaron un tambor grandote,/ y saltando de rama en rama/ le pusieron ritmo a la jarana.// El tigre, que es primo hermano de los gatos,/ se cepilló la piel/ y bailó un rato.// El elefante se disfrazó de fuente/ mojando con la trompa continuamente.// El cocodrilo se reía a carcajadas,/ divertidísimo con una fiesta animada.// El oso se hizo lindos collares/ con ayuda de las víboras xx,/ azules y turquesas,/ y cantó hasta más no poder/ con una voz muy fuerte/ y un poco gruesa.// Al fin llegó el camello/ con sorpresas en una caja de cartón/ y junto con el perro/ la destapó.//

**¿Y sabés lo que eran?/**

Los amigos chiquitos/ que vinieron de lejos:/ ratones, tortuguitas y hasta conejos.// Tanto bailaron, cantaron y saltaron,/ que por supuesto, se cansaron.// Entonces, cuando toda la selva se durmió,/ vino la noche,/ y con luna y estrellas a tapó”.// [M3, 30 de setiembre de 1975].

EJEMPLO 5.25

Resulta que una nena  
dormía en su cama  
abrazada a una muñeca,  
cuerpito de arpillera, rulos de lana.

**Si querés yo te cuento  
lo que soñaba**

mientras la manta tibia la abrigaba  
y la luna por la ventana la miraba.

---

Se encontraba con una casa de cartón,  
cortinas de papel, puerta marrón  
que se abría sola  
y decía: "hola".

---

Ya que la puerta le invitaba  
la nena entraba  
y sentados en sillas y un taburete  
veía charlando algunos de sus juguetes.

---

El osito de felpa se reía  
de las locuras que el payaso hacía.  
El perro xx en el xilofón  
Ensayaba música con tesón.

...

Espero que te guste y se lo cuentes a Mariquita, tu muñeca que es parecida a la de la nena del cuento.  
Estoy deseando ver tus dibujitos. Mamá te quiere mucho y papá también, te mandan besitos, muchos besitos. [M5, 21 de abril de 1976].

La historia de Mariana, presentada en el capítulo anterior, mostraba la capacidad que había tenido su abuela para no sustituir el vínculo con su madre. Asimismo, a partir de las historias que escribió podemos ver que también fue crédito de la madre y su creatividad para vincularse con su hija lo que contribuyó a afianzar una relación durante el período de cárcel. El mundo que esta madre construyó, de historias y personajes de fantasía, las vinculan más allá de las visitas y más allá de las cartas, forman parte del vínculo entre ambas. Esta es una forma de relación que crea un espacio de seguridad afectiva, donde hay personajes traviesos, que juegan con otros amigos, que duermen, que tienen aventuras y sobre todo de los que se puede hablar en un lenguaje común madre e hija. Estos cuentos podrían compararse con los que los padres suelen leer a sus hijos antes de dormir, que siempre son las historias favoritas y las que pueblan sus mundos de fantasía. Para cerrar el apartado se citará un fragmento de la entrevista de Mariana en el que habla de los cuentos y cómo marcaron su infancia:

#### EJEMPLO 5.26

De mi infancia [tengo] como esos pers/como los personajes de esos cuentos muy presentes o sea que yo creo eso que seguramente ella me los siguió leyendo y contando después cuando salió.

### 5.2.4. La experiencia de la maternidad y de la paternidad a partir de las cartas

La experiencia de la maternidad y paternidad en prisión política se trabajó a partir del análisis micro-experiencial de las relaciones nucleares. Este trabajo permitió conocer las formas de materialización del significado de las maternidades y paternidades a partir de las cartas como canal de comunicación impuesto. Para visualizar cómo el modelo se puede aplicar a las cartas se presenta el ejemplo 5.27, que luego es analizado en las matrices micro-experienciales en las tablas 5.11, 5.12 y 5.13:

#### EJEMPLO 5.27

Querida hijita mía: Estoy muy bien, ¿y tú? Terminé de hacerte un bucito. Espero que te guste, y que te quede abrigadito. Estoy tomando unos matecitos mientras te escribo y mirando tu foto. Me gusta mucho cómo te queda el pelo largo. Decile a la abuela que no te lo corte más. ¿Sabés qué comí hoy? Un churraquito con zapallo, zanahoria y papa. Luego tomé una sopita de carne y crema, y una manzana. Después fui al recreo y estuve caminando al sol. Cuando terminó el recreo, me bañé, lavé mi ropita y tomé un tecito con pan y manteca. ¿Qué te parece? Tu mamá tiene buen apetito, así que andá aprendiendo a cocinar para cuando seas grande y vivamos juntas, y yo te pida que me hagas ricas comiditas. Pedile a la abuela que te enseñe. ¿Ta? Chau, amor. Un besito en cada ojo. Mamá.

Tabla 5.11 Análisis experiencial del ejemplo 5.27, primer momento

| Marginal               | Núcleo: Medio: PERSONA      |               |                         | Conjunción | Proceso y clítico | Núcleo: Rango       |                                        | Marginal   | Circunstancia |
|------------------------|-----------------------------|---------------|-------------------------|------------|-------------------|---------------------|----------------------------------------|------------|---------------|
| Agente                 | Orden simbólico             | Orden fáctico | Orden exi/rel           |            |                   | Elaboración (rango) | Proyección (rango)                     | Extensión  | Benef. Realce |
|                        |                             |               |                         |            |                   |                     | Querida hijita mía                     |            |               |
|                        |                             |               | [madre]<br>[Atribuidor] |            | Estoy             | Muy bien            |                                        |            |               |
|                        |                             |               |                         |            |                   |                     | ¿y tú?                                 |            |               |
| [madre]<br>[Hacedor]   |                             | Un bucito     |                         |            | Terminé de hacer  |                     |                                        | Te [hija]  |               |
|                        | [madre]<br>[Volitivo]       |               |                         |            | Espero            |                     | Que te guste y que te quede abrigadito |            |               |
|                        |                             |               |                         |            | Estoy tomando     | unos matecitos      |                                        |            |               |
| [madre]<br>[Hacedor]   |                             |               |                         | Mientras   | Te escribo        |                     |                                        | Te [hija]  |               |
| [madre]<br>[Sensor CC] |                             |               |                         | Y          | Estoy mirando     | Tu foto             |                                        |            |               |
|                        | [madre]<br>[Volitivo]       |               |                         |            | Me gusta          |                     | Mucho como te queda el pelo largo      | Me [madre] |               |
|                        | [Claudia]<br>[Discurseador] |               |                         |            | Decile            |                     | A la abuela que no te lo corte más     |            |               |
|                        |                             |               |                         |            |                   |                     | ¿Sabés qué comí hoy?                   |            |               |

Las especificaciones en rojo, que se encuentran debajo de los Medios + animados, + personas, + vivos, son los roles semánticos que permiten mostrar de forma más clara la experiencia de los

participantes. Este aspecto, que no aparece en el análisis del capítulo anterior, ha sido presentado en la sección 2.2 del marco teórico. Su incorporación intenta sumar elementos que permitan profundizar aún más en la experiencia del Medio.

El primer momento de la carta tiene el saludo correspondiente y la descripción de un buzo que le ha tejido la madre, que seguramente se mandaría en el paquete junto a la carta. También se realiza una descripción de las actividades que realiza mientras está escribiendo la carta y los deseos que le surgen al pensar en ella. El segundo momento describe la rutina de la madre, básicamente ella se encuentra en el rol de agente como Comportadora o Hacedora. Esta descripción de la rutina es la única que se ha encontrado en el corpus. La madre se describe realizando acciones materiales que indican un cambio en el mundo circundante, en este caso, una secuencia de actividades diarias de rutina en relación con la comida, la limpieza y las actividades de recreo.

Tabla 5.12 Análisis experiencial del ejemplo 5.27, segundo momento

|                          |  |                                              |  |         |                  |        |                 |  |  |
|--------------------------|--|----------------------------------------------|--|---------|------------------|--------|-----------------|--|--|
| [madre]<br>[Comportador] |  | Un churraquito con zapallo, zanahoria y papa |  |         | [comi]           |        |                 |  |  |
| [madre]<br>[Comportador] |  | una sopita de carne y crema, y una manzana   |  | Luego   | tomé             |        |                 |  |  |
| [madre]<br>[Comportador] |  | Al recreo                                    |  | Después | fui              |        |                 |  |  |
| [madre]<br>[Comportador] |  |                                              |  | y       | Estuve caminando | Al sol |                 |  |  |
|                          |  | El recreo                                    |  | Cuando  | terminó          |        |                 |  |  |
| [madre]<br>[Comportador] |  |                                              |  |         | Me bañé          |        |                 |  |  |
| [madre]<br>[Hacedor]     |  | Mi ropita                                    |  |         | lavé             |        |                 |  |  |
| [madre]<br>[Comportador] |  | Un tecito con pan y manteca                  |  | Y       | tomé             |        |                 |  |  |
|                          |  |                                              |  |         |                  |        | ¿qué te parece? |  |  |

La última parte de la carta corresponde a una descripción en el orden relacional/existencial en que la madre se caracteriza a así misma como portadora de buen apetito y en el orden simbólico se destaca su volición, es decir, la expresión de las cosas que le gustan, como el pelo de la hija, y también la expresión de deseos para el futuro, como que la hija aprenda a cocinar y le cocine.

Tabla 5.13 Análisis experiencial del ejemplo 5.27, tercer momento

|  |                   |  |                               |             |                            |              |                              |  |  |
|--|-------------------|--|-------------------------------|-------------|----------------------------|--------------|------------------------------|--|--|
|  |                   |  | Tu mamá<br>[Portador]         |             | tiene                      | Buen apetito |                              |  |  |
|  |                   |  |                               | Así que     | Andá aprendiendo a cocinar |              |                              |  |  |
|  |                   |  | [hija]<br>[Identificado]      | Para cuando | seas                       | grande       |                              |  |  |
|  |                   |  | [madre e hija]<br>[Existente] | y           | vivamos                    | juntas       |                              |  |  |
|  | Yo [Volitivo]     |  |                               | y           | Te pida                    |              | Que me hagas ricas comiditas |  |  |
|  | [Hija] [Volitivo] |  |                               |             | Pedile                     |              | A la abuela que te enseñe    |  |  |

Este último punto permite tomar conciencia del rol de la proyección que, como se verá, es una de las principales características de la experiencia de estos padres. Este aspecto, que ya se ha visto, se puede apreciar con claridad en el siguiente ejemplo.

#### EJEMPLO 5.28

Quería decirles que, cuando puedan, lleven a Mariana (mi hija) al teatro a ver “Canciones para no dormir la siesta”, parece que es una obrita muy linda, pienso que a la gordita le va a encantar. He observado que le gusta cantar y jugar dramatizando situaciones y pienso que el teatro es algo que la debe entusiasmar mucho.

Este ejemplo pone de manifiesto cómo la madre se vincula con la hija y cuál es el rol de los cuidadores en su crianza. La madre mediante una invitación modalizada perifrásticamente, junto al uso de subjuntivo “quería decirles que cuando puedan lleven”, les pide a los abuelos que lleven a su hija al teatro porque ella quiere estimular los gustos de su hija por el canto y la dramatización. A su vez, justifica el pedido porque la ha observado en sus juegos de las visitas (Sensor CC) y como madre quiere que la niña disfrute. El ejemplo pone de manifiesto el posicionamiento simbólico de la madre desde el decir lo que quiere (Discurseador) basada en lo que ha visto (Sensor CC) y en lo que piensa que es mejor para su hija (Pensador), como se ve en la columna de orden simbólico de la Tabla 5.14.

Tabla 5.14 Análisis experiencial del ejemplo 5.28

| Marginal | Núcleo: Medio           |               |                              |            | Central           | Núcleo: Rango       |                                                                                                     | Marginal  |        | Periférico     |
|----------|-------------------------|---------------|------------------------------|------------|-------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|----------------|
| Agente   | Orden simbólico         | Orden fáctico | Orden existencial/relacional | Conjunción | Proceso y clítico | Elaboración (rango) | Proyección (rango)                                                                                  | Extensión | Benef. | Circunstancias |
|          | [madre]<br>Discurseador |               |                              |            | Quería decirles   |                     | que, cuando puedan, lleven a Mariana (mi hija) al teatro a ver “Canciones para no dormir la siesta” |           |        |                |
|          |                         |               |                              |            | parece            |                     | que es una obrita muy linda                                                                         |           |        |                |
|          | [madre]<br>Pensador     |               |                              |            | pienso            |                     | que a la gordita le va a encantar                                                                   |           |        |                |
|          | [madre]<br>Sensor CC    |               |                              |            | He observado      |                     | que le gusta cantar y jugar dramatizando situaciones                                                |           |        |                |
|          | [madre]<br>Pensador     |               |                              | Y          | pienso            |                     | que el teatro es algo que la debe entusiasmar mucho                                                 |           |        |                |

En los términos del análisis micro-experiencial lo que le pasa a esta madre corresponde enteramente al orden simbólico y no al fáctico o de la acción. Por lo tanto, estamos frente a un texto cuyo campo acontece en el orden simbólico, a partir de proyecciones de *propuestas* y *proposiciones* relacionadas a la crianza de la hija que deberán ser llevadas a cabo por otras personas. En ese sentido, se establece una dislocación entre el deseo, que corresponde a los padres

presos, y la agentividad de los cuidadores del exterior, que son los únicos que pueden llevar a cabo los pedidos parentales.

Otra arista del problema de la agentividad se puede ver cuando se compara qué es lo que hacen los padres presos y qué hacen los que están afuera a cargo de los niños. Los primeros *hacen* objetos para sus seres queridos: manualidades, tejidos, regalos, cartas, etc., y los cuidadores son los encargados de leer los cuentos o abrigar con las bufandas. Este aspecto se ejemplifica a continuación en el siguiente ejemplo:

#### EJEMPLO 5.29

El trencito que le hice en partes para que ella lo componga en su totalidad, va acompañado de un cuentito que le inventé para que ustedes se lo lean, ya que a ella los cuentos le gustan mucho.

La madre hace un puzle de un tren (Agente) para que su hija juegue (Agente) y le inventa un cuento (Pensador) para que los abuelos se lo lean (Agentes), como se muestra en la Tabla 5.15.

Tabla 5.15 Análisis experiencial del ejemplo 5.29

| Marginal   | Núcleo: Medio       |                  |                              |            | Central           | Núcleo: Rango       |                    | Marginal  |                | Periférico      |
|------------|---------------------|------------------|------------------------------|------------|-------------------|---------------------|--------------------|-----------|----------------|-----------------|
| Agente     | Orden simbólico     | Orden fáctico    | Orden existencial/relacional | Conjunción | Proceso y clítico | Elaboración (rango) | Proyección (rango) | Extensión | Benef.         | Circunstancias  |
| le [madre] |                     | El trencito      |                              | QUE        | hice              |                     |                    |           |                | en partes       |
| ella       |                     | lo [el trencito] |                              | PARA QUE   | componga          |                     |                    |           |                | en su totalidad |
|            |                     |                  |                              |            | va acompañado     | de un cuentito      |                    |           |                |                 |
|            | [madre]<br>Pensador |                  |                              | QUE        | inventé           |                     |                    |           | le [a Mariana] |                 |
| ustedes    |                     | lo [el cuentito] |                              | PARA QUE   | lean              |                     |                    |           | se [a Mariana] |                 |
|            | a ella<br>Volitivo  |                  |                              | YA QUE     | le gustan         | mucho los cuentos   |                    |           |                |                 |

Este ejemplo muestra cómo lo padres informan en sus cartas acerca de los objetos hechos en la cárcel. Esta función se realiza en el orden experiencial fáctico, donde los Medios son los objetos hechos por los presos, que son los agentes Hacedores, como se había observado en el ejemplo 5.27 y en la tabla 5.11. Sin embargo, no se encuentra en el corpus de las cartas participantes + animados, + personas, + vivos que estén el orden fáctico, es decir, que sean metas de un proceso transitivo o agentes de procesos intransitivos, la interpretación de estos aspectos se realizará a continuación.

En relación al orden relacional/existencial se puede decir que tampoco reviste importancia en las cartas del corpus, aunque se recapitularán los ejemplos analizados en los que se lo puede encontrar:

- a) En el ejemplo 2.1 (ver sección 2.1.3.1 del marco teórico) cuando la madre de Gabriela dice “Estar contigo **es** como llevar un rayo de sol y de estrellas”.
- b) En el ejemplo 5.14 de este capítulo cuando la madre de Gabriela dice “Evidentemente este mundo **no tiene** lógica para quien no lo vive”.
- c) En una frase del ejemplo 5.17 de las cartas del padre de Fernando: “Mi cabeza **es** hoy un torbellino importante de pensamientos e ideas, para los cuales este papel **es** un vehículo insignificante”.
- d) En el ejemplo 5.27 cuando la madre de Claudia dice “tu madre **tiene** buen apetito”.

A diferencia de lo que pasaba en los discursos de los hijos donde las definiciones adscriptivas e intensivas eran fundamentales para describir quiénes eran, cómo eran sus familias o describir cómo estaban sus padres luego de la salida de la cárcel, en los discursos de estos padres prácticamente no se utilizan las figuras de *ser/estar* y *tener*. La explicación a nivel gramatical para este fenómeno es que en las figuras de *ser/estar* y *tener* un participante elabora, extiende o realza a otro (Halliday & Matthiessen, 1999) y, por lo tanto, estos verbos se usan para hacer descripciones sobre el entorno y la vida cotidiana, a partir de la especificación de características y relaciones entre los elementos. La hipótesis para explicar la ausencia de estos elementos tan básicos a nivel discursivo radica en las limitaciones impuestas, tanto por la censura como por el medio carta. Queda claro que a los presos se les prohibía hablar sobre sus condiciones de vida, sobre la lógica del dispositivo cárcel, sobre las cosas que hacían o no hacían, sobre sus compañeros de celda o los celadores, etc., y que, por lo tanto, usar verbos que construyen relaciones entre los participantes, al igual que los procesos de *existir* que también señalan relaciones entre elementos, no era adecuado para lo que se les permitía decir. La escasa presencia del orden relacional/existencial es una prueba del éxito de la prisión política para aislar a los presos y romper sus relaciones con el entorno.

Todos los ejemplos expuestos muestran que la relación de estos padres con el exterior era de extrema dependencia, tanto para que les trajeran comida, lana, medicamentos, como para vincularse con sus seres queridos y el mundo en general, así como para ejercer sus paternidades y maternidades. Asimismo, queda claro cómo el dispositivo cárcel hizo que la relación de estos padres con los hijos se produjera, a excepción de las visitas y de las cartas, a través de otros: los

cuidadores. Por este motivo, la dependencia contextual de la carta analizada en el subapartado anterior se comprueba desde lo ideacional o la *iconicidad* como un elemento que define la experiencia parental de los presos políticos uruguayos.

En este sentido, se puede afirmar que estos padres mediante el lenguaje de la carta piden a los cuidadores o auxiliares en términos lingüísticos (ver los ejemplos 5.28 y 5.29), que los ayuden o los dejen ser parte de la acción de la crianza de los hijos mediante las cartas. Por lo tanto, habría un acompañamiento social del proceso mediante acciones verbales, muchas veces moduladas por el subjuntivo o con función imperativa, que recaen sobre participantes como parte de la acción (auxiliares). Sin embargo, las cartas también se constituyen en una reconstrucción del vínculo generado en las visitas y de sus pensamientos y sentires en relación a la crianza de sus hijos. En ese caso, estaríamos hablando de paternidades vicarias dado que no es una experiencia compartida, sino que se vive de manera solitaria y se comparte en la carta.

El término vicario es entendido en esta investigación desde el significado que se le otorga a esta palabra en inglés, como la vivencia de la experiencia a través de otros. En español este término significa sustituto o representante y según esta acepción los vicarios serían los cuidadores. Por esta razón, se estima que la acepción del inglés describe muy bien la experiencia de estos padres, que viven sus paternidades a través de los otros, que son los que hacen cosas con sus hijos, que tienen la tarea de leer los cuentos que les envían o de abrigar a los niños con las bufandas. Cabe destacar que en algunas cartas en que el pensamiento no es tan reflexivo sino en línea (*on line*), se puede afirmar que los textos serían un monitoreo del proceso social en que el lenguaje simplemente describe lo que les pasa.

El análisis realizado muestra el valor ideacional de la proyección en la construcción de la experiencia. El gran número de proyecciones hace que el resultado más significativo con respecto a la relación Medio-Proceso sea que los padres y las madres ejercen su paternidad y maternidad a través de la expresión de sus opiniones, creencias y deseos sobre sus hijos. En este sentido y, a diferencia de los cuidadores, no son agentes reales en aspectos concernientes al cuidado, seguridad, alimentación y todos los aspectos de la cotidianeidad familiar descriptos por Jelin (2010). Este aspecto refuerza la denominación de sus paternidades como vicarias, ya que el conocimiento de sus hijos se produce a través de lo que cuentan otros sobre sus vidas cotidianas y la única instancia real de intercambio es la visita, donde realmente pueden observar, escuchar y charlar para generar experiencia compartida. Para finalizar el capítulo, se retomará el concepto ya

expuesto de la carta como ámbito vincular que, sumado a las características de la comunicación epistolar descrita y analizada, permitirá un conocimiento más profundo de cuáles fueron los efectos de la cárcel política en el vínculo parento-filial.

### **5.2.5. Las cartas de la cárcel son la cárcel en las cartas**

La *iconicidad* fue definida como el grado de coincidencia entre lo que ocurre en el campo y cómo se construye la secuencia en el texto, así como las circunstancias en las que se despliega. En este sentido, las cartas de los padres y madres presos políticos en Uruguay (1973-1985) son diálogos diferidos en los que se expresan pensamientos y son espacios para la construcción del vínculo con los hijos. Sin embargo, parte del vínculo queda a merced de los cuidadores que mediante pedidos o sugerencias realizarán los deseos de los padres, o bien, la relación se construirá a partir de los diálogos directos con los hijos en las cartas y funcionará como una reconstrucción de la visita y una anticipación del próximo encuentro. Como se ha analizado, todos estos aspectos acontecen en el orden experiencial simbólico.

La *negociabilidad* ha sido definida por la probabilidad de negociación de las *propuestas* y *proposiciones* proyectadas y la dependencia de estas al momento del habla, así como la *implicitud* ha sido conceptualizada como la dependencia del texto al co-texto. En esta línea se han caracterizado a las cartas como textos que acompañan el tiempo del campo y las circunstancias en las que se despliega, que son fundamentalmente las visitas y la misma correspondencia. En consecuencia, a partir de una mirada de instanciación se ha podido establecer que las cartas desde prisión de los padres presos son textos con mucha *presencia* o eminentemente dependientes del contexto de escritura. Este análisis es el que le otorga al intercambio epistolar un valor fundamental a la hora de reconstruir la historia vincular de padres/madres presos e hijo/a/s.

Las características del vínculo que establecen estos padres con los hijos están relacionadas con sus deseos, pensamientos, creencias y saberes. Es decir, al realizar una proyección integran en el texto una información externa, tanto en forma directa (cita) como indirecta (parafraseo), que es la evidencia de un mundo carcelario habitado de seres deseantes y dicientes. El texto de las cartas, al igual que los objetos que se hicieron en la cárcel, son la prueba de la existencia íntima o del pensamiento ligado al deseo de salir del espacio carcelario y llegar a las familias. Si bien los objetos hechos por los presos y las cartas son elementos materiales perecederos, la correspondencia, a diferencia de los primeros, permite un conocimiento del progenitor ligado al orden simbólico, es decir, a los procesos mentales y verbales que se manifiestan en la carta. Como

afirma Martin (1992), la proyección permite analizar ciertos textos como verbalizaciones experienciales, en aquellos casos en que existen textos con una gran cantidad de verbos mentales, comportamentales y verbales. Esto significa que los lectores de las cartas podrían, como si se tratara de una obra de teatro y olvidando el carácter referencial entre autor y escritor, situarse en el lugar de los padres presos, adentrándose en sus pensamientos y deseos y así experimentar aquello que deseaban y pensaban en aquel momento y en aquel lugar.

En las cartas los participantes y el contexto de situación persisten en el tiempo, a partir de las referencias exofóricas y el modo de comunicación, que remiten directamente a ese momento donde se ligan el texto y el contexto. Por este motivo, la lectura implica una reactualización y recuperación de los referentes para poder comprender el texto y, por lo tanto, implica volver a un tiempo doloroso. Sin embargo, como hemos visto en las entrevistas de los hijos, muchos acontecimientos en sus vidas, como por ejemplo la paternidad, les han permitido entender y apreciar el momento de maneras disímiles, aunque esto no ha sido así para todos.

Un aspecto llamativo durante las entrevistas fue el conflicto que muchos de estos antes niños, ahora adultos, tenían con las cartas. Este conflicto se manifestaba en diversas formas de sufrimiento a la hora de leerlas y en el hecho de que para algunos hijos esta actividad resultaba incluso un acto de coraje. Estos aspectos se trabajarán en el próximo apartado, pero esta reflexión nos permite afirmar que no solo las referencias genéricas a los familiares expresadas en las entrevistas, tales como “papá” y “mamá”, pueden ser considerados *íconos vinculantes*. Estas cartas muestran que también las referencias específicas ligadas al contexto carcelario pueden ser *íconos vinculantes* para los lectores.

Asimismo, otro elemento a considerar es que la enunciación de los deseos de estos padres que se materializaba en las cartas construía un puente hacia el futuro, un tema de conversación y la instauración de un orden simbólico compartido y por compartir. Esto ya se ha visto en el caso de Fernando, pero también se puede ver en la carta del padre de Viviana (ver el ejemplo 5.30).

#### *EJEMPLO 5.30*

Sé por las cartas, las visitas, que eres sumamente alegre. Para contribuir a ello van esas cositas.

Un poco te conozco y otro poco te imagino. Otro tanto quiero que seas como te pienso. Y te deseo así de alegre, igual de responsable más adelante, y sencilla, muy sencilla, con la frescura de la autenticidad. Y eso es difícil.

Esta carta, que será retomada en el siguiente capítulo, deja pendientes varias propuestas a la hija:

ser alegre, responsable y sencilla y también proposiciones, que están relacionadas con la alegría y sobre cómo este padre se representa a su hija, desde el conocimiento y la imaginación. A diferencia de la seguridad que tiene cuando expresa lo alegre que es su hija, el conocimiento que manifiesta es bajo (poco) y se complementa con “otro poco” de imaginación. Estos rasgos que han sido descriptos a lo largo del capítulo, relacionados con el encierro y la incomunicación, quedan expresados en esta cita final de manera poética, al igual que los intentos de salir del encierro y dialogar con los hijos. Sin embargo, la falta de conocimiento no es pasiva, ya que se completa con la imaginación y el pensamiento y se logra una forma saber que puede pensarse como una acción simbólica, de propuestas al futuro que vinculan un conocimiento limitado al que se le suman valores sociales que quiere transmitir. Por esta razón, las cartas se erigen como un punto de encuentro inmaterial para el ejercicio de la paternidad o maternidad, es decir, una forma de vincularse que no depende únicamente de los otros, sino que se materializa en el canal de comunicación escrito y se proyecta al futuro.

### 5.3. Vivir como hijos de padres presos y como padres presos políticos en el contexto de la dictadura uruguaya

Este último apartado de análisis busca la convergencia de los aspectos tratados en los dos previos: 5.1 y 5.2. Para ello, se propone poner en diálogo *la relación de los hijos con los padres y la relación de los padres con los hijos*, priorizando los momentos de encuentro que comenzaron durante la cárcel política con las cartas y que persisten hasta el día de hoy o que fueron significativos durante las entrevistas.

Una de las preguntas que surgieron durante el análisis de las cartas y las entrevistas era si metodológicamente se podían analizar las cartas como una negociación diferida de significados. En este sentido, se planteó la posibilidad de que las cartas fueran *movidas*, es decir, mensajes puestos a consideración del lector para la negociación de significados que seguirían vigentes luego de cuarenta años. Asimismo, se planteó la incógnita de si la reinterpretación de los hijos en las entrevistas permitía entender la construcción de la experiencia vincular a partir de géneros textuales diferentes y de discursos témporo-espacialmente dislocados, como eran las entrevistas y las cartas. Las respuestas a estos supuestos fueron ambas afirmativas.

La hipótesis de las cartas como *movidas* fue comprobada a partir de los diálogos que muchos de los hijos establecieron entre las cartas y la indagación de la construcción vincular, como se verá a continuación. La respuesta a la posibilidad de comparar las entrevistas y las cartas se realizó a partir de la *jerarquía de individuación*, específicamente, relacionada con los roles sociales de ser hijo y de ser padre. En este sentido, se profundizó en el planteamiento de los términos “padre” y “madre” como íconos vinculantes para comprender desde una perspectiva social cómo se desarrollan lingüísticamente estos lugares sociales.

Para iniciar este capítulo se retoma la carta del padre de Viviana que fue el último ejemplo del capítulo anterior. La particularidad de esta carta es que la hija la lee durante la entrevista y realiza diversas valoraciones al tiempo que explica lo que ha significado para ella. El segundo apartado muestra la lectura de una serie de cartas que Gabriela le enviara a su madre durante la prisión, que ella conservaba, y que decide leerlas durante la entrevista. Las explicaciones y las valoraciones que esta hija realiza en consonancia con la lectura permiten comprender aspectos de su vivencia como hija. En el tercer apartado,

se analizan fragmentos de entrevista y una carta del padre de Fernando que refieren a la última visita de niño que tuvo con su madre presa en la cárcel de Punta de Rieles. Ambas fuentes permiten que converjan la visión de ambos padres presos desde el discurso del padre en la carta y la voz de Fernando. El cuarto apartado presenta algunos fragmentos de la entrevista de Mariana y Ana que refieren a un diálogo más abstracto con el pasado ligado al recuerdo. Para finalizar, se abren una serie de interrogantes que tienen que ver con el lugar social de reconocimiento a estos hijos como víctimas y el efecto que tiene la consideración de la vivencia traumática desde lo colectivo y lo individual.

### **5.3.1. “No sé si tiene que ver con la carta o no, pero se ve que sí” La relación de Viviana y su padre**

Algunos aspectos de las relaciones de los hijos con los padres se han ido delineando a lo largo de los capítulos de análisis. En la sección 5.1.5 se describió la historia familiar de Viviana y las diferencias que ella tuvo en la relación con su madre y con su padre. Ella relató en la entrevista que su padre “hizo, se esmeró para estar presente” y la interpretación, en base a estas afirmaciones, fue que más allá de lo material o lo que este padre pudo haber hecho Viviana tenía la certeza emocional de que su padre “estaba presente” en su vida.

Como se ha visto en otros apartados, esta capacidad para definir a la figura de los padres no es lo más común en estos hijos. El hecho de que Viviana mediante una definición adscriptiva “estaba presente” diga que la figura de su padre formaba parte de su historia implicaba un grado de certeza mayor, por ejemplo, al de la proyección que relata al hablar de su madre “le dije que tenía dos madres”. Esto significa que, a pesar de la dialogicidad del lenguaje, Viviana no buscaba poner en duda o dejar sujeta esta premisa a la negociación con su interlocutor, en este caso, con la investigadora durante la entrevista.

En este apartado se profundizará en la relación de Viviana y su padre a partir de la lectura que esta hija realiza durante la entrevista de investigación de una carta de él recibida para su cumpleaños número dos. En la Figura 5.13, a continuación, se puede ver una gráfica temporal que se inicia con la fecha 1972, que es el año en que su padre pasa a la clandestinidad y en el que ella nace. Asimismo, es posible apreciar que la carta fue escrita en 1974 y que es leída durante la entrevista en 2015, esto es, unos 41 años después. En esta instancia Viviana pone a disposición unas cartas que habían sido escritas para ella y

su hermano y luego dice “yo tenía las mías, estas, en mi cajita que eran unas pocas”, refiriéndose a las cartas que su padre envió para sus cumpleaños y que ella atesoraba. Las fechas de escritura y de lectura, así como el valor afectivo que tiene este objeto carta para Viviana son elementos co-textuales que permitirán realizar el análisis posterior.

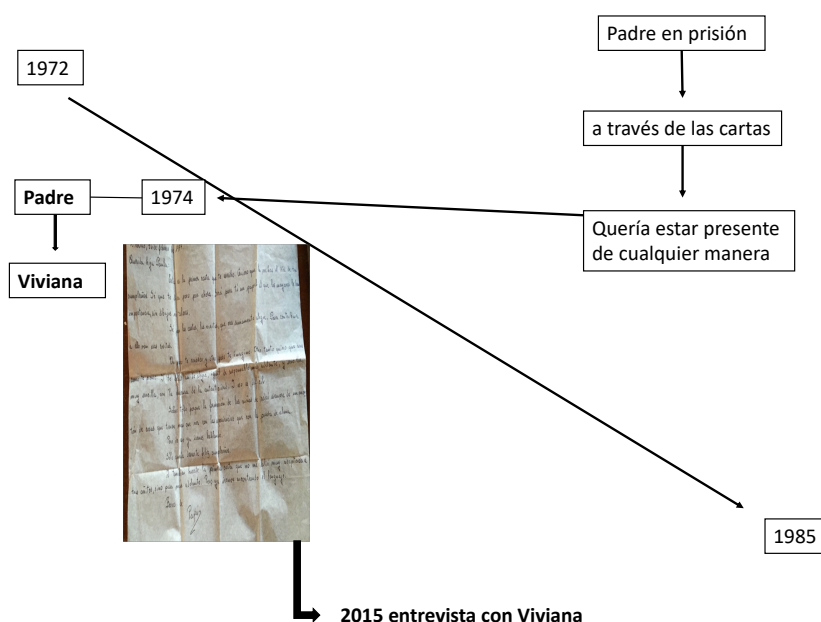


Figura 5.13 Grafica con la línea de vida de Viviana desde su nacimiento en 1972 en que está el año de escritura de la carta y el año en que se lee durante la entrevista.

La sección 5.2.5 finalizó con un fragmento de la carta (ver el ejemplo 5.30) que se trabajará en este apartado. La intención es mostrar cómo los padres a través de este canal de comunicación dejaban por escrito ciertas *propuestas* o *proposiciones* que se proyectaban al futuro y que, debido a la dependencia contextual de la carta, sin duda, se reactualizaban en cada lectura. A continuación, se incluye el extracto de entrevista con la lectura de la carta (ver el ejemplo 5.31), en el que hay comentarios previos, durante y posteriores a la lectura. A efectos de diferenciarlos en el texto la lectura de la carta se encuentra en cursiva y la entrevista en letra normal.

#### EJEMPLO 5.31

“... él a través de las cartas te queri-te mostraba, se ve que quería estar presente de cualquier manera ¿no? y hay cosas que dicen que yo, que se ve que soy re parecida ¿no? y eso, a ver ¿querés que te lea?”

E: Sí

Vi: En realidad esto me lo escribió cuando tenía, cumplí dos años y dice

*“Querida hija, esta es la primera carta que te escribo, quiero que la recibas el día de tu cumpleaños, sé que te dirá poco por ahora, será para ti un papel al que los mayores le dan*

*importancia, sin dibujos ni colores. Sé por las cartas y las visitas que eres sumamente alegre, para contribuir a ello van estas cositas”.*

Se ve que me hizo ahí algunas cositas y dice:

*“Un poco te conozco y otro poco te imagino, otro tanto quiero que seas como te pienso, y te deseo así de alegre*

Perdón (dice perdón y se pone a llorar)

*igual de responsable y más adelante sencilla, muy sencilla, con la frescura de la autenticidad, y eso es difícil”*

(mientras lee llora) Y no sé, digo, a mí me encanta ser sencilla, me encanta ser auténtica y digo ta yo qué sé

*“Y sobre todo porque la formación de las niñas, se rodeó siempre de un montón de cosas que tienen que ver más con las apariencias que con la pureza del alma, pero de eso ya iremos hablando, sólo quería desearte feliz cumpleaños perdón (pide perdón y solloza) y también hacerte la primera carta que no me salió muy adaptada a tus tres añitos, sino para más adelante, pero ya iremos encontrando el lenguaje. Besos de Papá ”*

No sé, más allá de que digo, o sea, a mí me parece como que transmitía mucho ¿no? No sé, muchas de las cosas que él me dice acá, este, son cosas que para mí, yo quería ser de esa manera, no sé si tiene que ver con la carta o no, pero se ve que sí”.

Las últimas palabras citadas de la entrevista, que dan lugar al título de este apartado, plantean la posibilidad de que las cartas como textos formen parte del vínculo padre-hija. Lo que tiene que ver con las cartas y de lo que Viviana no está muy segura, o afirma con dudas “no sé si tiene que ver con las cartas”, para luego desmentirlo “o no” y luego volverlo a reafirmar modalizadamente “pero se ve que sí”, refiere al lugar de la carta como transmisora de valores, creencias, formas de ser y estar en el mundo que son capaces de definir a las personas.

Este fragmento permite mostrar la experiencia de lo que sucede al volver sobre el vínculo con su padre, no desde recuerdos o imágenes sino desde la lectura de la carta como gatillador de un acto de rememoración. De esta forma, ha sido posible conocer la subjetividad de Viviana a través de la representación de los hechos vividos en términos personales (Sarlo, 2005).

La carta, como se expresaba en el capítulo anterior, dejaba planteadas varias *proposiciones* y *propuestas* a la hija. Las *proposiciones*, que se encuentran en la Tabla 5.16, se relacionan con la información con la que cuenta el padre.

Tabla 5.16 Proposiciones y valoraciones en la lectura de la carta

| Proposición                                        | ACTITUD                                  | RESPUESTA CORPORAL |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------|
| <i>sé qué te dirá <u>poco por ahora</u></i>        | —                                        | —                  |
| Sé por las cartas que eres sumamente <b>alegre</b> | + va JUICIO: Estima Social:<br>Capacidad | —                  |
| Un poco te conozco y otro poco te imagino          | —                                        | —                  |

Esta información sobre su hija de dos años, que ha nacido luego de su encarcelamiento, es muy limitada. Lo que este padre sabe como certeza es “su alegría” y se trata de información que le ha llegado por las cartas. Por este motivo, al recordarla la construye también desde su imaginación y a través de un lenguaje que aún no es el que comprenden ambos. Todo esto marca la brecha que existe en 1974 entre Viviana y su padre.

Las *propuestas* del padre en la carta están todas ligadas a sus deseos con respecto a la hija, que van desde cuándo quiere que reciba la carta y el feliz cumpleaños hasta propuestas más complejas de cómo se imagina y desea que ella sea en el futuro, todos aspectos relacionados a su paternidad vicaria. Las *propuestas* se han agrupado en la Tabla 5.17 y también se han incorporado los comentarios y las reacciones corporales de Viviana (llanto) que serán analizados desde el sistema de ACTITUD. Por este motivo, en la primera columna se encuentra la *propuesta*, en la tercera la respuesta corporal y en la cuarta la respuesta verbal, es decir, los comentarios realizados por Viviana durante la entrevista. Las *propuestas* y las respuestas verbales fueron analizada en una columna contigua desde el sistema de ACTITUD y la valoración actitudinal de la respuesta corporal se analiza en conjunto en la misma columna. Cabe destacar que cuando el padre se expresa lo hace desde el *irrealis* imaginando y deseando diferentes cosas para su hija. Por este motivo, y también por la necesidad de dar cuenta de cuáles son los deseos reales de este padre, el análisis de las valoraciones se ha subdividido en dos columnas. La primera contiene la valoración del *irrealis* y la segunda corresponde al *realis*, es decir, que se desagregan las valoraciones insertas en el afecto de inclinación. Estas últimas son fundamentales para caracterizar el vínculo que el padre va creando con la hija y aportan a develar los significados que permiten interpretar por qué la hija llora.

Tabla 5.17 Propuestas y valoraciones en la lectura de la carta

| Propuesta                                                                                                    | ACTITUD                                          |                                               | RESPUESTA CORPORAL | RESPUESTA VERBAL                                                                            | ACTITUD                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
|                                                                                                              | Irrealis                                         | Realis                                        |                    |                                                                                             |                                                         |
| <i>quiero que la recibas <u>el día de tu cumpleaños</u></i>                                                  | —                                                | —                                             | —                  | —                                                                                           | —                                                       |
| <i>quiero que seas como te pienso</i>                                                                        | —                                                | —                                             | —                  | —                                                                                           | —                                                       |
| <i>te deseo <u>así</u> de alegre,</i>                                                                        | + va AFECTO:<br>Inclinación                      | + va JUICIO:<br>Sanción Social:<br>Veracidad  | Llora<br>EMOCIÓN   | perdón                                                                                      | —                                                       |
| <i><u>igual</u> de responsable</i>                                                                           | + va AFECTO:<br>Inclinación                      | + va JUICIO:<br>Sanción Social:<br>Integridad | —                  | —                                                                                           | —                                                       |
| <i>y <u>más adelante</u> sencilla, <u>muy sencilla</u>, con la <u>frescura</u> de la <u>autenticidad</u></i> | + va AFECTO:<br>Inclinación                      | + va JUICIO:<br>Sanción Social:<br>Integridad | —                  | “a mí me encanta ser sencilla, me encanta ser auténtica”                                    | + va JUICIO:<br>Sanción Social:<br>Veracidad            |
| <i>y eso es <u>difícil</u></i>                                                                               | + va APRECIACIÓN:<br>Composición:<br>Complejidad | —                                             | —                  | —                                                                                           | —                                                       |
| <i>ya iremos hablando de eso [sobre la formación de las niñas]</i>                                           | + va AFECTO:<br>Inclinación Evocado              | - va JUICIO:<br>Sanción Social:<br>Integridad | —                  | —                                                                                           | —                                                       |
| <i>ya iremos encontrando el lenguaje</i>                                                                     | + va AFECTO:<br>Inclinación Evocado              | + va AFECTO:<br>Seguridad                     | —                  | —                                                                                           | —                                                       |
| <i>quería desearte <u>feliz</u> cumpleaños</i>                                                               | + va AFECTO:<br>Inclinación Evocado              | + va AFECTO:<br>Felicidad                     | Llora<br>EMOCIÓN   | perdón                                                                                      | —                                                       |
| —                                                                                                            | —                                                | —                                             | —                  | “yo quería ser de esa manera, no sé si tiene que ver con la carta o no, pero se ve que sí”. | + va JUICIO:<br>Sanción Social:<br>Veracidad<br>EVOCADO |

Como se ha dicho, los deseos del padre están en el *irrealis*; sin embargo, es posible descifrar una segunda capa de interpretación que queda subsumida a la inclinación y que puede ser situada en el *realis*. En este análisis las palabras del padre están cargadas de juicios de sanción social positiva de integridad y de veracidad que se unen al afecto, construyendo desde el deseo el “deber ser”. También es posible comprender en el deseo de inclinación una evocación de felicidad y seguridad con respecto al futuro y sobre el dialogo que continuarán cuando ambos puedan “encontrar un lenguaje común”. La lectura, después de pasados los años, produce reacciones corporales y verbales. A continuación, se analizan las primeras en el subapartado 5.3.1.1 y las segundas en el subapartado 5.3.1.2.

#### **5.3.1.1. Respuesta corporal y disculpas**

Al analizar el llanto unido al pedido de perdón, surge la pregunta de si ese comportamiento está en relación con la educación de las niñas, que “está rodeada de cosas que tienen que ver más con las apariencias que con que la pureza del alma” o si Viviana siente vergüenza de esa emoción que brota incontrolablemente frente a “un papel que no tiene ni colores ni dibujos”. Las diferentes manifestaciones de emoción que los hijos han mostrado durante las entrevistas son índices de sentimientos diversos, pero, sin lugar a dudas, Viviana es la que lo ha manifestado corporalmente. El llanto representa una emoción que no se puede definir como dolor o alegría. Tal vez sea una tensión entre las dos si se tiene en cuenta que, como se ha visto, la carta está unida a un tiempo y un espacio doloroso, pero también a un lugar de encuentro inmaterial para construir el vínculo y, por lo tanto, el afecto.

Los deseos paternos y la cercanía afectiva de este padre y esta hija, descriptos por la misma Viviana, hacen que la tónica de la carta deba interpretarse fundamentalmente desde el afecto positivo del deseo de “felicidad, alegría, sencillez del alma, responsabilidad y frescura”. Y, sin embargo, surge la incógnita: ¿será que esos deseos que los escribe un hombre que no la conoce, pero aun así parece amarla profundamente despiertan sentimientos que no tienen palabras? ¿o acaso el contexto de injusticia que rodea la vida de prisión de su padre se mezcla con ese espacio en el que habla de su amor por ella?

Hirsch y Spitzer (2009) en su artículo sobre el testigo en la historia realizan una recopilación de autores que teorizan sobre el Holocausto y se han referido a lo que ellos llaman informar no de manera objetiva sino transmitir de manera efectiva. Su trabajo se centra en el testigo que no habla, que colapsa o el que transmite el horror a partir de su cuerpo. En ese sentido, citan a Wieviorka (2006 como se citó en Hirsch & Spitzer, 2009) que “habla del ‘testigo’ [como] un portador de la historia’, una ‘encarnación de la memoria (un homme-mémoire), que atestigua el pasado y la presencia continua del pasado” (p. 155). Esta autora establece la necesidad de que estos testigos no sean dejados de lado, sino que complementen la historia. Otra de las autoras que mencionan es Charlotte Delbo, quien “distingue entre dos tipos de memoria de trauma, la memoria intelectual ‘ordinaria’, la memoria conectada a los procesos de pensamiento desde donde puede hablar de Auschwitz, y la ‘memoria profunda’ que conserva las sensaciones, las huellas físicas [...] y, por lo tanto, la inmediatez y la presencia duradera de Auschwitz” (como se citó en Hirsch & Spitzer 2009, p. 156). Para Hirsch y Spitzer (2009), el testimonio mudo o la memoria profunda incorporada, no es verificable y se diferencia de otras formas de registro convencionales de la evidencia y esto es un aspecto que estos autores manifiestan como incómodo para muchos historiadores. Sin embargo, algunos de ellos, entre los que destacan a Laub, incorporan la inexactitud del evento en sí porque “son conscientes de las dinámicas emocionales de la memoria y el olvido traumáticos y de la naturaleza dialógica de la historia oral del oyente o del impacto del entrevistador en el discurso” (2009, p. 162). El valor de estas teorizaciones debe estar presente a la hora de pensar el pasado traumático latinoamericano. Se considera necesario, y este ejemplo lo muestra, incluir la dimensión afectiva del evento en nuestras conceptualizaciones. Hirsch y Spitzer (2009) afirman que a partir de esta incorporación los historiadores están expandiendo la noción de verdad y están llegando a una comprensión histórica más profunda y abarcadora de lo que podría pensarse como una forma encarnada de veracidad.

Si bien en esta investigación no se ha hablado de testigos, ni se ha conceptualizado a los hijos desde esta perspectiva, los resultados han ido mostrando las formas en que la dictadura influyó negativamente en la vinculación padres-hijos. En ese sentido, los hijos por su lugar familiar y social, también vivieron y experienciaron desde su rol diversos aspectos del terrorismo de Estado.

La lectura de la carta de Viviana y sus lágrimas dejan al descubierto la memoria profunda que conecta y desencadena una emoción difícil de clasificar. Si bien las *propuestas* de su padre se relacionan con aspectos constitutivos de la identidad y con valores sociales que siguen vigentes para ella luego de 41 años, el contexto de la carta también aporta dolor. Estos aspectos se seguirán profundizando a lo largo del capítulo y de los ejemplos que siguen a continuación.

### 5.3.1.2. Respuesta verbal y ACTITUD

Durante la lectura de la carta, Viviana realiza dos comentarios que hacen eco de su contenido. En el primero resalta en dos ocasiones que a ella “le encanta” el hecho de “ser sencilla y auténtica”, apareciendo en primer plano el juicio de sanción social positiva de veracidad, y en el segundo expresa que ella “quería ser de esa manera”.

El primer ejemplo muestra en términos paradigmáticos una gradación entre los verbos utilizados por el padre “quiero y deseo”, donde el segundo tiene mayor fuerza que el primero y el primer verbo que utiliza la hija para referir al contenido de los deseos de su padre. Ella dice “me encanta ser de esa manera” y la elección léxica del verbo lleva fusionado en su semántica una gradación muy alta de deseo, mayor a “querer” y a “desear”. En ese sentido, la hija retoma los deseos de su padre y fusiona el pasado en el presente de su adultez, a partir de la transformación del contenido de los deseos escritos para la niña de dos años en un valor presente para ella. Estos valores son apreciados y valorados desde el presente por Viviana y se aprecian a partir de fuerza de la repetición y la semántica hiperbólica del verbo “encantar” con respecto al querer.

En cambio, en el segundo comentario, la hija ocupa el verbo querer en “yo quería”. La interpretación de este hecho es que Viviana retoma el discurso de su padre, volviendo a fusionar el presente con el pasado. En este caso “ser de esa manera” evoca el contenido de los deseos paternos y de su propia forma de ser, dado que en un primer momento ella duda de la relación causal entre lo proyectado y su presente. Sin embargo, ese primer “no sé si tiene que ver” se contradice con el uso del adversativo “pero” y del verbo evidencial “se ve” sumado al adverbio de afirmación “sí” que establecen una relación entre lo que ella es y lo que su padre quería que fuera. El ejemplo muestra cómo en la lectura ella elige pensar que logró ser como su padre la imaginó y esa es otra de las causas de su emoción.

### 5.3.2. “Muchos besos de alguien que te extraña” Fragmentos de cartas que Gabriela escribió a su madre

Al igual que en la entrevista anterior Gabriela lee fragmentos de cartas, pero, en este caso, se trata de correspondencia que ella le escribió a su madre presa (ver el ejemplo 5.32). La razón por la que ella conservaba esas cartas no fue explicitada, pero ella quiso expresamente mostrarlas y leerlas durante la entrevista para que como investigadora pudiera entender mejor cómo había sido su relación. Al igual que en el apartado anterior la lectura está en cursiva y la entrevista en letra normal.

#### EJEMPLO 5.32

G: yo veo las cartas que yo escribía y es como decís “¿este era el trato que tenía con su madre? Es bien como una extraña, es como si uno tuviera una abuelita en otro país que casi no conozco...

E: ¿Un amigo por correspondencia?

G: Peor [que un amigo por correspondencia] porque mirá yo me sorprendí porque yo alguna cosa tenía en la cabeza, “*A mi mamá: mamá, te extraño mucho, montones, deseo verte y abrazarte, correr a tu lado, mirar tus ojos*”, -risas- todas esas cosas así muy idílicas, estas son de mi madre, mirá: «*He decidido escribirte*», le pongo, viste que es re formal

*«He decidido escribirte ¿Cómo estás? Yo bien, siento no haberte escrito antes, pero te voy a escribir muy seguido, gracias por el bolsito, es muy lindo y vistoso. Tu sabes que fui a un cumpleaños de mayores y el bolso llamaba a todos la atención, te extraño mucho y siempre pienso en ti...»*

Mentira, aparte eso. Porque yo no siempre pensaba en ella, ella estaba ahí, ¿me entendés? Todo eso es como una cosa súper arquetípica de lo que le debía decir a mi madre, pero no era para nada lo que me pasaba

*«...hoy es un día espantoso, me da ganas de estar en la cama, estoy muy bien en la escuela y cada vez me parece más linda. Tengo un chicle en la boca porque me calma los nervios. Estoy nerviosa pensando en el día que te voy a ver ¿Me extrañas mucho? Aquí está el abuelo, fue él el que me compró el papel de carta. Muchos besos de alguien que te extraña »*

“*De alguien que te extraña*”. ¿Viste lo que son? A mí me llamaba la atención. Yo lo veo y mi hija no me escribe una cosa así. ¿Me entendés? Tenía diez años y estaba en la tutela de mi abuelo. Pero aparte no es cierto que pensara todo el tiempo en ella, ¿me entendés? O sea, es como una cosa lo que lee una persona que no conoce y yo te puedo decir, no era así. Es como queriéndola, contemplando su visión siempre, ¿no?

E: Y las cartas, ahora, con, más allá de que vos, o sea, estas, este material que vos tenés acá, qué significado le has ido dando.

[...] Las cartas para mí son un enmascaramiento de ciertas cosas de alguna forma porque vos ya ves ahí por ejemplo como yo relato unas situaciones y cosas que no son realmente, o sea, como que es un situación idílica que te estoy relatando, no sé si es lo que ella espera o no pero es lo que yo podía decir. ¿No? yo sentía que había montones de cosas que yo no se las podía decir directamente. O como yo le iba a decir “me cagaste la vida”. No podía, en ese momento, no, porque aparte, como yo también a veces he dicho, es muy difícil mantener *de alguna forma* la ingenuidad, la inocencia de un niño cuando vos en un momento de todo ese período te das cuenta

que tus padres pueden estar siendo torturados en ese momento, entonces vos, perdés desde muy tempranamente hasta la credulidad en el género humano, o sea, la credibilidad en el género humano.

El análisis de este fragmento de la entrevista a Gabriela se realizó a partir de las valoraciones de afecto de las cartas enviadas por esta hija y de los comentarios sobre las cartas (ver las tablas 5.18, 5.19, 5.20, 5.21 y 5.22). En ese sentido, se agrupó el texto en dos columnas, la primera tiene la carta leída y la segunda el comentario.

La lectura que hace Gabriela de las cartas que ella escribió a su madre presa la llevan a un momento de su vida que la enfrenta desde su presente a su niñez. Las cartas le muestran su relación con su madre a la que define como una “extraña, una abuelita que casi no conozco ... peor que un amigo por correspondencia”. El juicio negativo de normalidad está matizado por el diminutivo (abuelita) que permite entrever una relación positiva aunque caracterizada por el desconocimiento y la lejanía.

*Tabla 5.18 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, primera parte*

**Madre:** extraña (- **va JUICIO: Estima Social: Normalidad**), abuelita que casi no conozco [**+va AFECTO: Inclinación**], peor que un amigo por correspondencia (- **va JUICIO: Estima Social: Normalidad Evocado**)

La lectura de la carta, a diferencia de lo que sucedía con Viviana, suscita la risa y la ironía. La carta escrita por la niña de 10 años que destaca hiperbólicamente “mucho, montones” la falta que le hace la madre y los deseos que esta tiene de verla y abrazarla son negadas por la adulta que la lee cuarenta años después.

*Tabla 5.19 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, segunda parte*

| Lectura de la carta                                                                                                                                                                           | Comentario                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “A mi mamá: mamá, te <b>extraño</b> (- <b>va AFECTO: Infelicidad</b> ) mucho, montones, <b>deseo</b> (+ <b>va AFECTO: Inclinación</b> ) verte y abrazarte, correr a tu lado, mirar tus ojos”, | -risas- todas esas cosas así muy <b>idílicas</b> , [- <b>va APRECIACIÓN: Valuación</b> (ironía)] estas son de mi madre, mirá <b>fá</b> [- <b>va JUICIO: Sanción Social: Integridad</b> (se cuestiona ella misma)] |

La risa, en este caso, actuaría como dice Knigh (2013), para poner en suspenso los valores de afecto que aparecen en la carta escrita por la niña. A través de la ironía Gabriela muestra cómo esa carta contradice sus valoraciones del presente apreciando lo “idílico” de manera negativa y, construyendo al mismo tiempo, un cuestionamiento a ella misma

a partir de un juicio negativo a su integridad. Todos estos aspectos contribuyen a trazar distancia con el pasado que ha sido gatillado por la lectura.

La siguiente carta que lee tiene la promesa de escribir “muy seguido” y le sirve como lugar para agradecerle por un bolsito que recibió de regalo que fue muy apreciado, no solo por la hija, sino por los mayores que lo vieron. La carta finaliza nuevamente manifestando cuánto la extraña y piensa en ella.

Tabla 5.20 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, tercera parte

| Lectura de la carta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Comentario                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>«He decidido escribirte»,</p> <p>«He decidido escribirte ¿Cómo estás? Yo bien, (+ va AFECTO: Satisfacción) siento no haberte escrito antes (-va AFECTO: Insatisfacción) pero te voy a escribir muy seguido, gracias (+ va AFECTO: Satisfacción) por el bolsito, es muy lindo (+ va APRECIACIÓN: Valuación) y vistoso (+ va APRECIACIÓN: Reacción: Calidad). Tú sabes que fui a un cumpleaños de mayores y el bolso llamaba a todos la atención, te extraño (-va AFECTO: Infelicidad) mucho y siempre pienso en ti...»</p> | <p>le pongo, viste que es re formal</p> <p><b>Mentira</b> (- va APRECIACIÓN: Reacción: Impacto: Conflictividad [alta]) aparte eso. Porque yo no <u>siempre</u> pensaba en ella, ella estaba <i>ahí</i>, [- va JUICIO: Estima Social: Normalidad (evocado estaba encerrada)] ¿me entendés? Todo eso es <u>como</u> una cosa <u>súper</u> <b>arquetípica</b> (- va APRECIACIÓN: Composición: Complejidad) de lo que le debía decir a mi madre pero <b>no era para nada lo que me pasaba</b> (- va JUICIO: Sanción Social: Integridad)</p> |

El primer elemento que la hija destaca es la formalidad, que se puede asociar a ese distanciamiento o falta de familiaridad que Gabriela planteaba al inicio al referirse a su madre. El segundo aspecto refiere al lugar de la carta mediante una apreciación en términos éticos de impacto y conflictividad alta, porque cuestiona su veracidad al afirmar “mentira”. Esta valoración niega las valoraciones afectivas que una vez escribió de niña. Gabriela aclara que “no siempre pensaba en ella, ella estaba ahí”. El locativo indefinido “ahí” señala mediante un juicio negativo de normalidad evocado cómo el espacio carcelario demarcaba la línea fija y estática entre “sus madres” y justificaba una forma de tratamiento especial a su madre presa. Esta forma se destaca con una valoración negativa que nuevamente está depositada en la carta como un lugar común donde se decía lo que se “debía decir” y que, según su afirmación, era lo opuesto a lo que ella sentía. En este sentido, se puede afirmar que lo planteado por la niña en su carta corresponde a su rol de hija de esta madre, porque no sabemos cómo era su comportamiento con respecto a los que la “criaron”. Este rol es ejercido lingüísticamente a partir de la inscripción de afecto

positivo y afecto negativo de infelicidad, este último referido a cómo la hija extraña y la falta que le hace la madre. Por lo tanto, su lugar consistía en escribir cosas lindas, aunque no fueran las que ella sentía. La mentira que comienza estando situada en la carta se convierte en un juicio negativo de integridad de Gabriela “no era para nada lo que me pasaba”.

La siguiente carta muestra otros aspectos de la niña, por ejemplo, que el “día espantoso” le produce deseos “de estar en la cama” y que come chicle “porque le calma los nervios”, que hablan de un estado de insatisfacción y aspectos más depresivos y contrapuestos a la magnificación de los eventos que había en las otras cartas. Ella atribuye los nervios a la pronta visita a la cárcel “pensando en el día que te voy a ver” y vuelve a preguntarle a su madre si la extraña. Se despide mandando besos e identificándose como “alguien que te extraña”.

Tabla 5.21 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, cuarta parte

| Lectura de la carta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Comentario                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| «...hoy es un día <u>espantoso</u> . (- va APRECIACIÓN: <b>Reacción: Calidad</b> ) me da ganas de estar en la cama, estoy <u>muy bien</u> (+ va AFECTO: <b>Satisfacción</b> ) en la escuela y cada vez me parece <u>más linda</u> (+ va APRECIACIÓN: <b>Valuación</b> ). Tengo un chicle en la boca porque <u>me calma los nervios</u> (+ va AFECTO: <b>Satisfacción</b> ). Estoy <u>nerviosa</u> (- va AFECTO: <b>Insatisfacción</b> ) pensando en el día que te voy a ver ¿Me <u>extrañas</u> (- va AFECTO: <b>Infelicidad</b> ) <u>mucho</u> ? Aquí está el abuelo, fue él el que me compró el papel de carta. Muchos besos de alguien que te <u>extraña</u> (- va AFECTO: <b>Infelicidad</b> )» | De alguien que te extraña. ¿Viste lo que son? A mí <u>me llamaba la atención</u> (+ va APRECIACIÓN: <b>Reacción: Impacto</b> ). Yo lo veo y mi hija no me escribe una cosa así. ¿Me entendés? <u>Tenía diez años</u> y estaba en la tutela de mi abuelo. Pero aparte <u>no es cierto</u> (- va JUICIO: <b>Sanción Social: Veracidad</b> ) que pensara <u>todo el tiempo</u> en ella, ¿me entendés? O sea, es <u>como</u> una cosa lo que lee una persona que no conoce y yo te puedo decir, <u>no era así</u> (- va JUICIO: <b>Sanción Social: Veracidad</b> ). Es como <u>queriéndola, contemplando</u> (+ va AFECTO: <b>Inclinación x2</b> ) su visión <u>siempre</u> , no? |

La lectura que Gabriela hace durante la entrevista sobre esta carta tiene que ver, nuevamente, con la falta de veracidad y la necesidad de mostrar la realidad a la entrevistadora, “yo te puedo decir que no era así”. Por esta razón, se puede afirmar que esos aspectos “idílicos del deber ser” estaban relacionados con una parte suya de cumplir el rol de hija que se manifestaba lingüísticamente en formas de “quererla y contemplarla” en las cartas. Por eso, una vez finalizada la lectura, cuando se le pregunta acerca del significado que les ha dado a las cartas, Gabriela plantea que las cartas son un “enmascaramiento” de la realidad.

Tabla 5.22 Análisis de VALORACIÓN del ejemplo 5.32, quinta parte

Las cartas para mí son un **enmascaramiento** (- va JUICIO: **Sanción Social: Integridad**) de ciertas cosas de alguna forma porque vos ya ves ahí por ejemplo como yo relato unas situaciones y cosas que **no son realmente** (- va JUICIO: **Sanción Social: Integridad**), o sea, como que es un situación **idílica** (+ va APRECIACIÓN: **Valuación**) que te estoy relatando, no sé si es lo que ella **espera** (+ va AFECTO: **Inclinación**) o no pero es lo que yo podía decir. ¿No? yo sentía que había montones de cosas que yo **no se las podía decir** (- va AFECTO: **Inclinación**) directamente. O como yo le iba a decir “**me cagaste la vida**” (- va JUICIO: **Sanción Social: Integridad**). No podía, en ese momento, no, porque a parte, como yo también a veces he dicho, es muy difícil mantener de alguna forma la ingenuidad, la inocencia (- va AFECTO: **Insatisfacción x2**) de un niño cuando vos en un momento de todo ese período te das cuenta que tus padres pueden estar siendo **torturados** (- va JUICIO: **Sanción Social: Integridad**) en ese momento, entonces vos, **perdés** desde muy tempranamente hasta **la credulidad** en el género humano, o sea, **la credibilidad** en el género humano (- va JUICIO: **Sanción Social: Integridad Evocado**)

Gabriela insiste en que su discurso no es sincero, que probablemente se vincula a lo que ella como hija siente que su madre espera, o que era lo que ella simplemente podía transmitir. La autocensura a la que alude, “cosas que no se podían decir”, estaban relacionadas con sus malestares o conflictos internos o, como dice al final de la cita, se vinculaban a la consciencia de que los militares muchas veces usaban a las familias para torturar a los presos. Por lo tanto, hay una necesidad de resguardar al otro (madre), de contener la rabia, de no exponer al preso a más sufrimiento, como habría sucedido si Gabriela le hubiera dicho a su madre “me cagaste la vida”. Todos estos aspectos tienen que ver con contemplar al otro, ponerse en su lugar, es decir, manifestar empatía.

Sin embargo, esta capacidad de empatía para Gabriela implica ponerse en una situación muy compleja, ya que estar en el lugar del otro es entender la tortura, las humillaciones o las denigraciones a las que eran sometidos los presos. Este ejercicio de contemplar la situación de los padres termina para Gabriela en la triste consecuencia de perder la credulidad y la credibilidad en el género humano.

La calificación de las cartas como un “enmascaramiento” es la conclusión que cierra lo que previamente se había presentado como “mentira”. Gabriela siente la necesidad de expresar que las cartas eran un ejercicio de ocultamiento de la realidad, donde el discurso de la hija, fundado en el afecto como el sentimiento preponderante que “debía existir”, sirve como lugar en el que se crea y se construye una relación con su madre.

El deber de cuidar al otro y actuar desde lo que los otros esperan, como ya se ha visto, es característico de los hijos de padres sobrevivientes a catástrofes sociales. Otro aspecto que reconoce Llobet (2016) y que también se ha constatado en esta investigación es que los niños que vivieron en dictadura, lejos de ser ingenuos y frágiles, son niños que han logrado apropiarse y habitar los roles que les tocaron en situaciones de extrema violencia. Sin embargo, debe reconocerse también que estos aspectos les han generado conflictos internos con los que los hijos conviven hasta el día de hoy.

Según el planteo de Jelin (2010) los lazos familiares como criterio de cohesión se deben al rol afectivo que tiene la familia, que se construye socialmente “sobre la base de la cercanía en la convivencia, de las tareas de cuidado y protección, de la intimidad compartida de las responsabilidades familiares que las demás instituciones sociales (la escuela, la iglesia, el Estado) controlan y sancionan” (p. 6). Este último aspecto, que refiere a la sanción social del incumplimiento de los mandatos familiares, es el que lleva a Gabriela a posicionarse desde un juicio negativo de integridad y veracidad, ya que ella no cumple con el deber ser. Estas características se reflejan en las cartas como artefactos semióticos en los que se construía el vínculo pero que en la actualidad son apreciadas, fundamentalmente, con una valuación negativa.

En términos de significado, lo que Gabriela construye y que se puede analizar desde las prosodias valorativas descriptas, es su “deber ser” como hija. En las cartas enviadas a la madre el componente afectivo que predomina de insatisfacción o infelicidad cuando refiere a cómo le gustaría estar cerca de su madre. En la adultez, ese afecto es interpretado y valorado positivamente como inclinación a cumplir con el deseo de su madre o lo que se esperaba de ella o, simplemente, lo que “podía decir”. Durante su discurso la adulta, que juzga a la niña desde el presente, se muestra contraria a la inocencia o ingenuidad infantil dando a entender que las cartas eran una *performance* de una relación madre e hija ideal (idílica o arquetípica). Esta situación le genera conflicto en el presente porque esa niña se aprecia como mentirosa consciente de que no podía decir todo lo que quería.

Como se ha visto en el apartado 5.1.2, Gabriela sentía “más como padres a los que la criaron” que a sus propios padres y gran parte de su conflicto devino con la liberación de su madre biológica de la cárcel. Gabriela vive la entrevista como una práctica de la memoria en la que se debe desenmascarar su verdad que está ligada a cuestionar los roles

sociales familiares unidos a un componente afectivo. En otras palabras, esta hija deja ver cómo el hecho de ser hija está ligado al afecto necesariamente y que es por eso que la niña firma la carta con la frase “alguien que te extraña”.

La temática planteada por Gabriela de actuar desde el deber ser o evitar decir algunas cosas teniendo en cuenta el sufrimiento de los padres y ese estar “queriéndola y contemplándola” aparece en otras entrevistas. A continuación, en el ejemplo 5.33, se cita un fragmento de la entrevista de Claudia que refiere a cómo ella actuó a la salida de la cárcel de su madre y cómo fueron los primeros momentos en la casa en que comenzaron a vivir juntas.

*EJEMPLO 5.33*

Y el cuarto que me habían dado era el cuarto de adelante que le entraba un sol impresionante y era todas las biblioteca, las paredes, todos los libros y no sé qué, no sé cuánto, y me habían puesto una alfombra en el medio. Entonces yo sabía lo que tenía que hacer ¿no? Entonces llegué. Mi madre, no me acuerdo quien más estaba, había otra gente mirando como la reacción, yo, la entrada a mi cuarto nuevo a mi nueva vida con mi madre, fui a la biblioteca elegí un libro y me tiré en la alfombra a leer, porque sabía que tenía que hacer eso y la exclamación fue “¡Ahh!”. Me acuerdo tal cual, ¿viste eso? Sabés que es lo que tenés que hacer, sabías cuál era tu rol, la manera de hacerla sentir bien.

Este rol que han tenido los hijos y que se ha podido describir a través de los ejemplos también puede describirse a partir de las cartas de los padres. A continuación, se muestra un extracto de una carta enviada por su padre a Ana (ver el ejemplo 5.34) en la que se destaca qué es lo importante que ella tiene que entender acerca de sus padres.

*EJEMPLO 5.34*

Querida Anita: ¿cómo te encuentras? ¿Has recibido mis cartas? Espero que sí. Nos vemos, en realidad, tan poco que se convierten en algo imprescindible como medio de comunicación, para tratar de comprendernos. No importa que haya cosas que hoy no puedas entender. Lo importante es que sepas lo mucho que te quiero. Lo importante es que sepas todo lo que pienso y me preocupo por vos. Lo importante es que sepas que vos como los demás niños, también tienes a papá que vela por tu felicidad, que tienes a papá y mamá que te quieren y que necesitan también de tu cariño y de tu ayuda.

El ejemplo pone de manifiesto tres aspectos destacados del rol parental desde prisión política: la importancia de la carta como medio de comunicación para conocerse y comprenderse, la preocupación “todo lo que pienso y me preocupo” y el amor de los padres. Este último aspecto relatado por el padre refiere a que, pese a la situación de prisión, el amor del padre no disminuye y que para que el amor sea completo debe ser recíproco.

Luego del análisis de cómo se habitan los roles sociales de padres e hijos es posible aportar a la jerarquía de individuación introduciendo a la familia como grupo primario de pertenencia en el camino de la afiliación hacia la cultura a partir de las categorías “padre” y “madre” como íconos vinculantes. En este sentido se propone la incorporación de la familia como grupo primario de afiliación en la jerarquía que lleva este nombre (ver la Figura 5.14).



*Figura 5.14 Propuesta de incorporación del grupo primario de pertenencia a la jerarquía de Afiliación*

Estos ejemplos, sumados a los demás analizados en esta investigación, ponen de manifiesto que la prisión política generó un conflicto entre el rol social y el afecto como un sentimiento que se contruye con el tiempo, pero, fundamentalmente, ligado a la convivencia y la cotidianeidad. Como expresaba Fernando en el ejemplo 5.10, alguna relación con la madre “de algún tipo” se pudo construir en las visitas, pero esta “nunca iba a ser como el de una madre presente todo el tiempo ni mucho menos”. Estos aspectos son muy dolorosos de abordar, porque tienen que ver con las consecuencias de la dictadura en el vínculo padres-hijos, fundamentalmente, en lo referido a la separación forzosa y al dispositivo cárcel como una forma de castigo dirigida no solo a los presos sino también a sus familias. A continuación, se retomará la historia de Fernando y sus padres.

### 5.3.3. “Me acuerdo sí la última visita de niños, digamos”. Los padres presos y Fernando

En este apartado se analiza la última visita de niños que tuvo Fernando con su madre. Para ello, se pondrán en diálogo fragmentos de la entrevista a este hijo (ver el ejemplo 5.35) y una carta enviada por su padre el 5 de mayo de 1983 (ver el ejemplo 5.36). En esta última, el padre le cuenta al hijo lo que la madre le narró acerca de ese encuentro y, a su vez, realiza una valoración del momento y lo que él percibe acerca de la relación madre-hijo que han desarrollado.

Fernando en la entrevista expresa lo siguiente acerca de la última visita de niño:

#### EJEMPLO 5.35

“y tá no yo en realidad yo en las visitas pasaba **bien** (+ **va AFECTO: Satisfacción**) en las visitas porque era un un, realmente era un lugar así, este, cuando el tiempo así lo permitía era un campo que había que estaba **bueno** (+ **va APRECIACIÓN: Reacción: Calidad**)

lo que sí claro, cuando cumplía, cuando cumplí trece años ahí se corta la visita, a los trece pasabas a ser adulto, y pasabas a un régimen cada quince días media hora, por teléfono, eso sí fue un **golpe fuerte** (- **va apreciación: Reacción: Impacto**), me acuerdo sí el momen/de la última visita, digamos, de niño **un drama** (+ **va apreciación: Reacción: Impacto**) **yo llorando** (- **va afecto: Infelicidad**) y esas cosas -ríe- este, pero tá fue por poco tiempo por suerte porque al poco tiempo/fue un año más o menos si un año y poco”.

La carta del padre de Fernando cuenta lo que sigue:

#### EJEMPLO 5.36

Marta me escribió luego de la última visita para niños que tuvo contigo. Hace un tiempo que me viene hablando del momento que se tendría que separar, luego de tantos años de verse en esas condiciones. Supongo que para ninguno de los dos ha de haber sido fácil. Y, pero su versión del momento y del abrazo que se dieron al despedirse está cargada de alegría y optimismo, pues, por encima de lo que puede ser un poco su pesar ante la certeza de verte menos y en otras condiciones de aquí en adelante, lo que campea en todas sus palabras es la seguridad de que estos años han servido para que ambos desarrollaran una relación que va mucho más allá de la de madre a hijo. Ella habla del hijo amigo. Y yo estoy seguro de que esa expresión no es una formalidad, sino que caracteriza al producto de años de conocimiento mutuo y de observación, apoyo, confianza, solidaridad, amor y amistad, cosas que, durante un tiempo, es posible que tuvieran un dador, Marta, y un receptor, tú, pero que, desde hace años, comenzaron a ser producto de un intercambio en el que tanto ella como tú se enriquecieron, dando y recibiendo lo mejor que tenían para ofrecer, madurando juntos factores que tienen que haber hecho mejor la personalidad de cada uno. Es un proceso que nunca se termina, al que no se quién identificó como al único bien, la única riqueza que, cuanto más se gasta, más crece. Quizá la síntesis de Martí, al decir que “el amor es la excusa de la vida”, sea la que mejor caracteriza lo que entre tú y Marta han construido y van a seguir construyendo en el futuro, sean cuales sean las condiciones en las que se tengan que ver. [F1, 5 de mayo de 1983]

La carta del padre de Fernando pone en evidencia que su esposa y él mantenían un vínculo epistolar que, al estar ambos presos, era la única forma de contacto entre ellos. Asimismo, queda en evidencia que el hijo era un tema importante en sus conversaciones. A continuación, en la Figura 5.15, se muestra una línea temporal con las tres versiones de la última visita: la de la madre, narrada por el padre, la valoración del padre sobre esta visita y la versión de Fernando. A la izquierda se muestra la línea temporal y arriba se indica el lugar en que se encuentran los autores del discurso, entre las flechas, que diferencian el discurso de Fernando en la entrevista en el año 2015.

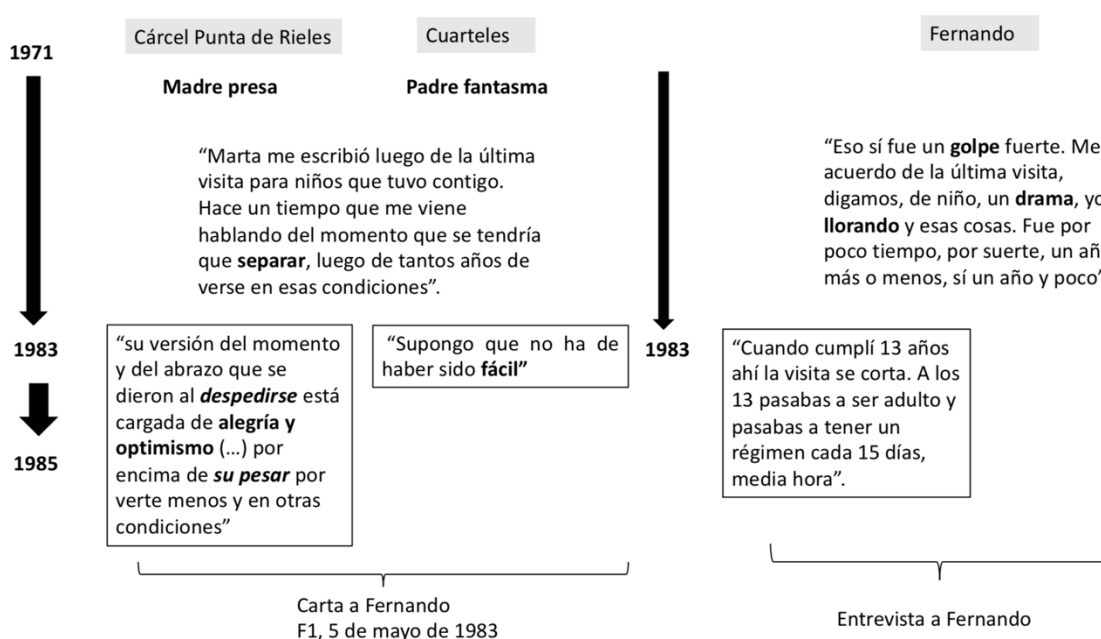


Figura 5.15 Comparación de los discursos sobre la última visita de niños de Fernando

En la Figura 5.16 se muestran en negrita las valoraciones de Actitud que se grafican a partir de enlaces.

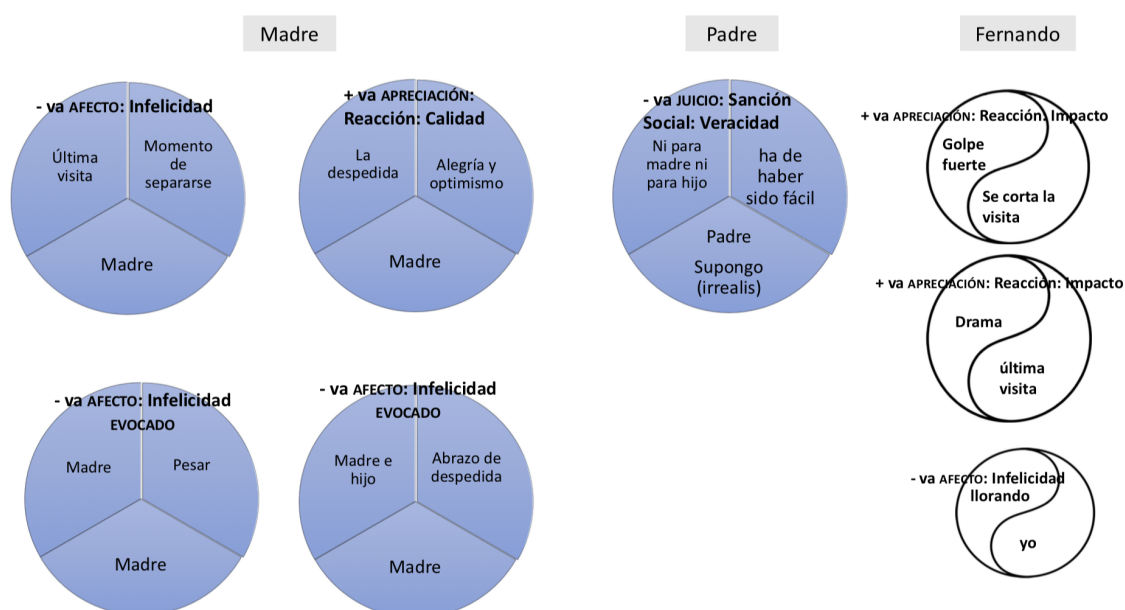


Figura 5.16 Enlaces de los ejemplos presentado en la Figura 5.15

La instanciación en LSF se ha usado para modelar relaciones intertextuales en relación a un significado potencial más o menos compartido para mostrar, por ejemplo, cómo diferentes relatos sobre la guerra reflejan la redistribución de sentimientos en función de los mismos hechos (Martin, 2008). En este subapartado se intentará explorar la diferencia de significados en función de la construcción del vínculo parento-filial y del rol social padre, madre e hijo.

Lo primero que se puede apreciar en estos ejemplos es que las valoraciones inscriptas de apreciación y afecto en relación al momento de separarse y a la despedida en el caso del discurso de la madre y de la última visita de niños referida por Fernando. En el caso del discurso de la madre hay también dos instancias de tristeza evocada en “su pesar” y en el “abrazo de despedida” que están en consonancia con las valoraciones inscriptas del hijo de tristeza en: “yo llorando”. El padre introduce su voz tímidamente como expresión de una hipótesis a través de un juicio de sanción social negativo de veracidad “supongo que no ha de haber sido fácil”. Otro aspecto a destacar, es la importancia que tiene para toda la familia situar temporalmente el momento, en relación al pasado y al futuro.

En la Figura 5.17 se desglosan las versiones de la madre y del padre sobre el vínculo madre e hijo extraídas del ejemplo 5.36.

| Versión de la madre<br>acerca de la relación<br>madre-hijo                                                                                                                                                               | Versión del padre<br>acerca de la relación<br>madre-hijo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>lo que campea en todas sus palabras es la <b>seguridad</b> de que estos años han servido para que ambos desarrollaran una relación que va mucho más allá de la de madre a hijo. Ella habla del <b>hijo amigo</b>.</p> | <p>Y yo estos <b>seguro</b> que esa expresión no es una <i>formalidad</i>, sino que caracteriza al producto de años de conocimiento mutuo y de observación, apoyo, confianza, <b>solidaridad, amor y amistad</b>, cosas que, durante un tiempo, es posible que tuvieran un dador, Marta, y un receptor, tú, pero que, desde hace años, comenzaron a ser producto de un intercambio en el que tanto ella como tú se <b>enriquecieron</b>, dando y recibiendo lo mejor que tenían para ofrecer, madurando juntos factores que tienen que haber hecho mejor la personalidad de cada uno. Es un proceso que nunca se termina, al que no se quién identificó como al único bien, la única <b>riqueza</b> que, cuanto más se gasta, más crece. Quizá la síntesis de Martí, al decir que “el amor es la excusa de la vida”, sea la que mejor caracteriza lo que entre tú y Marta han construido y van a seguir construyendo en el futuro, sean cuales sean las condiciones en las condiciones en las que se tengan que ver</p> |

*Figura 5.17 Versiones sobre la relación madre-Fernando desde la carta del padre*

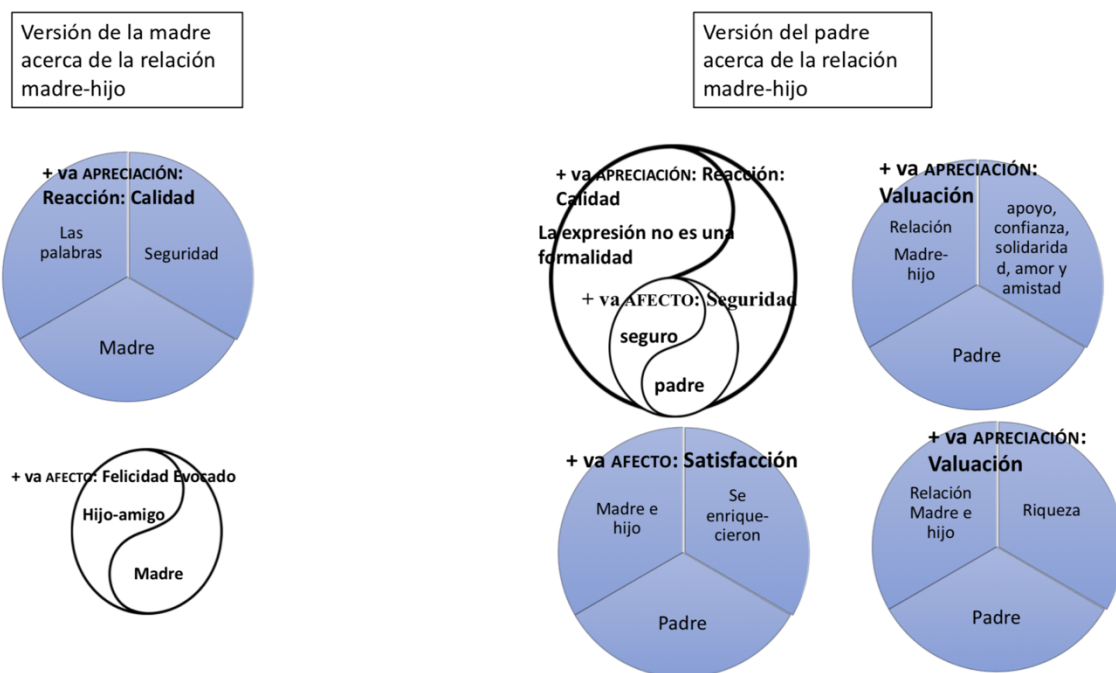
El discurso de la madre, referido por el padre, solo tiene una inscripción que no alude a las personas sino a las palabras de la carta desde una valuación positiva. El término hijo-amigo es evocado, pero su significado recién se podrá entender luego de finalizado el análisis de la carta completa. El verbo campear está graduado “en todas sus palabras”, por lo que su significado de seguridad como afecto positivo se erige como el signo distintivo del discurso de la madre. Los elementos de graduación temporal “estos años” y espacial “más allá de la relación madre hijo” dan cuenta de un estilo valorativo que se basa, fundamentalmente, en la graduación como recurso.

El discurso del padre también comienza estableciendo un posicionamiento que se inicia en la afirmación “yo estoy seguro”, que retoma el discurso de la madre en relación a la figura del hijo-amigo, y que colorea el resto del discurso desde una seguridad afectiva relacionada con el logro de un vínculo a lo largo de los años. Lo que caracteriza el discurso a continuación es la valoración del padre de la relación y no de las personas que se vinculan. Las valoraciones inscriptas son apreciaciones que se consideran muy positivas dado que se trata de una relación marcada por “el apoyo, la confianza, la solidaridad, el

amor y la amistad de muchos años de conocimiento mutuo”. El padre refiere al vínculo, más que a ellos como seres individuales, porque eso es lo único que les va a quedar y que podrán seguir construyendo en las visitas y en las cartas. Hay un intento desesperado por anclar la relación a esos espacios concretos y de describir cómo esto los ha ayudado a mejorar y madurar, ambas valoraciones evocadas que, junto a la graduación, permiten una saturación de significado que le otorga al discurso una prosodia positiva.

Esta relación hizo que se enriquecieran, dando lo mejor que “ella y tú” tenían para ofrecer. Esta es la única valoración de afecto que indica su satisfacción por el logro que se produjo como fruto de un proceso de conocimiento de las personas. Cuando dice el “único bien” refiere al vínculo y aparece nuevamente otra valoración evocada que destaca la materialidad a partir de un uso metafórico. Aquí, al igual que se ha visto en el discurso de algunos hijos, se hace alusión al vínculo como un lugar. Para el padre esta materialización es, a su vez, el producto final del enriquecimiento que da cuenta de un proceso que está marcado por la intensificación “cuanto más se gasta más crece”. Luego, la analogía de la cita de Martí es una nueva valoración no inscripta que contribuye a la prosodia por acumulación de significados.

En este contexto, el hijo-amigo adquiere un significado afectivo, en tanto resume un vínculo catalogado como riqueza y enriquecimiento continuo, forjado a lo largo de los años en diversas situaciones. En este sentido, se puede afirmar que esa expresión resume evocadamente la felicidad de una relación que han construido entre su esposa y su hijo y que a él le genera seguridad y satisfacción. A continuación, en la Figura 5.18, se presentan los enlaces de la Figura 5.17:



*Figura 5.18 Enlaces de los ejemplos presentado en la Figura 5.17*

En consonancia con lo analizado en el capítulo anterior, se puede constatar que el rol de los padres se materializa en las cartas. En el caso del padre de Fernando, aunque de una forma muy respetuosa y, por momentos, muy metafórica, su posicionamiento se caracterizó por ofrecer a través de la carta un apoyo vicario a la madre y al hijo. La realización lingüística del soporte afectivo se basó en la incorporación del discurso de la madre, la comprensión de la situación del hijo “no ha de haber sido fácil” y la transmisión de un valor familiar que implicó resaltar la importancia del vínculo como algo fundamental para el resto de sus vidas. Este último aspecto no se realizó a través de expresiones valorativas inscriptas, como podría esperarse en otras situaciones comunicativas, sino a partir de una prosodia de acumulación de significados evocados y continuamente graduados.

La comparación de las diversas narraciones sobre la última visita de niño del hijo con la madre mediante una carta enviada por el padre desde prisión permitió ver nuevamente el rol de afecto como base para la construcción familiar. Se sabe que esta familia no se ha podido reunir en al menos 10 años<sup>11</sup> y que el padre ha insistido en sus deseos de conocer a su hijo más profundamente. Sin embargo, a pesar de conocer lo limitado de la forma de

<sup>11</sup> Esta fecha es tentativa y se fundamenta en la consideración del año 1973 como el comienzo de la dictadura, aunque se sabe que hubo momentos previos a esta fecha de encarcelamientos y de clandestinidad. Además, no se cuenta con los datos de las fechas de prisión de los padres.

vinculación a la que se han visto obligados a llevar como presos políticos, se ha esmerado en destacar que el vínculo es el lugar afectivo que les queda y que es algo que él aprecia mucho. Esta forma de proceder es, sin dudas, una forma de manifestación de cariño.

El trabajo con los enlaces ha sido productivo para mostrar el foco del análisis de esta investigación. Sin embargo, aún queda trabajo por hacer en relación a cómo funcionan a lo largo del texto y cómo dar cuenta de los demás recursos lingüísticos que ayudan a producir la acumulación de significados. Se estima que la propuesta de diagramación realizada en esta tesis ayuda a diferenciar la fuente de la valoración de la entidad discursiva valorada y esto ha sido fundamental para explicitar la elección del tipo de valoración, por ejemplo, para entender por qué se optó por juicio, afecto o apreciación. El diagrama que utiliza el símbolo del *yin* y el *yan* es útil cuando sólo hay una fuente de valoración, que es el caso de muchos discursos académicos, pero no el de las cartas ni el de las entrevistas. Esta nueva forma de diagramar los enlaces muestra la complejidad de los discursos que, en el caso de esta investigación, tienen que ver con las formas de construir la experiencia lingüística de un pasado reciente traumático, pero que, en síntesis, resalta lo dialogal y lo polifónico del lenguaje.

En los próximos subapartados se retoma el concepto de diálogo con el pasado, pero se relaciona a lo que los hijos conceptualizaron como parte de su experiencia en relación a la prisión política de los padres y al diálogo con otros y con la sociedad en su conjunto.

#### **5.3.4. El recuerdo y el no recuerdo como una forma de diálogo con el pasado**

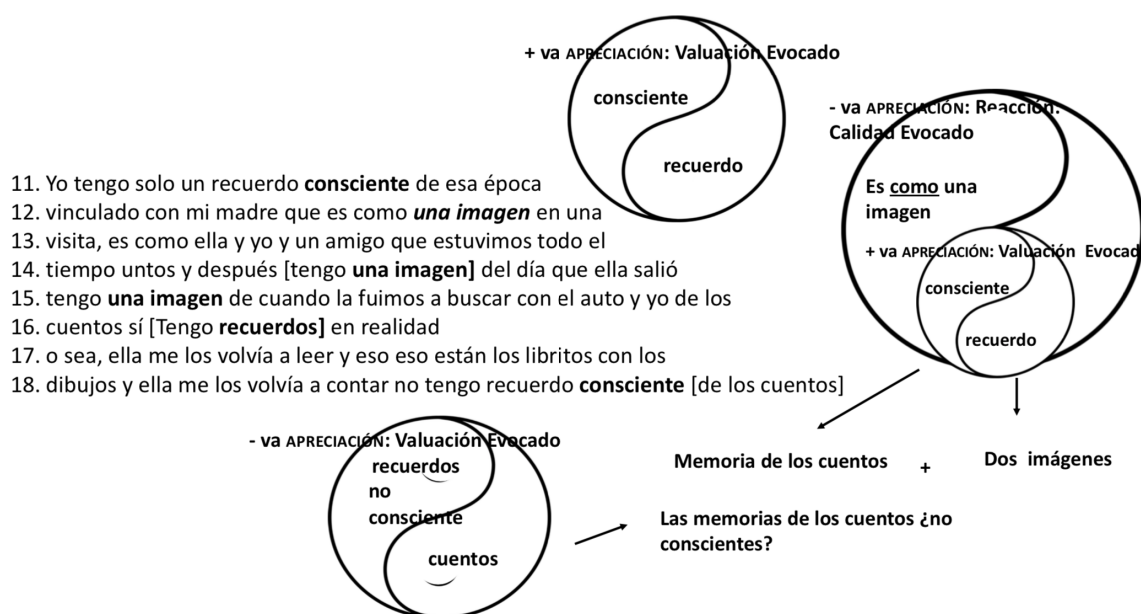
En este subapartado se discute cómo construyen los hijos de los presos políticos su discurso del pasado a partir de lo que no recuerdan y cómo han construido su historia en relación a este aspecto. Para ello, se presentan ejemplos de todos los hijos vinculados a sus primeros años de vida y aquello que no pueden recordar. Luego se analizan desde una perspectiva del enlace tres ejemplos de la entrevista con Mariana.

El primer ejemplo que se presenta (ver el ejemplo 5.37) es el que plantea Ana en la entrevista, cuando se le pregunta cómo fue su experiencia de hija durante la prisión de su padre y contesta lo siguiente:

#### *EJEMPLO 5.37*

Yo no tengo, siempre estoy tratando de reconstruir (...) ahora estoy tratando de hacer un trabajo que tiene que ver con eso, la vivencia de los niños en eso, de todo porque creo que es una historia que está oculta no, que todavía no, ni los casos más horribles, no, como que los niños son hijos de, o fueron, bueno mi esposo estuvo exiliado.

Gabriela relata que muchas cosas las ha tenido que preguntar; de hecho, gran parte de su entrevista transcurre alrededor de lo que ha sido su investigación acerca de su pasado familiar, rodeado de familiares presos, desaparecidos y secretos. Uno de los aspectos más impactantes tiene que ver con el ejemplo 2.9 ya citado en la sección 2.5.2 del marco teórico, en relación a la cárcel de su madre y el embarazo. En la entrevista ella cuenta que: “según mi madre cuando ella cayó con cuatro meses, tipo, de repente desapareció la panza, se ocultó, ¿me entendés? Ta, desapareció, hay una reacción ahí, no es que no estabas. ... yo no tengo recuerdo de eso”. Por su parte, Fernando menciona, en el ejemplo ejemplo 5.1, que “tenía un año imagínate, no me acuerdo nada de eso, este, pasé a vivir con mis abuelos”. El relato de Claudia en la sección 2.5.2 (ver el ejemplo 2.10) es mucho más estructurado, ella cuenta su historia de nacimiento con lujo de detalles reproduciendo incluso diálogos que tuvieron su madre y su padre. Sin embargo, cuando habla de las visitas al Penal de Libertad dice lo siguiente: “a Libertad también fui, pero de Libertad no me acuerdo de nada y eso que decían que en Libertad había una milica que decían que se llamaba Amanda que revisaba los niños que era una soreta bárbara bien hija de puta, yo no me acuerdo, pero me acuerdo de Punta de Rieles”. Viviana plantea lo siguiente: “yo de bebé no me acuerdo mucho ¿no? ahí en las cartas aparecen algunas cosas, después sí de Libertad”. A continuación, se muestran tres extractos de la entrevista de Mariana en los que ella cuenta lo que recuerda de su infancia en relación a la cárcel de sus padres. Como se puede apreciar los ejemplos tienen numeradas las líneas que indican el grado de avance en el momento de la entrevista. El ejemplo 5.38 corresponde al inicio de la entrevista desde la línea 11 a la 18. El ejemplo 5.39 muestra tres momentos intermedios de la entrevista y el ejemplo 5.40 corresponde a las tres líneas finales. Como se podrá ver el tema de recordar y no recordar es un eje que recorrió todo el encuentro hasta su final.



Lo que Mariana puede recordar son dos imágenes, una vinculada a un amigo en una visita y otra del momento en que salió su madre. Ella afirma no tener memorias concretas de los cuentos, pero sí de los personajes y, por lo tanto, califica a este recuerdo como no consciente. Esto se debe a que la lectura de los cuentos no está asociada a la cárcel de la madre sino a su infancia, porque ella se los siguió contando luego de salir de prisión. Todas sus valoraciones son apreciaciones evocadas referidas a los cuentos y a los recuerdos que resaltan un componente negativo, aspecto que se verá también en el siguiente ejemplo:

### EJEMPLO 5.39

- ...
24. y no tengo un **recuerdo concreto de eso**, sí cosas como cosas
25. que la gente te dice: pero ta, yo iba a la guardería, los iba a
26. visitar a ella (madre) y a mi padre que estaba preso en Libertad pero no me **acuerdo**
27. solo **esa imagen** que es de una visita

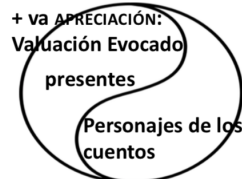
- ...
67. Hay una parte que uno no **recuerda**,
68. pero sí tengo de mi infancia como los personajes de los cuentos muy **presentes**,
69. yo creo que seguramente ella me los siguió leyendo y contando después

- ...
117. Hay una cosa **con la memoria que es interesante**
118. que yo tengo una de esas amigas de este grupo

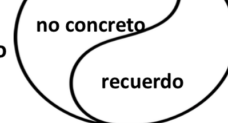
- ...
121. **ella se acuerda** de mí y yo **no me acuerdo** de ella nada ni de ella ni de nadie



= Una amiga se  
acuerda de mí y yo  
no me acuerdo

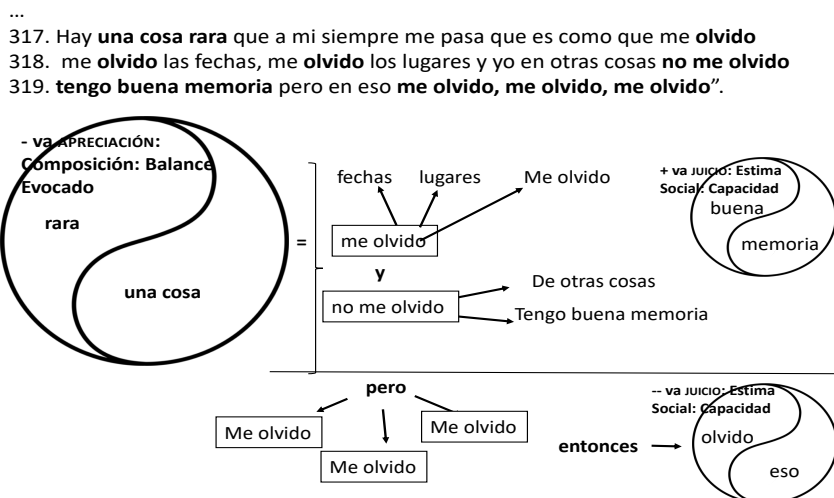


- va APRECIACIÓN: Reacción:  
Calidad Evocado



=  
Cosas que la  
gente te dice  
+  
imagen

En el próximo ejemplo se pueden apreciar dos pares de enlaces contradictorios que son apreciados negativamente como “una cosa rara: tengo una buena memoria” vs “no tengo una buena memoria”. Estos se producen debido a la contradicción entre su capacidad para recordar “otras cosas” y el olvido ligado a las fechas y lugares relacionados con la cárcel:



Los enlaces de este discurso permiten ver una forma de recordar y una memoria que difícilmente se asocia con hechos concretos del momento histórico (vaguedad de los referentes apreciados: “cosas”, “algo”, “eso”). Si bien no aparece el afecto, la repetición del “me olvido” en seis oportunidades en las tres líneas del final de la entrevista deja vislumbrar una preocupación, valoradas por Mariana como dos aspectos de su capacidad (+/-).

Este discurso muestra la forma en que Mariana puede contar cómo es su experiencia de rememoración del momento de la cárcel de ella y de sus padres, no como un evento angustioso ni cargado afectivamente. Esto contrasta con la forma de narración que se encuentra en el ejemplo 5.37 de Ana, que está tratando de reconstruir su historia o la historia de los hijos que está oculta y donde hay casos “horribles”. También contrasta con las citas del inicio de este sub apartado relacionadas a la historia de Claudia, en la desaparición de la panza como una reacción tanto de la madre como de ella frente a la prisión de la madre, o de Gabriela, que habla de una “milica soreta bárbara bien hija de puta” a la que no recuerda. Otra de las formas que estos hijos utilizan para hablar de los momentos que no recuerdan, la misma Mariana en el ejemplo 5.39, es a través de las cosas que otros le dicen, por lo que se produce un recordar vicario.

A la luz del análisis realizado se pudo ver que el recuerdo y el olvido pueden ser de diferente naturaleza; esto es, pueden estar atribuidos a una incapacidad individual, pueden ser la causa de angustia o pueden ser subsanados y narrados como la propia historia,

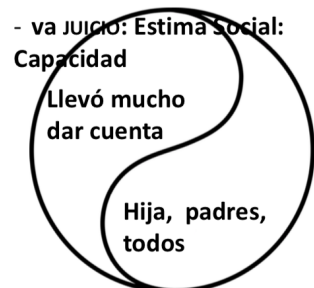
aunque sea ajena, habitando el discurso como lo hace Claudia con lo que otros le han contado. Cualquiera de estas formas está relacionada con las formas de convivir con el pasado traumático. Para ahondar en estos aspectos y finalizar este capítulo, se analizará otro relato de Mariana durante la entrevista.

#### **5.3.5. Mariana presa política**

El ejemplo que se muestra a continuación ayuda a pensar un aspecto que no ha sido abordado hasta ahora y es la importancia del reconocimiento social de las víctimas para que ellos mismos puedan reconocerse y para generar consciencia de la importancia que tiene que otros también los reconozcan. El estilo valorativo de Mariana se puede ver nuevamente en este ejemplo, en que ella habla de “una cosa” interesante (apreciación positiva) que ha sido difícil de reconocer por parte de su familia (juicio negativo de capacidad) (ver el ejemplo 5.41).

#### EJEMPLO 5.41

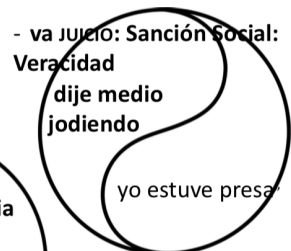
Hay otra cosa en realidad que es para mí es **interesante** y que también me **llevó** como va-mucho **darme cuenta** y a ellos también que, para ellos y para mí y para todos en realidad es eso,



ellos habían estado presos y es como que ta y a los que **les había pasado algo** era a ellos y a nosotros no eso cuando nosotros armamos el grupo fue porque en realidad, como había salido la ley de la ley de reparato-la ley jubilatoria la ley decía que si habías estado un año preso te podías **amparar**



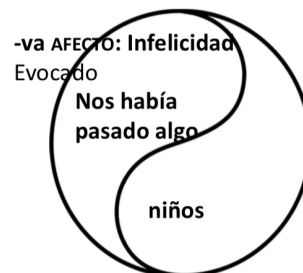
entonces varios de nosotros, yo por ejemplo, **medio jodiendo** pero yo dije "yo estuve un año y nueve meses" y mis padres porque yo estaba leyendo la ley ahí en la casa de ellos y como que dije eso, que fue lo primero- fue la primer vez en mi vida que yo dije "yo estuve presa" o sea para mí mis padres habían estado presos".



y ahí ella me dijo "no vos no vos no estuviste presa vos no sé qué" entend-lo primero fue una **discusión** así tipo "vos no no no no ta

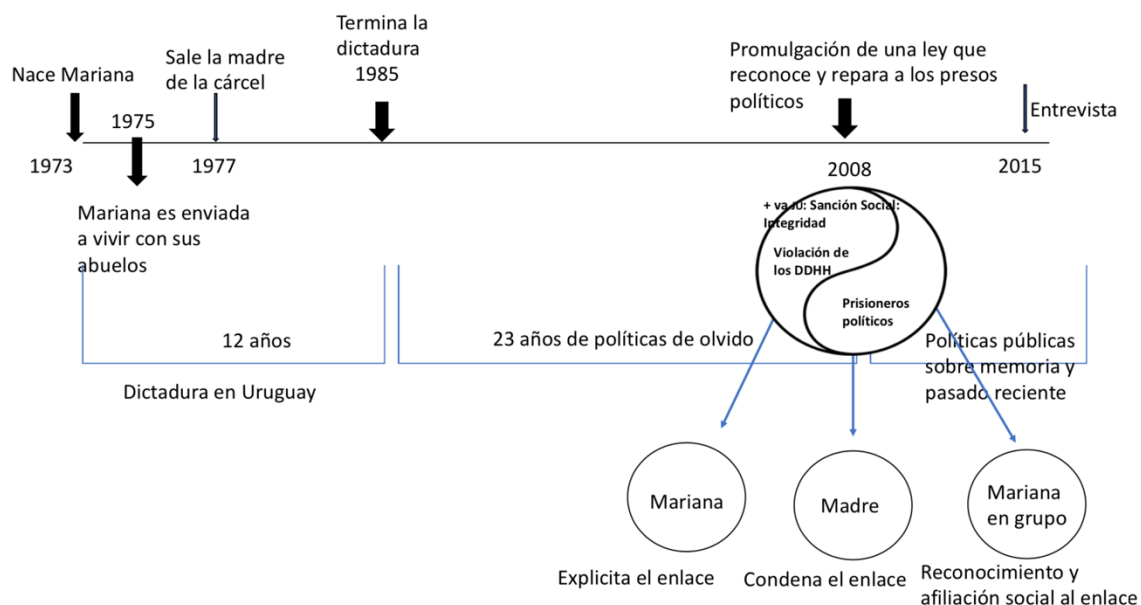


y ta ahí en realidad fue **un poco como** que tod-a nosotros **como que** a los niños nos pasó eso más o menos al mismo momento y nos empezamos a juntar nos empezamos a reunir hicimos juntos ese proceso de **reconocernos como** que nos había pasado a nosotros no a nuestros padres, además a nuestros padres



A continuación, en la Figura 5.19 se presenta una línea de tiempo en la que se muestran los acontecimientos narrados por Mariana en relación a la cantidad de años que le lleva a ella el proceso de reconocimiento de que ha sido presa política. También se grafica el surgimiento del enlace "presos políticos como sujetos violentados en sus derechos humanos". En ese sentido, se muestra lo que sucede cuando Mariana habla sobre este enlace (ha de notarse la importancia de esta experiencia desde el orden simbólico) y lo

pone a consideración de sus padres. La reacción negativa de estos niega, en una primera instancia, la condición de víctima de Mariana. Sin embargo, el hecho de la promulgación de la ley pone de manifiesto que el valor del enlace no es grupal sino individual y es este reconocimiento el que ayuda a juntarse con otros que habían pasado por la misma situación



*Figura 5.19 Línea de tiempo de la vida de Mariana y el reconocimiento social como presa política*

Este ejemplo deja al descubierto la importancia que tiene el reconocimiento (Ricoeur, 2006) de la sociedad para que las catástrofes sociales dejen de ser una vivencia vinculada a la experiencia individual y obtengan el carácter de verdades compartidas. El reconocimiento de una memoria colectiva dolorosa permite relacionar las memorias autobiográficas o personales con hechos que han sido comprobados como planes sistemáticos coordinados internacionalmente para evitar la expansión del comunismo y que implicaron varias dictaduras en América Latina y la violación sistemática de los DDHH para gran parte de la población.

De la historia de Mariana podemos ver la importancia que tuvo la promulgación de la ley para que ella pudiera darse cuenta de su condición de presa política y pudiera encontrar gente que había vivido la misma experiencia que ella. En ese momento la experiencia dejó de ser “de ella” y se transformó en “nuestra” “de los niños que nacieron y se criaron en prisión política”.

El testimonio de Mariana nos permite pensar en la importancia de la perspectiva de la individuación para la investigación y la unidad analítica enlace. El hecho de que la sociedad reconozca la figura del preso político como sujeto que ha sido vulnerado por el estado en sus DDHH crea el enlace que conecta su condición de víctima y le reintegra, mediante un juicio de sanción social, su integridad. La importancia del reconocimiento público de las víctimas del terrorismo de Estado no impacta solo a nivel individual, sino que repercute en el grupo primario de referencia, en primer lugar, donde los hijos nacidos en cautiverio de presos políticos han sido pensados por los mismos padres presos como consecuencias colaterales. Asimismo, se destaca la importancia del reconocimiento de otros en la misma situación y el conocimiento de estos otros como algo un apoyo para reconocerse nuevamente como un grupo dotado de identidad. Del relato se desprende que fue en el grupo donde Mariana pudo recordar y reconciliarse con una parte de su pasado.

La variación de los enlaces en el tiempo y espacio (privado-público) muestra cómo hay algunos valores que se “cargan” “descargan” y vuelven a “cargarse” a lo largo del tiempo. Esto permite comprender lingüísticamente la permeabilidad de las memorias personales, grupales y colectivas y la importancia de los procesos de descubrimiento, reconocimiento y conocimiento de los valores sociales en los procesos de afiliación.

## 6. Conclusiones y consideraciones finales

Esta investigación analizó las consecuencias de la dictadura en el vínculo padres/madres e hijos/as en la dictadura uruguaya (1973-1985) a partir del modelo teórico de la Lingüística Sistémico Funcional. Para ello, se realizó un estudio de caso compuesto por seis historias de vida y treinta y seis cartas enviadas por los padres a sus hijos desde la prisión.

Los datos se analizaron desde la metafunción ideacional e interpersonal, según los sistemas de IDEACIÓN y VALORACIÓN y desde la *jerarquía de individuación*, a partir de la unidad analítica *enlace*. La IDEACIÓN y la VALORACIÓN se consideraron, para algunos análisis, como dos aspectos diferenciados de la construcción lingüística del significado. En ese sentido, se trabajó con la construcción de las taxonomías y con el modelo de análisis de la experiencia propuesto en esta tesis y, en otros casos, se utilizó el sistema de VALORACIÓN únicamente desde los subsistemas de Apreciación y Graduación. En un segundo momento, se consideraron ambos significados a partir de la unidad analítica *enlace* como una forma teórica para integrar la experiencia desde ambas regiones de significado. Asimismo, se consideraron los efectos de la adquisición de estos significados desde un punto de vista evolutivo, a partir de las categorías “padre” y “madre” como lugares afectivos e íconos vinculantes.

Este capítulo recopila los resultados de la tesis, en función del cumplimiento del objetivo general que buscaba explicar las consecuencias de la dictadura uruguaya (1973-1985) en el vínculo padres y madres presos/as políticos/as y sus hijos/as a partir del análisis discursivo de las cartas enviadas desde prisión y de las historias de vida de los hijo/a/s desde el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional. Se consideraron también cada uno de los objetivos específicos: (i) analizar la construcción lingüística de la experiencia de ser hijo/a a partir de entrevistas en profundidad; (ii) explorar la construcción lingüística de la experiencia de la maternidad y la paternidad mediante el análisis discursivo de la correspondencia carcelaria; y (iii) hacer dialogar las experiencias de los hijos con las cartas enviadas por sus padres presos políticos con el fin de caracterizar el vínculo padres-hijos. En ese sentido, los primeros cuatro subapartados agrupan los hallazgos de esta investigación en consonancia con los objetivos. En segundo lugar, se expresan los aportes que esta investigación realiza a nivel metodológico. Por último, se realiza una revisión

del aporte lingüístico al campo de las memorias traumáticas relacionadas con las dictaduras de nuevo tipo en el cono sur entre las décadas del '70 y '80, a partir del caso uruguayo.

### **6.1. Consecuencias de la dictadura en el vínculo padres-hijos**

La primera de las consecuencias de la prisión política en el vínculo parento-filial en Uruguay y, que podría señalarse como característica también para Chile y Argentina, fue el corte abrupto de la relación con alguno o ambos padres produciendo la interrupción y distorsión de la vida cotidiana conocida hasta ese momento. Las historias de vida de estos hijos mostraron cómo su vida estuvo marcada por la prisión o la clandestinidad de sus padres y cómo su encarcelamiento o su persecución política implicó su desaparición inmediata de la vida pública y familiar.

La segunda consecuencia en la relación vincular fue el régimen carcelario con su sistema de aislamiento y control total de los presos, además de la tortura sistemática, como medio de castigo de los presos y, consecuentemente, de sus familias. El objetivo de la destrucción de los vínculos inmediatos de los prisioneros a partir del dispositivo político de la cárcel se realizó mediante las visitas y las cartas. El análisis de los discursos permitió situar a la visita como entorno sensible o co-texto y a las cartas como espacios discursivos o artefactos semióticos, que figuraban en la correspondencia como las únicas circunstancias de espacio de las que se hablaba. Esto equivale a decir que, para los padres, las visitas y las cartas eran los lugares donde ocurrían las acciones vinculares o las circunstancias que rodeaban al mundo compartido por padres, hijos y cuidadores. Las entrevistas a los hijos permitieron llegar a la misma conclusión, aunque estos manifestaron discursivamente que las visitas eran los lugares más importantes para la construcción del vínculo, el análisis de las cartas y el diálogo entre las cartas y las entrevistas mostró la importancia de la carta como punto de encuentro simbólico. La correspondencia, que trasciende las fronteras témporo-espaciales, es hasta el día de hoy un lugar donde se puede construir y reconstruir el vínculo, aún con los padres que han muerto.

La salida de la cárcel de los padres presos significó, en muchos casos, la separación de la familia que se hizo cargo de los niños durante los años de prisión y, por lo tanto, se erigió

como uno de los momentos dolorosos que relataban los hijos de los presos políticos. En muchos casos sucedió que los niños debieron dejar la vida que llevaron durante los años de cárcel de sus padres y comenzar una nueva con sus padres biológicos. La salida para muchos de ellos “fue horrible”, “una pérdida” “hay pila de gente que su trauma es ese, o sea, que el momento que recuerdan, o sea, que tienen consciencia de algo doloroso es cuando los padres salieron porque tuvieron como ese desprendimiento de las abuelas”.

Otro fenómeno que se observó fue la existencia de dos mundos paralelos signados por los espacios cárcel y no cárcel en donde incluso, para muchos hijos, había una duplicación de las categorías padre y madre, una referida a los que estaban adentro y otra a los que se hacían cargo de ellos afuera. Esta duplicación categorial estaba asociada también a valores afectivos diferenciados.

## **6.2. Construcción lingüística de la experiencia de ser hijo/a de presos políticos a partir del corpus de entrevistas**

La construcción lingüística discursiva de la experiencia de ser hijo de padre o padres presos durante la dictadura tuvo que ver con diferentes factores como la cantidad de años presos de los padres, la edad de los niños, la muerte de los padres antes de salir de la cárcel o inmediatamente después, el hecho de pasar o no a vivir con los padres biológicos luego de la cárcel, el apoyo de las familias de crianza, entre otros. Un aspecto a resaltar de la experiencia vincular de los hijos con sus padres presos es que el significado ha ido cambiado a lo largo del tiempo y que se resaltan como hitos témporo-espaciales de la infancia la clandestinidad, la prisión política y la salida de la cárcel de los padres. En la edad adulta otro hito en la experiencia como hijos, en el sentido que les ha ampliado la capacidad de comprensión sobre la vida de sus padres, es la paternidad. Todos estos aspectos contribuyeron a generar diversas formas de sentir a los padres y de entender el vínculo.

El rol fundamental del lenguaje y del vocabulario para la construcción de la experiencia fue analizado en relación a los términos “padre” y “madre” como íconos vinculantes y a las formas de definición de la experiencia en términos *simbólicos, fácticos o existenciales/relacionales*. La posibilidad de especificar el tipo de orden al que pertenecen los participantes cuando están en posición de Medios, como se intentó demostrar,

permitió un análisis más fino de la naturaleza de la experiencia de estos padres e hijos y de las formas en las que definían y conceptualizaban su realidad.

El hecho de hablar de la situación vincular de padres/hijos desde el *orden relacional/existencial* “tener” “ser” y “estar”, que es el compartido por toda la sociedad, resalta que la realidad afectiva se encuentra conceptualizada en un plano más objetivo que el de las ideas y los sentimientos. Poder nombrar las realidades como definiciones genera un efecto de seguridad emocional y satisfacción afectiva, aunque el orden simbólico es esencial como un paso previo, para el establecimiento de la propia vivencia.

La forma más común en que estos hijos construyeron su experiencia del pasado fue a partir de proyecciones del *orden simbólico*. La proyección, o lo que se dijo, parece o se recuerda, es el nexo que une el sentir y el decir. Esta característica permitió pensar el rol de la causación verbal como un aspecto fundamental para buscar la genealogía de cómo los individuos construyeron el significado de su pasado. Este efecto de explicitación generaba las condiciones necesarias para ordenar la experiencia familiar. Una vez que el orden se establecía recién era posible empezar a armar el “*puzzle*” familiar. Materializar en el discurso frente a otros, un evento que se encuentra inserto en una realidad primaria material dada por la acción de decir, ayuda a que luego se pueda efectivizar en el *orden relacional/experiencial*: “la familia éramos los cuatro”; “yo tenía dos madres”.

La construcción del vínculo con los padres varió en función de las condiciones de reclusión y de las experiencias positivas que construyeron padres e hijos durante las visitas y a través de las cartas. Los hijos describieron esta experiencia vincular como una ausencia o una presencia, que podía estar en el *orden simbólico o material* o en ambos. Las formas de estar presente de los padres fueron decisivas para la construcción de una relación que, para la mayoría de los hijos, ha sido difícil de conceptualizar o definir.

Las visitas, si bien no eran el objeto de esta tesis, tuvieron una gran significación dado que la mayoría de los hijos las destacaron como el momento más importante a la hora de construir el vínculo. Todos los hijos relatan situaciones violentas y dolorosas acontecidas en el único momento que podían compartir cara a cara con sus padres. Para los niños y para los que dejaron de serlo luego de cumplir los trece años, lo siniestro del sinsentido de las reglas por fuera del sentido común era algo que no todos estaban en condiciones de enfrentar. Por esa razón, muchos de los que transitaban por esa experiencia debieron

optar, consciente o inconscientemente, por ver o no ver a sus padres en esas condiciones. Los que aceptaron el desafío conjuraron estrategias como “volverse grandes a los tres años y dejar de llorar” y los otros, los que no pudieron, cargaron con la culpa de no ser capaces de ver a sus padres.

La presencia o el estar para el otro-hijo, ya sea en la realidad o simbólicamente, es lo que les permitió establecer un vínculo afectivo. Esa característica propia de la experiencia vincular se relaciona con valoraciones discursivas positivas de afecto de seguridad, satisfacción y felicidad. Estas, a su vez, se asocian a la capacidad de describir a la familia a partir de definiciones intensivas “él estaba ahí” o adscriptivas “era mi abuela que me cuidaba”. Esta vinculación con los padres y las valoraciones que las categorías “padre” y “madre” han adquirido a lo largo de los años y en los diferentes espacios (cárcel-no cárcel) permitió comprobar la hipótesis de que estos términos eran íconos vinculantes discursivos.

Se ha visto que las formas de nombrar el mundo están unidas, como muestra Painter (2003, 2017), a valores afectivos que son relevantes para el grupo primario del niño. En este caso, los términos “padre” y “madre” no solo tienen el valor referencial de nombrar o permitir construir una realidad, sino que están cargados axiológicamente. Esta investigación ha mostrado que ser padre o madre implica, desde la perspectiva de los hijos, asumir una responsabilidad afectiva que redunde en una sensación de satisfacción, seguridad y felicidad. Es por esto que, en un primer momento, se los ha conceptualizado como enlaces, que unen una entidad discursiva o la fuente con la valoración. Sin embargo, el análisis de la experiencia de los diferentes relatos mostró cómo la relación parento-filial es una experiencia afectiva que se vincula directamente con la afiliación al grupo primario de pertenencia, es decir, a la familia como constructo de sentido para el individuo. Este núcleo es central para construir el lugar de hijo como marca de identidad.

Esta relacionalidad entre padres e hijos no es una experiencia estática, sino que cambia a lo largo del tiempo. Esta transformación no se produce solo logogenéticamente, sino que también sucede ontogenéticamente o a lo largo de la vida del individuo, como se ha visto, a partir de los hitos témporo-espaciales que marcaron la infancia y la adultez de estos hijos. En este sentido es que se habla de una iconización como proceso donde el significado común y corriente de un término se minimiza mientras su significación

emocional pasa a primer plano para los miembros del grupo. Martin (2016) expresa que técnicamente la iconización involucra la descarga del significado ideacional mientras se recarga su significado interpersonal. En este caso los términos “madre” y “padre” que, en los diferentes espacios de cárcel y no cárcel eran sinónimos de afectos positivos, para muchos, cambia a formas de sufrimiento, infelicidad e insatisfacción una vez que los padres salieron de la cárcel. Los juicios de sanción social asociados al rol que deben cumplir los padres también se hicieron muy presentes y oscilaban entre valoraciones positivas y negativas de integridad. Estos sentimientos estaban asociados a acciones concretas o simbólicas, que implicaban para estos niños-adultos, formas de estar presentes como manifestaciones de afecto.

La forma a partir de la cual se cargan estos valores experiencialmente es la proyección de sentimientos, es decir, la unión entre el decir y el sentir. Painter (2003) explica que “toda la empresa semiótica empieza por compartir afecto mientras se intentan alcanzar una variedad de metas funcionales” (p. 191). Lo que este estudio mostró es que el rol materno y paterno, como lugar social, es una actividad afectiva. En este sentido se conceptualizó a los términos “padre” y “madre” no solo como la causa y la consecuencia del sentimiento de afecto positivo y/o negativo sino como el afecto mismo y, por lo tanto, como íconos vinculantes.

Se ha de destacar también como aspecto de la vivencia de muchos hijos el olvido de momentos de la relación con sus padres presos. El recuerdo y el olvido en las narraciones son de diferente naturaleza, en algunos hijos se asocia a una incapacidad individual relacionada al tema, para otros es una causa de angustia y para otros puede ser subsanado y narrado como la propia historia, habitando su discurso con lo que les han contado. Cualquiera de estas formas está relacionada con maneras que tienen estos hijos de convivir con su pasado traumático y con formas más o menos dolorosas de sobrellevar esta experiencia.

### **6.3. Construcción lingüística de la experiencia de la maternidad y la paternidad mediante el análisis discursivo de la correspondencia carcelaria**

La descripción y análisis de la experiencia de los padres y las madres a partir de las cartas como evidencia de un tiempo y espacio singular ha implicado, en una primera instancia, un trabajo de descripción del género carta a los hijos desde la prisión política en Uruguay (1973-1985). Una vez descripto y analizado se constataron como elementos característicos del corpus la falta de un conocimiento profundo entre escritores y receptores, así como la ausencia de familiarización con las características físicas y el entorno temporal de ambos. La desconexión entre los espacios físicos y también simbólicos, en relación a la cantidad de información con la que contaban los presos para entender el mundo se producía en varios niveles. Esta limitación generaba una tensión emocional que dejaba en evidencia que el manejo de la información y la correspondencia por parte de los militares era una forma de tortura para el núcleo íntimo de los prisioneros.

Otra característica que permitió explicar muchos aspectos de la experiencia parental y de los hijos fue la dependencia contextual del texto, a partir del concepto de *presencia* en función de sus tres variables: la *iconicidad*, la *negociabilidad* y la *implicitud*. La *iconicidad* fue definida como el grado de coincidencia entre lo que ocurre en el campo y cómo se construye la secuencia en el texto, así como las circunstancias en las que se despliega. En este sentido, las cartas de los padres y madres presos políticos en Uruguay (1973-1985) fueron descriptas como diálogos diferidos en los que los padres expresan pensamientos y construyen un espacio simbólico para el vínculo con sus hijos. La *negociabilidad* ha sido definida por la probabilidad de negociación de las *propuestas* y *proposiciones* proyectadas y la dependencia de estas al momento del habla. La *implicitud*, por su parte, ha sido conceptualizada como la dependencia del texto al co-texto. En esta línea se han caracterizado a las cartas como textos que acompañan el tiempo del campo y las circunstancias en las que este se despliega. En este sentido, la mirada de instanciación permitió establecer que las cartas desde prisión de los padres presos eran textos con mucha *presencia* o eminentemente dependientes del contexto de escritura y desarrollar la idea que las cartas de prisión eran la prisión desde las cartas.

La dependencia contextual tiene como una de sus consecuencias inmediatas que en las cartas los participantes y el contexto de situación persistan en el tiempo. Por esta razón,

las referencias exofóricas y el modo de comunicación remiten directamente a ese momento en que se ligan el texto y el contexto. Por este motivo, la lectura implica una reactualización y recuperación de los referentes para poder comprender el texto y, por lo tanto, implica volver a un tiempo doloroso. La abundante presencia de procesos mentales y verbales permite también analizar ciertos textos como verbalizaciones experienciales. Esto significa que los lectores de las cartas podrían, como si se tratara de una obra de teatro y olvidando el carácter referencial entre autor y escritor, situarse en el lugar de los padres presos, adentrándose en sus pensamientos y deseos y así experimentar aquello que deseaban y pensaban en aquel momento y en aquel lugar.

Cabe destacar que, si bien se proyectan en las cartas un sinnúmero de *propuestas* y *proposiciones* acerca de cómo se debían criar a los hijos, de cómo debía ser la relación o, incluso, instancias más abstractas sobre el futuro, el establecimiento de una relación positiva estaba a merced de lo que hicieran los cuidadores que estaban fuera de la cárcel. En estos casos, el factor etario fue definitivo y la mediación de los adultos responsables también fue fundamental. Esto era así en la medida que habilitaban el cumplimiento de los deseos y las sugerencias de estos padres. En edades más avanzadas el diálogo directo con los hijos en las cartas funcionó como una reconstrucción de la visita y una anticipación del próximo encuentro, así como para la construcción de un espacio de encuentro inmaterial.

Un fenómeno que se observó durante las entrevistas fue el conflicto que muchos de estos antes niños, ahora adultos, tenían con las cartas. Este conflicto se manifestaba en diversas formas de sufrimiento a la hora de leerlas y en el hecho de que para algunos hijos esta actividad resultaba incluso un acto de coraje. Esto permite afirmar que no solo las referencias genéricas a los familiares expresadas en las entrevistas, tales como papá y mamá, pueden ser considerados íconos vinculantes. Estas cartas muestran que también las referencias específicas ligadas al contexto carcelario pueden ser íconos vinculantes para los lectores.

La intención de construir un espacio de comunicación en las cartas llevó a varios padres a incluir cuentos en las cartas a sus hijos. El mundo creado de historias y personajes de fantasía abría un espacio de encuentro que iba más allá de las visitas y más allá de las cartas y que ayudaba a construir el vínculo entre ambas partes. En este sentido, las cartas

se erigieron como un punto de encuentro inmaterial para el ejercicio de la paternidad o maternidad, es decir, una forma de vincularse que no depende únicamente de los otros, sino que se materializa en el canal de comunicación escrito y se proyecta al futuro.

Todas las cartas analizadas mostraron que la relación de estos padres con el exterior era de extrema dependencia, tanto para que les trajeran comida, lana, medicamentos, como para vincularse con sus seres queridos y el mundo en general, así como para ejercer sus paternidades y maternidades. Asimismo, quedó claro cómo el dispositivo cárcel hizo que la relación de estos padres con los hijos se produjera, a excepción de las visitas y de las cartas, a través de otros: los cuidadores. Se pudo observar cómo estos padres mediante el lenguaje de la carta pedían a los cuidadores o auxiliares, en términos lingüísticos, que los ayudaran o los dejaran ser parte de la acción de la crianza de los hijos a través de las cartas. Por lo tanto, habría un acompañamiento social del proceso a partir de acciones verbales, muchas veces modalizadas por el subjuntivo o con función imperativa, que recaían sobre los participantes (auxiliares) como parte de la acción. Sin embargo, las cartas también se constituyeron en una reconstrucción del vínculo generado en las visitas y de sus pensamientos y sentires en relación a la crianza de sus hijos. En ese caso, estaríamos hablando de paternidades vicarias, dado que es una experiencia que se vive a través de otros.

El gran número de proyecciones mentales y verbales que se encontró en las cartas hace que el resultado más significativo con respecto a la relación Medio-Proceso sea que los padres y las madres ejercían su paternidad y maternidad a través de la expresión de sus opiniones, creencias y deseos sobre sus hijos. En este sentido, ellos, a diferencia de los cuidadores, no eran agentes reales en aspectos concernientes al cuidado, seguridad, alimentación y todos los aspectos de la cotidianeidad familiar descritos por Jelin (2010). Este aspecto refuerza la denominación de sus paternidades como vicarias, ya que el conocimiento de sus hijos se producía a través de lo que contaban otros sobre sus vidas cotidianas y la única instancia real de intercambio era la visita, en que realmente podían observar, escuchar y charlar para generar experiencia compartida.

De todo lo antes expuesto, se puede afirmar que las cartas con sus reglamentos de correspondencia y la censura como mecanismo de control de la comunicación de los presos uruguayos fueron formas de materialización de las violaciones de sus derechos.

La escasa presencia del orden relacional/existencial en las cartas, es decir, de descripciones y explicaciones, es una prueba del éxito de la prisión política para aislar a los presos y romper sus relaciones con el entorno. A pesar de esto, el análisis mostró cómo el intercambio epistolar tuvo un valor fundamental a la hora de reconstruir la historia vincular de padres/madres presos e hijo/a/s durante la dictadura uruguaya.

#### **6.4. Caracterización del vínculo padres-madres e hijos/as a partir de las cartas y las entrevistas**

A los efectos de caracterizar el vínculo padres-madres e hijos/as se planteó la posibilidad de considerar a las cartas como *movidas*, es decir, mensajes puestos a consideración del lector para la negociación de significados que seguirían vigentes a lo largo del tiempo. Asimismo, se planteó la duda sobre la posibilidad de hacer dialogar las entrevistas con las cartas como una instancia de comprensión de la experiencia vincular a partir de géneros textuales diferentes y de discursos témporo-espacialmente dislocados.

La hipótesis de las cartas como *movidas* fue comprobada a partir de los diálogos que muchos de los hijos establecieron entre la comunicación epistolar y la construcción vincular con sus padres presos. En ese sentido, se consideró la dificultad de muchos hijos frente a la lectura de la correspondencia y las emociones vertidas en las entrevistas en relación a las cartas, como signo de un diálogo aún presente entre los contenidos y las formas de vivenciar el vínculo. La lectura que algunos hijos realizaron durante las entrevistas los llevó a un momento de su vida que los enfrentaba desde la actualidad a su niñez. Este acto de rememoración permitió ver cómo las cartas son en la actualidad transmisoras de valores, creencias, formas de ser y estar en el mundo que son capaces de definir a las personas y que aún producen diversas reacciones corporales y verbales.

Durante la lectura de cartas los hijos manifestaron dos formas contrapuestas de reaccionar ante los textos. Por un lado, la risa y la ironía actuaron como dice Knigh (2013) para poner en suspenso las valoraciones afectivas compartidas por padres/madres e hijos y trazar una distancia del pasado gatillado por la lectura. Por otro lado, las cartas también fueron interpretadas de manera positiva, como ya se ha mencionado, como un lugar para construir el vínculo entre padres e hijos, así como para el ejercicio de las paternidades vicarias. Sin embargo, también fueron interpretadas negativamente como un lugar de autocensura y, por lo tanto, de enmascaramiento y ocultamiento de la verdad. Este último

aspecto fue manifestado por una de las entrevistadas, pero también se puede afirmar de las cartas de los padres, que al estar influidas por las restricciones contextuales de ejercicio de violencia y vulneración de derechos, eran textos controlados y adecuados a la situación.

La consciencia sobre la posibilidad de que los militares estuvieran usando a las familias para torturar a sus padres presos hizo que estos niños entendieran a muy temprana edad qué significaba ponerse en el lugar de alguien que estaba experimentando un gran sufrimiento. La conciencia y la necesidad de resguardar al otro para no exponerlo a más sufrimiento se manifiesta como una de las estrategias utilizadas por estos niños. El cuidado de los padres una vez que salieron de prisión fue otra de las características del vínculo entre padres e hijos en estas familias. Todos estos aspectos han llevado a estos hijos a transitar por difíciles encrucijadas y entender tempranamente qué es la tortura, las humillaciones o las denigraciones de las personas. Esta situación llevó a algunos de ellos a la triste consecuencia de perder “la credulidad y la credibilidad en el género humano”. En este sentido, esta investigación ha puesto de relieve que los niños que vivieron en dictadura como hijos de padres presos políticos, lejos de ser ingenuos y frágiles, son niños que han logrado apropiarse y habitar los roles que les tocaron en situaciones de extrema violencia. Sin embargo, ha de reconocerse que estos aspectos les han generado conflictos internos con los que los hijos conviven hasta el día de hoy.

La comparación entre las cartas y las entrevistas se realizó a partir de la *jerarquía de individuación*, específicamente, relacionada con los roles sociales de ser hijo y de ser padre. En este sentido, se profundizó en el planteamiento de los términos “padre” y “madre” como íconos vinculantes para comprender desde una perspectiva social cómo se desarrollan lingüísticamente estos lugares sociales. El rol social se analizó a partir de mirar cómo se manifestaba lingüísticamente el hecho de ser padre y el hecho de ser hijo. El primer resguardo metodológico implicó seguir la recomendación de Halliday (1979) sobre comenzar analizando desde “afuera” (contexto) para mirar desde el grupo a la *persona* e interpretar el lenguaje en referencia a su lugar en el proceso social. Si bien se consideró que cada ser social tiene diversas *persona*, esta investigación se centró exclusivamente en la descripción de la experiencia de dos lugares: los hijos y los padres.

El contexto singular permitió ver una realidad de paternidades, maternidades e hijitudes que fueron consecuencia de un proceso socio-histórico que por definición vulneró los derechos humanos de las personas. En este sentido, estos hijos y padres tuvieron que entender lo que implicaban las relaciones parento-filiales a partir de la interrupción de al menos dos años del desarrollo vincular que existe generalmente entre padres biológicos y sus hijos. La falta de continuidad experiencial hizo que los miembros de este vínculo fueran más conscientes de las necesidades y características de lo que implicaba una relación dinámica como algo que se construye y cambia a lo largo del tiempo.

La construcción de los roles sociales se estudió a partir de las vivencias de ser hijos de padres presos políticos y del trabajo a partir de los arreglos familiares que implicó la prisión política. Se analizaron las descripciones acerca de lo que padres e hijos consideraban como cualidades importantes de los padres, algo que ya se ha descrito como la necesidad “de estar presente”. En ambos tipos de discursos se destacó el afecto como el sentimiento que “debía existir” y sobre el que se cimentaba el vínculo. En este sentido, esta investigación puso de manifiesto el conflicto entre el rol social y el afecto como un sentimiento que se construye ligado, fundamentalmente, a la convivencia y la cotidianeidad, como describe Jelin (2010).

Estos aspectos son muy dolorosos de abordar, porque refieren a las consecuencias de la dictadura en el vínculo padres-hijos, fundamentalmente, la separación forzosa y el dispositivo cárcel como una forma de castigo dirigida no solo a los presos sino a sus familias. En este sentido, el vínculo construido por los padres con sus hijos a través de las visitas y las cartas ha sido conceptualizado como un lugar de mucho valor para todos. Esto lo expresan tanto padres como hijos porque a partir de eso que se forjó, fue posible construir una relación a la salida de prisión. El vínculo es el lugar afectivo que quedó.

## **6.5. Aportes y limitaciones metodológicos**

Metodológicamente el hecho de que la investigación haya sido un estudio de caso permitió describir en profundidad las características de la experiencia de seis núcleos familiares. Esto tuvo la ventaja de que la totalidad de los datos tenían un sentido de conjunto y de experiencia compartida enfocada en hijos que hubieran recibido correspondencia desde prisión de sus padres durante al menos dos años. Sin embargo,

este estudio por su enfoque teórico-metodológico no abarca la totalidad de experiencias y de vivencias de los presos políticos ni de sus hijos.

El análisis lingüístico discursivo del corpus de entrevistas realizadas a hijos/as de presos/as políticos/as y las cartas enviadas por los padres y madres desde prisión configuran aportes desde diversas perspectivas. En primer lugar, el análisis discursivo de los datos desde el modelo de la LSF permitió mostrar las consecuencias de la dictadura en el vínculo padres-hijos desde la construcción lingüística de la experiencia. La puesta en diálogo del contexto y el texto llevó a vincular las características discursivas con elementos propios de un fenómeno extralingüístico como lo fue la cárcel política y como lo es la vinculación entre progenitores e hijos. En segundo lugar, se describió la construcción de *persona* como unidad de la *jerarquía de individuación*, ligada a los lugares discursivo-experienciales otorgados por el rol social y distribuidos entre los individuos de manera diferencial. En tercer lugar, la incorporación del análisis de VALORACIÓN al modelo de la experiencia lingüística permitió establecer a la familia como un grupo primario de afiliación social. En este sentido, fue fundamental la caracterización de la maternidad, la paternidad y la cualidad de ser hijo o *hijitud*, desde los vocablos “papá” y “mamá” como *íconos vinculantes* discursivos. En cuarto lugar, los desafíos discursivos del corpus dieron lugar para interrogar a la teoría, específicamente, en lo que refiere al concepto de *enlace* como forma de valor social y a los padres, las madres y los hijos como grupo primario de pertenencia en la jerarquía de afiliación, como subescala en la jerarquía de individuación.

El análisis de cómo se habitan los roles sociales de padres e hijos permitió afirmar que este conjunto se constituye como un grupo primario de pertenencia en la jerarquía de afiliación. En este sentido se propone la incorporación de la noción de familia como grupo primario de afiliación en la jerarquía que lleva este nombre.

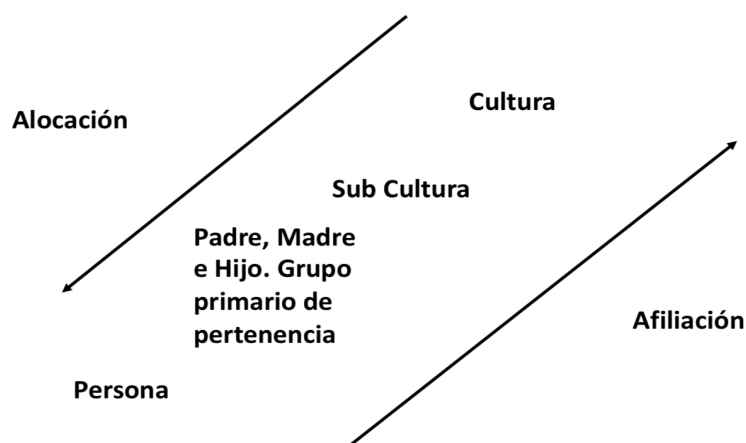


Figura 6.1 Propuesta de incorporación del grupo primario de pertenencia a la jerarquía de Afiliación

La incorporación de los enlaces para el análisis ha sido productiva para mostrar el foco de esta investigación. Sin embargo, aún queda trabajo por hacer en relación a cómo funcionan estos a lo largo del texto y cómo dar cuenta de los demás recursos lingüísticos que ayudan a producir la acumulación de significados. Se estima que la propuesta de diagramación realizada en esta tesis ayuda a diferenciar la fuente de la entidad valorada y esto ha sido fundamental para explicitar la elección del tipo de valoración, por ejemplo, para entender por qué se optó por juicio, afecto o apreciación. La figura que utiliza el símbolo del *yin* y el *yan* es útil cuando sólo hay una fuente de valoración, que es el caso de muchos discursos académicos, pero no el de las cartas ni el de las entrevistas. Esta nueva forma de ilustrar los enlaces muestra la complejidad de los discursos que, en el caso de esta investigación, tienen que ver con las formas de construir la experiencia lingüística de un pasado reciente traumático, pero que, en síntesis, resalta lo dialogal y lo polifónico del lenguaje.

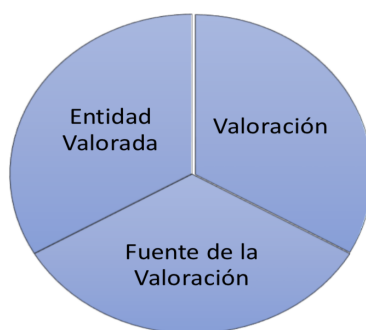


Figura 6.2 Diagramación alternativa para el enlace

La variación de los enlaces en el tiempo y espacio (privado-público) mostró cómo hay algunos valores que se “cargan” “descargan” y vuelven a “cargarse” a lo largo del tiempo. Esto permitió comprender lingüísticamente la permeabilidad de las memorias personales, grupales y colectivas y la importancia de los procesos de descubrimiento, conocimiento y reconocimiento de los valores sociales en los procesos de afiliación.

## **6.6. Vinculación del texto y el contexto**

El análisis realizado permitió una descripción de las diferentes formas de subjetividad que habitan los discursos y que son claves para un trabajo de reconstrucción de la memoria colectiva. Asimismo, los resultados podrían constituirse desde el campo de la Lingüística Forense en una prueba de los daños causados por quienes gobernaron y perpetuaron los regímenes totalitarios a los principales actores afectados.

Los análisis de los discursos de padres/madres presos políticos en Uruguay (1973-1985) y de sus hijos fueron una valiosa herramienta para superar el punto de vista social e individual que ha polarizado los trabajos sobre el holocausto (Prager, 2003) que, a su vez, han sido la base conceptual para muchos teóricos a la hora de pensar las dictaduras de América Latina.

El testimonio de Mariana presentado en el apartado 5.3.5 permitió pensar en la importancia de la perspectiva de la individuación para la investigación sobre memorias traumáticas y la unidad analítica *enlace* de la jerarquía de afiliación. El hecho de que la sociedad reconociera la figura del preso político como sujeto que ha sido vulnerado por el estado en sus DDHH crea el enlace que conecta su condición de víctima y le reintegra, mediante un juicio de sanción social, su integridad. La importancia del reconocimiento público de las víctimas del terrorismo de Estado no impacta solo a nivel individual, sino que repercute en el grupo primario de referencia, en primer lugar, donde los hijos nacidos en cautiverio de presos políticos han sido pensados por los mismos padres presos, durante muchos años, como consecuencias colaterales y no como víctimas. Asimismo, se destaca la importancia del reconocimiento de otros en la misma situación y el conocimiento de estos otros como un apoyo para reconocerse nuevamente como un grupo dotado de identidad. Del relato se desprende que fue en el grupo donde Mariana pudo recordar y reconciliarse con una parte de su pasado.

Este ejemplo deja al descubierto la importancia que tiene el reconocimiento (Ricoeur, 2006) de la sociedad para que las catástrofes sociales dejen de ser una vivencia vinculada a la experiencia individual y obtengan el carácter de verdades compartidas. En este sentido, es el reconocimiento del acontecimiento doloroso a nivel social lo que permite construir una memoria colectiva compuesta de memorias autobiográficas o personales que salen del anonimato en función de ese reconocimiento. A pesar de esto, la soledad de la vivencia individual o compartida en un grupo o incluso como verdad oficial en una condición jurídica víctima del terrorismo de Estado no alcanza para hacer justicia de la diversidad de experiencias que ocurrieron durante los años en los que la constitución estuvo suspendida.

El análisis de diferentes manifestaciones de emoción de los hijos durante las entrevistas es índice de sentimientos diversos. El llanto de una de las entrevistadas luego de leer una carta enviada por su padre desde prisión deja al descubierto la memoria profunda que conecta y desencadena una emoción difícil de clasificar. En esta lectura la hija retoma los deseos de su padre y fusiona el pasado en el presente de su adultez, a partir de la transformación del contenido de los deseos escritos para la niña de dos años en un valor presente para ella en la actualidad. Lo que Hirsch y Spitzer (2009) analizan como el testimonio mudo o la memoria profunda, como pueden ser las reacciones corporales o la pérdida de coherencia discursiva, corresponden a formas de registro no convencionales de la evidencia histórica y se vinculan directamente con la inclusión de la emoción para la construcción de la memoria de un pasado de catástrofe social traumático. El valor de estas teorizaciones debe estar presente a la hora de pensar lo sucedido en América Latina. Se estima que es necesario, y esta investigación lo muestra como algo posible, incluir la dimensión afectiva del evento en nuestras conceptualizaciones, expandiendo la noción de verdad y llegando a una comprensión histórica más profunda y abarcadora.

Para finalizar, estimo necesario reflexionar sobre un problema lingüístico relacionado directamente con mi objeto de estudio que tiene que ver con categorías lingüísticas y sus relaciones de significado. Como se ha visto, Halliday y Matthiessen (1999) afirman que el proceso de categorización es un acto creativo donde la transformación de nuestra experiencia en significado implica imponer un orden categorial a lo que está en el mundo y que es un ejercicio que involucra mucho más que el acto de etiquetar. Ellos sostienen que el lenguaje nos permite crear categorías y agrupar significados reorganizando el orden

social según la experiencia íntima. Dado que el objetivo de esta tesis fue estudiar la construcción lingüística de la experiencia de padres/madres e hijos/as en el contexto de la dictadura uruguaya (1973-1985), uno de los primeros aspectos en los que se reparó fue que existía maternidad y paternidad y no había entrada léxica para \*hijandad o \*hijitud. A la hora de definir y conceptualizar el vínculo parento-filial solo existían los términos relativos a la calidad de padre o madre y no había un sustantivo para definir la calidad de hijo. El sustantivo sugerido por el diccionario de la RAE era filial para nombrar lo “perteneciente o relativo a hijo”. Esto significa que no existe en español una categoría experiencial para referir a esta experiencia y, por lo tanto, no puede ser nombrada.

Como se ha planteado en la sección 2.5 del marco teórico, esta investigación se separa de las categorizaciones de las generaciones como unidades de análisis. Todos los trabajos reseñados demuestran que el contexto uruguayo presentaría una complejidad mayor en términos de convivencia de víctimas y sus descendientes, que la experiencia del Holocausto, por ejemplo. De lo expuesto hasta ahora, se sabe que hubo víctimas adultas, niños nacidos en la cárcel también víctimas infantiles, hijos que nacieron fuera de la cárcel y fueron víctimas del régimen de visitas al igual que toda la familia que quedó por fuera. Hubo exiliados adultos y niños, hubo tortura a adultos, adolescentes y a niños. Podemos encontrar también hijos que nacieron luego de la cárcel, hijos de desaparecidos de ambos padres o de un solo padre y que en los más de 40 años que han pasado desde el golpe de Estado, muchos de estos hijos también han tenido hijos que conviven actualmente con presos y presas que tuvieron condenas de diferente duración pero vinculada siempre a la tortura sistemática. Por esta razón, propuse en la investigación buscar una nueva forma de caracterizar todas estas experiencias enfocadas en la capacidad creativa de los sujetos que deciden vincularse con ese pasado doloroso y que al hacerlo asumen una acción y una práctica de memoria social, que les permite generar una identidad en el singular acto de aproximación a la experiencia traumática. Planteado esto, se propone dejar el concepto sociológico de generación y el concepto psicológico de trauma individual para anudar el origen de la vivencia traumática a la experiencia vincular. Particularmente, debido al objeto de estudio de esta investigación, el foco está puesto en el núcleo primario de pertenencia donde el ser biológico se transforma en *Persona* al compartir con otro los significados y construirlos en base a la experiencia compartida.

La experiencia de ser hijo de preso político en Uruguay, como se ha mostrado extensamente, fue una experiencia dolorosa. Sin embargo, como también se ha evidenciado, estos hijos han construido, reconstruido y siguen construyendo su historia que forma parte de la historia de un colectivo y de una sociedad. En función de los planteos de Llobet (2015) sobre la infancia como un analizador de la cultura política a lo largo de la historia se propone revisar la falta del concepto de hijitud, como cualidad de hijo/a, como una falta conceptual que impide visualizar muchos fenómenos sociales relacionados a esta temática. En este sentido, defino *hijitud* como el posicionamiento discursivo de un sujeto a partir de declarar que su cualidad de hijo es el punto de partida por el que quiere empezar a definir su identidad y la de los otros. Sentirse hijo no se trata necesariamente de ser el hijo biológico de sus padres, aunque sí la definición de hijo implica el hecho de tener padres. Cuando una situación dilemática hace que un hijo descubra que ese lugar le genera conflicto e intente redefinirse en una nueva relacionalidad vincular, esta puede implicar formas convencionales o no convencionales con los padres biológicos o los que hayan sido elegidos para ocupar esa posición, sean cuales sean esas razones. La hijitud es un posicionamiento con un lazo legítimo o simbólico, que puede ser incluso imaginario frente a otros individuos, grupos, organizaciones y/o instituciones. Este concepto implica la capacidad de accionar, resolver situaciones creativamente, reflexionar y, sin lugar a dudas, la capacidad de elegirse y elegir a otros para la construcción de su “nosotros”, es decir, de su núcleo primario de pertenencia. Esta conceptualización, que implica una primera aproximación al fenómeno, busca visibilizar que el vínculo del núcleo primario definido por su relacionalidad marca, necesariamente, la identidad de los sujetos. Se espera que esta forma de nominación contribuya al reconocimiento de los hijos de los presos políticos como víctimas y, en términos generales, para comenzar a nombrar las diferentes experiencias de los hijos.

## 7. Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2002). *De la desmemoria al desolvido*. Montevideo, Uruguay: Taller vivencias.
- Achugar, M. (2008). *What we remember: The construction of memory in military discourse*. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Achugar, M. (2016). *Discursive Processes of Intergenerational transmission of recent history: (Re)making our past*. New York, EEUU: Palgrave MacMillan.
- Aguiló, M. (2010). *El edificio de los chilenos*. Santiago, Chile: Producciones Aplaplac.
- Anderson, B. (2007). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bar-On, D., & Chaitin, J. (2001). *Parenthood and the Holocaust*. Jerusalem, Israel: Yad Vashem.
- Bednarek, M (2009). Language patterns and ATTITUD. *Functions of Language*, 16(2), 165-192. doi: 10.1075/fol.16.2.01bed
- Bednarek, M. 2008. *Emotion Talk Across Corpora*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Biber, D., & Finegan, E. (1989). Drift and the Evolution of English Style: Three Genres. *Language*, 65(3), 487-517.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (2012). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Caffarel, A., Martin, J. R., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *Language Typology: A functional perspective*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Castillo, D. (2002). La carta privada como práctica discursiva: Algunos rasgos característicos. *Revista signos*, 35, 51-52.
- Cruse, D. A. (1995). *Lexical Semantics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- D'Orsi (2015). Trauma and the politics of memory of the Uruguayan dictatorship. *Latin American Perspectives*, 42(3), 162-179. doi: 10.1177/0094582X15581162
- Danieli, Y., Norris, F. H., & Engdahl, B. (2016). Multigenerational legacies of trauma: Modeling the what and how of transmission. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(6), 639-651.

- Danieli, Y., Norris, F. H., Lindert, J., Paisner, V., Kronenberg, S., Engdahl, B., & Richter, J. (2015). The Danieli inventory of multigenerational legacies of trauma, part II: Reparative adaptational impacts. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(3), 229-237.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño, España: Universidad de La Rioja.
- Eggins, S. (2013). *An introduction to systemic functional linguistics*. London, UK: Continuum.
- Flic, J. (1997). *Entre el parentesco y la política. Familia y dictadura 1976-1983*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Fried, G. (2011). Private Transmission of Traumatic Memories of the Disappeared in the Contexto fo Transitional Politics of Oblivion in Uruguay (1973-2001): “Pedagogies of Horror” among Uruguayan Families. En F. Lessa, & V. Druliolle (Eds.), *The memory of state terrorism in the southern cone. Argentina, Chile and Uruguay* (pp. 157-177). New York, EEUU: Palgrave MacMillan.
- Fried, G. (2014). *The Transmission of traumatic memories across generations in Uruguay: The experiences of families of the disappeared, political prisoners, and exiles after the era of state repression (1973-1984)* (Tesis doctoral). University of California, LA, EEUU.
- Halliday, M. A. K. (1979). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London, UK: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1992). How do you mean? En M. Davies & L. Ravelli (Eds.), *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice* (pp. 20-35). London, UK: Pinter.
- Halliday, M. A. K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London, UK: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2002). On grammar and grammatics. En J. Webster (Ed.), *Collected Works of M.A.K. Halliday, Volume 1: On grammar* (pp. 384-417). London, UK: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, UK: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London, UK: Routledge.

- Halliday, M. A., & Matthiessen, C. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. New York, EEUU: Continuum.
- Halliday, M. A., & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar*. New York, EEUU: Routledge.
- Hao, J. (2015). *Construing biology: An Ideational Perspective* (Tesis doctoral). University of Sydney, Australia.
- Hasan, R. (1987). The Grammarian's Dream: lexis as most delicate grammar. En M. A. K. Halliday & R. Fawcett (Eds.), *New Developments in Systemic Linguistics Vol. 1: Theory and Description* (pp. 185-211). London, UK: Pinter.
- Hirsch, M. (2008). The generation of postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103-128.
- Hirsch, M., & Spitzer, L. (2009). The witness in the archive: Holocaust Studies/ Memory Studies. *Memory Studies*, 2(2), 151-170.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Hood, S. (2012). Voice and Stance as APPRAISAL: Persuading and Positioning in Research Writing across Intellectual Fields. En K. Hyland, & C.S. Guinda (Eds.) *Stance and Voice in Written Academic Genres* (pp. 51-68). London, UK: Palgrave Macmillan. doi: [https://doi.org/10.1057/9781137030825\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137030825_4)
- Humphrey, S. (2010). Modelling social affiliation and genre in the civic domain. En A. Mahboob & N. K. Knight (Eds.), *Applicable Linguistics: Texts, contexts and meanings* (pp. 76-91). London, UK: Continuum.
- Jara, D. (2016). *Children and the Afterlife of State Violence. Memories of Dictatorship*. New York, EEUU: Palgrave MacMillan. doi: 10.1057/978-1-137-56328-6
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos: La transformación de las familias*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Jorge, G. (Coord.) (2010). *Maternidad en prisión política, Uruguay 1970-1980*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Knight, N. (2010a). *Laughing our bonds off: Conversational humour in relation to affiliation* (Tesis doctoral). University of Sydney, Australia.
- Knight, N. (2010b). Wrinkling Complexity: Concepts of Identity and Affiliation in Humour. En M. Bednarek, & J. R. Martin (Eds.), *New Discourse on Language:*

- Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation* (pp. 35-48). London, UK: Continuum.
- Knight, N. K. (2013). Evaluating experience in funny ways: How friends bond through conversational humor. *Text & Talk*, 33(4&5), 553-574.
- Lemke, J. L. (1995). *Textual politics: discourse and social dynamics*. London, UK: Taylor and Francis Ltd.
- Lessa, F. (2011). No hay que tener los ojos en la nuca: The Memory of Violence in Uruguay, 1973-2010. En F. Lessa, & V. Druliolle (Eds.), *The memory of state terrorism in the southern cone. Argentina, Chile and Uruguay* (pp. 179-208). New York, EEUU: Palgrave MacMillan.
- Levey, C. (2010). Chronicle of a childhood in captivity: Niños en cautiverio político and the (re)construction of memory in contemporary Uruguay. *CME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 9 (3), 368-376.
- Levey, C. (2014). Of HI J OS and Niños: Revisiting postmemory in post-dictatorship Uruguay. *History & Memory*, 26(2), 5-39.
- Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. *Politica e trabalho*, 43, 37-48.
- Llobet, V. (2016). "Eso era lo normal". Ser niño en la dictadura: un debate sobre la subjetividad y la política. Entramados y Perspectivas. *Revista de la Carrera de Sociología*, 6, 1-30.
- Llobet, V. (2018). Infancias en debate. Las experiencias infantiles durante la última dictadura argentina. En C. F. Chantal, M. Fernanda, & B. Ribeiro (Organizadoras), *Pesquisas sobre Familia e Infancia no Mundo Contemporâneo* (pp. 130-146). Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina.
- Lourau, R. (1989). *El diario de investigación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: una introducción*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Macken-Horarik, M., & Isaac, A. (2014). Appraising Appraisal. En G. Thompson, & L. Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in Context* (pp. 67-92). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.

- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En V. de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-2012). Barcelona, España: Biblioteca de Educación Gedisa.
- Manero, R. (1995). El análisis de las implicaciones. *Subjetividad y procesos sociales*, 2, UAM Xochimilco, México.
- Martin, J. (2009). Realisation, instantiation and individuation: some thoughts on identity in youth justice conferencing. *Documentacao de Estudos em Linguistica Teorica e Aplicada*, 25(Especial), 549-583.
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. In F Christie (Ed.), *Children Writing: reader* (pp. 21-30). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Martin, J. R. (1996). Types of Structure: Deconstructing Notions of Constituency in Clause and Text. En E. H. Hovy & D. R. Scott (Eds.), *Computational and Conversational Discourse: Burning issues - An Interdisciplinary account* (pp. 39-66). Berlin, Alemania: Springer. doi: 0.1007/978-3-662-03293-0
- Martin, J. R. (2006). Genre, ideology and intertextuality: a systemic functional perspective. *Linguistics and the Human Sciences (Special Issue on Genre edited by J Bateman)*, 2(2), 275-298.
- Martin, J. R. (2008a). Innocence: realisation, instantiation and individuation in a Botswanan town. En N. Knight & A. Mahboob (Eds.), *Questioning Linguistics* (pp. 27-54). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Martin, J. R. (2008b). Tenderness: realisation and instantiation in a Botswanan town. En N. Nørgaard (Ed.), *Systemic Functional Linguistics in Use: Odense Working Papers in Language and Communication* 29 (pp. 30-62). Recuperado de [https://www.sdu.dk/~media/Files/Om\\_SDU/Institutter/ISK/Forskningspublikationer/OWPLC/Nr29/Jim%20Martin.ashx](https://www.sdu.dk/~media/Files/Om_SDU/Institutter/ISK/Forskningspublikationer/OWPLC/Nr29/Jim%20Martin.ashx)
- Martin, J. R. (2010). Semantic variation: modelling system, text and affiliation in social semiosis. M. Bednarek & J. R. Martin (Eds.), *New Discourse on Language: functional perspectives on multimodality, identity and affiliation* (pp. 1-34). London, UK: Continuum.
- Martin, J. R. (2013). *Systemic functional grammar: a next step into the theory – axial relations*. Beijing, China: Higher Education Press.

- Martin, J. R. (2014). Evolving Systemic Functional Linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1(3), 1-24. doi: <https://doi.org/10.1186/2196-419X-1-3>
- Martin, J. R. (2017). The Discourse Semantics of Attitudinal Relations: Continuing the Study of Lexis. *Russian Journal of Linguistics*, 21(1), 22-47.
- Martin, J. R., & Hood, S. (2007). Invoking attitude: the play of graduation in appraising discourse. En J. J. Webster, C. M. I. M. Matthiessen, & R. Hasan (Eds.), *Continuing Discourse on Language. Volume 2* (pp. 739-64). London, UK: Equinox.
- Martin, J. R., & Matruglio, E. (2013). Revisiting mode: Context in/dependency in Ancient History classroom discourse. In H. Guowen, Y. Zhu, Z. Delu, & Y. Xinzhang (Eds.), *Studies in Functional Linguistics and Discourse Analysis* (pp. 72-95). Beijing, China: Higher Education Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London, UK: Equinox.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2009). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London, UK: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2013). Pedagogic discourse: contexts of schooling. *RASK International journal of language and communication (Special issue in honour of Carl Bache)*, 1-46. Recuperado de <https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Pedagogic-discourse-contexts-of-schooling.pdf>
- Martin, J. R., & White, P. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Martin, J. R., Matthiessen, C. M. I. M., & Painter, C. (2010). *Deploying functional grammar*. Beijing, China: The Commercial Press.
- Martin, J. R., Zappavigna, M., & Dwyer, P. (2009). Negotiating shame: exchange and genre structure in youth justice conferencing. En C. Lipovsky & A. Mahboob (Eds.), *Studies in Applied Linguistics and Language Learning* (pp. 41-73). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Martin, J. R., Zappavigna, M., & Dwyer, P. (2010). Negotiating evaluation: Story structure and appraisal in youth justice conferencing. En A. Mahboob & N. Knight (Eds.), *Applicable linguistics: Texts, contexts, and meanings* (pp. 44-75). London: Continuum.

- Martin, J. R., Zappavigna, M., Dwyer, P., & Cléirigh, C. (2013). Users in uses of language: Embodied identity in youth justice conferencing. *Text and Talk*, 33, 467–496.
- Martin, J., & Matruglio, E. (2014). Retorno al modo: in/dependencia contextual en el discurso de las clases de historia antigua. *ONOMÁZEIN, Número Especial IX ALSFAL*, 186-213. doi: 10.7764/onomazein.alsfal.12
- Matthiessen, C. M. I. M. (2007). The 'architecture' of language according to systemic functional theory: developments since the 1970s. In R. Hassan, C. Matthiessen, & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language. A functional perspective. Volume 2* (pp. 505-561). London, UK: Equinox.
- Matthiessen, C. M. I. M., & Halliday, M. A. K., (1997[2009]). *Systemic functional grammar: A first step to the theory*. Sydney, Australia: Macquarie University Press.
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Wu, C. (2008). Multilingual studies as a multi-dimensional space of interconnected language studies. En J. J. Webster (Ed.), *Meaning in context: implementing intelligent applications of language studies* (pp. 146-220). Norfolk, UK: Continuum.
- Mendizábal, (2008). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En V. de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona, España: Biblioteca de Educación Gedisa.
- Montealegre, N. (2018). *El Cóndor pasa: cuerpo, política y ancestralidad en el Camino Rojo (Uruguay)* (Tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay.
- Mosquera, S. (2015). *Huellas de las dictaduras en el Cono Sur: construcción de identidad/es en hijos de uruguayos apropiados y posteriormente localizados* (Tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay.
- Oteíza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 109–136.
- Oteíza, T. (2017a). The appraisal framework and discourse analysis. En T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 457-472). New York, EEUU: Routledge.
- Oteíza, T. (2017b). Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: Análisis social-ideológico del discurso de interacción en clases de historia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(3), 143-173.
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso &*

- Sociedad*, 12(1), 112-160.
- Oteíza, T. (2009). Evaluative Patterns in the Official Discourse of Human Rights in Chile: Giving Value to the Past and Building Historical Memories in Society. *DELTA*, 25, 609-640.
- Oteíza, T., & Pinuer, C. (2012). Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad*, 6(2), 418-446.
- Oteíza, T., & Pinuer, C. (2016). Appraisal framework and critical discourse studies: A joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies*, 10(2), 5-32.
- Painter, C. (2003). Developing attitude: An ontogenetic perspective on APPRAISAL. *Text*, 23(2), 183-209.
- Painter, C. (2017). Learning how to mean. Parent-child interaction. En T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 619-633). New York, EEUU: Routledge.
- Peirano, A., & Montealegre, N. (2013). El dispositivo de la prisión política: Resonancias y reproducción del terrorismo de Estado en Uruguay. *Revista Contemporánea de Historia y problemas del siglo XX*, 4, 41-60.
- Prager, J. (2003). Lost childhood, lost generations: The intergenerational transmission of trauma. *Journal of Human Rights*, 2(2), 173-181. doi: 10.1080/1475483032000078161
- Prior, L. (2003). Documents. En C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 375-390). London, UK: Sage.
- Quiroz, B. (2008). Towards a systemic profile of the Spanish MOOD. *Linguistics and the Human Sciences*, 4(1), 31-65. doi: 10.1558/lhs.v4i1.31
- Quiroz, B. (2013). *The interpersonal and experiential grammar of Chilean Spanish: towards a principled systemic-functional description based on axial argumentation* (Unpublished PhD thesis, University of Sydney, Australia). Recuperado de [http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/BQuiroz\\_2013.pdf](http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/BQuiroz_2013.pdf)
- Rico, A. (coord.) (2008). *Investigación histórica sobre detenidos desaparecidos: El cumplimiento del Artículo 4o. de la Ley 15,848*. Montevideo, Uruguay: Presidencia, República Oriental del Uruguay, IMPO, Dirección Nacional de Impresiones y

- Rico, A., & Alonso, J. (2008). *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de estado en el Uruguay (1973-1985)*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, P., Muñoz, M. I., Ortiz, M. L., & Uribe, V. (2002). *Todas íbamos a ser reinas. Estudio sobre diez mujeres embarazadas que fueron detenidas y desaparecidas en Chile*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Ros, A. (2012). *The post-dictatorship generation in Argentina, Chile, and Uruguay: Collective memory and cultural production*. New York, EEUU: Palgrave MacMillan.
- Rosencof, M., & Fernández Huidobro, E. (2008). *Memorias del Calabozo*. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.
- Ruiz, M., & Sanseviero, R. (2012). *Las rehenas. Historia oculta de once presas de la dictadura*. Montevideo, Uruguay: Fin de Siglo.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo Pasado: Cultura de la Memoria y Giro Subjetivo- Una Discusión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere.
- Scapusio, M., Pache, S., Ortiz, M., & Ruiz, M. (2009). Efectos transgeneracionales del daño psicosocial ocasionado por el terrorismo de Estado. En B. Brinkmann (Ed.), *Daño transgeneracional: consecuencias de la represión política en el cono sur*. Santiago de Chile, Chile: Lom.
- Sosa, C. (2011). Queering Acts of Mourning in the Aftermath of Argentina's Dictatorship: The Mothers of Plaza de Mayo and Los Rubios. En F. Lessa, & V. Druliolle (Eds.), *The memory of state terrorism in the southern cone. Argentina, Chile and Uruguay* (pp. 63-85). New York, EEUU: Palgrave MacMillan.
- Stenglin, M. K. (2004). *Packaging curiosities: Towards a grammar of three-dimensional space* (Tesis doctoral), University of Sydney, Australia.

- Stenglin, M. K. (2009). Space odyssey: towards a social semiotic model of three-dimensional space. *Visual Communication Journal*, 8(1), 35-64.
- Suleiman, S. R. (2002). The 1.5 generation: thinking about child survivors and the Holocaust. *American Imago*, 59(3), 277-295.
- Szenes, E. (2017). *The Linguistic Construction of Business Reasoning: Towards a Language-based Model of Decision Making in Undergraduate Business* (Tesis doctoral). University of Sydney, Australia.
- Tadeo Fuica, B. (2014). Memory or postmemory? Documentaries directed by Uruguay's second generation. *Memory Studies*, 8(3), 298-312.
- Tschuggnall, K., & Welzer, H. (2002). Rewriting memories: Family recollections of the national socialist past in Germany. *Culture & Psychology*, 8(1), 130-145.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- van Alphen, E. (2006). Second-Generation Testimony, Transmission of Trauma, and Postmemory. *Poetics Today*, 27(2), 473-488. doi: 10.1215/03335372-2005-015
- Vian, J. (2008). Appraisal system in Brazilian Portuguese: Resources for graduation. *Systemic Functional Linguistics in Use. Odense Working Papers in Language and Communication*, 29, 807-824.
- Vidaurrázaga, T. (2012). Los niños(as) de la revolución en 'El Edificio de Los Chilenos'. *Revista sociedad y equidad*, 4, 153-164.
- Viñar, M. U. (2012). Political Violence: Transgenerational Inscription and Trauma. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 9(2), 95-108. doi:10.1002/aps.1310
- Voloshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.
- Zappavigna, M., & Martin, J. R. (2014). Mater dolorosa: negotiating support in NSW youth justice conferencing. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, 27(2), 263-275.
- Zappavigna, M., & Martin, J. R. (2018a). *Discourse and Diversionary Justice: An Analysis of Youth Justice Conferencing*. Cham, Switzerland: Springer.
- Zappavigna, M., & Martin, J. R. (2018b). # Communing affiliation: Social tagging as a

resource for aligning around values in social media. *Journal Discourse, context & media*, 22, 4-12.

Zappavigna, M., Dwyer, P., & Martin, J. R. (2008). Syndromes of meaning: Exploring patterned coupling in a NSW Youth Justice Conference. En A. Mahboob, & N. Knight (Eds.), *Questioning Linguistics* (pp. 164-185). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

