

La memoria como objeto de la historia:

Los niños en las contiendas revolucionarias en el Uruguay del ochocientos

Memory as object of history: children in revolutionary conflicts in Uruguay in the 1800s

Escrito por **Federico Ramírez González**

Resumen

El presente artículo explora los aportes de la memoria que contribuyen a la historia, a partir del análisis de la participación de niños en las contiendas revolucionarias acontecidas en Uruguay durante el siglo XIX. Se considera que la socialización de los niños en la guerra y la violencia ha sido un tema pasado por alto en la historiografía. Por lo que este estudio —pionero en su enfoque— examina las memorias que narran la vida de los niños, dentro y fuera de los escuadrones y filas revolucionarias. El objetivo es visibilizar *la parte invisible de la historia nacional*, que son estos infantes, analizando la violencia, la falta de educación formal, su muerte como parte de la vida diaria y su participación en los ejércitos revolucionarios desde los diez años, explicando así las sucesivas revoluciones en Uruguay durante el siglo XIX. Se busca identificar, además, si estas memorias se reconstruyen por motivos de legitimación o para ser reconocidos como víctimas.¹

Palabras clave: Fructuoso Rivera — Guayaquí — Niños — Guerra civil — Memoria

Abstract

This article explores memory's contributions to history based on children's participation in revolutionary conflicts in 19th century Uruguay. It is held that the socialization of children during the conflicts and violence is seldom tackled by historiography. This study examines the memories that narrate the lives of children in and out of the revolutionary armies. The goal is to bring to light this invisible aspect of national history, which focuses on these children, and analyzes violence, the lack of formal education, death as part of their daily life and participation in the revolutionary armies from the age of 10. It explains the successive revolutions in 19th century Uruguay and it intends to identify, likewise, if these memories are recovered to be legitimized or to allow their recognition as victims.

Keywords: Fructuoso Rivera – Guayaquí – children – civil war – memory

Introducción

Durante el siglo XIX, en Uruguay, la tasa de mortalidad infantil —entre cero y tres años— era alarmante debido a las enfermedades que afectaban a esta franja etaria. Tomando como referencia el año 1810, el porcentaje de mortalidad infantil se calculaba en 180, siendo ya de los mejores de la América colonial (Portillo, 1995: 11). Para 1871, la tasa de mortalidad de recién nacidos se ubicaba en el tercer lugar, con 120 defunciones por año (Vaillant, 1873: 102).

En este período, se consideraba a los menores de quince años como niños; desde los dieciséis hasta los veinticinco como jóvenes; desde los veintiséis hasta los treinta y cinco como adultos; desde los treinta y seis hasta los cincuenta como mayores; desde los

cincuenta y uno hasta los sesenta como ancianos; y a partir de los sesenta y uno como ancianos avanzados (Musso, 1988: 158).

La población de Montevideo sufrió una devastación durante la epidemia de fiebre amarilla que azotó entre marzo y junio de 1857. Esto provocó una disminución significativa de la población, producto de la falta de ventilación en las viviendas del norte de la capital, lo que resultó en una tasa de mortalidad del 25%.

La tasa de mortalidad en niños de tres meses a dos años era muy alta, causada por la ignorancia y la falta de atención a las pautas de higiene específicas para los infantes, lo que contribuyó a la muerte de la mayoría de estas víctimas (Brunel, 1862: 39). Un análisis más detallado, en 1871, revela que las enfermedades más letales en ese año fueron la viruela (con 1087 defunciones) y la tisis (tuberculosis) (con 251 defunciones). Además, se destaca un alto número de muertes debidas a heridas causadas por delitos comunes (110 defunciones).² En consecuencia, muy pocos individuos alcanzaban la categoría de ancianos durante las primeras seis décadas del siglo XIX.

Durante la primera mitad del siglo XIX, en Uruguay, en todas las familias se producían numerosos nacimientos, pero una significativa proporción de niños no sobrevivía los cinco años de edad. Esto se debía, en parte, a que la atención médica aún no estaba en manos del Estado —y esto afectaba a la mayoría de los habitantes—, puesto que no existía un sector laboral urbano que necesitara ser preservado, excepto la fuerza militar gubernamental (Portillo, 1995: 12).

No había diferencias significativas entre las clases sociales y la tecnología no estaba al alcance de un grupo social privilegiado. Por lo tanto, la muerte de un niño era una pérdida profundamente dolorosa que afectaba a todos por igual. La sociedad lo experimentaba como algo tan común que se volvía habitual. En muchas familias, tras la pérdida de un hijo se le daba el mismo nombre al siguiente, lo que simbolizaba un renacimiento en la familia y marcaba la infancia de manera permanente.

La segunda etapa de la infancia era particularmente difícil, por su amplio margen de libertad. No se establecían horarios escolares fijos y los niños ingresaban a la escuela a los seis o siete años, o cuando podían hacerlo. La educación no seguía una estructura formal y los maestros, generalmente párrocos locales, eran los encargados de enseñar a leer, escribir y contar, utilizando el catecismo como herramienta para transmitir la religión católica en el país.

En este contexto, las escuelas con estudiantes de cinco a quince años eran caóticas, con maestros tratando de enseñar mientras algunos se distraían. El castigo físico era una respuesta natural a estas situaciones incontrolables y habilitaba una dinámica de «paternidad ambigua», en la cual el afecto y la severidad se entrelazaban. Aunque no todos los niños fueran castigados, la mera posibilidad de recibir reprimendas de este tipo era disciplinante en sí misma.

La infancia concluía cuando el niño dejaba su hogar para convertirse en adulto; no existía la noción de adolescencia. Algunos jóvenes aprendían un oficio a través de un mayor que los instruía y, gradualmente, ganaban independencia; mientras que otros eran entregados a parientes que se unían al Ejército, como fue el caso de Zenón Larrañaga. Estos niños representan una faceta oculta de la historia que se busca revelar a través de las siguientes páginas.

Un paisaje «bárbaro»

La sensibilidad y la violencia política se alimentaron de forma mutua en los inicios del Uruguay independiente. En una sociedad donde se aceptaba que los niños fueran castigados físicamente desde muy temprana edad (como pena y correctivo), no cabe duda de que estos jóvenes hayan estado dispuestos a castigar a los rebeldes que

formaban parte de las filas de las huestes que se sublevaron a la autoridad gubernamental.

Zenón Larrañaga en su memoria comentaba los servicios que prestaba en el Ejército como guayaquí:³

Cuidar las caballadas, concurrir a las carneadas para ayudar a atajar el ganado, cuerear, matar a veces y llevar la carne a los fogones. En fin: de todo un poco. Las batallas las presenciábamos desde lejitos, ande no llegaran los chumbos, que antes no alcanzaban muy lejos —y cuando el enemigo después de un encuentro daba grupas, cuando volvía la espalda en plena retirada, nos mesturaban con los grandes y ansina, entreverados, los gauchos nos chumbaban como a perros y dando alaridos como indios, blandiendo también las chuzas con nuestros brazos de niños, y a fuerza de ver todos los días correr tanta sangre, con el corazón endurecido, nos entreverábamos con los que huían y metíamos fierro que daba miedo...

¡Qué se cree!....

Con los cuentos que oíamos a los grandes, en los fogones, de hazañas de otros guayaquíes, tratábamos en estas carnicerías de superarnos los unos a los otros, con actos de audacia. (Rossi, 1922: 17)

El degüello a los enemigos políticos en los campos de batalla o en las plazas públicas resultaba práctica corriente en esta época bárbara; los niños fueron importantes espectadores de este tipo de acciones, cuestión que veían como algo habitual, dado que «el niño era considerado un hombre pequeño» (Barrán, 2019: 295).

Por su parte, en referencia a la niñez, Pereira (1891), en su memoria biográfica, narra el terror que se vivía en el ambiente cuando tenía ocho años. Rememora los episodio⁴ cuando la sublevación de los batallones de negros y vascos había teñido de sangre las calles de Montevideo. Recuerda presenciar el fuerte tiroteo que se desató y el asesinato de Jacinto Estivao, quien era capitán del puerto de Montevideo. Este, por orden del entonces presidente Joaquín Suárez, intentó impedir el desembarco de Fructuoso Rivera.

Tras la derrota de Rivera en la batalla de India Muerta (1845), la reacción violenta de parte de los partidarios de este último derivó en que «[la] cabeza [de Jacinto Estivao] fue cortada y llevada en una pica como trofeo de sanguinario triunfo por los negros».

En ese mismo tiempo, Pereira recuerda también los episodios en que su propia casa fue agredida por soldados, y a su madre, a algún sirviente y a sus hermanos (también pequeños) escapando del lugar, «[...] saltando de las azoteas en medio de los silbidos de las balas y de los gritos de los asaltantes que trataban de penetrar en la casa» (1891: 33).

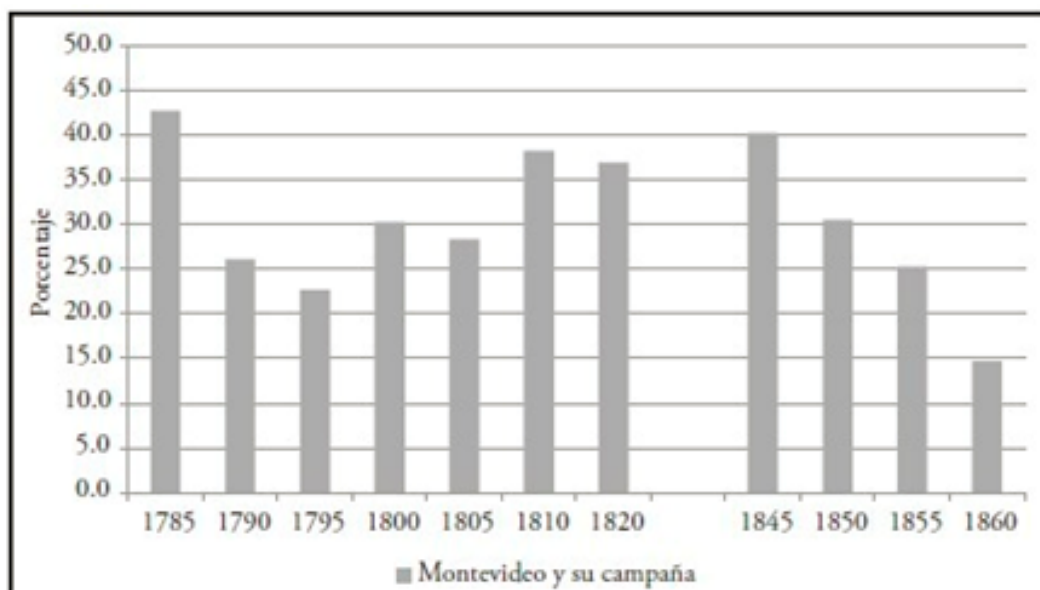
La violencia marca a esta sociedad bárbara. La práctica del asalto, el asesinato y la simbología de contiendas europeas, como la Revolución francesa, eran traídas por los inmigrantes. Estas se tomaban como modelo y se combinaban con las prácticas locales. Inmersa en este contexto, la sociedad —montevideana y rural— recibía su formación social y cultural en el marco de una sensibilidad y un paisaje bárbaro que iban moldeando una violencia política en el país por parte de estos actores desde muy temprana edad.

Es pertinente destacar el crecimiento significativo de la natalidad ilegítima a raíz de las guerras civiles. Pereira recuerda en su memoria cuando una banda de forajidos había asaltado su casa y, en medio de aquel atropello, uno de ellos dijo que «[...] venía a reclamar un hijo que era suyo. Este era un negrillo llamado José, cuya madre había sido esclava de la casa y que aún estaba en ella. Mi madre, dadas las circunstancias que rodeaban aquella situación de desborde, se lo hizo entregar, en medio de los llantos del negrillo que de ninguna manera quería irse de nuestro lado» (1891: 34).

Esta situación está asociada a la sexualidad «desenfrenada» (Barrán, 2019: 38) que generaba la guerra civil, donde los encuentros fortuitos y la satisfacción exclusivamente física de la sexualidad llevaron a una alta tasa de natalidad entre 1820 y 1845.

Según los estudios de la historiadora Pollero (2016), las consecuencias sociales y económicas de haber nacido ilegítimamente eran muy grandes, tales como prohibiciones a concurrir a colegios y universidades, al acceso a cargos de gobierno y altos cargos eclesiásticos, y tener derecho a disponer solamente de un sexto de los bienes sucesorios. Esta situación llevaba a que la salida de estos jóvenes consistiera en formar parte de los batallones. Con esto se aseguraban alimentación, disciplinamiento de su superior al mando y un lugar donde eran aceptados como tales.

A continuación, la figura 1 muestra la evolución del porcentaje de nacimientos de hijos ilegítimos en nuestro país en aquella época:⁵



Fuente: Elaboración propia a partir de libros parroquiales (bautismos).

Un dato relevante que se aprecia en el gráfico es que —obviando el año 1785— el mayor porcentaje de natalidad ilegítima se dio en 1845, durante el Sitio de Montevideo por parte de las fuerzas al mando del general Manuel Oribe. Para Barrán (2019), la situación de que muchos niños fueran arrancados del lecho familiar en el que se estaban criando para vivir en pro de una vida de violencia hizo que los jóvenes en el siglo XIX tuvieran el doble de oportunidades para influir sobre la sensibilidad y las conductas de la sociedad. Esto se expresa claramente en la memoria de Zenón Larrañaga.

Mortalidad acelerada

Un motivo que explica por qué tantos niños participaban de los ejércitos revolucionarios refiere a la falta de adultos para conformar las filas de los batallones, producto de la elevada tasa de mortalidad a causa de enfermedades que se registraron hacia el segundo tercio del siglo XIX por la «escasez de recursos médicos» para la población en general (Portillo, 1995: 11). Esta situación provocaba la ausencia de hombres en los regimientos colorados y la necesidad de incorporar a jóvenes desde muy temprana edad. Zenón Larrañaga cuenta en su memoria que cuando empezó a servir como guayaquí de Fructuoso Rivera en el escuadrón que comandaba Nicasio Borjes:

Esa unidad del ejército era formada por chiquilines de diez años para arriba, hasta de diez y seis, más o menos. Cuando el «guayaquí» había endurecido el músculo, cuando el brazo del niño sólido podía hacer estremecer la tacuara de la lanza en forma vibrante, y lancear, cuando era considerado como un hombre de empuje, se le sacaba del escuadrón, para integrar los regimientos que formaban los gauchos de pelo en pecho. (Rossi, 1922: 16)

Como la población uruguaya en el siglo XIX era joven casi en su totalidad, las etapas de la vida eran diferentes a las actuales. A raíz de esto, se infiere que la temprana participación de Zenón Larrañaga como guayaquí se debió a la alta tasa de mortalidad mencionada, acrecentada, mayormente, por la práctica médica rudimentaria, fundamentalmente asistencialista, debido a que no estaba entre las prioridades del Estado (Portillo, 1995: 12).

Por su parte, esta situación no se daba de igual manera con la población del interior. El hecho de que la campaña careciera de las características propias de la capital (hacinamiento, insalubridad, carencia de circulación de aire puro, etc.) hizo que la vida allí fuera más longeva y, por ende, dio lugar a que las revoluciones se formaran en este sector del país.

La naturaleza como escuela

La escuela como institución educativa era algo extraño para la época. De acuerdo a la documentación obtenida, la primera escuela gratuita que se estableció en el país fue antes de que este alcanzara su vida independiente, en el año 1795, bajo la órbita del gobernador subordinado de Montevideo por la Corona española, Antonio Olaguer y Feliú. Dicha institución fue exclusiva para niñas pobres. Si bien hubo un lento aumento en el número de escuelas en la capital y el interior del país en el primer tercio del siglo XIX, en el año 1839 casi todas habían sido cerradas por efecto del Sitio de Montevideo y el derrumbe del Gobierno de Manuel Oribe (Acevedo, 1933: 53).

Estado se encargó de la educación primaria, contabilizándose once escuelas de varones con 815 alumnos y tres de niñas con 343 alumnas (Vaillant, 1873: 212 y 213). Se consideró que esa podía ser una vía de pacificación y civilización ante las sucesivas guerras civiles desatadas en el territorio (Bralich, 2011: 49). Hubo una importante progresión en cuanto a las escuelas municipales en Montevideo con un incremento considerable de alumnos, totalizando una población de 1228 estudiantes en 1860 y de 5805 en 1872.⁶

Los mencionados datos no se reflejan de igual manera en la campaña. En tal sentido, no es absurdo que Zenón Larrañaga en su memoria exprese que en 1839: «[...] no habían escuelas, no habían maestros que nos enseñasen lo bueno y lo malo. No había nada. La escuela era la Naturaleza. Y en todos los pagos no se hablaba más que de guerras, de matanzas» (Rossi, 1922: 18).

Los habitantes de la campaña tenían por excusa la distancia considerable que separaba las poblaciones del campo de los centros educativos. Esto puede explicar las dificultades de libre comunicación que se presentaban en épocas de agitación durante los períodos de guerra civil, o el simple hecho de que en invierno los padres no enviaban a sus hijos a la escuela (Vaillant, 1873: 218).

La falta de atención del Estado en este rubro en casi medio siglo de vida independiente es lo que aclara la falta de asistencia del menor a los centros educativos, atribuyéndole «[...] instintos de salvaje, donde ya desde pequeño [...] le gusta más imitar lo malo que lo bueno, más a los niños que a las personas mayores» (Catalá de Princivalle, 1906).

Es importante señalar que en esta sociedad de primera mitad del siglo XIX no había horario para la escuela. Si bien era gratuita, no era obligatoria, y se había fijado en siete años la edad mínima de ingreso de los alumnos (Araujo, 1906: 14). Estos niños iban a la escuela cuando podían y la terminaban cuando aprendían a leer, escribir y contar. En los tiempos libres, una de las diversiones de estos párvulos era armar batallas y defender sitios, cuyo objetivo era tomar esa fortaleza que era defendida a toda fuerza por un grupo de ellos, terminando muchas veces lastimados por pelearse entre sí (Pereira, 1891: 127).

El general Ventura Rodríguez redactó un informe acerca de Montevideo durante el período del Gran Sitio, mientras observaba la ciudad desde la perspectiva montevideana. En ese tiempo, él era un joven integrante de la Unidad de Artillería, ubicada en el sitio donde hoy se encuentra la Facultad de Medicina, bajo el mando de Marcelino Sosa. Tras el fallecimiento de su padre, don Ramón Santiago Rodríguez, su madre tomó la decisión de enviarlo a la ciudad de Corrientes, donde residía su padrino de bautismo, don Ventura Salinas, un médico, con el objetivo de asegurarle los recursos necesarios para su educación inicial.

Ingresé, pues, a la escuela, a aquella vieja escuela de palmeta, en la que era de uso diario pedir la bendición al maestro. A los catorce años no había aprendido más que a leer mal y escribir peor; pero tenía otra escuela a mi frente que llenaba más mis aspiraciones. A mi vista se organizaba un regular ejército, y, mejor que las lecciones de mi pobre maestro, me gustaba oír el redoble de los tambores y el toque de atención de los clarines, junto con los gritos del pueblo correntino que clamaba por su libertad y la de las demás provincias. (Rodríguez, 1919: 19)

En los primeros meses de 1843, Fructuoso Rivera, que aún era el presidente de la República, se hallaba en la campaña reuniendo fuerzas para reorganizar la lucha, en momentos en que el país estaba controlado casi en su totalidad por las fuerzas de Manuel Oribe. Eduardo Acevedo cita una resolución gubernativa de julio de ese mismo año en la cual se establece que el ministro de Guerra, Melchor Pacheco y Obes (hombre fundamental en el Gobierno de la Defensa de Montevideo), había llamado a las armas:

a todos los estudiantes de artes y ciencias que hubieran cumplido 14 años de edad, con este expresivo exordio: «El primer estudio del hombre es el amor a la patria. Este es el sentimiento que más debe cultivarse, porque es la fuente de todas las virtudes: domésticas y públicas. Y no puede amar a la patria el que mientras todas las clases de la sociedad trabajan sustentando la independencia nacional permanece inútil para su país privándolo de sus servicios a título de que estudia arte o ciencia... Si la patria perece, nada le servirá la ciencia al joven ciudadano. El egoísmo prepara el alma a la servidumbre y es egoísmo no pelear cuando todos pelean». (Acevedo, 1933: 232)

Concretamente, esto nos muestra que existía cierta actitud paternal, ambigua entre el afecto y la severidad, en la que la posibilidad del castigo físico estaba latente. Esto era disciplinante de por sí, aunque no significara que los guayaquises recibieran reprimendas cotidianamente. Hay una clara sensación de que la escuela tuvo mucho peso en el marco de las contiendas revolucionarias del siglo XIX. Al difundirse la escuela pública por todo el país y, sobre todo, al propagar esa forma de enseñanza disciplinante (los/as maestros/as no la imponían sino que la enseñaban y la persona la tenía que adoptar) se estableció un marcado cambio de época y, a su vez, un cambio en el rumbo en las revoluciones a partir de 1875.

Una infancia sin reglas

El principio del fin de la infancia de estos niños era a partir del momento en que salían de sus hogares para instruirse en un oficio. Muchos iban a la casa de un adulto que supiera realizar alguna de las diversas actividades propias de ese tiempo y, a medida que aprendían, se independizaban. Muchas veces estos pequeños jóvenes eran dados a

algún pariente que iba al Ejército para que participaran de la revolución.

Un caso claro lo presenta Zenón Larrañaga en su memoria, quien, si bien toda su familia era blanca oribista, buscó enrolarse en los ejércitos riveristas, «[...] aprovechando que Borjes era del pago y amigo de mi familia, me jui con él, antes que me arriaran los contrarios» (Rossi, 1922: 17). Era ese el momento en que estos niños se transformaban en adultos (Barrán, 2019: 295).

Otro punto relevante refiere a los servicios que prestaban estos niños en los ejércitos de Fructuoso Rivera. En reglas generales, llevaban una vida aliviada, sus tareas eran cebar mate a los generales, preparar los recados antes de salir, cuidar las caballadas, concurrir a las carneadas para ayudar a atajar el ganado, cuerear, matar a veces y llevar la carne a los fogones.

Cuando había batalla se apartaban y la miraban acompañados de un soldado veterano para que no los alcanzaran los chumbos;⁷ otros eran los encargados de marcar el ritmo con tambores en los batallones.⁸ Si la batalla terminaba mal, se retiraban rápidamente, pero si ganaban, se entreveraban con los soldados.

Además, hay que destacar la activa participación en la Guerra Grande de inmigrantes procedentes de las islas Canarias. Muchas de estas familias, numerosas en hijos pequeños (entre nueve y doce, generalmente), llegaban al país y los oficios que desempeñaban eran limitados, como también eran restringidas las posibilidades de ocupación. Por tal razón, el empleo que encontraban consistía en participar en el Ejército (Musso, 1988: 158 y 159). Estas mismas familias vieron a sus hijos tomar las armas en campaña como guayaquíes de diez y doce años, haciéndose a la vida del cuartel, sin gozar de la niñez y sin el provecho de la escuela de primeras letras (Musso, 1988: 291).

En esta línea de análisis, en el siglo XIX existía una masa de gente que se había socializado en la guerra en Uruguay. Analizando la documentación obtenida se puede identificar que hasta 1875 ocurren revoluciones en breves lapsos de tiempo; posterior a la Revolución tricolor, se puede percibir una dilatación de los levantamientos armados. Los niños y jóvenes que participaron en las revoluciones posteriores a dicha revolución no se socializaron con estas, debido a que «la familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño en un régimen disciplinario cada vez más estricto [...]» (Ariès, 1987). Este era un fenómeno que se venía desarrollando en Europa y que se replicó en Uruguay.

El hecho de que los niños fueran apartados de este tipo de enfrentamientos para vivir una vida más civilizada es lo que explica la erosión de las revoluciones en el país. Un ejemplo de ello se explicita claramente en las participaciones que Zenón Larrañaga cuenta en su memoria: la Guerra Grande (1839-1851); la Revolución de 1858, más conocida como la Hecatombe de Quinteros; la Cruzada Libertadora (1863); la Revolución de las lanzas (1870-1872); la Revolución tricolor (1875); la Revolución de 1897 y la Revolución de 1904.

Es de destacar que en esta época era usual encontrar gente tomada como prisionera o revolucionarios que aceptaban pactos de sus contrarios que no eran más que para degollarlos. El punto es que en la época había revolucionarios jóvenes, como en el episodio de Quinteros (1858), que «[...] confiaban en un compromiso de honor que era sangrientamente violado» (Rossi, 1922: 19). Esto nos muestra que la guerra civil daba al gaucho conciencia de su importancia física en aquella sociedad que lentamente se iba transformando en burguesa a causa de la influencia extranjera (Barrán, 1967: 224).

Este cuadro delata que ser niño en esa época era altamente riesgoso. En otro orden, el relato de Larrañaga señala el corte que hubo en el episodio de Quinteros porque el hecho de que existiera un conflicto y que se hubieran formado dos grupos opuestos entre los mismos revolucionarios evidencia que hubo allí dos socializaciones diferentes de lo

que significó la guerra: para algunos la guerra fue considerada una forma de protesta civil; para otros, una actividad, una profesión, un medio de vida.

Consideraciones finales

Los aportes de la memoria a la historia

El presente artículo ha querido demostrar que memoria e historia, en principio, no son más que dos maneras distintas de elaborar el pasado. La historia es una forma de (re)creación del pasado que tiene una función crítica sobre la memoria y cuyo objetivo se define sobre la base de la intención de veracidad con respecto a ese pasado; mientras que la memoria es un modo de elaboración del pasado cuyo objetivo se define como un propósito de fidelidad a ese pasado (Ricoeur, 2000: 747). Es decir, la memoria se debe a ese tiempo «[...] dado que las diferentes formas de recordar no solo caracterizan las diferentes épocas, sino que constituyen un rasgo fundamental de la propia existencia en ellas» (Olick, 1998: 120 y 121).

Si bien solemos decir que memoria e historia son dos formas paralelas de elaboración del pasado y que la historia tiene una mirada crítica sobre la memoria, el aporte que hace esta última a la historia refiere a las vivencias, las experiencias y toda la subjetividad que, supuestamente, la historia no tiene que tener. La memoria posee la dimensión subjetiva, singular de las emociones, de las experiencias que no pueden estar dentro de la historia (o, en principio, no suelen estar). Una historia que aspira a una explicación general, universalista y sujeta a reglas, en teoría, no puede contener la dimensión más humana de la experiencia de todos los sujetos con quienes trabaja.

Se puede decir, entonces, que la memoria tiene una dimensión en la cual la historia no puede asociarse, es irrefutable porque cualquier experiencia es como tal. En palabras de Norá: «La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es. La memoria es un fenómeno siempre actual, un lazo vivido en el presente eterno; la historia, una representación del pasado» (2008: 20). En otras palabras, la experiencia es absolutamente indiscutible, tan indiscutible como intransferible, y hay un punto en el cual es impenetrable.

Otro aporte que la memoria hace a la historia —tal vez más sustantivo en términos de experiencia y mundo social— es la dimensión de la conciencia histórica. Cuando decimos que alguien tiene conciencia histórica suponemos que ese sujeto posee percepción del tiempo histórico (del pasado, del presente desde el cual se sitúa, y un rasgo fundamental que es del futuro). Efectivamente, la noción de conciencia histórica hace alusión a la relación de la articulación de los tiempos históricos. Entonces, la memoria —en tanto formulación del presente sobre el pasado— siempre contiene alguna proyección hacia el futuro (aunque esto de ninguna manera esté explícito en su discurso) (Polak, 1973). En este sentido, la memoria contiene la dimensión del futuro que la historia no suele incorporar.⁹

En este punto, la memoria puede aportar a la historia dicha dimensión de los tiempos históricos. La dimensión de futuro en nuestros trabajos como historiadores está basada en que este no tiene intervención directa sobre nuestra escritura, sino que forma parte de nuestras responsabilidades más allá de nuestra labor. Por tal motivo, debemos tener presente cuando producimos este tipo de trabajos que estos pueden desencadenar, eventualmente, efectos políticos e históricos en el futuro.

Finalmente, una manera en que el futuro pueda tener mayor presencia en nuestra investigación es mediante el futuro del pasado. Todos los actores en el pasado tuvieron un futuro (que puede ser, efectivamente, el acaecido o no acaecido), con lo cual esa dimensión del futuro del pasado forma parte de la experiencia subjetiva de cualquier sujeto con el que se trabaja. Es pensar, comprender más amplia y profundamente a los sujetos en el pasado. Esos sujetos fueron portadores de expectativas hacia el futuro (no sabemos cómo fueron esas expectativas), por lo que es nuestra tarea indagar sobre ello.

Una memoria subterránea

El relato que Larrañaga reproduce hasta 1922 es una memoria subterránea. A través de estas páginas se intentó dejar demostrado que en el siglo XIX existía una masa de gente que se había socializado en la guerra y que, por lo tanto, el asesinato, el movimiento del asalto y la agresión formaban parte de su vida. Esto permanecería oculto hasta 1922, cuando el protagonista de esta memoria diera a conocer los hechos.

Siguiendo la línea de análisis de Pollak, lo que hace Larrañaga con su relato es privilegiar el análisis de los excluidos, de los marginados y de las minorías (que eran justamente los guayaquies), y lo hace resaltando la importancia de esta memoria subterránea, oponiéndose —en este caso— a la «memoria oficial» o «dominante»¹⁰ que en ningún momento habla de niños participando en revoluciones nacionales (2006: 18).

La memoria subterránea de Larrañaga es claramente local, lo que no significa que esté en conflicto con las memorias oficiales, sino que estas existen y coexisten, pero son subterráneas en tanto no llegan nunca a la dimensión dominante. En este sentido, esta memoria local contradice a esa memoria dominante que en ningún momento dice, ni da a entender, que jóvenes de diez a dieciséis años participaran de las revoluciones nacionales.

En cuanto a la funcionalidad política y simbólica que tiene esta memoria, Larrañaga reacomoda el juego político de su presente, con lo cual permite re-explicarlo a través de su pasado. Lo que permite es reajustar ese pasado, de manera que el Partido Colorado, en este caso, queda correctamente posicionado en tanto que estos jóvenes resistieron de manera muy heroica las diversas revoluciones que relata en esa memoria; mientras que los revolucionarios (pertenecientes al Partido Blanco) son cuestionados porque son considerados los responsables de la violencia y de la traición en cuanto al compromiso de honor¹¹ y, por tanto, los responsables de la violencia en el país.

Por otra parte, a la fecha no se conocen estudios dedicados a la actuación de niños en los ejércitos colorados durante el siglo XIX en Uruguay hasta 1922, con lo cual, al leer esta memoria queda de manifiesto el escaso y mínimo poder de la historia. Es decir, no hay nada más poderoso que las memorias para este tipo de construcciones históricas. Por esta razón, en este caso, se puede hablar de memoria y no de mito.¹² Cuando Zenón Larrañaga está reconstruyendo su memoria no está mintiendo y, como principio epistemológico, las memorias —como esta— nunca pueden ser consideradas mentiras (a menos que haya alguna operación voluntaria), sino que es una representación de la realidad distinta a la que nosotros como historiadores entendemos es la verdadera.

Una memoria denegada

El discurso de Larrañaga guarda la «memoria denegada», que es el relato en que los guayaquies degollaban a los soldados capturados en la guerra. El efecto de que exista aquí una memoria denegada —y que esté como tal— consiste en que, cuando esta emerge, perfora con profundidad a esa memoria encuadrada y la pone en riesgo directamente. Si, en cambio, esa memoria denegada fuera reconocida como tal (desarmada política e ideológicamente, inserta en su contexto de época) no tendría el potencial político de cuando aparece.

Por su parte, cuando surge la denuncia de que, efectivamente, los niños mataron gente durante la Guerra Grande y las siguientes revoluciones nacionales, la reacción es justificar la represión sobre las víctimas de la guerra. Si se reconociera desde el inicio que el hecho sucedió, el poder de esta memoria denegada sería bastante menor. Pero, como está sustentada en un silencio, cuando este se rompe, el poder de esa memoria es mucho

más fuerte en términos políticos y, otra vez, supone una serie de batallas que emplean el ocultamiento como instrumento para enfrentarla.

Conclusión

Una particularidad fundamental de la memoria denegada es su carácter eminentemente social.¹³ Esto significa que está inmersa en un contexto nacional que se inicia con la Guerra Grande de 1839 y finaliza con la guerra civil de 1904. Lo significativo de esta memoria es que va mutando en la medida que cambian la sociedad y el contexto a lo largo de dichos años.

Esta dimensión, que podemos llamar lo social, no supone la memoria inserta en el Uruguay, sino que se trata de la memoria en el núcleo familiar de Zenón Larrañaga, la memoria en los colectivos (guayaquies) que formaban parte del ejército de Fructuoso Rivera. Implica también la memoria en el accionar de la guerra a campo abierto (que no es igual a la vida en Montevideo, por ejemplo). Involucra la memoria sobre cómo consideraban la muerte los niños que participaban en las revoluciones. Podemos ver, entonces, que lo social aquí se descompone en un cúmulo de espacios donde participa Larrañaga.

Un aspecto interesante de esta memoria es que en el relato de Larrañaga no prevalece una memoria individual, sino que construye una memoria social en la que están presentes los encuadramientos sociales.¹⁴ Estos pueden percibirse en el relato desde los once años, en que empezó a servir como guayaquí de Fructuoso Rivera participando en el escuadrón de Nicasio Borges, en 1839, hasta el encuadramiento de su presente con el no reconocimiento de su grado militar por parte del Gobierno presidido por Baltasar Brum en 1922.

Es importante resaltar que de dicha memoria deviene un objeto de investigación y, por tanto, es necesario reconstruir desde el presente que describe Larrañaga (1922) todas las capas sociales en las que él estuvo sumido a lo largo del siglo XIX y parte del XX. Por esto, es necesario entender que «[...] las propias nociones de tiempo y espacio son construcciones sociales» y que, además, «[...] son culturalmente variables e históricamente construidas» (Jelin, 2002: 23). Eso supone una cantidad de capas de sentido sin las cuales es imposible comprenderlo en profundidad y desmenuzarlo lo suficiente como para entender las matrices de sentido que Larrañaga quiere transmitir con su relato.

Es fundamental la historia de la memoria porque es el paso previo para reconstruir este universo. La memoria es social, pero es social siempre en el tiempo. Por eso, para cualquier objeto de estudio, es necesario tener clara la historia de las memorias sobre ese objeto en el tiempo. Por ejemplo, si trabajamos sobre los guayaquies en las revoluciones nacionales del siglo XIX, es importante tener en cuenta las representaciones en el tiempo de esos jóvenes sobre su trayectoria como soldados. Cualquiera de esas capas de sentido forma parte de las dimensiones que deben estar presentes para entender no solo este relato, sino cualquier otro.

La memoria analizada en el presente estudio es, por definición, social y, como tal, es el resultado de diversas capas de sentidos temporales y sincrónicos que tienen que ver con los espacios de pertenencia del actor en cuestión. Como reflexiona Jelin (2002), la memoria es el resultado de una negociación continua entre todos estos espacios que habita Larrañaga. Él construye una memoria que, en definitiva, es el resultado de la negociación y relación personal entre el entrevistador y entrevistado, y entre esas diversas memorias sociales que él cuenta (pág. 85).

Cuando Larrañaga transmite la experiencia de su participación en los acontecimientos revolucionarios del país a lo largo del siglo XIX, es evidente que está

negociando con sí mismo qué cuenta, cómo lo cuenta y cómo lo transmite. Con lo cual, es claro que esta memoria en cuestión se basa en una negociación interna que hace Larrañaga, puesto que selecciona lo que quiere contar. Esta es una razón por la cual la memoria está en continua transformación, debido a estas negociaciones permanentes por parte del actor.

Siguiendo la línea reflexiva de Traverso (en Franco y Levin, 2007), si Larrañaga cuenta su experiencia de participación en los ejércitos colorados durante las revoluciones nacionales del siglo XIX de Uruguay, seguramente, modifica su relato en distintos momentos históricos. En tal sentido, no diría lo mismo en su época de niño que en su etapa de adulto, ni a los noventa y cuatro años en 1922. Esto no quiere decir que un relato sea verdadero y otro falso, todos son verdaderos y auténticos.

Existe una negociación en el actor mismo que hace que lo que considera que es transmisible esté filtrado por la sensibilidad, por la cultura y por la recepción que puede esperar en ese momento en que cuenta su memoria. En suma, la memoria, sea individual o colectiva, es una visión del pasado mediada siempre por el presente en que es contada (Franco y Levin, 2007: 74).

En otro punto de análisis, se percibe en el discurso de Larrañaga la manera en que selecciona los datos que uno considera «verdaderos» en el tiempo histórico y la cantidad de hechos y detalles que decide contar de cada enfrentamiento que vivió. El problema sucede al momento de reconstruir los hechos revolucionarios del pasado del país solo con esta memoria, porque es necesario decir si lo que cuenta Larrañaga es verdad o no, siendo este el único «relato viviente» de dichos acontecimientos. Aquí es necesario llegar a la «memoria fáctica». Por eso se requiere trabajar esta memoria como objeto exploratorio de investigación.

Es cierto que podemos contrastar fuentes para trabajar estos hechos históricos. Podemos someter esta memoria a todas las pruebas y triangulaciones posibles, pero, en algún punto, debemos aceptar el relato que nos transmite Larrañaga, porque hacer entrevista supone una negociación y un pacto de confianza (Jelin, 2002: 64). Es decir, una reconstrucción contextual de cada uno de los testimonios para tratar de reconocer cuál de ellos supone un acercamiento a algo más verídico que los otros, lo que no significa que necesariamente lleguemos a lo sucedido. Esta dificultad de contar con una única fuente que relata dichos acontecimientos sugiere que debemos tomar el relato de Larrañaga como el «más cercano a la verdad».

Por otra parte, el problema de las memorias denegadas, como esta, es que, cuando aparecen, hacen estallar a la historiografía oficial de manera muy estructural. En términos de construcción de relato social, la memoria de Larrañaga es denegada por el relato oficial porque no es funcional, debido a que es un instrumento muy peligroso, y más cuando formaba parte del ejército nacional, porque pone en juego la construcción de la identidad. En tal sentido, es mucho más útil una construcción nacional, un reconocimiento de memorias diversas donde quede claro qué es verdad y qué no lo es, y cómo deben ser entendidas estas memorias que conviven, en vez de construir una memoria dominante oficial.

La identidad de esta memoria tiene un fuerte valor intrínseco, pues la asociación entre memoria e identidad es básica para entender los hechos narrados. Encontramos en el relato de Larrañaga la elaboración de mecanismos de construcción simbólica¹⁵ y de unidad social (Rossi, 1923: 16) que dejan fuera a otras memorias. Pero su falta de legitimación hace que esta memoria no perdure, y esto es claro cuando leemos su final, en el cual no es reconocido el grado militar de Larrañaga. Es decir, por un lado, puede visualizarse un claro «triumfo» de la memoria dominante oficial y, por el otro, una memoria denegada de Larrañaga que es eclipsada por la primera.

En suma, esta memoria es un excelente ejemplo de cómo analizar las disputas en

torno a ella, a esa que se construye como dominante. Dominante porque hasta cierto punto hay un elemento estratégico de Larrañaga al invitar a figuras preponderantes —lo que Jelín (2002) define como «los emprendedores de la memoria» (págs. 49 y 50)—, como Fructuoso Rivera, Nicasio Borges, Venancio Flores, para atraer la atención sobre los hechos y salvar su memoria del olvido.¹⁶

Notas

¹ Pierre Norá considera esto como una preocupación historiográfica, puesto que sería la historia la que se obliga a bloquear en ella lo que no es ella, descubriéndose víctima de la memoria y esforzándose por liberarse de esta (Ver Norá, 2008: 22).

² Ver datos sobre movimientos anuales de los hospitales del país y la mortalidad clasificada por las enfermedades y otras causas que la han producido entre 1865 y 1872 (Vaillant, 1873: 101-104).

³ De acuerdo a la investigación realizada por historiadores nacionales, *guayaquises* era el nombre que recibían los niños enrolados en los ejércitos durante las guerras civiles (Rico, 1995: 46 y 47).

⁴ En dicho acontecimiento, Zenón Larrañaga fue partícipe de los regimientos, tras el regreso del general Fructuoso Rivera, tomando el poder militar del Gobierno de la Defensa de Montevideo apoyado por sus viejos caudillos.

⁵ Montevideo y su campaña (años seleccionados). Tomado de Pollero, 2016: 428.

⁶ Cabe aclarar que todas las escuelas públicas en el país eran gratuitas y costeadas por las Juntas Económico-Administrativas de cada departamento, y hasta las clases superiores en la Universidad eran gratuitas también, concurriendo a ellas los extranjeros a la par de los hijos del país (Vaillant, 1873: 214).

⁷ Hacia mediados del siglo XIX se produjo un gran perfeccionamiento de las armas de fuego, al punto de que en diez años se avanzó más que en los trescientos anteriores. Se destaca el cartucho de percusión central (que sustituía la ignición por chispa); la invención del algodón pólvora a base de nitrocelulosa pura, sin humo, descubierta por el químico alemán Christian Frederich Schoenbein (Basilea, 1845) y las armas portátiles de retrocarga que llegaron a disparar proyectiles animados de velocidad cada vez mayor (500 m/s o más), con alcances efectivos de 700 metros mayores. Estas armas ocasionaban lesiones corporales que desconcertaban a los cirujanos de la época (Soiza, 1992: 88).

⁸ Un ejemplo de esta tarea fue la realizada por el inmigrante canario Antonio González, de catorce años, que actuó como guayaquí defendiendo la divisa colorada (Musso, 2009: 291).

⁹ La historia es una disciplina que por definición se piensa a sí misma en retrospectiva, es decir, siempre está mirando el pasado.

¹⁰ Es una memoria local, pero que adquirió dimensión nacional.

¹¹ Esto se ve claramente en el episodio de Quinteros (Rossi, 1922: 19).

¹² Entendido el «mito» en palabras de Portelli como la demostración del «[...] empeño por contraponer la realidad de los hechos y las construcciones ideológicas» (Portelli, 2014: 22).

¹³ Lo que Halbwachs (2004) define como «Los marcos sociales de la memoria», es decir, esta memoria toma de una supuesta memoria pura aquellos recuerdos que le son operativos para el presente (págs. 7-15).

¹⁴ Ver C. Schumacher (1996): *Sobre la facultad de la memoria*. Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Colombia, pág. 11. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://bdigital.unal.edu.co/24639/1/21833-74786-1-PB.pdf>

¹⁵ Como cuando Larrañaga hace referencia al compromiso de honor a la Patria por parte de estos guayaquies (Rossi, 1923: 19).

¹⁶ Al respecto, debemos tener en cuenta que «[...] el “olvido” es parte de la memoria porque la memoria es selección» (Álvarez Bravo, 2017: 549).

Bibliografía

- ACEVEDO, E. (1933). *Anales históricos del Uruguay*. Tomo II. Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos.
- ÁLVAREZ, P. (2017). La historia oral es un arte de la escucha. Entrevista a Alessandro Portelli. *Revista de análisis cultural*, 9, Chile, Kamchatka.
- ARAUJO, O. (1906). *Historia de la escuela uruguaya*. Tomo II. Montevideo.
- ARIÈS, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. [En línea]. Disponible en: http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1ff_exto%2015.pdf Consultado: 11/02/20
- BARRÁN, J. P. (1975). *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco. 1839-1875. Tomo 4*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BARRÁN, J. P. (2019). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura bárbara (1800-1860). El Disciplinamiento (1860-1920)*. 26.ª edición. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BARRÁN, J. P. y NAHUM, B. (1967). *Historia rural del Uruguay moderno 1851-1885*. Tomo I. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BENTANCUR, A. (2011). *La familia en el Río de la Plata a fines del período hispánico. Historias de la sociedad montevideana*. Montevideo: Editorial Planeta.
- BRALICH, J. (2011). *José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya*. Montevideo: UDELAR.
- BRUNEL, A. (1862). *Consideraciones sobre higiene y observaciones relativas a la de Montevideo*. Montevideo: Imprenta La Reforma Pacífica.
- CATALÁ DE PRINCIVALLE, E. (1906). *Lecciones de economía doméstica*. 7.º Año. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- ETCHECHURY BARRERA, M. (2017). Chinas, guayaquises y jente que no es de armas. Algunas consideraciones sobre el impacto social de la guerra en Montevideo y su Hinterland rural (1842-1845). *Prohistoria*, Año XX, n.º 28, diciembre de 2017, Montevideo. Homenaje a Juan Carlos Garavaglia.
- FRANCO, M. y LEVIN, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Primera Edición. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- MUSSO AMBROSI, L. A. (1988). *Estudios de historia social y económica de América*. España: Universidad de Alcalá de Henares.
- MUSSO AMBROSI, L. A. (2009). *La actuación de los canarios en la Guerra Grande*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Universitaria.
- NORÁ, P. (2008). *Les linux de Mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- OLICK, J. K. (1998). Memoria colectiva y diferenciación cronológica: historicidad y ámbito público. En CUESTA BUSTILLO, J. (ed.), *Memoria e historia*. Madrid: Marcial Pons.
- POLAK, F. (1973). *The image of the future*. Ámsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.
- POLLAK, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Al Margen Editora.
- POLLERO, R. (2016). *Historia demográfica de Montevideo y su campaña (1757-1860)*. Montevideo: UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales.
- PORTELLI, A. (2014). Historia oral, diálogos y géneros narrativos. *Anuario Digital* n.º 26, *Revista Digital* n.º 5, Università di Roma La Sapienza.
- PORTILLO, J. (1995). Historia de la medicina estatal en Uruguay (1724-1930). *Revista*

Médica de Uruguay, Vol. II.

RICO, Á. (comp.) (1995). *Uruguay: Cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias*. Montevideo: Ediciones Trilce.

RICOEUR, P. (2000). Histoire et mémoire: l'écriture de l'histoire et la représentation du passé. *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, París, n.º 55-4.

SCHUMACHER, C. (1996). *Sobre la facultad de la memoria*. Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Colombia.

SOIZA LARROSA, A. (1992). Evolución de la sanidad militar en el Uruguay (1843-1851). *Dirección Nacional de Sanidad de las Fuerzas Armadas*, v. 15 (n.º 2), julio-agosto 1992, Montevideo.

VAILLANT, A. (1873). *La República Oriental del Uruguay en la exposición de Viena*. Montevideo: Imprenta La Tribuna.

VARELA, J. P. (1964). *La legislación escolar*. Montevideo: Colección Clásicos Uruguayos, Tomo I.

Fuentes primarias

PEREIRA, A. (1891). *Recuerdos de mi tiempo*. Montevideo: Imprenta El Siglo Ilustrado.

RODRÍGUEZ, V. (1919). *Memorias militares del general Don Ventura Rodríguez*. Montevideo, Uruguay: Barreiro y Ramos.

ROSSI, R. (1922). *Recuerdos y crónicas de antaño*. Vol. 3. Montevideo: Pesa Hnos.

Federico Ramírez González

Egresado en la especialidad “Historia” por el “Instituto de Profesores Artigas” (2017).

Cursando la Maestría en Historia Política (Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR). Inicio 2019.

Profesor en DGES, DGETP - UTU y Fundación Espigas.

Actualmente dictando clases en el Liceo Espigas (Montevideo).

Integra la Banda Departamental de Tala (Canelones), cargo que accede por concurso.

