

El trabajo por inscribirnos en la historia: memorias de una joven militante estudiantil en la dictadura uruguaya

MARIANA ACHUGAR

Resumen

Los vacíos de la memoria con respecto a experiencia de jóvenes bajo el terrorismo de Estado son formas de impunidad que afectan a toda la sociedad e impiden comprender lo que hizo posible estos niveles de violencia. En el caso de las memorias sociales sobre la última dictadura en Uruguay las narrativas dominantes son protagonizadas por adultos y son construidas por adultos dando prioridad a los testimonios de varones. Este tono monocorde de la memoria hegemónica deja afuera gran parte de la experiencia que ayudaría a explorar otras posibles narrativas más allá de imaginarios de guerra. La incorporación de nuevos sujetos en las construcciones de la memoria social de la dictadura en Uruguay como las mujeres, lxs jóvenes responde a un nuevo contexto de escucha y a formas de organización que permiten intentar dar nuevos sentidos al pasado transformando recuerdos privados en memorias colectivas. En este trabajo se explora el caso de una joven militante estudiantil que introduce nuevos actores, acontecimientos y circunstancias que permiten desarticular discursos que sostienen la impunidad.

Palabras claves

memorias jóvenes, impunidad, movimiento estudiantil, memorias generizadas, dictadura uruguaya

Recepción: 15/04/2022

Aceptación: 10/07/2023

The work to inscribe ourselves in history: memories of a young student activist in the Uruguayan dictatorship

Abstract

Memory gaps regarding the experience of young people under State terrorism are forms of impunity that affect the entire society and prevent understanding of what made these levels of violence possible. In the case of social memories about the last dictatorship in Uruguay, the dominant narratives have adults as main characters and are also constructed by adults, giving priority to the testimonies of men. This monotonous tone of hegemonic memory leaves out much of the experience that would help explore other possible narratives beyond war imaginaries. The incorporation of new subjects in the constructions of the social memory of the dictatorship in Uruguay, such as women and young people, responds to a new context of reception and forms of organization that allow us to try to give new meanings to the past, transforming private memories into collective memories. In this paper, we explore the case of a young student activist who introduces new actors, events and circumstances that allow the dismantling of discourses that sustain impunity.

Keywords: youth memories, impunity, student movement, gendered memories, Uruguayan dictatorship

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons 4.0 Internacional.

(Atribución-No Comercial-Compartir Igual) <https://doi.org/10.59339/ca.v10i20.570>

Achugar, M. (2023). El trabajo por inscribirnos en la historia: memorias de una joven militante estudiantil en la dictadura uruguaya. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 10(20), 53-76.



El trabajo por inscribirnos en la historia: memorias de una joven militante estudiantil en la dictadura uruguaya

MARIANA ACHUGAR*

Introducción

El escenario social y político actual está habilitando la modificación de los marcos interpretativos dominantes que la sociedad uruguaya utiliza para darle sentido al pasado dictatorial. En este momento en que comienza a reconocer públicamente la particularidad de las experiencias de las generaciones de quienes eran niños y adolescentes en dictadura (Montealegre & Sapriza, 2022) ocurre otra invisibilización por la que se borra la diversidad de experiencias dentro de este grupo, como la de las mujeres militantes jóvenes. La memoria colectiva hegemónica en Uruguay no incorpora acontecimientos protagonizados por mujeres militantes jóvenes menores de edad como sujetos políticos. Esa omisión responde a varios factores, uno de ellos es que la sociedad sigue estando marcada por relaciones de dominación de género y generaciones.

Estas memorias donde los protagonistas son jóvenes mujeres militantes no han sido escuchadas por diversas razones, pero hoy cuando comienzan a ingresar en la conciencia y discusión pública la particularidad de la experiencia jóvenes existen dos problemas a nivel teórico y político en cómo estas se incorporan a la memoria colectiva. Por un lado, la experiencia de quienes eran niños y adolescentes en dictadura se construye como de segundo orden, “segunda generación”, como si fuera algo de distinto grado o con un grado de legitimidad diferente nivel. Muchos de esos jóvenes fueron actores políticos que recibieron castigos por su militancia contra la dictadura. Otros recibieron los efectos de las violencias de Estado por pertenecer a ciertas familias. Sin embargo, en todos estos casos lo que ha ocurrido es que sus experiencias no han sido todavía totalmente incorporadas en la construcción de la memoria social del período dictatorial en Uruguay, ni tampoco al considerar las obligaciones del Estado para con sus ciudadanxs.

La construcción de las identidades jóvenes en nuestra comunidad todavía hoy justifica su acceso a un tratamiento desigual y a diferentes derechos por su edad. Por ejemplo, las leyes laborales distinguen el trabajo infantil y de jóvenes del de los adultos. Asimismo, el sistema criminal penaliza

*PhD Investigadora (Sistema Nacional de Investigadores-Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Nivel II) Coordinadora de la Cátedra UNESCO de DDHH de la Udelar responsable de la Sección Lenguas y Estudios sobre el Lenguaje Departamento de Medios y Lenguajes. Facultad de Información & Comunicación Universidad de la República, Uruguay. Contacto: mariana.achugar@fic.edu.uy

de forma distinta crímenes cometidos por menores de edad. A nivel de la sexualidad, lxs jóvenes tienen derechos y protecciones también distintas. Como plantea Valeria Llobet (2018), el carácter político de la juventud se construye en parte como un recurso estratégico para justificar políticas que construyen discursos hegemónicos que protegen a ciertos grupos, además las identidades jóvenes se asocian a la desviación y a la incompetencia justificando así su exclusión de la ciudadanía y el acceso desigual a recursos materiales y simbólicos.

Por otro lado, las memorias de mujeres jóvenes militantes tienen el potencial de revelar marcos interpretativos diferentes porque su lugar social y su socialización de género en términos hegemónicos y binarios son distintas a las de varones (Jelin, 2002; Oberti, 2010). Incorporar la perspectiva de género en los estudios de la memoria abre oportunidades de explorar otras formas de participación política y de represión, así como distintas maneras de usar ese pasado en el presente. Las narrativas de quienes eran mujeres jóvenes militantes en dictadura muestran cómo los movimientos de mujeres y feministas del presente permiten reconstruir ese pasado con una perspectiva crítica que trasciende los aspectos político-ideológicos y pone en primer plano la dictadura como proyecto de restauración del orden moral y cultural. Estas memorias ofrecen nuevas formas de narrar ese pasado traumático que incorporan el afecto y lo cotidiano como dimensiones relevantes de la experiencia política de jóvenes en dictadura.

En este entramado de condiciones, reconocimientos y relaciones desiguales de poder emergen sujetos que se identifican como mujeres jóvenes activistas que actúan de forma colectiva y política (Larrondo & Ponce Lara, 2019). En el contexto de la última dictadura podemos observar cómo parte de la disputa fueron estas identidades de activistas jóvenes y en particular a quién corresponde el derecho a participar de las decisiones de la construcción de alternativas a las formas de organización social dominantes. Lxs jóvenes organizadxs y politizadxs constituyeron en ese momento histórico una fuerza social que desplegó acciones y puso en evidencia desigualdades estructurales. Las mujeres adolescentes desobedecieron el mandato de jerarquías género y de generaciones.

Esta rebeldía tuvo consecuencias inconmensurables a nivel social, político y personal. La violencia extrema desatada contra jóvenes desobedientes significó un castigo ejemplarizante para el resto de la sociedad. El terror como forma de control social se instaló en la sociedad. El miedo y represión de los años 70 establecieron relaciones sociales definidas por diferencias de poder basadas en las diferencias de edades (López Mazz, 2006). Asimismo, se desplegaron en una serie de prácticas de disciplinamiento que se implementaron a través de organismos del Estado y otras formas de control social que afectaron el tejido social, la solidaridad y la confianza. Se controló la forma de vestir, de hablar y las actividades en las que podían participar. El pelo corto, los colores grises y oscuros de uniformes escolares, la sanción

social de la diversidad fueron todas prácticas cotidianas de control y autocensura. Estas prácticas buscaban el restablecimiento de las relaciones de autoridad en la sociedad para limitar quiénes tenían derecho a decidir y liderar la sociedad y quiénes eran lxs que debían seguir y obedecer.

La perspectiva adultocéntrica de la cultura y la impunidad en relación con las violencias ejercidas por el Estado han contribuido a que las memorias de quienes eran jóvenes mujeres militantes en dictadura hayan sido relegadas en la discusión pública sobre el pasado reciente. La ausencia de reconocimiento de la experiencia generizada de la dictadura (de Giorgi, 2015; Forcinito, 2019; Sapriza, 2010) borra la diversidad y nivel de especificidad de los dispositivos disciplinadores desplegados por el Estado sobre los cuerpos y los modos de afectación específicos en las mujeres. Un cambio de perspectiva en cómo investigamos la memoria social del terrorismo de Estado nos permite incorporar nuevos actores y reconocer otras experiencias que no han sido registradas en la memoria hegemónica de la dictadura.

En este trabajo indago¹ ¿qué tipos de violencias se desplegaron sobre lxs jóvenes en la dictadura en Uruguay? El caso permite documentar violencias que se borraron de la memoria colectiva sobre el período dictatorial. En particular se explora cómo sistemas de género y las generaciones se intersectan en la construcción de memorias sobre la dictadura. Todavía hoy a cincuenta años del golpe de Estado en Uruguay, narrativas base como la *teoría de los dos demonios* o la *guerra interna* siguen circulando a nivel público construyendo como iguales al terrorismo de Estado y la violencia de grupos insurgentes (Achugar et al., 2023). Las memorias contra-hegemónicas de quienes fueron jóvenes militantes mujeres en dictadura disputan a nivel del discurso público por ser reconocidas y sirven para cuestionar el relato hegemónico sobre responsabilidad por la violencia política.

En este trabajo se explora el caso de una joven mujer militante que en su juventud participó en el movimiento estudiantil (secundaria y universidad) y fue directamente afectada por la violencia de Estado en dictadura. En ese período histórico de la dictadura la violencia extrema del Estado y otras instituciones se ejerció directamente sobre los cuerpos y subjetividades de menores de edad afectando su trayectoria de vida. Se documentan las diversas formas de violencia a las que se vio sujeta y la manera en que el registro de sus experiencias construye nuevas narrativas de memoria post-dictatorial. El comprender la particular forma de afectación sobre los cuerpos jóvenes generizados y el reconocimiento de su experiencia como víctimas directas revela el carácter sistemático y planificado de la represión y el disciplinamiento cultural en el terrorismo de Estado.

¹ Este trabajo reporta sobre parte de una investigación en curso sobre memorias de mujeres jóvenes y las luchas por la memoria en Uruguay contemporáneo (ver Achugar, 2022). Es la continuación de Achugar (2016) sobre cómo los jóvenes hoy aprenden sobre el pasado reciente y Achugar (2020, 2023) sobre representaciones de la memoria de jóvenes en cine producido por quienes eran jóvenes en dictadura en Uruguay.

Memorias jóvenes: sobre el lugar de enunciación y los sentidos del pasado reciente²

Las memorias sociales se construyen en parte utilizando experiencia de vida personales para dar legitimidad a discursos y actores sociales a nivel político, cultural y legal. El pasado puede expandirse según cómo se incorporan las experiencias de nuevos actores y modificar marcos interpretativos para la comprensión del pasado y la construcción de expectativas sobre el futuro (Jelin, 2002). Estas memorias se construyen en base al trabajo de agentes que intervienen en el mundo social a nivel semiótico y político (Achugar, 2008; Jelin, 2002).

Reconocer la particularidad de la experiencia de quienes eran jóvenes en dictadura (Achugar, 2022; Chmiel, 2021; Llobet, 2015; Norandi, 2023; Pérez & Capdepon, 2021) genera un espacio de escucha para nuevos testimonios narrados desde el punto de vista de actores que participaron desde otro lugar en acontecimientos que ya conocemos. La juventud como representación de una división ideológica otorga diferentes derechos, espacios de acción y límites en el acceso a recursos a nivel social. Este tipo de estructura opera en forma similar en las relaciones organizadas en torno al género. Las clasificaciones por edad o género producen un orden en el cual cada quien ocupa su lugar y no están dadas naturalmente, sino que se construyen socialmente (Bourdieu, 1990). En este caso se investiga qué les hacen la juventud y el género a las memorias sobre el pasado dictatorial.

¿Cómo afecta ese lugar de enunciación a la producción de memorias sobre el pasado dictatorial? ¿De qué maneras se construye la responsabilidad, la agencia y la dimensión del terrorismo de Estado en torno a nociones de género y juventudes?

En Uruguay actualmente, existen grupos que cuestionan el concepto de terrorismo de Estado, la legitimidad de las reparaciones a víctimas de violaciones a los derechos humanos en dictadura y demandan que la justicia libere a quienes están en prisión por crímenes de lesa humanidad. Se cuestiona la legislación y acuerdos internacionales de protección a los derechos humanos reclamando soberanía nacional. Estas batallas por la memoria en el presente sirven a una agenda que busca reestablecer el orden conservador y limitar los derechos individuales y colectivos.

Las narrativas sobre el pasado que circulan a nivel público constituyen los discursos sociales que definen lo decible o narrable en una comunidad (Angenot, 2010). En el Uruguay contemporáneo, las narrativas base (Wertscht, 2008) dominantes sobre el pasado reciente incluyen las que lo encuadran como un escenario de violencia o como una búsqueda de justicia (Lessa, 2014). Estas narrativas dominantes tienen como protagonistas a adultos varones, y cuando aparecen jóvenes están usualmente en roles secundarios. La narrativa dominante es la de los dos demonios que define el período

² Por una discusión y elaboración de este tema ver Achugar (2022).

como una guerra interna entre actores representantes del Estado (militares y policía) y la “subversión” (guerrilla armada, MLN), también aparece el pueblo como actor secundario que es víctima y observa pasivamente este conflicto violento (Achugar, 2005; Demasi, 2004; Marchesi, 2002). La narrativa de búsqueda de la justicia se centra en el Estado como actor impersonal que produce la violación de derechos humanos de la población (Achugar, 2008; Roniger, 2016). Existe otra narrativa con creciente circulación que caracteriza a la dictadura como un “tiempo oscuro” sin asignar claramente responsabilidades y resaltando lo negativo del período como algo que dejar atrás o evitar (Achugar, 2016).

Diferentes trayectorias de vida, niveles de agentividad y pertenencia geográfica impactan el tipo de memoria que se construye (Rubin Suleiman, 2002) sobre el terrorismo de Estado. Estas nuevas narrativas comienzan a visibilizarse públicamente una vez que se organizan colectivos de quienes comparten una experiencia similar (Levey, 2014; Sempol, 2016; Montea-legre y Sapriza, 2020). Sin embargo, la capacidad de imponer recepción de estas nuevas narrativas sobre el pasado reciente depende del contexto de recepción (Bourdieu, 1977) en diferentes esferas sociales y momento históricos. El caso Gelman en la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 2011, transformó el binarismo de las narrativas dominantes sobre la dictadura en el discurso público incorporando nuevos actores: madres y bebés sobre quienes se ejerció una violencia nunca antes vivida (la desaparición forzada). Esta primera desarticulación del discurso hegemónico sobre el pasado reciente habilitó a nuevos actores a tomar la palabra y enunciar desde un punto de vista no registrado anteriormente. Quienes eran jóvenes mujeres en dictadura comenzaron a tener espacio para poner en circulación sus testimonios. Lo decible está relacionado con lo escuchable: quién está legitimadx para enunciar sus memorias, quién es dadx una audiencia dispuesta a escuchar, qué respuesta tienen estas nuevas narrativas.

Estas nuevas narrativas nos convocan a problematizar los discursos hegemónicos y explorar el papel de estxs actores como agentes y como víctimas en este proceso de instauración de un nuevo orden económico y social a través de la violencia. Visibilizar las violencias ejercidas desde el Estado sobre estxs “terceros inocentes” (Segato, 2018) implica reflexionar sobre las “víctimas sacrificiales” que no han recibido reconocimiento ni reparación a nivel social ni de la justicia.

En este trabajo se explora la experiencia individual de una mujer joven militante en dictadura como parte de una experiencia colectiva. La situación de militante estudiantil mujer de clase media y activista por los derechos humanos en el presente posibilitan la construcción de una narrativa contrahegemónica de la dictadura donde el género y las generaciones sirven para mostrar los nudos y puntos de quiebre. El caso seleccionado es de una militante emblemática, Lucía Arzuaga, una activista de los derechos humanos públicamente reconocida por su lucha en la clandestinidad contra la

dictadura y por su papel como vocera en la primera y única denuncia por violencia sexual como forma de tortura en dictadura.

El corpus analizado proviene de entrevistas realizadas a Lucía Arzuaga durante 2019, 2021 y 2022. Estas entrevistas fueron realizadas por jóvenes mujeres estudiantes universitarias y por la autora en el marco de dos proyectos³ con aval de la comisión de ética de la Facultad de Información y Comunicación, Udelar. Las entrevistas fueron registradas en formato audiovisual y grabadas en audio, luego transcritas para ser analizadas. El diálogo transgeneracional entre mujeres en las entrevistas habilitó a generar un espacio de escucha donde la memoria se coconstruyó teniendo al género y la identidad estudiantil como marco conceptual común. Para este trabajo se analizó en el corpus el posicionamiento de la enunciativa en la construcción de sus memorias sobre el período reconociendo la diversidad de experiencias de las juventudes. No se asume que existe un relato homogéneo en las memorias de quienes eran jóvenes en ese período. El punto de vista del que estuvo ahí siendo menor de edad y su posicionamiento en el sistema de género nos permitió indagar sobre el sentido del terrorismo de Estado para quienes lo vivieron desde un lugar con menos poder a nivel social y político. Se identificó el punto de vista, la agentividad, y la localización en el tiempo y espacio como índices de posicionamiento de la enunciativa⁴. Este análisis busca visibilizar el potencial de nuevos sentidos sobre el pasado y las formas de continuidad de las relaciones de dominación que emergen en estas memorias. Los resultados del análisis del corpus fueron interpretados en base al contexto sociohistórico de producción y recepción, así como con teorías de género, generaciones y memoria.

El caso de Lucía: militante del movimiento estudiantil y luchadora contra la impunidad

La movilización estudiantil en Uruguay fue radical y masiva como en otras partes del mundo en esa época (Rey Tristán, 2002). Ante la movilización estudiantil y sindical, el Estado apeló a la represión resolviendo conflictos políticos a través de la violencia (Graña, 2019). En este contexto social y político la movilización social y la represión del Estado eran parte de la vida cotidiana de lxs jóvenes activistas.

3 Estos proyectos son Sujetadas Sujetadas: Mujeres y memoria en el terrorismo de Estado (sujetadas.fic.edu.uy) y Jóvenes y terrorismo de Estado: (re)significaciones del pasado reciente en la memoria colectiva en el Uruguay contemporáneo.

4 Los índices lingüísticos mediante los que se realiza el punto de vista incluyen los pronombres de primera persona (yo-nosotros) cuando el narrador es el protagonista, de segunda persona (tú) cuando el narrador es tú, o de tercera persona (él, ella, ellos, ellas) cuando el narrador cuenta la historia de otro grupo o persona. También funcionan como indicadores la persona verbal y los verbos de reporte (ej. decir, creer, pensar, etc.). La agentividad se marca con roles semánticos (paciente o actor), o a través de la voz pasiva o la pasiva refleja con “se”. El tiempo y el espacio aparecen expresados lingüísticamente con adverbios de tiempo y de lugar, unidades léxicas metafóricas, nombres y expresiones idiomáticas. En el análisis se marcan con diferente tipo de subrayado los distintos tipos de índices lingüísticos (punto de vista, lugar, tiempo, tiempo histórico, agentividad).

Se vivía un clima de protesta a causa de la crisis económica y social, y la respuesta desde el gobierno de Jorge Pacheco Areco fue utilizar medidas de excepción para controlar la situación. El gobierno decretó primero medidas prontas de seguridad que permitían que se limitaran derechos civiles en 1968. La prensa y los medios de comunicación fueron censurados y algunos medios clausurados temporalmente o de forma definitiva. Luego se pasó la ley de seguridad del Estado la cual permitió la creación de nuevos grupos de represión integrados por la policía y las fuerzas armadas (Fuerzas Conjuntas) con el fin de combatir las movilizaciones sociales, “la sedición”, y grupos armados como el Movimiento de Liberación Nacional (MLN). De 1968 a 1973, se pasó de un Estado de derecho a un Estado policial donde a través de normas jurídicas se legitimó una práctica autoritaria (Rico, 2005).

En este período la educación se convirtió en un espacio de confrontación violenta con participación de la policía y grupos paramilitares de extrema derecha como la Juventud Uruguaya de Pie (JUP) y el Escuadrón de la Muerte. Las formas de protesta del movimiento estudiantil se diversificaron y comenzaron a utilizar nuevas estrategias como las ocupaciones de los liceos, o la interrupción de actividades buscando espacios de participación en las decisiones de la educación.

Los movimientos estudiantiles realizaban acciones en defensa de la educación pública, el precio del boleto y en solidaridad con trabajadores que reclaman por la precarización laboral y la baja de los salarios. En 1970, como respuesta a la creciente movilización estudiantil y la actividad gremial de docentes, el poder ejecutivo intervino la enseñanza secundaria y la Universidad del Trabajo (UTU, educación profesional secundaria). Se respondió de parte del movimiento social con una huelga y la organización de liceos populares. Se dictaron contra-cursos con ayuda de profesores en parroquias, espacios sindicales y clubes sociales (Gascue, 2006). En 1971, se levantó la intervención lo cual fue interpretado como una victoria del movimiento estudiantil.

En el semanario *Marcha*⁵, las crónicas de los asesinatos de jóvenes del movimiento estudiantil eran descritos como un momento de quiebre de las normas de convivencia y el pacto social de la comunidad. Julio Castro planteaba luego del asesinato de Heber Nieto un joven de 16 años, que “provocar la violencia, reprimirla con más violencia y luego explotarla como pretexto para crear y mantener el clima de represión que vive el país es la técnica que aplica el gobierno en nombre del orden y la seguridad”⁶. Por su parte Guillermo Chifflet decía, luego del asesinato de Joaquín Klüver por las Fuerzas Conjuntas en una manifestación pacífica de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUU) contra la ley de educación, “se obliga a nuevas generaciones a crecer en la presencia de la sangre”⁷.

Esta violencia física era acompañada por violencia institucional. En 1972

5 El semanario *Marcha* fundado en 1939 por Carlos Quijano funcionó hasta 1974 cuando fue clausurado. Estaba vinculado con la izquierda independiente. Entre sus colaboradores se encontraban Juan Carlos Onetti, Ángel Rama y Eduardo Galeano, entre otros. Fue uno de los medios más influyentes a nivel cultural y político.

6 *Marcha*, viernes 13 de agosto 1971.

7 *Marcha*, 15 de diciembre de 1972.

se presentó una ley de reforma educativa (Ley 14 101 o Ley Sanguinetti) que transformaba la forma de gobernanza de la educación pública limitando la participación de docentes, controlando actividades gremiales y estableciendo sanciones para padres cuyos hijos participan en actividades consideradas “ilícitas”. Una política totalmente opuesta a las demandas y reclamos del movimiento estudiantil y los gremios de trabajadores de la educación.

Lxs militantes estudiantiles en 1973 se encuentran en un escenario donde su experiencia educativa se ve directamente afectada por la destitución de docentes, incorporación de autoridades interventoras, vigilancia y regulación de las prácticas, formas de vestir y prohibición de contenidos. El horizonte de posibilidades de construir una sociedad diferente y las aspiraciones de acción política son limitados.

Lucía Arzuaga comenzó a militar en el movimiento estudiantil cuando ingresó al liceo a los 12 años en 1971. En el liceo 20 de Punta Gorda participó de las actividades gremiales de los jóvenes de la época. Luego comenzó a militar en uno de los grupos de izquierda de jóvenes organizados gremialmente: el Frente Estudiantil Revolucionario (FER-68)⁸. A principios de 1974, ese grupo fue desarticulado por la represión. Militó luego en la Unión de Juventudes Comunistas (UJC) y en la Asociación de Estudiantes de Medicina (AEM). Es una referente de la militancia clandestina contra la dictadura.

El trayecto que ha transitado Lucía para construir una memoria de cómo sus derechos fueron vulnerados de manera particular por ser menor de edad y mujer se relacionan con su identidad política y vínculos afectivos que se remontan a su experiencia en el período 1968-1985. Su proceso personal y participación en diferentes colectivos (ej. grupo de mujeres ex presas, grupo de estudiantes del liceo 20, grupo de jóvenes recluidas en el Hogar del Buen Pastor) le brindaron oportunidades para participar de prácticas mnemónicas en las que su experiencia personal se politiza al reconocer que no solo ella vivió esos tipos de violencias. Su activa participación en distintos grupos y actividades le permitieron hacer denuncias colectivas de violación a derechos humanos por parte del Estado y militar activamente por la transmisión de la memoria del terrorismo de Estado⁹.

8 El Frente Estudiantil Revolucionario (FER) era un grupo de militancia estudiantil de izquierda independiente y apartidario que nació en 1968 en secundaria. Representaba el ala más radical de izquierda. No se dedicaban solo a la acción, sino que también tenían espacios de formación, lectura y discusión. Su estructura estaba organizada con un planteo político gremial que se organiza en base a asambleas de clase, juntas de delegados y comité de movilizaciones tomando decisiones por plenario. Además, tenían un órgano de prensa, Barricada, y operaba como una federación intergremial coordinando agrupaciones FER de diferentes liceos. Tenían incidencia a nivel universitario y en sindicatos de trabajadores. En 1970, hubo una escisión del FER por la que se formó el FER-68 que adhirió al Frente Amplio (coalición de izquierda) en 1971 y era afín al Movimiento 26 de marzo, ala política del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros grupo de guerrilla armada en Uruguay (Gascue, 2010, Rey Tristán, 2002).

9 Lucía Arzuaga también fue detenida, sufrió tortura y prisión por su militancia clandestina contra la dictadura durante sus años en la universidad. A la salida de la dictadura participó de denuncias individuales y colectivas por violaciones a los derechos humanos incluyendo tortura y violencia sexual. Es parte de varias causas contra el Estado uruguayo por violación a los derechos humanos que

Sin embargo, a pesar de su activa militancia en la lucha por verdad, justicia y memoria hace poco tiempo que tomó conciencia de la singularidad de su experiencia del terrorismo de Estado cuando era menor de edad. Esas memorias permanecieron silenciadas y borradas inclusive de su propia construcción de la experiencia de esa época.

A continuación, se presentan tres momentos de la experiencia militante de Lucía donde podemos registrar cómo se construye el pasado en el presente desde un posicionamiento como agente en los procesos históricos y políticos de la época. Estos momentos repolitizan su experiencia e integran acontecimientos históricos con experiencias de la vida cotidiana que dan densidad subjetiva a las memorias del terrorismo de Estado.

Memoria de la adolescencia en el contexto del “estado de guerra interno”: La bomba

La crisis nacional de esta época afectó particularmente las actividades del sector educativo. Las luchas sociales de docentes y estudiantes en todos sus niveles se convirtieron en un punto crítico de la vida nacional (Ares Pons, 1971).

En 1970 se intervino la enseñanza secundaria y la universidad del trabajo (UTU) en el marco de las medidas prontas de seguridad. Se utilizó la fuerza pública para imponer un nuevo régimen que limitaba la autonomía y reducía el presupuesto de la educación. Hubo persecución de actividad gremial, destitución de docentes y designación de nuevas autoridades. Según una crónica de Ares Pons en *Marcha* (1971) “eran momentos en que se producía el repliegue del movimiento obrero y los estudiantes salían a la calle con una combatividad inusitada” (p.71). Los liceos estaban en un estado de asamblea permanente, en ese contexto aparecen bandas de la Juventud Uruguaya de Pie (JUP)¹⁰ que disputaban el espacio con organizaciones estudiantiles de izquierda y apoyaban la intervención. Las protestas de los gremios estudiantiles eran reprimidas por la policía y a esto se sumaban ataques de grupos de derecha.

El 24 de julio de 1971, Heber Nieto de 16 años estudiante de UTU, fue asesinado por miembros del Escuadrón de la Muerte que coordinaban actividades con la policía en la represión de una movilización estudiantil¹¹.

continúan abiertas incluyendo la denuncia de mujeres por violencia sexual como crímenes de lesa humanidad en 2011.

10 Según Bucheli (2016), la JUP “dio un espacio simbólico fundamental en la disputa con las izquierdas, el ámbito juvenil, aunque su convocatoria trascendió a ese espacio generacional” (p.2). Entre sus actividades estaban actos públicos, la propaganda escrita y radial, y episodios de violencia política en torno a ideas patrióticas y anticomunistas. “La JUP ha quedado marcada por su complicidad en el anticipo de las prácticas del terrorismo de Estado” (p.2). Bucheli identifica tres escenarios donde las prácticas violentas se manifestaron: el estudiantil en secundaria, el pre-electoral y el de los “escuadrones de la muerte”.

11 Heber Nieto fue un estudiante de 16 años asesinado el 24 de julio de 1971 por personal de inteligencia policial mientras estaba en la azotea del Instituto de Enseñanza de la Construcción (IEC) de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) haciendo trabajos de albañilería para la construcción de nuevos salones de clase. Al mismo tiempo, un grupo de estudiantes de esa institución educativa realizaban una movilización callejera. Fuerzas de choque de la policía, agentes vestidos de civil y otros

Julio Arzuaga¹², padre de Lucía, realizó la autopsia a pedido de la familia y su informe contradijo el de la información oficial.

El 29 de julio de 1971, se realizó un atentado con bomba al domicilio del médico forense y catedrático de la Facultad de Medicina, Julio Arzuaga. De acuerdo con la autopsia de Arzuaga, la bala que había matado al joven había venido de abajo hacia arriba indicando que provenía potencialmente de elementos policiales disparando a la azotea donde estaba el joven. Según el informe de la Dirección Nacional de Información e Inteligencia, la explosión a las 02:45 horas causó “el desprendimiento de la puerta del garaje, varios vidrios destrozados y el automóvil propiedad del citado profesional... como consecuencia de la explosión, fueron dañadas también las fincas linderas”¹³. Según, Arzuaga, el atentado fue consecuencia de su autopsia en la muerte del estudiante, Heber Nieto. Se dejaron volantes que conminaban a que el médico cambiara su informe sobre el recorrido de la bala que mató al joven. Años después se determinó que fue un atentado del Escuadrón de la Muerte (Rodríguez, 2009).

En ese momento Lucía tenía 12 años había ingresado al liceo y comenzado su militancia en el gremio del liceo 20. Lucía recuerda el incidente de la bomba como un ejemplo del nivel de violencia y miedo bajo el que se vivía en ese momento. Fue un incidente que cambiaría su vida familiar y personal drásticamente.

En el ejemplo 1 observamos cómo relata los sucesos y su significado en relación con su politización y comprensión del contexto en el que vivían¹⁴:

“Y esa noche... y ese día que papá le hizo la autopsia a Heber Nieto de noche nos pusieron una bomba y nos rompieron la casa. Y creo que eso fue como un antes y un después... Nos despertamos a las 3 de la mañana y se habían roto los vidrios de toda la cuadra hasta la vereda de en frente... en la calle estaban hecho añicos todos los vidrios. Mi hermana que dormía en un cuarto de adelante empezó a los gritos: ‘papá, papá. Tenía toda la cama llena de vidrios. Y ahí dejaron un volante que decía: Doctor Arzuaga ¿está seguro que la trayectoria de la bala era de arriba hacia abajo? Porque la policía estaba arriba. Y bueno este... ahí cambió mi adolescencia.” (Lucía, comunicación personal 2021).

miembros de la seccional de la zona fueron a intervenir en la movilización luego que se generara un conflicto entre los jóvenes y un autobús que no paró ante el corte de la calle (Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente, 2016). En 2009, el periodista Roger Rodríguez realizó una investigación mediante la que se comprobó que el rifle con el que fue asesinado Heber Nieto había sido entregado a la Inteligencia policial y fue utilizado por el Escuadrón de la muerte por Dan Mitrione asesor de Estados Unidos en la Dirección Nacional de Información e Inteligencia. (*La República*, 12 de marzo de 2009). Julio Arzuaga realizó la autopsia a pedido de la familia y su informe contradijo el de la información oficial.

12 Julio Arzuaga (1921-1976) fue médico cardiólogo, forense, y catedrático de medicina legal en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. Tuvo una actuación importante como forense en las denuncias de violaciones a los derechos humanos en el período previo a la dictadura haciendo informes técnicos en casos de responsabilidad criminal del Estado y declaraciones en el parlamento por tortura por agentes del Estado. Además, fue decano de la facultad en el momento en que fue intervenida por la dictadura. Fue encarcelado por la dictadura por resistir la intervención universitaria, luego sumariado y prohibido el ingreso a la Facultad de Medicina.

13 *Memorandum DNII*, 29 de julio de 1971.

14 En itálicas se resaltan los participantes de la narración para ver los actores sociales que aparecen representados en estas nuevas narrativas.

En este ejemplo observamos que Lucía se posiciona como parte del grupo familiar, a través de nombres de relaciones filiales (ej. Papá, hermana, familia) y por otro lado se usan adjetivos posesivos (mi) y pronombres de objeto directo (nos) que marcan la inclusión y parte de un colectivo. El colectivo se ve vulnerado por las acciones de agentes del Estado (policía), pero mayormente se usan construcciones pasivas o nominalizaciones mediante las que no se nombra a los agentes responsables de las acciones sufridas por la familia (ej. “Se habían roto los vidrios”). También se usan construcciones que no identifican directamente a los actores (ej. “nos pusieron una bomba”, “dejaron un volante”). Las acciones del padre que representan parte de su trabajo, porque era médico forense, cobran un sentido nuevo y resultan en consecuencias dramáticas con efectos a nivel político, individual y familiar. Se construye en el relato un momento de cambio en la situación del país (“fue un antes y un después”, “ahí cambió mi adolescencia”) que indica su conciencia del tipo de violencia y situación límite en la que están inmersos. La narrativa incluye también referencias a acontecimientos históricos clave en la crónica del terrorismo de Estado (asesinato de Heber Nieto). Esta referencia histórica es un símbolo que indica una mirada desde un lugar particular, se construye el relato desde quienes en la sociedad civil formaban parte del movimiento estudiantil y la lucha contra la violencia del Estado. Queda también registrado en esta narración que los menores de edad son directamente afectados por este clima de violencia política.

En el ejemplo 2, Lucía explica cómo le dieron sentido y de qué manera definen las acciones a seguir luego del atentado.

“La mañana siguiente de la bomba mi papá nos sentó a los cinco. Mis hermanos eran chiquitos.. este y yo tenía doce años así que mi hermano más chico tenía seis y mi hermana más grande tenía diecisiete. Y nos explicó lo que había pasado y que él.. era su obligación denunciar lo que pasaba. Y que él estaba muy preocupado porque no nos pasara nada pero que él iba a seguir haciendo lo que tenía que hacer que era el correcto ejercicio de su profesión y la denuncia de las atrocidades, ¿no?” (Lucía, comunicación personal, 2021).

En el ejemplo 2, nuevamente Lucía se posiciona desde el grupo familiar, pero desde el rol de hija y hermana (“los cinco”, “hermanos”) como unidad colectiva que recibe la enseñanza del padre a nivel moral. Se identifican en torno a su edad como ubicación en el tiempo, un tiempo histórico ontogénico que los ponen en un lugar de dependencia (“chiquitos”). Lucía se posiciona como menor de edad, pero que goza del derecho a saber y recibir una explicación de porqué esto pasa y se decide actuar de esa manera. La moraleja de esta narrativa es entonces poner los valores por sobre los intereses individuales e incluir a los directamente afectados. Lo no dicho pero implícito en el mensaje es que quienes violan estos códigos y cometen “atrocidades” atentan contra la vida en comunidad. Este mensaje refuerza

la idea de que lo que hacen es correcto y no debe cambiar, aunque estén en un contexto adverso. Es importante destacar que no existe diferenciación de género con respecto a sus hermanos, todxs son convocados a la instancia donde se informa sobre el sentido del acontecimiento y se orienta sobre cómo actuar ante este tipo de amenaza. La enseñanza del padre es igual para todxs sus hijxs sin diferencia de género.

El contexto de situación que construye Lucía en su relato muestra cómo lo personal sirve para politizar y generar una identidad familiar y personal en torno a cómo responder ante hechos del mundo que lxs rodea. Es decir, su identidad se construye en base a respuestas y posicionamientos relacionados con eventos que atraviesan la vida familiar y la del país. La historia personal se ve cruzada por la historia política del país. Asimismo, estos testimonios de la joven en dictadura revelan el daño transgeneracional (Scapusio, 2006) del terrorismo de Estado. La violencia política vulnero directamente a menores de edad y estos daños todavía no aparecen registrados en la historia o reconocidos socialmente.

Memoria de lxs jóvenes como actores políticos: militancia en secundaria

Durante el período 1968-1973 en Uruguay se produjo una crisis socio-económica¹⁵ y un nivel de protesta social que cuestionó las propuestas y planteó alternativas contra-sistémicas. Una parte importante de esa disputa de poder vino de parte del movimiento estudiantil. Las movilizaciones estudiantiles de esta época y las medidas de excepción para contenerlas (Medidas prontas de seguridad) permitieron coartar derechos a la protesta, libre expresión, circulación, entre otros. En este contexto se generó un ciclo de represión policial y movilizaciones juveniles (Markarian, 2012).

Estos nuevos sujetos con demandas y acciones plantearon nuevas alternativas. La politización estudiantil muestra a lxs jóvenes como protagonistas en la lucha por el precio del boleto, contra la ley de educación (ley Sanguinetti), y la muerte de estudiantes en la calle a manos de la policía. La pasión militante como dice Graña (2019) constituyó parte del ethos de lxs jóvenes de la época. Esta participación y conciencia de lxs jóvenes se extendió en acciones de solidaridad con el movimiento sindical (“obreros y estudiantes unidos y adelante”).

Lucía participó del gremio del liceo 20 desde que ingresó. Los repertorios

15 La crisis económica de los años sesenta fue inédita. En 1968 la inflación había alcanzado 180% y los precios de consumo aumentaron un 125%, por otro lado, los salarios y jubilaciones estaban congelados. Se declaran medidas prontas de seguridad (Finch, 1980). La redistribución de ingresos y el deterioro económico resultan en recortes en el presupuesto destinado a la enseñanza. Esto requiere regresión en conquistas sociales en la salud, seguridad social y enseñanza. La participación de docentes en el gobierno autónomo de la enseñanza pública fue una de esas áreas atacadas. Profesores de secundaria fueron detenidos durante las medidas prontas de seguridad. En febrero de 1970 se intervino Secundaria y se clausuran cursos a fin de año. En 1971 el parlamento pone fin a la intervención de la enseñanza media. Se crean las Fuerzas Conjuntas (militares y policías) para la “lucha antisubversiva”. Hay secuestros y asaltos por parte de grupos guerrilleros armados (MLN mayormente, OPR 33). En 1972 el parlamento pasa una ley de seguridad del Estado.

de acción colectiva y el sentido que construye de su participación muestran su identificación como joven militante. En el ejemplo 3, Lucía describe el tipo de actividades en las que participaba en esa época.

Yo entré al liceo 20. Al liceo 20 iba yo. Y en realidad había gremio ahí. Yo era chica, pero en el año 72 se presentó en el parlamento la Ley de Educación General que se llamaba en ese momento ley Sanguinetti, porque Sanguinetti, Julio María Sanguinetti, era el ministro de educación. Y la ley que se aprobó después, que se presentó que después se aprobó era una ley profundamente antidemocrática que le quitaba potestades al Consejo de Educación Secundaria, de Primaria y de UTU y le daba potestades al poder Ejecutivo directamente. Que prohibía las actividades gremiales. Que además creaba un delito para los padres que podría ir desde retirarles la asignación familiar hasta un período de cárcel por no poder convencer a sus hijos de que no tuvieran actividad gremial. O sea, era una ley absolutamente antidemocrática. Yo yo empecé a militar en contra de esa ley. En asambleas, en el liceo, ¿no? y en algunas marchas que hicimos. (Lucía, comunicación personal, 2019)

En el ejemplo 3, Lucía construye una narrativa en primera persona que la muestra como agente que toma decisiones en un contexto social y político complejo. Describe el contexto en el que algunos agentes del Estado sin ser identificados (“se presentó en el parlamento”, “se aprobó”) y otros que tienen nombre y apellido, pero no se asocian directamente a los hechos descritos (“Julio María Sanguinetti”). La “Ley” es personalizada y como nominalización se representa como la que desencadena ciertos acontecimientos (“quitaba potestades al Consejo de Educación...”, “prohibía las actividades gremiales”, “creaba un delito para los padres”). Ella aparece como agente que responde a esta serie de acciones “anti-democráticas” a través de su militancia (“yo empecé a militar contra esa ley”). Se presenta como “chica” y recién ingresando al liceo, pero con agentividad y capacidad para participar en acontecimientos que ponían en riesgo las libertades civiles y el derecho a la educación. En este relato también se identifican los métodos de protesta y movilización estudiantil que incluían nuevas formas de activismo como las asambleas de clase y las marchas. Se observa nuevamente cómo las acciones del Estado afectan a los jóvenes y sus familias en su vida personal y en su papel como ciudadanxs limitando derechos de participación y decisión sobre sus vidas. No se registra un posicionamiento o diferenciación a nivel de su identidad de género.

En el ejemplo 4, Lucía nos brinda una valoración de esas actividades y sitúa ese período en relación con el presente.

Fue difícil, no era como ahora ser estudiante. También tenías mucha vida, muchos amigos, muchos ideales... y también estaba bueno porque también tenías muchos proyectos... también era muy gratificante sentíamos que estábamos haciendo cosas muy importantes. Era lindo también... (Lucía, comunicación personal, 2019)

El punto de vista en este relato es desde una primera persona protagonista (“fue difícil”) y al mismo tiempo tomando distancia para poder describir la situación en general (“tenías mucha vida, muchos amigos, muchos

ideales”). También se coloca en el lugar de un colectivo (“sentíamos que estábamos haciendo cosas muy importantes”). No existe diferenciación de género en su relato sobre la experiencia en el movimiento estudiantil o su organización FER68; esto no quiere decir que no existieran, pero es importante destacar que no son algo que ella elige marcar en su narrativa. La descripción de la experiencia de militante en el movimiento estudiantil define las cualidades y selecciona destacar su compromiso a nivel afectivo y político. El activismo incorporaba ideales, estudio y discusiones donde emergían discursos en los que se construían alternativas y se creaban proyectos. Las consignas y reivindicaciones incluían aspectos concretos como el boleto y también la situación general del país.

Según los documentos del grupo en el que militaba Lucía, FER68, la lucha por los cambios sería vía la huelga general insurreccional. El discurso antimperialistas, anticapitalistas y tercermundistas influido por la Revolución Cubana era parte de la discusión y resultó en un documento de análisis político independiente “el Mamotreto” (Gascue 2010). Lxs jóvenes militantes sentían que contribuían a la historia. Álvaro Gascue, uno de sus fundadores del FER, plantea que fue “quizá la única vez que la juventud impactó a la sociedad a partir, entre otras cosas, de su condición de tal” (2010, p.1).

Las crónicas de la época describen a los estudiantes con un espíritu sensible a los problemas socio-políticos y dispuesto a buscar soluciones alternativas. “La rebeldía del estudiantado y su intensa fermentación ideológica que se orienta ineluctablemente hacia soluciones de izquierda, constituyen uno de los rasgos más característicos de esta etapa de la historia de nuestro país. En momento en que se producía el repliegue del movimiento obrero, los estudiantes salían a la calle con una combatividad inusitada.” (Ares Pons, 1971, p.7).

Las intensas vivencias de quienes transitaban espacios educativos en esa época construyeron sentidos de pertenencia generacional y disconformidad con el autoritarismo. Lucía relata que hasta hoy sigue en contacto con el grupo de estudiantes del gremio del Liceo 20. Esos vínculos construidos durante la adolescencia perduran y moldean su identidad política. La socialización política de Lucía comienza en el contexto familiar y se continua en experiencias con pares en el movimiento estudiantil de secundaria. Su ingreso en la política es a través de experiencias que le muestran cómo lo personal y las prácticas cotidianas tienen dimensiones políticas.

Memorias de menores de edad sujetos de violencia: la detención y la reclusión

Lxs jóvenes como actores políticos y culturales en ese período lideraron un movimiento que ofreció nuevas formas de protesta y propuestas alternativas a los proyectos que circulaban en el espacio público. Esa desobediencia y desafío al orden establecido fue castigada violentamente. Al documentar las memorias de adolescentes sobre el terrorismo de Estado, notamos que

no son daños colaterales sino parte de una estrategia sistemática que buscaba la destrucción moral del “enemigo” y la exhibición del poder. El mensaje a quienes sufrieron esa violencia era un mensaje de poder y apropiación pronunciado para la sociedad y no solo para la víctima (Segato, 2018).

Disciplinar los cuerpos jóvenes, incluyó no solo su aniquilamiento como fueron los asesinatos de estudiantes detallados arriba, sino también la criminalización y persecución con el fin de generar autocensura y terror a participar de manera activa en la lucha por derechos o en la construcción de un horizonte de expectativas alternativas. En 1974, a principios de la dictadura estaba prohibida la actividad gremial y todos los gremios.

En el caso de Lucía, su militancia en el gremio de su liceo la llevó a ser detenida y sancionada con la pérdida del derecho a asistir a instituciones de educación pública. En el ejemplo 5, Lucía describe cómo fue su detención.

Era fin de enero del 74. Y yo estaba afuera veraneando en una casita en Santa Lucía del Este.. con mis padres. Papá había estado preso con los decanos desde el 27 de octubre que fue la intervención en la Universidad hasta el 20 de diciembre, y ahí estaba con libertad vigilada e ir a firmar y todo eso. Y bueno llegó enero y como siempre nos fuimos para afuera. Y en Montevideo había quedado mi hermano mayor que estaba en primero de facultad.. que estaba preparando exámenes porque se habían suspendido las clases en octubre y se habían trasladado los exámenes para febrero. Y bueno y ahí resulta que me fueron a buscar a mi casa. Cayeron una cantidad de chiquilines y chiquilinas de diferentes liceos, del 13, del 10 y del 20. Yo iba al 20. Y este y como yo no estaba se llevaron preso a mi hermano y a sus dos compañeros de estudio. Entonces fueron mis tíos, la hermana de mamá con el marido y con mi abuela como locos para afuera. Estábamos ahí tranquilos sentados... una tardecita sentados en el porch de la casa.. Y bueno ta cuando llegaron mi abuela venía llorando, toda una tragedia. No sabíamos qué pasaba. Y le dijeron a mis padres que había ido que se habían llevado preso a mi hermano y que me habían ido a buscar a mí. Y bueno papá se vino para Montevideo como loco y ahí le dijeron que.. que si yo no me entregaba.. mi hermano que tenía 18 años que los había cumplido en octubre.. era mayor de edad y lo iban a procesar e iba a ir al penal de Libertad. Este porque mi hermano decían que tenía dos caídas, una era en democracia firmando.. una pintada creo que era abajo la ley de enseñanza algo así.. que lo habían detenido. Y la segunda era que él estaba en la facultad en el momento que explota la bomba y ahí se llevaron presos a todos los estudiantes de ingeniería... y lo soltaron enseguida per eso lo contaban como un antecedente. No necesitaban ni antecedentes ni nada... si te querían procesar y bueno papá volvió y me dijo. Y yo le dije que no que no podía ir mi hermano preso por mí que yo me entregaba. Entonces ahí papá hizo unas averiguaciones... me llevó a otro lado porque me quería llevar él y no que me fueran a buscar de noche y él no saber dónde estaba. Y finalmente papá me acompañó a inteligencia y me entregué. Así fue que caí presa. (Lucía, comunicación personal, 2021)

El punto de vista de primera persona donde Lucía aparece como protagonista construye un relato donde ella es quien decide y mueve la historia (“yo estaba afuera”, “me entregué”). La narración construye la escena como algo casi inimaginable, un evento familiar como el irse a veranear se transforma en una situación trágica. La desfamiliarización y la focalización del dilema traslada la responsabilidad y la agencia de lxs adultxs a lxs jóvenes.

Lucía es la protagonista de la historia, ella es quien toma la decisión y define cómo resolver el problema de la situación. La responsabilidad y el poder de decisión que tiene en la situación visibiliza una forma de relacionamiento en la que las diferencias etarias no se traducen en diferencias de poder. Ella recibe la sanción social que el Estado injustamente le asigna y en ese acto visibiliza la impotencia de los adultos y la capacidad de los jóvenes de participar como iguales en ese momento. Aunque el padre trata de proteger a su hija, los sistemas e instituciones no son confiables y el castigo a Lucía llega, aunque el padre trata de usar influencias y confía en los códigos sociales que indican que a los más jóvenes se los protege. El anclaje en el tiempo y el espacio relaciona lugares familiares como “la casita” en el balneario con “inteligencia” y el tiempo cronológico “febrero 1974” con referencias a acontecimientos históricos clave para darle relevancia a su historia personal en el contexto de la historia nacional (“los decanos presos”, “la bomba en ingeniería”).

Aunque al padre de Lucía le habían asegurado que por ser menor ella no iba a ser procesada y que rápidamente volvería a su casa, eso no ocurrió. De la Dirección Nacional de Información e Inteligencia fue enviada por disposición de la jueza de menores al Hogar del Buen Pastor un lugar de reclusión. En el ejemplo 6, Lucía describe lo que ocurre después durante su prisión en el Hogar del Buen Pastor¹⁶, un albergue para jóvenes infractores gestionado por una orden de monjas católicas.

Y bueno el Buen Pastor era un hogar para *menores infractores* en donde había una cantidad de reglas ridículas, increíbles como que no podíamos usar pantalón.. teníamos que usar pollera pero la pollera tenía que ser por abajo de la rodilla.. por lo cual todas teníamos unas polleras a las que nuestras madres les habían cosido, porque todas usábamos minifalda, una tela de otro color igual así por abajo de la rodilla. Teníamos que trabajar, teníamos que rezar. Y yo no sabía rezar porque mi familia era atea y yo también.. y había que rezar antes del desayuno, antes del almuerzo, antes de la merienda, antes de la cena.. y cuando sonaba el ángelus que hasta el día de hoy no sé muy bien lo que es porque en eso mis padres fallaron en la educación. Y yo no sabía rezar entonces yo me paraba, pero tenía miedo de ser sancionada. Entonces yo empezaba a decir: padre nuestro que estás en los cielos... hmmm y empezaba a decir unas cosas así para que se creyeran que estaba rezando. Y nos hacían limpiar todo los baños, la cocina, cocinar... cocinar para nosotros y para las monjas que nos cuidaban pero con un criterio tan poco cristiano que ellas comían otra comida pero además los platos de ellas los teníamos que lavar en otra palangana con otro trapo con otra cosa para que no se contaminara con la de *las menores infractoras*... yo me acuerdo una amiga, María Julia, que mientras lavábamos los platos hacía así: les pongo un poquito el trapo nuestro, ahora que no ven las vamos a contaminar. (Lucía, comunicación personal, 2019)

¹⁶ El Hogar del Buen Pastor, “escuela de formación integral de la joven”, era un lugar de reclusión para menores infractores administrado por las monjas del Buen Pastor. Esta orden también gestionaba la cárcel de Cabildo, la primera cárcel de mujeres adultas (Sapriza, 2019). Esta orden francesa busca “reformular a la mujer de vida irregular”. También tuvo hogares en Chile y Argentina donde estuvieron presas mujeres detenidas por su actividad política o sindical. En el período de la dictadura, las instituciones de presas comunes administradas por las monjas del Buen Pastor, sufrieron varias fugas de militantes guerrilleras en Córdoba y Buenos Aires y también en Uruguay en 1970 y 1971. La congregación gestionó la cárcel de Cabildo hasta 1989, y actualmente es en un sitio de memoria gestionado por un grupo de expresas políticas.

Lucía estuvo reclusa con otras compañeras de su liceo (como indica la referencia a su amiga), los varones del gremio fueron enviados al Instituto de Menores Álvarez Cortés. Este espacio de rehabilitación se enfocaba en la reeducación moral de las menores mujeres. Su narración la posiciona como parte de un grupo colectivo de mujeres que comparte una experiencia en un lugar inhóspito con valores extraños. Se destaca la solidaridad de sus madres que las apoyan adaptando su ropa a los requerimientos de la institución, y esto muestra indirectamente que los valores que se imponen de parte de las monjas no son compartidos por todas las mujeres más allá de su edad. La pedagogía utilizada por las monjas para la rehabilitación de las “jóvenes desviadas” incluía el trabajo y tareas domésticas como lavar, prepara la comida y hacer flores de papel como formas de recuperación. Su identidad como jóvenes mujeres emerge en las observaciones sobre la vestimenta (“usábamos minifaldas”). Y su subjetividad como militantes se nota en la descripción de las actitudes críticas hacia las monjas quienes promueven la discriminación hacia las reclusas en vez de la solidaridad (nosotros vs. ellas). Este ejemplo muestra cómo se vigila y regula la obediencia a la moral conservadora de género y se expande la esfera de control sobre las poblaciones al ámbito privado poniendo el género en el centro.

El proceso de reeducación en el sitio de reclusión establecía una asociación de las jóvenes y sus delitos con el pecado que se extendía a su condición de mujeres. Este disciplinamiento de cuerpos desobedientes se extiende a aspectos como la menstruación concebida como un índice de lo “impuro” de la condición de ser mujer. En el ejemplo 7, se focaliza en cómo la condición de mujer se estigmatizaba.

Y de día trabajabas limpiando, y después de limpiar teníamos que seguir trabajando con una tarea muy poco gratificante que era que nos hacían hacer flores de papel para las coronas de los muertos que ellas vendían. Y bueno no es una tarea muy gratificante para una niña hacer toda la tarde flores de papel para coronas... decían que era para que pagáramos nuestra manutención. aunque en realidad la familia traía comida. Estas niñas que vivían ahí no les daban pasta de dientes... se lavaban los dientes con jabón, se lavaban el pelo con jabón... nosotras le dábamos. Por supuesto que inmediatamente le dimos pasta de dientes y jabón, champú todo, no?. Y además tenían otro concepto, no? No sé porqué eran así... no nos dejaban... Imagínate que éramos todas chiquilinas jóvenes. Todas menstruábamos, pero para ellas la menstruación era pecado.. No sé de dónde lo habían sacado. Entonces, no nos permitían tirar el higiénico, sino que había que lavarlos. Y nosotras le decíamos que nosotras lo lavábamos pero que lo íbamos a tirar a la basura porque nos íbamos a agarrar una infección. Bueno, pero había que lavarlos, secarlo al sol y después si querías tirarlo. Y así usaban las niñas estas los higiénicos. Pobrecitas todas nos pedían que cuando saliéramos les llamáramos a las madres y les pidiéramos que las fueran a ver. (Lucía, comunicación personal, 2019)

Por ser mujeres, eran pecadoras y eso se reflejaba en la menstruación como algo tóxico y contaminante. Parte de la reeducación moral era res-

tablecer el orden de género tradicional por el que las mujeres se consideraban como sujetos impuros. La politización de los cuerpos femeninos como objeto de control de una autoridad restablecía a la mujer como objeto sin funcionamiento independiente. La represión y control de las toallas higiénicas en el lugar de reclusión es un símbolo de las formas diferenciadas de opresión que sufrieron las mujeres jóvenes en dictadura. Las jóvenes mentruantes eran estigmatizadas y sancionadas. Esta forma de disciplinamiento buscaba restablecer un orden jerárquico en el que las mujeres por su condición deben sentirse menos libres de actuar en espacios públicos. También se trataba de someter y conseguir que fueran obedientes para poder adecuarse al lugar propio de su género. Las conductas desviadas de la moral aceptable debían ser reformadas para conseguir su reinserción social.

El castigo discriminaba a mujeres de varones habiendo espacios particulares para cada uno de los sancionados. Los varones del gremio fueron al Instituto de Menores Álvarez Cortés. Las formas de castigo también estaban generizadas como resalta Lucía en su testimonio.

En este relato también se observa la diferencia de clase que atraviesa su condición de mujeres de clase media, ya que las jóvenes que estaban ahí por otras causas no relacionadas con su accionar político tenían menos posibilidades de cuestionar y desafiar los mandatos de la autoridad. Lucía destaca cómo las otras jóvenes tenían que usar esos higiénicos, no podían descartarlos. También cómo no tenían el apoyo de sus madres o la posibilidad de acceder a formas de cuidado dignas (no tenían pasta de dientes, ni champú). Esta experiencia permite concientizar a Lucía de su lugar social y sus privilegios a nivel socioeconómico lo cual reafirmó sus ideales de justicia social.

Los procesos culturales mediante los que Lucía fue socializada y construyó su identidad política son atravesados por su identidad como mujer y joven en un contexto en el que esas diferencias de poder estaban siendo disputadas. La identidad como mujer militante se construye en estos relatos como colectiva y dialógica a través de la participación en actividades compartidas, horizontes de expectativas comunes que imaginan luchas, el poder de los oponentes y el propio, así como las posibilidades de cambio en el mundo (Holland, Fox, Daro, 2008).

Conclusiones preliminares

Como ejercicio de construcción de significado estas memorias pueden abrir nuevas formas de comprender el período dictatorial y visibilizar las diferentes violencias del Estado que se desplegaron sobre toda la población. Las memorias de jóvenes mujeres en dictadura contribuyen a desarticular un discurso hegemónico basado en lógicas binarias y muestran la diversidad de experiencias y formas en que estas violencias atravesaron y atraviesan a nuestra sociedad.

El borramiento de las memorias y la agencia de jóvenes mujeres en el pasado dictatorial ha permitido limitar el derecho a la memoria de jóvenes

hoy en día. Según Álvaro Rico (2004), la dictadura no es una “herencia del pasado” sino un factor constitutivo de la democracia política y de las formas de relacionamiento interpersonal contemporáneas. En 2022, escuchamos a senadores en el parlamento argumentar por qué debemos conmemorar el Estado de guerra interno declarado en 1972. Al mismo tiempo se presentan proyectos de ley que buscan brindar reparaciones a los familiares de agentes del estado muertos durante su trabajo en las fuerzas conjuntas. También se remite un proyecto por el que se habilitaría la prisión domiciliaria para presos por crímenes de lesa humanidad en dictadura. En este tiempo hay incidentes en los que la policía ingresa edificios de educación secundaria y detiene a estudiantes amenazando a docentes que quieren proteger sus derechos como menores de edad. También en Uruguay en este momento la violencia de género, la desigualdad social y la falta de representación política de mujeres son problemas públicamente reconocidos. El caso de Lucía Arzuaga nos muestra las continuidades reales y simbólicas del pasado en el presente invitándonos a interpretar esas violencias políticas y el terrorismo de Estado vividas por jóvenes mujeres ayer en relación con las que viven jóvenes y mujeres hoy. El impacto de estos elementos de la violencia en la vida privada y cotidiana de personas y familias se continúa experimentando actualmente. La violación sistemática de libertades, garantías y derechos muestra cómo el autoritarismo fue naturalizándose e integrándose al funcionamiento de la sociedad. En esta democracia “la matriz de miedo e inseguridad, instrumentalizada por el poder estatal” (Rico, 2004:224) sigue operando. La impunidad que este accionar goza en el presente es un fenómeno sociocultural y un problema ético en la comunidad actual (Marchesi et al., 2004).

Las características de los testimonios de esta joven en dictadura revelan otros aspectos del terrorismo de Estado que no forman parte de las narrativas hegemónicas en el discurso público del Uruguay contemporáneo. Emergen en estos testimonios de Lucía nuevos acontecimientos, actores y circunstancias. Estas narrativas visibilizan la lucha pacífica a través de prácticas de desobediencia civil por parte de estudiantes. Muestran el clima de terror de la época, la persecución y suspensión de libertades individuales inclusive de menores de edad y la limitación de la patria potestad. Aparecen también nuevos actores como los escuadrones de la muerte y las religiosas que operaban como carceleras y agentes de la reeducación de las jóvenes desviadas. Esto resalta el hecho que fue una dictadura civil-militar donde operaron diferentes instituciones para restaurar el orden como proyecto moral, cultural y político. Recuperar el papel de estos actores civiles en la dictadura muestra las responsabilidades compartidas y la colaboración necesaria para mantener este tipo de régimen autoritario. El caso de Lucía permite también observar cómo se transita de un Estado de derecho a un Estado terrorista de forma gradual con la naturalización de prácticas invisibilizadas por el miedo y la desafección que vulneran derechos y violencias que afectan física y simbólicamente.

Otro aspecto para resaltar en estas memorias de jóvenes es cómo se marca la diferenciación de la violencia ejercida de acuerdo con el género y la edad. Es decir, existía toda una serie de instituciones, prácticas y agentes especializados en el uso de la violencia hacia este grupo particular jóvenes y mujeres. Las mujeres jóvenes menores de edad fueron tratadas de manera particular en los lugares de detención. No hay un quiebre en las formas elementales de la violencia que atraviesan la cultura. Estas se manifiestan en diferentes aspectos que van desde los valores, a las prácticas cotidianas y las formas de construir un discurso sobre el pasado. Las continuidades y responsabilidades institucionales quedan al descubierto al observar cómo se trata a jóvenes mujeres en hogares de reclusión del Estado o tercerizados a los mismos proveedores religiosos en el presente.

¿Qué aportan estas memorias a la lucha contra la impunidad por verdad y justicia?

El imperativo ético de Lucía se traduce en la persistente y activa lucha por la defensa de los derechos humanos. Las memorias de jóvenes permiten establecer alianzas con otros movimientos sociales en búsqueda de reconocimiento y reparación por parte del Estado. Las demandas por redistribución y reconocimiento (Fraser, 1998) combinando activismo en áreas relacionadas con la injusticia social a nivel socioeconómico y con diferencias culturales valorativas (Aguiar, 2012) han conectado a víctimas que eran jóvenes durante el terrorismo de Estado con el movimiento feminista y grupos profesionales comprometidos socialmente. En el caso de Lucía vemos un ejemplo de esta estrategia de lucha, ya que además de integrar diversos colectivos de víctimas del terrorismo de Estado, participa en actividades culturales como sitios de memoria, grupos de investigación sobre el pasado reciente y causas legales a nivel internacional. En 2022, docentes del Área de Derechos Humanos de la Unidad Académica de Extensión de la Universidad de la República, el colectivo Memoria en Libertad de niños, adolescentes y jóvenes en dictadura y el grupo de Mujeres Denunciantes de violencia sexual en dictadura presentaron al Comité contra la Tortura un informe alternativo en relación con las obligaciones del Estado emergentes de la Convención Contra la Tortura. Lucía Arzuaga es una de las firmantes del documento.

Su relato contribuye a desarticular la memoria hegemónica que continúa construyendo el pasado dictatorial como un conflicto bipolar y la violación a los derechos humanos como resultado de un contexto de guerra. Como bien ilustra el caso de Lucía, las actividades en las que estaba involucrada eran parte de la defensa de sus derechos y la lucha contra la dictadura, así como nuevas formas de construir su identidad política como mujer. Las formas en las que actuó no incluían la violencia, sino el ejercicio de su derecho a la protesta y a la organización sindical. En ese contexto el marco interpretativo de un escenario de guerra interna no funciona para explicar por qué se desplegó este nivel de violencia sobre jóvenes menores de edad y por qué se reforzaron las identidades de género limitando el poder de acción política de mujeres en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Achugar, M. (2023). Mirando con otros ojos: memoria, justicia y cine en un filme uruguayo. *Hispanic Issues On Line*, Forcinito, 30, 104-124.
- Achugar, M. (2022). Memorias jóvenes: otras experiencias de la violencia de Estado en la dictadura uruguaya (pp.71-116). En G. Sapriza y N. Montealegre (comps.), *Infancias en Dictadura. Sobre narrativas, arte y política*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Achugar, M. (2020). Documentales y transmisión intergeneracional del pasado reciente: entre la denuncia y la reflexión. En P. Margulis (ed.), *Transiciones de lo real. Transformaciones políticas, estéticas y tecnológicas en el documental del Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay)*. Buenos Aires: Editorial Librería.
- Achugar, M. (2016). *Discursive Processes of Intergenerational Transmission of Recent History. (Re)Making our past*. New York: Palgrave.
- Achugar, M. (2008). *What we remember. The construction of memory in military discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Achugar, M. (2005). Entre la memoria y el olvido: las luchas por la memoria en el discurso militar uruguayo, 1976–2001. En E. Hershberg y F. Agüero (eds.), *Memorias militares sobre la re- presión en el Cono Sur: Visiones en disputa en dictadura y democracia* (pp. 35-70). Madrid: Siglo XXI.
- Aguiar, S. (2012). Movimientos sociales juveniles en Uruguay: situación en las últimas décadas y escenarios prospectivos. *Recso*, 3:38-66.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ares Pons, R. (1971). La crisis de enseñanza secundaria. *Cuadernos de Marcha*, 48, 5-10. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/38799>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information* 16(6), 645-668.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pp. 163-173). México: Editorial Grijalbo.
- Bucheli, G. (2016). La Juventud Uruguaya de Pie y su relación la violencia política en la coyuntura previa al golpe de Estado (1970-1973). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/68858>, DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.68858>
- Castro, J. (1971). Violencia y provocación. *Marcha*, XXXIII(15),56-70.
- Chifflet, G. (1972). La Muerte de Joaquín Kluver, “por la espalda y a quemarropa”. *Marcha*, XXXIV, 1623,15-12.
- De Giorgi, A.L. (2015). Entre el pasado y el presente. Entre lo personal y lo político: narrativas y apuestas de las ex presas políticas en Uruguay. *Tempo e Argumento*, 7(15), 202-228.
- Demasi, C. (2004). Un repaso a la teoría de los dos demonios. En A. Marchesi, V. Markarian, A. Rico y J. Yaffé (eds.), *El presente de la dictadura: Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de estado en Uruguay* (pp. 67–74). Montevideo: Trilce.
- Finch, H. (1980). *Historia económica del Uruguay contemporáneo*. Montevideo:

Editorial Banda Oriental.

Forcinito, A. (2019). *Intermittences: Memory, Justice and the Poetics of the Visible in Uruguay*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford University

Gascue, A. (2010). Apuntes para una historia del FER. *Cuadernos de Historia Reciente*, Montevideo, EBO.

Graña, F. (2019). *La pasión militante. El impulso revolucionario en la generación del 68*. Montevideo: Editorial Fin de Siglo.

Holland, D., Fox, G., Daro, V. (2008). Social movements and collective identity: a decentered, dialogic view. *Anthropological Quarterly*.81(1):95-126.

Informe alternativo para el CAT respecto de las personas afectadas por el terrorismo de Estado, en el marco de la presentación del Cuarto informe periódico del Estado uruguayo al Comité contra la Tortura, 73 período de sesiones (19 de abril-13 de mayo 2022).

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Larrondo, M. y Ponce, C. (2019). Activismos feministas jóvenes en América Latina. Dimensiones y Perspectivas Conceptuales. En M. Larrondo y C. Ponce Lara (eds.), *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina* (pp. 21-38). Argentina: CLACSO

Lessa, F. (2014). Elusive justice, changing memories and the recent past of dictatorship and violence in Uruguay: An Analyses of the 2012 Public Act in the Gelman Case. *IJCV* 8(1), 75-90.

Levey, C. (2014). Of Hijos and Niños: Revisiting Postmemory in Post-Dictatorship Uruguay. *History & Memory*, 26(2), 5–39.

Llobet, V. (2018). Infancias en debate: las experiencias infantiles durante la última dictadura argentina. En C. Fonseca, C. Medaets y F. Bittencourt Ribeiro (eds.), *Pesquisas sobre Familia e Infancia no Mundo Contemporâneo* (pp. 130-146). Brasil: Editora Sulina.

López Mazz, J.M. (2006). Una mirada arqueológica a la represión política en Uruguay (1971-1985). En Funari, P. y Zarankin, A. (comps.) *Arqueología de la represión y la resistencia en América Latina en la era de las dictaduras (décadas de 1960-1980)* (pp. 118-127). Argentina: Universidad Nacional de Catamarca y Encuentro Grupo Editor.

Marchesi, A., Markarian, V., Rico, A. y Yaffé, J. (2004). *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Marchesi, A. (2002). ¿“Guerra” o “Terrorismo de Estado”? Recuerdos enfrentados sobre el pasado reciente uruguayo. En E. Jelin (ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices”* (pp.101–145). Madrid: Siglo XXI.

Markarian, V. (2012). *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Montealegre, N. y Sapriza, G. (2018). Memorias irreverentes. Organizaciones de segunda generación en Uruguay (1985-2018). En Basile, T. y Gonzealez, C.

- (eds.) *Las posmemorias. Perspectivas latinoamericanas y europeas* (pp. 123-146). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Montealegre, N. y Sapriza, G. (comps). *Infancias en Dictadura. Sobre narrativas, arte y política*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Oberti, A. (2010). ¿Qué le hace el género a la memoria? (pp.13-30). En Pedro, J.M. y Scheibe Wolff, C.(orgs.), *Género, feminismos e ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Ed. Mulheres.
- Pérez, M. y Capdepon, U. (2021). Infancias, cautiverio y desaparición en Argentina. Conferencia CALAS “Afrontar las crisis desde América Latina”. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sNJge-Rdsul>
- Rey Tristán, E. (2002). Movilización estudiantil e izquierda revolucionaria en el Uruguay (1968-1973). *Revista Complutense de Historia de América*, 28,185-209.
- Rico, A. (2005). *Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura Uruguay 1985-2005*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Rico, A. (2004). La dictadura hoy. En Marchesi, A., Markarian, V., Rico, A. y Yaffé, J. (comps), *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*, pp. 222-230. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Roniger, L. (2016). How a shattered civil religion is rebuilt through contestation: Uruguay and the legacy of authoritarianism. *Revista de Ciencia Política*, 36(2),411-432.
- Rubin Suleiman, S. (2002). The 1.5 Generation: Thinking about Child Survivors and the Holocaust. *American Imago*, 59(3), 277-295.
- Scapusio, M. (2006). Transgeneracionalidad del daño y memoria. *Revista Reflexión*, 32, 15-19.
- Sapriza, G. (2010). Memoria y memorias de mujeres en el relato de la dictadura (Uruguay, 1973-1985) (pp.94-114). En Pedro, J.M. y Scheibe Wolff, C. (Orgs.), *Género, feminismos e ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Ed. Mulheres.
- Sapriza, G. (2019). Las ineludibles monjas del Buen Pastor en la cárcel de mujeres (Uruguay-1898-1989). *Descentrada*, 3(2), e085. <https://doi.org/10.24215/25457284e085>
- Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente (2016) Asesinados políticos y fallecidos por responsabilidad y/o aquiescencia del Estado. Ficha perteneciente a Nietos Santos, Heber Milton*. Presidencia de la República Oriental del Uruguay.
- Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sempol, D. (2016). HIJOS Uruguay. A 20 años de un ensayo de memoria generacional. *Aletheia*, 2, 53-60
- Wertsch, J. (2008). Blank Spots in Collective Memory: A case study of Russia. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 58-71.