

DOCUMENTO
HISTÓRICO

Un siglo de voces JUVENILES

de scouts, cristaleros y pingüinos

Un siglo de voces juveniles: de scouts, cristaleros y pingüinos

Un proyecto de Fundación Momento Ciudadano, Escuela de Diseño de la Universidad Diego Portales, Museo Histórico Nacional y Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Coordinación de proyecto:

Javier Pascual (Fundación Momento Ciudadano).

Curación de contenidos:

Rodrigo Mayorga (Fundación Momento Ciudadano) y Leone Sallusti (Museo Histórico Nacional).

Diseño y museografía:

María de la Paz Faúndez, Aribel González, Camila Delgado y Antonia Mejías (Escuela de Diseño, Universidad Diego Portales).

Y todos los estudiantes del Taller de Objetos y Espacios Museográficos: Agustina Aceituno, Martina Alegría, Marcos Aravena, Catalina Cárdenas, Yamna Carrión, Sofía Cartes, Agustina Chesta, Emilia Contreras, Martina Fernández, Antonia González, Valentina Lazo, Anais Marschhausen, Jesús Miranda, Renata Moraga, Amanda Navarrete, Carolina Núñez, Fabiola Orellana, Pedro Ramírez, Katalina Riquelme, Constanza Roa, Nicolás Rodríguez, Valentina Ruz, Magdalena Salinas, Thyare Santander, Daniela Soto, Paulina Vargas, Bianka Vilchez, Ignacia Zamudio, Constanza Zúñiga.

Contraparte técnica:

Paula Solimano (Museo de la Memoria y los Derechos Humanos).

Mediación en sala:

Berta Flores, Constanza Agurto, Pamela Urzúa, Sol Manosalva.

Consejo de Voces Ciudadanas de Niños, Niñas y Jóvenes:

Catalina Zenteno (Coordinadora), Isidora Baeza, Alicia Bórquez, Violeta Caces, Consuelo Cisterna, Sonia Díaz, Máximo Gómez, Antonella Moya, Antonia Polanco, Brunéi Ramírez, Cristina Reyes.

Diseño del catálogo:

Lucrecia Conget, Magdalena Derosas.

Agradecimientos especiales:

Paulina Retamal, Valentina Zambrano, Claudia Pavéz, Felipe Palma, José Donoso, Milka Vilina y Sandra Piñeiro, por su colaboración y apoyo en distintos aspectos y etapas del proyecto.

Este proyecto ha sido financiado por el programa Ciencia Pública del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.

Un siglo de voces **JUVENILES** de scouts, cristaleros y pingüinos

1. INTRODUCCIÓN: UN SIGLO DE VOCES JUVENILES

En el Chile del siglo XX, los niños, las niñas y los jóvenes (NNJ) no fueron espectadores de la historia: la protagonizaron. Participaron en huelgas obreras, fundaron organizaciones, eligieron representantes estudiantiles, debatieron en asambleas y salieron a las calles para luchar por la democracia y exigir sus derechos. Sin embargo, este protagonismo ha sido muchas veces invisibilizado en los relatos históricos, que suelen reservar la condición de sujeto histórico casi exclusivamente a los actores adultos y que, cuando incluyen a niños, niñas y jóvenes, lo hacen como destinatarios de políticas o como masa movilizable, no como agentes con voluntad, motivaciones y capacidad de incidencia propias.

La exhibición “Un siglo de voces juveniles: de scouts, cristaleros y pingüinos” busca contribuir a resolver esta deuda, transmitiendo la importancia histórica de la participación infantojuvenil en Chile. Por medio de un recorrido por las variadas formas en que NNJ participaron en aquellos espacios que ocuparon y habitaron durante el siglo XX, aspira a desarrollar la empatía histórica de sus visitantes, reconociendo a niños, niñas y jóvenes como agentes de transformación social a la vez que sujetos con responsabilidad histórica.

2. CLAVES PARA LEER LA PARTICIPACIÓN INFANTOJUVENIL

Hablar de participación infantojuvenil en el pasado requiere cuestionar un supuesto que durante mucho tiempo estructuró tanto el sentido común como la propia historiografía: la idea de que los NNJ son, por naturaleza, sujetos pasivos, incompletos o en tránsito hacia una adultez que sería el estado pleno de todo ser humano. Ese supuesto, conocido como adultocentrismo, además de afectar la vida cotidiana de NNJ, ha tenido consecuencias directas sobre cómo se ha escrito la historia, qué actores se han considerado dignos de estudio y qué fuentes se ha decidido conservar. La historiografía de las últimas décadas ha desafiado ese supuesto de manera creciente: en lugar de preguntarse qué hicieron los adultos para los niños y jóvenes, ha examinado qué hicieron los propios NNJ, en qué condiciones y con qué efectos.

Para dar cuenta de esa capacidad de actuar, tanto la historiografía como las ciencias sociales han recurrido al concepto de **agencia**, que se refiere a la capacidad de un sujeto de comprenderse a sí mismo como alguien que puede actuar e incidir en su entorno (Neira Magliocchetti et al., 2025). Aplicada al estudio histórico, la agencia implica reconocer que las personas del pasado, incluyendo NNJ, no fueron simplemente producto de sus circunstancias sino también productoras activas de ellas: tomaron decisiones, negociaron, resistieron, construyeron organizaciones y transformaron su entorno dentro de las posibilidades que su contexto les ofrecía. El concepto de **participación**, por su parte, designa el conjunto de formas a través de las cuales NNJ tomaron parte activa en la vida pública: desde la incorporación a organizaciones formales (sindicatos, partidos, scouts, centros de estudiantes) hasta mecanismos menos institucionalizados de acción colectiva (huelgas, manifestaciones, tomas, campañas solidarias).

Es fundamental también reconocer que las categorías de “infancia” y “juventud” no son realidades fijas que simplemente encontramos en el pasado, sino construcciones que cambian según el tiempo y el lugar. Esto exige mirar a los NNJ de cada época dentro de sus propias coordenadas históricas, evitando proyectar sobre ellos las expectativas del presente. Precisamente ahí entra en juego la **empatía histórica**: no como un ejercicio de identificación sentimental, sino como lo que San Martín-Zapatero y Ortega-Sánchez (2020) llaman una “imaginación histórica controlada”, que permite comprender las acciones de NNJ desde la perspectiva de su propio contexto sin caer en el presentismo. Pero ejercer esa empatía no implica suspender el juicio ni idealizar la participación infantojuvenil. Al contrario: si los NNJ del pasado fueron agentes históricos, también fueron -igual que los adultos- sujetos de **responsabilidad histórica**. Es decir, sus acciones tuvieron consecuencias sobre quienes les rodeaban y contribuyeron a construir un futuro que otros habitarían después de ellos. Reconocer la agencia de NNJ no significa, por tanto, mirar su participación con una condescendencia que la vuelve inocua ni, en el extremo opuesto, con una sospecha que la vuelve siempre manipulada: significa aceptar que, a través de ella, pudieron incidir en su entorno tanto para bien como para mal, tal como puede ocurrir con cualquier actor social. Una historia que toma en serio la agencia de NNJ debe poder sostener una discusión democrática sobre qué formas de participación infantojuvenil consideramos más o menos deseables, sin renunciar a esta ni resolverla de antemano o, peor aún, ignorar la responsabilidad que a los propios NNJ les cupo sobre sus actos y las consecuencias de estos.

3. ACTUAR EN EL MUNDO: PARTICIPACIÓN INFANTOJUVENIL EN EL ESPACIO PÚBLICO (1907–1920s)

Para comprender la participación de niños, niñas y jóvenes en el Chile de comienzos del siglo XX, es necesario situarse en el contexto de la llamada cuestión social: una serie de problemas, tales como hacinamiento, trabajo infantil en malas condiciones, salud precaria, entre otros, que los cambios económicos y sociales propios de una urbanización acelerada infligieron sobre los sectores populares. La cuestión social fue también una disputa sobre el significado de la infancia y la juventud, sobre qué lugar

debían ocupar los NNJ en la sociedad y quién tenía la responsabilidad de formarlos.

En ese debate, los NNJ de los sectores populares aparecían fundamentalmente como problema, no como sujetos. La prensa, las autoridades y los reformadores sociales los describían en términos que oscilaban entre la lástima y el temor: eran al mismo tiempo víctimas de la explotación capitalista y potenciales amenazas al orden social. Lorena Ubilla



Mineros. Autoría desconocida, 1915.
Colección Museo Histórico Nacional, AF-0020-101

(2022) ha mostrado que esta representación del niño como víctima a ser rescatada o desviado que debe ser corregido, estructuró las políticas estatales y las intervenciones privadas durante todo el período. El lenguaje usado era revelador: un reportaje de El Mercurio de 1904 titulado “La infancia criminal” describía a los niños pobres que vagaban por las calles como “seres primitivos, salvajes, sin ninguna de las nociones que hace posible la vida en sociedades organizadas”, y los caracterizaba como “el gran almá-cigo de los futuros criminales” (El Mercurio, 3 de junio de 1904, citado en Ubilla, 2022). Lo que esta representación sistemáticamente ocultaba era la dimensión activa de la experiencia infantil popular: que los NNJ no eran solo objetos de la cuestión social, sino actores dentro de ella, con sus propias formas de organización, resistencia y participación.

A comienzos del siglo XX, la presencia de niños y jóvenes en la actividad laboral era masiva y heterogénea. Trabajaban en labores agrícolas, en el servicio doméstico, en oficios callejeros y en la industria manufacturera. En algunas actividades fabriles su presencia era especialmente alta: en la fabricación de cajas, sobres y serpentinas podía superar el 80% de la fuerza laboral (Rojas Flores, 2016). Uno de los casos más documentados y significativos fue el de la industria del vidrio en Santiago. La Fábrica Nacional de Vidrios, instalada en 1902 en la calle San Diego, y las otras plantas que se sumaron en los años siguientes, empleaban una proporción constante de niños trabajadores que fluctuó entre el 25% y el 35% del total de operarios durante las primeras tres décadas del siglo. Según un informe de la Dirección General del Trabajo de 1921, en la fábrica había 1.261 operarios, de los cuales un 30% eran niños (Rojas Flores, 2016).

A estos niños se les llamó “cristaleros”. Las condiciones en que trabajaban eran brutales. El informe del inspector Eduardo Schmidt, elaborado en 1921 para la Dirección General del Trabajo, documentaba temperaturas extremas, exposición al polvo de vidrio y un trato violento de los capataces hacia los niños: descuentos salariales arbitrarios, despidos sin aviso y golpes violentos. Una denuncia de los años treinta, recogida en un periódico de la época, ilustraba estas condiciones laborales con crudeza: “A las emanacio-

nes venenosas del plomo, la potasa, hay que agregar el calor infernal que reina en todos los talleres. Los ventiladores no funcionan, los tienen para mostrarlos a los Inspectores del Trabajo” (citado en Rojas Flores, Rodríguez Toledo y Fernández Torres, 1997).

Pero la vida en la fábrica no era solo sufrimiento. Allí también se generaron formas específicas de sociabilidad y solidaridad (Rojas Flores, 2016). Los niños convivían entre juegos y bromas durante las horas de trabajo y su experiencia cotidiana fue construyendo entre los niños y jóvenes cristaleros lazos de identidad y pertenencia que, en determinadas coyunturas, se transformaron en capacidad de acción colectiva.

El momento más extraordinario de la participación de NNJ en el mundo laboral del período fue la huelga protagonizada por los niños trabajadores de la Fábrica Nacional de Vidrios en 1925. El conflicto comenzó el 8 de febrero, cuando una comisión de obreros adultos se acercó a la gerencia para solicitar un aumento de jornales. La respuesta fue negativa y, al día siguiente, una asamblea del Consejo de Manufacturas de la Federación Obrera de Chile (FOCH) acordó declarar la huelga. Hasta ahí, parecía uno de los tantos movimientos de protesta de esos convulsionados años. Una semana después, sin embargo, el conflicto tomó un giro inesperado: los niños de la recién creada Sección Infantil de Vidrieros de la FOCH optaron por un camino distinto al de los adultos y declararon su propia huelga, con sus propias demandas. El diario Justicia tituló: “200 niños se rebelan contra la tiránica opresión capitalista y se cruzan de brazos”, describiendo la asamblea con asombro: “era imponente ver una asamblea de esta naturaleza formada por el elemento más débil de nuestra clase, como son este núcleo de futuros revolucionarios que todavía debieran estar en la escuela” (*Justicia*, 19 de febrero de 1925, citado en Rojas Flores, 2016). Las demandas infantiles eran concretas: un aumento salarial del 30% y el fin del maltrato de los capataces, quienes, según denunciaron en un mitín, “no tienen miramientos para los niños y niñas que laboran en la fábrica” (*La Nación*, 19 de febrero de 1925, citado en Rojas Flores, 2016).

El 18 de febrero los niños organizaron un gran mitin en Avenida Matta y luego marcharon hacia el cen-



Huelguistas de la fábrica de vidrios

Diario La Nación, 1925

Fondo Diario La Nación, Archivo de la Palabra Impresa

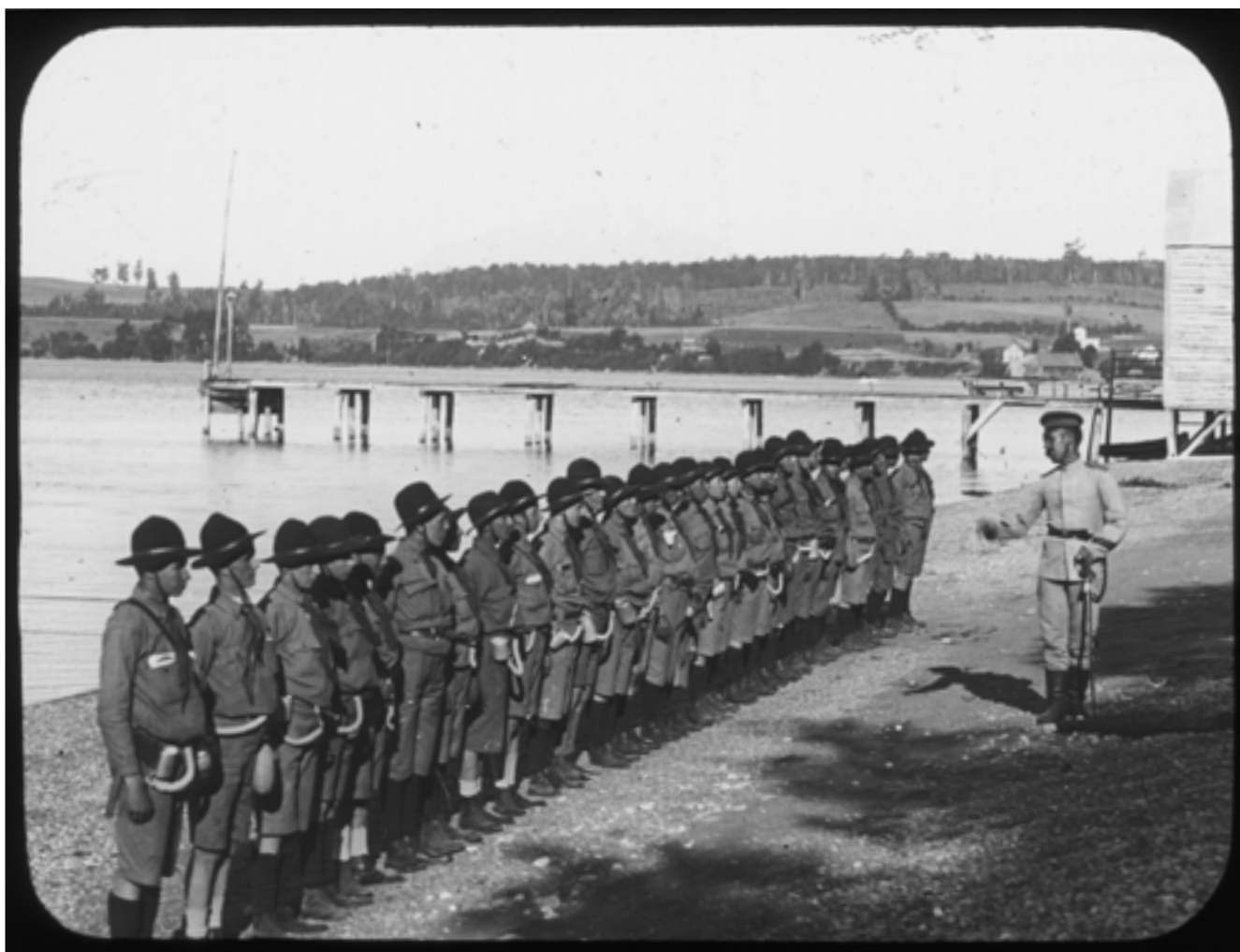
Universidad Diego Portales

tro de Santiago, donde llegaron “llenos de alegría y entusiasmo, entonando canciones revolucionarias y dando sonoros y estruendosos vivas a la Federación Obrera de Chile” (*Justicia*, 20 de febrero de 1925, citado en Rojas Flores, 2016). Al día siguiente, una comisión se presentó en la Intendencia a entregar el pliego de peticiones. Seis de sus miembros eran niños, todos menores de once años (y dos de apenas ocho), quedando sus nombres registrados en la prensa: Celia Marambio, Ernestina Díaz, Guillermo Jara, Juan Rocha, Luis Páez y Humberto Fuentes. Un dirigente de los empleados declaró a *Las Últimas Noticias* que había sido un “espectáculo conmovedor”, más llamativo incluso que la renuncia del presidente Alessandri o la caída del general Altamirano, que ocurrían en paralelo (*Las Últimas Noticias*, 20 de febrero de 1925, citado en Rojas Flores, 2016). La huelga se prolongó hasta marzo. Cuando la empresa no respondió en el plazo prometido, los niños volvieron

a paralizar. Organizaron una olla común con apoyo de otras organizaciones y enviaron comisiones al sub-prefecto de Policía y al intendente.

Mientras los niños obreros se organizaban en el mundo del trabajo, otra forma de participación infantojuvenil emergía en Chile: el movimiento scout. La primera tropa scout de Chile fue fundada el 21 de mayo de 1909, a raíz de la visita de Robert Baden-Powell al país, inspirando al médico Alcibíades Vicencio y al profesor Joaquín Cabezas a organizar una experiencia similar a la inglesa. En la excursión fundacional al río Maipo participaron cerca de 300 jóvenes, en su mayoría estudiantes universitarios y de liceo (Rojas Flores, 2006).

La expansión fue rápida. En 1913, la primera concentración nacional convocó a 1.800 de los 6.000 scouts que existían en todo el país; en 1925 la Asociación fue declarada “Institución Nacional” por decreto



Scouts
Karl Richard Linderholm, ca. 1910
Colección Museo Histórico Nacional,
S-001177

del gobierno de Alessandri, y para 1928 agrupaba a más de 13.000 miembros. El movimiento se expandió principalmente a través del sistema escolar: las brigadas se organizaban en liceos y escuelas, y los profesores actuaban como sus comandantes. Las actividades de estos jóvenes scouts combinaban lo cívico, lo militar y lo recreativo. Hacían excursiones al campo, campamentos, desfilaban en actos patrióticos con bandas de guerra y uniformes, participaban en ceremonias cívicas e izaban la bandera cada domingo en el Cerro San Cristóbal. Diversos actores del período cuestionaron la dimensión militarista propia del escultismo en estos años (se realizaban ejercicios de tiro al blanco con rifle Mauser bajo supervisión de instructores del Ejército, ejercicios de trincheras y simulacros de batalla) pero lo cierto es que la experiencia concreta de los propios jóvenes fue siempre mucho más rica que cualquier intento adulto por estructurarla. Un caso ilustrativo fue el de la brigada de Sewell, el campamento minero de El Teniente, donde los scouts participaban en actos patrióticos, visitaban a los trabajadores enfermos y les entregaban regalos, pero también podían sumarse a las huelgas, como ocurrió en 1946 (Rojas Flores, 2006). Dentro de los ideales que el mundo adulto les

planteaba, aceptando como propios algunos y cuestionando otros, los y las scouts dieron vida a un movimiento central en cómo miles de NNJ experimentaron -y experimentan hasta hoy- una participación activa y significativa que busca aportar al medioambiente y la sociedad.

La coexistencia en el mismo período histórico de los niños cristaleros y los jóvenes scouts ilustra una de las tesis de esta exhibición: la participación infantojuvenil no tiene ni ha tenido nunca una sola forma ni un contenido único. Adopta, en cambio, expresiones muy diversas, de acuerdo a las condiciones materiales, el contexto político y el lugar que NNJ ocupan en la estructura social durante cada período. Los casos observados también demuestran que los NNJ de este período (y de cualquier otro) no participan en espacios abstractos o ajenos, sino precisamente en aquellos donde ya se encuentran. Los niños cristaleros se organizaron en la fábrica porque era allí donde pasaban sus días; los jóvenes scouts lo hacían dentro de sus brigadas, porque era en ellas donde se relacionaban. La participación emergió, y sigue emergiendo hasta hoy, desde la experiencia cotidiana infantojuvenil.

4. APRENDER A PARTICIPAR: LA ESCUELA COMO LABORATORIO DEMOCRÁTICO (1930s–1970s)

La expansión del sistema escolar se aceleró en las primeras décadas del XX, transformando progresivamente a la escuela en el espacio donde NNJ pasaban la mayor parte de su tiempo. Solo entre 1895 y 1930, el número de alumnos en escuelas primarias fiscales creció de 114.565 a 458.953 y las escuelas secundarias fiscales se multiplicaron de 52 a 168, con una matrícula que pasó de 11.524 a 55.892 estudiantes (Mayorga, 2018). La promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 consolidó simbólicamente ese proceso: la educación dejó de ser un privilegio para convertirse en un derecho social que el Estado debía garantizar. Sin embargo, como ha mostrado Sol Serrano (2018) esta expansión no estuvo exenta de desigualdades: el liceo, por ejemplo, era un espacio minoritario: en 1932 educaba solo a un 14% de quienes tenían edad para acceder a este, y solo a un 36% para 1960. Aunque muchos no pudieron acceder a la educación secundaria, quienes sí lo hicieron encontraron en el liceo algo más que un espacio de instrucción: se trató de una experiencia que construyó memorias colectivas, sociabilidades inéditas, identidades compartidas y, con el tiempo, innovadoras formas de organización y participación.

El primer gran impulso de participación infanto-juvenil dentro del sistema escolar no vino desde los propios estudiantes, sino desde actores adultos del sistema educativo que buscaban transformar la escuela en un espacio de aprendizaje activo, en sintonía con el movimiento internacional de la Escuela Nueva. El caso más temprano y más elocuente de esta lógica fueron las Brigadas de Pequeños Maestros (BPM), organizadas entre 1929 y 1930 durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo. A raíz de una circular del

Ministerio de Educación que convocaba a una “activa y enérgica campaña contra el analfabetismo”, maestros de escuelas primarias fiscales organizaron brigadas de niñas y niños de cuarto a sexto año (generalmente “los más distinguidos de las escuelas”) para que alfabetizaran a adultos de sus comunidades fuera del horario escolar. En la Provincia de Santiago, 479 alumnos-profesores enseñaban a leer con el silabario a 545 personas, en Valparaíso las brigadas pasaron de 17 a 80 en pocas semanas, en Magallanes, niñas y niños llegaron a alfabetizar hasta a los reos de la cárcel local (Pérez Navarro, 2022). Las BPM fueron, simultáneamente, un mecanismo pedagógico inspirado en la Escuela Nueva y que permitía a niños y niñas participar como sujetos activos dentro de su comunidad, y un instrumento político de la dictadura de Ibáñez para generar adhesión entre la población.

Esta tensión entre la centralidad del niño como sujeto activo que proclamaba la Escuela Nueva y el control que los adultos ejercían sobre esa participación, recorrería todo el período. La reforma educacional de 1927-1928, impulsada por la Asociación General de Profesores con influencia de Amanda Labarca y John Dewey, había propuesto transformar radicalmente la escuela en un espacio de “autogobierno”, “coeducación” y “democracia interna”, donde los estudiantes fueran “conductores de su propio aprendizaje” y no meros receptores (Gajardo, 2017). Ibáñez disolvió la asociación y destituyó o exilió a sus dirigentes, pero, paradójicamente, consolidó algunos elementos de este proyecto pedagógico en las llamadas escuelas experimentales, que se convirtieron en el laboratorio donde esas ideas encontrarían su expresión más concreta.



En 1932, mientras Amanda Labarca lideraba la Dirección de Educación Secundaria, se fundó el Liceo Experimental Manuel de Salas (LEMS). Era, en palabras de su directora de muchos años, Florencia Barrios, “absolutamente revolucionario”: “Un establecimiento coeducacional al comienzo de la década del 30, en el que los alumnos tenían un gobierno estudiantil creado por ellos, donde el profesor era un conductor de debates sobre su propia asignatura, sin exigencia de texto alguno y sin otras formalidades del Liceo tradicional” (citado en Gajardo, 2017). El gobierno estudiantil del LEMS funcionaba con “una constitución que establecía derechos y deberes, formas de representación y régimen de gobierno, y que fue debatida en clases de educación cívica y finalmente votada” (Serrano, 2018). El Liceo Experimental Darío Salas formó también su gobierno en 1947, con una Guía del ciudadano escolar que reglamentaba el proceso electoral; sus primeras elecciones incluyeron campañas con “música, afiches, folletines, discursos y actos” organizados por comités de curso,

y los escrutinios “fueron objeto de grandes disputas” (Serrano, 2018). La lógica de todo esto, según declararía una década más tarde Egidio Orellana, Director del Instituto Pedagógico, era que los estudiantes llegaran, “por medio de la experiencia, a aprender a relacionarse con los demás y a gobernarse a sí mismos” (citado en Mayorga, 2018). En paralelo, los liceos desarrollaban una vida estudiantil que desbordaba lo meramente académico. Las revistas escolares, financiadas por los propios estudiantes y el comercio local, se convirtieron en espacios de escritura, debate y formación de voz pública: en la Revista Nueva del Internado Nacional Barros Arana (INBA), en 1935, un joven entonces desconocido llamado Nicanor Parra publicó sus primeros escritos (Serrano, 2018). Los viajes de estudio, los campeonatos deportivos interescolares, los actos culturales y las kermeses construyeron sociabilidades que no habían existido antes entre adolescentes de distintos sexos y orígenes sociales, sobre todo en la medida que al liceo accedían cada vez más jóvenes de clases media.



**Consejo escolar
del Liceo Manuel
de Salas**

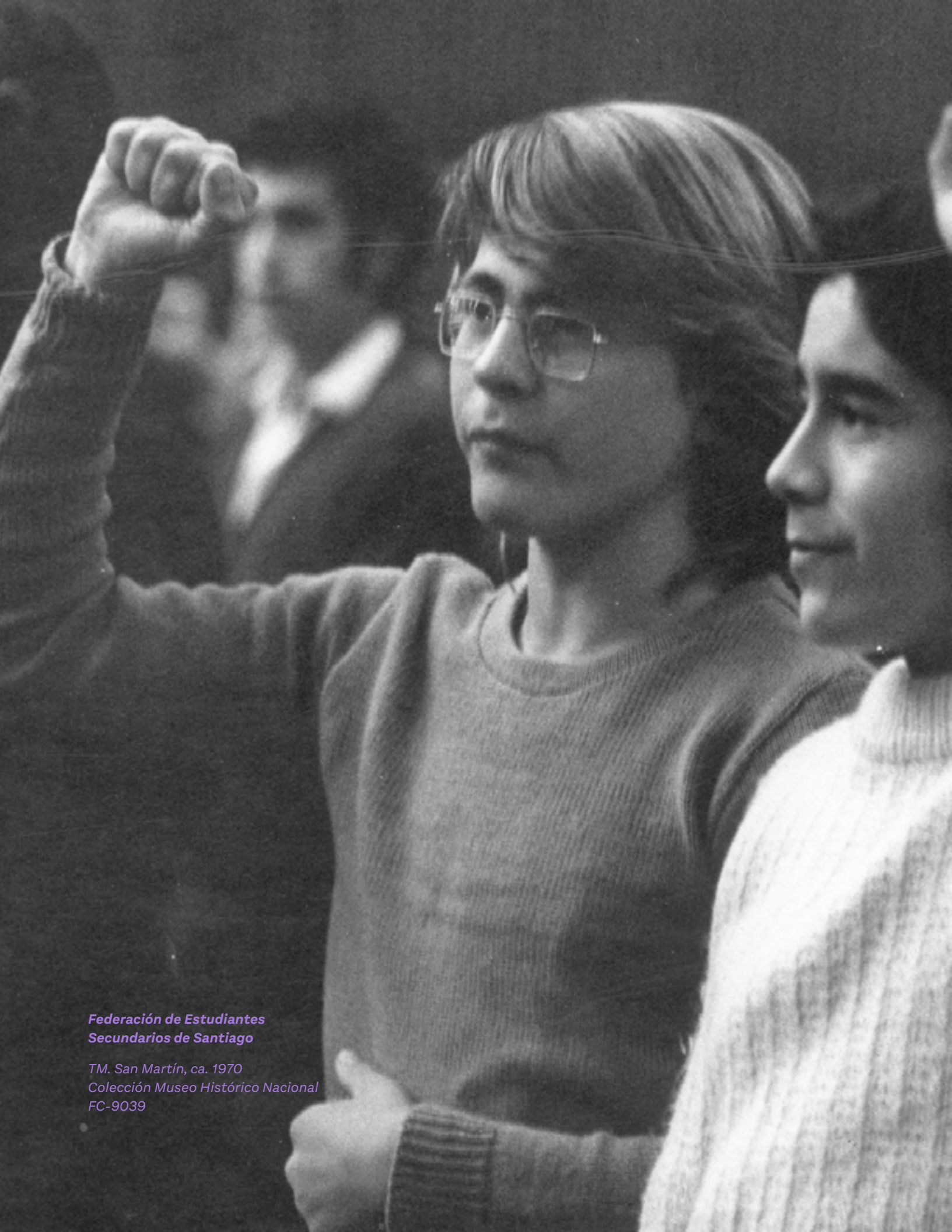
*H. Torrente, 1945
Colección Museo
Histórico Nacional
HELTOR-1945-353.2*

Los estudiantes fueron así apropiándose de un espacio de formación ciudadana diseñado por adultos, con prácticas de representación, deliberación y responsabilidad social e, incluso, llevándolo más allá. La organización estudiantil de los liceos experimentales encontró su correlato político en la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES), cuya fundación estuvo ligada al escenario internacional de la posguerra. Los centros de alumnos de los liceos experimentales se inspiraron en el Congreso Mundial de la Juventud celebrado en Londres en 1945 y en la fundación de la Unión Internacional de Estudiantes en Praga en 1946, organismos que habían nacido como resistencia al fascismo y luego se articularon en torno a la defensa de la paz y la democracia (Serrano, 2018). Poco antes se había formado también la Federación de Estudiantes Secundarios de Chile (FESECH) que reuniría a la federación capitalina junto a otras de provincia. En noviembre de 1953, la FESECH adhirió a la huelga convocada por la Federación de Educadores de Chile, provocando que

el gobierno declarara en alerta a las Fuerzas Armadas antes de ser obligado a negociar. En mayo de 1955 los secundarios pararon cuarenta y ocho horas en solidaridad con estudiantes peruanos expulsados por el gobierno de Odría. El ministro respondió citando a rectores y directoras de liceos para exigirles que “controlaran la situación” y se abstuvieran de “aparecer dirigiendo asambleas” (Serrano, 2018).

El momento de quiebre más dramático fue el 2 y 3 de abril de 1957. Lo que comenzó como una manifestación contra el alza del transporte público derivó en una impactante explosión social en la que se mezcló protesta ciudadana, violencia callejera, saqueos y represión estatal. Los secundarios y secundarias mostraron durante esos días que estaban convirtiéndose en una organización nacional, capaz de convocar en forma independiente de los partidos adultos. Las movilizaciones se intensificaron en los años siguientes. En julio de 1957, los estudiantes volvieron a parar; según la prensa solo ocho liceos del país continuaron sus clases. En 1963 se sumaron a una huelga docente, convocando una concentración masiva que reclamaba infraestructura, libertad de expresión y condiciones dignas en los establecimientos. Terminaron negociando directamente con el ministro de Educación, quien se comprometió por cadena nacional de radio (Serrano, 2018).

El período que va de los años treinta a los setenta muestra, con precisión, las dinámicas que la exhibición busca iluminar. El liceo fue el espacio donde la sociedad chilena intentó formar a sus ciudadanos y ciudadanas en los valores de la democracia, la representación y la deliberación. Lo hizo con éxito notable: construyó una generación con conciencia histórica, con prácticas organizativas y con una voz pública que no había existido antes. Al mismo tiempo, las y los estudiantes se apropiaron de esas herramientas y las usaron para organizarse de manera autónoma y empezar a desbordar el espacio mismo de la escuela, con consecuencias positivas y negativas, pero, sobre todo, de las que ellos mismos debieron hacerse responsables.



**Federación de Estudiantes
Secundarios de Santiago**

TM. San Martín, ca. 1970
Colección Museo Histórico Nacional
FC-9039



5. SALIR A LA CALLE: MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES Y ACCIÓN COLECTIVA (1973-2006)

El golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 no solo derrocó a un gobierno: interrumpió un proceso de cinco décadas de construcción democrática en el interior de las escuelas y liceos chilenos. La Junta Militar actuó con urgencia sobre el sistema educativo, desconfiando de una escuela que había sido un campo de formación política y ciudadana, suspendieron de sus funciones a todos los Centros de Alumnos. A través de circulares enviadas directamente a los liceos, se notificó que estas organizaciones no debían “intervenir en materias de orden político y religioso ni aquellas que se relacionan con la organización técnica, las prácticas pedagógicas y el régimen administrativo y disciplinario de los establecimientos” (Circular n° 668, citada en Pérez Navarro y Zurita, 2021). El Ejército podía fiscalizar establecimientos arbitrariamente, citar a declarar a docentes y directivos y suspender reuniones de padres, madres y apoderados. Los textos distribuidos durante la Unidad Popular fueron retirados, los programas de historia fueron purgados de contenidos considerados ideológicos y el Decreto n° 29 (1975) normó el izamiento de la bandera, el aprendizaje del himno y la solemnidad de los actos cívicos con una especificidad milimétrica.

La dictadura quiso despolitizar la escuela. Pero los estudiantes secundarios, paradójicamente, se convirtieron en uno de los actores políticos de mayor visibilidad en la resistencia contra el régimen. A partir de los años ochenta, en un contexto marcado por la rearticulación de los partidos y movimientos sociales de oposición, los secundarios adoptaron formas de protesta como marchas y tomas en sus liceos, volviéndose “uno de los actores de mayor visibilidad en contra la dictadura” (Torres, 2010). Sin

embargo, el retorno a la democracia en 1990 trajo consigo una paradoja que marcaría profundamente a la generación que creció en ese período: la desmovilización. La Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES) sobrevivió apenas como organización, perdiendo legitimidad y capacidad de convocatoria y las demandas del período tendieron a ser puntuales, sectoriales y sin proyección política más amplia (Aravena, 2021).

Más, hacia la segunda mitad de los noventa, de manera poco visible, comenzaron a proliferar en los liceos grupos, redes y colectivos que irían madurando en términos organizativos y que tendrían una influencia decisiva en los años siguientes (Torres, 2010). La nueva generación rechazaba la “política” como actividad de cúpulas partidarias y buscaba reapropiarse de “lo político” como capacidad organizativa de la sociedad civil. En 1999, el último año de la FESES, un congreso de refundación dio origen a la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), propuesta como una organización de tipo “horizontal” y “autónoma” de los partidos. Úrsula Schüler, que sería vocera de la ACES en 2001, lo describió así: “Yo venía de toda la subcultura punki anarquista santiaguina a fines de los ‘90 que en ese tiempo pesco a harta gente. De a poco empezamos a ser mayoría, teníamos hartos colectivos coordinados en distintos liceos, algunos teníamos centros de estudiantes y fuimos generando una nueva mayoría dentro del activo político secundario” (citado en Torres, 2010).



Marcha estudiantil

Kena Lorenzini, 1988

Colección Museo Histórico Nacional

88.1.0481



El 2001 esta reorganización subterránea se hizo visible. A comienzos del año, una serie de movilizaciones conocidas como “El Mochilazo”, buscaron que la administración del pase escolar fuera devuelta al Estado, que la había cedido a la gestión privada del sector del transporte. Tras dos jornadas de manifestaciones multitudinarias, diez días de paro y un escándalo por el desvío de los pagos de pases escolares hacia la cuenta bancaria de un dirigente del transporte, lograron su objetivo (Torres, 2010).

Pero el Mochilazo no solo había girado en torno al pase escolar. Para quienes lo protagonizaron, fue también la expresión de un malestar acumulado con la escuela como institución: con su autoritarismo cotidiano, con la distancia entre profesores y estudiantes, con la ausencia de espacios de libertad de expresión (Álvarez et al., 2024). Los boletines estudiantiles de la época, producidos por colectivos de liceos como el Darío Salas y el de Aplicación, documentan ese malestar con una precisión que los informes oficiales no pudieron capturar. Los estudiantes que los redactaban eran en su mayoría jóvenes de poblaciones periféricas que llegaban a los liceos emblemáticos del centro de Santiago buscando una educación de calidad, tras egresar de establecimientos básicos “inmersos en la marginalidad del sistema educacional impuesto en dictadura” (Álvarez et al., 2024). Lo que encontraban al llegar no siempre correspondía a lo que esperaban: inspectores que los trataban mal por llegar tarde, uniformes que “nos obligan a comprarlos como si tuviéramos dinero de sobra”, y un régimen disciplinario en el que a los hombres que no cumplían el reglamento se les llamaba “mujercitas” y a las mujeres se les exigía “comportarse como señoritas”. La distancia entre profesores y estudiantes era otra queja recurrente: “a pesar de contar con buenos profesores, no existía una relación entre el estudiantado y el cuerpo docente” (Álvarez et al., 2024).

El cierre de este período se vivió en 2006. El 25 de abril, los estudiantes del Liceo Carlos Cousiño de Lota, un establecimiento técnico municipal conocido como el “liceo acuático” porque, cuando llovía, las clases se hacían con los pies en el agua, salieron a protestar a las calles de Lota exigiendo una “educa-

ción digna”. Al día siguiente, más de tres mil secundarios protestaron en Santiago, cuestionando el costo de la Prueba de Selección Universitaria y exigiendo la gratuidad del pase escolar. El ministro de Educación declaró que los estudiantes tenían derecho a plantear sus necesidades pero que el “tema de las movilizaciones es todos los años” (Mayorga, 2024), como si estuviera ante una protesta más. Pero no lo era. Nuevas movilizaciones el 4 y 6 de mayo llevaron al gobierno a ceder en el uso ilimitado del pase escolar, pero a esas alturas los secundarios habían comenzado a cuestionar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que regía los distintos componentes del sistema escolar aterrizando el cómo la Constitución de 1980 comprendía el derecho a la educación. El foco de las manifestaciones se trasladó así desde los costos de la educación, hacia los principios sobre los que se asentaba el sistema mismo (Mayorga, 2024).

La manifestación del 18 de mayo terminó con más de setecientos estudiantes detenidos: algunos, por actos vandálicos, otros, por ejercer su legítimo derecho a la protesta. Al día siguiente, varios liceos capitalinos amanecieron tomados. “Se trata de estudiantes secundarios sin experiencia”, declaró el Seremi de Educación Alejandro Traverso (Ferretti y Massardo, 2006). Las tomas se triplicaron. El 30 de mayo una marcha reunió a cerca de un millón de estudiantes a nivel nacional, dejando 730 detenidos y 30 heridos (Torres, 2010). El 31 de mayo, los secundarios le dieron un ultimátum al gobierno: o respondían a sus demandas en cuarenta y ocho horas o llamarían a un gran paro nacional. Al día siguiente, en cadena nacional, la presidenta Bachelet anunció un aumento de las becas, un fondo para infraestructura escolar, financiamiento para la PSU y, lo más importante, el envío de un proyecto para cambiar la LOCE y la creación de un Consejo Asesor Presidencial. El 9 de junio, con el proyecto ingresado al Congreso, los secundarios anunciaron que se sumarían al Consejo Asesor y depusieron sus movilizaciones (Mayorga, 2024).

Lo nuevo en 2006 no fue la capacidad de participar, pues esta había existido siempre. Fue la escala, la organización y la profundidad del cuestionamiento. Un movimiento que empezó reclamando el precio

del pasaje terminó exigiendo un nuevo tipo de educación. Algunos estuvieron de acuerdo con sus demandas y otros no, pero lo que es innegable es que lograron llevar al centro del debate público una preocupación propia, poniendo en marcha una conversación que sigue abierta hasta el día de hoy.

Mucho ha cambiado desde el tiempo de los cristaleros al de los pingüinos, pero una cosa se mantiene constante: niños, niñas y jóvenes participan, activamente, allí donde están y a partir de sus propias experiencias y preocupaciones. No todos lo hacen de la misma forma ni en pos de los mismos objetivos. Al igual que los adultos, sus posiciones y posturas son variadas y sus acciones a veces tienen consecuencias positivas, pero otras tantas conducen a resul-

tados negativos. Lo que esta exhibición propone, en definitiva, es una lectura del siglo XX chileno que no romantiza ni sataniza la participación infantojuvenil sino que la reconoce como lo que es: un fenómeno histórico complejo, llevado a cabo por seres humanos que, no por no haber alcanzado la mayoría de edad, dejan de tener sus luces y sombras. Al hacerlo, se coloca a los NNJ donde siempre estuvieron: en el centro de los procesos históricos, no como espectadores ni como beneficiarios pasivos, sino como actores que interpretaron su situación, construyeron lazos colectivos y actuaron para transformarla, con diversos resultados. Se trata, finalmente, de preguntarnos “¿quiénes hacen la historia?” y que niños, niñas y jóvenes han tenido -y siguen teniendo- un papel fundamental en esta.



Revolución pingüina frente al Miduc

Leandro Chavez, 2006

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA EXHIBICIÓN

Álvarez Inostroza, Felipe; Astudillo Orellana, Nicolás; Flores Figueroa, Paul; Galleguillos-Cajas, Renato; Guerra Civilo, Diego y Moreno Santana, Salvador (2024). *Temporada de Pingüinos. La Generación del Mochilazo 2001*. Santiago: Garlopa Ediciones.

Aravena Garrido, Marianela (2021). "Influencia del contexto en el actuar de los estudiantes secundarios durante los primeros años de la transición a la democracia (Chile, 1990-1997)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* N° 15. <https://doi.org/10.60611/cche.vi15.161>

Ferretti, Pierina y Massardo, Jaime (2006). "El mayo de los estudiantes secundarios. Un movimiento social emergente que pone en evidencia los rasgos sociales y culturales del modelo neoliberal en Chile". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 3, julio-diciembre 2006, pp. 1-10.

Gajardo Miranda, Isaac (2017). "Debates pedagógicos sobre la participación estudiantil y el aporte de la educación experimental en Chile durante la primera mitad del siglo XX". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, N° 7, pp. 77-101.

Mayorga, Rodrigo (2018). "Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011)". En Rengifo, Francisca (ed.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II: Estado y Sociedad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica / Universidad Adolfo Ibáñez.

Mayorga, Rodrigo (2024). *Nuestro fracaso constituyente. Chile, la serie. Temporadas 2019 a 2023*. Santiago: Editorial Trayecto.

Neira Magliocchetti, P., Ojeda Millahueque, P. y Zúñiga González, C. G. (2025). Promoting agency in history classrooms: The role of historical-citizen abilities in Chilean history classes. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1-20.

Pérez Navarro, Camila (2022). "Escuelas, proyecto social colectivo y renovación pedagógica: la experiencia de las Brigadas de Pequeños Maestros (Chile, 1929-1930)". *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre 2022, pp. 81-102.

Pérez Navarro, Camila y Zurita Garrido, Felipe (2021). "La escuela chilena bajo la dictadura civil militar (1973-1980): la experiencia escolar en contexto autoritario". *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 14, pp. 587-614. DOI: 10.5944/hme.14.2021.29003.

Rojas Flores, Jorge (2006). *Los boy scouts en Chile, 1909-1953*. Colección Ensayos y Estudios N° 6. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana / DIBAM.

Rojas Flores, Jorge (2016). "Niños en huelga. El caso de la Fábrica Nacional de Vidrios. Chile, 1925". *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, vol. 8, pp. 10-31.

Rojas Flores, Jorge, Cinthia Rodríguez Toledo y Moisés Fernández Torres. "Los trabajadores de Cristalerías de Chile: retazos de su historia". *Última Década*, n.º 6, CIDPA, Viña del Mar, enero de 1997, pp. 1-32.

San Martín Zapatero, Jesús Alberto y Ortega Sánchez, Delfín (2020). "Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual des-

de la enseñanza de las Ciencias Sociales”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 38, pp. 3-16.

Serrano, Sol (2018). *El liceo. Relato, memoria, política*. Santiago: Taurus.

Torres, Rodrigo (2010). “Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un ‘actor político’ en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006)”. Ponencia presentada en el VI Congreso CEISAL, Toulouse, Francia.

Ubilla Espinoza, Lorena (2022). “‘Granujas y palomillas incorregibles’. Representaciones, delitos y delincuencia infantil en Chile, 1900-1930”. *Historia*, N° 55, vol. II, pp. 217-255.

Un siglo de voces JUVENILES

de scouts, cristaleros y pingüinos

Financiado por



Proyecto financiado por el programa de Ciencia Pública del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.

Organizan



**MOMENTO
CIUDADANO**

FaAADudp
Escuela de Diseño

COLABORAN



**MUSEO DE LA MEMORIA
Y LOS DERECHOS
HUMANOS**



**MUSEO
HISTÓRICO
NACIONAL**