

## **¡A LA CALLE COMPAÑEROS!**

Dictadura, politización de la experiencia escolar y movilización secundaria.  
Una aproximación a partir del Movimiento Aplicacionista por la Democracia.



## **¡A LA CALLE COMPAÑEROS!**

Dictadura, politización de la experiencia escolar y movilización secundaria.  
Una aproximación a partir del Movimiento Aplicacionista por la Democracia.

**SEBASTIÁN NEUT AGUAYO  
PABLO NEUT AGUAYO**



## ¡A LA CALLE COMPAÑEROS!

Dictadura, politización de la experiencia escolar y movilización secundaria.  
Una aproximación a partir del Movimiento Aplicacionista por la Democracia.

### **Autores:**

Sebastián Neut Aguayo  
Pablo Neut Aguayo

### **Diseño de portada y contraportada:**

Cristian Muñoz Zamorano

### **Diagramación interior:**

Cristian Muñoz Zamorano

### **Audiovisual:**

Américo Retamal Aliaga

---

ISBN.edición impresa: 978-956-09849-0-6

RPI N°: 2021-A-4845

Todavía no sabemos bien –o no queremos saberlo– esto del derecho de propiedad. La editorial lo subordina a los principios de solidaridad, libertad e igualdad.

### **Sitio web:**

[www.editorialsole.cl](http://www.editorialsole.cl)

Todos los libros publicados por Editorial Sole son sometidos a evaluación “ciega” y externa de pares.

### **Facebook:**

@soleeditorial

### **Instagram:**

@editorial\_\_sole

### **Contacto y distribución en el extranjero:**

[contacto@editorialsole.cl](mailto:contacto@editorialsole.cl)

### **Dirección:**

Montecarmelo 13, Providencia, Santiago de Chile

### **Derechos de reproducción de imágenes:**

Arnad-Fortín Mapocho

Cenfoto-UDP

Londres 38. Espacio de Memorias

Primera edición: 28 de agosto de 2022  
IMPRESO EN SANTIAGO DE CHILE

## **Mamá:**

Este libro lo escribimos para ti.

Cuenta una historia en la que eres protagonista por derecho propio.

Nos consta más que a nadie que, en un liceo de hombres, fuiste una aplicacionista como el que más.

Está hecho con todo el amor, con toda la ternura, con todo el agradecimiento y con toda la admiración de la que somos capaces. Has sido, eres y seguirás siendo la MAESTRA de nuestras vidas.

Te nos apareciste muchas veces durante su escritura. Cada uno de nosotros sabe cómo y cuánto.

Mamá, te extrañamos en cada uno de nuestros segundos.

**Seba, Nico, Pablito y Mati**



## PRINCIPALES SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

- ADE:** Agrupación Democrática de Estudiantes.
- AEM:** Agrupación de Estudiantes Medios.
- AGECH:** Asociación Gremial de Educadores de Chile.
- ASEC:** Asociación Secundaria de Estudiantes Cristianos.
- CEAS:** Coordinador Estudiantil de Actividades Solidarias.
- CEPAL:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CNI:** Central Nacional de Informaciones.
- CODE:** Comités Democráticos.
- COEM:** Coordinadora de Estudiantes de Enseñanza Media.
- CONFECH:** Confederación de Estudiantes de Chile.
- CEM:** Coordinadora de Enseñanza Media.
- DINA:** Dirección de Inteligencia Nacional.
- FECH:** Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.
- FER:** Frente de Estudiantes Revolucionarios.
- FENES:** Federación Nacional de Estudiantes Secundarios.
- FESES:** Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago.
- FUDEM:** Frente Unitario Democrático de Enseñanza Media.
- GELA:** Gobierno Estudiantil del Liceo de Aplicación.
- IC:** Izquierda Cristiana.
- JJCC:** Juventudes Comunistas.
- JRME:** Juventud Rebelde Miguel Enríquez.
- MAD:** Movimiento Aplicacionista por la Democracia.
- MAPU:** Movimiento de Acción Popular Unitaria.
- MED:** Movimiento de Estudiantes Democráticos.
- MJL:** Movimiento Juvenil Lautaro.
- MINEDUC:** Ministerio de Educación Pública.
- MIR:** Movimiento de Izquierda Revolucionaria.
- OEM:** Organización de Estudiantes Medios.
- SUTE:** Sindicato Único de Trabajadores de la Educación.
- UES:** Unión de Estudiantes Secundarios.
- UJD:** Unión de Jóvenes Democráticos.



## ÍNDICE

NOTA INTRODUCTORIA	13
PRÓLOGO DE JUAN ALFARO, AXEL PICKETT Y PABLO CABELLO	15
PRÓLOGO DEL ENCARGADO DEL TALLER DE CINE DOCUMENTAL LICEO DE APLICACIÓN	18
PRÓLOGO TALLER PATRIMONIAL LICEO DE APLICACIÓN	20
INTRODUCCIÓN	25
Pequeños trazos teóricos	38
Metodología y fuentes	40
CAPÍTULO 1	
LA ESCUELA Y EL LICEO DE APLICACIÓN ENTRE LA REFORMA, LA REVOLUCIÓN Y LA REACCIÓN DICTATORIAL (1964-1979 )	51
Antecedentes	53
Los secundarios entre la reforma y la contrarrevolución (1964-1973 )	55
<i>Los secundarios entre la reforma y la reactivación del activismo</i>	56
<i>Los secundarios entre la revolución y la contrarrevolución</i>	59
La dictadura en el sistema escolar secundario y en el Liceo de Aplicación en su fase disciplinaria (1973-1979 )	77
<i>“Estado de guerra educacional”</i>	77
<i>Un nuevo sistema educacional</i>	87
<i>“Estamos separados de ese pasado por un río de sangre”: seriedad de la muerte</i>	94
CAPÍTULO 2	
“NORMALIZACIÓN EDUCACIONAL NEOLIBERAL”: RACIONALIZACIÓN Y BUROCRATIZACIÓN DE LA REPRESIÓN (1979-1990 )	115
Los agentes de la represión al interior de los liceos	125
Los mecanismos de la represión escolar	136
Apuntes para comprender la situación de los colegios privados y las políticas dictatoriales hacia estos	156
Las políticas hacia los liceos desde 1986	161
CAPÍTULO 3	
EL MOVIMIENTO APLICACIONISTA POR LA DEMOCRACIA Y LA RESISTENCIA DE LOS SECUNDARIOS	177
La despolitización inacabada (1974-1983 )	179
Los gérmenes organizativos del movimiento estudiantil secundario (1975-1980 )	184
<i>Los gérmenes organizativos en el Liceo de Aplicación (1975-1983 )</i>	186
<i>El reconocimiento de los militantes y el surgimiento de procesos internos de politización estudiantil</i>	190
<i>El surgimiento de las primeras organizaciones secundarias</i>	194
De la organización interna en el liceo a la salida pública (1983-1986 )	195
<i>Creación del MAD y génesis del “programa” reivindicativo del movimiento estudiantil secundario</i>	203
<i>El MAD</i>	205
<i>La génesis del “programa” del movimiento estudiantil secundario</i>	211
<i>La materialización de la unidad del movimiento estudiantil secundario</i>	220
<i>La resistencia a la municipalización y la masificación del movimiento estudiantil</i>	232
<i>El año de la “hibernación”</i>	243
La última explosión, el pacto transicional y la desmovilización estudiantil	245
Auge y caída del movimiento estudiantil secundario: una interpretación	264
El último año: el ocaso del movimiento estudiantil secundario en dictadura	278

CAPÍTULO 4	
¡A LA CALLE COMPAÑEROS!	
REPERTORIOS DE ACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS	313
CAPÍTULO 5	
HIJOS DE LA DICTADURA: MEMORIA BIOGRÁFICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES BAJO EL ESTADO TERRORISTA	333
“La infancia fue en dictadura”	336
“Yo no tenía idea qué era el Liceo de Aplicación”	346
“Los profes fueron como nuestros padres”	351
“Nuestra testosterona”	358
“Lo que importaba era llegar a la democracia. Si teníamos un pase escolar a tal precio o no, era secundario”	359
“Una salida armada que era descabellada, con la perspectiva del tiempo”	363
“Que si hubiesen hecho mis hijos, puta yo weón, no sé cómo hubiese reaccionado”	365
“A mí me entregó la base, yo le debo mucho al liceo”	367
“Lo que pasa en el liceo es un reflejo de lo que pasa en el país”	367
Memoria del trauma la dictadura, memoria del trauma de la transición	371
EPÍLOGO	377
CONCLUSIONES	385
ANEXOS	402
REFERENCIAS	410

## INTRODUCCIÓN

Escudriñando entre los recuerdos de nuestra madre, María Soledad Aguayo Nayle, profesora de historia del Liceo de Aplicación<sup>3</sup> entre 1982 y 2020, encontramos algunas postales y fotos de la década de 1980. En una de estas últimas, aparece un grupo de muchachos casi imberbes vestidos con pantalón, vestón con la insignia de la institución, camisa blanca y corbata escolar. Posan para un desconocido camarógrafo, probablemente otro liceano, en el bandejón central de la calle Cumming, ubicada en el centro de Santiago de Chile. Están sonrientes. Algunos alzan sus manos como saludando al lente de la cámara, como si dejaran una seña alegre a su propio futuro. Es una foto que podría haber sido tomada cualquier día. Una de esas que todos nos hemos sacado cuando éramos escolares y posábamos informalmente junto a nuestros compañeros frente a una cámara. Al voltearla encontramos una dedicatoria: a su profesora. Le quieren hacer ver lo siguiente: “Aquí está parte del 4<sup>to</sup> A en Cumming con Alameda, luego de una Toma” ¿Por qué los estudiantes le dejaban una dedicatoria de una toma a una profesora del liceo? Con los ojos actuales, parece algo poco verosímil. La foto está fechada: diciembre de 1988. Es decir, después del “plebiscito de 1988”, el mismo que definió la realización de una elección para un año después, en que medirían fuerzas los sectores pinochetistas y los que a estas alturas todos conocemos como concertacionistas. Parece algo extemporáneo ¿Una toma escolar realizada a poco más de un mes del que ha sido considerado oficialmente como uno de los hitos más importantes de la historia reciente de Chile? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Por qué están tan felices luego de realizar una toma, algo tan fácil de hacer visto desde el día de hoy? Le dedican unas palabras finales entre comillas: “Que estos momentos perduren en nuestra memoria como valiosos recuerdos y q’ se valoricen a través del tiempo”.

El último polerón de la institución que tuvo, mandado a hacer por el Taller de Patrimonio que ella creó –y cuyo equipo actual prologa este libro–, lleva por leyenda: “Historia para ellos, memoria para nosotros”. Ella no dejó ni que el deseo expresado en la foto de sus estudiantes ni que la sentencia afirmada en la frase del polerón le fueran arrancados de su experiencia vital, y junto con ellos, toda la historia que arrastran. Este libro representa nuestro esfuerzo por mantener vivo ese deseo y esa afirmación, tratando de hacerlo tal como ella hizo para que se mantuviesen protegidos del olvido. Intentamos en consecuencia

responder, al menos en parte, a las preguntas hechas en el párrafo previo. Lo que viene en adelante es el resultado de este esfuerzo...

Esta es una historia de niños y adolescentes liceanos que debieron estar jugando y estudiando, pero que en los hechos se dedicaron a combatir un régimen terrorista. Es por lo mismo, un libro que trata de entender porqué en vez de estar haciendo lo primero, estaban haciendo lo último. Para lograrlo, estos escolares se dotaron de una organización que tuvo continuidad durante casi toda la década de 1980, el Movimiento Aplicacionista por la Democracia (MAD)<sup>4</sup>. Este libro reconstruye dicho proceso organizativo y, a través suyo, el del movimiento estudiantil secundario, fundamentalmente en dictadura.

Tal movimiento, sin embargo, se inscribió en una línea de continuidad histórica de amplio precedente. Por ello, nuestro punto de partida no es el golpe de Estado de 1973 sino el momento en que surgió el movimiento estudiantil secundario en Chile, por allá por la década de 1940, con antecedentes incluso previos. Fue sobre sus espaldas que se alzó el movimiento secundario en dictadura, con sus cambios y permanencias, incluyendo aquel incubado dentro del Liceo de Aplicación.

26

Hemos elegido este caso de estudio por la importancia que tuvo en la rearticulación del movimiento estudiantil y en la reconstrucción de la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES). La elección de este liceo, por lo tanto, permite observar tales procesos regenerativos desde un caso paradigmático y privilegiado. Al respecto, se ha dicho que “el liceo de Aplicación... sería el epicentro de las revueltas estudiantiles contra la dictadura [y desde ahí] saldrían los tres primeros presidentes de la hoy inexistente Feses”<sup>5</sup>, y que “uno de los más audaces y masivos [organismos estudiantiles] se generó al interior del Liceo de Aplicación”<sup>6</sup>. Tal estatus fue posible, como informa uno de los trabajos más relevantes sobre esta temática, porque en este establecimiento se crearía “uno de los comités democráticos más importantes”<sup>7</sup> del movimiento estudiantil secundario en toda la década de 1980. No solo ello: fue la institución escolar que pagó con más vidas adolescentes la “insolencia” de combatir a la dictadura.

Los orígenes de este libro se remontan a la medianía de la primera década de este siglo, cuando uno de los autores realizó un informe de pregrado que trataba el tema. Tras ello, se fue transformando en una iniciativa a la que se sumó el otro autor. Con el tiempo –no poco–, se abrió la oportunidad de realizar una publicación académica relativa a procesos contrahegemónicos en

educación. Recogimos el guante y decidimos concretar nuestro afán original sellando el proyecto con tal publicación<sup>8</sup>. Pero en el intento de escribir esa historia, nos alargamos, nos preguntamos más, y, por qué no decirlo, nos incomodamos con las rigideces que imponía e impone el formato académico tradicional<sup>9</sup>. En ese proceso, también tuvimos un descubrimiento familiar. En realidad, un redescubrimiento. Empezamos a profundizar en una faceta para nosotros no tan conocida de una protagonista de esa historia, nuestra Madre.

Ya se habrán hecho una idea de lo central que resulta ella en esta historia –la nuestra, la del Liceo de Aplicación, la de la editorial que lanzamos con este libro y la del libro mismo–. Por de pronto, sin su lugar en la misma, nos hubiese sido muy difícil entrar en las vidas (y, en muchos casos, en los hogares) de la mayoría de los otros protagonistas de esta historia: sus alumnos. “Solo porque es tu madre”, escuchamos más de alguna vez al momento de preguntar por la posibilidad de realizar una entrevista. “Solo una vez he hablado del tema y me arrepiento. Pero por pedido de tu Madre no tengo escapatoria”, nos señaló uno de los fundadores del MAD al momento de ser contactado.

Es muy difícil escribir estas palabras. Ahora nuestra Madre vive en su legado. Uno con el que es difícil estar a la altura. Hemos dejado la sangre en este libro. Como profesores, que en eso también seguimos su legado (y el de nuestro Padre), hemos querido que el texto tenga mucho de amor pedagógico<sup>10</sup>. Quisiéramos que quien lo lea pueda sensibilizarse –tal como lo hemos hecho nosotros en el largo recorrido de la escritura– con el principio de que como sociedad –y cada cual–, debemos procurar un mayor cuidado de la niñez y la adolescencia –en especial pero no exclusivamente–. Que tales etapas del desarrollo humano no pueden ser limitadas a un espacio de protección familiar, imprescindible pero no excluyente. Y que hay, por tanto, una responsabilidad colectiva que juega un papel no menor.

¿Qué tiene que ver la narración de una historia –y más aún, la de un puñado de adolescentes– en tal pretensión? Como cada cual podrá comprobar al reflexionar sobre la importancia del pasado en su propia biografía, la historia –la nuestra– no es un albergue o un repositorio de hechos pasados y desconectados, sino una dimensión de la experiencia personal y social incorporada en nuestro presente, que nos condiciona o abre posibilidades para imaginar y actuar sobre nuestro futuro. Las formas y opciones con que la sociedad chilena ha lidiado con su pasado reciente inevitablemente inciden en lo que estamos siendo hoy en día,

y en lo que estaremos siendo en un futuro<sup>11</sup>.

Dicho de otra forma, y de manera muy concreta, las violaciones a los derechos humanos que hoy se siguen cometiendo y que hace solo unos pocos años fueron masivas, el resurgimiento de grupos neopinochetistas, la emergencia incontestada de una ultraderecha con maquillaje “democrático”, la incapacidad de la clase política de estar a la altura de los desafíos históricos que impone una sociedad desigual y muy herida como la chilena y la indiferencia que parte no menor de esta muestra frente al dolor ajeno, no pueden sino tener una parte de explicación en la manera en que se experimentó el pasado reciente. La historia de estos niños y adolescentes es, en consecuencia, un intento al mismo tiempo de comprendernos en nuestro presente.

Aunque es un libro que recorre tiempos trágicos, lo escribimos teniendo en cuenta que sobre estos siempre se alzó la esperanza y el calor humano de la fraternidad. Que en historia no hay derrota definitiva si cargamos con los sueños de quienes lo dejaron todo porque todos, no algunos, viviéramos libres y con dignidad.

28

En cualquier caso, no hemos querido realizar una reconstrucción histórica grandilocuente, esa de héroes y de gestas, de ningún tipo, bandera ni color. Menos una historia “oculta”, esa que prescinde de cualquier vergüenza por el trabajo de los demás y que comparte con el primer modelo la explotación de sensibilidades chauvinistas y, en algunos casos, morbosas.

Siendo imposible en cualquier investigación separar a la persona del investigador —y por lo tanto excluir lo que cree, piensa y siente respecto de lo que “científicamente” escribe—, intentamos generar un relato en el que lo público se entremezclase con lo privado, lo íntimo con lo desenfadado, y lo subjetivo con aquellos marcos más amplios y objetivables, esos que delinean el contorno de posibilidades para la acción de los sujetos. No somos nosotros, en cualquier caso, quienes evaluaremos si lo hicimos con éxito o no.

Palabras atrás apelamos a la palabra “morbo”. En algunas partes del texto hemos recurrido al relato de experiencias dolorosas, con un sentido evidentemente contrario al que apela tal sustantivo. Creemos que ha sido necesario hacerlo, sin exagerar, para que el relato pudiese dar cuenta lo más fielmente posible del proceso estudiado. De hecho, esperamos se pueda comprender a la brutalidad del terror de estado, que se encarnó en situaciones dramáticas, no solo como consecuencia de actos despiadados de personas degeneradas. Este fue

consecuencia de acciones sistemáticas y sistematizadas, y avaladas o ignoradas por parte de la sociedad. Por cierto, celosamente justificadas —cuando no alabadas— por los grupos dominantes y por las Fuerzas Armadas y de Orden. Con esto queremos indicar que para concretar el proceso que este bloque histórico nacional concibió como la “refundación” del país, se recurrió —acaso hizo necesario— a un trabajo —y decimos trabajo a propósito, tal como se muestra al despiadado torturador que llega a su hogar a amar a los propios con un cuidadoso cariño— de exterminio y degradación de la humanidad de miles de personas, chilenas las más, pero extranjeras también. En este caso, en consecuencia, la brutalidad no se contrapuso a la racionalidad, sino que se complementó<sup>12</sup>. La escuela fue un lugar neurálgico en el que ese proceso de barbarie y proyecto racional tuvo lugar.

Ya conocerán a Axel y a Juan. En conversación con ellos, nos advierten:

Lo primero es entender lo que Juan dijo al pasar, que éramos niños. Yo por eso siempre he sido muy reacio a dar este tipo de entrevistas, y la doy ahora, porque somos hermanos po weón. Porque suele tanto el entrevistado como el entrevistador de turno, tratarnos, y tratar nuestra trayectoria como si fuésemos adultos en aquel momento. Nosotros teníamos 14, 15 años nomás, si no 13 y 12, digamos, y yo creo que para hacer un relato honesto intelectualmente y honesto biográficamente es súper necesario tener en cuenta eso, que éramos niños. Que además éramos niños con ciertas carencias, en el sentido que [muchos de nosotros] veníamos de familias militantes, perseguidas.

29

Hemos tratado de tomar en consideración esa advertencia, que en este caso, hacemos propuesta. Lo anterior también es importante de considerar porque la mayor cantidad de estudios relativos al campo escolar en dictadura se han basado en el nivel macro político. Ello no es extraño, ya que —aparte de que tal perspectiva de análisis ha constituido la quintaescencia del saber académico chileno— en una primera época, fundamentalmente la década de 1980, la dictadura generó dramáticos cambios en las políticas educacionales y en el lugar que esta tenía dentro del orden social y político. Resultaba consecuente, por tanto, que los investigadores intentaran comprenderlos, analizando “desde arriba” —allí en la dimensión macro— las transformaciones que se estaban efectuando sobre el sistema escolar y los efectos que estas producían<sup>13</sup>.

A partir de inicios de la década del 2000, y con fuerza tras la Revolución Pingüina (2006), la sociedad organizada puso sobre el tapete nuevamente el orden educacional surgido bajo el terror de estado. De hecho, la consigna más

coreada en las movilizaciones escolares de aquella época —a más de 15 años de terminada la dictadura— era “Y va a caer, y va a caer, la educación de Pinochet”. En tal contexto, una nueva camada de investigadores, premunidos de novedosas herramientas conceptuales, intentó interpretar con otros ojos al sistema terrorista neoliberal y su proyecto educativo, aunque, nuevamente, siempre en un registro político<sup>14</sup>.

Desde hace unos años, a esas investigaciones se han sumado otras que se han abierto a considerar la actoría social y política de diferentes agentes colectivos de aquella época como, entre otros, organizaciones docentes<sup>15</sup>, ONGs vinculadas a educación<sup>16</sup>, e incluso grupos docentes de renovación pedagógica<sup>17</sup>. Asimismo, ha habido un intento por entender cómo la dictadura aplicó políticas de disciplinamiento y de represión educacionales<sup>18</sup>, incluso en la cotidianeidad escolar<sup>19</sup>.

Todas esas investigaciones son insumos que han enriquecido el conocimiento del vínculo entre educación y dictadura, y de los cuales nos hemos valido ampliamente. Con todo, aún queda mucho por desbrozar para comprender la manera en que la comunidad educativa asumió, adoptó, adaptó, resistió e incluso combatió un régimen terrorista, más todavía si lo que se intenta es rastrear tales fenómenos en lo que entonces era el día a día escolar.

A nivel de los movimientos estudiantiles, se ha avanzado mucho más en la comprensión del accionar colectivo universitario durante la dictadura<sup>20</sup>. En el caso de los secundarios chilenos, de hecho, la comprensión o expresión de su experiencia en dictadura ha quedado, hasta el momento, más saldada o trabajada a nivel artístico, y generalmente realizada por quienes fueron protagonistas de tal accionar colectivo. La excelente obra literaria de Nona Fernández es uno de los mejores ejemplos<sup>21</sup>. A nivel audiovisual, lo es el documental *Actores Secundarios*<sup>22</sup>. Otro tanto ha realizado el periodismo, con obras como *Los niños de la Rebelión*, de Mauricio Weibel<sup>23</sup>.

Por supuesto, también los aportes historiográficos han generado cierto piso a partir del cual poder realizar nuestra propia interpretación. El primer texto que se preocupó del tema fue *Las Juventudes Comunistas de Chile y el Movimiento Estudiantil Secundario: un Caso de Radicalización Política de Masas (1983–1988)*<sup>24</sup>, de Rolando Álvarez. Este señero artículo plantea que en el logro de la articulación, crecimiento y mantención del movimiento estudiantil secundario hubo dos razones centrales: la primera, la capacidad dirigencial y de

mantenimiento de estructuras de movilización que proveyó el Partido Comunista, particularmente su Juventud –ambos soportados en la definición de una función y un trabajo político específico en torno a los secundarios que los posicionaba como actores relevantes dentro de la emergente Política de Rebelión Popular de Masas (PRPM)–, y, la segunda, –precisamente como consecuencia del fracaso de la PRPM en 1986 y el retorno hacia la tradicional práctica “populista” del PC para el trabajo de masas–, la creciente gremialización (es decir, demandas concretas, como el mejoramiento del mobiliario escolar) del movimiento hacia fines de la década, lo que logró “hacer sentido” a los estudiantes con menores grados de politización. El actual estado de la investigación no logra conectar completamente con tal hipótesis, como esperamos mostrar. Con todo, este texto provee una interpretación fundamental acerca de la visión y la práctica política que “por arriba” tenía el Partido Comunista y su Juventud en relación al movimiento secundario (antes que un análisis de este mismo).

No obstante el carácter precursor del texto de Álvarez, a nuestro juicio, la mejor reconstrucción del movimiento estudiantil secundario en dictadura que se ha escrito hasta el momento –y que, al menos en parte, matiza y a ratos incluso contradice muchas de las afirmaciones realizadas por el historiador antes mencionado– es la realizada por el periodista Juan Azócar, en su libro *La Rebelión de los Pingüinos. Apuntes para una Historia del Movimiento Estudiantil Secundario en Dictadura*<sup>25</sup>. Esta investigación realiza un relato pormenorizado del proceso de revitalización del movimiento secundario y de refundación de la FESES, considerando las diferentes militancias, orgánicas, liderazgos y eventos que condujeron tal proceso. El texto, que es una referencia ineludible para quien desee estudiar al movimiento secundario de la época, termina su recorrido en 1986, justo con la refundación de la organización mencionada. Por lo mismo, deja en la incógnita el desarrollo posterior del movimiento y su declive final. Esta es, quizás, su principal deuda.

Además de los textos señalados, en los últimos años se han publicado unos pocos artículos y algunas más tesis de pregrado que estudian aspectos específicos del movimiento secundario en la década de 1980. Estos se han preocupado de los repertorios de acción secundarios<sup>26</sup>, la importancia que tuvieron algunas agrupaciones políticas<sup>27</sup>, las memorias de militantes y/o participantes<sup>28</sup>, aspectos asociados a la cuestión de género<sup>29</sup> y/o el estudio de casos<sup>30</sup>. Sin negar los aportes específicos que cada uno de ellos provee, en todos se sigue privilegiando la

dimensión política en una orientación estrictamente militante.

Comparado con la producción de otros países o regiones, no se puede decir que la literatura sobre el movimiento secundario sea escasa. De todas formas, es muy fragmentaria y, en alguna medida, queda todavía por generar una comprensión del proceso que abarque desde sus prolegómenos hasta su decadencia, en un registro que, al menos, complejice la importancia del factor “partidos políticos”.

Parte de la explicación del diagnóstico antes presentado es que, salvo excepciones, en la literatura nacional e internacional el concepto “movimiento estudiantil” ha resultado un sinónimo casi invariable de “movimiento universitario”<sup>31</sup>. Durante el siglo XX, este último tuvo mucho mayor reconocimiento público que el secundario, siendo sus repertorios de acción algo más “civilizados” (y teniendo, por cierto, al campus como lugar de refugio y autonomía relativa). Además, las universidades fueron el semillero de los dirigentes políticos y las elites gobernantes (muy pocos privilegiados asistían a la universidad), cuando no de los mismos académicos que luego reconstruían su visión acerca de la experiencia movimientista universitaria. Por ello, se ha dedicado mucha más energía a comprender tal experiencia, antes que aquella desarrollada por los escolares.

32

Por todo lo señalado, y si bien todas las referencias previas han ayudado a comprender el pasado reciente de Chile, y especialmente el lugar que la dictadura dio a la escuela, creemos que este libro es un aporte para seguir entendiendo (y problematizando) el vínculo que se produjo entre dictadura, escuela, adolescentes y, más ampliamente, sociedad, asumiendo como ángulo de acercamiento al movimiento estudiantil secundario. En primer lugar, porque tomamos como objeto de investigación un caso paradigmático, a través del cual pretendemos estudiar un proceso mucho más amplio. En segundo lugar, porque los estudios acerca de dicho movimiento se han centrado casi exclusivamente en la dimensión partidaria y/o militante, ocluyendo otras acaso tanto o más determinantes, como el ambiente social, el contexto liceano, las trayectorias biográficas o las culturas escolares. En tercer lugar, porque abarcamos un arco temporal para comprender el proceso que tiene antecedentes históricos asociados a una mirada de mediano plazo y que sobrepasa el hito formal del fin de la dictadura, teniendo a esta, evidentemente, como periodo clave. Finalmente, porque, aun cuando no renunciamos a considerar las estructuras o contextos mayores que enmarcan la

experiencia de la organización estudiantil, intentamos presentar una comprensión del proceso a partir de la vida cotidiana de los sujetos involucrados.

En esta búsqueda de una de impronta “vivencial”, la historia que contamos en este libro es una historia con mártires, pero sin héroes. Como la vida misma, y especialmente la adolescente, se mezclan una toma escolar y el reto de una madre, ganar un centro de estudiantes y tener que aprobar un curso, iniciar los primeros escarceos románticos y asistir a una marcha, jugar un partido de fútbol o de básquetbol y concurrir a una reunión en una sede sindical, probar por primera vez la mantequilla y aprender a hacer bombas molotov. Es, en definitiva, un intento por “desestereotipar” ciertas etiquetas dadas a los y las adolescentes y jóvenes de la década de 1980. Esto es posible, probablemente, porque somos, si no los primeros, al menos unos de ellos, en estudiarlos sin pertenecer a tal grupo etario. Ya tocará nuestro turno, a su vez.

Ahora, yendo al punto medular de nuestra aproximación, sostenemos que a diferencia de aquella tradición de investigación que percibe la acción estudiantil de la época como una variable dependiente de la politización comandada “por arriba”<sup>32</sup>, y de aquella otra que, por contraparte, percibe que el mundo social y educacional estaba “desgajado” completamente del político y apertrechado de una utopía anti-dictatorial autónoma, original y exclusivamente propia<sup>33</sup>, en este libro planteamos que se produjo una singular conexión entre la situación político-educacional amplia, el contexto socioeducativo del estudiantado y las propias experiencias biográfico-escolares de los niños, niñas y jóvenes de la época, conexión que fraguó en el desarrollo de potentes procesos de politización interna dentro de los liceos –es decir, las instituciones de educación secundaria pública en Chile– y que, en su maduración, se tradujo en un proyecto de impugnación integral, tanto de la dictadura como de su modelo socioeducativo<sup>34</sup>.

En concreto, y producto de una serie de factores a desarrollar, postulamos que al interior del Liceo de Aplicación se produjo un proceso de politización de niños y adolescentes que condujo a la creación de un organismo de representación estudiantil, el MAD, que exhibió una alta continuidad a través de los años y que estuvo motivado por un objetivo estratégico central: combatir, con lo que estuviese a mano, a la dictadura. El liceo y sus alrededores fueron el escenario donde se libró tal lucha. Este, con todo, no fue considerado solo como un espacio “circunstancial” para desplegar el objetivo antes reseñado, ya que sus autoridades directivas más notorias eran consideradas, con no poca cuota de realidad, parte

del brazo opresor del régimen que se estaba combatiendo. En consecuencia, combatir a las autoridades escolares significaba hacerlo con el estado terrorista.

Si la politización permitió la creación del MAD, su mantención en el tiempo logró politizar a nuevas “generaciones”<sup>35</sup> de aplicacionistas<sup>36</sup>. Ello permitió la prolongación de este organismo a través del tiempo, sorteando una de las más frecuentes características que se atribuye a la lógica organizativa de los movimientos estudiantiles: su referencia a ciclos discontinuos a partir del egreso de las cohortes líderes<sup>37</sup>.

Para comprender adecuadamente el alcance del argumento central, debemos detenernos un momento en la noción de politización que estamos manejando. Enunciada sencillamente así, sin un recorte conceptual o una explicitación de un marco interpretativo, la noción de “politización” podría generar la impresión de que los estudiantes estaban guiados por líneas militantes o que los partidos políticos jugaban un rol ejemplar —una operatoria de ingeniería política— en el desarrollo del movimiento secundario. Alejándonos de tal forma de comprensión, en esta investigación proponemos —y esperamos así demostrarlo—, que los señalados procesos de politización internos refieren más a la adquisición progresiva de un compromiso ético-político devenido de una genérica posición antidictatorial, antes que a una adhesión programática —y profundamente razonada— en torno a las líneas de tal o cual partido, e incluso de tal o cual ideología. Como veremos, fue precisamente este tipo específico de politización el que permitió la unidad por la base de los estudiantes movilizados —desafiando incluso la “bajada de línea” y las órdenes de sus propios partidos— y la preservación de aquellos organismos que sostuvieron su lucha antidictatorial a nivel interliceano durante toda la década de 1980.

Para ser más precisos, sin desconocer el grado de incidencia y la capacidad directiva que las cúpulas políticas, sobre todo las de la Jota (JJCC), tenían en el movimiento estudiantil secundario —incluso reconociendo el hecho de que muchos de los dirigentes liceanos autorepresentaban su accionar político como una extensión de las líneas de sus partidos—, sostenemos que aquella incidencia se entrelazaba, conflictuaba y, cuando no, distanciaba de sus mismos “representantes”, esto pues, en su mayoría, los “representados” eran más leales a su posición ético-política antidictatorial que a la adscripción “doctrinaria” en torno a la línea de su partido. Como veremos, esto resultó aún más evidente cuando las bases estudiantiles movilizadas, a contrapelo de la “gremialización” progresiva en

que se sumían las dirigencias ante la crisis de los proyectos insurreccionales luego del Año Decisivo (1986), adquirieron progresivamente un discurso radicalizado en términos políticos, llegando incluso, aquellos que militaban, a cambiar sus partidos de origen. Esa brecha solo fue zanjada con el copamiento civil del poder político y la defenestración “por arriba” del movimiento escolar secundario.

Para cerrar el punto, no es esta una historia que desconoce la influencia de los partidos en el resurgimiento y desarrollo del movimiento estudiantil en dictadura—ya veremos, de hecho, que fue el PC el que mandató el origen del trabajo secundario en el Liceo de Aplicación—, pero sí una que, ni reduce el movimiento a tal influencia, ni ve en ella la razón última que explica el compromiso de aquellos estudiantes “de base” —los niños, niñas y jóvenes comunes y corrientes, aun cuando muchos posteriormente se decantaran por una militancia partidaria— que decidieron, en vez de jugar y estudiar, combatir a un régimen terrorista.

Tal razón, como ya señaláramos, se ubicaba en los procesos de politización desarrollados al interior de los liceos, procesos en los que interseccionaban la política educativa global, el contexto represivo general y la realidad socioeducativa particular del estudiantado (las culturas escolares), fenómenos que se cruzaban en un punto nodal: la experiencia liceana cotidiana. Fue la conjunción de estos factores la que abrió un escenario que llamó a una parte de los estudiantes “comunes y corrientes” a asumir una actoría antidictatorial. Y, precisamente, fue sobre tal posición antidictatorial genérica o “de base” sobre la que descansó el desarrollo del movimiento estudiantil secundario durante la década de 1980.

Señalado el argumento central, debemos realizar algunas precisiones formales. En primer lugar, y en una opción heterodoxa, presentamos la estructura del libro antes de plantear algunas menciones teóricas y metodológicas. Esta elección se debe a que el lector podrá decidir si lee o no tal parte, que en cualquier caso es bastante escueta, ya que no hemos querido sobresaturar la lectura con cuestiones de índole teórica o académica.

Por otra parte, tomamos esta elección porque hemos pensado un libro en que el lector puede decidir, rompiendo un poquito la clásica lectura lineal, qué capítulos leer primero y después, o cuáles simplemente descartar. En alguna medida, y aunque el libro tiene una relación consecucional de continuidad (los capítulos que preceden actúan como antecedente del que suceden) y una lógica de progresión, cada uno puede ser leído de manera independiente, pues aborda una dimensión particular de la problemática general.

Así, el libro está organizado en cinco capítulos, más una introducción, un epílogo, una sección de conclusiones y anexos. El primer capítulo está destinado a entender los antecedentes históricos que enmarcaron el posterior desarrollo de la dictadura en la fase “modernizadora” de la educación (1979 en adelante), destacando las políticas, pero también el activismo de los estudiantes secundarios. Para ello, desde un primer momento enfatizamos en la realidad del Liceo de Aplicación, sobre todo en lo que concierne al período de fines de la década de 1960, durante el gobierno de la Unidad Popular (1970–1973), y en la fase más brutal de la acción de la dictadura en educación (1973–1979).

El segundo capítulo está destinado a comprender la acción de la dictadura en el campo escolar, tanto a nivel de sus políticas como de la traducción que ello tuvo en el nivel más práctico, el de las escuelas y su cotidianeidad (“micro” políticas), a partir del momento en el que se propone llevar a cabo un cambio radical en el sistema educacional (1979–1990). Otros trabajos –ya citados– han relevado aspectos como la incidencia política en la generación de un nuevo modelo educacional y la estratificación social a la que dio lugar. En este caso hemos privilegiado la dimensión que los estudiantes palpaban diariamente en sus experiencias escolares: los sistemas de disciplinamiento y represión que se incardinaron en escuelas y liceos a lo largo de todo el país. La despolitización a la que apelaba el régimen se cimentó en una ultrapolitización del entramado escolar, utilizando herramientas propiamente escolares y pedagógicas –y otras no precisamente de esos tipos– para punir políticamente a aquellos estudiantes desafectos al orden impuesto. En este capítulo se reproducen por primera vez las voces de los protagonistas del libro, aquellos estudiantes que combatieron la dictadura.

El tercer capítulo –central del texto– estudia cómo la comunidad estudiantil aplicacionista creó, desarrolló, potenció y mantuvo en el tiempo –hasta su desgaste en los prolegómenos de la democracia– un movimiento interno del liceo, el MAD, en su lucha antidictatorial. A partir del estudio de sus experiencias se engarza ese proceso con el más amplio, vinculado al desarrollo del movimiento estudiantil secundario y al resurgimiento de la FESES, que llevó una línea vital semejante. Es, por tanto, un relato “encordado”, que va trenzando las trayectorias de nuestro caso particular con la del movimiento estudiantil en general. Este ejercicio podría parecer algo forzado. Es todo lo contrario: desde el MAD surgirían los primeros altos dirigentes que en sus años de apogeo liderarían

a la reconstruida federación. Tal era su importancia, que un estudiante de las Juventudes Comunistas “designado” para presidir tal instancia, fue cambiado desde un colegio privado alternativo al Liceo de Aplicación, precisamente con el objetivo de que tuviera mayor legitimidad y, en consecuencia, posibilidades de acceder al cargo directivo de la FESES. No está demás decirlo, pues refuerza nuestro argumento, la operación de enroque entre colegios resultó exitosa.

En el cuarto capítulo, muy pequeño, revisamos los repertorios de acción que los estudiantes secundarios implementaron para lograr sus objetivos y luchar contra la dictadura.

Si en los cuatro primeros capítulos apelamos al cruce –o la contrastación– entre la experiencia de los entrevistados y las fuentes de época –es decir, a una operatoria de reconstrucción propiamente historiográfica–, en el último damos una “vuelta de tuerca” al proceso narrativo. En este concedemos libre voz a la memoria de los estudiantes en torno a aquella experiencia<sup>38</sup>. Se trata de comprender cómo estos adolescentes, una vez adultos, rememoran sus vivencias de una niñez en dictadura, de sus contextos familiares y sociales, de la importancia que tuvo el liceo en sus vidas, de lo que significó para ellos esa época y su participación en el movimiento secundario, y de la evaluación que hacen de ese pasado a la luz del presente<sup>39</sup>. En un texto que tiene por objetivo reivindicar la “vida vivida” por los jóvenes secundarios que se enfrentaron a la dictadura, la apelación a esta dimensión de la memoria resulta ineludible. Buscamos, en el fondo, que tanto la “objetividad” del proceso histórico –primer y segundo capítulos– como la “subjetividad” de quienes lo protagonizaron –tercer y cuarto capítulos– se dibujen desde la dimensión propiamente experiencial. Si el texto exuda la humanidad, la sensibilidad, el día a día, los miedos y las esperanzas, los humores, en fin, lo que hace carne la “vida vivida” que intentamos imprimirle, tanto a la forma de reconstruir el proceso histórico como a su contenido mismo, podemos darnos por satisfechos. Ya nos lo dirán.

Señalada la división entre los capítulos, podemos hacer una sugerencia tentativa para quienes se interesen por conocer a los testimoniantes antes de ingresar al análisis que hacemos de sus experiencias. En otras palabras, si el lector prefiere conocer primero las historias de vida de los aplicacionistas entrevistados para familiarizarse con las “voces” a través de las cuales se reconstruirá el relato del libro y verificar la pluralidad de sus trayectorias biográficas, puede partir esta travesía por el quinto capítulo.

Finalmente, es necesario hacer explícito que, en virtud de que desde la segunda parte del capítulo 2 en adelante se tematiza un mismo periodo histórico, existen experiencias o eventos que son nombrados y estudiados en más de una ocasión, pero desde ángulos de análisis y énfasis diferentes. Por lo mismo, en algunas pocas ocasiones hemos recurrido a las mismas citas en diferentes momentos, siendo estas analizadas en correspondencia al capítulo en el que se insertan. Esperamos que esta reiteración no atente contra la fluidez de la lectura.

### **Pequeños trazos teóricos para fundamentar nuestra investigación**

La etnografía<sup>40</sup>, la antropología<sup>41</sup> y la sociología<sup>42</sup> llevan décadas investigando el día a día escolar. Aproximadamente medio siglo. En el caso latinoamericano, las mismas disciplinas tomaron tal realidad como objeto de investigación a partir de la década de 1980<sup>43</sup>.

38

Como sucede tradicionalmente, el interés de la historia por este tópico es posterior. Aunque sin mucha repercusión en Chile, resultaron inaugurales tres artículos producidos en el Norte. Uno de ellos acuñó el concepto de “gramática de la escolarización”<sup>44</sup>. Sus autores, David Tyack y William Tobin, resaltan que este apunta a comprender “el marco organizacional que da forma a las condiciones bajo las cuales los profesores enseñan a sus estudiantes”<sup>45</sup>. La tesis levantada es que tal marco, generado a lo largo del siglo XIX y principios del siguiente (en Estados Unidos), ha resultado, a partir de ese momento, muy resiliente al cambio, sobre todo al que proviene de los intentos de reforma política. Si bien el texto no se preocupa por lo que pasa cotidianamente en las salas de clases, ha tenido una enorme repercusión en el trabajo histórico sobre esta, fundamentalmente en lo que concierne a su propuesta de la relación cambio/permanencia en las lógicas escolares.

El segundo texto recuperó la noción originalmente usada en sociología de la educación de “caja negra de la escolarización”, aplicado al caso de la historia<sup>46</sup>. Sus autores, Marc Depaepe y Frank Simon, plantean que la historia de la educación (en este caso europea) se ha preocupado de la dimensión política, descuidando aquellos aspectos de más difícil acceso para el historiador: el interior del aula. A partir de tal constatación, proponen dar más atención a la dimensión cultural de la escuela, enfatizando en el aspecto cotidiano de esta. En este sentido, plantean los autores, no basta con recurrir, como fuente de

estudio, a los documentos oficiales. El historiador debe buscar, por la naturaleza de lo investigado, en otros registros –orales, internos a las escuelas, memorias y biografías, entre otros– indicios que, una vez contrastados, permitan conocer esa realidad que, parafraseándolos, se evapora con el paso del tiempo.

Finalmente, Dominique Julia concibió –aunque es un concepto previamente existente– la idea de que existía una “cultura escolar”. Plantea con tono crítico que “la historia de las poblaciones escolares, que ha tomado métodos y conceptos de la sociología, se ha interesado más en los mecanismos de la selección y exclusión sociales practicados dentro de la escuela, que en los trabajos escolares mismos, a partir de los cuales se establece la discriminación”<sup>47</sup>. En tal sentido, habría que preocuparse, en el campo de la historia de la educación, por la conjunción que se produce entre normas y prácticas escolares, las que son obedecidas y llevadas a cabo tanto por docentes como por estudiantes a través del tiempo. Para superar la dimensión homogeneizante del singular “cultura escolar”, Antonio Viñao ha propuesto que su pluralización –“culturas escolares”– hace más justicia a las diferencias que se pueden percibir en las realidades escolares nacionales, regionales, locales e incluso entre establecimientos<sup>48</sup>.

En todos los casos, cual más cual menos, las derivaciones prácticas del uso de estas conceptualizaciones, ha dado una imagen de la escuela como un espacio protegido del mundo exterior, principalmente del político.

En este libro asumimos gran parte de los resultados de esa riqueza conceptual y de la propuesta metodológica a la que aluden Depaepe y Simon. El análisis del día a día, de las normas y prácticas escolares y de la especificidad del mundo escolar –y en este caso de una institución específica, el Liceo de Aplicación– son, a grandes rasgos, elementos que hemos considerado con cuidado. Asimismo, hemos recurrido a un diversificado set de fuentes primarias –y no solo documentación oficial–, que presentamos en la siguiente sección. Con todo, a la luz de lo planteado en el párrafo anterior y en este, creemos que nos encontramos frente a un caso que podríamos denotar como anómalo. Desde el punto de vista de la realidad histórica del proceso estudiado, antes que resistir al mundo externo, se vio totalmente permeado por aquel. Ello vale tanto para la incidencia de la política como de la situación social. Por otra parte, por la naturaleza del régimen en el que se desarrolló la escolaridad de la época –una dictadura–, la división entre lo público y lo privado, lo institucional y lo extrainstitucional, lo legal y lo ilegal, lo formal y lo informal –y con ello mismo,

la vida cotidiana de los liceos— no resultaba tan clara: ¿Bajo qué consideraciones públicas se realizó el traspaso de las instituciones secundarias a municipalidades y privados? ¿Qué debate público hubo para que se promulgase una Constitución que trastocó la tradición histórica constitucional en lo que a educación refería? Y si eso era así ¿Qué quedaba para el día a día de las escuelas? ¿Frente a quién poner una queja por la expulsión de un estudiante por motivos extrapedagógicos? ¿Era ilegal que un inspector delatara a estudiantes a organismos de seguridad? La escuela en genérico era una enorme caja de negra de la escolarización que todos experimentaban y reconocían.

En este caso, escolares (y algunos docentes) —permítasenos la reiteración de una palabra— a partir de una politización proveniente del mundo social, resistieron<sup>49</sup> políticamente a la ultrapolitización por despolitización que el campo político intentaba imprimir a la escuela. En cualquier caso, la resistencia no fue en contra de esta como institución, sino que a su uso ideológico y práctico por parte del régimen. Su corroboración la dejamos al desarrollo del texto. Lo que emerge a la luz del estudio es la existencia de una “cultura política aplicacionista”<sup>50</sup>, que comparte a grandes rasgos la “cultura política liceana” chilena amplia de la época, pero que también presenta especificidades a desarrollar a lo largo del texto.

40

### **Metodología y fuentes**

El trabajo documental se ha basado, en primer lugar, en 18 entrevistas realizadas a 15 ex estudiantes<sup>51</sup> del Liceo de Aplicación que participaron directamente en la formación y desarrollo del movimiento secundario durante la década de 1980<sup>52</sup>. Además sostuvimos un conversatorio conjunto con 2 de esos entrevistados, Juan Alfaro y Axel Pickett, para que pudieran complementar y/o contrastar sus propias experiencias. Entre todos los estudiantes considerados, abarcamos un arco temporal que se inicia con uno de ellos ingresando al liceo en 1977, mientras que termina con otros egresando en 1990. Es decir, cubrimos todo el tiempo en el que se gestó, maduró, tuvo su apogeo y declinó el movimiento secundario opositor a la dictadura. Considerando el mismo criterio, abarcamos las militancias del espectro político opositor que tenía presencia en el movimiento secundario. Dicho en breve, entrevistamos a simpatizantes demócratacristianos y a militantes de la Izquierda Cristiana (IC), la Juventud Socialista Almeyda, la

Juventud Comunista, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) antes y después del fraccionamiento final, la Juventud Rebelde Miguel Enríquez (JRME) y las Milicias Rodriguistas (una vez parte del Frente Patriótico Manuel Rodríguez Autónomo)<sup>53</sup>. Con todo, no quisiéramos sobrestimar –tampoco subestimar– la importancia de la militancia estrictamente política en el desarrollo histórico del movimiento. Como esperamos demostrar a lo largo del texto, esa identificación era compartida, se mezclaba, en ocasiones estaba basada o incluso entraba en conflicto con otras “identidades” o adscripciones que podían llegar a ser más influyentes, como la cultura del orgullo aplicacionista, las afinidades entre amigos, la necesidad de legitimación frente al estudiantado y el apego a determinados liderazgos.

La determinación de los casos supone algunas limitaciones al análisis que deben quedar claras desde el principio. Al ser un liceo de varones y santiaguino, todos los entrevistados son hombres y habitaban en la capital. El análisis de género queda en consecuencia en deuda, aunque hemos hecho lo posible por incorporarlo en algunas partes. Corre lo mismo al considerar la situación más amplia en términos territoriales, es decir, el análisis regional o más local, que no ha sido central al texto. Nuevas investigaciones, esperamos, saldrán tales deudas. Asimismo, la enorme mayoría de los estudiantes no eran militantes de partidos y/o movimientos políticos al momento de ser entrevistados. Ello se debe más a una cuestión de realidad del proceso histórico que a una opción propiamente metodológica. Por una parte, algunas orgánicas –al menos en su tronco histórico– desaparecieron, como la JRME, el FPMR y el PS–Almeyda. Pero más importante es que la enorme mayoría dejó de militar por propia voluntad en algún momento –mayormente a principios de la década de 1990–. En consecuencia, casi no quedan estudiantes aplicacionistas pertenecientes al MAD que actualmente participen en formaciones políticas tradicionales, y que eventualmente podrían haber entregado otra visión del proceso estudiado<sup>54</sup>.

También entrevistamos a 2 profesoras de aquella época<sup>55</sup>. Su visión complementa, desde una mirada en esa época adulta –siendo ellas, en ese tiempo, en todo caso, profesoras jóvenes– la que presentan quienes eran adolescentes.

Para entender el periodo que antecede al propiamente estudiado, realizamos 6 entrevistas a ex alumnos del Liceo de Aplicación que cursaron sus estudios entre la década de 1960 y 1974<sup>56</sup>. Ellos fueron partícipes protagónicos del activismo juvenil característico de la época de fines de la década de 1960 y

del gobierno de la Unidad Popular. En el otro extremo temporal, recurrimos a 2 entrevistas, 1 profesor y 1 estudiante, que experimentaron los primeros años transicionales en el liceo<sup>57</sup>.

Finalmente, hemos utilizado subsidiariamente 6 entrevistas realizadas a otros estudiantes y profesores de la época no vinculados al Liceo de Aplicación, que ayudan a complejizar el proceso estudiado en un marco más amplio<sup>58</sup>.

En la medida en que se trata de una reconstrucción histórica, la memoria y narrativa de estos estudiantes y profesores ha sido cotejada y/o complementada con información proveniente de un set amplio de fuentes primarias de la época. Ello condujo a una intensa y extensa revisión de archivos y prensa. En primer lugar, hemos revisado tres archivos escolares: del Liceo Javiera Carrera, del Instituto Nacional y del Colegio San Ignacio Alonso Ovalle<sup>59</sup>. A nivel de prensa, nos hemos decantado por aquella de “oposición” al régimen. Esta opción ha sido tomada porque tales periódicos y revistas daban más espacio a la información sobre instancias que la oposición llevaba a cabo y porque permitían, en tal línea, que las voces que el régimen intentaba acallar tuvieran algo de amplificación. En concreto, hemos realizado una revisión completa de las revistas Apsi y Análisis<sup>60</sup>, y de los periódicos Solidaridad<sup>61</sup> y Fortín Mapocho<sup>62</sup>. Para tener una visión oficialista, por su parte, revisamos la revista oficial del ministerio, Revista de Educación, entre 1974 y 1990<sup>63</sup>. Asimismo, hemos recurrido a material de archivo previamente “secreto” y hecho público a partir de iniciativas particulares<sup>64</sup>, y de la información que se puede obtener de los informes emanados por las Comisiones de Verdad y Justicia (conocida como Comisión Rettig) y de Prisión Política y Tortura y (conocidas como Comisiones Valech I y II). En los últimos años, el poder judicial ha decidido llevar a juicio a muchos violadores de Derechos Humanos durante la dictadura, lo que ha abierto la posibilidad de acceder, en algunos casos, a los resultados de las investigaciones y fundamentalmente a las sentencias. En estas se describen hechos y se reproducen testimonios que resultan de alto valor para la investigación histórica, por lo que también hemos considerado este tipo de registros. Además hemos tenido acceso, por generosidad del propio autor, a un escrito inédito de Kiriakos Markar, dirigente estudiantil del Liceo de Aplicación y segundo presidente de la FESES<sup>65</sup>. Lo mismo sucede en el caso de Juan Alfaro, primer presidente de la FESES, quien ha resguardado documentos internos, cuadernos escolares, folletos políticos, cartas, entre otros, que hoy resultan de alto valor histórico y que iremos exponiendo en el texto.

Como estrategia general, salvo en el último capítulo y tal como hemos ya comentado, hemos triangulado la información que provee cada una de las fuentes, de manera tal de generar un relato lo más verídico y/o verosímil posible. Aquí les vamos.

## NOTAS DE PRÓLOGOS E INTRODUCCIÓN

1 Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile. Volumen V. Niñez y juventud* (Santiago de Chile: Lom, 2002), 249.

2 El Taller Patrimonial es fundado el año 2015 por la profesora Soledad Aguayo y tiene por finalidad proteger, conservar, investigar y difundir el patrimonio de la comunidad del Liceo de Aplicación desde su memoria histórica. Actualmente, el equipo cuenta con 3 ex estudiantes como ayudantes y estudiantes desde séptimo básico a cuarto medio.

3 El Liceo de Aplicación surgió en 1892 como una institución secundaria de experimentación exclusiva para hombres, anexada al instituto pedagógico de la Universidad de Chile. Desde entonces, se emplaza en el centro de la capital, cercano a los principales edificios gubernamentales. Desde la primera década del siglo XX está compuesto por dos edificios, ubicados en Cumming n° 21 y n° 29, que están separados por una calle, aunque unidos por un túnel subterráneo. En la época en estudio era uno de los “liceos emblemáticos” o “tradicionales”. Tal apelación decía relación con posibilidad de selectividad en el ingreso y el perfilamiento de los estudiantes para su proyección hacia el nivel universitario. En términos sociales, estos provenían de familias populares y del amplio espectro de familias de clases medias, las que habitaban en casi todo el radio de la capital.

4 Aunque refiera a una variante meramente semántica se debe constatar que en su texto, Kiriakos Markar, presidente, en su momento del centro de alumnos del Liceo de Aplicación y de la FESES, lo llama “Movimiento Aplicacionista Democrático”, Kiriakos Markar, *¿Marxista o Marxista? Recuerdos de un dirigente estudiantil de los 80* (Inédito, 2004). Axel Pickett, fundador del MAD, también afirma esta fórmula en una entrevista individual. Posteriormente, en una entrevista conjunta con Juan Alfaro, otro líder de la organización, señala “de hecho yo nunca he tenido claro si es Movimiento Aplicacionista por la Democracia o Movimiento Aplicacionista Democrático, nunca me quedó claro”, afirmación ante la que Juan Alfaro le confirma: “por la democracia”.

5 Mauricio Weibel, *Los niños de la rebelión* (Santiago de Chile: Aguilar, 2017), 45.

6 Viviana Bravo, *Piedras, barricadas y cacerolas: Las jornadas nacionales de protesta Chile 1983–1986* (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2017), 160.

7 Juan Azócar, *La rebelión de los pinguinos. Apuntes para una historia del movimiento estudiantil secundario en dictadura* (Santiago de Chile: Ediciones Memoria 80, 2016), 116. Profundizaremos en la organización mencionada en la cita en el capítulo 3.

8 Pablo Neut Aguayo, Sebastián Neut Aguayo y Matías Neut Aguayo, “Seguridad para estudiar, libertad para vivir”: Una aproximación histórica al movimiento secundario chileno en Dictadura a partir de la experiencia del Liceo de Aplicación”, *Izquierdas* 50 (2021), <https://doi.org/10.4067/s0718-50492021000100207>.

9 Incluso considerando que la revista en que fue publicado es una de las pocas que abre la oportunidad para que los investigadores propongan miradas críticas y con un estilo de escritura abierto a un público más amplio que el académico.

10 Podríamos haber elegido quizás una fórmula más “cálida” para los ojos del que suponemos sería el “lector objetivo” de una historia del movimiento estudiantil secundario en dictadura: “combatividad pedagógica”, “resistencia pedagógica”, “revolución pedagógico-política”. Pero no, hemos optado decididamente por hablar de “amor pedagógico”, pues, es toda la carga humanizadora que contiene este concepto el que nos guía en este libro y, esperamos, en nuestras vidas.

11 Precisamente el “estar siendo” en vez del “ser” abre la posibilidad a una contingencia condicionada pero no determinada. Es decir, que existen espacios de experiencia y decisión no predefinidos contextualmente. Hay libertad –o, si se prefiere, agencia– en mayor o menor grado. A nivel social, ese “estar siendo” permite conceptualizar de manera no esencialista a diferentes grupos o clases sociales. Ver a nivel de análisis y empírico para el caso chileno, Julio Pinto y Gabriel Salazar, *Historia contemporánea de Chile. Volumen 2. Actores, identidad y movimiento* (Santiago de Chile: Lom, 1999).

12 A nivel filosófico Arendt tematiza la relación entre el mal y la banalidad, en tenor semejante al ejemplo dado acá del “torturador buena persona”. A nivel teórico –o, si se quiere, por la escuela a mencionar, a nivel de filosofía social– la combinación de barbarie y racionalidad ha sido trabajada por la denominada Escuela de Frankfurt, por ejemplo, en textos de su precursor, Walter Benjamin, y posteriormente de uno de sus líderes (de la primera generación), Theodor Adorno. También es un tópico de investigación propiamente histórico. El ejemplo más reciente es el trabajo de Christian Ingrao, a propósito de la importancia que un grupo no menor de intelectuales –

juristas, filósofos, geógrafos e historiadores, entre otros— tuvo como agentes dirigenciales de las SS durante el Tercer Reich. En el caso de este libro, el vínculo entre barbarie y racionalidad tiene que ver más con una lógica social, en el sentido de que la primera no se produjo ni se expresó caóticamente, sino que en favor y dentro de un proyecto de sociedad (de hecho, como veremos en relación a la escuela, incluso es posible reconocer etapas en sus modalidades de aplicación práctica).

13 Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Volumen 1* (Santiago de Chile: PIIIE, 1991). Este libro tiene un segundo volumen, siendo ambos publicados originalmente en 1984. José Joaquín Brunner, “Sociología de los principios educativos. Un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena, 1965–1980”, *Programa Flacso*, n.º 95 (1980); Juan Eduardo García-Huidobro, ed., *Escuela, calidad e igualdad. Los desafíos para educar en democracia* (Santiago de Chile: CIDE, 1989); Hernán Poza, *Orientación cultural y educación chilena (1973–1981)* (Santiago de Chile: CIDE, 1982); Cristian Cox, ed., *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión, Santiago de Chile* (Santiago de Chile: CIDE, 1985); Iván Núñez, *La gobernabilidad democrática del sector educación: relación entre investigación y política* (Santiago de Chile: PIIIE, 1987).

14 Los textos sociológicos de este “momento intelectual” generalmente extienden el arco temporal desde la dictadura hasta el tiempo en el que fueron escritos, ya en democracia. Los historiográficos, por el contrario, complementan, contradicen o complejizan los textos ochenteros, centrándose casi exclusivamente en el período dictatorial. Ejemplos de los primeros en Alejandra Falabella, “El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)”, *Educação & Sociedade* 36, n.º 132 (septiembre de 2015), <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152420>; Natalia Slachevsky Aguilera, “Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar”, *Educação e Pesquisa* 41, spe (diciembre de 2015), <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508141660>.

Respecto de los textos historiográficos ver Sebastián Neut Aguayo, “Sin una buena educación no hay buenos trabajadores... buenos ciudadanos... buenos chilenos’. El sentido de la educación en el proyecto modernizador de la Dictadura chilena (1979–1981)”, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, n.º 6 (2016); Jorge Cabaluz, “El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973–1990)”, *Perspectiva educacional. Formación de profesores* 54, n.º 2 (2015); Camila Pérez Navarro, “Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973–1990”, *Espacio, Tiempo y Educación* 5, n.º 2 (julio de 2018), <https://doi.org/10.14516/ete.170>.

15 Azun Candina Polomer, “Vivir una Dictadura: Historia y memoria de los profesores en Chile (1973–1990)”, *Historia* 396, n.º 2 (2014); Christian Matamoros Fernández y Rolando Álvarez Vallejos, “No + Municipalización’. La resistencia docente a los traspasos de escuelas públicas. Chile, 1986”, *Izquierdas* 50 (2020), <https://doi.org/10.4067/s0718-50492021000100206>;

16 Sebastián Neut-Aguayo, “Prácticas y discurso intelectual en ONG’s educacionales opositoras a la Dictadura chilena. Los casos del CIDE y PIIIE”, *Izquierdas*, n.º 42 (octubre de 2018), <https://doi.org/10.4067/s0718-50492018000500198>.

17 Cristián Matamoros Fernández, “Pedagogía y política en la revista El Pizarrón: de la resistencia a la renovación (1978–1990)”, *Palimpsesto* 11, n.º 19 (2021).

18 Mauricio Weibel, “Prácticas sociales genocidas: La transformación de la educación escolar chilena entre los años 1979 y 1990”, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n.º 36 (2019); Felipe Zurita, “Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973–1990)”, *Araucaria* 19, n.º 38 (2017).

19 Camila Pérez Navarro, “El control de las escuelas durante la Dictadura Cívico Militar chilena: El caso de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago”, *Historia de la educación. Anuario* 18, n.º 2 (2017).

20 Diego García Monje, José Isla Madariaga y Pablo Toro Blanco, *Los muchachos de antes. Historias de la Fech 1973–1988* (Santiago de Chile: Editorial Alberto Hurtado, 2006); La primera parte de Luis Thielemann Hernández, *La anomalía social de la Transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987–2000)* (Santiago de Chile: Tiempo Robado Ediciones, 2016). También se puede considerar el texto que se cita a continuación, ya que si bien se refiere al movimiento estudiantil en general, el secundario solo aparece subsidiariamente respecto del universitario, Víctor Muñoz-Tamayo y Carlos Durán-Migliardi, “Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017”, *Izquierdas*, n.º 45 (febrero de 2019), <https://doi.org/10.4067/s0718-50492019000100129>.

- 21 Nona Fernández, *Space Invaders* (Santiago de Chile: Alquimia Ediciones, 2015); Nona Fernández, *Liceo de niñas* (Santiago de Chile: Oxímoron, 2016).
- 22 Pachi Bustos y Jorge Leiva, “Actores secundarios”, <https://cinechile.cl>, 2004, video, <https://cinechile.cl/pelicula/actores-secundarios/>.
- 23 Mauricio Weibel, *Los niños de la rebelión* (Santiago de Chile: Aguilar, 2017).
- 24 Rolando Álvarez, “Las juventudes comunistas de Chile y el movimiento estudiantil secundario: un caso de radicalización política de masas (1983–1988)”, *Alternativa*, 2005. Versiones muy semejantes han sido publicadas en Rolando Álvarez, “Movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las Juventudes Comunistas. Un caso de radicalización política de masas en Chile. 1983–1988”, *Movimientos Sociales*, n.º 1 (2007); Rolando Álvarez, “Las Juventudes Comunistas de Chile y el movimiento estudiantil secundario: un caso de radicalización política de masas (1983 – 1988)”, en *Un trébol de cuatro hojas. Las Juventudes Comunistas de Chile en el siglo XX*, ed. Rolando Álvarez y Manuel Loyola (Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2014).
- 25 Azócar, *La rebelión de los pingüinos. Apuntes para una historia del movimiento estudiantil secundario en dictadura*.
- 26 Álvaro Rivas Castro, “El movimiento de estudiantes secundarios. Violencia política y protesta popular en el marco de las jornadas de protesta, 1983–1986, Santiago, Chile” (Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2015); Álvaro Rivas Castro, “El movimiento de Estudiantes Secundarios: Violencia Política y Protesta Popular en el marco de las Jornadas de Protesta, 1983–1986, Santiago, Chile”, *Revista Revueltas*, n.º 1 (2020); Felipe Vera, Pablo Moraga y Oscar Fuentes, “Rebeldes con causa. Protesta y movimiento estudiantil secundario en Santiago durante la dictadura cívico-militar chilena, (1985–1988)”, *Revista Menocchio*, 2018.
- 27 Gustavo Palma Castro, “‘De la sala de clases a la lucha de clases’: Apuntes sobre movimiento secundario, izquierdas y violencia política en la protesta antidictatorial. Santiago de Chile, 1983–1990.”, *Sur y tiempo, Revista de historia de América*, n.º 4 (2021); Javiera Velásquez, “Aproximaciones a la lucha secundaria contra la dictadura chilena en las filas del Movimiento Juvenil Lautaro (1983–1989)”, *Aletheia* 9, n.º 17 (2018).
- 28 Cristián Castro, “Jóvenes secundarios y dictadura militar (Chile 1980–1989) narrativas juveniles sobre la protesta social y la violencia política, una aproximación desde la memoria social de estudiantes secundarios de Santiago” (Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2013); Francisca Labrín, “Movimiento estudiantil secundario en Santiago de Chile (1983–1986). Testimonio de sujetos” (Tesis de pregrado, Universidad de Chile, 2005).
- 29 Myriam Orellana, “La rebelión de los estudiantes secundarios y las protestas nacionales en Santiago de Chile 1985–1986: lecturas y tensiones entre las relaciones sociales de género y roles políticos” (Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2018).
- 30 José Castillo Ochoa, “En las aulas de este hogar querido: Dictadura Militar en el Liceo Experimental Manuel de Salas, 1973–1990” (Informe para optar al Grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile, 2018).
- 31 Quizás el ejemplo más notorio a nivel regional de la asimilación entre movimiento estudiantil y universitario es la compilación en 5 tomos de una investigación colectiva que los estudió en la historia de América Latina, y en la que hubo solo 1 trabajo dedicado a los estudiantes secundarios, Fabio Moraga Valle, “‘Sólo sé que no loce’: la rebelión de los pingüinos en Chile”, en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. Volumen V*, ed. Renate Marsiske (Ciudad de México: Unam – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2017).
- 32 Desde mediados de la década de 1980 esta empezó a ser una idea clave para los intelectuales renovados (política y teóricamente), que les permitió entender la situación educacional del momento. Las referencias a tales ideas se pueden descubrir en la producción académica de la época a citar posteriormente. Por el momento, válganos simplemente la siguiente cita de un influyente intelectual y futuro político: “Es la actividad de grupos minoritarios capaces de conducir y de ejercer ciertas formas de manipulación de masas en el mejor sentido de la palabra, no lo digo con ninguna intención peyorativa, pero de poder movilizar ese recurso que es el recurso al número de gente, en términos de un encuadramiento ideológico relativamente simple para obtener y negociar demandas frente a autoridades, sean locales, sean de un nivel más alto, y finalmente del Estado, que es la gran contraparte, digamos, de este proceso de politización... finalmente a esa altura no va a importar mucho si la descentralización es buena o mala para las escuelas en las regiones más apartadas del país, va a importar qué es lo que pase en Pudahuel, va a importar lo que pase en la comuna de Ñuñoa, donde van a estar activamente los partidos políticos, etc.”. José Joaquín Brunner, en Cristián Cox, ed., *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: Actas de una*

*discusión* (Santiago de Chile: Cide, 1985), 170.

33 Esta es en trazos muy gruesos la matriz que subyace a lo que fue conocido desde fines de la década de 1980 como Nueva Historia Social. La incompatibilidad del mundo social con el político tiene su epítome en la visión de Gabriel Salazar, para quien los jóvenes de la década de 1980, al ser a la vez pobladores y militantes, habrían tenido una experiencia “algo enferma”. En sus palabras: “La experiencia vivida por los jóvenes de los ’80 durante los ’80 fue algo esquizofrénica, en tanto su contenido identitario respondía a lo producido por ellos mismos durante los ’70, pero su instrumentalización combativa (partidaria) respondía a la lógica política de los ’60”, Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile. Volumen V. Niñez y juventud* (Santiago de Chile: Lom, 2002), 244. En cualquier caso, la visión de este premio nacional de historia es con mucho más compleja, intuitiva y explicativa que la de la otra matriz. En este libro, de hecho, se percibe históricamente en algún momento una tensión muy fuerte entre “la política” y “la sociedad” / “la juventud”, lo que puede producir en el lector la imagen de un “coqueteo” con algunos elementos de esta matriz “movimentista-salazariana”.

34 Es decir, sostuvieron un proyecto contrahegemónico. Hemos hecho un aporte ensayístico e histórico que incorpora tal dimensión en el contexto chileno y latinoamericano en Sebastián Neut Aguayo y Pablo Neut Aguayo, “Latinoamérica y las disputas por la hegemonía en el campo educativo: trayectorias teórico-históricas en la circulación norte-sur”, *Revista Brasileira de Educação* 26 (2021), <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260082>.

35 Hemos puesto entre comillas este concepto porque es ampliamente utilizado para el estudio de los movimientos estudiantiles. Tal como ha sido considerado hasta la actualidad, ya sea en su versión ‘cronológica’ (Ortega y Gasset) o más ‘social’ (Mannheim), este no resulta completamente útil para el presente estudio –antes por ángulo de acercamiento que por naturaleza de lo investigado–, porque observamos dentro de una misma cohorte de edad y de un mismo contexto social y político a diferentes sujetos/subjetividades (lo que en modo alguno implica un antagonismo entre ellas). Un buen trabajo teórico y sociohistórico en el uso de la noción de generación aplicada al movimiento estudiantil en, Eduardo González Callejas, *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865–2008* (Madrid: Alianza Editorial, 2009). Nosotros utilizaremos con mayor libertad teórica tal noción.

36 En adelante utilizaremos indistintamente el término “aplicacionistas” para referirnos a los estudiantes del Liceo de Aplicación.

37 González Callejas, *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865–2008*, 379. Lo cierto es que en este texto se utiliza la noción de discontinuidad movimental para ciclos más extensos, tal como se percibe en cita al pie anterior.

38 Evidentemente hoy en día son exestudiantes, pero preferimos llamarlos estudiantes a secas para dar más sentido narrativo al texto.

39 Respecto de la visión de la niñez en dictadura hay una producción que la estudia, fundamentalmente, desde las expresiones que se dieron ellos en la misma época. Ver por ejemplo el bello libro Patricia Castillo Gallardo, *Infancia. Dictadura Testigos y Actores (1973–1990)* (Santiago de Chile: Lom, 2019). También Patricia Eliana Castillo Gallardo y Alejandra González Celis, “Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973–1989)”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13, n.º 2 (2015). Estos textos siguen una línea inaugurada a nivel artístico en la década de 1980, que mostraba a los ‘hijos de la dictadura’. Ver por ejemplo el documental, Ignacio Agüero, “Cien niños esperando un tren (sinopsis)”, <https://cinechile.cl, 1988, documental, https://cinechile.cl/pelicula/cien-ninos-esperando-un-tren/>. Un estudio de memoria (o más bien relato de vida) sobre el golpe en Marcela Cornejo et al., “Historias de la Dictadura Militar Chilena desde Voces Generacionales”, *Psykhé* (Santiago) 22, n.º 2 (diciembre de 2013), <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.2.603>. El texto tiene una tonalidad más analítica que narrativa.

40 Peter Woods, *Inside schools: Ethnography in educational research* (London: Routledge and Kegan Paul, 1986).

41 Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase trabajadora consiguen trabajos de clase trabajadora* (Madrid: Akal, 2017). La edición inglesa original es de 1977.

42 Colin Lacey, *Hightown Grammar: The school as a social system* (Manchester: Manchest U.P., 1970).

43 Elsie Rockwell (ed.), *La escuela cotidiana* (Fondo de Cultura Económica, México DF, 1999); Andrea Valdivia y Jenny Assaél (eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2018).

44 David Tyack y William Tobin, “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?”, *American Educational Research Journal* 31, n.º 3 (septiembre de 1994), <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>.

45 David Tyack y William Tobin, “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?”, 454. Traducción propia.

46 Marc Depaepe y Frank Simon, “Is there any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools”, *Paedagogica Historica* 31, n.º 1 (enero de 1995).

47 Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico”. *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, Margarita Menegus y Enrique González eds (México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 1995).

48 Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Madrid, Morata, 2006).

49 Cabe señalar que la teorización en torno al concepto de “resistencias” escolares se difundieron en la discusión intelectual y pedagógica durante la década de 1980. Si bien ya desde la segunda mitad de la década del 70 surgieron investigaciones empíricas, particularmente etnográficas, que demostraron la resistencia que determinados segmentos de estudiantes de los sectores populares ejercían contra la escuela y sus autoridades (como paradigmáticamente lo reveló Paul Willis en el texto citado previamente), será en la década de 1980 cuando esta categoría adquirirá centralidad y será teorizada como una de los conceptos centrales de la entonces emergente corriente de la pedagogía crítica. En un señero libro al respecto Henry Giroux afirma sobre la misma: “la resistencia... redefine las causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida (y, por supuesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver, aunque no exhaustivamente, con la lógica de la moral y de la indignación política... la noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión”, Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación* (México DF: Siglo XXI, 1992), 144–145. Junto a este texto, otro “clásico” en torno a la cuestión de la resistencia estudiantil es el de Peter McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005).

50 Quizás baste con señalar una “cultura aplicacionista”, pues, en sí, esta estaba teñida de política.

51 Se desglosa a cada entrevistado bajo el siguiente esquema: Nombre (militancia; año de ingreso al establecimiento–año de egreso del establecimiento). Los entrevistados fueron los siguientes: Matías, pseudónimo (MIR; 1976–1981); Axel Pickett Lazo (JJCC, luego MIR; 1980–1984); Samuel Guajardo Soto (JJCC; 1980–1985); Pablo Cabello González (JJCC; 1981–1984); Rafael Espinoza (IC; 1982–1986); Juan Alfaro Fuentes (JJCC, luego FPMR; 1983–1985); Leonardo Sepúlveda (JRME; 1983–1987); Eduardo Aguirre (JJCC); Nelson Soza (JRME; 1985–1988); Kiriakos Markar Aros (JJCC; 1982–1986); Julio Andrés Candia Rodríguez (JJCC; 1986–1988); Claudio Pérez Silva (JS–Almeyda, luego milicias rodriguistas; 1986–1989); Armando González (IC, luego JRME; 1986–1989); Carlos Villalobos (JJCC; 1987–1990), y Leonel Saavedra (JS–Almeyda).. En tres casos hicimos dos entrevistas, para contrastar algunas aseveraciones y tener un mayor conocimiento de sus vivencias. Un estudiante prefirió dar su testimonio en anonimato. Será llamado Matías.

52 No queremos sobrecargar el texto con alambicaciones teóricas ni metodológicas. Para quien desee conocer nuestra posición respecto del fructífero uso de las entrevistas, puede revisar un aporte propio que intersecta el método biográfico narrativo con la historia oral, aplicado históricamente, en Sebastián Neut Aguayo y Pablo Neut Aguayo, “Las relaciones pedagógicas en la educación chilena (1960–2010). Apuntes socio–históricos para comprender el presente educativo”, en *Historia social de la educación chilena. Tomo 8. Sistema educativo y neoliberalismo: instalación, sus reformas y crisis. Chile 1973 hasta la actualidad. Agentes educativos*, ed. Benjamín Silva (Santiago de Chile: Ediciones Utem), en prensa.

53 Es importante consignar que más de un testimoniante cambió de militancia en su etapa escolar, mientras que otros incluso tenían doble militancia. Los entrevistados han hecho ver que en el liceo no hubo presencia orgánica del Movimiento Juvenil Lautaro (MJJL).

54 La excepción fue el caso de Leonel Sepúlveda, quien al momento de ser realizada la entrevista (2007), militaba en el Partido Socialista. Con todo, su visión no difería mayormente de la de los demás. Tratamos de contactarnos vía correo institucional en dos ocasiones (23/05/2022

y 24/06/2022) con el otro estudiante aplicacionista de aquella época que actualmente milita, el senador por parte del PC Daniel Núñez, pero a la fecha de publicación del libro no habíamos obtenido respuesta.

55 María Cristina Fariña, profesora de química entre 1978–2013 y María Soledad Aguayo Nayle, profesora de historia desde 1982. En sus años finales de carrera profesional las dos ocuparon cargos técnico-pedagógicos.

56 Fernando Muñoz; Ignacio Villegas Vergara; Guillermo Martínez; Víctor Celis; Marco Orellana Durand, y Jorge Rozas. Todos ingresaron al Liceo de Aplicación en la década de 1960 y finalizaron sus estudios en 1973, salvo un caso, que lo hizo al año siguiente.

57 El estudiante es Héctor Alfredo Poblete Gutiérrez, quien cursó su enseñanza en el liceo entre 1989 y 1993, mientras que el profesor, de historia, es Carlos Gaete Lamas, el que hizo clases desde 1981 y, al menos, hasta 2019.

58 Guido Antonio Neut Contreras (estudiante secundario en regiones a fines de la década de 1960), Mauricio Montecinos, Rubén Aguayo Nayle, Alonso de la Fuente (los dos primeros, estudiantes, y el último inspector, entre fines de la década de 1960 y 1973 en el Instituto Nacional), y Nelson Montaldo (profesor del colegio San Ignacio durante casi todo el tiempo dictatorial, al menos). También pudimos acceder a las entrevistas realizadas a la exestudiante del Liceo Javiera Carrera, Norma Novion, y a la exinspectora de la sección nocturna de tal establecimiento, Enriqueta Martínez. Estas se refieren al golpe de Estado y los días posteriores. Entrevistas concedidas por el equipo del Archivo Escolar del Liceo Javiera Carrera, dirigido por las profesoras Catalina Padilla y Lidia Rivera. A ellas agradecemos su generosidad, amabilidad y profesionalismo. Como decisión práctica y para no sobresaturar el texto con pies de páginas, hemos decidido no recurrir a esta formalidad en las ocasiones en que se realicen citas a entrevistados. La primera vez que sean mencionados serán presentados brevemente. Para mayor información de aquellos en que se centra este estudio ver Anexo n° 1.

59 El Liceo de Aplicación también tiene un archivo escolar, pero casi no existe documentación del periodo dictatorial. Lo muy poco encontrado de ese periodo y en el siguiente, ha sido utilizado para constatar la presencia o no de personas mencionadas a lo largo del texto. Parte de la comunidad aplicacionista cree que esa documentación fue destruida a propósito. Agradecemos al profesor Roberto Rojas Cisternas, encargado del archivo escolar en manos del Taller de Patrimonio, por su amabilidad y profesionalismo. Los demás archivos, fundamentalmente el primero mencionado, han empezado a ser visitados recientemente por investigadores nacionales, ya que tienen dos componentes que resultan muy importantes. En primer lugar, poseen información relativa a la experiencia cotidiana de cada liceo, lo que es casi imposible de encontrar en los demás archivos generales. Por otra parte, contienen información que excede a la vida interna de cada establecimiento, abarcando cuestiones que competían también a otros, en este caso, al Liceo de Aplicación. En estricto rigor el Colegio San Ignacio Alonso Ovalle no posee un archivo, sino una oficina donde guardan material de época.

60 Fueron dos de las revistas de oposición a la dictadura que se levantaron desde fines de la década de 1970 y que perduraron hasta más allá del proceso de transición a la democracia. Por su papel opositor al gobierno contienen información y perspectivas que no se encuentran en la prensa oficialista.

61 Fue el periódico oficial de la Vicaría de la Solidaridad, y tuvo tiraje entre 1978 y 1990.

62 Periódico que desde 1984 toma una línea editorial de oposición a la Dictadura. Desde 1987 se convierte en diario.

63 No hubo tiraje entre septiembre de 1973 y el fin de ese año.

64 Resaltan al respecto dos de ellas. La primera, la ‘desclasificación’ realizada por el sitio de memoria Londres 38; la segunda fue realizada por el periodista Mauricio Weibel. Los archivos están disponibles en línea: [http://static-intl.londres38.cl/TELEXS\\_CNI.pdf](http://static-intl.londres38.cl/TELEXS_CNI.pdf) y <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=explore&collection=8>

65 Markar, *¿Marzista o Marxista? Recuerdos de un dirigente estudiantil de los 80*, 2004.