



RECLUTANDO CONSCRIPTOS Y FORMANDO CIUDADANOS.

El Departamento de Instrucción
Primaria del Ejército, 1900-1927

ABSTRACT

Este trabajo tiene por objeto analizar el proceso de alfabetización y ciudadanía de los conscriptos a través del sistema de escuelas primarias implementadas por el Ejército durante el periodo 1900-1927. La cronología obedece, por un lado, a la puesta en marcha de la 'Ley de Reclutas y Reemplazos' (1900), y, por otro, a la abolición de la alfabetización en 1927. Las fuentes utilizadas corresponden principalmente a los Archivos del Ministerio de Guerra y del Archivo General del Ejército, además de diarios y escritos de la época. Como resultado de la investigación se concluye que la acción pedagógica del Ejército estuvo directamente vinculada al convulsivo momento histórico que se vivía en esa época en Chile; asimismo, se plantea que fue una acción innovadora, que generó un modelo de enseñanza estatal, laico, gratuito, con textos propios, infraestructura y un profesorado – civil y militar– comprometido con un proyecto de educación nacional.

MARÍA PAZ LÓPEZ PARRA
LICENCIADA EN HISTORIA (U. DE CHILE)

LISTADO DE SIGLAS

ANA	Archivo Nacional Histórico
AGE	Archivo general del Ejército
BSCD	Boletín de Sesiones de la Cámara de Diputados
D/S	Decreto Supremo
MG	Ministerio de Guerra
MMG	Memoria del Ministerio de Guerra
S/f	Sin folio

INTRODUCCIÓN

“Se aprovechará eficazmente la reunión de los ciudadanos que se llamen anualmente a las filas para difundir la instrucción primaria y los saludables hábitos higiénicos, de moralidad y de progreso que será dado inculcar con metódica enseñanza y buen ejemplo a los contingentes de 20 años, enteramente aptos para el aprendizaje [...] la influencia benéfica del servicio militar obligatorio reducirá muy pronto el crecido número de analfabetos con que Chile figura en la estadística de las naciones”¹. Con estas certeras palabras, Emilio Körner saludó la Ley 1362 del 5 de septiembre de 1900 que estableció la conscripción de ‘Reclutas y Reemplazos’ en los cuerpos castrenses. Involucrado por más de una década en la modernización y profesionalización de la institución, Körner percibió en la conscripción una forma adecuada de respaldar la obra que había asumido con tanto esfuerzo y entusiasmo con sus colaboradores.² Su interés principal radicaba en la capacidad que tendría el Ejército, desde ese momento, para incorporar en sus filas a la juventud provenientes de diversos sectores sociales y regiones geográficas, con distintos grados de ilustración. En relación a los grupos populares, que no habían estado hasta allí al alcance de la institución más que en las situaciones de levadas generadas por las crisis bélicas, Körner previó una nueva tarea que podría acometer la institución con tanto éxito como el que había tenido en los Campos de Marte durante la centuria previa.

“El país, y especialmente el Ejército, tendrán siempre que congratularse de la aprobación de la Ley de Reclutas y Reemplazos, que establece un servicio militar moderno, cuyo

¹ Emilio Körner, Memoria del Estado Mayor General, Santiago, 1 de mayo de 1901, en: MMG, vol. 49, p. 172.

² BARROS RECABARREN, Manuel. (2007). El General Emilio Körner Henze, en la reorganización del Ejército de Chile, 1885-1910. *Anuario 30 años*, Edición Especial, Academia de Historia Militar, Santiago, pp. 161-179. Ver también, en lo que se refiere al proceso de reforma las obras de NUNN, Frederick. (1970). Emil Körner and the Prussianization of the Chilean Army: Origins, Process and Consequences, 1885-1920. *Hispanic American Historical Review*, 50, no. 2; QUIROGA, Patricio y MALDONADO, Carlos. (1988). *El prusianismo en las fuerzas armadas chilenas. Un estudio histórico, 1885-1945*. Santiago: Ediciones Documenta; SATER, William y HERWIG, Holger. (1999). *The Grand Illusion. The Prussianization of the Chilean Army*. University of Nebraska Press, USA.

cumplimiento será garantía segura de la integridad de la patria y afianzará la paz permitiendo que a su sombra tomen incremento las industrias, las artes y el comercio”³.

Con la lucidez e inteligencia que le caracterizó, Körner describió en pocas palabras lo que sería una de las tareas fundamentales del Ejército durante el tiempo de paz y cuando el país transitaba a lo que se ha denominado la “república de masas”. La institución asumía como propia la formación de ciudadanos, centrando su atención en la alfabetización de los estratos más bajos de la sociedad que ingresaban como reclutas. Carlos Maldonado, en su documentada tesis sobre el servicio militar en Chile, señaló:

“La instauración de la conscripción coincidió con un proceso de ampliación de la infraestructura educativa y de esfuerzos ingentes para combatir el analfabetismo en el país. Este era uno de los principales escollos en el progreso social de Chile. En 1885 había un 72% de analfabetismo; en 1890 la cifra era aún muy alta, un 60%. Desde este punto de vista, el servicio militar se convertía en un instrumento eficaz en los esfuerzos estatales para superar esa lacra”⁴.

La instrucción primaria no era una novedad en el Ejército.⁵ Ya se impartía desde 1843, pero con la ley de conscripción lo que se modificó fue tanto la magnitud (nacional) como la frecuencia (anualmente) con que alfabetizaría a gruesos contingentes de reclutas. No obstante, la nueva situación implicaba desafíos metodológicos, didácticos y, sobre todo, de mayor sistematización de la enseñanza que se entregaba hasta allí en los cuarteles. Pero los obstáculos no amedrentaron a quienes unieron la conscripción con la alfabetización. Desde 1902, cuando se introdujo la modificación que consagraba el rol docente de la institución, educar, moralizar, e higienizar pasaron a ser los paradigmas centrales de las nuevas funciones institucionales. Así, desde comienzos del siglo XX, la educación de los estamentos inferiores del Ejército fue parte del proceso global de instrucción militar ‘científica’ que se otorgaba a los oficiales a

³ Emilio Körner, Memoria del Estado Mayor General...óp. Cit.

⁴ MALDONADO, Carlos. (1997). *Servicio Militar en Chile: del Ejército educador al modelo selectivo*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Militares, mención Política de Defensa. Ejército de Chile, Comando de Instituto Militares, Academia de Guerra, p. 30 y ss.

⁵ Estado Mayor del Ejército. *Historia del Ejército de Chile*, vol. VII, p. 83 y ss.

través de la Escuela Militar, durante el proceso de ‘prusianización’⁶. Se estaba en presencia de una re-conceptualización de la guerra como una ciencia, y del sujeto militar como ciudadano de una ‘nación en armas’. De allí en adelante, aparte de las virtudes y competencias tradicionales que debía detentar el oficial, también debía ser ‘estudioso’. “Para el militar chileno que se mueve en torno al cambio de siglo no cabe ninguna duda de que la guerra ha pasado a ser una ciencia y además exacta. Y que sus cultores debían tener el mismo grado de formación científica”⁷. Notando la transformación que experimentaron durante esos años los oficiales chilenos a causa de la influencia alemana, Enrique Brahm apuntó: “Frente a la figura romántica del guerrero dominante todavía en la época napoleónica y durante las guerras de la independencia americana y a la brava pero desordenada lucha que fue la Guerra del Pacífico, se levanta ahora la del profesional que tiene ‘como arma el libro’ y ‘como norte’ el progreso”⁸.

En alguna medida, el concepto de alfabetización de los conscriptos fue una extensión de esa percepción. ¿Cómo podría operar con éxito un oficial ‘científico’ con una masa de soldados analfabetos? “No solo las ciencias serían estimuladas por las necesidades militares sino, como se insiste repetidamente, el mismo servicio militar obligatorio, al llevar la educación hasta las capas más bajas de la población, estaría contribuyendo en forma decisiva al progreso nacional por la vía de moralizar a las masas”⁹.

Con la ‘Ley de Reclutas y reemplazos’ y la instalación de unidades de alfabetización en todos los cuarteles del país, el Ejército asumió de pleno una función docente. De acuerdo a Cristián Garay, la institución asumió estas tareas desde la concepción de la época que veía el cuartel como “‘agente civilizador’ [...] que ayudaba al esfuerzo del Estado por incrementar la educación y el bienestar de la población”¹⁰. No menos importante, prosigue el autor, era la percepción que tenía el Ejército “de estar en el desarrollo de su época, de mejorar la

⁶ BRAHM GARCÍA, Enrique. (1990). Del soldado romántico al soldado profesional. Revolución en el pensamiento militar chileno. 1885-1940. *Historia*, 25, p. 6 y ss.

⁷ *Ibíd.*, p. 20.

⁸ *Ibíd.*, p. 21.

⁹ *Ibíd.*, p. 23

¹⁰ GARAY, Cristián. (2005). La educación militar y su contribución a la educación nacional, 1881-1914. *II Jornada de Historia Militar. Siglos XIX-XX*, Departamento de Historia Militar del Ejército, p. 128; MALDONADO, óp. Cit.

instrucción, el patriotismo y los valores de la tropa, de inducir valores militares a los estudiantes primarios”¹¹. Una visión similar fue expresada por Delgado Valdivia:

“El ejército, y posteriormente el servicio militar, como ‘escuela del pueblo’, constituyeron un tipo de disciplinamiento de carácter simbólico, que intentó corregir y rectificar conductas a través de una acción pedagógica directa, que apeló a los valores de la lengua, de la retórica de la chilenización, de la hombría y la adultez para aculturizar a las capas más bajas de la sociedad”¹².

Estimamos que esta visión puede ser correcta, pero tiende a redundar en las concepciones foucaultianas, que ven al Estado y sus instituciones como instancias de disciplinamiento del individuo, sin apreciar ni comprender el profundo humanismo que encierra la tarea pedagógica de alfabetizar. Al asumir esta perspectiva, estimamos que se ignora el papel que jugó la institución durante un período de crisis social, fomentando, por ejemplo, la creación de puentes entre las elites y la masa ciudadana que carecía de acceso a la educación formal. Aún más, se omite el rol integrador e igualador que imponía el Servicio Militar Obligatorio al conjunto de la comunidad. Es cierto que los más pudientes pudieron evadir sus obligaciones recurriendo a influencias, como se verá más adelante, pero no todos los miembros de la recluta eran miserables ni tampoco enemigos del Estado ni de la sociedad. El mito de un ejército de pobres, viciosos y resentidos, liderados por oficiales ricos fue, precisamente, uno de los cambios más notables que experimentó el Ejército durante ese período de transición.

Teniendo en cuenta estas interpretaciones, y procurando establecer una nueva mirada a la labor pedagógica llevada a cabo por el Ejército durante un período de crisis social, en este trabajo nos proponemos responder algunas interrogantes que consideramos ignoradas por las investigaciones referidas al tema. ¿En qué contexto político-social se unió la conscripción obligatoria con la alfabetización? ¿Por qué la jefatura del Ejército incorporó a su mirada las facetas de la vida social que, en apariencia, estaban tan distantes de la tarea militar tradicional? ¿Cómo se produjo la inserción de las escuelas primarias en los cuarteles? ¿Cuál fue la magnitud del rol educativo que asumió el Ejército? De modo simultáneo, nos interesa adentrarnos en la

¹¹ GARAY, óp. Cit.

¹² DELGADO VALDIVIA, Felipe. (2015). Deserción, disciplinamiento y alistamiento militar. A propósito de la instauración del Servicio Militar Obligatorio en Chile, 1885-1901. *Revista Historia*, 22, vol. 2, p. 76.

mentalidad modernizante que se manifestaban en las reformas impulsadas por Körner y sus colaboradores. Como hipótesis central planteamos que la función pedagógica del Ejército estuvo directamente vinculada al convulsivo y tenso momento histórico que se vivía en Chile; en segundo lugar, planteamos que alfabetización de los más desposeídos fue no solo innovadora, sino también pionera el futuro sistema Instrucción Primaria Obligatoria en Chile, en tanto que generó un modelo de enseñanza nacional, laico, gratuito, con textos propios, una infraestructura y un profesorado vinculado a través de una institución estatal, que podía ser aplicado al resto del país.

Como se verá en las siguientes páginas, para muchos intelectuales, estadistas y los propios militares, el país estaba pasando por una profunda crisis política y moral en las primeras décadas del siglo XX; también, en el ámbito puramente pedagógico, existían serias dudas en los sectores conservadores respecto de la implementación de un sistema de educación estatal que avanzara los propósitos del “Estado docente y laicista”¹³. De allí que no era fácil asumir las nuevas funciones sin provocar críticas ni levantar falsas expectativas. La instalación de las Escuelas Primarias del Ejército, a pesar de no contar con los medios materiales ni docentes más adecuados, ofreció un mejor futuro para los miles de jóvenes que, como reclutas, ingresaron a sus cuarteles. Esto ofrece una muestra histórica de que la relación del Ejército con la sociedad se manifestó a través de la implementación de medidas concretas elaboradas por la institución, a partir de las cuales se pudiera modificar la realidad nacional de aquella época. En ese contexto, observamos al Ejército operando con la sociedad y no contra de ésta, como se ha sostenido. Educar a los reclutas fue una forma de materializar la idea de la ‘nación en armas’, en la cual cada chileno –y especialmente cada recluta– se convertía en un elemento significativo del nuevo concepto de la función militar. Si se trataba de la “movilización total de las fuerzas vivas de la nación”, ¿quién se atrevería a dejar a un segmento del ejército moderno atrapado en las redes oscuras del analfabetismo y la ignorancia? Cuando el servicio militar obligatorio igualaba ante la ley a todos los jóvenes chilenos, ¿se podía mantener la desigualdad entre los jóvenes que engrosaban anualmente sus filas? Como bien dijo el diputado Maximiliano Ibáñez al momento de discutir la Ley de Reclutas y Reemplazos: “Con

¹³ GÓNGORA, Mario. (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago: La Ciudad, Santiago, p. 42.

el servicio obligatorio todos estamos obligados a pasar por las filas del Ejército, escuela de moralidad, de orden, de higiene, i todos somos soldados”¹⁴.

En esta sucinta historia de las Escuelas Primarias del Ejército durante las primeras décadas del siglo XX (1900-1927) se ha recurrido las fuentes primarias depositadas en el Archivo General del Ejército. De modo complementario, se han revisados las memorias del Ministerio de Guerra y las colecciones de documentos relativos a la ‘Cuestión Social’ y a la Enseñanza Primaria Obligatoria publicados recientemente. La revisión bibliográfica ha sido extensa pero muy enriquecedora. Mis agradecimientos a los funcionarios del Archivo Nacional Histórico (ANH) y Archivo de la Administración (ANA) que facilitaron esta búsqueda ayudando a ubicar las fuentes mencionadas; también quedo en deuda con el personal del Archivo Histórico del Ejército por sus valioso consejos y ayuda experta.

La ausencia de catálogos detallados y sin foliación de la documentación, sumadas a la imposibilidad de cotejar sistemáticamente las memorias ministeriales entre 1905 y 1927, impidió reconstruir las fases de la institución de una forma más particularizada y cronológica. Pero lo que no se pudo lograr en el detalle cronológico ha sido compensado por una visión global que permite apreciar no solo el esfuerzo que hizo el Ejército de Chile para implementar su programa de alfabetización sino también el compromiso y dedicación de los profesores – normalistas y personal de planta– con los reclutas analfabetos y semi analfabetos que educaron mientras cumplían con su servicio militar. Así, por ejemplo, a lo largo del texto se encontrarán varios cuadros referidos a diferentes temáticas elaborados a partir de la información aportada en los diferentes volúmenes revisados.

Metodológicamente hemos centrado la atención en la elaboración de un texto que permita visualizar el desarrollo y consolidación de las Escuelas Primarias en la institución – dependiente del Departamento de Instrucción–, prestando atención al contexto político, social e intelectual en que se desarrolló su accionar, sus principales hitos, dificultades y logros. En la primera parte examinamos el contexto permeado por la discusión sobre la ‘Cuestión Social’ y la ‘Crisis Moral’ que, en la opinión de importantes intelectuales, afectaba a Chile en la época del cambio de siglo. Luego nos adentramos en el rol docente del Ejército educador, analizando

¹⁴ Discurso del diputado por Talca Maximiliano Ibáñez, BSCD, 19 de julio de 1900, Sesión Ordinaria 57ª, p. 854.

su trayectoria, personal, infraestructura, reglamentos y textos de estudios, además de las tensiones que surgieron al interior de la institución a causa de la participación de profesores normalistas en las tareas docentes. Concluimos haciendo una evaluación de la labor de alfabetización realizada por el Ejército durante casi tres décadas; en esta sección incorporamos las consideraciones críticas y las expresiones más elogiosas, intentando introducir una visión más balanceada a través del análisis de los *Informes* presentados por los Visitadores en 1906, 1909 y 1913. Estos documentos demuestran la magnitud del propósito y el entusiasmo con que la alfabetización de los reclutas y clases fue acogida en los cuarteles.

CAPÍTULO I

CHILE: LA CUESTIÓN SOCIAL Y LA CRISIS MORAL

“Con las derrotas de Concón y Placilla, la capital quedó en manos de las turbas [...] lista en mano, vestidos de huaso, con lujosos aperos y vistosas mantas, recorrían en soberbios caballos a la cabeza de las turbas las calles principales [...]”¹⁵. Esa fue la imagen que dejó en los ojos de los santiaguinos, el desborde social que se produjo en la capital al momento de concluir la Guerra Civil de 1891. Atrás habían quedado los cadáveres de los soldados constitucionalistas mientras que en el futuro se erguía la figura del caos y la anarquía. La ‘turba’ era el epíteto con que se resumía en esos años toda referencia al bajo pueblo santiaguino, que parecía haber esperado su hora para saciar sus deseos de venganza social.

“Comenzaron a aparecer por todos los barrios tropes de descamisados, armados con los fusiles y bayonetas, botados en su fuga por los soldados, y empezaron a saquear por su cuenta con todo entusiasmo [...] el populacho comenzaba a sentir hambre y también quería emborracharse para celebrar alegremente esta fiesta macabra”¹⁶.

¿Quién podría controlar a la turba que hasta allí había sido excluida de la sociedad? Chile había experimentado fuertes cambios en sus estructuras y las movilizaciones sociales; los saqueos y los motines no eran ajenos a esa nueva realidad. “La génesis del movimiento popular en Chile aparece estrechamente ligada a la urbanización y a la industrialización, que cobraron mayor impulso a partir de la década de 1890”¹⁷. La masa de marginados, saqueadores y criminales que emergía en los recintos urbanos, constituía la sombra siempre presente del devenir histórico de la Patria, poniendo en peligro su progreso y gobernabilidad. ¿Excluir y

¹⁵ PUELMA, Ricardo. (1941). *Arenas del Mapocho*. Santiago: Nascimento, p. 18.

¹⁶ Id.

¹⁷ GREZ T., Sergio. (1997). *De la “regeneración del Pueblo” a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM, p. 751; ESPINOZA, Vicente. (1986). *Para una historia de los pobres de la ciudad*. Santiago: SUR.

reprimir o incluir y educar? Esos fueron los dilemas que enfrentaron las autoridades durante la década de 1890 y que revivieron, con fuerza, al amanecer del siglo XX.

La labor educativa que planteaba realizar el Ejército con la amplia masa de reclutas incorporados a sus filas desde la dictación de la Ley de Reclutas y Reemplazos (1900) se daba en un país que atravesaba una profunda crisis de índole social, económica y, según algunos, incluso moral. Para los analistas de la época, la promesa de prosperidad que alentó la economía salitrera y el desarrollo de una economía primaria de exportación basada en la explotación de ricas vetas mineras ya era cosa del pasado.¹⁸ Chile se enfrentaba a un futuro incierto, sin serios enemigos externos pero con una formidable dificultad por superar.

“Se extendió rápidamente en la colectividad una postración un malestar confuso y generalizado, cuyas líneas más salientes son el descontento, la falta de fe en el porvenir, la pérdida de los hábitos y tradiciones de gobierno y administración y una especie de desequilibrio agudo entre las necesidades y los medios de satisfacerlas. No es difícil señalar el origen de esta regresión, que se ha denominado la crisis moral de Chile”¹⁹.

Así definió Francisco Antonio Encina la ‘Crisis moral’ que afectaba al país en la época del Centenario. Lo que las elites observaban con mayor temor era la efervescencia social que crecía de modo paralelo al aumento notorio de la pobreza, de los conventillos y de los males que afectaban al mundo popular. Tanto los periódicos como en la literatura de la época se aprecia la profundidad que iba adquiriendo un movimiento de protesta nacional que enarbolaba las banderas de la revolución social. De acuerdo a los observadores, desde las distantes provincias del norte hasta las nuevas poblaciones del extremo sur, el país era recorrido por una ola de descontento que iba mermando la gobernabilidad. “Las modernizaciones del siglo XIX tuvieron una consecuencia no deseada para sus mentores de la elite: la aparición de una ‘cuestión social’ que amenazaba con sumir al país en una revolución, comandada por el

¹⁸ PINTO, Aníbal. (1956). *Chile, un caso de desarrollo frustrado*. Santiago: Universitaria; ORTEGA, Luis. (2005). *Chile en ruta al capitalismo. Cambio, euforia y depresión, 1850-1880*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM; SALAZAR, Gabriel. (2009). *Mercaderes, empresarios y capitalistas. Chile, siglo XIX*. Santiago: Sudamericana. Capítulos VI y VII.

¹⁹ ENCINA, Francisco Antonio. (1955). *Nuestra inferioridad económica. Sus causas. Sus consecuencias*. Santiago: Universitaria, 5° ed., p. 176.

movimiento obrero”²⁰. En reuniones, marchas, *meetings* y demostraciones callejeras, se denunciaban las malas condiciones de vida, los exiguos salarios y el escaso respeto por la condición humana del peonaje. Como manifestara el Comité Obrero que se entrevistó con Rafael Errazuriz Urmeneta –presidente de la *Comisión Consultiva* que en 1904 recorrió las provincias de Tarapacá y Antofagasta para recoger el clamor obrero–, las condiciones de vida eran pésimas para el peonaje.

“Que las habitaciones para los operarios son inmundas, malsanas y enfermizas, hechas de sacos viejos, latas, cañones y basuras; Que los cementerios están abiertos y que los cadáveres son extraídos por los perros; que no hay hospital ni sala de sanidad donde los enfermos puedan ser oportunamente atendidos, principalmente en accidentes de ferrocarriles, maquinarias y otros trabajos, expirando el paciente la jeneralidad de los casos, en el camino, al traerlo al hospital de este puerto”²¹.

Según los líderes obreros, la vida de los proletarios transcurría entre el hambre, el desempleo y el hacinamiento urbano. Los trabajadores, escribía el diario *El Obrero Libre*, del 1º de mayo de 1905, estaban cada vez más pobres, “haciéndoles cada día más difícil la lucha por la existencia, aumentando el número de desocupados, rebajándoles los jornales y encareciendo las miserables pocilgas donde vive”²².

Estas denuncias fueron acogidas, incluso, por quienes ejercían el poder edilicio en esa época. Para ellos los peones no eran una voz distante, sino hombres y mujeres de carne y hueso que habitaban en la jurisdicción de sus comunas. Por ese motivo, algunos municipios del norte salitrero hicieron suyos algunos reclamos y sumaron su voz para que se produjera una reforma de las paupérrimas condiciones de vida en que habitaba el peonaje minero. “Estimando fundadas las quejas de los trabajadores en lo que a este punto se refiere, basta sólo considerar la calidad del material de que se construyen los campamentos, la calamina, y la

²⁰ SALAZAR, Gabriel y PINTO, Julio. (1999-2003). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago: LOM, vol. II, p. 117.

²¹ “Quejas de los obreros sobre las condiciones de vida del trabajador en la pampa y mejoras que anhelan”. *El Pueblo de Iquique*, 17 de marzo de 1904, en: SALAS LAVAQUI, Manuel. (1908). *Comisión Consultiva del Norte. Trabajos y antecedentes*. Santiago: Imprenta Cervantes, p. 539.

²² CAVIERES, Esteban. “El 1º de Mayo”, *El Obrero Libre*, Huara, 1º de mayo de 1905, citado en: CORREA, Sofía et al. (2001). *Documentos del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana, p. 51.

temperatura tórrida de la región salitrera, para apreciar que los dueños de oficina han atendido más á la economía propia que á la salud de sus trabajadores”²³.

Políticos, intelectuales, obispos y empresarios también sumaron su voz, desde diversos ángulos, para subrayar la necesidad de reforma del sistema político y poner fin, de esa manera, al clamor de las clases menos aventajadas. En 1906, Valentín Letelier, destacado intelectual y arduo defensor de la instrucción pública, hizo un agudo análisis de la situación de los pobres en Chile durante la Convención del Partido Radical, apuntando su análisis hacia las desigualdades que había gestado un sistema de gobierno y organización social dirigido a defender las prebendas de las clases poderosas.

“El legislador burgués [...] ha precautelado muy bien los intereses de su clase; aún se ha empeñado en impulsar el desenvolvimiento de la cultura general; pero no ha estudiado las necesidades de las clases desvalidas, no ha instituido las garantías que amparen a los pobres contra los ricos, mira impasible que se aplique al orden social la ley materialista de la selección de las especies, propias del orden biológico, y deja subsistente el derecho oligárquico o de clase en perjuicio del derecho social, que es el derecho humano por excelencia”²⁴.

Para Letelier, el avance de los partidos socialistas y el peligro de una fuerte conmoción social, estaban vinculados a la falta de cuidado de parte de las élites hacia las clases populares. “Es nuestro egoísmo, es nuestra indolencia, es nuestra política de mera expectación lo que irrita y exaspera a los que padecen hambre y sed, y enfermedades e injusticias”²⁵. Y luego agregaba: “sorprenderse del apareamiento del socialismo es sorprenderse de que la instrucción popular rinda su fruto más genuino, el de dar capacidad al pueblo para estudiar sus propias necesidades”²⁶. Experto en los asuntos pedagógicos, Letelier visualizó la estrecha conexión que existía entre la expansión de la instrucción pública y las movilizaciones sociales, pero no se arrendó frente al desafío. Criticando el edificio social construido con exclusión de los pobres,

²³“Informe pasado a la Municipalidad de Tocopilla en 16 de marzo de 1904, y aprobado en esta el mismo día, por la comisión que nombró de su seno para que informara sobre los fines que persigue la Sociedad Mancomunal y sobre el problema obrero”, en: SALAS, óp. Cit., p. 552.

²⁴ LETELIER, Valentín. (1957). Los pobres (1906). *Anales de la Universidad de Chile*, 105, p. 141.

²⁵ Id.

²⁶ *Ibíd.*, p. 144.

observaba: “Si ninguno sabe escribir, ¿qué ganan con la libertad de Imprenta?”. Educar para ciudadanizar era, en su opinión, la forma más efectiva para sacar a los pobres de su postración y dar una segunda oportunidad a la república liberal.

En mayo de 1910, cuando el país se preparaba para celebrar su primer Centenario de vida independiente, la Iglesia también sacó la voz para referirse a la ‘Cuestión Social’. Asumiendo desde la historia de la institución la preocupación de ésta por la sociedad, el Arzobispo de Santiago Juan Ignacio González Eyzaguirre, manifestó a través de una carta pastoral lo que era el pensamiento de la institución en un tema de plena actualidad. Anunciando el tono de su pastoral, el Obispo escribió: “en todos los tiempos ha habido males que extirpar, errores que corregir y necesidades que remediar”²⁷. El Obispo describió la ‘Cuestión Social’ como un asunto que era “compleja en su esencia y difícil en su solución”, animada por diversas visiones y factores, con múltiples interpretaciones respecto a sus orígenes y su solución; no obstante, no dudó que el ‘mal social’ podía tener una solución permanente y no solo paliativa. Reconociendo la necesidad de organizarse y unirse en asociaciones para lograr sus propósitos, recomendaba que se hiciera bajo los principios del cristianismo, estimulando la fe, la mutualidad y la estabilidad. En su conjunto, operando desde la fraternidad, debían buscarse los mecanismos que hicieran posible la redención desde su miseria de las clases proletarias. “¿Cuántos jóvenes de excelentes condiciones y de nobles sentimientos pasan confundidos entre el vulgo, porque no tienen ocasión de dar a conocer sus buenas cualidades?”. Respecto de la naturaleza de la reforma, González Eyzaguirre manifestó:

“No es sólo económica o de bienestar material la exigencia que nos obliga a ocuparnos de las clases trabajadoras; no, nuestra acción debe ser un impulso, un movimiento por la cultura que mejore la condición moral del pueblo, que infiltre en él las virtudes del Evangelio, la sobriedad, la previsión, el amor al hogar, a la familia y á la Patria, y una honradez a toda prueba”²⁸.

²⁷ Juan Ignacio González Eyzaguirre. Pastoral sobre la Cuestión Social. *Revista Católica* n° 211, Santiago, 7 de mayo de 1910, en: CORREA, óp. Cit., p. 75.

²⁸ *Ibíd.*, p. 79.

La ardua empresa que debía asumir la Iglesia y las clases acomodadas consistía en procurar a los pobres una educación social, para evitar que se le siguiera *maleando* con ideologías foráneas y engañosas.

“Si al pueblo se le quiere engañar con propaganda de errores mezclados de calumnias, los católicos deben hacer cuanto puedan para hacer brillar la verdad [...] ¿qué costará a cada hacendado establecer en su fundo una institución que tuviera por objeto combatir el vicio de la embriaguez y estimular con eficacia la virtud del ahorro?”²⁹.

Las enérgicas expresiones del Obispo sorprendieron a quienes tuvieron la oportunidad de escucharle o enterarse de los contenidos de la Pastoral, pero lo allí expuesto no era nuevo. Ya en 1908, el obispo González Eyzaguirre había voceado su opinión respecto de la condición miserable en que se encontraban los pobres. “Nos preocuparemos también del bienestar de las clases trabajadoras, que es a un mismo tiempo obra de la estricta justicia y de elevado patriotismo”³⁰. La prédica obispal seguía el camino trazado por autores clericales durante la última década del siglo XIX en ‘La Revista Católica’. En 1894, insertándose en la creciente polémica político-ideológica que generaba la influencia del socialismo entre los obreros, la revista reproducía los dichos en Madrid de Pidal y Mon: “Si por socialista se hubiera de entender ‘amiga y protectora de los obreros’, esto es, de los pobres y de las muchedumbres, el epíteto sería fundado. La Iglesia de Jesucristo, que recibió de su fundador la misión de evangelizar a los pobres, aunque nunca ignoró la cuestión social, ni cuando se llamaba esclavitud, ni cuando se llamaba servidumbre, no podía ignorarla hoy que se llama salario [...]”³¹. Desde esa época, se remonta también la fuerte denuncia que hizo la Iglesia de Santiago contra lo que observaba como infiltración del socialismo en las clases populares.

“Y el socialismo que comienza a poner por obra las últimas consecuencias de su doctrina, ¿cómo ha logrado apoderarse de los espíritus y formar un poder formidable que amenaza destruir los principios fundamentales de la sociedad? Nadie ignora que la difusión de la doctrina socialista es debida a la prensa irreligiosa y revolucionaria que durante medio

²⁹ *Ibíd.*, p. 80.

³⁰ Juan Ignacio González Eyzaguirre, “Carta pastoral del 22 de noviembre de 1908”, en: CALDERÓN, Alfonso. (1984). *Memorial del viejo Santiago*. Santiago: Andrés Bello, p.

³¹ *Ibíd.*, p. 323.

siglo ha estado predicando al pueblo que la propiedad es el robo, que el capital es tiranía, que la desigualdad social es injusticia, que la autoridad es una usurpación de los derechos del pueblo y que la religión es una invención del clero”³².

En su disputa por la hegemonía intelectual frente a los socialistas, el Obispo Mariano Casanova incluso anatemizó contra las Liras Populares que, cada vez de modo más profuso, circulaban en la capital y principales ciudades del país.

“Es lo que hacen habitualmente algunas de las hojas que se publican actualmente en la capital y en otros lugares de la República; y, en consecuencia, los católicos están, obligados a abstenerse de su lectura habitual bajo pena de culpa grave. Con mucha más razón pecan gravemente los autores, editores y demás cooperadores, de tales publicaciones, entre los cuales se cuentan los que compran, venden y propagan; como también 109 padres de familia y maestros de la juventud que las introducen o permiten en los hogares y establecimientos de educación”³³.

Para los voceros de la Iglesia, no solo se trataba de condenar los pasquines inflamatorios que circulaban por la capital sino también consagrar la educación como el vehículo de redención de los pobres. Pero recomendaban no ser ingenuos, pues importaban tanto las enseñanzas que recibían y la naturaleza del sistema que las impartía.

“La enseñanza oficial es atea y positivista, el falso humanismo la ostenta como gloria de su bandera, y los enemigos de la Iglesia, muchos de los cuales algo creen todavía, o al menos aparentan creer, defienden y protegen esa enseñanza, le confían sus hijos y estableciendo o sosteniendo el más odioso monopolio, combaten sin tregua a la enseñanza católica, que es el único baluarte de los principios salvadores de la sociedad”³⁴.

La defensa de la educación impartida por los colegios patrocinados por la Iglesia se insertaba en la lucha de credos que mantuvo ocupadas a la elite de la segunda mitad del siglo XIX, pero también reflejaba el peligro que se percibía en las desviaciones que imponía el

³² *La Revista Católica*. Santiago, 20 de enero de 1894, p. 352.

³³ *Ibíd.*, p. 354.

³⁴ *La Revista Católica*, Santiago, 3 de junio de 1894, p. 658.

“Estado Docente” y la educación laica y secular. Apenas una semana más tarde, el editorialista de la revista manifestaba:

“La impiedad moderna, no con razones sino con odios, y halagando traidoramente las pasiones de la juventud y de la ignorancia, ha logrado, destruir en muchos corazones el edificio de la fe: pero en su lugar nada ha podido edificar, ha sembrado escombros en las conciencias, ha hecho en los corazones un horroroso vacío de desconsuelo y desesperanza”³⁵.

De modo creciente, la educación se convertía en un nuevo campo de batallas ideológicas, en que los diferentes actores se disputaban a los alumnos para inculcarles sus respectivas doctrinas. Esta confrontación adquirió aún más furor cuando el país comenzó a ser remecido por la propaganda ‘socialista’ y la proliferación de las Mutuales y Sociedades de Resistencia que organizaban los trabajadores. “Se ha caracterizado el período 1890-1925 como la fase de politización propiamente tal de la clase obrera; entendiéndose por ello que los trabajadores aprendieron entonces, y solo entonces, a asumirse a su mismos como ‘clase’ proletaria encarada a la ‘clase capitalista’”³⁶. Las sociedades de Socorros Mutuos, que desde la década de 1880 se desarrollaban en las ciudades, independiente de las diferencias ideológicas con el clero, coincidían en la necesidad de preservar las virtudes de artesanos y obreros. “Estas instituciones, con sus leyes, confeccionadas por sus propios miembros, prohíbe al socio el envilecimiento, los malos hábitos, las costumbres depravadas y todo aquello que relaja la moral y las buenas costumbres”³⁷. Así definió Hipólito Olivares los objetivos de la Sociedad Igualdad y Trabajo, en agosto de 1899. Respecto de la educación de sus miembros, Luis Díaz manifestó al momento de constituirse la Confederación Obrera de las Sociedades Unidas: “¿Por qué no se preocuparía esa institución de dar conferencias para ilustrarnos; tomar a su cargo la protección y enseñanza profesional e industrial del asociado y sus hijos? ¿Y no sería

³⁵ *La Revista Católica*, Santiago, 9 de junio de 1894, p. 665.

³⁶ SALAZAR, Gabriel. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales. (Chile, siglos XX y XXI)*. Santiago: LOM, p. 31.

³⁷ OLIVARES, Hipólito. Conferencia del 10 de junio en la Junta general de la Sociedad de Socorros Mutuos Igualdad y Trabajo. (10 de junio de 1899). *La Igualdad*, Santiago, 22 de agosto de 1899.

posible establecer un periódico social en que manifestáramos nuestras necesidades?”³⁸. De acuerdo a la historiadora María Angélica Illanes, los discursos pronunciados en esa reunión fundacional recogían tres elementos sustanciales de la nueva mentalidad popular: un profundo sentido histórico, un deseo de emancipación social gestado desde el seno de lo popular y, en tercer lugar, la manifiesta contradicción que existía entre los objetivos asistencialistas de las sociedades de socorros mutuos y el propósito de empoderamiento clasista que enarbolaba el nuevo liderazgo.³⁹

La aspiración por contar con un sistema educacional estatal al servicio de las clases populares ya tenía cierta tradición en las organizaciones obreras. En 1896, con la fundación del Partido Socialista –originado por la fusión del Centro Social Obrero con la Agrupación Fraternal Obrera– se planteó el derecho a la educación laica, gratuita y obligatoria. Esta demanda comenzaría a estar presente, desde ese momento, en los diferentes manifiestos y pliegos que publicaron las organizaciones de obreros y artesanos a lo largo del país. “Las sociedades obreras son para nosotros verdaderas escuelas de cultura y moralidad, donde olvidamos los vicios para beber las sanas ideas libertarias en cuyo ambiente han de nacer nuestros hijos”⁴⁰. En 1911, después de la sangrienta experiencia de las masacres de la década previa, las sociedades obreras, de resistencia y mancomunales, unieron sus esfuerzos para fundar la Gran Confederación Obrera de Chile, precursora de las organizaciones sindicales que proliferaron a lo largo del siglo XX. Entre sus objetivos, como en las previas organizaciones, se mantenía el propósito de contribuir a la “la mayor cultura de la clase obrera y su bienestar económico, moral e intelectual”⁴¹. Fue Juan Bautista Bustos, periodista popular y editor del diario porteño ‘El Pueblo’, quien mejor expresó el ideario educacionalista de quienes lideraban en esos momentos el movimiento social popular: “Instruyámonos, porque la instrucción es la antítesis de las tinieblas [...] instruyámonos porque en la instrucción está el

³⁸ Discurso de Luis B. Díaz en la inauguración de la Confederación Obrera, 23 de septiembre de 1894, citado en: ILLANES, María A. (2003). *Chile descentrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista, 1810-1910*. Santiago: LOM, p. 339.

³⁹ *Ibíd.*, p. 341.

⁴⁰ “El ahorro forzoso” (15 de noviembre de 1903). *El Trabajo*, Tocopilla. Citado, en: *Ibíd.*, p. 137.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 359.

secreto prepotente de nuestro auge [...] instruyámonos porque la instrucción fue la chispa que derribó tronos y proclamó la soberanía omnipotente del hombre [...]"⁴².

“¿Qué gobierno y qué partido ha procurado librarnos de la miseria y el vicio cuando nos han visto en poder de esos dos crueles enemigos del proletariado?”⁴³. Con esta frase el periódico ‘El Obrero’ del 7 de septiembre de 1897, desplegó uno de los principales principios de la lucha obrera de esa época: el afán de superar la pobreza material y la decadencia moral en que los mantenía el analfabetismo. Educarse para progresar, educarse para ejercer plenamente los derechos ciudadanos que otorgaba la Constitución y que eran burlados por el poder de los empresarios, por la indiferencia gubernamental, por el cohecho electoral y por la corrupción moral. Lo que visualizaban los líderes populares para superar estos obstáculos era el surgimiento de una poderosa fuerza obrera que llevara a cabo una profunda revolución social para camniar los destinos del país.

La Iglesia Católica, la institución con mayor autonomía política y social, alarmada por el curso de los eventos, levantó su voz contra la prédica revolucionara, abogando por la filantropía social y la implantación de un sistema educacional ajustado a los cánones católicos, llevado a cabo amparo de las parroquias y centros cristianos. En la práctica, una implementación moderna del antiguo sistema de misiones.

“*Sociedad del Centro Cristiano para Propagar la Ilustración en el Pueblo*. Santiago, 26 de mayo de 1894. Una de las obras más importantes que pueden realizarse en los tiempos actuales es la de salvar la fe y buenas costumbres del pueblo, procurando por todos los medios posibles premunirlo contra la propaganda impía y socialista que se ejerce actualmente por la prensa, por la enseñanza y por las sociedades masónicas de obreros. La ignorancia religiosa por una parte, y el incentivo de conveniencias temporales que le ofrecen los propagadores de la impiedad, por otra, colocan al pueblo en peligro inminente y gravísimo de abandonar la fe, que es su sostén y consuelo en las privaciones

⁴² “Discurso de Juan Bautista Bustos en la inauguración de la escuela nocturna “Antonio Poupin”. (1º de febrero de 1897). *El pueblo*, Valparaíso, en: *Ibíd.*, p. 480.

⁴³ ‘*El Obrero*’, 7 de septiembre de 1897, en: *Ibíd.*

de la vida, y de perder con la fe, la honradez, la probidad y las buenas costumbres, que son condiciones necesarias para la felicidad individual, doméstica y social”⁴⁴.

Lamentando “la asonada callejera” que tuvo lugar en Valparaíso a principios de septiembre de 1894, la Revista Católica no cesó en su condena de la nefasta influencia que ejercían socialistas y masones en las filas obreras. “Estos sucesos indican a la vez el grado de corrupción á que ha llegado el pueblo obrero de Valparaíso a favor de la propaganda masónica y socialista que ha venido haciéndose de tiempo atrás con incansable persistencia”⁴⁵. Paradójicamente, los apedreamientos, asaltos, garrotazos y amenazas fueron protagonizados por sujetos en el momento en que, en el Teatro Victoria de esa ciudad, la Iglesia Católica fundaba uno de sus Centros para “procurar el bienestar y la moralidad del pueblo obrero”. La disputa ideológica, en la visión de la Iglesia Católica, tenía raíces profundas y, lo que era peor, nefastas consecuencias en tanto que se guiaba al bajo pueblo a su hecatombe. “¡Qué inmensa es la responsabilidad de los descatozadores sistemáticos del pueblo ignorante y rudo, quitándole con la fe el único freno que puede contener sus pasiones y el único remedio capaz de curar sus vicios!”⁴⁶.

A pesar de los ataques que experimentaron sus seguidores y colaboradores, la jerarquía eclesiástica prosiguió con sus esfuerzos por contribuir a la educación y bienestar del pueblo porteño. Se esperaba cumplir con este propósito fundando ‘La Sociedad de Beneficencia de las Señoras de Valparaíso’, uno de cuyos principales objetivos sería “Dar instrucción moral y religiosa a niñas desvalidas, y especialmente huérfanas, fundando talleres y enseñándoles industrias con que puedan ganar honradamente su subsistencia [...] Cuidar, ya sea a domicilio, ya sea en las dispensarías, de los enfermos pobres que absolutamente carezcan de los medios de procurarse el restablecimiento de la salud”⁴⁷. Pero no solo correspondía a este tipo de sociedades filantrópicas conseguir la redención del pueblo. La familia, visualizada como centro de la sociedad, también debía contribuir a la formación de ciudadanos adecuados para los nuevos tiempos que se vivían. “El porvenir, pues, del individuo, de la sociedad y de la Iglesia está en la familia: en manos de los padres está el formar una generación de ciudadanos

⁴⁴ *La Revista Católica*, Santiago, 23 de junio de 1894, p. 698.

⁴⁵ *La Revista Católica*, Santiago, 8 de septiembre de 1894, p. 90.

⁴⁶ Id.

⁴⁷ *La Revista Católica*, Santiago, 15 de septiembre de 1894, p. 106.

honrados y de cristianos verdaderos, o de impíos y criminales que serán la afrenta de su vejez y la desgracia de la patria”⁴⁸.

Al unir a la Iglesia con la filantropía hacia los pobres y la unión de la familia obrera, los pensadores católicos intentaron resumir en un solo espíritu tres tradiciones diferentes: la institucional, la solidaridad y la función social desempeñada por la familia. En la suma de las tres, unidas por un propósito común, quedaba la responsabilidad de ‘salvar’ a las amplias capas populares que, estrechadas por el azote del hambre, el hacinamiento, el alcoholismo y sus ‘vicios históricos’ buscaba en el abrigo de las filosofías anarquistas y socialistas un aliciente a sus crónicos pesares. El desafío no era menor, toda vez que en la base del diagnóstico hecho por la Iglesia, estaba la concepción acendrada que Chile pasaba por una profunda y compleja crisis moral. La educación, como habían concluido otros pensadores, era la llave que abriría la puerta aparentemente cerrada, para la regeneración de la sociedad chilena. “Pero hoy día la educación cristiana en la familia, no nos cansaremos de decirlo, se encuentra descuidada, y esta educación interior, la única que ejerce una acción fuerte y durable sobre el corazón, es casi nula”⁴⁹.

Como corolario de un año que estuvo dedicado a reflexionar sobre los vínculos que unían a la institución con los problemas que afectaban la sociedad chilena, el Obispo Casanova manifestó en diciembre de 1894 que la familia debía asumir, de modo comprometido y permanente: “la educación cristiana de los hijos, la obediencia y respeto de éstos a sus padres, la paz y la concordia domésticas”⁵⁰.

En 1894 se suspendió la publicación de ‘La Revista Católica’, que tanto había hecho por difundir en la feligresía los pensamientos de la institución. No obstante, su planteamiento respecto de los dilemas que enfrentaba la sociedad chilena y el país en las vísperas del nuevo siglo ya estaban esbozados. Como señalamos previamente, la Iglesia Católica había reflexionado sobre la ‘Crisis Moral’ de la República y había presentado los caminos que podían llevar, en su opinión, a la superación de las lacras que obstruían el desarrollo de la Patria. Para

⁴⁸ “Pastoral del Obispo Mariano Casanova, 8 de diciembre de 1894”. *La Revista Católica*, Santiago, 22 de diciembre de 1894, p. 370.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 374.

⁵⁰ “Reforma del Reglamento de la Sociedad de las Señoras de la Caridad, 22 de diciembre de 1894”. *La Revista Católica*, Santiago, 22 de diciembre de 1894, p. 386.

ella, la educación cristiana de los chilenos era fundamental. También lo fue para los principales intelectuales de la época.

Enrique Mac Iver fue quien clavó más hondo en lo que se percibía como la ‘Crisis Moral’ de la República. Su discurso, pronunciado en ‘El Ateneo de Santiago’ el 1º de agosto de 1900, remeció los pilares mismos sobre los que se fundaban los conceptos de libertad, igualdad y progreso de las elites dominantes de la época. En lugar de halagos a lo que se percibía como la modernidad, Mac Iver apuntó a “los vicios y los defectos sociales e institucionales” que condenaban a Chile a un destino infausto. “Voy a hablaros sobre algunos aspectos de la crisis moral que atravesamos; pues yo creo que ella existe y en mayor grado y con caracteres más perniciosos para el progreso de Chile que la dura y prolongada crisis económica que todos palpan”⁵¹. Sus palabras denunciaban un malestar generalizado y nacional; veía al país asfixiado por la estrechez, la laxitud, el desánimo, el pesimismo y la intranquilidad. “El bandolerismo ahuyenta de los campos a los labradores”. Las escuelas crecían en número, pero disminuía la población escolar. Ni la mejor calidad de los profesores ni la modernización de los métodos permitían asegurar “que la ilustración cunde, que la ignorancia se va”⁵². En palabras del autor: “Pienso que no hay negocio público en Chile más trascendental que este de la educación de las masas populares. Es redimirla de los vicios que la degradan y debilitan y de la pobreza que las esclaviza y es la incorporación en los elementos de desarrollo del país de una fuerza de valor incalculable”⁵³.

De esa forma, sin preámbulos, Mac Iver puso la educación como una tarea principal del Estado. El mismo Mac Iver que, al hacer el recuento de la situación por la cual atravesaba el país, se preguntó: “¿Progresamos?”. En su opinión, no había progreso porque contra la idea de prosperidad se alzaba la sombra vergonzosa de la “inmoralidad pública”, aquella que desde los pináculos de la sociedad yacía aletargada, restando vigor y eficacia la gestión del Estado. Se notaba por doquier la ausencia de esa alta moralidad, “hija de la educación intelectual y hermana del patriotismo”⁵⁴. El diagnóstico estaba hecho, pero faltaban soluciones.

⁵¹ MAC IVER, Enrique. (1902). *Discurso sobre la crisis moral de la República*. Santiago: Imprenta Moderna, p. 5.

⁵² *Ibíd.*, p. 8.

⁵³ *Id.*

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 17.

Probablemente el propio Mac Iver insinuó un camino para sus coetáneos. “Yo no admiro y amo el pasado de mi país, a pesar de sus errores y de sus faltas, por sus glorias en la guerra, sino por sus virtudes en la paz”⁵⁵.

Con un tinte mucho más nacionalista y apasionado, Tancredo Pinochet terció en la discusión sobre la ‘Crisis Moral’ denunciando lo que consideró una pérdida del espíritu patrio, una extranjerización de la formación pedagógica, los efectos nefastos del antimilitarismo y el amplio impacto que tenía el ideario socialista, la poca inclinación de los empresarios al desarrollo industrial y comercial y la cesión de tierras nacionales a colonos y países extranjeros. Centrando su mirada en las lacras que afectaban a los grupos más pobres, señalaba: “Si se suprime el conventillo y vive el obrero en habitaciones sanas, confortables, atrayentes, quedará desierta la taberna. Si se suprime la taberna, el obrero sobrio, con abundancia, repudiará el conventillo”⁵⁶. Curiosamente, la opinión de Pinochet coincidía con el diagnóstico que, desde el otro lado del espectro político, hizo Luis Emilio Recabarren. En su conocida conferencia ‘Ricos y Pobres’, pronunciada en Rengo en las vísperas del centenario de la República, el líder popular señaló: “El conventillo y los suburbios son la escuela primaria obligada del vicio y del crimen. Los niños se deleitan en su iniciación viciosa empujados por el delictuoso ejemplo de sus padres cargados de vicios y de defectos. El conventillo y los suburbios son la antesala del prostíbulo y la taberna”⁵⁷. En ‘El Mercurio’, ese mismo año, se editorializó respecto de las habitaciones obreras y argumentó que los pobres vivían “en medio de miasmas ponzoñosas, respirando aires impuros y sufriendo la influencia y el contagio de infecciones y epidemias [...] viven en habitaciones como inmundas mazmorras, estrechas, oscuras, sin ventilación, en que el organismo se atrofia y degenera”. Joaquín Edwards Bello, unos años más tarde, se refirió al conventillo en su logrado texto ‘El Roto’. Allí, se referían a “la vida del prostíbulo chileno, que tuvo un sentido social profundo, por la constancia con que influyó en el pueblo y por el carácter aferradamente nacional de sus componentes”⁵⁸.

⁵⁵ Id.

⁵⁶ PINOCHET, Tancredo. (1909). *La conquista de Chile en el siglo XX*. Santiago: Encuadernación La Ilustración, p. 66.

⁵⁷ RECABARREN, Luis Emilio. *Ricos y pobres. Conferencia dictada en Rengo, 3 de septiembre de 1910*. CEME, Archivo Chile, 2016, p. 5.

⁵⁸ EDWARDS BELLO, Joaquín. (1920). *El Roto*. Santiago: Editorial Nascimento.

Desde todos los ámbitos, existía coincidencia respecto de las pésimas condiciones de vida en que vivían los pobres que, en Santiago, sumaban más de 300.000 personas. No sin razón, Tancredo Pinochet llamó en su obra a preocuparse “del bienestar de las clases trabajadoras, que es a un mismo tiempo obra de estricta justicia y de elevado patriotismo”⁵⁹.

Nicolás Palacios, autor de ‘Raza Chilena’, en 1904 hizo su diagnóstico acerca de la crisis que afectaba al país desde un ángulo racial. Crítico acérrimo de las políticas gubernamentales que “entregaba las tierras de la nación a familias de raza extraña a la nuestra”, se dedicó a establecer las características virtuosas del sujeto popular que describió como “roto chileno”⁶⁰. “La raza chilena, como todos saben, es una raza mestiza –escribió– que carece de la viveza y brillo de la imaginación” y que se abotaga de continuo con la ingesta del alcohol. El “pueblo pobre de Chile”, el roto, continuaba, se encontraba desheredado de la tierra por la cual había luchado, porque estas estaban siendo entregadas a extranjeros que pertenecían a razas, supuestamente, superiores. El roto, concluía, “es hoy el gran huérfano [...] dentro de su propia patria”.

¿Qué hacer para ayudarlo a salir de esa condición tan miserable como desgraciada? En primer lugar, y de eso era testimonio el propio libro, defenderlo de sus enemigos aristocráticos quienes, sin conocerlo, atribuían al roto los perfiles más ignominiosos y viles. “Intemperante, imprevisor, supersticioso y propenso al ocio y al robo por el lado indígena; pendenciero, valiente, fanático fatalista e inclinado a la vida errante por lo que le tocaba de español”⁶¹. En su opinión, tres eran las cualidades que se propagaban para desacreditar a los pobres: su inclinación al socialismo, seguido del aumento sostenido de la criminalidad y la corrupción de la “galana lengua castellana”. Luego de un largo examen de estos prejuicios, manifestó que eran alentados “por los jóvenes cronistas de casi todos los diarios del país”, que establecieron como un axioma “la certidumbre dolorosa y desconsoladora de que nuestra raza está compuesta de criminales natos, de presidiarios”⁶². Frente a estas invectivas anti proletarias, Palacios se quejó de la falta de estudios serios que fundamentaran estos prejuicios. Mientras

⁵⁹ PINOCHET, óp. Cit., p. 132.

⁶⁰ PALACIOS, Nicolás. (1918). *Raza Chilena. Libro escrito por un chileno para los chilenos*. Santiago: Chilena, 2° ed., p. 34.

⁶¹ *Ibíd.*, p. 108.

⁶² *Ibíd.*, p. 255.

eso no ocurriera, opinaba que se hacía un gran daño al país y a su futuro, “desprestigiando a su base étnica, al roto chileno, declinando en él la responsabilidad de todos los males que hoy afligen a Chile”⁶³. Después de días dedicados al estudio de las estadísticas, Palacios llegaba a la conclusión que se mentía en la prensa cuando se retrataba al roto como criminal, asesino, pendenciero o borracho. “No habría emprendido la ingrata tarea de debelarlas ante el pueblo si no fuera que sus datos mentirosos se invocan para arrebatarle a mi raza el suelo de su patria, empapada aun con la sangre de sus progenitores [...]”⁶⁴.

A la mentira que propalaban sociólogos, periodistas e intelectuales aristocráticos, Palacios sumaba el peor rasgo de la elite gobernante del país: “[...] les falta por completo el amor a su pueblo”⁶⁵. Sin embargo, en la medida que tomaba consciencia de su identidad, el roto había también abandonado sus costumbres más atávicas: la tendencia al desorden, el juego y la embriaguez, la violencia sin sentido.

“Penetrado de su aislamiento, de su abandono, de su orfandad con madrastra; por eso se asocia; por eso roba algunas horas a su trabajo para dedicarlas a organizarse, a educarse en política, a buscar jefes leales y patriotas, a leer, a oír leer, atento, grave, silencioso; por eso concentra sus fuerzas, modera sus pasiones, economiza sus energías: presente con su instinto maravilloso de pueblo de raza uniforme que ha de llegar el día en que pesarán sobre su conciencia grandes responsabilidades, y se prepara para afrontarlas y merecerlas”⁶⁶.

Pero no todo se daba en favor del progreso intelectual y político de los pobres. Los gobiernos, mientras estimulaban el arribo de inmigrantes, permanecían indiferentes a la salida anual de más de treinta mil chilenos que se dirigían al extranjero con el propósito de hacer una mejor vida en otras tierras. La Patria les había negado su lugar, los había transformado en exiliados. El destino de los rotos, que debía ya estar inscritos en los fastos históricos, padecía bajo la negligencia, la omisión y los prejuicios de la potente oligarquía. Pero llegaría la hora de la emancipación del roto. ¿Cómo se lograría ese gran propósito? La respuesta fue breve:

⁶³ Id.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 263.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 273.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 281.

“**Dennos escuelas** [...] la escuela es una fábrica de fuerza viva social y la ilustración un arma tan poderosa de triunfo en la lucha por la vida que no debemos omitir esfuerzo alguno hasta obtener que ningún chileno quede por esa causa en condiciones inferiores de lucha. Auméntese las escuelas, aunque no sean obligatorias, ni laicas ni conventuales. Que sean como las que tenemos. Todo roto conoce las ventajas de la ilustración; si muchos se quedan ignorantes, no es porque no se les ha obligado sino porque no han tenido una escuela en cuatro leguas a la redonda a donde asistir o mandar a sus hijos. Subordinar la ilustración del pueblo a banderías estrechas de política militante es dar pruebas de incapacidad para gobernarlo”⁶⁷.

El siglo XIX había sido un siglo de grandes conflagraciones bélicas: las guerras de la Independencia, la Guerra de la Confederación, la Guerra del Pacífico, sin extendernos a las guerras civiles que esporádicamente dividieron el país. Había sido un siglo de grandes victorias externas y algunas derrotas domésticas. ¿Sería el siglo XX igual? ¿O sería un siglo para la paz? La población del país había crecido hasta llegar a los tres millones de habitantes, las ciudades estaban consolidadas, el territorio conectado y afianzado y los conflictos limítrofes estaban siendo superados por vía de la diplomacia. La modernidad se había enseñoreado con el mugir de los trenes a vapor, las maquinarias y los puertos atochados de naves dedicadas al comercio y la exportación de minerales. Se podría pensar que comenzaba a prevalecer la prosperidad, pero los diagnósticos hechos por los intelectuales apuntaban en la dirección opuesta. Chile se encontraba en medio de una crisis que hacía multiplicar el pesimismo y amenazaba con un fuerte remezón social. El antiguo espíritu empresarial de la aristocracia había sido reemplazado por el afán de lucro y el individualismo a ultranza, causando la exclusión de las grandes mayorías de lo que podría ser un bien nacional. La riqueza quedaba en pocas manos y el poder era disputado por una pequeña oligarquía que no estaba dispuesta a innovar. Mientras tanto, las columnas de huelguistas comenzaban a cruzar la Pampa, las asonadas y matanzas de obreros se hacían cada vez más frecuentes –Valparaíso (1903), Santiago (1905), Antofagasta (1906), Iquique (1907)– a las que se sumaron las huelgas por la carne, los días ‘rojos’ que asolaron diferentes ciudades y que anunciaban una centuria de graves y profundos conflictos sociales. Parecía que en medio de la ‘Cuestión Social’ que

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 331.

explotaba al alero de los discursos anarquistas y socialistas, la Patria no tendría descanso. Pero de modo transversal, en el ideario político, desde la derecha hasta la izquierda, se pensó que la educación lograría lo que no consiguió la prosperidad minera, el *boom* triguero, el comercio exterior o la modernidad. De allí que desde los diversos sectores se alzó con mucha energía la voz para demandar que ese fuera un don otorgado a todos los chilenos, sin excepción. “Fomentar la instrucción, en todos sus grados y en todas sus formas es el deber de toda persona que se estime civilizada. Fomentar la instrucción, así como queda dicho, es debilitar las bases de la imprevisión y del vicio: es iniciar su desaparición”⁶⁸. Esa fue la opinión de Recabarren, pronunciada en 1910. Más de veinte años antes, Julio Bañados apuntó en el mismo sentido cuando se dirigió al Congreso Pedagógico realizado en 1889:

“No se puede rendir un homenaje más elocuente a la memoria de los fundadores de la República que con fiestas dedicadas como la presente, al adelanto intelectual del país, al estudio de los grandes problemas que se rozan con la educación del pueblo i al análisis de todas las reformas pedagógicas que ensayadas por naciones de mayor cultura i riqueza, deben incorporarse en nuestras escuelas para que así, maestros i alumnos no se queden estacionados en la ribera, mientras la corriente del progreso humano sigue su curso majestuoso”⁶⁹.

Baldomero Lillo sumó su voz a las denuncias que se levantaban contra la pauperización del peonaje en el norte salitrero. En una conferencia impartida en la Universidad de Chile en 1903, el destacado escritor señaló: “El alcoholismo, la tuberculosis, las enfermedades venéreas, los accidentes del trabajo y el desgaste físico de un esfuerzo muscular excesivo abren hondas brechas en las filas de los obreros [...]”⁷⁰. La Unión Socialista, la primera organización de su tipo fundada en Chile, demandó la educación pública en varios artículos de su Programa fundacional: “Art. 5°. La instrucción del pueblo gratuita y obligatoria [...] Art. 7°. Instalación

⁶⁸ RECABARREN, op. Cit., p. 17.

⁶⁹ BAÑADOS, Julio. Discurso sobre el rol con el cual se concibe a la Instrucción primaria en la sociedad, en: MONSALVE BORQUEZ, Mario. (1998). *El silencio comenzó a reinar*”. *Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria, 1840-1920*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM, p. 146.

⁷⁰ LILLO, Baldomero. (1968). *El obrero chileno en la Pampa salitrera. Obras Completas*. Santiago: Nascimento, p. 404.

de escuelas nocturnas y talleres profesionales en todos los Departamentos de la República [...] Art. 17. Mejoramiento de la higiene y salubridad pública”⁷¹.

Esteban Caviedes, una de las más aclamadas plumas de la prensa ácrata de la época, no ahorró palabras al describir las paupérrimas condiciones en que vivían y laboraban los peones del campo y de la ciudad. Refiriéndose a los peones rurales, observó:

“esos héroes del trabajo labran la tierra, arrojan la semilla y cuidan del sembrado hasta recoger el rubio grano de trigo, el que limpio y relumbrante, como raudal de oro, pasa al granero del privilegiado patrón, que no se da más trabajo que reducirlo a dinero para engrosar su fortuna y extender más sus haciendas y explotar mayor número de seres humanos”⁷².

Los peones pampinos, quienes en esos años se destacaron por sus movilizaciones sociales y sus ataques contra el régimen de propiedad dominante en la industria del salitre, también unieron sus voces para denunciar las condiciones de vida miserables en que sobrevivían los productores del ‘primer sueldo de Chile’. Gracias a su organización y los recursos que invertían, sus voceros lograron manifestar sus quejas y demandas a través de los periódicos y papeletas que publicaban sus respectivas mancomunales.

“País que cuenta con hijos hambrientos y andrajosos, subyugados por crueles tratamientos y esquilados por la falta de seriedad en los tratos del trabajo, sin disposiciones reglamentarias que consulten un resguardo en contra de las expectativas sin límites, no puede ser progresista, ni llegará jamás a ocupar el puesto que le corresponde entre las naciones independientes del orbe”⁷³.

El tema de las malas condiciones de vida que afectaba a la masa popular se sumó a la demanda educacional.⁷⁴ Al mismo tiempo, la educación primaria fue vista por el mundo

⁷¹ *El Proletario*, 3, Santiago, 17 de octubre de 1897, en: CORREA, óp. Cit., p. 35.

⁷² CAVIERES, Esteban. Las sociedades de resistencia. *La Luz*, Santiago, segunda quincena de enero, 1902, en: *Ibíd.*, p. 38.

⁷³ “Manifiesto de los gremios obreros de la provincia de Tarapacá al Supremo Gobierno”, en: SALAS, óp. Cit., p. 558.

⁷⁴ “Memorial del gremio de lancheros y fleteros de Iquique al señor Ministro del Interior en 21 de marzo de 1904”, en: *Ibíd.*, p. 592.

obrero como una condición indispensable para su superación.⁷⁵ De allí que en sus *Manifiestos*, los diversos gremios agrupados en las mancomunales y federaciones desplegaron una demanda ineludible: “Instrucción primaria forzosa y gratuita, debiendo el Estado proporcionar vestuario y alimentos á los alumnos que lo necesiten [...] Fundación de escuelas nocturnas para adultos de ambos sexos, una por cada subdelegación”⁷⁶. Esta demanda, levantada por los gremios obreros de Tarapacá, fue posteriormente compartida por los lancheros y estibadores de Iquique.

“Aparte de todo lo expuesto, se impone la educación forzosa y establecimientos de instrucción y que se atienda a la alimentación y vestuario de los hijos huérfanos de los obreros, o que acrediten no poder procurárselo sus padres ya sea por falta de trabajo, por inutilidad física, o por escasez de jornal.”⁷⁷.

El Gremio de fleteros de Iquique también sumó su voz a la demanda por instrucción. “Las escuelas públicas actualmente son escasas, y sólo existen en mayor número las particulares que subvencionan raras oficinas y se sostienen únicamente con la imposición pecuniaria, de los mismos educandos. La enseñanza deja en ellas mucho que desear [...]”⁷⁸. El ‘Comité Obrero’ de Tarapacá, resumiendo las demandas planteadas por los diversos gremios de la región, compiló un Manifiesto entre las cuales aparecían las exigencias más notorias: eliminación de las fichas y pulperías, fin a la represión, mejora de las habitaciones, salarios y condiciones de vida, entre otras; coronaron su pliego con la demanda por un mejoramiento en la instrucción denunciando la escasez de establecimientos, lo magro de los sueldos del personal docente, la ausencia de preceptores normalistas y el pago que debían hacer los peones para mantener allí a sus hijos. Concluían señalando: “se impone la educación

⁷⁵ “Manifiesto de los Gremios Obreros...”, en: *Ibíd.*, p. 560.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 564.

⁷⁷ “Memorial del gremio de lancheros y fleteros de Iquique al señor Ministro del Interior en 21 de marzo de 1904”, en: *Ibíd.*, p. 586. Estas demandas fueron ratificadas por los gremios obreros de la Mancomunal de Antofagasta, (*Ibíd.*, pp. 596- 601). En mayo, se habían sumado la Combinación Mancomunal de Obreros de Tarapacá, Antofagasta, Taltal, Chañaral, Copiapó y Coquimbo y la Confederación Jeneral de Trabajadores en Chile. Valparaíso, el Gremio de Panaderos de Santiago y la Federación Mancomunada de Lota, Coronel y Lebu. Lentamente la demanda adquirió magnitud nacional.

⁷⁸ “Memorial del gremio de Lancheros...”, en: *Ibíd.*, p. 591.

forzosa, como único medio de evitar la vagancia y corrupción de los niños que tan numerosos son en toda la Pampa”⁷⁹.

Las organizaciones de los empresarios salitreros, que no aceptaban las exigencias impuestas por el peonaje, coincidieron con el diagnóstico negativo que se había hecho de las condiciones precarias en que se impartía la educación en el norte de Chile.

“Hay notoria deficiencia en los servicios que más eficazmente influyen en el mejoramiento moral y material del pueblo, como son la instrucción primaria, el culto, la administración de justicia y el servicio hospitalario. Análogos defectos se dejan sentir en el servicio de policía, y en la, aplicación de la ley destinada a reprimir el alcoholismo. Estas circunstancias concurren a mantener una situación en sumo grado inconveniente, que por una parte relaja en el pueblo los sentimientos de moralidad, y por otra deja ancho campo a la acción de los que cifran su interés en halagar sus pasiones para corromperlo y explotarlo. El número de escuelas fiscales establecidas en el interior de las provincias de Tarapacá, y Antofagasta no alcanza, a servir al 50% de los niños que se encuentran en situación de recibir la enseñanza primaria. Como ya hemos dicho, la iniciativa de los particulares ha suplido en parte a esta necesidad, sosteniendo a su costa, escuelas gratuitas en algunas localidades; pero esto no es lo suficiente, tanto porque no es dable esperar que todos los establecimientos industriales tienen a su cargo un servicio de suyo gravoso, como porque aquellos no se hallan habilitados para atenderlo como sería de desear, por falta de personal adecuado para la enseñanza. Es sabido que los preceptores normalistas se resisten a aceptar la dirección de las escuelas particulares y prefieren servir en las del Estado, para disfrutar de derechos de jubilación que les acuerda la ley. Consideramos que el Supremo Gobierno puede satisfacer las necesidades que en este orden se dejan sentir, ya sea fundando nuevas escuelas primarias, ya sea subvencionando las escuelas particulares que llenen ciertos y determinados requisitos y se sometan a la fiscalización del Estado en cuanto al método de enseñanza que en ella se aplique....está muy indicada también la conveniencia de fundar algunas Escuelas Nocturnas para

⁷⁹ “Presentación del Comité Obrero de Tarapacá al señor Ministro del Interior y Miembros del Congreso Nacional, 16 de marzo de 1904”, en: *Ibíd.*, p. 574.

adultos, a fin de dar instrucción a los numerosos trabajadores que carecen de los conocimientos más elementales de la enseñanza primaria”.⁸⁰

Para los industriales, el analfabetismo en que se encontraban vastos sectores de los estratos proletarios no solo incidía en su paulatina desmoralización sino que también abonaba el campo de cultivo de las ideas revolucionarias que sembraban en sus filas anarquistas y comunistas.

“Al lado de esta deficiencia en los servicios públicos llamados a instruir y moralizar al pueblo, se observa una extraordinaria actividad en la propaganda anarquista que, junto con predicar la revolución social y amenaza r de muerte á las autoridades y a los industriales, hace escarnios de los principios relijiosos y de todos los sentimientos que pueden contener al pueblo en sus antiguos hábitos de orden y de moralidad.”⁸¹

A fuerza de marchas y huelgas, los obreros del campo y de la ciudad tuvieron éxito en establecer parte de la agenda política de la época. El siglo XIX había transcurrido sin grandes mejoras para ellos, pero el siglo XX no tenía por qué ser más de lo mismo. “La demanda obrera por mejores remuneraciones, por leyes que garantizaran condiciones de vivienda y de trabajo más dignas y seguras, por el derecho a organizarse y presentar peticiones colectivas a los empleadores, por el derecho a huelga, en fin, ese conjunto de demandas obreras que caracterizaron lo que se ha llamado la Cuestión Social, era interpretada por la mayoría de la clase política, como una demanda subversiva”⁸².

La temprana criminalización de las movilizaciones obreras no impidió que las demandas planteadas por obreros y peones fueran acogidas por los intelectuales y gobiernos de la época. La ‘Comisión Consultiva del Norte’, que fue interpelada por diversas organizaciones mientras duró su gestión, también se refirió a las dificultades que enfrentaba la instrucción pública en las provincias del norte. En un ‘Informe’ dedicado al análisis de esta cuestión, la Comisión concluía:

⁸⁰ “Observaciones hechas por los patrones a la petición de los obreros y medios excogitados para mejorar la condición de éstos y afianzar la correcta marcha de la industria salitrera”, en: *Ibíd.*, p. 611.

⁸¹ *Id.*

⁸² LOVEMAN, Brian y LIRA, Elizabeth. (1999). *Las suaves cenizas del olvido. Vía chilena de reconciliación política, 1814-1932*. Santiago: Centro de Investigaciones Históricas Diego Barros Arana, DIBAM, p. 271.

“Concretándome aquí a las escuelas públicas únicamente, hay que confesar que un 90°/o de los empleados que las sirven poseen todos los defectos de la antigua rutina, tanto en la selección de las materias como en la forma de comunicar los conocimientos; defectos estos imposibles de corregir por las razones que expongo en uno de los apuntes que acompaño. Además, en la mayoría, de las escuelas se nota la ausencia de toda influencia, moral en el maestro para formar caracteres que hagan del niño el hombre de mañana, feliz, enseñándole a ser útil. En conclusión deducirá usted que para que la enseñanza se levante al nivel moral y práctico que todos deseamos para la felicidad de la patria, que es nuestra propia felicidad, no hay más solución que equiparar la renta, del maestro con los servicios que de él se exigen y las necesidades de la vida en el norte [...]”⁸³.

Los peones salitreros no estaban solos en la denuncia. En la capital y otras regiones del país, los obreros se unían para manifestar sus demandas, reafirmar su identidad, instalar programas de educación vespertina y luchar contra el flagelo del alcohol, el abandono del hogar, los juegos de azar y la falta de ahorro y previsión. “Las sociedades mutuales y mancomunales fueron, en realidad, escuelas de soberanía ciudadana, en las que se aprendía – puertas adentro– a recaudar y administrar recursos, a auto educarse, a debatir oral y escrituralmente, a implementar políticas sociales auto gestionadas, a participar en la toma de decisiones, etc.”⁸⁴.

El diagnóstico sobre la crisis social y moral que afectaba a la República hecho por diferentes segmentos de la sociedad chilena, fue coronado por el ensayo escrito en 1911 por Francisco Antonio Encina: ‘Nuestra inferioridad económica’. En esta obra, con un estilo ameno y versátil, Encina desglosó los diversos factores que mermaban la posición del país y que le habían dejado prácticamente postrado. “Nuestro desarrollo económico viene manifestando que en los últimos años síntomas que caracterizan un estado patológico”⁸⁵. Predominio de los extranjeros en el ámbito comercial, déficit presupuestario fiscal, decaimiento del desarrollo económico y demográfico, decadencia del sentimiento de nacionalidad –con una creciente indiferencia hacia la industria nacional– con la consecuente y

⁸³ “Instrucción primaria. Datos sobre su estado en Tarapacá e Iquique, marzo 23 de 1904”, en: SALAS, óp. Cit., p. 784.

⁸⁴ SALAZAR, *Del poder constituyente...* óp. Cit., p. 33.

⁸⁵ ENCINA, *óp. Cit.*, p. 15.

persistente anemia y debilitamiento del organismo social en sus factores fundamentales: “el territorio y la raza”⁸⁶.

¿Cómo salir de ese estado de postración del organismo social? El propio Encina proporcionó la respuesta: introducir numerosos arbitrios “para estimular nuestro desarrollo económico, y muy especialmente de la educación y de la política económica, en mi concepto, los únicos capaces de obrar con alguna eficacia”⁸⁷. Sin entrar aquí en el examen de los numerosos dispositivos que Encina propuso para ‘curar’ a la nación, concentraremos la atención en la importancia que atribuyó a la educación. Según Encina, la escuela y el sistema educacional había fracasado en su labor produciendo un descalabro mayor debido a su excesiva intelectualidad (humanista) “de marcado sabor clásico al principio, y acentuadamente científica más tarde”. Los sujetos de la clase alta que formaban carecían de temeridad, de espíritu empresarial, de capacidad para innovar, de audacia, perseverancia y ambición. “Todos nuestros niños, desde el hijo del más humilde gañan hasta el más encumbrado señor, desde el flamante bachiller hasta el titulado en nuestros institutos técnicos, salen del colegio desprovistos de las ideas y sentimientos que son los motores de la actividad económica”⁸⁸. A las clases bajas, Encina las caracterizó por su vigor, inteligencia, pero señaló que circulaba en sus venas, de modo generoso, la sangre araucana: “En Chile el conquistador español se cruzó con el aborígen que aún no salía de la edad de la piedra”⁸⁹. A esta deficiencia, determinada por la evolución inferior del mestizaje, se sumaba la falta de medios, de educación técnica, de buena gestión y de método, además de la crónica afición al alcohol, al juego y al jolgorio. “De cada familia, un hombre trabaja diariamente, cumple lo que nuestros campesinos llaman la obligación. Los demás trabajan tres o cuatro días en cada semana, y dilapidan en borracheras o en ociosidad los restantes”⁹⁰.

Falta de hábitos higiénicos, nacimientos ilegítimos y la imprevisión, configuraban una trampa de la cual los obreros no podían escapar fácilmente. En ese contexto, el colegio debía ser la fuente y raíz en que debía volver a forjarse la nación. “Lagunas de una civilización

⁸⁶ *Ibíd.*, p. 27.

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 33.

⁸⁸ *Ibíd.*, p. 82.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 98.

⁹⁰ *Ibíd.*, p. 85.

desarrollada en desenfrenada carrera, sólo las podrá llenar y con extrema dificultad, una enseñanza racional”⁹¹. Pero no se trataba de cualquier sistema educacional, sino de uno que restaurara la identidad nacional, que incidiera activamente en la formación de ciudadanos y ajustada al nivel socioeconómico de los alumnos. Un sistema de instrucción público en sintonía con la sociedad.

“Por el contrario, entre la enseñanza que nos hemos dado y nuestra sociedad, hay absoluta falta de adecuación. Es un vestido de seda rosa pálido, cortado sobre el talle fino y esbelto de una modelo de Paquin, llevado por una araucana recia, retaca, ventruda y desgredada. Copia inconsciente de programas y métodos europeos, no toma en cuenta nuestro patrimonio hereditario, nuestro estado social, ni los rumbos trazados a nuestros destinos por la naturaleza de los elementos físicos de crecimiento y por los demás factores sociológicos”⁹².

De acuerdo a Encina, la crisis de la sociedad chilena comenzó cuando se olvidaron los valores más tradicionales por la admiración que causaba en las clases dirigentes todo lo exótico o extranjero. La imitación de lo europeo terminó minando las bases de la educación nacional produciendo un “verdadero desquiciamiento de su antiguo andamiaje moral”, lo que condujo a un estado de amoralidad con relajación de los hábitos que regulaban las conductas individuales y las relaciones sociales. Peor aún, la importación de los modelos europeos se tradujo en la adopción de algunos elementos superficiales sin que se modificarán los factores más sustanciales que sostienen y dan fuerza y vigor a una sociedad.

“Asimilamos los refinamientos y la capacidad de consumo propios de las civilizaciones superiores, sin ninguna de las grandes fuerzas económicas y morales que constituyen su nervio. Aprendimos a asearnos, a vestirnos elegantemente, a vivir con comodidad, a oír música, a apreciar las bellezas de la escultura y de la pintura, a leer versos y a presenciar representaciones teatrales; pero no adquirimos al propio tiempo el sentido práctico, la aplicación regular y constante, la exactitud, la capacidad para la asociación, la honradez en sus variadas formas y la competencia técnica, en la medida que permiten al europeo

⁹¹ *Ibíd.*, p. 101.

⁹² *Ibíd.*, p. 150.

desarrollar una eficiencia económica en armonía con las necesidades creadas por el refinamiento. Aprendimos a remedar la etiqueta social y las instituciones; pero no asimilamos las virtudes privadas y cívicas que elevan la vida y hacen posible el gobierno democrático”⁹³.

Los chilenos fueron sobre estimulados en su ‘intelectualidad’ sin que al mismo tiempo se reforzaran sus aptitudes prácticas ni sus valores morales gestándose una admiración excesiva por el ‘oropel europeo’ con desprecio del comercio y de los oficios industriales. “Hija de la miopía intelectual de los directores de nuestra enseñanza, empapados en una pretendida ciencia de la educación, que es hoy una fraseología rancia desprovista de todo valor”. Cada habitante de la República se vio sojuzgado por la distancia que existía entre sus expectativas de desarrollo y la cruda realidad que no podía modificar, generándose descontento, apatía y desánimo. Por sobre todo, según Encina, durante las décadas que precedieron al Centenario se había debilitado el sentimiento de nacionalidad, esa manifestación espiritual que vincula al hombre con su medio, con sus compatriotas, con su historia y con su propia identidad.

“Las virtudes cívicas y las tradiciones administrativas, aún no bien consolidadas, desaparecieron con rapidez en cuanto se debilitaron las fuerzas morales en que descansaban. El descontento, el abatimiento y la falta de fe en sí mismo, inherentes a todo intelecto anarquizado y a toda alma desequilibrada, nos envolvieron en un malestar confuso y vago, que todos palpan pero que nadie definía”⁹⁴.

Y luego agregó: “Entre nuestra crisis moral y la decadencia del espíritu de nacionalidad existe conexión estrecha”⁹⁵.

Como los demás autores consultados en este trabajo, el pensamiento de Encina se convirtió en uno de los paradigmas que enmarcaba tanto la visión gubernamental como la gestión educacional del Ejército de la época. En tanto que sus ideas fueron socializadas con rapidez y recibieron amplia aclamación, pensamos que Encina jugó un papel predominante en el diseño de la educación nacional. Uno de esos ecos se encuentra en el discurso pronunciado

⁹³ *Ibíd.*, p. 180.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 183.

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 210.

por Arturo Alessandri Palma al ser nominado, en 1920, candidato a la Presidencia de la República: “Defendamos nuestra noble y enérgica raza mediante la protección decidida del Estado a la Educación y a los ejercicios físicos en todas sus varias y múltiples ramificaciones. Defendamos también la raza combatiendo por todos los medios, con todas las energías posibles, el alcoholismo, las enfermedades de trascendencia social y las epidemias engendradas por falta de higiene y de cultura”.

Los obreros no estaban ajenos a la terminología que se usaba en los círculos intelectuales ni en las esferas gubernamentales respecto de la ‘raza chilena’. Por el contrario, insertos en una época en que los rasgos físicos y las manifestaciones de la identidad étnica iban precedidas por diversos estereotipos y prejuicios, también hicieron propias algunas de las categorías que se manejaban con creciente naturalidad en la sociedad. “Como chilenos nos es doloroso tener que inclinarnos ante la evidencia de los hechos”, señalaron los dirigentes de la Huelga de la Carne que sacudió a Santiago a mediados de octubre de 1905, refiriéndose al aumento paulatino del precio del bife argentino, “es decir, del fracaso de la ganadería nacional, y nos hemos convencido de que el verdadero patriotismo está en mantener la virilidad de nuestra raza con una alimentación nutritiva y abundante”⁹⁶. Baldomero Lillo, destacado novelista realista que se hizo conocido por sus dramáticos relatos de la vida que llevaban a cabo los mineros del carbón en la costa de Arauco – Lota y Coronel– también centraba algunos elementos centrales de su mirada en el concepto de raza. Refiriendo los estragos demográficos que causaba la continua recluta de peones rurales para que engrosaran los fuertes contingentes trasladados hacia la economía salitrera del Norte, escribió en 1908: “Los salarios con que se remuneran algunas faenas, que en gran parte resultan para el trabajador puramente nominales, y el espíritu aventurero y batallador de la raza hacen que muy pronto los recién llegados se habitúen a la existencia dura y monótona del desierto”⁹⁷. Siempre situado en esa perspectiva que destacaba los aspectos raciales, el mismo autor se refirió a los peones cachucheros de la pampa como sigue:

⁹⁶ “Petitorio del Comité Organizador de la Huelga de la Carne, presidido por Fermín Sánchez, Carlos Cornejo, Santiago Baeza y Osvaldo Huerta, entregado al Presidente de la República Germán Riesco, Santiago, 22 de octubre de 1905”, en: CORREA, óp. Cit., pp. 53-55.

⁹⁷ LILLO, óp. Cit., p. 404.

“Conviene anotar un dato importante: los destripadores son en su totalidad chilenos, lo que si habla muy alto de las cualidades de empuje y resistencia de la raza demuestra también el estado de atraso e ignorancia en que yacen nuestros compatriotas, pues una dosis pequeña de cultura les haría ver que el trabajo en esa forma es un atentado a la salud y a la vida”⁹⁸.

El ‘racialismo’ no fue una cuestión académica sino uno de los paradigmas que, a principios del siglo XX, determinaban y subyacían a la gestión política. Era especialmente importante cuando se le ligaba a la condición miserable, viciosa y corrompida que los gobernantes percibían en vastos sectores de la plebe. El exceso de trabajo que asumían los peones, señaló Baldomero Lillo, agotaban el caudal de sus fuerzas físicas con “consecuencias desastrosas para la conservación de la raza, que espíritus observadores declaran que hoy por hoy se encuentra en un período de franca decadencia”⁹⁹. Asediados por el flagelo del alcohol, que parecía aumentar a medida que la miseria se hacía más evidente, los peones apagaban sus miserias íntimas en el vino o el aguardiente, en las fondas y ramadas que veían pasar su vida. Sin más esperanza que la suerte que le pudiera deparar el juego de naipes, arrastraban su miseria con un halo de infausto acaecer, embriagados y sin ánimo. El ‘obrero ignorante y analfabeto’ no esperaba mucho de la vida. “Si las condiciones de trabajo, habitaciones antihigiénicas y alcoholismo hacen tan sombrío el cuadro de la vida obrera del norte, esas circunstancias desfavorables no son las únicas que recargan con sus negras tintas esa pintura siniestra”¹⁰⁰. En efecto, la mortalidad infantil, la mala alimentación, el hacinamiento, forjaban la cadena de desgracias que asfixiaban la vida obrera. ¿Qué solución podía aplicarse para detener tanta desgracia?

“Es tan vasto, tan complicado lo que entraña el problema obrero del norte, que solo he podido señalar en esta conferencia algunos de sus puntos más salientes. Ellos bastan, sin embargo, para demostrar que la ignorancia y atraso de nuestros trabajadores son el principal factor de su miseria física, moral e intelectual. Por lo tanto, elevar aunque sea

⁹⁸ *Ibíd.*, p. 405.

⁹⁹ *Ibíd.*, p. 406.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 408.

en cantidad mínima el nivel de la cultura del pueblo, es la obra más necesaria que debemos emprender para el progreso futuro de nuestra Patria”¹⁰¹.

Las conclusiones de Lillo –que el futuro de las clases desposeídas descansaba en su instrucción– fue una visión compartida por Alejandro Venegas quien, en 1910, sorprendió a sus coterráneos con su ‘Chile Intimo’. El libro, publicado con el seudónimo Julio Valdés Cange, consistió en una serie de cartas que Venegas simulaba enviar al presidente de la República. En la primera carta, Venegas se refirió extensamente al “origen de la crisis moral” que, en su opinión, afectaba a la República. “Nosotros, los que vivimos entre los de abajo, vemos todas las miserias, todos los vicios, todas las angustias de este pueblo que se gloria de ser el más noble i viril de los nacidos en América”¹⁰². La corrupción el despilfarro de recursos, la especulación y la rapacidad de las elites dominantes constituían, en su opinión, los signos más evidentes de la decadencia de Chile. Las delegaciones que habían visitado Chile con motivo de su Centenario, señaló Valdés Cange, no pueden haber evitado contemplar la opulencia de los magnates y “la abyección en que viven nuestras clases menesterosas [...]”, haciendo un dramático contraste. Y luego puntualizaba: “En nuestro país el pueblo es ignorantísimo i hasta ahora ha sufrido las espoliaciones e iniquidades con la tranquilidad pasiva de una bestia de carga [...]”¹⁰³. Las clases populares chilenas, señalaba sin embozo, estaban condenadas a vivir en la miseria, la abyección y la pobreza espiritual. De allí, observaba, “otro punto capital que debe preocupar a todo político patriota es la dejeneracion de nuestra raza por el influjo del alcohol, de las enfermedades venéreas i de los casamientos entre parientes consanguíneos”¹⁰⁴.

Sumidos en la ignorancia y el analfabetismo, las clases desposeídas carecían de los instrumentos adecuados que permitieran su reforma moral. Por la ausencia de una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, escribió, y el excesivo conservadurismo y clericalismo en los métodos de enseñanza, además de malos y mal pagados profesores, “tenemos una proporción de analfabetos que da lástima y vergüenza al mismo tiempo”, subiendo el número de iletrados, incluso en los distritos aledaños a la capital, por sobre el 70% de la población.

¹⁰¹ *Ibíd.*, p. 409.

¹⁰² VALDÉS CANGE, Julio. (1910). *Sinceridad. Chile intimo en 1910*. Santiago: Universitaria, p. 2.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 10.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 351.

Para Valdés Cange, educar consistía en “desarrollar armónicamente las facultades físicas, intelectuales i morales del niño para convertirlo en un hombre sano, fuerte, inteligente, hábil, de costumbres puras i de carácter entero”¹⁰⁵. No obstante, las escuelas no conseguían su propósito, fuesen estas fiscales o privadas, de enseñanza primaria o secundaria. Una sombra pesaba sobre la pedagogía en esos días, porque era ejercida por profesores normalistas que carecían de la formación adecuada, de la motivación y de la confianza en la práctica de su oficio.

“Nosotros los chilenos nos encontramos, señor, en lo que se refiere a instrucción, en el periodo primitivo, pues cada cual puede abrir una escuela i nadie tiene derecho a fiscalizar ni su preparación científica ni sus calidades morales, ni sus dotes pedagógicas, i aprovechando este derecho, se especula del modo más vergonzoso con perjuicio gravísimo del desarrollo físico, intelectual i moral de los niños i de la nación toda”¹⁰⁶.

¿Cuáles eran las consecuencias de esto? Que Chile se presentaba como un país dividido entre dos clases: ricos y pobres, explotadores y explotados.

“Pero lo más grave es que la diferencia entre ambas clases no está solo en la fortuna sino también en la instrucción, como antes ya lo he hecho notar: entre los directores se ve cultura, lujo excesivo, molicie i vicios aristocráticos; al paso que entre los otros predominan la más torpe ignorancia, la miseria i los vicios soeces. A esto se agrega que los primeros tienen para con los segundos un desprecio inconcebible”¹⁰⁷.

Y luego agregaba:

“Comencé, señor, por decirles que talvez en ningún país de la Tierra hay tanta diferencia entre la clase alta i la de los proletarios como en Chile, ni en ninguna parte el despotismo de los magnates i el despojo de los débiles reviste los caracteres que aquí... Si vos pudierais dejar por unos días los palacios i descender a los conventillos de las ciudades, a los ranchos de los inquilinos, a las viviendas de los mineros o a los campamentos de

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 73.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p. 123.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p. 205.

las salitreras, vuestro corazón se enternecería i vuestro rostro se enrojecería al ver la vida inhumana que llevan las tres cuartas partes de vuestros conciudadanos”¹⁰⁸.

Insertando sus comentarios en la tensa situación que vivía el país en esos días, Venegas observó sin eufemismos: “Todos los oligarcas, todos los explotadores tiemblan al solo nombre del anarquismo, i sin embargo no solo no se piensa en prevenirlo, sino que se le busca i se le provoca. El anarquismo es el fruto del hambre, del frío, de la miseria, de la ignorancia y de la abyección [...]”¹⁰⁹.

En una sugerencia al gobernante, Valdés Cange estampó lo que concebía como la tarea más fundamental y trascendente del Presidente de la República en medio de lo que denominó el malestar moral que afectaba al país. “Estimo, señor, que el principal deber de un gobernante es velar por el engrandecimiento futuro de su nación [...]”. ¿Cómo lograr ese propósito? Sin entrar en la serie de propuestas de reformas que Venegas sugirió, nos interesa centrar la atención en el rol que otorgó a la reforma educacional.

“Podemos ser grandes de tantas maneras! Eduquemos a nuestro pueblo, hagamos de él un organismo sano, fuerte, valeroso en las lides del progreso; desarrollemos en él las cualidades y virtudes, hoi latentes, i mañana nuestra patria será un Edén, cumpliéndose entonces las palabras del poeta, que hasta ahora ha sido una ironía amarga”¹¹⁰.

La ignorancia, señalaba más adelante, mantenía al pueblo en una esclavitud moral. Reformar la institucionalidad, volver a la convertibilidad en oro, abaratar los alimentos, realizar la reforma de los latifundios, estimular la industria nacional, estimular la inmigración, eliminar los puestos públicos innecesarios. Pero nada se lograría si no se enfrentara la ‘Crisis Moral’ cuya raíz estaba en un sistema de instrucción pública deficiente y contaminado por la corrupción. “Si quieres, señor, trabajar para el futuro, llevando a cabo una obra sólida, dedicad vuestros esfuerzos a dotar al país de una buena instrucción, emprended valientemente la reforma sin contemplaciones de ningún género”¹¹¹. Crear preceptores idóneos, aumentar los sueldos, reducir el número de alumnos por curso, crear escuelas integrales y especializadas

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 219.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p. 239.

¹¹⁰ *Ibíd.*, p. 248.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 285.

(agrícolas, mineras, industriales, comerciales) y, de importancia crucial, mejorar la formación de los profesores egresados de la Escuela Normal.

“La enseñanza primaria, como toda la enseñanza del Estado debe ser laica. Las clases de religión deben ser reemplazadas por otras de civismo y moral; pero no vaya a entenderse por civismo una grosera patriotería, como hasta ahora se ha hecho: el objeto de estas clases debe ser el dar la última mano al *hombre* que la escuela debe ir formando en todas sus asignaturas, en todo momento i en todo lugar”¹¹².

La reforma educacional propuesta por Valdes Cange era total, profunda y de grandes repercusiones en el país. ¿Cómo visualizó la instrucción que ya se entregaba a los conscriptos en los principales cuerpos armados? ¿Cómo conseguir que se materializara lo que hasta allí era un ideal de perfección de la raza?

“Muchas de nuestras naves deberán convertirse en escuelas i talleres; i para ello es necesario que sus jefes i oficiales sean profesores e ingenieros, i que la conscripción naval amplíe su objetivo i no se contente con preparar a los individuos para que puedan prestar sus servicios como marineros en caso de guerra, sino que trate de formar hombres útiles a la patria en todo caso i circunstancia. El servicio militar en mar i en tierra debe tener un fin puramente civilizador; su objeto capital debe ser aprovechar los elementos sociales que hoy se extravían i se pierden, redimir a los proletarios del espíritu, a los que no son capaces de ganar para poder vivir como hombres”¹¹³.

Y luego agregaba:

“**Cada cuartel será una escuela i una fábrica** a la vez, en que los oficiales serán arquitectos, ingenieros, médicos, electricistas, etc., i los soldados, operarios [...] La mira de las autoridades militares debe estar dirigida a aprovechar a todos los individuos que pasen por los cuarteles transformándolos en miembros útiles a la colectividad nacional”¹¹⁴.

¹¹² *Ibíd.*, p. 288.

¹¹³ *Ibíd.*, p. 342.

¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 345.

La tendencia polemista de Valdés Cange, su agudo tono anti oligárquico, su desprecio por la corrupción pública y su genuina percepción del problema educacional, sumado a sus prejuicios contra el Ejército, le llevaron a ignorar lo que ya sucedía en los cuarteles desde la fundación e implementación del sistema de Escuelas Primarias en 1902. Allí, se venía haciendo, con menos ruido y sin tanta pompa, una tarea fundamental: educar conscriptos para que fuesen los ciudadanos que se sumarían a la reforma del país. De esa manera, con mucho trabajo y escasos recursos, y llevando a cabo tareas que no estaban incluidas en su formación profesional, el Ejército se sumó a la tarea de poner fin a lo que la intelectualidad había calificado como una profunda crisis social y moral. Sus cuarteles ya tenían escuelas primarias dedicadas a la formación de ciudadanos. Así lo había planteado en 1900, el Ministro de Guerra Ricardo Matte al defender el proyecto presidencial de Servicio Militar Obligatorio, que surgió tan íntimamente ligado al proyecto de alfabetización.

“Este servicio es la gran escuela de civismo donde el ciudadano aprende a estimar el orden, la disciplina i la moralidad, base esencial de la prosperidad de la República. Nuestro pueblo, no es un modelo de temperancia, ni de cultura. Por desgracia deja mucho que desear. I en el regimiento aprenderá o, por lo menos, se le enseñará estas virtudes, tan útiles al ciudadano; i la lenta transformación de la masa del pueblo, que completará en los cuarteles la instrucción que comenzó en la escuela primaria, hará que el país tenga más confianza i seguridad en sí mismo: en el interior habrá más orden, más moralidad, más bienestar, i en el exterior servirá para vigorizar las declaraciones de nuestra diplomacia”¹¹⁵.

¹¹⁵ Discurso del Ministro Ricardo Matte, BSCD, 21 de julio de 1900, Sesión 60°, p. 893.

CAPÍTULO II

EL EJÉRCITO EDUCADOR: LA FASE FUNDACIONAL

Las tareas educacionales del Ejército previas a la ‘Ley de Reclutas y reemplazos’ habían sido esporádicas y dependientes de la disponibilidad de recursos humanos y financieros. A mediados de mayo de 1899, Emilio Körner informó al Ministerio de Guerra respecto de las dificultades que durante ese año había enfrentado la Inspección de Instrucción Primaria patrocinada por la institución, debido a las tareas extraordinarias que impuso el reclutamiento de los cuerpos de la Guardia Nacional (1896). No obstante, Körner se mostró optimista en relación a las futuras acciones de instrucción “una vez que los contingentes sean llamados metódicamente a cursos de mayor duración”¹¹⁶. Cuando estuviesen concluidas las tareas mencionadas, observó Körner, y habiéndose producido el acuartelamiento de las fuerzas de línea, se comenzaría con la alfabetización de estas últimas.

“Al efecto, en noviembre de 1898, se organizaron nuevamente las escuelas de los cuerpos de la 2° Zona, y en marzo del presente año, las de la 3° Zona y en breve quedarán definitivamente establecidas las de la 1° y 4°. Con los fondos consultados en la ley de presupuestos se han adquirido los útiles y libros de estudio con que se atiende al servicio de las escuelas”.

Las tareas asumidas por el ejército en relación a la instrucción primaria de sus fuerzas se extendían de modo transversal por la institución. Sin embargo, no bastaba con el esfuerzo que hacían los oficiales en el entrenamiento de suboficiales y clases para que impartieran la docencia; reconociendo los defectos que tenía la pedagogía en manos de sujetos bien intencionados, pero sin formación profesional, Körner planteó que en cada unidad se requería de la presencia de preceptores normalistas. En su opinión, la incorporación de un cuerpo técnico “bien preparado” no sería oneroso al erario,

¹¹⁶ Emilio Körner, Estado Mayor General, Santiago, 12 de mayo de 1899, en: MMG, vol. 46, p. 10.

“si se atiende a que bastaría un año para que los soldados o milicianos salieran de cuartel no solo con los conocimientos militares sino que también sabiendo leer y escribir, poseyendo los principales cálculos de aritmética, nociones de la Geografía e Historia del país, en una palabra, hombres conscientes y verdaderos ciudadanos útiles a la familia y a la patria”¹¹⁷.

El comienzo de siglo encontró al Ejército embarcado en una serie de tareas que caían más allá de sus obligaciones tradicionales. Marcando a lo largo del país la presencia del Estado, sus acciones eran diversas y complejas, extendiéndose desde el reclutamiento y mantenimiento de sus fuerzas a otras tareas asociadas con el orden público. Como señaló el Ministro de Guerra, “los cuerpos del Ejército existentes en ellas atienden a más de los servicios que les son propios, las necesidades que se hacen sentir en casos extraordinarios, como los auxilios dados a los pueblos amagados por el bandalaje”¹¹⁸. En particular, las autoridades combinaron la necesidad de mantener activas las defensas del país con su proyecto de incorporación de las clases subalternas al acontecer ciudadano nacional a través de la alfabetización. En este sentido, recomendaban al Gobierno que prestara especial atención a los habitantes de las provincias más australes –Valdivia, Llanquihue y Chiloé– para que se “vivifique allí el espíritu nacional y desenvuelva el sentimiento patrio muy amortiguado hoy día por la falta casi absoluta de cuerpos del ejército que, familiarizando a sus habitantes con el servicio de las armas, les recuerden los días de gloria que hemos alcanzado en los campos de batalla”¹¹⁹.

Pero no eran solamente las aspiraciones de militarizar el sur de Chile las únicas motivaciones que movían a la institución. De modo paralelo, el Estado Mayor General seguía incentivando en las esferas gubernamentales la necesidad de consolidar la naciente institucionalidad pedagógica que creía en su seno. J. M. Ortúzar, a cargo del Departamento de Instrucción Primaria, al dar cuenta de su gestión, informó en 1900 que se habían retomado las tareas de alfabetización, “visitando las escuelas de los cuerpos, y distribuyendo los libros y útiles que necesitaban, de modo que han podido funcionar con regularidad”¹²⁰. Asimismo,

¹¹⁸ Introducción de Ricardo Matte Pérez, Santiago, 1900, en: MMG, vol. 47, p. x-xi.

¹¹⁹ Id.

¹²⁰ Estado Mayor General de J. M. Ortúzar, 12 de mayo de 1900, en: MMG, vol. 47, p. 10.

siguiendo la línea establecida por Körner el año previo, Ortuzar reiteró la demanda de “dar a cada cuerpo un preceptor normalista asimilado a sub-teniente, para que estos establecimientos den mayor provecho y sean un verdadero centro de instrucción popular”. Además, demostrando la condición polifacética que iba adquiriendo el Departamento de Instrucción, que tenía a su cargo tanto las escuelas primarias como la instrucción académica que se impartía en las Escuelas de Oficiales y de Sub Oficiales, se informó a las autoridades sobre las tareas realizadas por la mesa de Cartografía, el taller de Fotografía, Litografía e Imprenta, los cuales complementaban las labores de la Sección de Instrucción produciendo materiales e insumos para sus actividades. “Los importantes establecimientos de educación militar a cargo de esta sección, han continuado desarrollando normalmente sus estudios, y me es grato dejar constancia de los brillantes resultados que han obtenido”¹²¹.

“Sin embargo, la corta remuneración asignada por la ley de presupuestos al personal docente, tanto de la Academia de Guerra como de las escuelas Militar y de Clases, crea series dificultades a las direcciones de estos establecimientos para llenar las vacantes dejadas por los profesores –que por la razón apuntada renuncian sus clases –con personas cuya preparación esté a la altura del ramo que deben desempeñar”¹²².

En tanto que las funciones de la Guardia nacional eran asumidas directamente por el Ejército, la educación de los conscriptos iba acompañada de una intensa campaña de mejoramiento de sus hábitos higiénicos, limpieza y orden en su vida diaria. También se intervenía en la formación de valores éticos que contribuyeran a una vida sana. En este sentido, fueron frecuentes las denuncias hechas por los encargados del sistema de instrucción del verdadero flagelo que representaban las enfermedades de carácter sexual en las masas inferiores de la institución. “En lo que no hay disminución sino más bien aumento, como US. podrá verlo en los anexos, es en las enfermedades sifilíticas y venéreas”¹²³. Cornelio Guzmán, entonces a cargo de la Dirección de Sanidad, manifestaba que Chile ocupaba el primer lugar en el mundo civilizado de sujetos aquejados por estos males.

¹²¹ *Ibíd.*, p. 16.

¹²² *Ibíd.*, p. 18.

¹²³ Cornelio Guzmán, Memoria de la Dirección de Sanidad del Ejército de Santiago, 27 de abril de 1901, en: MMG, vol. 49, pp. 151-152.

“Es aún más elevada la proporción que en Inglaterra, donde las enfermedades de esta naturaleza alcanzan a 275 por cada mil hombres: en nuestro país, sube a 300 por cada mil hombres. Estas cifras tan espantosas provienen, a no dudarlo, de que en nuestro país no existe reglamentación de la prostitución. En las muy poquísimas ciudades donde se ha reglamentado la prostitución, ella es contraproducente, porque, además de no haber sanción alguna, no se obliga a las prostitutas a ser secuestradas en un hospital o sala especial, mientras estén enfermas y aptas para el contagio. La Inglaterra es, si no me equivoco, el único país de Europa, en que no está reglamentada la prostitución. Son incalculables los males que estas plagas producen al país, y especialmente a nuestro Ejército, por lo cual sería de desear que nuestros poderes públicos tomaran medidas al respecto”¹²⁴.

La diversidad de funciones que asumió el Ejército debido al crecimiento de su contingente desde la dictación de la Ley de Servicio Militar Obligatorio convirtió a la instrucción primaria en un quehacer institucional, organizado a nivel nacional, con un presupuesto, planta y personal debidamente pagados, cuya acción estaba dirigida especialmente a los analfabetos o a quienes poseían conocimientos precarios ya sea de escritura o lectura.¹²⁵ En este sentido, profesionalizando su quehacer docente, la institución respondía a lo que había constituido una de las principales preocupaciones de las elites de la época: combatir el estado de analfabetismo en que se encontraban amplios sectores sociales. “Se desarrolló, entonces, el convencimiento de que la defensa y la paz descansarían sobre un Ejército constituido por un pueblo instruido, listo para acudir a la protección de la soberanía nacional ante cualquier amenaza”¹²⁶. El servicio de alfabetización era visto como un “deber cívico y patriótico, que tenía como objetivo el aprovechamiento del soldado para convertirlo en ciudadano, y recurrir a él si las circunstancias lo ameritasen”¹²⁷.

¹²⁴ Id.

¹²⁵ HORTA VALLES, Tania (2011). *Servicio Militar Voluntario: puertas para una movilidad social ascendente*. Tesis de Grado, Escuela de Sociología, Universidad Academia Humanismo Cristiano, p. 16.

¹²⁶ ORTIZ LAZO, Claudio. (2004). *Los chilenos a los cuarteles. Historia de la ley del Servicio Militar Obligatorio*. Santiago: Pontificia Universidad católica de Chile, Estudios de Defensa, Documentos de Trabajo n° 10.

¹²⁷ Id.

La instrucción primaria de los chilenos no fue una idea antojadiza del Ejército. Ya en 1886, José Francisco Vergara había manifestado la necesidad de introducir un sistema nacional de educación pública que pusiera fin a ese flagelo que afectaba a la población. “Siendo la instrucción la base primordial de las sociedades, no debe omitirse trabajo ni sacrificio alguno para difundirla i elevarla hasta poner la escuela al alcance de todos los habitantes de Chile”¹²⁸.

Pero la introducción de la educación primaria en el país, que sirvió de contexto a lo que se desarrolló en los cuarteles, no fue un proceso fácil ni carente de contradicciones. Católicos, laicos, masones y radicales, liberales y conservadores, se trabaron desde fines del siglo XIX en bizantinas discusiones sobre la conveniencia o no de educar a las masas populares.¹²⁹ Hacia 1900 ya existía cierto consenso, pero la crisis económica impedía asumir la tarea de una forma adecuada. No había suficientes preceptores, se carecía de una organización nacional y las escuelas públicas del país no poseían la holgura, el confort ni la infraestructura que estimularan la enseñanza y el aprendizaje. “Se deja sentir en estos establecimientos, con gran perjuicio para los educandos la falta de textos (sic) que les sirvan, no como libros de estudios en los cuales Aprendan sus lecciones de memoria, sino más bien como obras de referencia que les ayuden en sus tareas escolares”¹³⁰. Desde Gorbea, en 1916, el Consejo Municipal hacía llegar el siguiente Informe a las autoridades educacionales de Santiago: “De las investigaciones practicadas por el Visitador de Escuelas de Villarrica se desprenden que son efectivos los cargos sobre falta de útiles, mal estado y escasez de mobiliario i falta de personal, deficiencias generales en el servicio [...]”¹³¹. En 1905, Eloísa Díaz, entonces médico inspector de las escuelas públicas de Santiago, describiendo las precarias condiciones en que aprendían los niños de la ciudad, manifestó:

“Es necesario, señor Ministro, conocer de cerca la miseria en su cuadro más conmovedor: innumerables niños de trajes raídos, muchos de ellos descalzos, con caras que revelan el hambre que apaga sus miradas de inteligencia, que les impide poner la debida contracción al estudio, para convencerse de que es una verdadera crueldad

¹²⁸ José F. Vergara, Lo que el país necesita. *La Libertad Electoral*, 11 de marzo de 1886. En: BARROS ARANA, Diego. (1919). *Don José Francisco Vergara. Bosquejos Biográficos*. Valparaíso: Alianza Liberal, p. 94.

¹²⁹ MONSALVE, óp. Cit.

¹³⁰ Memoria Anual del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional, 1908. En: *Ibíd.*, p. 70.

¹³¹ Acta de Sesión del Consejo de Gobierno Local, Gorbea, 7 de diciembre de 1916. En: *Ibíd.*, p. 71.

obligara esos desgraciados seres a entregarse a tareas intelectuales desde las nueve hasta las once y media de la mañana, y desde la una hasta las cuatro o cinco de la tarde; y tras del esfuerzo intelectual que lleva consigo un desgaste considerable de energías, y con el estómago casi vacío tienen todavía que dedicar un tiempo considerable a los ejercicios gimnásticos...”¹³².

De lo que no cabía duda era la fuerte opinión, compartida por diversos segmentos de la sociedad, que la educación primaria constituía un factor fundamental en la ciudadanización de los más pobres y excluidos.

“La sustitución del *pueblo-paria* por el *pueblo-rey*, del *pueblo-nada* por el *pueblo-todo*, ha hecho indispensable que todas las fuerzas activas del país, condensadas i dirigidas con destreza i sabiduría, converjan a la educación moral, intelectual i física de aquel organismo matriz del que nacen los demás organismos de la sociedad política. La educación pública es por eso inseparable de la soberanía nacional. es lógico que se procure transformarla de masa inconsciente en ser pensante, de aguas estancadas de un mar muerto en corrientes fecundas de vida i actividad”.

Estas fueron palabras pronunciadas por Julio Bañados en 1889. Una década más tarde, Bannen presentó en el Congreso Nacional los fundamentos para un Proyecto de Ley de Educación primaria Obligatoria.

“Honorable Senado: La Instrucción Pública es la base primordial de una nación; su civilización y fuerza intelectual se miden por el grado de instrucción que poseen sus habitantes. La prensa en su diversas formas, libro o periódicos, es el agente más poderosos de instrucción de los pueblos; pero para que ésta pueda ejercer con eficacia su bienhechora acción, necesario es que éstos se hallen en aptitud de poderla aprovechar sabiendo leer a lo menos. De aquí la obligación que todo habitante tiene de poseer este medio elemental de instrucción i la facultad correlativa que el Estado tiene de imponer su enseñanza”¹³³.

¹³² Eloísa Díaz, Inspector de Escuelas Públicas de Santiago, Necesidad de satisfacer la dieta nutricional que requiere el escolar, 22 de diciembre de 1905. En: *Ibíd.*, p. 23.

¹³³ “Moción del señor Bannen sobre Instrucción primaria Obligatoria, 1900”, en: *Ibíd.*, p. 150.

Durante la discusión del proyecto, el diputado Manuel Salas Lavaqui manifestó en 1905 al momento de reflexionar sobre la pertinencia de la instrucción primaria:

“¿De qué sirve en tales condiciones lo que el Estado gasta en la instrucción popular, si ella ningún fruto puede dar, desde que a su enseñanza se opone el ejemplo corruptor? ¿A que vienen los conocimientos en higiene que se trata de vulgarizar si se obliga a las personas a vivir aglomerados sin distinción de sexo ni edades, en habitaciones estrechas, infectas i oscuras? ¡A solo para hacer más dura la situación presente! ¡Para que estén en mejor aptitud de renegar contra la sociedad! ¡Pertinencia! ¡Para que jermine las malas posiciones, las huelgas, el anarquismo!”¹³⁴.

El peso de los argumentos en pro y en contra de la educación primaria no detuvo el ímpetu educacionista que inspiró a la generación de intelectuales del Centenario. Hacia 1900, Bannen calculaba la población de Chile en 2.712.145 habitantes, de los cuales solamente 756.893 sabían leer y escribir. Casi dos millones de chilenos eran analfabetos. No obstante, a pesar de lo crudo de estas cifras, que seguramente aumentaron al ritmo demográfico del país, todavía en 1920, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria permanecía sin ser despachada por el Congreso Nacional. Aún sujeta a su último trámite en el Senado, el país se encontraba ese año, al decir de Arturo Alessandri, *ad portas* de “una hermosa realidad, lo que fue durante tantos años una grande y sentida aspiración nacional [...] vosotros sabéis cuanto he luchado por esta ley de salvación pública [...]”¹³⁵. Luis Barros Borgoño, adversario de Alessandri en la elección presidencial del 1920, observaba por su parte: “Nunca serán bastantes los esfuerzos que hagan la nación para el mejoramiento y desarrollo de la instrucción pública. Escuelas y liceos, colegios de enseñanza especiales, institutos de niños, métodos y textos adecuados, difusión amplia y sin medida, tal es el lema que en esta materia debo señalar como el más apropiado para el adelanto moral y material de nuestro país”¹³⁶. Ambos candidatos prometían el adelanto de la educación pública, pero no mencionaron un hecho fundamental: que ya, por

¹³⁴ “Manuel Salas Lavaqui, Pertinencia entre la Instrucción Popular y las condiciones socio-económicas, 1905”, en: *Ibíd.*, p. 160.

¹³⁵ ALESSANDRI PALMA, Arturo. *Recuerdos de Gobierno: administración 1920-1925*. Santiago: Nascimento, p. 400.

¹³⁶ Discurso de aceptación de Luis Barros Borgoño como candidato presidencial. (19 de mayo de 1920). *El Mercurio*.

más dos décadas, el Ejército venía impartiendo las primeras letras a decenas de miles de reclutas que se sumaban a sus filas a través de la conscripción.

Es innegable que las escuelas primarias del Ejército realizaban solamente tareas de alfabetización y no de una formación completa –como la que podía esperarse de las escuelas públicas y privadas del país– pero estos datos permiten calibrar la magnitud del objetivo asumido por el Ejército y la consonancia que tenían estas actividades con el resto de la sociedad chilena. Si se puede hablar de una etapa modernización e innovación del Ejército, probablemente fue el programa de alfabetización una de las áreas que mejor reflejó la nueva mentalidad que animó a la institución.

Desde sus inicios, la alfabetización de los reclutas alcanzó resultados positivos. En los primeros años de gestión del Departamento de Instrucción del Ejército no se publicaron estadísticas que permitan evaluar la cantidad de beneficiados, pero, teniendo presente las cifras de reclutamiento, se puede calcular el impacto que tenía la incorporación de reclutas en estas labores de formación militar y ciudadana. Como se desprende del ‘Cuadro I’, en 1901 por lo menos 41.000 sujetos menores de veinte años se integraron a las filas del Ejército bajo el mandato de la Ley de Reclutamiento.

CUADRO N° 1

Resumen de los ciudadanos inscritos en los registros militares, 1900- 1901			
Zonas	De 20 años	De otras edades	Total
1°	4,595	52,212	56,807
2°	15,466	142,195	147,661
3°	13,702	104,918	118,620
4°	6,783	51,525	58,308
Chiloé	487	6,230	6,717
Magallanes	77	2,207	2,284
Suma	41,110	359,287	400,387

Fuente: Emilio Körner, Memoria del Estado Mayor General, Santiago, 1 de mayo de 1901, p. 175.

El aumento de la masa de reclutas, con un alto índice de analfabetos, anunciaba un aumento similar de los recursos que la institución tendría que dedicar para enfrentar estas nuevas tareas. Para esto, en opinión de Körner, se hacía indispensable que la jefatura de dichas tareas fuese asumida por sujetos profesionales.

“El ingreso de los voluntarios a las filas, hará más necesario aún dotar a cada cuerpo de un preceptor normalista asimilado a la categoría de oficial como ha venido pidiéndolo empeñosamente el Estado Mayor General para que se haga cargo de la escuela primaria, medio eficaz, sencillo y económico de difundir la instrucción en el pueblo”¹³⁷.

Y luego agregaba para subrayar su demanda de personal técnico especializado:

“En el año último el Inspector de Instrucción Primaria del Ejército, ha estado preparando clases para que atiendan las escuelas de sus cuerpos respectivos, por medio de cursos de metodología realizados en la 2º, 3º y 4º zonas y cooperado activamente en la dirección de la enseñanza; pero sus esfuerzos no pueden dar sino débiles resultados si no lo secundan maestros con preparación pedagógica y experiencia para desarrollar en el tiempo relativamente corto que dura el acuartelamiento, el programa de instrucción primeras letras que debe darse a la tropa”¹³⁸.

También conspiraban contra los buenos resultados que podían conseguirse en las tareas de instrucción la distancia en que se ubicaban los establecimientos militares en que se impartían las enseñanzas y los sitios de residencia de los reclutas. Al respecto, el Comandante General de Armas de Ñuble, con base en Chillán, manifestaba:

“Una de las causas principales que también ha venido a influir en el poco éxito de las inscripciones en este Departamento, es la mala ubicación de las circunscripciones, teniendo que recorrer grandes distancias los ciudadanos para cumplir con la ley. Por ejemplo: Los alumnos de la Escuela Agrícola que se encuentran a dos o tres cuabras de los límites urbanos de esta ciudad, tienen que inscribirse en Coihueco, a 7 leguas de distancia. Los vecinos de la subdelegación de Cato, a una legua de esta, tienen que recurrir a Niblinto, a 16 o 18 leguas por malos caminos, imposibilitando hasta cierto punto a una gran parte de ciudadanos para cumplir con la ley”¹³⁹.

¹³⁷ Emilio Körner, Memoria del Estado Mayor General, Santiago, 1 de mayo de 1901, en: MMG, vol. 149, p. 186.

¹³⁸ *Ibíd.*, p. 187.

¹³⁹ Ismael Martín, Comandancia General de Armas de Ñuble, Chillán, 30 de abril de 1901, en: MMG, vol. 149, p. 258.

En 1903 el Ejército experimentó la supresión de la V Zona militar, con lo cual el territorio quedo circunscrito a cuatro zonas. Ese año, la institución convocó 11.500 conscriptos, de los cuales se presentaron 9.308, los que fueron distribuidos por las diversas armas con predominio de la infantería con un total de 3.819 –más de un tercio del total–. Geográficamente, la zona más beneficiada por la conscripción fue la II Zona, que entonces comprendía a Aconcagua, Valparaíso, Santiago, O’Higgins y Colchagua.¹⁴⁰ Respecto de los avances que se realizaron en la instrucción de los conscriptos reclutados, tenemos a la vista el Informe del Comandante Roberto Silva Renard, entonces a cargo de la III Zona que recibió 1836 reclutas. De acuerdo a Silva Renard,

“La instrucción primaria fue atendida en todos los cuerpos con particular interés y los resultados se deducen del cuadro que acompaño entre los anexos. Por este cuadro verá US que casi todo el contingente analfabeto aprendió a leer y la mayor parte del mismo a escribir y solo unos pocos demasiado torpes, otros que pasaron enfermos y los desertores no alcanzaron a recibir este beneficio. El número de conscriptos encuadrados e instruidos en los cuerpos de esta Zona fue de 1259, distribuyéndose así en los cuerpos:

Regimiento Chorrillos	446
Regimiento Dragones	245
Batallón Valdivia	425
Grupo Arauco	143
Total	1259

Este total alcanzó a 1406 en el curso del acuartelamiento con los condenados por remisos.¹⁴¹”

La cifra citada por Silva Renard no era nada despreciable. Durante 1903, más del 70% de los conscriptos habían recibido educación primaria, un objetivo mayor si se tiene en cuenta que el Ejército era una institución militar pedagógica. Del total de 1.406 reclutados, incluyendo los remisos, se había enseñado a leer a 594, mientras 494 aprendieron a escribir. El total de

¹⁴⁰ Marcial Pinto Agüero, Memoria del Estado Mayor General, Talca, 10 de abril de 1903, en: MMG, vol. 55, pp. 40-41.

¹⁴¹ Silva Renard, Jefe Tercera Zona Militar, Talca, 6 de marzo de 1903, en: *Ibíd.*, pp. 59-60.

analfabetos incorporados a las filas había subido a 777 hombres, de los cuales solamente 93 “nada aprendieron por deserciones y licenciamientos”. Los datos proporcionados por Silva Renard fueron corroborados un año más tarde por el comandante Marcial Pinto Agüero, Jefe de la III Zona, quien reportó tasas similares de instrucción. En total, ese año se habrían instruido 730 hombres, distribuidos en los regimientos Chillán (177), Chorrillos (154), Valdivia (183) y Dragones (137). “La instrucción primaria fue materia de especial atención por parte de los comandantes de todos los cuerpos [...] con verdadero entusiasmo y contracción, habiéndose ajustado ella a los reglamentos vigentes y a los programas confeccionados para un período de instrucción de seis meses”¹⁴².

Como se desprende del Informe de Pinto Agüero, el Ejército apostado en la III Zona militar había asumido sus tareas de alfabetización de la tropa con un “loable empeño puesto por los oficiales y clases instructoras, para que ésta diera los resultados que es de esperar, dado el escaso tiempo de que se puede disponer”. No obstante, no tan solo en el sur se lograban los objetivos descritos. En la Segunda Zona, correspondiente a la capital y provincias aledañas, las cifras también fueron halagüeñas.

“Los cuadros instructores de las diversas unidades fueron preparados por las oficialidades respectivas, con toda decisión e inteligencia, de modo que el 1° de Junio, y a pesar de que parte de la tropa hubo de permanecer en Valparaíso haciendo el pesado y difícil servicio de reprimir las huelgas y mantener el orden durante los meses de marzo, abril y mayo, los cuadros estaban perfectamente aptos para el desempeño de su cometido [...] La instrucción primaria del contingente de reclutas dio como en años anteriores de los mejores resultados, pues cerca del 90% de los conscriptos analfabetos poseían los conocimientos primarios al tiempo de su licenciamiento. Este satisfactorio resultado se ha obtenido mediante a que las escuelas de los batallones y regimientos, están a cargo de preceptores normalistas preparados”¹⁴³.

La referencia que hizo el comandante Pinto Agüero a las dificultades que enfrentaba la tropa debido a su involucramiento en la mantención del orden público en las ciudades

¹⁴² Marcial Pinto Agüero, Jefe de la Tercera Zona, Talca, 10 de abril de 1904, en: MMG, vol. 54, p. 126.

¹⁴³ J. M. Ortúzar, Jefe de la Segunda Zona, Santiago, 1904, en: *Ibíd.*, p. 117.

amagadas por conflictos sociales no puede ser ignorada. También complotaba contra el propósito educacional, el corto tiempo que permanecían los reclutas en el servicio (en promedio 9 meses) lo que se hacía demasiado al momento de acometer las tareas asignadas.

“En el corto acuartelamiento de seis meses, no solo se atiende a la instrucción militar, sino que se toma particular empeño en la instrucción primaria, a fin de sacar del estado de ignorancia absoluta con que se presenta a más del 75% de los llamados a las filas, y que mediante a la atención que se le presta a este servicio vuelven a sus hogares sabiendo leer y medianamente escribir”¹⁴⁴.

A pesar de estas dificultades, como lo demuestran las cifras, se iba realizando la ciudadanía del pueblo a través de su inclusión en la sociedad por medio de la instrucción que impartía el Ejército.

“Durante el curso de instrucción del año pasado, asistieron a las escuelas de los cuerpos 2,124 conscriptos, de los cuales 1,699 eran analfabetos y 425 sabían leer pero no escribir. De los 1,699 analfabetos aprendieron a leer y escribir 985 conscriptos o sea el 58 por ciento, y de los 425 que no sabían escribir, 350 aprendieron a hacerlo en papel al dictado y 175 solo pudieron escribir copias en figuras”¹⁴⁵.

Con todo lo prometedor que podían ser estas cifras, el Ejército estaba muy lejos de ‘educar’ a la Patria. El número de reclutas incorporados a la institución no cubría más que una pequeña porción de la juventud. El total de reclutas asignados a la III Zona fue de 730 hombres, de los cuales solamente se enlistaron 338. De ellos, la mayoría oscilaba entre los 21-23 años y muy pocos pertenecían al artesanado o a la incipiente clase media nacional. Según Pinto Agüero, la ausencia de esos estratos en las filas de reclutas y reemplazos “resulta que viene a las filas un número insignificante de elemento influyente, por cuya causa esta ley llegará en corto plazo a hacerse odiosa para la clase proletaria, la única que en la actualidad le resta su contingente, por considerarla, con razón, anti-democrática en su aplicación”¹⁴⁶. Sumando y restando, las tareas de instrucción de los reclutas generaban problemas que debían

¹⁴⁴ Marcial Pinto Agüero, Jefe de la Tercera Zona, Talca, 10 de abril de 1904, en: *Ibíd.* p. 138.

¹⁴⁵ Introducción de Ascanio Bascuñán, Santiago, 30 de mayo de 1904, en: *MMG*, vol. 54, p. 9.

¹⁴⁶ Marcial Pinto Agüero, Jefe de la Tercera Zona, Talca, 10 de abril de 1904, en: *MMG*, vol. 54, p. 125.

ser resueltos a la brevedad. No solo se recargaba de trabajo a los oficiales y clases que colaboraban en la tarea de ciudadanización, sino que también se corría el riesgo de alienar a los estamentos populares. Con todo, las dificultades descritas no entorpecían el programa de alfabetización. Así lo dejó ver Ramón Corbalán Melgarejo al momento de dar cuenta de los logros alcanzados durante 1904 en ese rubro.

“El servicio de instrucción primaria en los cuerpos ha funcionado con regularidad y contribuye con singular eficacia a difundir en el pueblo la instrucción elemental, unida a los hábitos de honradez, de ahorro, de sobriedad e higiene. Treinta y tres escuelas han funcionado el año último en otros tantos cuerpos y unidades del Ejército. Asistieron a ellas 3,198 conscriptos, el 56% de los 5,669 acuartelados. De los asistentes a las escuelas, 2,138 eran analfabetos y 1,051 sabían leer y no escribir. Han aprendido a leer y escribir 1,468, el 70% de los 2,138 analfabetos, y a escribir al dictado y libremente, 910 de los 1,501 que sólo sabían leer. De esta manera el Ejército ha proporcionado 2,378 ciudadanos con conocimientos primordiales, además de la instrucción militar para la cual habían sido llamados a los cuarteles”¹⁴⁷.

De modo paralelo, la situación de creciente ebullición social por la cual atravesaba el país ponía en peligro la tarea de educar. Las tropas eran continuamente llamadas a preservar el orden, lo que interrumpía la labor pedagógica. “La instrucción no ha podido desarrollarse de una manera metódica y constante a causa de que frecuentemente ha tenido que destacarse la tropa para sofocar o prevenir los movimientos huelguistas, que han sido muy frecuente el año pasado”¹⁴⁸. Con estas palabras, el comandante Juan de Dios Vial, entonces jefe de la I Zona militar –que incluía las convulsionadas provincias de Tarapacá, Antofagasta y Copiapó– describió los obstáculos que enfrentaba la tarea emprendida por las unidades militares a su cargo.

Sin embargo, los resultados que lucían en 1905 las diferentes zonas militares eran apreciables. De acuerdo al Informe de Vial, se habían reclutado 954 hombres, repartidos en los batallones y regimientos Rancagua (254), Esmeralda (115), Carampangue (193) y Arica

¹⁴⁷ Introducción de Ramón Corbalán Melgarejo, Santiago, 30 de mayo de 1905, en: MMG, vol. 56, p. 8.

¹⁴⁸ Juan de Dios Vial, Jefe de la Primera Zona, Iquique, 24 de marzo de 1905, en: *Ibíd.*, p. 52.

(167), Húsares (163) y Atacama (62). Estos datos seguían de cerca el número de 1.276 conscriptos acuartelados en la III Zona con base en Chillán: Batallón Chillán (340), Batallón Valdivia (340), Regimientos Chorrillos (256) y Dragones (256) además de 84 hombres de la Compañía de Zapadores Pontoneros de Arauco, los cuales “recibieron enseñanza primaria en los cuerpos de esta Zona”¹⁴⁹. De acuerdo Martín Escobar, Jefe de la II Zona – correspondientes a la capital y centro de Chile– la situación global era loable:

“La instrucción primaria de los reclutas dio, como en años anteriores, los mejores resultados, pues todos los analfabetos aprendieron a leer y casi todos a escribir, y los que llegaron con estos conocimientos los desarrollaron y estudiaron además historia y geografía patrias, aritmética, castellano, etc. Tan satisfactorio resultado es debido, indudablemente, a la buena calidad del profesorado, salido de la Escuela Normal de Preceptores”¹⁵⁰.

Sin embargo, visualizaba dos problemas fundamentales para proseguir con éxito esas tareas en el futuro. El primero decía relación con la incapacidad que enfrentaba el Ejército para reclutar preceptores normalistas debido a lo exiguo de los salarios que se ofrecían y las dificultades burocráticas que generaba el empleo de funcionarios públicos en la institución. El sueldo mensual de los profesores había sido fijado en \$50.

“Hasta hoy se ha recurrido a los preceptores titulados de escuelas fiscales, a los que les conviene aceptar esta exigua remuneración como un sobre-sueldo de su empleo; pero ocurre que algunos tesoreros fiscales han puesto inconvenientes para pagar la renta militar, por considerarla como un nuevo sueldo, y que a virtud de leyes vigentes no se puede gozar a la vez de dos rentas fiscales”.

Por los menos dos o tres profesores que ya habían rendido el servicio, se encontraban impagos debido a esta situación. También era lamentable que los sargentos entrenados para tareas de instrucción y como personal de apoyo de los preceptores, no pudiesen seguir con sus tareas.

¹⁴⁹ Martín Escobar, Jefe de la Tercera Zona, Talca, 5 de abril de 1905, en: *Ibíd.*, p. 89.

¹⁵⁰ J. M. Ortúzar, Jefe de la Segunda Zona, Santiago, 1905, en: *Ibíd.*, p. 89. p. 74

“Los cursos de metodología hechos a sargentos de los cuerpos por el Director de Instrucción Primaria del Ejército, dieron un excelente resultado como cooperadores al preceptor, y es sensible que ellos se hayan suspendido, y esto es sensible porque no es posible reemplazar a los sargentos que recibieron aquellos conocimientos y que se han separado del Ejército por diversas causas”¹⁵¹.

En esas circunstancias, se sugería que los planes de educación que elaborara el Director de Instrucción Primaria fuesen de acuerdo a “los programas y los métodos especiales [...] con los que ya se han puesto en práctica en las escuelas nocturnas para adultos en Santiago”¹⁵². Asimismo, se recomendaba la contratación de los preceptores normalistas como miembros de planta de la institución:

“Así sus servicios, no tan solo podrían aplicarse a la enseñanza de los conscriptos, sino que en la época del receso de estos, podrían ocuparse en ensanchar los conocimientos de los cuadros permanentes, pudiendo a la vez servir de escribiente de la mayoría. A este empleado podría consultarse una renta de \$100 pesos mensuales y asimilación de subteniente sin el uso de uniforme”¹⁵³.

Profesionalizar la función pedagógica y contar con un cuerpo permanente de preceptores fueron dos de las soluciones que visualizaron los jefes de zona del Ejército para hacer más expedita la tarea de educar a las clases populares. Al mismo tiempo, se hacía indispensable revisar la normativa existente respecto de la recluta, especialmente en lo que decía relación con su obligatoriedad. En breve, la falta de claridad en la legislación, la corruptela política que afectaba la conscripción y la ausencia de un sistema de premios y castigos para quienes se sumaban o negaban al reclutamiento, podía llegar a ser la causa de una crisis mayor. “Proceder a una revisión de la Ley del Servicio Obligatorio es urgente y salvadora para el personal de la fuerza armada”¹⁵⁴. Hasta allí, ésta se había sancionado de acuerdo a lo establecido en el proyecto original de 1900.

¹⁵¹ Id.

¹⁵² Id.

¹⁵³ Id.

¹⁵⁴ *Ibíd.*, p. 138.

“Art.14. El que no se inscriba en los Registros Militares, o no concurra al llamamiento al servicio en la forma i dentro del plazo que determinan los reglamentos superiores, será castigado con la pérdida de sus derechos políticos, con inhabilitación para cargos i oficios públicos mientras no haga su servicio i sufrirá prisión de tres meses o multa de quinientos pesos a favor de la comuna de su residencia”¹⁵⁵.

Ese fue el espíritu de la ley. Pero la conscripción no funcionaba completamente, debido a que se experimentaban continuas evasiones a causa de la corruptela y el involucramiento, con o sin conocimiento de causa, de los tribunales civiles. “Ya no son solamente los ciudadanos los que rehúyen su cumplimiento, sino que los mismos tribunales de justicia llamados a aplicarla; con sus facultades interpretativas, dejan sin sanción a sus contraventores”¹⁵⁶. Ya en 1901, la Fiscalía de la Corte Suprema había estimado necesario elaborar una clara interpretación de la Ley respecto de los infractores de la Ley.

“Con motivo de diversas condenas dictadas por el Juzgado de Letras de Constitución contra los infractores de la Ley de Reclutas y Reemplazos, el jefe de la 3^oª. Zona Militar ha sometido en consulta al Jefe del Estado Mayor Jeneral primero, y al Ministerio de la Guerra después, la cuestión relativa a la forma en que debe cumplirse la pena de un año de servicio obligatorio en el Ejército, impuesta los culpables, con arreglo al Artículo 37 de la Ley citada”¹⁵⁷.

La situación creada por la evasión del servicio militar era seria. No sólo se burlaba la Ley, sino que se generaba un sistema de favores, corrupción e indisciplina social. “La gran mayoría de los sorteados no ha concurrido a los cuarteles los días fijados para el examen médico y clasificación por armas y se teme que tampoco concurren el día del acuartelamiento”¹⁵⁸. De esta manera informaba en 1901 el periódico ‘La Razón’ de San Carlos sobre el incumplimiento de la recluta. En especial, la crónica apuntaba a la falta de castigo y a los privilegios que detentaba la ‘juventud decente’ al momento de evadir sus deberes cívicos. “Solo se inscribieron los mozos pobres y uno que otro joven patriota y acomodado, de los

¹⁵⁵ Id.

¹⁵⁶ F. Urrutia, Jefe Cuarta Zona Militar, Concepción, 4 de mayo de 1905, en: *Ibíd.*, p. 90. pp. 118-119.

¹⁵⁷ Vista del Fiscal de la Corte Suprema, Santiago, 24 de mayo de 1901, en: ANA, MG, vol. 3023, s/f.

¹⁵⁸ *La Razón*, 29. Publicación Semanal, San Carlos, Año 1, 14 de julio de 1901.

cuales han quedado riéndose a carcajadas los remisos [...] esta es la Ley del Embudo”. De acuerdo al articulista, la III Zona Militar había informado a las Comandancias Generales que

“a fin de que los ciudadanos infractores de la Ley de Reclutas i Reemplazos, bajo ningún concepto queden impunes de sufrir las sanciones penales a que se han hecho acreedores, sírvase Us. Disponer que las comandancias de armas de su dependencia remitan a los Juzgados de Letras respectivos, para su juzgamiento, listas nominales de los sorteados que no se han presentado ante las comisiones examinadoras para la clasificación por armas”.

De acuerdo al mismo periódico, el 5 de julio previo, se había ordenado un nuevo sorteo para completar el primer contingente del servicio militar obligatorio en la III Zona. Originalmente se había convocado 11.500 hombres aunque no se indica el número de remisos que debía ser completado. Cualquiera fuese el caso, era evidente que el servicio militar obligatorio encontró dificultades desde su gestación. “El Señor Juez de Letras suplente de este Departamento don Arturo E. Ossa, con fecha de hoy, ha ordenado se presenten ante este Juzgado dentro del quinto día, las siguientes personas que no se presentaron a la Comisión Examinadora los días 26 i 27 de junio último, para su clasificación por armas”¹⁵⁹. La lista de infractores sumaba 82 hombres.

De otra parte, la incorporación tardía de los remisos a los contingentes de reclutas generaba problemas burocráticos, especialmente cuando se debía regularizar su situación de sueldos. “Los conscriptos Zacarías Vergara, Higinio Torres, Manuel Loyola e Ismael Fuentes, condenados a servir un año en el Regimiento “Chorrillos”, no han podido ser ajustados de sus haberes correspondiente al mes pasado, por no haber llegado a la Tesorería Fiscal la autorización respectiva”¹⁶⁰. El sueldo de los reclutas ascendía en esos momentos a diez pesos mensuales; el presupuesto anual destinados a atender “el sueldo de los soldados del contingente de veinte años llamado al servicio” bordeaba los \$850.000. Pero el retraso en el ingreso dejaba a los remisos fuera del presupuesto anual. Sin embargo, al ser consultada la Intendencia y Comisaría General de la institución por el Ministerio, esta recomendó que debía

¹⁵⁹ Id.

¹⁶⁰ Emilio Korner al Ministro de Guerra, Estado mayor General, n° 1139, Santiago, 20 de julio de 1901, en: ANA, MG, vol. 3029, s/f.

crearse un ítem complementario que permitiera subsanar el problema administrativo y presupuestario enunciado.¹⁶¹

En agosto de 1901 se zanjaron algunos de los problemas que generaba la incorporación tardía de los remisos. Desde las más altas esferas del gobierno se determinó que los remisos condenados por los tribunales fuesen incorporados al servicio militar obligatorio mientras cumplían las penas que establecía la Ley.

“Serán considerados como soldados conscriptos desde el mismo día en que ingresen al cuerpo a que sean destinados, deberán ser provistos de los mismos útiles escolares y del armamento, vestuario, equipo fiscal y rancho que los demás reclutas y percibirán igualmente el sueldo que indica el artículo 8°. De dicha Ley. En sus libretas personales y en los Registros respectivos se anotará la circunstancia de haber sido condenados a tal pena”¹⁶².

Poco después, se impartieron órdenes a las Tesorerías Fiscales de la República “para que den facilidades a los Comandantes de Armas i les suministren los fondos necesarios para que atiendan a los gastos del servicio de la Ley de Reclutas i reemplazos, que sean urgentes e imprevistos”¹⁶³. De esa manera, se resolvió una de las dificultades que generaban los remisos, pero los problemas derivados de la tarea pedagógica que asumía el Ejército apenas comenzaban.

Transformar a la institución en un Ejército para la paz, incluyendo en ese propósito la conversión de conscriptos analfabetos en ciudadanos letrados, no fue fácil. Con cifras que anualmente sumaba varios miles de hombres, era necesario aumentar la infraestructura, resolver los problemas logísticos, incorporar personal y, sobre todo, transformar la docencia primaria en una tarea llevada a cabo con el grado de excelencia y distinción que había distinguido a la institución en el pasado. Lo importante y significativo fue que, hacia 1905, se habían echado las bases de un sistema educacional de índole nacional y de naturaleza estatal

¹⁶¹ Intendencia y Comisaría General del Ejército al Ministro de Guerra, Santiago, 7 de agosto de 1901, en: Id.

¹⁶² Decreto Presidencial, Ministerio de Guerra Sección 2ª, n°. 950, Santiago, 14 de agosto de 1901, en: Id.

¹⁶³ Circular. Srs. Tesoreros Fiscales de la República, La Moneda, 27 de julio de 1901. En: Id.

que ya comenzaba a dar frutos, a pesar de las dificultades que causaba la crisis político-social y la evasión crónica del Servicio Militar Obligatorio.

CAPÍTULO III. LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL EJÉRCITO: GASTOS, LOGÍSTICA, PERSONAL, INFRAESTRUCTURA Y TEXTOS DE ESTUDIO

Durante los primeros años del siglo XX, la Dirección de Instrucción Primaria del Ejército no solo se consolidó, sino que también fue significando un mayor gasto para la institución. Es difícil seguir o establecer el costo que significó a la institución la implementación de la tarea pedagógica –principalmente porque los archivos son cuantiosos y están demasiado dispersos– pero es evidente que para educar a varios centenares de pupilos se hizo necesario adquirir textos, pizarras, útiles, tiza, tinta, cuadernos, mapas y mesas apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje. A ellos se sumaba la mantención de locales y, por sobre todo, el pago de sueldos a una creciente planta de preceptores normalistas y ayudantes que se involucraban diariamente en la actividad. Estimando en más de seis mil conscriptos y miembros de la tropa que obtuvieron el beneficio directo de la alfabetización anualmente, el lector se puede hacer una idea del costo que ello implicaba. Convertirse en una institución educadora tuvo para el Ejército un gran beneficio social y moral, pero esos logros no fueron gratuitos. La institución debía adaptarse a las nuevas obligaciones, a pesar de carecer del presupuesto y los recursos materiales y humanos adecuados para hacerlo.

“Remito a Us. un Informe pasado por el preceptor de la escuela primaria de este batallón, señor Edesio Parker. Respecto de las deficiencias que presenta el local en que funciona la escuela, i que hace notar el espresado preceptor, debo decir a Us. que por la estrechez del cuartel no ha sido posible instalarla en otro lugar que reúna más comodidades que el comedor de tropa. La escuela también carece de mobiliario necesario, teniendo que usar

para su servicio las mesas del comedor i cuenta para la enseñanza nada más que con los pocos útiles enviados por el señor Inspector de Escuelas”¹⁶⁴.

Este tipo de información abunda en los documentos revisados; también aparecen, con frecuencia, algunas boletas emitidas a cargo de la Inspección de Instrucción Primaria del Ejército. Como ejemplo revisaremos las que corresponden al año 1903. La primera consiste en la compra de treinta cajones vacíos por la suma de 1.250 pesos, realizada el 12 de agosto al Taller de Ebanistería situado en la Calle Olivares de Santiago. Pedro Rojas firmó un recibo el 25 de junio por la suma de 30 pesos “por quince días de trabajo encajonando libros, útiles para las escuelas de los cuerpos”. A mediados de octubre, Francisco Quevedo, de la Inspección, notificó el gasto de 124 pesos y 50 centavos ocasionado por “el embalaje de los libros i útiles remitidos para las escuelas de los cuerpos de las cuatro Zonas Militares”¹⁶⁵. También se han encontrado recibos y libros de cuentas que registran gastos menores ocasionados por la compra de útiles o libros de lectura complementaria. En marzo de 1908, el Inspector de Infantería e Instrucción dio cuenta del gasto de \$ 6.000, “para adquisición de material para las escuelas primarias de las unidades de tropa”. Entre octubre y noviembre del mismo año, se reportó la compra de 128 ejemplares de la obra de Tancredo Pinochet, 105 de César Gleisner y 143 unidades del texto de Giño O. Grumet.¹⁶⁶ En 1902 se adjuntó una lista sumaria de las licitaciones que hizo el Ejército para adquirir algunos útiles y libros. El desglose fue el siguiente:

CUADRO N° 2

Libros y útiles pedidos en propuestas públicas para las escuelas de los cuerpos del Ejército	
Ítem	Cantidad
Lector Americano 1°.	1500
Pizarras de piedra	4500
Cajas Lápices pizarra	250
Cajas de Plumas	250
Cajas de tiza	200
Lapiceros	4500
Tinteros	2500

¹⁶⁴ Comandante del Regimiento, al Jefe de Instrucción, n° 382, Tacna, 10 de agosto de 1905, en: AGE vol. 1087, Correspondencia, s/f.

¹⁶⁵ Los recibos mencionados en este párrafo se encuentran en: ANA, MG, vol. 3234, s/f.

¹⁶⁶ Inspector de Infantería e Instrucción, año 1908, en: ANA, MG, vol. 3704, s/f.

Resmas Papel n°. 1	250
Resmas papel n°. 2	200
Cajas Letras de Cartón	70
Pizarras de madera	40
Paquetes de Tinta en polvo	150
Frascos de Tinta	50

Fuente: Libros i útiles pedidos en propuestas públicas, ANA, MG, vol. 3163, s/f.

En abril de 1903, luego de vistos los antecedentes, se aceptaron las siguientes propuestas:

CUADRO N° 3

Gastos en útiles. escuelas primarias del Ejército. licitaciones aceptadas, 1903	
Mauricio Gleisner i Cia	3000 Pizarras de piedra rayadas a 18 ½ centavos cada una 3000 lapiceras a 330 pesos el ciento 300 cajas de lápices para pizarra a 57 centavos cada una
Guillermo Helfmann	200 resmas de papel n°. 1 200 resmas de papel n°. 2 a 232 pesos la resma de 500 pliegos
Juan León	300 Cajas de plumas a 70 centavos c/u 30 pizarras de madera a 23 pesos c/u 30 cajas de letras movibles a 11 pesos c/u
Picardo y Cia	2500 tinteros a 10 centavos c/u 100 frascos de un litro de tinta a 50 centavos c/u 200 paquetes de polvo de tinta a 20 centavos c/u
Nicolás Montt	3000 Silabarios Matte a 20 centavos c/u
Tornero y Torres	200 cajas de tiza a 55 centavos c/u
José M. Nuñez	1250 ejemplares del Lector Americano a 32 centavos c/u

Fuente: Ministerio de Guerra, Sección 2ª, Decreto 600, ANA, MG, vol. 3245.

El presupuesto requerido aumentaba en la medida que se consolidaba el servicio. Lejos estaban los días en que se compraban artículos para un número no superior a 300 alumnos en todo el país y las escuelas no pasaban de seis amobladas y otras tantas sin equipamiento.¹⁶⁷ Las necesidades crecían en tanto la alfabetización se iba convirtiendo en una tarea rutinaria de los cuarteles. En 1905, el comandante del Regimiento “Chorrillos” de Cauquenes escribió: “Acuso a Us. recibo de 60 pizarras i 25 (silabarios) *Nuevos Métodos* recibidos de ese departamento, las pizarras no son suficientes para las necesidades de la instrucción, por lo que

¹⁶⁷ GARAY, op. Cit., p. 136.

estimaría Us. se sirva remitirme 20 más que se me han dejado de enviar”¹⁶⁸. El mismo comandante había teleografiado pocos días antes: “Para servicio contingente necesito urgentemente ochenta pizarras y veinticinco silabarios”. El flujo de materiales y útiles hacia los diferentes cuerpos era constante. En junio de ese mismo año, el comandante del Batallón de Artillería a Caballo acusaba recibo del envío de 29 ejemplares del texto ‘Sistemas Orijinales Aritméticos’, “para la instrucción de las clases del regimiento de mi mando”¹⁶⁹. Una comunicación similar llegó desde el Batallón de Infantería Tucapel, de Temuco, acusando recibo de 29 ejemplares de la misma obra¹⁷⁰. En agosto, el regimiento Dragones del General Freire acusó recibo de 25 textos de *Historia de Chile* remitidos desde Santiago, además de cuatro cajas de lápices¹⁷¹; el mismo comandante, a mediados de diciembre de 1905, solicitó al Departamento de Instrucción que le remitieran los siguientes textos:

CUADRO N° 4

Textos solicitados por el regimiento Dragones del General Freire, 1905	
Nombre	N° de ejemplares
“Texto de Lectura, II Tomo por Nuñez	25
Texto de Lectura, III Tomo por Nuñez	28
Texto de Aritmética I por Castyro	43
Texto de Geografía por Cruz	18
Texto de Gramática por Bello	18

Fuente: Vicente Montauban al Departamento de Instrucción, Curicó, 19 de diciembre de 1905, AGE vol. 1087, correspondencia, s/f.

En 1912, entre muchas otras disposiciones, se autorizó a la Inspección General del Ejército para que girara contra la Tesorería Fiscal de Santiago la suma de \$4.000 “para adquisición de material para las escuelas primarias del Ejército. Impútese el gasto a la Partida 15, ítem 217 del presupuesto de Guerra i ríndase cuenta documentada de su inversión”¹⁷². Sin embargo, el presupuesto autorizado estaba lejos de la suma que había requerido Vicente

¹⁶⁸ Comandante Rodríguez Delano, Regimiento de Artillería “Chorrillos” al Departamento de Instrucción, n° 164, Cauquenes, 29 de mayo de 1905, en: AGE vol. 1087, correspondencia, s/f.

¹⁶⁹ Comandante Luis Altamirano, Regimiento de Artillería a Caballo al Departamento de Instrucción, Santiago, 20 de junio de 1905, en: AGE, vol. 1087, correspondencia, s/f.

¹⁷⁰ Comandante del Batallón de Infantería “Tucapel” al Departamento de Instrucción, Temuco, 23 de junio de 1905, AGE vol. vol. 1087, correspondencia, s/f.

¹⁷¹ Vicente Montauban al Departamento de Instrucción, Curicó, 29 de agosto de 1905, en: AGE, vol. 1087, correspondencia, s/f.

¹⁷² Ministerio de Guerra, G. 2, n° 2164, Santiago 27 de julio de 1912, en: ANA, MG, vol. 4137, s/f.

Palacios, General Inspector del Ejército, y que ascendió originalmente a \$8.000. El dinero enviado, señalaba Palacios, “no bastará para atender a la provisión de textos i útiles a 44 escuelas de otros tantos cuerpos del Ejército; puesto que hai que renovar anualmente la dotación de los libros que se dan a los conscriptos al licenciarse i reponer los útiles que se consumen durante el año”¹⁷³.

En 1913, se ordenó a las Administraciones de Caja que se giraran \$7.340 contra las Tesorerías Fiscales para que pagasen a los empleados de Instrucción Primaria por los meses correlativos de enero a junio la ‘asignación para casa’ de acuerdo a lo establecido por el decreto AI n° 2429 de 1912. A cada una de las Cajas se pagó una cantidad que osciló entre \$360 y \$375. No obstante, la Corte de Cuentas, reunida ese mismo día, objetó el pago a los instructores de educación primaria por considerarlo contrario al artículo 13 de la Ley de decreto de 16 de septiembre de 1884, en tanto que los instructores no estaban comprendidos en el personal de tropa.¹⁷⁴ Según se desprende del listado incluido, reproducido en el Cuadro N°5, el servicio prestado por civiles continuaba realizándose de Tacna a Magallanes.

CUADRO N° 5			
Pago de asignación de casa a profesores solteros			
Nombre	Clase	Administración de Caja	Tesorería
Salomon Canales Arenas	Prof. 3ª Clase	Regimiento Rancagua n° 4	Tacna
Misael Rodríguez Lara	Prof. 3ª Clase	Regimiento Cazadores n° 1	Tacna
Humberto Mansilla Bañados	Prof. 3ª Clase	Regimiento General Velásquez n° 6	Tacna
Lorenzo Gallardo Theverin	Prof. 3ª Clase	Regimiento Cazadores n° 1	Iquique
Carlos Rojo Lindo	Prof. 3ª Clase	Regimiento Esmeralda n° 7	Antofagasta
Isaac Concha Salgado	Prof. 2ª Clase	Regimiento Arica n° 2	La Serena
Miguel Toledo Palacios	Prof. 1ª Clase	Regimiento Maipo n° 2	Valparaíso
Germán Hempell Delgado	Prof. 2ª Clase	Regimiento Yungay n° 3	Valparaíso
Ceferino Ovalle Valdivia	Prof. 3ª Clase	Grupo de Artillería Jeneral Escala	San Felipe

¹⁷³ Inspección general del Ejército al Ministerio de Guerra, n° 144, Santiago, 15 de junio de 1912, en: ANA, MG, vol. 4137, s/f.

¹⁷⁴ Dictamen del Tribunal de Cuentas del Ejército, integrado por Alamiro Huidobro, A. Echevarría, E. Puelma y Victor Zerrano, n° 1489, Santiago 13 de mayo de 1913, en: ANA, MG, vol. 4122, s/f.

Maximiliano Fuentes Mújica	Prof. 1ª Clase	Regimiento Cazadores n° 2	Santiago
Moisés González González	Prof. 1ª Clase	Regimiento Tacna n° 1	Santiago
David Núñez Alfaro	Prof. 1ª Clase	Batallón Ferrocarrileros	Santiago
Juan Valenzuela Onell	Prof. 2ª Clase	Regimiento Maturana n° 5	Santiago
Nicanor Trejos Rojas	Prof. 3ª Clase	Batallón Zapadores n° 3	Talca
Juan Saavedra Navarrete	Prof. 2ª Clase	Regimiento Valdivia n° 8	Cauquenes
José González Bobadilla	Prof. 2ª Clase	Batallón de Tren n° 3	Concepción
Norberto Vera Borquez	Prof. 2ª Clase	Regimiento Húsares n° 3	Angol
Carlos Ojeda Riquelme	Prof. 2ª Clase	Batallón de Tren n° 4	Angol
Roberto Alderete Miranda	Prof. 2ª Clase	Batallón Zapadores n° 4	Osorno
Claudio Bustos Pérez	Prof. 2ª Clase	Batallón Magallanes	Punta Arenas

Fuente: Archivo Ministerio de Guerra, Vol. 4122, Oficio n°. 1230, Santiago, 7 de mayo de 1913. Se completó con “Relación de los profesores jefes de las Escuelas del Ejército que por ser solteros tienen derecho a la gratificación de casa acordada por Decreto AI no. 2429, del 21 de agosto de 1913”.

El desempeño de los suboficiales como profesores ayudantes en la alfabetización de los conscriptos significaba, para ellos, mejorar sus condiciones económicas. Una de estos beneficios fueron los bonos que, de tiempo en tiempo, recibían los profesores en la institución. “La Administración de Caja que se detallan en el decreto n° 301, de 13 de marzo último, atenderán durante el primer semestre del presente año el pago de la gratificación de alojamiento a que tienen derecho los Profesores de Instrucción Primaria del Ejército [...]”¹⁷⁵. Estas gratificaciones o bonos muchas veces reproducían pagos similares hechos al profesorado en el mundo civil. Como toda forma de bono, estos pagos no eran regulares y debían ser autorizados por las máximas autoridades de la institución o del país. Así, en marzo de 1914, por orden del Presidente de la República, se decretó el pago de una gratificación del 40% al personal de Instrucción Primaria del Ejército, de lo que debían percibir por los meses de enero y febrero. La gratificación, sin embargo, fue limitada a quienes prestaban sus servicios en las Provincias de Tacna, Tarapacá y Antofagasta. En el siguiente Cuadro se adjuntan los nombres de los preceptores incluidos en las nóminas respectivas, pues permite percibir la distribución de los profesores y ayudantes en los cuarteles de la zona **norte del país**.

¹⁷⁵ Decreto, Ministerio de Guerra, Santiago 21 de abril de 1915, en: ANA, MG, vol. 4346, s. f. Ver también carta del Ministro de Guerra Ramón Barros Luco a la Dirección de Hacienda, Santiago, 11 de mayo de 1915, en: ANA, MG, vol. 4346, s. f.

CUADRO N° 6

Gratificación otorgada a personal de instrucción primaria del ejército, provincias Tacna, Tarapacá y Antofagasta, 1914. (regimiento, profesor y jerarquía)		
Administración de Caja	Tesorería	Cantidad
Regimiento Rancagua n° 4	Tacna	\$ 346
Preceptor de 3ª clase Raúl Novoa		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Luis A. Zúñiga		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Waldo Díaz		
Regimiento O'Higgins n°. 13	Tacna	\$ 346
Preceptor de 3ª. Clase José L. Buitano		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Carlos Rogers		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Luis Espinoza		
Grupo General Velásquez	Tacna	\$ 366
Preceptor de 3ª Clase Humberto mancilla		
Preceptor Ayudante de 1ª Clase Abel Olmos		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Carlos Orellana		
Regimiento Lanceros	Tacna	\$ 346
Preceptor de 3ª Clase Bernardo Undurraga		

Preceptor Ayudante de 2ª Clase Marcos Puelma F.		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Enrique Latorre J.		
Grupo General Borgoño	Tacna	\$ 233
Preceptor de 3ª Clase César Herrera		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Pedro Canales		
Batallón Zapadores nº 1	Tacna	\$ 233
Preceptor de 3ª Clase Misael Rodríguez		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Miguel Segovia		
Regimiento Carampangue	Iquique	\$ 426
Preceptor de 1ª. Clase Eduardo Salinas		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Victor Gajardo		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Demetrio Poblete M.		
Regimiento Granaderos nº. 1	Iquique	\$ 366
Preceptor de 3ª Clase Lorenzo Gallardo		
Preceptor Ayudante de 1ª Clase Pedro Quiroga		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Pedro Valenzuela		
Batallón de Tren nº. 1	Iquique	\$ 233

Preceptor de 3ª Clase Eduardo Méndez		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Arturo Córdova		
Regimiento Esmeralda n.º.7	Antofagasta	\$ 359
Preceptor de 2ª Clase Carlos Rojo Indo		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Pedro Valenzuela		
Preceptor Ayudante de 2ª Clase Manuel Troncoso		
	TOTAL	\$3.259

Fuente: Ministerio de guerra, decreto Ministerial n.º. 113, Santiago, 16 de marzo de 1914; Nómina de preceptores, Tacna, 20 de febrero de 1914, ambos en: ANA, MG, vol. 4220, s.

En 1914, como se verá a continuación, se pagó una gratificación a todo el personal que se había desempeñado por más de diez años en la Instrucción Primaria del Ejército. En el siguiente Cuadro, elaborado con los diversos decretos emitidos durante ese tiempo, se puede apreciar que el sistema ya estaba consolidado, en tanto que gran parte del personal de las diversas zonas militares pudo cumplir con la condición de haber prestado servicios por más de una década. En total, atendiendo al pago de la gratificación, las Administraciones de Caja distribuyeron \$1.373 entre el profesorado. La información también permite apreciar la distribución de los profesores en la II y III Zona militar.

CUADRO N° 7

Relación nominal de los profesores de instrucción primaria con más de 10 años de servicio, 1914.		
II y III zona militar.		
NOMBRES	UNIDAD	GUARNICION
Visitador Máximo Guerrero Barría	Oficinas Superiores del Ejército	Santiago
Profesores de 1ª Clase		
Eduardo Salinas	Rejimiento Carampangue	Iquique
Miguel Toledo	Rejimiento Maipo	Valparaíso
Demetrio Figueroa	Rejimiento Dragones	Curicó
Ramón L. Méndez	Rejimiento Chorrillos	Talca
Toribio Vallejos	Escuela Sub Oficiales	San Bernardo
Juan E. Jara	Rejimiento Caupolicán	Valdivia
Eduardo J. Méndez	Rejimiento Lautaro	Los Angeles
David Nuñez		Cartagena
José P. González	Compañía de Tren n°. 3 Concepción	
Ricardo Irrarrázaval Lira	Rejimiento de Infantería Maipo n°. 2	Valparaíso
Profesores de 2ª Clase		
Leonidas Laguna	Rejimiento Buin	Santiago
Ramón Latorre	Rejimiento Pudeto	Santiago
Carlos Fredes	Rejimiento Coraceros	Santiago
José del C. Maldonado	Rejimiento Llanquihue	Puerto Montt
Ramín Andrade Moss	Rejimiento Chiloé	Ancud
Preceptor Ayudante Juan Vergara	-	Cartagena
Profesores de 3ª Clase		
Bernardo Undurraga	Rejimiento Lanceros	Tacna
Ceferino Ovalle	Rejimiento Jeneral Escala	San Felipe
José del T. Mutis	Rejimiento Jeneral Aldunate	Parral
Nicanor Trejos	Batallón Zapadores n°. 3	Talca

Prec. Ayudante Gabriel Flores	Rejimiento Lautaro	Los Anjeles
-------------------------------	--------------------	-------------

Fuente: Nominas diversas enviadas desde las Zonas Militares, febrero-marzo 1914, en: ANA, MG, vol. 4220, s. f.

En tanto que los pagos se distribuían de acuerdo a antigüedad o jerarquía, era corriente que los instructores se esmeraran en llegar a ocupar los cargos superiores o que solicitaran corregir errores cometidos en su jerarquización. “Se declara que el señor Albino Rivas Baeza, tiene la categoría de Profesor de Segunda Clase, y no de Profesor Ayudante de Segunda clase, como se le hace figurar en el Decreto Supremo G. 3, n°. 892 del 24 de abril de 1920”¹⁷⁶. Este tipo de aclaraciones, frecuentes en los archivos administrativos de la institución, demuestra las dificultades que enfrentó el servicio al momento de jerarquizar a los profesores normalistas debido a la poca claridad de la ley en ese sentido. Sin embargo, el Ejército se esforzó por incorporar preceptores normalistas con el objeto de profesionalizar la instrucción. En 1904, el Departamento de Personal aceptó la renuncia de Roberto Avendaño, hasta allí preceptor de la escuela del Batallón Yungay. “Nómbrese en su lugar al normalista don Luis Guajardo, propuesto por el jefe respectivo”¹⁷⁷. Algunos años después, se llenó una vacante similar en el Batallón Zapadores Concepción. “Estando vacante el puesto de profesor del Batallón Zapadores Concepción por renuncia del que lo servía, se propone al señor Bernardo Undurraga como profesor interino de 3ª clase. El Sr. Undurraga es actualmente profesor jubilado con más de 18 años de servicio en la instrucción pública primaria”¹⁷⁸. En 1905, incluso en los lugares más distantes, se hacía un esfuerzo por contratar normalistas. Sin embargo, como se desprende de un telegrama enviado por el comandante Urrutia, no estaba claro el emolumento que debía pagarse a los preceptores. “Las compañías destacadas en Lota, Lautaro y Osorno deberán contratar preceptor. ¿Cuál sería el sueldo? Urrutia”¹⁷⁹.

¹⁷⁶ Decreto, Santiago, 28 de mayo de 1920; Máximo Guerrero, Director de Visitación de Instrucción Primaria del Ejército a la Inspección de establecimientos de Educación, no. 837, Santiago 24 de mayo de 1920, en: ANA, MG, vol. 4858, s. f.

¹⁷⁷ Departamento de Personal, Sección 1ª, n°. 783, Santiago, 27 de junio de 1904, en: ANA, MG, vol. 3245, s. f.

¹⁷⁸ Inspección General del Ejército, II Sección, decreto 167, Santiago, 1º de agosto de 1912, en: ANA, MG, vol. 4012, s. f.

¹⁷⁹ Urrutia al Inspector general del Ejército, Departamento de Instrucción, 5 de abril de 1905, en: AGE, vol. 1087, correspondencia, s/f.

No era fácil para los comandantes conseguir la gente idónea o con los títulos que especificaba la Ley. Ese mismo año, el comandante Juan Enrique Molina, de la Compañía Zapadores Pontoneros “Arauco”, escribió a la jefatura de la III Zona Militar:

“Como no ha sido posible hasta la fecha llenar la vacante de preceptor de instrucción primaria por no haberse presentado ningún candidato, y deseando esta Comandancia dejar listos todos los servicios antes que se recoja el contingente, me permito rogar a U. S. se sirva decirme si habrá impedimento para proponer para el puesto al Señor Alejandro Castro que aunque no es preceptor titulado como lo exige la Circular no. 126 de la Inspección General del Ejército, es Bachiller en Humanidades, faltándole un ramo para bachiller en matemáticas, alférez de reserva, 9 años de profesor de matemáticas en el Liceo de esta ciudad y de francés como suplente en varias ocasiones; igualmente ha sido profesor en la escuela Superior”¹⁸⁰.

Desde Iquique, la Jefatura Militar de la I Zona Militar, hizo llegar, vía telegrama, solicitudes similares. “En algunas guarniciones de la zona no hai normalistas titulados para contratarlos escuelas cuerpos pero hai preceptores idóneos que satisfarían exigencias enseñanza. Ruegole zanjar dificultades”¹⁸¹. De esa misma Zona Militar llegó, dos días más tarde, un telegrama aún más urgente: “Comandante O’Higgins, pide apurar envío útiles instrucción primaria y carretones policía”¹⁸². Desde el Norte, a comienzos de mayo, se enviaba a la Inspección General “tres contratos de preceptores para las escuelas Primarias de tres cuerpos dependientes de esta Comandancia en jefe –Batallón Carampangue, Regimiento Húsares del General Carrera y de la Compañía Atacama– solicitando su visado”¹⁸³. Los tres preceptores –Demetrio Poblete, José Vicente Aranguren y Desiderio Oviedo– eran normalistas. Desde Concepción, a mediados de julio, el comandante del Batallón Chacabuco, manifestaba que no había “sido posible encontrar un preceptor normalista hasta la fecha. Ruego a U. S. se sirva autorizarme para que contrate uno aunque no sea normalista titulado,

¹⁸⁰ Juan Enrique Molina, Comandante de la Compañía Zapadores Pontoneros “Arauco”, a la Jefatura de la III Zona Militar, Talca, abril, 7 de 1905, en: Id.

¹⁸¹ Telegrama proveniente de Iquique a la Inspección General del Ejército, 10 de abril de 1905, en: Id.

¹⁸² Telegrama proveniente de Iquique a la Inspección General del Ejército, 12 de abril de 1905, en: Id.

¹⁸³ N. Marin, Plana Mayor, III Zona Militar, al Jefe de la Sección Instrucción del Ejército, Iquique, 5 de mayo de 1905, en: Id.

por no haber en la guarnición de Lota, y a fin de que pueda la escuela de la citada Compañía”¹⁸⁴.

En 1912, el ‘Boletín Oficial’ incluía la siguiente noticia:

“Empleados de Instrucción. Nombramiento de un preceptor. G. 2 n° 1981. Santiago, 5. VII. 912. Nombra al Normalista don Pedro Seguel para que, interinamente, desempeñe el puesto de preceptor ayudante de 2ª clase de la escuela primaria del Regimiento de Infantería n° 10. Páguese al nombrado el sueldo i gratificaciones correspondientes”¹⁸⁵.

Durante 1913 se nombraron como profesores a los normalistas Alfonso Wellman (Regimiento de Infantería Llanquihue), Arturo Pimentel (Batallón de Tren n° 2), Julio Méndez (Batallón de Tren n° 4), Guillermo Rossel (Regimiento de Infantería O’Higgins n° 13) y Juan de Dios Barría (Regimiento Caupolicán n° 14).¹⁸⁶ En 1914, “encontrándose vacante el puesto de Profesor Jefe de la Escuela Primaria del Batallón Zapadores n° 4, por renuncia del profesor don Roberto Alderete, se propone al actual Ayudante normalista señor Luis H. Inostroza en la categoría de Profesor de 3ª Clase”¹⁸⁷. Inostroza sería reemplazado en su cargo por el normalista Víctor Robles Vásquez. En 1917 se procedió de una manera similar. “Nombrase Profesor Ayudante de 2ª Clase de las Escuelas primarias del Ejército al normalista Don Alfonso Ortega Frías, quien pasará a prestar sus servicios como agregado a la Escuela de Sub-Oficiales en reemplazo de don Ernesto Miranda Ordenes, fallecido recientemente”¹⁸⁸.

La demanda por contar con profesores normalistas generaba tensión porque su incorporación significaba reemplazar al personal de planta que, sin tener la formación profesional, había ejercido de modo competente las tareas docentes. En 1904, Francisco Quevedo, el connotado normalista que había tomado a su cargo el Departamento después de haber servido, desde 1894, como Inspector General de Escuelas Primarias de la institución, hizo llegar al Departamento de Instrucción una lista de preceptores para que se aceptara su

¹⁸⁴ Comandante del batallón Chacabuco al Departamento de Instrucción Militar, Concepción, 11 de julio de 1905, en: Id.

¹⁸⁵ *Boletín Oficial*, Santiago, 1912, p. 1098.

¹⁸⁶ Nombramientos de Profesores Normalistas, 1912, en: ANA, MG, vol. 4137, s/f.

¹⁸⁷ Inspección General del Ejército, II Sección, decreto 26, Santiago, 21 de febrero de 1914, en: ANA, MG, vol. 4220, s. f. Ver también: Decreto Ministerial n° 410, Santiago, 8 de marzo de 1914.

¹⁸⁸ Decreto Ministerial n° 398, Santiago, 18 de junio de 1917, en: ANA, MG, vol. 4559, s/f.

incorporación a diversas unidades a lo largo del país. Conocedor de las necesidades del servicio a su cargo y consciente de los desafíos metodológicos que representaba la alfabetización de miles de reclutas, Quevedo tuvo cuidado en señalar que cada uno de los preceptores había sido nominado por los respectivos comandantes. “Esta Inspección estima que no hay inconveniente para que se acepten los servicios de los espresados [...] señores en las escuelas de los mencionados cuerpos, aunque algunos de ellos no sean normalistas, pero se ocupan actualmente en la enseñanza pública primaria”¹⁸⁹. En concordancia con esta opinión, se cursó el nombramiento el 27 de junio de 1904. La lista incluyó a preceptores que desarrollaron sus actividades por varios años.

CUADRO N° 8

Propuesta de profesores para las escuelas primarias del ejército, 1904	
Nombre	Batallón
Rafael Cordero	Batallón Carampangue
Edesio Parker	Batallón Rancagua
Francisco Villagrán	Batallón Esmeralda
Demetrio Poblete	Rejimiento Húsares
Samuel Manzano	Rejimiento Arica (La Serena)
Guillermo Rojas	Rejimiento Arica (Copiapó)
Desiderio Oviedo	Compañía Atacama
Rafael López	Rejimiento Lanceros del Jeneral Cruz (Limache)
Carlos Vallejos (Normalista)	Batallón Tucapel (Temuco)
Isaías Valenzuela	Batallón Tucapel (Victoria)
Luis Núñez	Batallón Chacabuco (Lota)

Fuente: Propuestas de las diversas comandancias, 1904, Ministerio de Guerra, Vol. 3245.

¹⁸⁹ Francisco Quevedo, Inspección Jeneral de las Escuelas del Ejército, al Coronel Jefe del Departamento de Instrucción, n° 38, Santiago, 15 de junio de 1904, en: ANA, MG, vol. 3245, s/f.

El servicio educacional prestado por personal de planta comprendió a sujetos de larga trayectoria en la institución. Ese fue el caso de del Profesor Jefe de Instrucción Primaria Miguel Toledo Palacios, quien cumplió 25 años en el servicio.¹⁹⁰ Su trayectoria coincidió con el tiempo que llevaban funcionando las escuelas primarias en el Ejército.

CUADRO N° 9

Hoja de servicios del profesor jefe Miguel Toledo Palacios	
1° de junio 1900	Profesor del Batallón Escuela Clases
1°. De marzo 1905	Profesor del Batallón Cazadores de Pudeto
28 de marzo 1906	Profesor del Regimiento Maipo n°. 2
8 de julio 1915	Profesor del Regimiento Telégrafos
19 de julio 1916	Profesor del Regimiento Maturana
7 de noviembre 1916	Hoy día de la fecha

Fuente: Ejército de Chile, Hoja de Servicio de Miguel Toledo Palacios, 7 de noviembre de 1925, ANA, Ministerio de Guerra, Vol. 5402, s. f.

También fue el caso de René Bañados Honorato, quien comenzó su carrera como Profesor Ayudante en 1910 prestando servicios en el Regimiento Maipo, para terminar en la cima de la jerarquía como profesor de 1ª Clase, en el mismo regimiento. Al igual que Toledo, Bañados lucía una hoja de servicios con 17 años de impecable desempeño en las tareas de alfabetización de suboficiales y reclutas analfabetos.

CUADRO N° 10

Hoja de servicios del profesor de 1ª Clase René Bañados Honorato	
19 de marzo 1910	Profesor Ayudante Rejimiento Maipo
20 de abril 1914	Profesor Ayudante Rejimiento Maipo
16 de mayo 1917	Profesor 2ª Clase Batallón Tren n°. 3
18 de mayo 1920	Profesor 1ª Clase Inspección Depto. Armanentos
1°. De junio 1923	Profesor 1ª Clase Rejimiento Maipo

¹⁹⁰ Ministerio de Guerra, Decreto 1281 sobre sueldo del profesor Miguel Toledo, Santiago, 30 de noviembre de 1925, ANA, MG, vol. 5402, s/f.

25 marzo 1926	Pasó al Ministerio de Instrucción
1º. De octubre 1926	Profesor 1ª Clase regimiento Maipo
1º. De marzo 1927	Suprimido

Fuente: Ejército de Chile, Hoja de Servicio de René Bañados Honorato, 1º. De marzo de 1927, ANA, MG, Vol. 5541, s. f.

Algunos comandantes, como podría esperarse, depositaban su confianza en los oficiales pertenecientes a su unidad con preferencia a los preceptores que no conocían y percibían como extraños a la unidad. Probablemente veían en sus sub-oficiales un mayor grado de dedicación y compromiso con la tarea docente. En 1915, con motivo de la designación del teniente Olegario Lazo y el alférez Humberto Mardones para la Escuela de Ingenieros, el comandante Martín Escobar señaló la conveniencia de retener a los oficiales en la unidad “dada la escasez de Oficiales subalternos para la ilustración del contingente, harían falta los oficiales nombrados, pues hay que tener presente que ya estos cuerpos –Rejimiento Dragones y Rejimiento Chorrillos, respectivamente– tienen dos oficiales cada uno en la Escuela de Caballería”¹⁹¹.

Durante los períodos de reforma del servicio –como ocurrió en 1924– los oficiales y clases que se incorporaron a las escuelas primarias, arriesgaron a quedar fuera del servicio. Así lo deja ver la carta que envió el sargento escribiente Alfredo Lembach en 1924 al Ministro de Guerra solicitando su reintegro al servicio como profesor Ayudante del Regimiento de Artillería Velásquez de Tacna, luego que este fuera suprimido. “Que la supresión del puesto de profesor le deja fuera del servicio en circunstancias que se le había nombrado en el pensamiento de premiar sus servicios prestados como suboficial, y que ahora se ha convertido en un castigo más penoso aún si se considera que el traslado le ha ocasionado gastos innumerables”¹⁹².

El Ministerio acusó recibo de la carta de Lembach y ordenó que fuese pasada a la Visitación de Instrucción Primaria de la institución. La Inspección respaldó la solicitud del

¹⁹¹ Martín Escobar, III Zona Militar, al Inspector Jeneral del Ejército, Talca, 12 de abril de 1905, en: AGE, vol. Correspondencia, s/f.

¹⁹² Alfredo Lembach, Suboficial Profesor Ayudante, al Ministro de Guerra, no. 18735, Santiago, 30 de diciembre de 1924, en: ANA, MG, vol. 5328, s/f.

suboficial, manifestando que era “muy puesta en razón”, y que “el puesto de Profesor le fue otorgado en atención a sus buenos servicios anteriores y porque contaba con las aptitudes que él requería”¹⁹³. Asimismo, manifestaba que el alejamiento de Lembach se había producido debido a la reorganización que experimentó ese año el Servicio de Instrucción del Ejército, motivo por el cual se había suprimido el personal menos antiguo. Por ambas razones, recomendaba que se restituyera a Lembach en el puesto de Sargento 1º, Escribiente, “que hubo de renunciar para aceptar el de Profesor Ayudante de Instrucción Primaria del Ejército”.

La consolidación del sistema de educación primaria en el Ejército no fue un proceso expedito. Uno de los elementos que perturbó su desarrollo fue la disputa que solía acaecer cuando emergían opiniones divergentes respecto de la calidad y condición (civil o militar) que debían tener los profesores. En ese contexto, que era polémico, el Comando del Regimiento de Artillería nº 1, ‘Tacna’ en 1927, decidió no contratar al profesorado civil que impartía instrucción primaria en esa unidad. Se trataba de los profesores Raúl Novoa y Francisco Ferrada. Ambos profesores, informó el Coronel Director de Tiro y Deportes, “se han presentado a esta Dirección a exponer que el Comando de dicha unidad no les ha dado trabajo, no obstante, ellos habérselo solicitado en varias ocasiones”¹⁹⁴. Esta decisión obligó a la Comandancia de la Guarnición a solicitar un Informe al respecto. La respuesta del Comandante no se hizo esperar.

“Considero que el Regimiento de mi mando, debe continuar con el sistema establecido para probar fehacientemente su superioridad sobre el antiguo. Hasta la fecha estoy convencido de que el sistema por el cual se hacen actualmente las clases de Escuela Primaria en esta Unidad es infinitamente superior al de los SS. Profesores civiles. Como en el cuartel no hai otra clase de trabajo que puedan desempeñar, i además por las otras

¹⁹³ Memorándum del Coronel Jefe del Departamento de Infantería al Departamento de Personal, Inspección General del Ejército, nº 219, Santiago, 2 de enero de 1925, en: ANA, MG, vol. 5328, s/f.

¹⁹⁴ N. Valenzuela, Coronel Director de Tiro i Deportes, al Ministro de Guerra, no. 508, Santiago, 25 de noviembre de 1926, en: ANA, MG, vol. 5499, s/f.

razones espuestas en el oficio no 491 antes citado, los he eliminado de todo servicio dentro de la Unidad”¹⁹⁵.

En un Informe más detallado, el Comandante del Regimiento ‘Tacna’, especificó la organización y el programa de instrucción primaria que impartía la unidad bajo su mando y que, en su opinión, justificaba prescindir de los servicios que prestaban los profesores civiles. Este Informe, por la calidad de la información y el detalle expuesto, permite visualizar cómo funcionaba la educación primaria en los cuarteles durante esos años. Por ese motivo, lo reproducimos en extenso.

“Al Comando de la Artillería de la III División de Infantería. Guarnición.

Este Comando deseoso de dar a conocer la forma como funciona el servicio de escuela Primaria en el Rejimiento de su mando, se permite elevar a su consideración el siguiente Informe:

La escuela para conscriptos está dividida en seis secciones, 4 para analfabetos i 2 para semi-analfabetos que funcionan diariamente de 1,45 a 3 p.m. Tiene la supervijilancia general de la instrucción el Comandante del IIº Grupo Mayor Sr. Alfredo Donoso.

Las 4 secciones de analfabetos están supervijiladas por el Teniente don R. Ortiz, quien asiste diariamente a las clases, controla i ayuda al trabajo de los Cabos Profesores, indicándoles los medios pedagójicos más convenientes y verifica que la instrucción que reciben los conscriptos sea consciente i no aprendan a leer trozos del silabario de memoria. El personal de profesores está formado por los Cabos Dactilógrafos del regimiento (furrieles de las baterías). Este personal lo componen individuos de preparación intelectual suficiente i, al hacerse cargo de esta instrucción, no perjudican a sus Baterías, pues, las horas en que funcionan las clases les permiten dedicarse a ellas sin descuidar sus trabajos de oficina. El personal de conscriptos está dividido a razón de

¹⁹⁵ René Ponce, Teniente Coronel y Comandante del Rejimiento de Artillería nº. 1 “Tacna”, al Comando de la Artillería, de la III División de Infantería, nº. 1004, Santiago, 7 de diciembre de 1926, en: ANA, MG, vol. 5499, s. f.

25 por sección, lo que facilita la tarea del profesor, quien puede dedicarse a hacer una instrucción casi individual.

Las dos secciones de semi-analfabetos, con 50 hombres en total, está supervijilada por el teniente Don A. Herrera, i tienen como instructores a dos Sarjentos 1ºs. armeros; estos Suboficiales son hombres de instrucción basta (sic) i cumplen su cometido en forma completa; por otra parte, al igual que los Cabos dactilógrafos, no perjudican sus baterías con la asistencia a la Escuela en su calidad de profesores.

La Sección de Suboficiales a cargo del Tte. Don R. Alvarez con el Sarjento 1º. Armero A. Baeza como Ayudante, funciona en forma correcta como una buena academia. El Suboficial es persona que ha hecho sus estudios superiores i tiene conocimientos de pedagogía.

Las materias tratadas en esta Sección son las exigidas por el Reglamento no 18 en todas sus partes, i hasta la fecha se han pasado las correspondientes al primer trimestre en mui buenas condiciones.

En lo relacionado al éxito hasta hoy en las Secciones de analfabetos, este Comando lo considera halagador, pues todos los conscriptos actualmente conocen a conciencia las letras correspondientes a las lecciones pasadas i muchos de ellos comienzan a leer palabras en cualquier parte del silabario. En cuanto a escritura, ella marcha paralela a la lectura i se encuentra suficientemente adelantada.

En las secciones de semi-analfabetos el progreso es también visible; cada uno ha mejorado la lectura i actualmente escriben en forma satisfactoria.

En general, este Comando está plenamente satisfecho con la forma como funciona la escuela Primaria i del resultado obtenido hasta la fecha i considera este sistema, superior al antiguo, toda vez que dos profesores civiles no pueden ser suficientes para la instrucción, ya que uno tendría que hacerse cargo de la instrucción sección analfabetos de 100 conscriptos minimum i el otro de la semi-analfabetos de 50 conscriptos. Es evidente que aunque estos señores sean más preparados no podrían jamás obtener el buen resultado actual, donde cada sección consta de 25 conscriptos.

El carácter de civil del profesor hace que también le tengan menos respeto que actualmente le tienen al Cabo profesor i al oficial que constantemente está con ellos. No era extraño entrar antiguamente a una sala de clases i encontrar a muchos durmiendo, a otros jugando i ver al profesor impotente para dominarlos i en consecuencia concretarse a enseñar a los que buenamente se prestaran para ello.

No se escapará al elevado criterio del Sr. Comandante de la Artillería de que el resultado obtenido hasta la fecha es superior a conseguido en otros años, al término del período de instrucción.

En estas condiciones estimo que habría conveniencia en que el regimiento de mi mando siguiera en la forma actual, ya que los profesores, resentidos con la medida de separación del servicio del Ejército, vendrían a constituir en el Regimiento, a mi juicio, un foco de indisciplina cuyas consecuencias serían por demás perniciosas para la estabilidad de la institución.

En vista de estas consideraciones, ruego al señor Comandante de la Artillería que en caso de que el personal de profesores sea reincorporado al servicio del Ejército, interponga sus influencias para que nos e destune ninguno al Regimiento de mi mando, i me permita continuar la instrucción en la forma actualmente establecida, aun cuando más no sea como vía de experiencia.

(fdo) Rene Ponce, Mayor i Comandante del Regimiento”¹⁹⁶.

Una vez evaluado el Informe del Comando del Regimiento n° 1 Tacna, la comandancia en Jefe de la Artillería consideró

“que debe aceptarse la proposición formulada por el Comando de la Unidad, con el objeto de que al final del año militar pueda informarse, con cierta experiencia, sobre el resultado que se obtenga por la implantación de este nuevo profesorado; el que si resulta

¹⁹⁶ Informe sobre como está establecido el servicio de Escuela Primaria en el Regimiento, de René Ponce, Teniente Coronel y Comandante del Regimiento de Artillería n° 1 “Tacna”, Santiago, 21 de junio de 1926, en: ANA, MG, vol. 5499, s. f.

beneficioso, sin perjudicar las otras ramas de la instrucción, sería de una efectiva y real economía para el Erario nacional”¹⁹⁷.

El Ministerio acogió la recomendación hecha por Barbosa, decretando que los profesores Novoa y Ferrada fuesen incorporados a alguna unidad de la guarnición, “pero en ningún caso a este Ministerio por no ser necesarios sus servicios en este Departamento”. El caso de ambos profesores concluyó con su traslado a otras unidades:

“1. El profesor jefe de Instrucción primaria, don Raúl Novoa Fuentes, pasará a continuar sus servicios al Regimiento de Infantería “Lautaro” n°. 10 (Santiago), dejando de pertenecer al Regimiento de Caballería Montada “Tacna” n°. 1 (la misma guarnición)

2. El profesor ayudante de instrucción primaria don Francisco Ferrada Bobadilla, pasará a continuar sus servicios a la Escuela de Aplicación de Infantería (San Bernardo), dejando de pertenecer al Regimiento de Artillería Montada “Tacna” n°. 1 (Santiago)”¹⁹⁸.

En enero de 1925, una vez completada la reorganización del servicio, se procedió a calificar al personal que se desempeñaba en el Departamento de Instrucción Primaria. El Informe elaborado en esa fecha proporciona una radiografía exacta del estado en que se encontraba el servicio, poco antes de ser abolido.

CUADRO N° 11

Personal de instrucción primaria según las unidades y reparticiones del Ejército, 1925.	
Guerrero Barría Máximo	Visitador Inspector
Profesores 1ª Clase	
1. Salinas Soto Eduardo	Grupo Art. Montaña n°. 2 Jeneral del Canto
2. Meneses Bravo José m.	Dirección del Material de Guerra
3. Fuentes Mújica Maximiliano	Rej. Cab. N°. 2 Cazadores Jeneral Baquedano
4. González Gonzáles moisés	Reg. Art. No. 1 Tacna
5. Toledo Palacios Miguel	Grupo Art. Cab. N°. 2 Jeneral Maturana
6. Mendes Munizaga Ramón L.	Rej. Art. N.º 3 Chorrillos

¹⁹⁷ N. Barbosa, General, Comandante en Jefe de la III División Infantería, al Ministerio de Guerra, Santiago, 21 de diciembre de 1926, en: ANA, MG, vol. 5499, s. f.

¹⁹⁸ Resumen destinación de varios profesores, Santiago, 11 de enero de 1927, ANA, MG, vol. 5499, s. f.

7. Jara Obreque Juan	Rej. Inf. No. 14 Caupolican
8. Rodríguez Blanco Carlos	Rej. Ferrocarrileros (Bat. Esplotación)
9. Nuñez Alfaro David	Rej. Ferrocarrileros
10. Torres Rioseco Luis	Rej. Inf. N° 11 Tucapel
11. Pimentel Marchant Carlos	Grupo de Aviación
12. Allende Cavada Pedro	Escuela de Aplicación de Infantería
13. Saavedra Navarrete Juan	Bat. Zapadores n°. 4
14. Fuenzálda Briones Eleodoro	Rej. Cab. No. 5 Lanceros Jeneral Cruz
15. Mossó Lagos Agustín	Escuela de Aplicación de Infantería
16. Novoa de la Fuente Raúl	Inspección Instrucción Primaria
17. Bañados mancilla Humberto	Dest. Montaña n°. 1 Jeneral Lagos
18. Maldonado Soto Celedonio	Rej. Inf. N° 15 Llanquihue (Bat. P. Montt)
19. Chavez Lagos Miguel	Rej. Art. N° 4 Miraflores
20. Andrade Moss Ramon	Rej. Inf. N° °15 Llanquihue (Bat. Amncud)
21. Trejo Rojas Nicanor	Rej. N° 8 de inf. Valdivia
22. Correa Olate Manuel	Batería Art. Pesada
23. Valenzuela Onell Juan	Rej. Telegrafos
24. Escobar Iturrieta Hermojénes	Agregado a la Inspección de Instrucción Primaria
25. Heimpell Delgado Jerman	Rej. Cab. N° 4 Coraceros Jeneral Prieto
26. Lagunas Mesa leonidas	Tej. Inf. N° 1 Buin
27. Bañados Honorato René	Rej. Indfantería, N° 2 Maipo
28. Conteras Sandoval Manuel	Rej. Cab. N° 2 Húsares Jeneral Carrera
29. Muñoz Vera Daniel	Rej. Inf. Magallanes
30. Muñoz Muga Tirso	Rej. Inf. N° 5 Carampangue
31. Díaz Medina Waldo	Rej. Inf. N° 7 Esmeralda
32. Venegas Palavicino Victoriano	Rej. Can. N° 7 Guías Jeneral Benavente
33. Puelma Fernández Marcos	Rej. Infantería N° 10 Lautaro
34. Silva Hernández Pedro	Agregado a la Inspección de Instrucción Primaria
35. Herrera Donoso César	Rej. Inf. N° 4 Rancagua
36. Mendes Rosas Eduardo	Rej. Cab. N° 1 Granaderos Jeneral Bulnes
37. Ramírez Calvo Sixto	Bat. Zapadores
38. Rivas Baeza Albino	Dest. Momtaña N° 2 (Andino)
39. Villalon Rojo Luis	Escuela de Caballería

40. Elgueta Jara José	Rej. Inf. N° 6 Chacabuco
41. Sanchez Aguilera Víctor	Grupo Art. Cab. N° 3 Silva Renard
42. Vallejos Sotomayor Séptimo	Dest. Montaña N° 3 Jeneral Barbosa
43. Mustizabal M. Arturo	Bat. Zapadores N° 5
44. Reyes José María	Rej. Cab. N° 3 Exploradores Manuel Rodríguez
45. Figueroa Figueroa Uldaricio	Rej. Art. Jeneral Aldunate
46. Latorre Jimenes Enrique	Rej. Cab. N° 6 Dragones Jeneral Freire
47. Richards Cuevas Josías	Rej. Art. N° 2 Arica
48. Bañados Oliva Ernesto	Rej. Infantería N° 3 Yungay
49. Orellana Muñoz Antonio	Rej. Inf. N° 13 O'Higgins
50. Orellana Flores carlos	Bat. Zapadores N° 1
51 Celedon L. Pedro L.	Rej. Inf. N° 9 Chillán
Profesores de 2ª Clase	
52. Quevedo Prado Carlos	Rej. Inf. N° 12 Pudeto Los Angeles
53. Quiroga del Canto Pedro	Grupo Art. Cab. N° 1 Jeneral Salvo

Fuente: Decreto de la Junta de Gobierno, 23 de enero de 1925, Inspección General del Ejército, n°. 172, Santiago, 23 de enero de 1925, ANA, Ministerio de Guerra, Vol. 5328, s. f.

Esta dotación de profesores fue complementada por 56 Profesores ayudantes, probablemente suboficiales y clases, que se distribuyeron como sigue:

CUADRO N° 12

Personal de instrucción primaria según las unidades y reparticiones del ejército, 1925.	
Profesores ayudantes de 1ª clase	
Garnham Machuca Leonidas	Escuela de Aplicación de Infantería
Rojas Rubio Óscar	Ídem
Rosales Pedrasa Víctor	Ídem
Castilla Castilla José	Bat. Zapadores No. 4
Olmos Ríos Abel	Reg. Inf. N° 1 Buin
Valencia Prado Pedro	Reg. Cab. 2 Cazadores Gral. Baquedano
Valenzuela Valdivia Julio	Dest. Montaña N° 2 Gral. Del Canto

Melo Ramírez José	Reg. Inf. No.11 Tucapel
Bahamonde Vidal Nicanor	Reg. Inf. 15 Llanquihue (Bat. Pto. Montt)
Rojo Silva Juan	Compañía de Tren No. 1
Carvalho Ortis Máximo	Reg. Ferrocarrileros (Bat. Construcción)
Astete Bustamante Roberto	Reg. Inf. No. 12 Pudeto
Ravani Cánepa Eduardo	Compañía de Tren No. 4
Plasa Carter Julio	Reg. Telégrafos
González Muñoz Bernardino	Reg. Art. N° 4 Miraflores
González Romero Miguel	Reg. Inf. N° 9 Chillán
Días Sepúlveda Manuel	Gr. Art. Cab. N° 2 Gral. Maturana
Carvalho Astaburuaga Francisco	Gr. Art. N° 8 Gral. Silva Renard
Fanegas Neira Laureano	Reg. Art. N° 2 Arica
Teichelman Ramires Luis	Reg. Inf. N° 2 Maipo
Tapia Cartegena Guillermo	Dest. Montaña No. 2 Gral. Del Canto
Alveal Rojas Agustín	Reg. Inf. N° 6 Chacabuco
Palacios Tapia Fernando	Reg. Ferrocarrileros
Retamal López Juan	Reg. Art. N° 3 Chorrillos
Kloques Campos Julio	Reg. Art. N° 1 Tacna
Segovia Leal Miguel	Reg. Inf. N° 4 Rancagua
Rojas Castro Enrique	Compañía de Tren No. 2
Ortega Frías Alfonso	Grupo de Aviación
Galves Castro Alejandro	Dest. Montaña No. 3 Gral. Barbosa
Cardemil A. Tristán	Reg. Art. Montaña Gral Velasquez
Cortes Monroy Marcial	Compañía de Tren No. 3
Cereceda Arancibia Eleodoro	Reg. Inf. N° 5 Valdivia
Campusano Belisario	Reg. Inf. N° 4 Coraceros Gral. Prieto
Sánchez Aguilera Enrique	Reg. Cab. N° 3 Húsares Gral. Carrera
Cárdenas Vargas Manuel	Reg. Inf. N° 10 Lautaro
González Eduardo	Insp. De Depósitos de Armamento
Telles Andrado Abraham	Reg. Inf. N° 3 Yungay

Sohwarner Óscar	Batallón Zapadores N° 5
Naranjo Justiniano	Batallón Zapadores N° 1
Ferrada Bobadilla Francisco	Compañía de Tren N° 5
Mendez Rosas Haroldo	Gr. Art. Cab. N° 1 Gral. Salvo
Venegas Salas Arturo	Reg. Inf. N° 14 Caupolicán
Soto Jérez Luis A.	Batallón Zapadores N° 3
Fuentes Gacitúa Luis	Reg. Inf. N° 5 Carampangue
Ampuero Juan de Dios	Reg. Cab. No. 7 Guías Gral. Benavente
Primo Gonzalez José	Reg. Art. Gral. Aldunate
Alvarado García Ramón	Reg. Inf. Magallanes
Ramírez Novoa Carlos	Reg. Inf. No. 7 Esmeralda
Campos Deucalion	Dest. Montaña No. 1 Gral. Lagos
Peña Aníbal	Reg. Cab. No. 5 Lanceros Gral. Cruz
Bustos Peres Claudio	Reg. Inf. Magallanes
Labarca Calvo Benedicto	Reg. Inf. N° 13 O'Higgins
Parra Francisco Nicanor	Reg. Inf. N° 15 Llanquihue (Bat. Ancud)
Quintana Mora Francisco	Reg. Cab. N° 8 Exploradores Manuel Rodríguez
Goicolea Guerrero Horacio	Reg. Cab. N° 1 Granaderos Gral. Bulnes
Salinas Tristán	Reg. Cab. N° 6 Dragones Gral. Freire

Fuente: Decreto de la Junta de Gobierno, 23 de enero de 1925, Inspección General del Ejército, n°. 172, Santiago, 23 de enero de 1925, ANA, Ministerio de Guerra, Vol. 5328, s. f

Al profesor de 1ª Clase Manuel Correa Olate, que hasta el 1º de enero desempeñó el cargo de Secretario de la Inspección de Instrucción Primaria, se le mantuvo el sueldo de 8.500 pesos. En el mismo decreto se dispuso la salida del servicio de 30 profesores, entre los que figuraban Amable Bañados Honorato, Abraham Stella, César C. Cabezas, Eliecer Alvear B., Donoso Quevedo, Jenaro Borquez Vera, Federico Polanco P., Enrique Díaz Vega, Luis Varela Aracena, Francisco Navarro, Moisés Montt Simpson, Francisco Eterovich, Carlos León

Escobar, Gustavo Saint Jean Barros y Alfredo Lembach Cerezo.¹⁹⁹ Ninguno de ellos sabía que apenas un año más tarde se suprimiría completamente el servicio.

LOS REGLAMENTOS

La instalación de las escuelas primarias constituyó un desafío mayor para el Ejército, toda vez que ese tipo de actividad –especialmente las tareas de alfabetización– eran hasta allí ajenas al propósito central de la institución. No obstante, desde los tiempos de Körner, fue una de las instancias que marcó el paso del Ejército preparado para la guerra al Ejército que debía también construir la paz. De poco servían las experiencias bélicas pasadas y el aporte que pudieran hacer los cuadros más veteranos. Con el inicio del siglo XX también se produjo una suerte de renacimiento, marcado por la modernización y el nuevo objetivo de educar a la población analfabeta que, por vía de la conscripción obligatoria, comenzaba a llenar los cuarteles. Por supuesto, en su conjunto, estos propósitos serían bien servidos toda vez que los reglamentos y ordenanzas establecieran con claridad las obligaciones y deberes tanto de los oficiales como de los clases y reclutas que se sumaban a tan inmensa empresa.

Las actividades, funcionamiento y estructura del Departamento de Escuelas Primarias del Ejército fueron reglamentadas formalmente en 1906.²⁰⁰ El Reglamento, firmado por Fernández y Carlos Larraín Claro, establecía las funciones, deberes y atribuciones, además de los métodos de enseñanza con que impartiría la educación primaria en los cuarteles del Ejército. En su Sección General, establecía que todas las unidades del Ejército –cuerpos, grupos o unidades sueltas– “funcionará una escuela primaria para los “Suboficiales i soldados del servicio i para los conscriptos analfabetos”. Con ese propósito, en cada cuartel se destinaría un local especial, con amoblado, material de enseñanza, libros y útiles, –que serían distribuidos gratuitamente a los alumnos–, para que se impartiera enseñanza “oral i práctica” según lo prescrito por los reglamentos, durante dos horas diarias. Quedaba entre los deberes del comandante de cada unidad fijar las horas de funcionamiento de la escuela, el que no podía ser menos de dos horas diarias. “La instrucción que se da en las escuelas comprenderá la

¹⁹⁹ Decreto de la Junta de Gobierno, 23 de enero de 1925, Inspección General del Ejército, n° 172, Santiago, 23 de enero de 1925, en: ANA, MG, vol. 5328, s/f.

²⁰⁰ Reglamento para las Escuelas Primarias del Ejército (R.E.P.E.), Aprobado por Decreto Supremo no. 292, Sección I, 17 de marzo de 1906, Santiago: Imprenta i Encuadernación Universitaria, 1906, en: ANA, MG, vol. 3788, s. f.

enseñanza de lectura, escritura, idioma patrio, moral, elementos de aritmética práctica, sistema legal de pesos i medias, dibujo, geografía e historia patria, i demás materias señaladas por los programas de estudios que se insertan en este Reglamento”²⁰¹.

El personal de las escuelas primarias del Ejército estaría compuesto por el Inspector de Instrucción del Ejército, un Preceptores normalistas en cada escuela y “de los sargentos i cabos que el preceptor necesite para ayudantes de la escuela”. Estos últimos serían solicitados por el preceptor al comandante, quedando bajo su mando mientras se desarrollaran las horas de clases diarias. Respecto a su sueldo y gratificaciones, los preceptores “serán considerados como los de instrucción pública primaria”. “El Inspector i los preceptores tendrán las gratificaciones i rancho correspondientes a Sargento Mayor i teniente segundo, respectivamente”²⁰².

El Inspector dependería de la Inspección de Establecimientos de Instrucción del Ejército. La Inspección debía presentar al Ministerio el presupuesto de gastos que demandara el servicio, proponer a los preceptores y ayudantes y elaborar una Memoria Anual, “sobre el estado de las escuelas, las deficiencias para su correcto funcionamiento i las medidas convenientes para mejorar el servicio”. El Inspector también tendría a su cargo visitar las escuelas de la guarnición de Santiago y de las provincias, vigilar y dirigir la enseñanza primaria en los cuarteles, velar por la buena dirección, la selección de los docentes y el adelantamiento de las tareas asignadas. Cuidará que los preceptores se ciñan estrictamente en la enseñanza de los programas que designa este Reglamento”. Respecto de los Preceptores, se señalaba: “11. La dirección inmediata de estas escuelas estará a cargo de los preceptores, prefiriéndose normalistas titulados”²⁰³.

Las tareas del Preceptor consistirían en enseñar a los alumnos, dirigir las escuelas, –en conformidad a las disposiciones del reglamento, a las órdenes del Comandante i a las instrucciones del Visitador– velar por el buen desempeño de los Ayudantes dándoles la preparación adecuada, mantener libros de asistencia de los alumnos, de matrículas, de exámenes, de inventarios, de muebles y útiles; además debía fiscalizar el cumplimiento de los

²⁰¹ *Ibíd.*, p. 4.

²⁰² *Id.*

²⁰³ *Ibíd.*, p. 7.

Programas y del Reglamento. Además, debía mantenerse en contacto con el Jefe de la Unidad para que estos hicieran llegar sus requerimientos las autoridades superiores, con excepción de las cuestiones didácticas, que debían plantearse directamente a la Visitación: horarios, administración y personal a su cargo. Durante sus horas libres, podría desempeñarse como escribiente en la comandancia.

La escuela primaria estaría organizada en dos secciones: analfabetos completos y semi-analfabetos. El período de instrucción también estaría compuesto por dos secciones de tres meses cada una. Se instalaba además una Escuela primaria para Suboficiales y Clases, con un régimen de enseñanza similar dividido en tres períodos. Cada alumno debía rendir un examen final frente a una Comisión *ad hoc* conformada por un jefe y dos oficiales. “Del resultado de los exámenes se levantará una acta al final de la matrícula en que se dejará constancia del grado de aprovechamiento, i de si las notas dadas a cada alumno están conforme con el grado de adelanto que hubieren manifestado; i se enviará una copia a la Inspección de Instrucción del Ejército”²⁰⁴. En la libreta de servicios de los conscriptos analfabetos “anotará el preceptor si han aprendido a leer i escribir en el período de su acuartelamiento, en todo caso el provecho dado”. Los que hubiesen completado su alfabetización serían reconocidos con un primer y Segundo premio en una ceremonia presidida por el Comandante de la unidad.

Los programas de instrucción primaria quedaban divididos de acuerdo a las secciones que se establecieran. Para la primera Sección (Lectura y escritura simultánea) se enseñaría el silabario, aritmética, escritura y caligrafía, geografía e historia; la segunda sección comprendería actividades similares, con un mayor grado de dificultad. En la tercera sección se aumentaban las dificultades, debiendo los alumnos, por ejemplo, hacer lectura en prosa y verso, recitación de memoria, usar diferentes formas de letras, uso de la Regla de tres, con un repaso detallado de los temas históricos y geográficos desarrollados en los niveles inferiores. El Programa incluía una sección titulada *Moral e Instrucción cívica y relijiosa* (para las tres secciones). En esta sección transversal se contemplaba enseñar:

²⁰⁴ *Ibíd.*, p. 8.

“Lijeras nociones sobre el alma i sus manifestaciones; deberes para con Dios; deberes de los padres para con sus hijos i de estos para con sus padres; deberes para con los hermanos i para con sus semejantes.

Deberes personales. Deber de conservación personal; temperancia, embriaguez i sus consecuencias; respeto a la verdad i consecuencias de la mentira; el trabajo, su necesidad e influencia moral.

Deberes sociales. Respeto de la vida humana, el suicidio; respeto al honor i de la reputación; condenación de la calumnia, de la maledicencia, de la delación, de la envidia i de la soberbia; respeto de la propiedad; el robo i al fraude en todas sus formas; cumplimiento de las promesas i contratos, i acciones que imponen reconocimiento i gratitud; beneficencia i obligaciones de auxiliar a la vejez i a los superiores. Caridad.

Deberes cívicos. La Patria i el patriotismo; la obediencia a las leyes y respeto a los magistrados; el servicio Militar; la lealtad, el valor i sacrificio por la Bandera.

Deberes y garantías ciudadanas. Igualdad civil; libertad individual, de conciencia, de trabajo, de reunión i de asociación; inviolabilidad de la propiedad; poderes públicos i origen de su autoridad; poder legislativo, poder ejecutivo, poder judicial; formación de las leyes i su cumplimiento; obligación de interesarse por la cosa pública; respeto a la autoridad”²⁰⁵.

En 1909 se introdujeron algunos cambios al reglamento y se complementaron algunas actividades no incluidas originalmente. En primer lugar, se creó la figura del Inspector Visitador, del Ayudante de Visitador, de los Preceptores normalistas y “de los Sub Oficiales que se asignen al preceptor para auxiliares de la escuela”²⁰⁶. Estos últimos serían solicitados a la comandancia y quedarían bajo el mando del preceptor mientras durasen las horas de clases. El Visitador, de allí en adelante, cumpliría con las tareas y obligaciones establecidas previamente para el Inspector. Respecto de la obligatoriedad de las clases, que reflejaba el interés que ponía la jefatura del Ejército respecto de estas tareas, se señaló: “16. La asistencia

²⁰⁵ *Ibíd.*, p. 12

²⁰⁶ Reglamento para las Escuelas Primarias del Ejército (R.E.P.E.), n° 45, Santiago: Imprenta del Ministerio de Guerra, 1909, en: ANA, MG, vol. 3788, s. f.

a la escuela es obligatoria para todo el personal de tropa que necesite instrucción primaria. A los analfabetos no se les ocupará en servicios que les impida su asistencia a la escuela. Asimismo, a ninguna del personal contratado se le tendrá en un servicio permanente que le imposibilite esta asistencia”²⁰⁷.

Como en 1906, la escuela primaria estaría organizada en tres secciones: analfabetos completos, semi analfabetos y otra de aquellos alumnos (Sub Oficiales y Clases) que supieran leer y escribir. Cada alumno debía rendir un examen final frente a una Comisión *ad hoc* conformada por un jefe y dos oficiales. “Del resultado de los exámenes se levantará una acta al final de la matrícula en que se dejará constancia del grado de aprovechamiento, i de si las notas dadas a cada alumno están conforme con el grado de adelanto que hubieren manifestado; i se enviará una copia a la Inspección de Instrucción del Ejército”²⁰⁸. En la libreta de servicios de los conscriptos analfabetos “anotará el preceptor si han aprendido a leer i escribir en el período de su acuartelamiento, en todo caso el provecho dado”. Los que hubiesen completado su alfabetización serían reconocidos con un primer y segundo premio en una ceremonia presidida por el Comandante de la unidad.

Los programas de instrucción primaria quedaban divididos de acuerdo a las secciones que se establecieran. Para la primera Sección (Lectura y escritura simultánea) se enseñaría el silabario, aritmética, escritura y caligrafía, geografía e historia; la segunda sección comprendería actividades similares, con un mayor grado de dificultad. En la tercera sección se aumentaban las dificultades, debiendo los alumnos, por ejemplo, hacer lectura en prosa y verso, recitación de memoria, usar diferentes formas de letras, uso de la Regla de tres, con un repaso detallado de los temas históricos y geográficos desarrollados en los niveles inferiores. El Programa incluía también la Sección titulada *Moral e Instrucción cívica y religiosa* (para las tres secciones). En esta sección transversal se contemplaba enseñar lo propuesto en 1906, con tres clarificaciones adicionales. Respecto de la higiene y formación de hábitos, el Reglamento de 1909 ordenaba los siguientes puntos relacionados con la higiene y formación de hábitos:

²⁰⁷ Id.

²⁰⁸ *Ibíd.*, p. 8.

“25. El cirujano de la unidad, a lo menos una vez por semana, dará a todo el personal de tropa conferencias de higiene, en forma sencilla i práctica, sobre todo en lo relativo al cuidado i mantenimiento personal de los individuos.

27. Asimismo, el capellán de la guarnición hará a la tropa conferencias de instrucción religiosa i de moral, en cuanto sea posible, semanalmente también

28. Los Comandante de unidades dispondrán que forme parte de los programas de instrucción militar de los Instructores, una enseñanza sólida sobre los deberes cívicos i sociales de los individuos, a fin de hacer más eficaz i completa la que le den los preceptores en este sentido”²⁰⁹.

En febrero de 1911 se decidió modificar nuevamente el Reglamento de 1906 para clarificar las funciones del Visitador. A reforma, se establecía que en caso que el Visitador tuviese una licencia por más de cinco días, se debía nombrar un Preceptor para que lo reemplazara interinamente. Los Preceptores y Ayudantes, por su parte, debían ser reemplazados por el subalterno inmediato.²¹⁰ Mencionamos estos datos porque, si bien parecen ser triviales, demuestran la continua preocupación de las autoridades para regularizar y consolidar el servicio. Como ya se ha dicho, la Instrucción Primaria no fue tomada por el Ejército como un asunto ligero.

En 1913, durante el gobierno del Presidente Ramón Barros Luco, se publicó el primer ‘Reglamento Orgánico’ que debía regular el funcionamiento de las Escuelas Primarias del Ejército.²¹¹ Respecto del Reglamento de 1909, se podría decir que hubo tres reformas sustanciales. En primer lugar, se eliminaba la enseñanza religiosa y se omitía, entre otras cosas, la participación semanal del Capellán en la formación letrada de los alumnos. En segundo lugar, se eliminaba la figura del Inspector y se concentraban sus tareas en la persona del Visitador. En tercer lugar, se eliminaba la idea que solamente preceptores normalistas participarían de la instrucción. Se abría el espacio para que personal de planta, con experiencia, pero sin título de normalistas, ejecutara las tareas. Al igual que en 1909, se reiteraba que “en

²⁰⁹ *Ibíd.*, p. 13.

²¹⁰ Decreto 303 sobre Licencias, Ministerio de Guerra, Santiago, 15 de febrero de 1911, en: ANA, MG, vol. 3855, s. f.

²¹¹ Reglamento para las Escuelas Primarias del Ejército. 1913. Santiago: Imprenta del Ministerio de Guerra.

cada una de las unidades del Ejército (Rejimiento, Grupo, Batallón i Compañía aislada) funcionará una escuela primaria para los suboficiales i soldados del servicio permanente i para los conscriptos analfabetos”. El horario de funcionamiento –dos horas diarias– sería fijado por el comandante de cada unidad. Respecto del personal, aclarando lo que se estableció en 1909, se declaró que estaría constituidos por profesores de 1ª, 2ª y 3ª Clase, y que su jerarquía quedaría determinada por los años de servicio; los profesores de 2ª clase serían normalistas o prácticos en la enseñanza primaria. “El Visitador de Escuelas será nombrado de entre los profesores de 1ª Clase más antiguo en la Instrucción Primaria del Ejército”²¹². Luego de dividir la instrucción en tres secciones, se establecía que en el Programa de la II Sección los alumnos recibirían docencia en Historia en los siguientes temas: “Primitivos habitantes de Chile; idea general del descubrimiento, conquista, coloniaje e independencia; Almagro i Valdivia, Caupolicán i Lautaro; batallas de Rancagua, Chacabuco i Maipo”²¹³.

Estos puntos no fueron reiterados en los Reglamentos posteriores. Es probable que, en el proceso de adecuación de la enseñanza a las necesidades de la época, el énfasis temático fue posteriormente puesto en los textos de enseñanza más que en los Reglamentos. Asimismo, el reglamento de 1913 contenía disposiciones especiales para la incorporación a la planta docente de personal que carecía de formación normalista. Para eso, se fijó una Comisión examinadora –compuesta por el Jefe del Estado Mayor de la División, del Visitador y el Profesor más antiguo de la guarnición– que funcionaría en las cabeceras de las Divisiones cuatro veces al año. “El examen será oral y práctico. Versará sobre pedagogía general y metodología de los siguientes ramos: Castellano, Matemáticas, geografía e Historia, Caligrafía, Dibujo, Educación Cívica i Moral”²¹⁴. Se disponía que podrían presentarse a estos exámenes de calificación “los ayudantes i profesores interinos (no normalistas) que presten sus servicios en las escuelas del Ejército después de un año de servicio en ellas”.

El Reglamento de 1918, firmado por Salvador Sanfuentes, reprodujo lo más sustancial de los reglamentos previos, pero modificó algunas de las Ordenanzas²¹⁵. En general, las

²¹² *Ibíd.*, p. 5.

²¹³ *Ibíd.*, p. 11.

²¹⁴ *Ibíd.*, p. 14.

²¹⁵ Reglamento para las Escuelas Primarias del Ejército (R.E.P.E.), 1918. Santiago: Imprenta del Ministerio de Guerra.

funciones, deberes y atribuciones, además de los métodos de enseñanza fueron establecidos con mayor precisión y especificidad. En su Sección de Generalidades, se reiteraba que todas las unidades del Ejército contarían con una escuela primaria que estaría al servicio de Suboficiales, soldados y conscriptos, “mui especialmente los analfabetos”. Con ese propósito, en cada cuartel se destinaría un local especial, con amoblado, material de enseñanza, libros y útiles, –que serían distribuidos gratuitamente a los alumnos–, para que se impartiera enseñanza “oral i práctica” según lo prescrito por los reglamentos, durante dos horas diarias. “La instrucción que se da en las escuelas comprenderá la enseñanza de lectura, escritura, idioma patrio, moral, elementos de aritmética práctica, sistema legal de pesos i medias, dibujo, geografía e historia patria, i demás materias señaladas por los programas de estudios que se insertan en este Reglamento”²¹⁶.

Al igual que en 1913, el personal de las escuelas primarias del Ejército estaría compuesto por Visitador-Inspector, un Secretario Ayudante de la Visitación, Profesores y Ayudantes. El Visitador, dependiente de la Inspección de Establecimientos de Instrucción del Ejército, tendría a su cargo vigilar y dirigir la enseñanza primaria, velar por la buena dirección, la selección de los docentes y el adelantamiento de las tareas asignadas; entre sus deberes se contaba elaborar una *Memoria* anual, adquirir y reemplazar materiales didácticos, inspeccionar el servicio, guiar los métodos de enseñanza, presenciar exámenes, supervisar a los profesores para que no se aparten de los programas oficiales de la institución, estudiar las evaluaciones hechas de los docentes, llevando además libros de estadística, personal e inventario. Además, le correspondía informar a la Jefatura superior “sobre el desempeño, cumplimiento i moralidad del profesorado” y recomendar su traslado, suspensión o separación del cargo. Las tareas del Secretario Ayudante de la Visitación cabían en el ámbito administrativo, complementando y auxiliando las actividades del Visitador. Respecto de los profesores y Ayudantes, como en los reglamentos previos, se especificaba: “11. Las escuelas estarán a cargo de un profesor Normalista”²¹⁷.

Las tareas del Profesor consistirían en dirigir las escuelas, velar por el buen desempeño de los Ayudantes dándoles la preparación adecuada. “Los profesores se harán cargo de los

²¹⁶ *Ibíd.*, p. 4.

²¹⁷ *Ibíd.*, p. 7.

analfabetos”, observaba con cursivas el texto oficial, reflejando la importancia que otorgaba la institución a esa tarea. Considerando los tiempos de turbulencia política, se sumó al Reglamento una cláusula nueva:

“El Personal de Instrucción Primaria se ceñirá a las disposiciones que rijan para el Ejército, en lo relativo a su conducto regular; participación en política; publicaciones; obsequios a superiores; valerse de influencias estrañas para conseguir cambios; traslados, permutas, i en general todo lo relacionado con la disciplina i rejimen interno”²¹⁸.

Al igual que en los reglamentos previos, se decretaba que la escuela debía funcionar todos los días del año, con excepción de festivos. Seguían estando obligados a participar el personal de tropa “que necesite instrucción primaria”, y los reclutas analfabetos. Como antes, cada alumno debía rendir un examen final frente a una Comisión *ad hoc*, cuyas tareas se ampliaron notablemente.

“Junto con la copia del acta de examen, se remitirá también, relación del número de los alumnos matriculados; tropas acuarteladas; el tanto por ciento de los que aprendieron a leer i escribir; días que funcionó la escuela; número de conferencias dadas por los profesores; establecimiento de biblioteca para la tropa i demás datos estadísticos”²¹⁹.

Los conscriptos que completaran su alfabetización serían reconocidos con un primer y Segundo premio por sección, y con una anotación de sus logros en la hoja de vida.

“Se recomienda, si fuera posible, premiar al primer alumno con un regalo de una libreta de la Caja de Ahorros, con un pequeño depósito para estimular el ahorro.

“Se recomienda a los profesores que para el día de la distribución de premios, procuren hacer una pequeña fiesta de acuerdo con el Comando. Habrá para ese día, conferencias, recitaciones, música o bien algún juguete cómico, i si se puede biógrafo, etc.”²²⁰.

²¹⁸ *Ibíd.*, p. 8.

²¹⁹ *Ibíd.*, p. 9.

²²⁰ *Ibíd.*, p. 10.

Respecto de los métodos que debían emplearse, se recomendaba impartir los dos fines primordiales de la enseñanza: “desarrollar i cultivar las facultades morales i físicas de los alumnos, i hacer que adquieran conocimientos útiles que han de servir para la vida”. Los alumnos tendrían a su cargo la mantención de los útiles –libro pizarra y cuaderno–, debían entrar y salir de la sala “con el mayor orden y compostura”, levantarse a la voz de “Atención”; sus notas irían del rango de pésimo (1) hasta sobresaliente (10), guardándose los cuadernos de cada uno para el examen final. “Los alumnos podrán al retirarse de la escuela, llevar sus cuadernos”.

Los programas de instrucción primaria quedaban divididos de acuerdo a las secciones que se establecieran, reiterándose los acápites de los reglamentos anteriores. Respecto del Programa Común para todas las Escuelas Primarias del Ejército se reiteraba, como había sido especificado en el reglamento de 1909, que los miembros de la escuela debían ser educados en los siguientes preceptos y conceptos, eliminando las referencias religiosas contenidas en 1909:

“42. *Deberes Personales.* Respeto de la vida humana; el suicidio; respeto al honor de la reputación; condenación de la calumnia, de la maledicencia, de la delación, de la envidia, de la intolerancia, de la soberbia; respeto a la propiedad, al robo i al fraude en todas sus formas; cumplimiento a todas las promesas i contratos, i acciones que imponen reconocimiento i gratitud; beneficencia i obligaciones de auxiliar a la vejez i a los superiores. Caridad.

Deberes cívicos. Deberes para con la Patria; obediencia a las leyes y respeto a los magistrados; el servicio Militar; lealtad, el valor i sacrificio a la Bandera.

Deberes y garantías ciudadanas. Igualdad civil; Libertad individual, de conciencia, de trabajo, de reunión i de asociación; inviolabilidad de la propiedad; poderes públicos i origen de su autoridad; poder legislativo, ejecutivo i judicial; formación de las leyes i su cumplimiento; obligación de interesarse por la cosa pública; respeto a las autoridades”²²¹.

²²¹ Id.

Respecto de la higiene y formación de hábitos, el Reglamento de 1918 eliminó la sección establecida respecto de esta temática en los reglamentos previos. Ya no había referencia a las conferencias de los cirujanos ni a la instrucción cívica complementaria que debía otorgar el Comandante. Sin pretender leer estas omisiones con algún grado de perspicacia, se puede decir que tanto los problemas de higiene que presentaba la recluta en los años previos iban siendo lentamente superados, mientras que la instrucción que impartían los profesores – probablemente civiles– se ajustaba a los requerimientos y líneas de pensamiento de la institución. Por esa razón, se optó por dar mayor libertad a los preceptores al mismo tiempo que se eliminaba el cuidado de la higiene como materia de instrucción. En tanto que gran parte de los profesores pertenecían a la institución, se pasaba un voto de confianza en su gestión docente.

En 1925 se publicó una nueva modificación al Reglamento establecido en 1906.²²² Entre las modificaciones sustanciales se cuenta el aumento de dos a tres horas de la docencia: dos para los conscriptos y una para los Suboficiales; se decretó también la formación de Comisión de Escuela, compuesta de un Jefe o capitán y de un Oficial subalterno, la que “tendrá a su cargo todo lo que tenga relación con la Escuela del Cuerpo”. Para el cargo de Secretario del Servicio de Instrucción se introdujo la condición de ser un sujeto con título de normalista. La denominación del Visitador pasó a ser la de Jefe del Servicio de Instrucción Primaria, dependiente de la Dirección General de las Escuelas Militares; sus atribuciones y deberes se mantenían iguales; lo mismo sucedió con el Secretario. Respecto de la carrera docente de los profesores y ayudantes se introdujeron algunos cambios. En primer lugar, se fijaba en 6 años de servicio para subir de Ayudante a Profesor; los Ayudantes debían ser, en su totalidad, normalistas o titulados como Profesores de Estado, de 25 años de edad y “haber cumplido con la Ley del Servicio Militar”. Se establecía además un libro de asistencia de los profesores, que se mantendría en el cuerpo de guardia de cada cuartel. Durante los días de ejercicio, se autorizó a los educandos su asistencia, junto con el profesorado. “Durante ese tiempo los profesores intensificarán la instrucción de historia y geografía patria, de instrucción cívica, materias sobre

²²² Reglamento orgánico de las Escuelas Primarias del Ejército, 1925. Santiago, 3 de diciembre de 1925, en: ANA, MG, vol. 5402, n° 3776, s. f.

moralidad, alcoholismo, cumplimiento del deber, lecciones sobre geografía física, formación de montañas ríos, volcanes i conocimientos elementales sobre agricultura”²²³.

Se introducían dos secciones para calificar a los alumnos: analfabetos y semi analfabetos, y se separaba a la escuela primaria de la escuela para Suboficiales, volviendo al régimen de 1906. Esta última debía dividirse en dos secciones y funcionar en horario diferente al de los reclutas. La Comisión de Examen estaría conformada por un Jefe, los Comandantes de Compañía, Escuadrón o Batería. “La Comisión debe tener presente que el examen será aprobado siempre que, por lo menos, un noventa por ciento de los conscriptos analfabetos haya terminado su curso sabiendo leer y escribir”. Esta disposición, como algunas de las mencionadas previamente, apuntaba a un mayor grado de exigencia al Departamento de Instrucción, redoblando el compromiso que debían tener los docentes respecto del propósito formulado por la institución de contribuir a la transformación de los reclutas en ciudadanos letrados. Como una muestra de ese compromiso, se establecía que la fiesta de graduación del alumnado sería atendida por todo el personal del cuartel. Igual que en 1918, se recomendaba que a los alumnos distinguidos con los primeros puestos se les entregara una Libreta de ahorro con una pequeña suma aportada por la institución.

Respecto del Régimen Interno no se registraron cambios. Solamente se subrayó el perfil práctico que debía tener la instrucción. “El profesor necesita aprovechar hasta las menores ocasiones para hacer pensar y racionar [sic] a los alumnos, no permitiéndoles en ningún caso que hable o ejecuten inconscientemente; y para lo segundo, debe procurar siempre enseñar conocimientos útiles y prácticos, en armonía con la condición del individuo”. Asimismo, a diferencia de los reglamentos previos, en 1925 se puso más cuidado en el bienestar del alumno: “Se recomienda que se atienda a la comodidad que deben tener los alumnos para escribir, cuidando especialmente la posición del cuerpo, modo de tomar el portapluma o lápiz y colocación del cuaderno o pizarilla que sea correcta”.

En cuanto a los contenidos se recomendaba que entre los episodios históricos se enseñara, junto a los ya descritos, eventos relacionados con “la batalla de Yungay. Principales episodios de la Guerra del Pacífico. Presidentes de Chile. Lógicamente se desprende se darán

²²³ *Ibíd.*, sección III.

las ideas fundamentales sobre lo anterior, con el fin de que el conscripto al abandonar el cuartel conozca aproximadamente los hechos más culminantes de nuestra historia”²²⁴.

Es importante observar que en la Sección Programa Común de las Escuelas del Ejército, no se innovó en lo que decía relación a la enseñanza de deberes personales, cívicos y garantías del ciudadano. Considerando los efectos de la turbulencia socio política del período, se podría esperar algún cambio sustancial. Pero el reglamento permaneció fiel a los propósitos originales. Como había señalado Körner a comienzos de siglo, el Ejército de Chile educaba a los reclutas para la paz, sin caer en las ideologías de cada época. En el caso de 1925, la propuesta manuscrita del reglamento fue firmada por Luis Barros Borgoño y Carlos Ibáñez del Campo.

Los reglamentos recomendaban en sus diversas ediciones, la necesidad de contemplar premios para los sujetos que se distinguieran en sus estudios. ¿Cómo se trató el caso de los sujetos más remisos al aprendizaje o que mostraban una conducta indisciplinada en el aula? No hay indicaciones sobre los castigos recomendados en el Reglamento. Sin embargo, existen algunos datos dispersos que dan cuenta de la mala conducta que observaron algunos de los pupilos. En 1901, el soldado Miguel Domínguez, del Batallón “Escuela de Clases”, tenía las siguientes anotaciones:

CUADRO N° 13

Relación de conducta del soldado Miguel Domínguez, Batallón Escuela de Clases, 1901	
Agosto 1900	Procesado por primera Deserción simple
Octubre 1900	Arresto grave tres días por destruir cosas del fisco
Diciembre 1900	Por no cumplir una orden i no querer trabajar en el rancho. 14 días de calabozo grave.
Enero 1901	Por desobedecer a un Suboficial. 3 días arresto grave
Enero 1901	Por insolente e insubordinación con un Suboficial (arresto grave)
Febrero 1901	Por abandonar sus obligaciones en el rancho (arresto grave)
Marzo 1901	Por insolente con el cabo de guardia. Arresto simple.

Fuente: Relación de conducta del soldado Miguel Domínguez, Batallón Escuela de Clases, Plana Mayor, Santiago, 26 de marzo de 1901, AGE, vol. 1028, correspondencia, s/f.

²²⁴Ibíd., Sección VIII.

El soldado Manuel Sánchez, del mismo Batallón, acumulaba en su hoja de conductas más de 60 días de arresto, incluyendo entre sus faltas: inasistencias a las listas, desaseo, pendeencias, “llegar ebrio andando con licencia”, “por salirse del cuartel sin permiso”, “por salir mandado con un carretón llegar ebrio i acometer con un 1º.”²²⁵. José Tapia fue separado del mismo Batallón “por inepto”, en junio de 1901; Aníbal Domínguez, soldado alumno del Batallón, fue expulsado a mediados de agosto del establecimiento “por vicioso e incorregible”²²⁶. Entre sus faltas, Domínguez sumaba insubordinación desaseo, ebriedad e inasistencias. Similares faltas registró el soldado Manuel Torres: desaseo personal, inasistencia a las revistas, “por jugar con los jarros y formar desorden en el comedor”, “por estar en la cuadra en horas de trabajo”, por desobedecer e insubordinarse i cargar con un Cabo”²²⁷. Los datos que se van mostrando corresponden al año 1901. En esos momentos recién se iniciaba la recluta, motivo por el cual se podría pensar que los datos no son representativos. Sin embargo, es notorio que se aplicaba un régimen de disciplina transversal, anotándose como faltas aquella que cometía el sujeto en el cuartel, en sus relaciones con sus superiores y en su comportamiento habitual. Es importante señalar que tanto el aseo como la embriaguez, además de la inasistencia, figuraron como razones recurrentes al momento de castigar a un infractor, dejando al trasluz el propósito reformador ‘del cuerpo y del alma’ que asumían las autoridades al momento de llevar a cabo la tarea de ciudadanización de los conscriptos y soldados.

Otro aspecto que interesó a la jefatura velar fue el impedir que los Comandantes de cuerpos descontaran de los sueldos de los reclutas el dinero dirigido a “atender gastos de arreglo de uniformes, adquisición de artículos o prendas de superior calidad a las suministradas por el Ejército, y hasta para suscribir celebración de fiestas o manifestaciones”²²⁸. De acuerdo a Körner, estas suscripciones no solo eran ilegales, sino que eran “inaceptables por el principio de desmoralización que ellas entrañan y deben en consecuencia ser prevenidas reprimiéndolas

²²⁵ Relación de conducta del soldado Manuel Sánchez, Batallón Escuela de Clases, Plana Mayor, Santiago, 9 de mayo de 1901, en: AGE, Vol. 1028, Correspondencia, s/f.

²²⁶ Gustavo Walker Martínez al General jefe de la Sección Instrucción del Ejército, n° 521, Santiago, 19 de agosto de 1901, en: AGE, vol. 1028, Correspondencia, s/f.

²²⁷ Lista de conducta del soldado ordenanza Manuel Torres, Batallón Escuela de Clases, Plana Mayor, Santiago, 24 de agosto de 1901, en: AGE, vol. 1028, Correspondencia, s/f.

²²⁸ Emilio Körner, circular n° 6, Inspección General del Ejército, Santiago, 8 de febrero de 1905, en: AGE, vol. 533, Decretos Supremos, s/f.

enérgicamente”. El mismo Körner, sostenía que los jefes de zona y los jefes de cuerpos debían velar por el desarrollo de la institución, apreciando las cualidades militares de sus subalternos “así como las morales i sociales que también deben ser observadas por los jefes para tratar de corregir cualquiera mala inclinación que pueda apartar a sus subalternos del estudio i del comportamiento pundonoroso que exige el prestigio del Ejército”²²⁹.

TEXTOS DE ENSEÑANZA, LECTURA Y SILABARIOS²³⁰

Uno de los aspectos más importantes de la alfabetización que llevaba a cabo el Ejército radicó en los textos y contenidos que se impartían a los conscriptos sumados al proceso educacional. Las obras debían cumplir los diferentes propósitos de la acción educativa del Ejército: formar valores republicanos, entregar principios morales, transmitir elementos de la identidad y forjar hábitos de ciudadanía, sobriedad, método, higiene y paternidad responsable. Esos habían sido los puntos subrayados por quienes analizaron la ‘Cuestión Moral’ y que, de una u otra manera, el Estado podía impartir a través del Ejército a los miles de chilenos jóvenes que, analfabetos e iletrados, que se sumaban anualmente a sus filas. No se trataba de intelectualizar a la población analfabeta a lo largo y ancho del país, pero tampoco se podía renunciar a una formación compleja, moderna y republicana, que encauzara a la ‘juventud militar’ por los caminos de rectitud, honradez y amor a la Patria que soñaron los ideólogos del sistema. Por sobre todo, como bien señaló Encina, se trataba de implementar un sistema educacional que estuviera en consonancia y armonía con las necesidades sociales del país y adecuado, hasta su último detalle, con las insuficiencias de los alumnos aprendices. Ya no se trataba de importar textos, métodos y formas de enseñanza para remedar los modelos europeos. El Ejército debía producir sus propios textos para conseguir el propósito que se había propuesto de alfabetizar conscriptos y contribuir a la formación de ciudadanos.

Durante el período que funcionaron las escuelas primarias del Ejército (1900-1927) se usaron diferentes libros de enseñanza que debían ser aprobados por las más altas esferas ministeriales. Uno de ellos fue el texto de H. Pérez de Arce, ‘Lectura Militar para las escuelas

²²⁹ Emilio Körner, Circular n° 4, Inspección General del Ejército, Santiago 24 de junio de 1905, en: Id.

²³⁰ De varios de los textos que se analizan en las siguientes páginas, se encuentra algunas fotografías en la sección ‘Apéndice’ de este trabajo.

del Ejército i de la Armada'²³¹. “Escuchadme ¡oh vosotros! Los que os dedicáis a la noble carrera de las armas, que lleváis en vuestros pechos un corazón abierto a las jenerosas expansiones del patriotismo que immortalizan a los héroes”. Con estas palabras Pérez de Arce iniciaba su texto. Siempre con un tono solemne, proseguía: “Acercaos a mí, que quiero manifestaros cuales son los deberes que el soldado tiene para con la Patria, en cuya defensa ha jurado morir; cuales los que le impone el honor militar, i cuál es la bandera en cuya radiante estrella tiene el soldado chileno puestos los ojos hasta el último momento en que, antes que rendirla al enemigo, sucumbe gloriosamente envuelto en sus sagrados pliegues”²³².

Otro texto adoptado por las Escuelas Primarias fue la obra de Aurelio Díaz Meza, ‘Historia de Chile’²³³. En su subtítulo la obra llevada un acápite que señalaba: “Adoptada por el Ministerio de Guerra como Libro de Lectura y Texto de Enseñanza en las Escuelas Primarias del Ejército. Edición profusamente ilustrada”. Carlos Rojas Arancibia, General de Brigada Inspector, entonces a cargo de la Inspección de Establecimientos de Instrucción del Ejército, luego de evaluar el texto expresó su opinión:

“He leído con interés todas estas paginas i me ha quedado la impresión de que este texto puede ser útil para que la sección más adelantada de los conscriptos pueda formarse una idea exacta de los principales sucesos ocurridos en el país desde la época de la conquista hasta nuestros días [...] creo que debe atenderse favorablemente la solicitud del señor Díaz Meza”²³⁴.

Jorge Boonen Rivera, General Inspector del Ejército, también evaluó favorablemente la obra, señalando que una vez que se hicieran algunas correcciones al texto, podría ser útil “para las secciones más adelantadas de los conscriptos”²³⁵. Ambas evaluaciones fueron a la zaga de la que realizó Máximo Guerrero, entonces Visitador de las Escuelas Primarias del Ejército. En efecto, Guerrero no solo hizo una descripción detallada de los contenidos de la obra, sino que

²³¹ PÉREZ DE ARCE, H. (1901). *Lectura Militar para las escuelas del Ejército i de la Armada*. Santiago: Imprenta y Litografía Esmeralda.

²³² *Ibíd.*, Introducción.

²³³ DÍAZ MEZA, Aurelio. (1915). *Historia de Chile*. Valparaíso: Imprenta i Litografía Barcelona.

²³⁴ General Carlos Rojas Arancibia, Informe de la Inspección de establecimientos de Instrucción del Ejército, n° 114. Santiago, 11 de marzo de 1915, en: *Ibíd.* p. X.

²³⁵ Boonen Rivera, Jorge. Informe de la Inspección General del Ejército, Santiago 26 de marzo de 1915, en: *Ibíd.*, p. XI.

sugirió algunos cambios de forma. De una parte, propuso que se dividieran los temas en cuatro grandes épocas (Descubrimiento y Conquista; La Guerra de Arauco; La Independencia; Vida republicana); de otra, sugirió que se incorporaran láminas “que representen personajes o hechos históricos; que se narren sencillamente anécdotas o escenas de costumbres y que se redacten algunas biografías para despertar mayor interés y grabar mejor en la memoria todas las representaciones”²³⁶. Luego, en una expresión de su concepto de la enseñanza primaria en la institución, Guerrero afirmó:

“La enseñanza de la Historia Patria se desarrolla, hoy en día, sin libro; se enseña de viva voz. Es un profundo error enseñar sin texto y más grave aún, desterrarlo de la clase... Las escuelas del Ejército necesitan un texto de historia y ojalá este libro fuera el único guía de la enseñanza, y el continuador del Silabario, desterrándose si se quiere el libro de lectura especial. Esta medida sería práctica, económica y a la vez de grande alcance educativo, porque esta enseñanza ejerce mayor influencia en la vida del espíritu y nos da a conocer el pasado, el presente, y de su conocimiento, puede preverse el porvenir”.

Luego agregaba:

“La historia debe enseñarse como medio de desarrollar todas las facultades del alma y los sentimientos nobles y patrióticos, porque de su estudio nace el amor y el interés por la grandeza de la Patria...el señor Díaz Meza, como dice en su solicitud, trata de inculcar en el alumno el amor a la Patria, a la disciplina y al orden y los estimula con deducciones muy atinadas a fomentar el sentimiento y orgullo nacional”.

En 1920 se introdujo el texto de Alejandro Silva Yoacham, *Historia de Chile*, con el siguiente acápite: “De acuerdo con los programas Oficiales. 3ª. Edición, aprobada por el Ministerio de la Guerra para las Escuelas del Ejército”. En su Introducción el autor señalaba con bastante modestia: “Este pequeño tratado no cuenta hechos desconocidos ni da juicios que nos e hayan dado. Solo hemos pretendido relatar en él los hechos importantes de la Historia

²³⁶ Máximo Guerrero B., Informe de la Visitación de Instrucción Primaria del Ejército, Santiago, 1º de marzo de 1915, en: *Ibíd.*, p. VI.

de Chile con brevedad y claridad...para escribir este libro hemos debido leer gran parte de lo que se ha escrito sobre la materia”.

El proceso de incorporación de un texto a las escuelas primarias del Ejército se iniciaba por el autor de la obra, quien presentaba una versión preliminar a la Academia de Guerra. Generalmente, los autores eran oficiales que habían prestado servicios educacionales y formativos en la Escuela Militar o en la Academia de Guerra. Ese fue el caso del Hildebrand Monreal Lira, “profesor civil de la Escuela de Suboficiales”. En su carta de presentación del texto, Monreal Lira, escribió:

“Que no siendo posible al Supremo Gobierno adquirir mi Libro de Lectura para el Ejército, por el presente año, debido a la falta de fondos necesarios, me bastaría con que U. S. se sirviese decretar la aprobación oficial en una forma que le otorgue derecho exclusivo sobre otros libros de la misma naturaleza, tal como lo solicitaba en un principio”²³⁷.

Con su carta, Monreal Lira adjuntó la evaluación que hizo de su obra la Comisión formada por Rafael Edwards, Vicario Castrense, y los tenientes coroneles Eduardo Mizon y Mariano Navarrete. En esta, los oficiales manifestaron que “dicho libro envuelve, a nuestro juicio, una iniciativa digna de aplauso i de estímulo”. Y luego agregaban: “Las lecturas militares reunidas por el Señor Monreal nos parecen mui adecuadas para fomentar en los futuros Suboficiales el espíritu i las virtudes militares, el amor por la carrera de las armas i una alta idea de la misión que la Patria les tiene reservada en las filas del Ejército”²³⁸.

‘El Sub-Oficial’, llevaba por sub-título: “Testo de Lectura compuesto espresamente para Escuelas de los cuerpos i Primer Año de la Escuela de Sub-Oficiales”. Su autor, además de estar en esos momentos desempeñándose como profesor de la Escuela de Sub Oficiales informaba haber sido profesor de preparatorias en el Instituto Nacional. ²³⁹ En su dedicatoria, dirigida como agradecimiento al General Guillermo Amstrong, al Teniente Coronel Manuel A. Délano y el Vicario Castrense Rafael Edwards, el autor expresaba que reconocía en ellos

²³⁷ Hildebrando Monreal Lira al Ministro de Guerra, 6 de mayo de 1912, en: ANA, MG, vol. 4009, s. f.

²³⁸ Informe de evaluación del texto *El Suboficial*, Santiago, 11 de abril de 1912, en: Id.

²³⁹ Hildebrando Monreal Lira. (1912). *El Sub Oficial*, Tomo Primero, Santiago: La Ilustración.

“el deseo manifiesto de propender al mejoramiento de la cultura i moralidad del soldado como de resguardar i de hacer más halagüeño el porvenir del profesorado del Ejército [...]”. Respecto de los motivos que le llevaron a escribir su obra, Monreal Lira expresaba que su motivación nacía de la carencia “de un texto de Lectura adecuado para el Ejército i, por otra parte, el deseo de servir a mi Patria”. En su opinión, los textos existentes, “por su forma, carácter y fondo pedagógico deficientes sirven con escaso provecho en los establecimientos militares respectivos”²⁴⁰. Calificando su obra como *nacional*, observaba que contenía extractos de índole técnica, patrióticos, científicos, i morales, “para hacer del soldado chileno un perfecto militar, un buen patriota, un hombre estudioso i, sobre todo, de costumbres intachables”. Además, se incluían algunos trozos de índole histórica acerca del país “para que se ilustre el alumno sobre los destinos i el porvenir de su patria”. Subrayaba el hecho de haber incluido extractos elaborados por diferentes militares y no haberse limitado tan solo a reproducir textos de autores civiles.

“El alumno-soldado pondrá mayor atención e interés por conocer el relato de sus propios jefes, hará comparaciones entre ellos, adquiriendo por este medio un conocimiento relativamente más completo del superior o superiores respectivos, a quienes estimará mucho más por sus hermosas concepciones, máxime si aquellos, según consta del relato, han espuesto ya su vida en los campos de batalla”²⁴¹.

Y luego agregaba una nota personal que deja al descubierto su pensamiento:

“Habiendo dado a conocer los fines de este primer ensayo, creo de necesidad explicar la razón del nombre que le di. El sub-oficial es como la semilla que se siembra en los cuerpos; el terreno, los conscriptos. Si la primera i el segundo resultan buenos, la cosecha lo será igualmente. Mi libro, con el mismo nombre, es otra semilla que deseo sembrar en tierra útil a fin de poder cosechar, en un futuro próximo, laureles abundantes de triunfos i de glorias para la Patria”²⁴².

²⁴⁰ *Ibíd.*, Prólogo, p. XIII.

²⁴¹ *Ibíd.*, p. XVI.

²⁴² *Id.*

En el Índice de la obra se observa la inclusión de trozos de obras de índole universal elaborados por grandes figuras del pensamiento: Montaigne, H. Wilson, Alonso de Ercilla; a ellos que se sumaban destacados autores nacionales: Domingo Arteaga, Mariano Egaña, Guillermo Mata, Carlos Walker Martínez, Eduardo de la Barra, Salvador Sanfuentes, Eusebio Lillo, Olegario Lazo, Miguel Luis Amunátegui y Diego Barros Arana. Entre los autores propiamente militares se registraron los nombres de Francisco A. Machuca, Gonzalo Bulnes, Rafael Edwards, Guillermo Chaparro, Enrique Monreal, Vicente Zegers, Jorge Boonen Rivera y Julio Bañados Espinosa. Respecto de los temas tratados por estos autores se incluían himnos, apologías y poemas dedicados a la Patria, a la honra de héroes nacionales –Arturo Prat, Bernardo O’Higgins, San Martín, Emilio Sotomayor, Manuel Rodríguez, José Miguel Carrera, Manuel Baquedano, Camilo Henríquez, los Mártires de la Concepción–, a la bandera, la familia y a la Madre; junto a estos textos figuraban algunos temas innovadores, tales como páginas dedicadas al conscripto, al hijo del pueblo, los indígenas chilenos, el inquilino, el Sub oficial, el soldado; además, se incluían extractos dedicados a las Cajas de Ahorro, la Gimnasia, las vacunas y las viruelas, las vías de comunicación, la temperatura del cuerpo humano, dirigibles y aeroplanos militares y la telegrafía óptica. Respecto de los valores morales, el autor incorporó trozos sobre la buena crianza, deberes del hombre consigo mismo, el alcoholismo, la amistad, del aseo, y el honor. Cerrando el texto, de 256 páginas, se incluía “en la jura de la bandera”, de Indalecio Téllez. Respecto del tono de los textos incorporados, citamos la Lectura II: Nuestra Patria, de A. Machuca: “El hombre tiene dos madres: la mujer santa i bendita que nos dio el ser i a la cual debemos amor i obediencia sin límites, i el suelo en donde vieron la luz nuestros ojos, en donde dimos los primeros pasos, i recibimos las ardientes caricias del hogar”²⁴³.

El 5 de agosto de 1912, el Presidente de la República Ramón Barros Luco firmó el decreto que aprobó el texto “como libro de lectura para las Escuelas Primarias del Ejército”²⁴⁴. Junto a su firma se lee la del Ministro de Guerra Alejandro Rosselot.

Luis Pérez, docente destacado de la Escuela Militar y de la Academia de Guerra, a principios de mayo de 1920, puso a disposición de la Inspección del Ejército su obra

²⁴³ *Ibíd.*, p. 21.

²⁴⁴ Ministerio de Guerra, Decreto 221, Santiago, 5 de agosto de 1912, en: ANA, MG, vol. 4009, s. f.

“Elementos de Geografía e historia de Chile”, para que se realizara su evaluación y posterior distribución en la institución. A su vez, la Visitación de Instrucción Primaria solicitó, el 7 de mayo de 1920, que la Inspección de Establecimientos de Instrucción Militar elaborara un Informe académico de la obra. En su comunicación, el Director Máximo Guerrero detallaba los contenidos de la misma:

“Jeografía. Historia. Ejército y Armada. Apéndice. / Castellano. Resumen. Conclusión/Jeografía”. El texto, señalaba, “está arreglado para el uso de las Escuelas del Ejército i ajustado a los principios pedagógicos de los más célebres educacionistas: su objetivo principal es enseñar la Jeografía patria teniendo presente el “FIN FORMAL” de la enseñanza; educa el espíritu de observación, por medio de los numerosos i variadas lecciones del espacio, lugares, etc. [...] el texto tiene un valor práctico, educativo y ético²⁴⁵.”

Especialmente interesante, para los propósitos de nuestro trabajo y teniendo en consideración el largo preámbulo que se ha hecho sobre la crisis moral que afectaba a la sociedad de la época, resulta interesante exponer la visión del oficial a cargo de este Informe respecto de la enseñanza de la historia patria. Al respecto, se señalaba que el texto de Pérez comprendía 100 páginas dedicadas al recuento del pasado.

“1°. Descubrimiento de América. Antecedentes de América. Colón. Sus viajes. Los araucanos. Descubrimiento de Chile. Valdivia. La Colonia. La Independencia. Patria Vieja. Primera Junta de Gobierno. Invasión de Pareja i de Gaínza. Sitio de Rancagua. Reconquista Española i Patria Nueva.

2°. La República. Bernardo O’Higgins. Expedición Libertadora del Perú. Freire. Prieto. Bulnes. Montt. Pérez. Federico Errázuriz. Pinto. Guerra del pacífico. Campañas de Antofagasta. Campaña marítima. Combate de Iquique, de Tarapacá i Campaña de

²⁴⁵ Informe de Máximo Guerrero, Visitador de las Escuelas del Ejército, del texto del profesor Luis Pérez, *Elementos de Geografía e Historia de Chile*, Visitación de Instrucción Primaria del Ejército, n° 74, Santiago, 7 de mayo de 1920, en: ANA, MG, vol. 4858, s. f.

Tacna i Arica. Expedición Lynch. Campaña a Lima. Batalla de Chorrillos i Miraflores. Batalla de Sangra. De la Concepción y Huamachuco. Santa María i Balmaceda”²⁴⁶.

El glosario de temas, en opinión de Guerrero, ayudaba a desarrollar el razonamiento, cultivaba la memoria, “la imaginación i sentimientos, i especialmente el amor a la patria”. Es notable que la cronología seguía el curso tradicional con especial énfasis en la gesta de la emancipación y las campañas de la Guerra del Pacífico, en contraposición a cualquier referencia a los conflictos civiles internos y la Guerra de la Confederación; tampoco se mencionaba, en el Índice, las campañas de la Pacificación ni el impacto de los *booms* agrícolas (trigo) y mineros (Plata y Salitre) del siglo XIX, aferrándose al recuento de los gobiernos. También se hace notar la ausencia de referencias a los temas relacionados con la ocupación del territorio nacional y de las cuestiones limítrofes, aún pendientes en esa época. Finalmente, como una clara opción metodológica, se excluía del texto toda referencia a la ‘Cuestión Social’ y de las ‘crisis moral’ que afectaba al país en las décadas inmediatamente previas, probablemente para evitar innecesarias polémicas. “Considero la obra del señor Pérez amoldada a esos principios”, luego de haber mencionado a Rollin, Caton, Ciceron, Feneron y Montesquieu, “i de gran utilidad psicológica, porque cultiva la memoria, la imaginación, la razón, la consciencia i la voluntad, i es a la vez el mejor auxiliar para cultivar el amor patrio [...] se ama más a la Patria cuanto más se le conozca”. Los capítulos dedicados a las Fuerzas Armadas del país –Ejército y Marina- también llamaron la atención de Guerrero en tanto que recogían tanto la estructura como la planta y funcionamiento de ambas ramas. “Considero de mérito e interés los temas desarrollados i ese material producirá beneficios en la enseñanza de los conscriptos”. Guerrero también elogió el *Apéndice* del texto, compuesto de tres páginas que recogían las efemérides nacionales, y la sección dedicadas al castellano. En esta sección, se tocaban los temas relativos a los “Símbolos Nacionales; La Patria; La Bandera; El escudo; La Historia de la Canción Nacional; Las Glorias de Chile i Grandes Episodios; El 18 de septiembre; la Junta de Gobierno”. Refiriéndose a estos datos, Guerrero opinaba que esa sección podía transformarse en libro de lectura para los conscriptos menos aventajados en las letras, “siempre que al alumno se le haga comprender con exactitud lo que lee i oiga; que discorra con claridad sobre lo leído i pueda reproducir con corrección, ya sea escrito o

²⁴⁶ Id.

verbalmente”. “La Visitación recomienda este libro como si fuera de “Lectura” en que se pueda practicar la lectura mecánica y razonada”²⁴⁷. Finalmente, concluía Guerrero que el texto “es apropiado para el uso de las escuelas Primarias del Ejército porque cumple con los principales preceptos pedagógicos que tienen relación con esta materia i su adaptación señalará un gran progreso para la enseñanza primaria del Ejército”.

En un segundo Informe, más conciso, expedido a mediados de noviembre de 1920, Máximo Guerrero manifestó haber leído la obra de Pérez con “interés”, consciente que sus contenidos excedían los programas en curso, lo que acrecentaba “aún más el interés por el estudio de esta asignatura”. Calificaba el texto como “un compendio lleno de méritos pedagógicos”, ameno y sencillo, animado, con fotografía y croquis que estimulaban la enseñanza intuitiva y práctica, “que lo hacen perfectamente fácil i comprensible de los conscriptos”.

“El autor ha hecho una obra netamente nacional, dando especial importancia a la historia patria y tratando siempre de formar el carácter chileno por medio de bien seleccionados ejemplos que constituyen bellas enseñanzas de civismo y heroicidad [...] esta Historia i Jeografía es digna del prestigio de que el señor Pérez goza por su talento i preparación”²⁴⁸.

En su Informe, M. Navarrete, Coronel i Director de la Academia de Guerra, describió el texto como “interesante” y que le había ayudado a formarse “un juicio mui favorable de su contenido, cuya esposición clara, interesante i amena abarca todos los puntos que en materia de geografía e historia debe ser del dominio tanto de nuestra tropa como del personal de alumno de nuestra Escuela Militar y de la oficialidad en general”²⁴⁹. En su descripción del contenido, el Informe recababa que contenía, “en forma sencilla y razonada” los conocimientos elementales sobre la geografía y zonas geográficas en que estaba dividido el país; a ello se sumaba un resumen de la historia patria “dando a conocer en forma algo detallada la Guerra del Pacífico”. Y luego agregaba: “el autor dedica en dicho volumen un capítulo especial a dar a conocer en forma muy concisa y exacta el significado de Patria, como igualmente la

²⁴⁷ Id.

²⁴⁸ Informe de Máximo Guerrero, Visitador de las Escuelas del Ejército, del texto del profesor Luis Pérez, *Elementos de Geografía e Historia de Chile*, Santiago, 20 de noviembre de 1920, ANA, MG, vol. 4858, s. f.

²⁴⁹ Informe de M. Navarrete, Coronel i Director de la Academia de Guerra, del texto del profesor Luis Pérez, *Elementos de Geografía e Historia de Chile*, Academia de Guerra, Santiago, 30 de noviembre de 1920, en: Id.

organización i constitución de nuestras fuerzas armadas”. Esta Dirección, proseguía el Informe, “estima que el señor Pérez ha escrito un libro de indiscutibles méritos y de necesaria adopción en nuestro Ejército donde actualmente se carece de obras de estudio i consulta similares a la en referencia”.

Concluía el Informe:

“Esta Dirección se permite recomendar, por intermedio de ese Estado Mayor Jeneral, la obra del señor Pérez a la consideración del Ministerio de Guerra, estimando que sería de justicia que éste Departamento adquiriese un buen número de ejemplares para su implantación como texto de enseñanza de la historia y geografía en las distintas unidades del Ejército, ayudando así en forma efectiva al mencionado profesor en la impresión de dicho libro que por otra parte contiene importantes fotografías, mapas i gráficos explicativos”²⁵⁰.

Así, a mediados de abril de 1920, el profesor Pérez se presentó a la institución con cuatro mil ejemplares ya impresos de la obra. Solicitaba que se aceptaran por parte de la institución, previo pago de 12.000 pesos.²⁵¹ A fines de mayo de 1920, luego de revisar los informes que recomendaron su adopción, se promulgó el siguiente decreto: “Apruébase como texto de enseñanza para las Escuelas del Ejército, la obra intitulada ‘Elementos de geografía e historia de Chile’, de que es autor don Luis Pérez, Profesor de Geografía e Historia en la Academia de Guerra y Escuela Militar”²⁵². En virtud del mismo decreto, se ordenó a la Tesorería Fiscal pagar la suma de 6.000 pesos, previo depósito de dos mil ejemplares de la obra en la Oficina de la Visitación de Escuelas del Ejército. No se establece por qué se redujo el número de ejemplares comprados.

Los textos del tenor que analizamos, que se pueden describir de naturaleza especializada, eran complementados por los libros de lectura. A diferencia de los textos, los libros de lectura estaban dirigidos a proporcionar a los educandos una serie de elementos de índole general que no solo le permitieran ejercitar en sus competencias recientemente adquiridas, sino también

²⁵⁰ Id.

²⁵¹ Carta de Luis Pérez al Ministro de Guerra, Santiago, 21 de abril de 1920, en: Id.

²⁵² Decreto n° 12, Ministerio de Guerra, G 3 n° 1232, Santiago 28 de mayo de 1920, en: Id.

reforzar aquellos valores y principios que el Ejército deseaba inculcar en los alumnos de sus escuelas. Uno de estos dispositivos fue el ‘Libro de Lectura para las escuelas del Ejército’, de Francisco Quevedo y M. Retamal Balboa que se usó en la década de 1910.²⁵³

Los autores de este trabajo estuvieron vinculados a las Escuelas de la institución: Quevedo en calidad de Inspector y Retamal como profesor de la escuela de Sub Oficiales. Como bien señalaron en la presentación de su obra, ambos autores consideraron necesario diferenciar los contenidos que se entregaban a los alumnos del Ejército de los textos que se usaban en las escuelas y liceos del resto del país. “Nuestras instituciones armadas tienen ya su historia, corta pero brillante, en que vibra el alma varonil de nuestra raza i en que cada una de sus páginas es un himno triunfal”²⁵⁴. De esa manera, se introducía una distancia entre las necesidades pedagógicas y didácticas del mundo civil y el militar, asumiendo plenamente las identidades de cada segmento social.

“Era, pues, menester un Libro de Lectura para el uso exclusivo de nuestro Ejército que, a más de los trozos obligados de cultura general i de conocimientos útiles, tuviese abundancia de trozos sobre asuntos puramente militares que, en realidad, imprimieran a la obra un sello característico: hechos culminantes de neutra historia patria, anécdotas militares, biografías de los padres de la Patria, de nuestros héroes en las diferentes épocas históricas, el deber, el valor, el honor, el escudo, la bandera, el Ejército, etc.”²⁵⁵.

Al momento de describir los contenidos de la obra, compuesta de dos tomos y dirigidos a servir de material complementario en la enseñanza de la lengua castellana, Quevedo y Retamal subrayaron el hecho que el ‘Libro de Lectura’ contenía suficiente número de trozos versados sobre asuntos puramente militares “lo que, como es natural, deben predominar en un texto de ésta índole”. Entre sus lecciones incluía los siguientes temas: El Trabajo es Riqueza; La Constancia; El Aprendiz Albañil; El Alcohol; El paraíso de Chile; La Constitución de Chile. En este Capítulo se lee:

²⁵³ QUEVEDO, F. y RETAMAL BALBOA, M. (1912). *Libro de Lectura para las Escuelas del Ejército*, Tomo I, Santiago: Imprenta Universitaria. En ANA, MG, vol. 4346, s/f.

²⁵⁴ *Ibíd.*, p. III.

²⁵⁵ *Ibíd.*, p. IV.

“La Constitución es la Lei fundamental de la nación porque sirve de base a las demás leyes. La existencia de una Constitución supone siempre un pueblo libre. Los países que viven en la barbarie o en la servidumbre, no tienen Constitución. Pueblos libres son aquellos que tienen la plenitud de todos sus derechos, garantizados por leyes protectoras de la vida, del honor i de la propiedad”²⁵⁶.

En tanto que estos textos estaban dedicados a la instrucción de los reclutas, es interesante leer lo que dice la página dedicada a los conscriptos:

“76. Los conscriptos.

Los ecos de una Banda Militar se oyen a lo lejos.

¿Qué hai? Esclaman todos.

Son los conscriptos que van a incorporarse al ejército.

En líneas rectas, son el semblante lleno de entusiasmo, el paso firme, saludando a los amigos, parientes, hermanos, padres, val os jóvenes que la patria llama en su auxilio,.

Un país enemigo podrá amenazar mañana nuestras fronteras, querrá despojarnos de la herencia de nuestros padres, de una parte de nuestro suelo.

I allá van para prepararse para defender la patria i darle nuevos días de gloria, como lo hicieron nuestros padres en Rancagua, Chacabuco i Maipo.

Todo chileno debe amar a su patria i defenderla en caso de peligro”²⁵⁷.

Analizando estos trozos, el Visitador de las Escuelas del Ejército Máximo Guerrero, junto con el Coronel A. Marin y el Mayor Luis S. Merino, hicieron una presentación de la obra y resumieron sus contenidos.²⁵⁸ En su apreciación señalaron que la primera sección del texto de Quevedo y Retamal estaba dedicada de modo exclusivo al Ejército. La segunda parte

²⁵⁶ *Ibíd.*, p. 71.

²⁵⁷ *Ibíd.*, p. 98.

²⁵⁸ Informe de Máximo Guerrero, Coronel A. Marin y Mayor Luis S. Merino, al Inspector General del Ejército, Santiago 3 de diciembre de 1912, *Ibíd.*, p. v-vii. El 11 de diciembre del mismo año, Ramón Barros Luco y Claudio Vicuña firmaron el decreto autorizando su adopción como texto de lectura en las Escuelas Primarias del Ejército y en los establecimientos de Instrucción Militar.

versaba sobre la Patria, “producciones del suelo, belleza del país, animales, plantas, el amor a la Patria, las fiestas patrias i la vida en general”. En la tercera parte se prestaba atención al Hogar, “cuyo cariño constituye la base más firme del amor patrio”. Finalmente, en la cuarta sección, se incluían lecturas dedicadas a “los fenómenos de la naturaleza, hijiene, instrucción cívica, cuentos i distracciones morales, el trabajo, etc.”. Dos principios subyacían a la estructura del texto: ser de índole nacional e integral, “capaz de preparar a los ciudadanos en todas las manifestaciones de vida y hacerlos para luchar con éxito”. Escrito con un lenguaje ameno, sencillo, con atención a los detalles. “Aún los (trozos) que tratan los asuntos más áridos sobre ciencias, sobre moral, son amenos e interesantes; esto es indispensable para el éxito en el aprendizaje”. Por estas razones, los evaluadores recomendaron que fuese adoptado como texto de enseñanza para las escuelas del Ejército, “para las cuales ha sido compuesto”, observando que su elaboración representaba “un verdadero progreso para la enseñanza militar del país”.

Como señalaron los encargados de recomendar el uso del libro en las escuelas Primarias del Ejército, el glosario del Índice contenía los temas mencionados. A modo de ejemplo, en prosa, la primera sección contenía los siguientes acápites:

“La casa; la Patria; amor material de Iván Turgeneff; la pequeña Patria y la Patria Grande; lo que debemos a la Patria; la fiesta de la Patria; Juramento Cívico; la Bandera Tricolor; el Huemul; riqueza de Chile; el canelo; el árbol; historia de una semilla; la tierra i sus productos; como se ve a Dios; la Luna, temblores y terremotos; un viaje de una gota de agua; Legagneaux cuenta su ascensión en aeroplano; circulación de las aguas; la mejor bebida; la vacuna; las ventanas de la casita; la salud; las riquezas que da Dios al hombre; el aire i el viento; de qué proviene la lluvia y por qué llueve; la labranza i la siembra; el trabajo es riqueza; el aprendiz albañil; la casa del cigarro; el carpintero; la vida del obrero americano; carta sobre urbanidad; carta, los diarios, gran lección; el deber militar; el Honor, el valor; la pólvora; Manuel Rodríguez; Chile; para qué sirve el Gobierno; la Lei; Los indijenas; La Constitución i las Leyes; Fundación de Santiago; Valparaíso; Las armas de los araucanos; el Biobío; Batalla de Tucapel; Galvarino; primer viaje de Colón; toma de Valdivia por Lord Cochrane; el soldado chileno; Carrera; los

conscriptos; O'Higgins; el 21 de mayo; el centinela; el sargento Rebolledo; el vendedor de manzanas; quiero ser soldado”²⁵⁹.

La sección poesía contenía textos relativos a la Patria, la madre, la Guerra, el tambor, la bandera, además del alcohol, el presidario, y la muerte; se incluían poemas dedicados a Freire, San Martín, Caupolicán y el país, Chile, como una entidad amada. El contenido del texto, con 86 secciones temáticas, era misceláneo pero recogía las principales preocupaciones de aquellos que hicieron un diagnóstico de la crisis moral que afectaba al país: incentivo al amor Patrio destacando aspectos de su geografía, fauna, vegetación y potencial económico; fortalecimiento de la identidad nacional con un decidido propósito de instalar los principales símbolos en el imaginario colectivo; introducción de valores fundamentales, tales como el respeto, la lealtad, el deber, el honor, el trabajo, la higiene y la urbanidad, además de conocimientos de índole general, que debieran beneficiar a los educandos. Por sobre todo, se fortalecía la formación del ciudadano motivando a conocer lo que decía relación a las tareas del gobierno, el significado de las leyes y el reconocimiento específico de los forjadores de la Patria. En estos últimos casos se insertaban textos escritos por grandes y reconocidos especialistas e intelectuales de la época: Francisco Valdés, Luis Galdames, Benjamín Vicuña, Anjel Pino, Tomás Guevara, Adolfo Valderrama, Tomás de la Barra, Guillermo Matta, Francisco Bello, Ramón Renjifo, Carlos Walker Martínez, Alonso de Ercilla, José Santos Chocano, J. A. Soffia, Francisco Villaespesa y Eduardo de la Barra. No se trataba de adaptaciones ni resúmenes, sino de las palabras originales, con el grado de diversidad y complejidad que se podía esperar de autores de esa talla. Curiosamente, los autores hicieron referencia a hechos históricos pasados –la Guerra de Arauco y la Guerra de la Independencia– sin mayores referencias a procesos más recientes tales como las guerras contra los países vecinos y la integración de la Araucanía. Considerando que el texto se usaría a lo largo de Chile, se buscó reforzar el sentido de identidad acudiendo a símbolos que unían más que a eventos aún vivos y polémicos. A través del Ejército, el Estado iba gestando una columna vertebral que, de modo homogéneo y con un criterio singular, unía la población juvenil adulta –léase conscriptos– bajo un paradigma

²⁵⁹ Índice del texto de Francisco J. Quevedo y M. Retamal Balboa, *Libro de Lectura para las Escuelas del Ejército*, pp. X-XI.

común, sencillo de aprender y de memorizar. Se presenta en la ilustración el acápite 33. “El Carpintero”, que resume fielmente el contenido general del texto de Quevedo y Retamal.²⁶⁰

No solo se produjeron libros de historia y geografía para la enseñanza de los reclutas alfabetizados en las escuelas primarias del Ejército. Las aritméticas también tuvieron su lugar. Uno de los textos encontrados en esta investigación es el de Francisco W. Proschle, ‘Elementos de Aritméticas. Para uso de las Escuelas Primarias del Ejército’²⁶¹. Reflejando el alto grado de internalización que tuvo la pedagogía en el Ejército, el libro de Proschle fue especialmente diseñado para la enseñanza en sus escuelas primarias: “Este primer tomo está destinado a las dos primeras secciones de las tres en que se divide la escuela”. Como señaló en su evaluación Jorge Boonen, el libro era “una buena obra: desarrolla con método i claridad las lecciones que deben tratarse en el círculo numeral asignado a cada sección en los dos períodos en que está dividido el año escolar. El libro es práctico [...] el uso de este libro tendrá que uniformar la enseñanza y ahorrará al profesor un trabajo en beneficio de los educandos”²⁶². La autorización final del libro fue firmada por el Presidente Ramón Barros Luco y su ministro de guerra R. Corvalán Melgarejo.

Otro dispositivo fundamental para el proceso de enseñanza fueron los silabarios, dirigidos a enseñar las primeras letras a los reclutas totalmente analfabetos; estos textos también fueron parte importante en la consolidación de un perfil propio del Ejército al momento de enfrentar los desafíos que representaba la implementación de un sistema educacional complementario a las tareas e instrucciones militares que debían recibir los conscriptos. De alguna manera, la educación primaria impartida dentro de los cuarteles a jóvenes provenientes de los rincones más apartados del país y de las principales ciudades adquirió una identidad que de modo adecuado combinaba ambas acciones y propósitos. Estos

²⁶⁰ A pesar de la adecuada factura del texto de Retamal, en 1915 el Ministerio de Guerra no favoreció la compra de tres mil ejemplares debido a un escaso presupuesto. Ministerio de Guerra, decreto no 585, Santiago, 17 de abril de 1915, en: ANA, MG, vol. 4346, s. f. El propio Máximo Guerrero informó el 29 de marzo la imposibilidad de adquirir la obra “por carecer de dinero”. El presidente Barros Luco corroboró esta decisión por Decreto Presidencial del 17 de abril de 1915.

²⁶¹ PROSCHLE, Francisco. (1914). *Elementos de Aritméticas. Para uso de las Escuelas Primarias del Ejército*. Santiago: Imprenta y Litografía Universo.

²⁶² Jorge Boonen Rivera, Informe de la Inspección Jeneral del Ejército, Santiago, 28 de abril de 1914, en: Id.

silabarios fueron, con certeza, los instrumentos más distintivos de la instrucción que proporcionaba la institución a sus miembros iletrados.

El primer silabario detectado en esta investigación se remonta a 1905, cuando se ordenó la distribución en las escuelas del texto ‘Silabario Frías’. Para ello, se autorizó el gasto de \$812 que serían pagados a la Inspección General por su impresión.

Contribuyó a esta consolidación del perfil de la ‘educación primaria militar’ el hecho que algunos de estos instrumentos pedagógicos fueron elaborados por miembros de la institución que, de un modo inteligente y con suma competencia, lograron unir en un solo texto los deberes del conscripto con su ciudadanización. Ese fue el caso del silabario que obsequió en 1917 a la institución Máximo Guerrero, entonces Visitador de las Escuelas primarias del Ejército. En su carta de donación, dirigida a la Inspección de establecimientos de Instrucción del Ejército, Guerrero manifestaba:

“Tengo el honor de poner en conocimiento de Us. Que soi autor de un silabario arreglado especialmente para la enseñanza de los analfabetos-conscriptos. Para la confección de dicho testo, se han consultado Silabarios nacionales i extranjeros, i mui particularmente el original de don Claudio Matte que desde hace 33 años se halla implantado en las escuelas del país [...] considerando, señor Inspector, el Silabario del señor Matte como un árbol frondoso i de robusto tronco [...]”²⁶³.

Por supuesto, a pesar de la vigencia del texto y la adecuada justificación didáctica expuesta por Guerrero, problemas de presupuesto y la infaltable burocracia pusieron escollos a su iniciativa.

“Mui laudable es el propósito que ha tenido el Visitador, pero esta Inspección Jeneral teniendo en consideración que la Inspección de Instrucción Pública proporciona anualmente, sin ningún gravamen para el Ministerio de Guerra, los Silabarios y libros de lectura para estas Escuelas, estima que no existe una verdadera conveniencia en adoptar

²⁶³ Máximo Guerrero, Visitador de las Escuelas Primarias del Ejército, al Jeneral Inspector del Ejército, Santiago, 12 de abril de 1917, en: ANA, MG, vol. 4559, s. f.

un Silabario especial para la enseñanza de los adultos en el Ejército. Sin embargo, ese Ministerio puede resolver lo que sea de su superior agrado”²⁶⁴.

Afortunadamente, para los analfabetos, la cuidadosa reticencia mostrada por la Inspección General no fue replicada en las altas esferas del Gobierno. Convencidas de las virtudes del texto de Guerrero y la innovación que significaba para la enseñanza de las primeras letras a los conscriptos, el gobierno apoyo con entusiasmo su obra.

“Su Excelencia decretó hoy lo que sigue:

Vista la solicitud que precede i lo informado por la Inspección Jeneral del Ejército, Decreto: Aceptase como testo de enseñanza para las Escuelas primarias del Ejército, el silabario de que es autor el Visitador de Instrucción Primaria, don Máximo Guerrero, quien cede gratuitamente la propiedad de la obra al Ministerio de Guerra i Marina. Tómese razón y comuníquese. Sanfuentes. Oscar Urzúa”²⁶⁵.

El mismo día que se aprobó el uso del texto de Guerrero en las Escuelas Primarias del Ejército, se procedió a autorizar la introducción, como texto de enseñanza, del ‘Compendio de Historia de Chile i América’, “compuesto por el Visitador de Escuelas de Chiloé don Pedro J. Barrientos Díaz”²⁶⁶. Al igual que el Decreto previo, la autorización iba firmada por el Presidente de la República.

El Silabario elaborado por Guerrero estuvo vigente hasta 1926. En esa fecha, el texto fue reemplazado por el ‘Silabario Fácil’ que elaboró Laura Valdivieso de Lorca. Al igual que en el caso de los demás textos, la tramitación de la aprobación de este texto fue iniciada por la propia autora en agosto de 1926. En su solicitud, dirigida al Ministro de Guerra, Valdivieso de Lorca señaló que su texto ya estaba siendo usado “con los mejores resultados” en establecimientos privados de instrucción. Reflexionado sobre su factura y metodología, la autora observaba:

²⁶⁴ Jeneral Inspector del Ejército al Ministro de Guerra, Santiago, 26 de abril de 1917, en: Id.

²⁶⁵ Decreto Presidencial, Santiago, 13 de julio de 1917, en: Id.

²⁶⁶ Id.

“Todos los maestros que han tenido oportunidad de estudiarlo o ensayarlo, lo estiman muy recomendable por la facilidad con que los discípulos comprenden y se asimilan sus lecciones. Ensayado prácticamente en cursos paralelos, en competencia con otros silabarios, el curso enseñado por el “Silabario Fácil” ha aventajado notablemente a los otros pasando mayor número de lecciones en menor tiempo. Aún cuando sus lecciones fueron ideadas dentro del propósito de hacerlas adecuadas para niños de corta edad, esto no es un inconveniente para aplicarlo a la enseñanza de adultos analfabetos, en las escuelas de conscriptos, por ejemplo”²⁶⁷.

Junto con estas explicaciones, la autora agregó un folleto explicativo e informe del valor de cada ejemplar: 50 pesos y cinco centavos. El coronel N. Valenzuela, entonces Director Nacional de Tiro y Deportes –el Departamento del cual dependía en esos momentos la educación primaria del Ejército– solicitó al Ministro que se formara una comisión de evaluación con personal ajeno a su departamento, en tanto que “no se puede disponer de los profesores de Instrucción Primaria del Ejército, por no estar en servicio”²⁶⁸. El ministro no demoró la solicitud. El 31 de agosto ordenó que se pasara al “Departamento del personal, a fin de designe la Comisión que se solicita”. La Comisión se constituyó brevemente –compuesta por el coronel Valenzuela como Presidente, asesorado el Mayor Aníbal González, el teniente coronel U. Sigifredo y el capitán C. Meirelles– y emitió su Informe a fines de octubre de 1926. En éste prestaron un decidido apoyo a la introducción del texto en el Ejército.

“Hemos leído con detenimiento el “Silabario Fácil” propuesto para el uso de las escuelas Primarias del Ejército por la Señora Laura Valdivieso de Lorca, i nos hemos formado de él un juicio altamente favorable, que podría fundarse en varias consideraciones:

Las materias de cada trozo están presentadas en forma sencilla y progresiva. Las lecciones preliminares están escritas con caracteres bastante grandes, igualmente los dibujos; las palabras corresponden a las primeras que pronuncia el niño i la extensión de las materias tratadas se halla muy medida y espuesta con bastante método, notándose una estrecha relación fonética entre una i otra lección.

²⁶⁷ Laura Valdivieso de Lorca al Ministro de Guerra, sin fecha, ANA, MG, vol. 5499, s. f.

²⁶⁸ N. Valenzuela, Coronel Director de Tiro i Deportes, al Ministro de Guerra, n° 388, Santiago, 26 de agosto de 1926, en: Id.

La opinión mui favorable que ha quedado a la Comisión, después del estudio que separadamente cada uno ha hecho de la obra en cuestión, se halla todavía fundamentada en la experiencia, no mui grata, personalmente recojida en los cuarteles de la instrucción primaria de las tropas con los libros de lectura empleados, cuyas materias i métodos de enseñanza no atraen ni estimulan al conscripto analfabeto en el grado necesario para alejar el aburrimiento durante el aprendizaje, cosa que sin duda no pasará con el “silabario Fácil”²⁶⁹.

La opinión favorable hacia el texto de Valdivieso de Lorca fue acogida por el Ministerio el cual, con fecha 2 de noviembre del mismo año, ordenó que se enviaran los antecedentes a la Dirección de Tiro i Deportes, disponiendo que esa unidad informara “que existencia hai de silabarios, en la actualidad, para la enseñanza, i si es o no indispensable adquirir otros más”. La Dirección de Tiro informó, dos días más tarde, “que no hai existencia de ninguna clase de útiles escolares, i la adquisición de silabarios es necesaria para proporcionarlos a las Escuelas Primarias del Ejército”²⁷⁰. El Intendente General –Jefe del Departamento de Administración–, informó el 21 de diciembre que “no se consultan fondos con el objeto de adquirir textos de estudio para las escuelas primarias del Ejército” durante ese año, pero que no debía considerarse como un obstáculo a la solicitud de Valdivieso de Lorca, toda vez que ella no requería la venta sino la autorización para que se usara su silabario en la institución²⁷¹. Con fecha 6 de enero de 1927, el Ministro de Guerra autorizó plenamente la solicitud de la autora. Desde ese momento, el ‘Silabario Fácil’ pasó a ser parte del sistema de instrucción de analfabetos que ingresaban al Ejército de Chile. Lamentablemente, para la autora, el texto nunca llegó a ser usado, porque las Escuelas Primarias del Ejército fueron abolidas el 1º de marzo de 1927.

²⁶⁹ Informe sobre el “Silabario Fácil”, de la Comisión designada por O. M. P. 1 n°. 944 del 7 de septiembre de 1926, en: Id.

²⁷⁰ N. Valenzuela, Coronel Director de Tiro y Deportes, al Ministro de Guerra, no. 388, Santiago, 4 de noviembre de 1926, en: Id.

²⁷¹ M. Bisquer, Intendente Jeneral, al Ministro de Guerra, n° 10133, Santiago, 21 de diciembre de 1926, en: Id.

EL LEGADO DEL EJÉRCITO DOCENTE

El 1° de marzo de 1927, el Poder Ejecutivo encabezado por el General Carlos Ibáñez del Campo puso fin a las escuelas primarias de alfabetización de reclutas en los cuarteles del Ejército. En esa fecha concluyó una de las fases de mayor vínculo entre el Ejército y el proceso de ciudadanía a través de la alfabetización que habían diseñado los oficiales a cargo de la modernización. A pesar que la institución pasaba durante esos años por otros problemas – bajas remuneraciones, dificultades en la promoción a los grados superiores, distanciamiento entre el alto mando y la oficialidad más joven, según René Millar– el balance de la cuestión educacional, después de casi un cuarto de siglo de trabajo, era bastante satisfactorio.²⁷²

En el momento *peak* de las escuelas primarias del Ejército, se contaban 44 establecimientos, con una planta de 139 profesores –distribuidos de acuerdo a las jerarquías mencionadas– con un total de 6.000 conscriptos matriculados. El número de conscriptos en 1900 alcanzaba 1.868 ciudadanos: en 1910 la cifra subió a 12.825 y en 1920 fue de 10.359. Al momento de cierre de las escuelas primarias el número de reclutas incorporados durante el año previo (1926) fue de 11.895. De esa manera, sumando los contingentes entre 1900 y 1926, el promedio anual de conscriptos fue de 7.850 hombres, con mayor concentración en la segunda y tercera década del servicio. De ese número de alumnos-conscriptos se estimaba una tasa de éxito de 90%, que en este caso acercaría a más 6.000 el número de reclutas alfabetizados.²⁷³ Así, los chilenos que adquirieron sus primeras letras mientras cumplían con el servicio militar sumaron, en 26 años de funcionamiento, aproximadamente, más de 150.000 hombres²⁷⁴. Ni los más optimistas habrían calculado en 1900 que sus proyectos se

²⁷² MILLAR C. René (2005). El Ejército en la década de 1920. *II Jornada de Historia Militar. Siglos XIX-XX*, Departamento de Historia Militar del Ejército, pp. 78-79.

²⁷³ ÁLVAREZ VELOSO, David. (2005). *Servicio Militar Obligatorio en Chile, Perfil del Soldado y Costo Fiscal*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Ciencia Política, Cátedra Estudios de Defensa Serie Documentos de Trabajo 12, p. 7. Las cifras de reclutamiento anual fueron tomadas de Maldonado, *El servicio militar*, pp. 37-38.

²⁷⁴ Se ha hecho un cálculo aproximado de la cifra toda vez que no fue posible encontrar en esta investigación los Informes Anuales de los Visitadores, que debieran proporcionar cifras más exactas.

materializarían de una forma tan rotunda. Está de más señalar que, por cada soldado letrado, se sumaban cinco o seis personas de su entorno más inmediato que adquiriría, de primera fuente, conocimiento no tan solo los beneficios que reportaba el servicio militar obligatorio a los más humildes sino también del esmero que se había puesto para transformar a sus parientes de analfabetos en sujetos letrados, hombres útiles para la sociedad, ciudadanos activos de la República. Los números hablaban por sobre la propaganda, con la certidumbre y la solidez que tiene la verdad.

“El país atraviesa por uno de los momentos más difíciles de su historia”, señaló Arturo Alessandri, el León de Tarapacá, al ser nominado como candidato a la presidencia de la República en la Convención Liberal de 1920.²⁷⁵ Reiterando lo que había sido el descarnado diagnóstico de Chile en el Centenario, Alessandri anunció su futuro programa de gobierno desde las carencias, sin recabar todos los progresos que había registrado el país durante los años previos. Olvido mencionar, especialmente, la gestación de un amplio sector social alfabetizado al alero del Estado.

El proyecto asumido por el Ejército de alfabetizar a los reclutas y formar ciudadanos en una época de grandes convulsiones y transformaciones sociales recibió aplausos, pero también tuvo, a través de su historia, grandes críticos. Uno de ellos fue Luis Emilio Recabarren, quien se refirió críticamente al sistema educacional implementado por el Ejército en ‘Ricos y pobres’ (1910). Desde los días de la discusión de la Ley de Servicio Militar Obligatorio habían surgido voces críticas en el partido democrático contra la conscripción –porque embargaba un afán militarista y afectaría fundamentalmente a los pobres– pero la disertación que Recabarren impartió en Rengo el 3 de septiembre de 1910, vale decir, una semana antes del Centenario, fue mucho más dura. En esa ocasión el aclamado orador señaló:

“Haber aprendido a leer y a escribir pesimamente, como pasa con la generalidad del pueblo que vive en el extremo opuesto de la comodidad, no significa en verdad el más leve átomo de progreso. Muchos periodistas han afirmado en más de una ocasión que las conscripciones militares han aportado al pueblo un contingente visible de progreso porque han contribuido a desarrollar hábitos útiles desconocidos entre la llamada gente

²⁷⁵ ALESSANDRI, op. Cit., p. 396

del pueblo. Se ha dicho que esta parte de las poblaciones ha aprendido hábitos de higiene, se ha educado, aprendido nociones elementales, etcétera. Estas afirmaciones son más ficticias que reales. La pobreza, y la pobreza excesiva sobre todo, impide todo progreso. Hay gentes que no tienen un tiesto para lavarse. La vida del cuartel, generalmente, ha producido hábitos innobles y ha fomentado o despertado malas costumbres en personas buenas y sencillas. Yo creo que produce más desastres que beneficios”²⁷⁶.

Recabarren expresó sus críticas sin explicitar sus dichos. Al parecer, primó en su opinión un fuerte sesgo ideológico más que una apreciación de los resultados que mostraba el programa educacional y de alfabetización de los reclutas. De acuerdo a Maldonado, en los primeros años del servicio militar, “los periódicos obreros llamaban a boicotear la conscripción denostando la disciplina militar como “práctica deshumanizadora” y “servilismo abyecto”, y la profesión militar como “actividad parasitaria”²⁷⁷. En una época de grandes pasiones políticas y exacerbados partidismos, no todos coincidieron con las apreciaciones de Recabarren ni estuvieron de acuerdo con lo que se difundía en los diarios. Ese mismo año, pocos días después del escrito de Recabarren, *El Mercurio* editorializaba: “En la Instrucción pública hemos levantado al nivel de los países más adelantados nuestros métodos y programas y estamos esforzándonos por orientar la educación en un sentido práctico que se armonice con las instituciones democráticas que nos rigen”²⁷⁸. El autor de la editorial no se refería específicamente a los progresos que registraba la educación primaria en los cuarteles, pero su apreciación global era correcta. Efectivamente, como se ha visto en las páginas previas, se hacía un esfuerzo en el país por renovar los instrumentos didácticos para conseguir el gran propósito establecido a comienzos del siglo: alfabetizar las amplias masas populares que hasta allí habían sido excluidas del mundo de las letras y las palabras impresas, privándoles de esa manera de uno de las herramientas más efectiva que existía en la época para lograr la ciudadanización de los chilenos. Por supuesto, la educación no fue ni podía ser la solución mágica para los males que afectaban a los pobres. Pero todos se referían a ella como un instrumento poderoso de progreso. Ese fue el caso del coronel Roberto Silva Renard, que

²⁷⁶ RECABARREN, op. Cit., p. 2.

²⁷⁷ MALDONADO, op. Cit., p. 47.

²⁷⁸ *El Mercurio*, Santiago, 18 de septiembre de 1910.

comentaba: “[e]l ejército de Chile hasta hoy ha sido más que una reunión de hombres armados y disciplinados: es preciso que en adelante también sea escuela del pueblo. Dotemos [sic], y a la vuelta de poco tiempo veremos que reducir el ejército será como reducir la instrucción pública” Otro hombre de armas, de mayor poder, que suscribió las ideas de alfabetización del pueblo, fue Carlos Ibáñez del Campo. p. 76. “Tengo el firme propósito de difundir la enseñanza por todos los ámbitos del país, en forma tan intensa que el analfabetismo termine definitivamente en las generaciones del futuro”. Con estas palabras, incluidas en su *Manifiesto*, el general Ibáñez del Campo resumió en 1927 el propósito que tendría su gobierno –de ganar las elecciones– en el campo de la instrucción pública. La promesa era loable, pero, al igual como sucedió previamente con Alessandri, el connotado líder militar elaboró su discurso como si nada se hubiese adelantado en el campo de la instrucción primaria durante las décadas previas. Principalmente, no mencionó los éxitos de la gestión pedagógica del Ejército docente, iniciada por Emilio Körner en 1900.

¿Cuánto se había logrado en la empresa de alfabetización de los reclutas? No lo sabemos a ciencia cierta, pero los resultados de 1914 pueden ser tomados como una muestra. Otra evidencia, la ofrece el Informe realizado en 1905 por Francisco J. Quevedo, Visitador de las Escuelas Primarias, respecto de los avances alcanzados en la educación de reclutas en la IV Zona Militar.²⁷⁹ La Zona incluía el Batallón Chacabuco (Concepción y Lota), Batallón Lautaro, Batallón Tucapel (Temuco), Compañía Zapadores (Concepción), Regimiento de Caballería Húsares Concepción). En total, las unidades recibían 1170 conscriptos, de los cuales el 55 % estaba en las escuelas de alfabetización. Las estadísticas relativas a las escuelas fueron las siguientes:

CUADRO N° 14

Relación conscriptos analfabetos/semi-analfabetos IV Zona Militar, 1905					
Unidad	Profesores	Alumnos Analfabetos	Alumnos semi-analfabetos	Conscriptos	Total Al.
Batallón <i>Chacabuco</i>		48	35	-	83

²⁷⁹ Francisco J. Quevedo, *Informe de las Escuelas Primarias del Ejército*, IV Zona Militar, Santiago, 24 de agosto de 1905, AGE, vol. 1086, Correspondencia, ff. 196-204

3 Compañías Concepción 1 Compañía Lota	Profesor Jefe Diego Sáez Sarjento Dario Palma	8	4 (Lota)	36	12
Batallón <i>Lautaro</i> 3 Compañías Los Angeles 1 Compañía Osorno	Profesor Jefe Marcos A. Castillo Profesor Francisco Almonacid	114 24	52 19	280 75	168 43
Batallón <i>Tucapel</i> 3 compañías 1 Compañía Lautaro	Carlos Vallejos Arsenio Ríos	57 13	40 17	188 -	97 30
Compañía Zapadores <i>Concepción</i>	Domingo 2°. Soto	27	11	64	38
Regimiento de Artillería <i>Miraflores</i>	Toribio Vallejos	97	23	249	120
Regimiento de Caballería <i>Húsares</i>					
Totales		388	201	936	591

En total, en las seis unidades militares encuestadas, se calculaba en 589 los reclutas matriculados que correspondían al 65 % del contingente de conscriptos de ese año. De modo general, el Visitador constató atraso en la alfabetización en la mayoría de las escuelas visitadas. Este atraso lo atribuyó a dos grandes dificultades. En primer lugar, a la falta de infraestructura adecuada para el funcionamiento de las escuelas, pues tanto en Los Ángeles como en Temuco, la escuela funcionaba en el comedor del cuartel. En el regimiento Zapadores de Concepción, el preceptor se quejó de la falta de luz en el local, lo que le impedía trabajar por las tardes; un problema similar se constató el regimiento de Artillería Miraflores, donde la escuela también funcionaba en el comedor. En segundo lugar, mencionó la irregularidad de las clases inasistencia de los alumnos. En Concepción, la escuela había funcionado solamente 47 días en tres meses; en el caso de Lota, la escuela primaria funcionaba por una hora al día. En el Batallón Tucapel de Temuco también el período de docencia era mínimo: 32 días en cuatro

meses. Al ser cuestionado el preceptor sobre este punto, manifestó “que diariamente se presentaba a la hora de clase, i que constantemente se le decía, que la tropa estaba ocupada en ejercicios i que asistirían a la escuela solo los días que lloviese”. El Comandante del Batallón, corroboró lo manifestado por el preceptor, agregando “que la escuela funcionaría cuando lloviese o la tropa no pudiese salir del cuartel, porque no sería posible sacrificar el tiempo que necesita para la instrucción militar de los soldados en obsequio de la instrucción primaria de los mismos”. En opinión del Visitador, el clima no era suficiente excusa para explicar el notorio atraso registrado en el Batallón Tucapel, “lo prueba el buen pie en que se encuentra la instrucción primaria en otros cuerpos de aquella misma zona, sin que por esto sea su instrucción militar inferior a los demás cuerpos de su arma”. En el regimiento de Artillería Miraflores, el Visitador hizo notar,

“el estado de aprovechamiento de los alumnos es bastante satisfactorio, porque a pesar de los inconvenientes del local en que funciona la escuela, tuve el agrado de ver que 82 de los 97 analfabetos, leen la segunda i algunos en la tercera parte del silabario i escriben palabras i frases al dictado; los de la otra sección leen correctamente i escriben con buena forma de letra en copia i al dictado”²⁸⁰.

La mayoría de las escuelas de la IV Zona estaban dirigidas por profesores normalistas; solamente la escuela de Lota carecía de un preceptor profesional. Refiriéndose al sargento Darío Palma, el Visitador escribió: “a pesar del empeño e interés con que ha trabajado, no ha podido conseguir todo el provecho deseable, a causa de la falta de preparación pedagógica para la enseñanza”. En Los Ángeles, observaba el Visitador, la enseñanza de 220 conscriptos se había visto entorpecida por la ausencia de personal docente debidamente entrenado; el preceptor normalista allí ubicado había contado con ayudantes improvisados. En tanto, la escuela primaria del Regimiento de Caballería Húsares no estaba funcionando por la incapacidad de contratar un preceptor. En el Regimiento Miraflores, el Visitador tuvo palabras elogiosas para el preceptor y para el comandante de la unidad, “porque la escuela no deja de funcionar por motivo alguno i al interés que tiene este jefe para que los alumnos no dejen de

²⁸⁰ *Ibíd.*, f. 201

asistir a pretesto de cualquiera ocupación o servicio”²⁸¹. Globalmente, el Visitador observó que los jefes de las escuelas eran normalistas,

“pero a causa de la escasa renta que se les ha fijado a estos preceptores ha debido que aceptar los servicios de los que desempeñan a la vez otra ocupación en las escuelas públicas o liceos, i que, por lo tanto, no pueden disponer sino de ciertas horas que acaso no son las más apropiadas por las condiciones de los cuarteles o no se avienen a las conveniencias de la instrucción militar. Por esto, señor, insisto una vez más en la necesidad de la creación de los preceptores de planta para los cuerpos”²⁸².

En Informe de Quevedo se refería puntualmente a la IV Zona Militar, que comprendía desde Concepción a Temuco. Como otras regiones del país, desde 1900, esta zona fue el escenario de huelgas, marchas, motines y enfrentamientos entre las fuerzas de Orden y el peonaje minero y rural. Sería inútil restar el dramatismo que tuvieron esos acontecimientos y la forma como plasmaron en la memoria y en el imaginario nacional la imagen de una época turbulenta. De allí que, en ese contexto de confrontación política y social, adquieren un contenido muy significativo las tareas de ciudadanización llevada a cabo por el Ejército. En las escuelas primarias, que recibieron cientos de reclutas y jóvenes de veinte años, no se había instruido solamente a peones provenientes de las áreas rurales, sino a sujetos urbanos incorporados plenamente a la economía salarial, que batallaban diariamente contra las alzas de precios de los productos básicos, la escasez de oportunidades laborales, los bajos salarios, el hacinamiento y la falta de condiciones decentes para la vida. Una masa amplia que constituía el objetivo de la propaganda socialista y anarquista pero que, por los cambios institucionales generados por la Ley de Servicio Militar Obligatorio, abandonaba su condición histórica de iletrados para convertirse en los contingentes que debían sostener la institucionalidad republicana y democrática del país. Los reclutas letrados no eran la panacea que traería mayor justicia y equidad en Chile, pero constituía un importante segmento de la sociedad chilena. La diferencia con las cohortes militares previas, es que los reclutas – analfabetos y semi analfabetos– se habían educado al abrigo y con el apoyo de la cultura cuartelera. Para ellos, el Ejército no era su enemigo sino la institución que les ayudó a

²⁸¹ *Ibíd.*, f. 202

²⁸² *Ibíd.*, f. 203.

convertirse en ciudadanos letrados. La alfabetización había estado basada en el principio de igualdad y era de índole nacional y socialmente transversal.

En el seno de la institución, participaron de la alfabetización desde los regimientos más distantes hasta las unidades militares de mayor prestigio y tradición. Así se puede observar en el siguiente Cuadro, elaborado sobre la base del Informe escrito por el comandante del Regimiento de Artillería n° 1 “Tacna” de Santiago.

CUADRO N° 15

Instrucción primaria y academia de suboficiales, 1926.		
La Escuela Primaria funciona como sigue:		
4 Secciones de analfabetos de 25 c. c/u		Total 100
2 4 Secciones de semi analfabetos de 27 c. c/u		Total 54
2. Sección de Suboficiales, Cabos i Dragones		Total 39
Analfabetos a cargo del teniente Ortiz con cuatro instructores que se desempeñan en el regimiento en los puestos que se indican:		
Cabo 2° Víctor Fuentes	Dactilógrafo	1er Grupo
Cabo 2° Jilberto González	Dactilógrafo	2da. Batería
Cabo 2° Tomas Bessi	Dactilógrafo	5ª. Batería
Cabo 2° Juan catalán	Dactilógrafo	5ª. Batería
Semi Analfabetos , a cargo del teniente A. Herrera, con dos instructores:		
Vice 1°. Guillermo Moya	Artificiero	
Vice 1°. Luis Vargas	Armero	5ª. Batería
Sub Oficiales a cargo del Teniente Álvarez con un Suboficial, Vice 1° Armando Baeza 1ª. Batería		
Funciona de Lunes a Viernes de 1.45 a 3.0 p.m.		
Programa: Absolutamente de acuerdo con el reglamento Orgánico n° 18 (R.A.S.I.S)		

Fuente: René Ponce, Teniente Coronel y Comandante, Informe sobre como está establecido el servicio de Escuela Primaria en el Rejimiento de Artillería n°. 1 “Tacna”, Santiago, 21 de junio de 1926, ANA, Ministerio de Guerra, Vol. 5499, s. f.

En total, en el regimiento Tacna de Santiago, se alfabetizaba a 193 reclutas, contando para ello con personal de planta (clases) encabezados por dos oficiales. Como parte de una rutina ya establecida, el personal cumplía las dos funciones – militares y docentes- ajustados

a un horario y según los reglamentos vigentes. No sabemos cuántos sujetos salieron de las aulas del cuartel manejando de manera competente las primeras letras, el arte de leer y escribir, pero está claro que la tarea pedagógica era parte de la vida diaria de la unidad. Una tarea que se asumía con responsabilidad y profesionalismo y que no era menor, considerando el tamaño del contingente de reclutas. Se cumplía así un importante aspecto de la modernización.

“La conscripción obligatoria en Chile data del año 1900 y fue uno de los productos más importantes del proceso de profesionalización de las Fuerzas Armadas. Originalmente el servicio militar fue concebido no sólo como un instrumento de la Defensa Nacional sino también como un agente de cambio social que permitiera alfabetizar a la juventud, entregarle disciplina y sentido de pertenencia patriótica. Fue el propio general Emil Körner, oficial alemán contratado por el gobierno chileno, quien llevó a una definición precisa la misión que debían asumir las Fuerzas Armadas: el cuartel es “*en el verdadero sentido la escuela del pueblo*”²⁸³.

LA JUBILACIÓN DEL PERSONAL

Con el decreto de marzo de 1927, se puso fin a esta etapa alfabetizadora de reclutas. De allí en adelante restaba el licenciamiento de los profesores que desempeñaron esas tareas durante los 26 años de vida de las escuelas primarias del Ejército. La planta de Profesores primarios, fijada por el decreto n° 181 del 31 de diciembre de 1924, había establecido la clasificación de Profesores y Ayudantes, estatuto de acuerdo al cual se procedió a revisar las condiciones y jerarquía con que los docentes pasaban a retiro. Para ello, se procedió a reunir los antecedentes, títulos y nombramientos otorgados a los profesores durante sus años de servicio. En sí, esa no fue una tarea fácil. “El obtener todos los documentos para la clasificación del personal, ha sido un trabajo demoroso porque a veces ha habido que hacer reparos a los antecedentes recibidos y en otros casos han venido incompletos”²⁸⁴.

²⁸³ Carlos Maldonado P., “Servicio Militar Obligatorio: un modelo que agoniza”, en *Avances de Actualidad*, no. 21 (Santiago), abril de 1996.

²⁸⁴ Sobre solicitud del ex profesor de instrucción primaria Sr. Roberto Astete en que pide pago de diferencia de sueldo por corresponderle el de 1ª Clase, Dirección Nacional de Tiro y Deportes, Santiago, 10 de mayo de 1927, en: ANA, MG, vol. 5541, s/f.

Uno de los problemas que surgió al momento de jubilar fue la errónea clasificación de profesores normalistas en la condición de Ayudantes, en tanto que de acuerdo a la Ley debieron haber sido clasificados como profesores de 1ª. Clase. De acuerdo al Informe presentado en relación a este problema por la Dirección Nacional de Tiro y Deportes –a cargo, en ese momento de las Escuelas Primarias del Ejército– eran varios los docentes que se encontraban en la posición reclamada por el señor Roberto Astete.

“Sr. Ministro de Guerra,

Roberto Astete Bustamante, normalista, ex profesor del Regimiento Lautaro no. 10, de esta Guarnición, a Us. respetuosamente digo;

Que la Ley n°. 480 de agosto de 1925, en su artículo 1°. me clasifica en la categoría de profesor de 1ª Clase por ser profesor normalista titulado y que el Artículo 1°. en la referida Ley establece el sueldo que deben gozar los profesores normalistas,

Por las consideraciones expuestas y no habiendo sido clasificado como profesor de 1ª Clase, viene en solicitar del Sr. Ministro de Guerra, se sirva concederle la categoría de Profesor de Primera Clase que la Ley no. 480 en su Artículo 2°. le otorga, y ordenar que se le pague la diferencia de sus sueldos devengados desde septiembre de 1926 a febrero de 1927”²⁸⁵.

En este contexto, varios profesores fueron calificados como Ayudantes cuando, por ser normalistas, debió haberseles jerarquizado como profesores de 1ª Clase. Esta lista, que da cuenta de un error administrativo también permite visualizar el alto grado de profesionalización que había adquirido el servicio. La presencia de 19 normalistas mal clasificados permite pensar que su número en la institución superaba varias veces esa cifra.

CUADRO N° 16

Profesores de las escuelas primarias del ejército erróneamente clasificados como ayudantes, 1927	
Víctor Rosales Pedraza	Normalista
Máximo Carvallo Ortiz	Profesor de estado y Normalista

²⁸⁵ Roberto Astete Bustamante al Ministro de Guerra, Dirección de Tiro Nacional y Deportes, Expediente 192, Santiago, 11 de mayo de 1927, en: Id.

Manuel Díaz Sepúlveda	Profesor de Estado
Laureano Venegas Neira	Normalista
Juan Retamal López	Propietario
Alfonso Ortega Frías	Profesor de estado y normalista
Enrique Sánchez Aguilera	Normalista
Oscar Schwarner Moser	Normalista
Francisco Ferrada Bobadilla	Normalista
Ramón Alvarado García	Normalista
Francisco Nicanor Parra Parra	Normalista
Tristán Salinas Vergara	Normalista
Oscar Cabezas Bascuñan	Normalista
René Ponce Oliveira	Propietario
Benedicto Labarca Calvo	Profesor de Estado
Fortunato Mendoza Silva	Profesor de Estado
Enrique Guzmán Araya	Normalista
Alberto Gomez reyes	Normalista
Fernando Madrid Robles	Normalista

Fuente: Sobre solicitud del ex profesor de instrucción primaria Sr. Roberto Astete en que pide pago de diferencia de sueldo por corresponderle el de 1ª Clase, Dirección nacional de Tiro y Deportes, Santiago, 10 de mayo de 1927, ANA, MG, Vol. 5541, s/f.

De acuerdo a un Informe elaborado por la Dirección Nacional de Tiro y Deportes en noviembre de 1926, “de los 45 profesores que figuran en el escalafón de 1ª. Clase (Profesores jefes y gozan del sueldo respectivo), 19 aparecen como normalistas y 27 que no tienen títulos”²⁸⁶. De los 50 profesores de 2ª Clase (Profesores Ayudantes), 15 aparecen en condiciones para ser reconocidos como de 1. Clase, vale decir, eran normalistas. 35 Ayudantes aparecían como no titulados. En total, la planta de profesores y Ayudantes de las escuelas primarias del Ejército sumaba 95 docentes, de los cuales 34 fueron reconocidos como normalistas y, por lo tanto, serían jubilados como profesores de 1º. Clase. En junio, la Dirección Nacional de Tiro y Deportes remitió al Departamento de Administración del Ejército, la relación del personal de exprofesores de instrucción primaria indicando los títulos que certificaron. Al momento de concluir sus funciones, el Ejército contaba con una planta de 79 profesores, de los cuales 5 eran profesores de Estado, 38 eran profesores normalistas, 6 eran

²⁸⁶ Informe de la Dirección de Tiro y Deportes, Memorandum n°. 479, Santiago, noviembre de 1926, en: Id.

propietarios y 30 no acreditaron su condición. Eso no significa que, algunos de ellos, no hayan poseído los grados académicos requeridos para ser considerados como profesores de Primera Clase. En su conjunto, profesores, normalistas y personal de planta, representaron la planta del Departamento de Educación Primaria del Ejército en su ocaso.

CUADRO N° 17

Relación del personal de exprofesores de instrucción primaria del Ejército, 1927.				
Nombres	Profesor de Estado	Normalista	Propietarios	Observaciones
Fuentes Mújica, Maximiliano		Si		
Toledo Palacios, Miguel				
Mendez Madariaga, Ramón		Si		
Jara Obreque, Juan		Si		
Nuñez Alfaro, David		Si		
Torres Rioseco, Luis				El interesado no ha mandado datos fehacientes para su clasificación
Pimental Marchant, Carlos A.		Si		
Saavedra Navarrete, Juan		Si		
Masó Lagos, Agustín		Si		
Novoa de la Fuente, Raúl		Si		
Mancilla Barrientos Humberto				Id.
Andrade Moss, Andrés José		Si		
Trejos Rojas, Nicanor				Id.
Correa Olate, Manuel		Si		
Valenzuela Onell, Macario		Si		

Academia de Historia Militar

Simpell Delgado, Jerman		Si		
Bañados Honorato, René				Id.
Contreras Sandoval, Manuel		Si		
Muñoz Vera, Daniel				Id.
Muñoz Muga, Tirso		Si		
Díaz medina, Waldo				Id.
Puelma Fernández, Marco		Si		
Herrera Donoso, César		Si		
Ramírez Calvo, Sixto		Si		
Rivas Baesa, Albino				Id.
Elguera Jara, José		Si		
Sánchez Aguilera, Víctor		Si		
Vallejos Gallegos, Septimio			Si	
Mutizabal Sotomayor, Arturo		Si		
Latorre Jimenes, Enrique			Si	
Richard Cuevas, Josías				Id.
Bañados Oliva, Ernesto			Si	
Orellana Muñoz, Antonio				Id.
Celedon carrasco, pedro L.				Id.
Quevedo Prado, Carlos				Id.
Quiroga del Canto, Pedro				Id.
Olmos Ríos Abel		Si		
Tellez Andrade, Abraham		Si		
Valencia Prado, pedro		Si		
Rojas Rubio, Oscar		Si		
Kloques campos, Julio				Id.
Rosales Pedraza, Victor		Si		
Castilla Espinoza, José				Id.

Academia de Historia Militar

Valenzuela Valdivia, Julio				Id.
Melo Ramírez, José				Id.
Rojo Silva, Juan Pablo				Id.
Carvalho Ortiz, Máximo	Si	Si		
Astete Bustamante, Roberto		Si		
Plaza Cortés, Julio				Id.
González Muñoz, Bernardino				Id.
Díaz Sepúlveda, Manuel	Si			
Carvalho Astaburuaga, Franc.				Id.
Venegas Neira, Laureano		Si		
Tichelman Ramírez, Luis				Id.
Retamal López, Juan			Si	.
Segovia Leal, Miguel				Id.
Tojas Castro, Enrique				Id.,
Gálvez Catalán, Alejandro				Id.
Ortega Frías, Alfonso	Si	Si		
Cardemil Arancibia, Tristán				Id.
Cortez Monroi, Marcial				Id.
Campusano Cueto, Belisario				Id.
Sánchez Aguilera, Enrique		Si		
González Aliaga, Eduardo				Id.
Schwarner Moser, Oscar		Si		
Ferrada Bobadilla, Fco.		Si		
Méndez Rosas, Haroldo				Id.
Soto Barrera, Luis				Id.
Fuentes Gacitúa, Luis				Id.
Alvarado García, Ramón		Si		

Ramírez Novoa, Carlos				Id.
Parra Parra, Fco. Nicanor			Si	
Quintana Mora, Florencio				Id.
Salinas Venegas, Tristán		Si		
Cabezas Bascañán, Oscar		Si		
Arenas Aguirre, Víctor				Id.
Ponce Oliveira, René			Si	
Saint Jean Barros, Gustavo				Id.
Polanco Lafuente, Federico				Id.
Labarca Calvo, Benedicto	si			
Patiño Pacheco, Manuel				Id.
Quevedo Vega, Donosor				Id.
Valenzuela Droguett, Armando				Id.
Montt Simpson, Moises				Id.
Mendoza Silva, Fortunato	Si			
Zapata Monsalve, Manuel				Id.
Guzmán Araya, Enrique		Si		
Reyes Gómez, Alberto		Si		
Madrid Robles, Fernando		Si		

Fuente: Coronel N. Valenzuela, Director de Tito y Deportes, Relación del ex personal de profesores de Instrucción Primaria del Ejército, Santiago 7 de junio de 1927, Ana, Ministerio de Guerra, Vol. 5541, s/f.

Sobre el desahucio y jubilación de los profesores que terminaron su servicio, se compilaron durante 1927 diversos expedientes. De ellos se puede sacar no tan solo el nombre del profesor, sino también sus años de servicios y el desahucio final que le fue asignado. El siguiente Cuadro se ha realizado con información diversa que da cuenta de esta situación durante el año 1927.

CUADRO N° 18

Decretos de Jubilación de Profesores y Ayudantes de las escuelas primarias del Ejército, 1927.		
Nombre	Tiempo de servicio	Desahucio o Pensión de Retiro (anual)
Profesor Ayudante Armando Valenzuela Droguett	2 años, dos meses y 19 días	Desahucio de 720 pesos
Profesor Jefe Julio Kloques Campos	12 años, 2 meses y 19 días	Pensión de retiro 2.213 pesos y centavos
Profesor Jefe Pedro Luis Celedon Lara	9 años, 2 meses y 12 días	Desahucio 4.972 pesos y 50 centavos
Profesor Ayudante Alfonso Ortega Frías	9 años, 1 mes y 13 días	Desahucio 3.978 pesos
Profesor Ayudante Víctor Arenas Aguirre	3 años, 3 meses y 25 días	Desahucio 1.122 pesos
Profesor Ayudante Gustavo Saint Jean Barros	3 años, dos meses y 8 días	Desahucio 1.122 pesos
Profesor Ayudante Manuel Díaz Sepúlveda	14 años, 5 meses y 23 días	Pensión de retiro de 2.798 pesos y 88 centavos
Profesor Jefe Agustín Mossó Lagos	17 años, 7 meses y 11 días	Pensión de retiro 6.675 y 90 centavos pesos anuales
Profesor Ayudante Roberto Astete Bustamante	14 años, 9 meses y 19 días	Desahucio de 6.664 pesos
Profesor Jefe César Rojas Rubio	15 años, 6 meses y 9 días	Pensión de retiro de 4.360 pesos y 50 centavos anuales.
Profesores Ayudantes Eduardo González Aliaga	8 años y 2 meses	Desahucio de 3.264 pesos
Profesor Ayudante Francisco Ferrada Bobadilla	7 años, 11 meses y 20 días	Desahucio de 2.848 pesos
Profesor Ayudante Alberto reyes Gomez	1 año, 2 meses y 10 días	Desahucio de 360 pesos.

Profesor Ayudante Manuel Patiño Pacheco	5 años, 1 mes 9 días	Desahucio de 1.870 pesos
Profesor Ayudante Donosor Quevedo Vega	4 años, 25 días	Desahucio de 1.496 pesos
Profesor Ayudante Moisés Montt	3 años, 1 mes y 29 días	Desahucio de 1.122 pesos
Profesor de 1ª Clase René Bañados Honorato	16 años y seis meses	
Profesor Ayudante Belisario Campusano Cueto	8 años, 10 meses y 13 días además de 5 años, 10 meses y 29 días como Profesor Instrucción Primaria publica	Desahucio de 3.808 pesos

Fuente: Archivo de Guerra, Hojas de Servicios, Solicitudes y decretos de Jubilación, año 1927, ANA, MG, Vol. 5541, s. f.

Como se desprende de este Cuadro, la integración de las escuelas primarias a la institucionalidad castrense quedó reflejada en la permanencia del cuadro docente. También se desprende de este Cuadro que ser profesor de reclutas no fue una actividad complementaria o casual, pues fueron numerosos los profesores y comandantes que cumplieron más de veinte años en el servicio. Ellos asumieron con compromiso y vocación, a veces rayana en el sacrificio personal, la tarea de transformar a los reclutas analfabetos en ciudadanos letrados. A pesar de que en esos años, no era fácil ser profesor en los cuarteles, debido a lo magro de los sueldos, la carencia de útiles y las tensiones que generaba la enseñanza de las primeras letras con las tareas tradicionales de la instrucción militar. Pero estas deficiencias estructurales, en que el Ejército acometió dos tareas fundamentales –la preparación de soldados y la formación de ciudadanos– no fueron impedimento ni lograron frustrar la confianza que Körner depositó, a comienzos de siglo, tanto en la educación primaria como en la instrucción militar de quienes fueron incorporados al Ejército a través del Servicio Militar Obligatorio.

“La creación del Servicio Militar Obligatorio (SMO) permitió cumplir una doble misión del Ejército en apoyo a la sociedad chilena: por una parte mantenía un contingente de soldados preparados para desarrollar acciones militares en defensa del estado y, en segundo término, los participantes del SMO recibieron una formación en primeras letras

de forma sistemática, ya que, pese a la existencia de escuelas primarias en el territorio nacional, estas eran poco eficientes en sus resultados”²⁸⁷.

La tarea realizada por las Escuelas de Educación Primaria del Ejército no había sido fácil pero los logros estaban a la vista. Como señaló Francisco Quevedo en 1905, al concluir su Informe como Visitador de la IV Zona militar: “El aprovechamiento es en general satisfactorio dado los inconvenientes i dificultades con que tropiezan en su funcionamiento estas escuelas, inconvenientes que creo se remediaron para conseguir todo el provecho que se espera de este importante servicio en el Ejército”²⁸⁸.

El escueto pero realista balance realizado por Francisco Quevedo, uno de los profesores involucrado por mayor tiempo en el sistema de Escuelas Primarias del Ejército, transmite la percepción desarrollada desde el punto de vista de las autoridades y los docentes. En el otro extremo se sitúa la visión de aquellos que estuvieron cerca de quienes, durante su período de conscripción, adquirieron las primeras letras.

“Esa masa que acude a los cuarteles va en su totalidad con su cerebro en plenas tinieblas, desconoce los deberes más primordiales de todo ciudadano, desconoce el libro, ese precioso instrumento que lo levanta del nivel del bruto, y sale de los cuarteles sabiendo leer y escribir, llevando arraigado en su corazón el patriotismo [...] el Ejército y la Armada toman en ese estado a esos hombres, y se los devuelven a la sociedad, robustos, desenvueltos, morales, higiénicos y con hábitos de trabajo”²⁸⁹.

Una visión similar manifestó el capitán Alberto Muñoz en 1914. Para él, las escuelas primarias del Ejército constituían “la puerta para que los soldados con un gasto ínfimo para el erario nacional aprendan a leer y escribir. El Ejército llega hasta el último rincón del país”²⁹⁰. En gran parte, a través de las Escuelas Primarias, el Ejército había materializado las

²⁸⁷ TAPIA, Claudio. (2012). Evolución de la educación del Ejército chileno, bajo las influencias de los modelos francés y alemán (1840- 1890). *Anuario de la Academia de Historia Militar*, 26, p. 33.

²⁸⁸ Francisco J. Quevedo, *Informe de las Escuelas Primarias del Ejército*, IV Zona Militar, Santiago, 24 de agosto de 1905, AGE, vol. 1086, Correspondencia, f. 203

²⁸⁹ Lastra Gáldamez, “El Ejército y la civilización”, *Revista Memorial del Ejército*, año IV, Santiago, 1909. Citado por GARAY, op. Cit., p. 138.

²⁹⁰ MUÑOZ, Alberto. El problema de nuestra educación. *Memorial del Ejército*, 1914, p. 475, citado por: GARAY, op. Cit., p. 139.

expectativas del Presidente Federico Echaurren expresadas al momento de presentar al Congreso Nacional su propuesta de Servicio Militar Obligatorio (1899):

“Hay algo que no deben olvidar los poderes políticos de la nación i es el que siendo la recluta obligatoria, emanación genuina de la familia, es, por lo tanto, encarnación viva de la sociedad i, en consecuencia, formando ella el Ejército, brotará espontáneamente entre éste i la sociedad la unión íntima que forman la comunidad de sangre, de afectos, de intereses i de aspiraciones que los ligan”²⁹¹.

Lo más importante fue que el desarrollo de las tareas de alfabetización –que crecieron y se consolidaron de modo paralelo al servicio militar obligatorio de la juventud chilena– fue guiado y realizado por el propio Ejército con la colaboración de una planta de normalistas convencidos de los beneficios que generaría esa acción para el resto de la sociedad. Durante sus años de existencia, a través del Departamento de Instrucción y sus Escuelas Primarias, se fue gestando no tan solo una infraestructura apropiada y de índole nacional –sin mayor apego a modelos internacionales, con textos, silabarios y métodos propios– sino que también se forjó un modelo que podía servir como antecedente a la introducción de la Instrucción Primaria Obligatoria en el resto del país con sus cualidades republicanas: nacional, laica y gratuita. Al cumplir su tarea, la institución demostró tanto su compromiso con la sociedad como con los reclutas analfabetos que, proveniente de un país agobiado por la ‘Cuestión Social’, salieron de los cuarteles con la educación básica que permitiría su transformación en ciudadanos letrados.

²⁹¹ Mensaje del Presidente Federico Errazuriz Echaurren, BSCD, 2 de junio de 1899, Sesión 10ª, p. 11.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

Archivo General del Ejército

Archivo Nacional de la Administración, Ministerio de Guerra

Archivo Nacional Histórico, Memorias del Ministerio de Guerra

Boletín de Sesiones de la Cámara de Diputados

Diario El Mercurio.

Periódico La Razón

La Revista Católica

LIBROS

ALESSANDRI PALMA, Arturo. *Recuerdos de Gobierno: administración 1920-1925*. Santiago: Nascimento, p. 400.

ÁLVAREZ VELOSO, David. (2005). *Servicio Militar Obligatorio en Chile, Perfil del Soldado y Costo Fiscal*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Ciencia Política, Cátedra Estudios de Defensa Serie Documentos de Trabajo 12.

BARROS ARANA, Diego. (1919). *Don José Francisco Vergara. Bosquejos Biográficos*. Valparaíso: Alianza Liberal.

CALDERÓN, Alfonso. (1984). *Memorial del viejo Santiago*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

CORREA, Sofía et al. (2001). *Documentos del siglo XX chileno*. Santiago: Editorial Sudamericana.

EDWARDS BELLO, Joaquín. (1920). *El Roto*. Santiago: Editorial Nascimento.

ENCINA, Francisco Antonio. (1955). *Nuestra inferioridad económica. Sus causas. Sus consecuencias*. Santiago: Editorial Universitaria, 5° edición.

ESPINOZA, Vicente. (1986). *Para una historia de los pobres de la ciudad*. Santiago: Ediciones SUR.

ESTADO MAYOR DEL EJÉRCITO. *Historia del Ejército de Chile*, vol. VII

GÓNGORA, Mario. (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago: Ediciones La Ciudad, Santiago, p. 42.

GREZ T., Sergio. (1997). *De la “regeneración del Pueblo” a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM, p. 751;

ILLANES. María A. (2003). *Chile descentrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista, 1810-1910*. Santiago: LOM, Santiago.

LILLO, Baldomero. (1968). *El obrero chileno en la Pampa salitrera. Obras Completas*. Santiago: Nascimento,

LOVEMAN, Brian y LIRA, Elizabeth. (1999). *Las suaves cenizas del olvido. Vía chilena de reconciliación política, 1814-1932*. Santiago: Centro de Investigaciones Históricas Diego Barros Arana, DIBAM.

MAC IVER, Enrique. (1902). *Discurso sobre la crisis moral de la República*. Santiago: Imprenta Moderna.

MONSALVE BORQUEZ, Mario. (1998). *El silencio comenzó a reinar. Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria, 1840-1920*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM.

ORTEGA, Luis. (2005). *Chile en ruta al capitalismo. Cambio, euforia y depresión, 1850-1880*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM.

ORTIZ LAZO, Claudio. (2004). *Los chilenos a los cuarteles. Historia de la ley del Servicio Militar Obligatorio*. Santiago: Pontificia Universidad católica de Chile, Estudios de Defensa, Documentos de Trabajo n° 10.

PALACIOS, Nicolás. (1918). *Raza Chilena. Libro escrito por un chileno para los chilenos*. Santiago: Editorial Chilena, 2° ed.

PINTO, Aníbal. (1956). *Chile, un caso de desarrollo frustrado*. Santiago: Editorial Universitaria

PUELMA, Ricardo. (1941). *Arenas del Mapocho*. Santiago: Editorial Nascimento.

QUIROGA, Patricio y MALDONADO, Carlos. (1988). *El prusiasnismo en las fuerzas armadas chilenas. Un estudio histórico, 1885-1945*. Santiago: Ediciones Documenta.

SALAZAR, Gabriel. (2009). *Mercaderes, empresarios y capitalistas. Chile, siglo XIX*. Santiago: Editorial Sudamericana. Capítulos VI y VII.

SALAZAR, Gabriel. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales. (Chile, siglos XX y XXI)*. Santiago: LOM.

SALAZAR, Gabriel y PINTO, Julio. (1999-2003). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago: LOM, vol. II.

SALAS LAVAQUI, Manuel. Comisión Consultiva del Norte. Trabajos y antecedentes. Santiago: Imprenta Cervantes, 1908.

SATER, William y HERWIG, Holger. (1999). *The Grand Illusion. The Prussianization of the Chilean Army*. University of Nebraska Press, USA.

PINOCHET, Tancredo. (1909). *La conquista de Chile en el siglo XX*. Santiago: Encuadernación La Ilustración.

RECABARREN, Luis Emilio. Ricos y pobres. Conferencia dictada en Rengo, 3 de septiembre de 1910. CEME, Archivo Chile, 2016.

VALDÉS CANGE, Julio. (1910). Sinceridad. Chile íntimo en 1910. Santiago: Imprenta Universitaria,

ARTÍCULOS

BRAHM GARCÍA, Enrique. (1990). Del soldado romántico al soldado profesional. Revolución en el pensamiento militar chileno. 1885-1940. *Historia*, 25.

BARROS RECABARREN, Manuel. (2007). El General Emilio Korner Henze, en la reorganización del Ejército de Chile, 1885-1910. *Anuario 30 años*, Edición Especial, Academia de Historia Militar, Santiago, pp. 161-179.

DELGADO VALDIVIA, Felipe. (2015). Deserción, disciplinamiento y alistamiento militar. A propósito de la instauración del Servicio Militar Obligatorio en Chile, 1885-1901. *Revista Historia*, 22, vol. 2.

GARAY, Cristián. (2005). La educación militar y su contribución a la educación nacional, 1881-1914. *II Jornada de Historia Militar. Siglos XIX-XX*, Departamento de Historia Militar del Ejército.

LETELIER, Valentín. (1957). Los pobres (1906). *Anales de la Universidad de Chile*, 105.

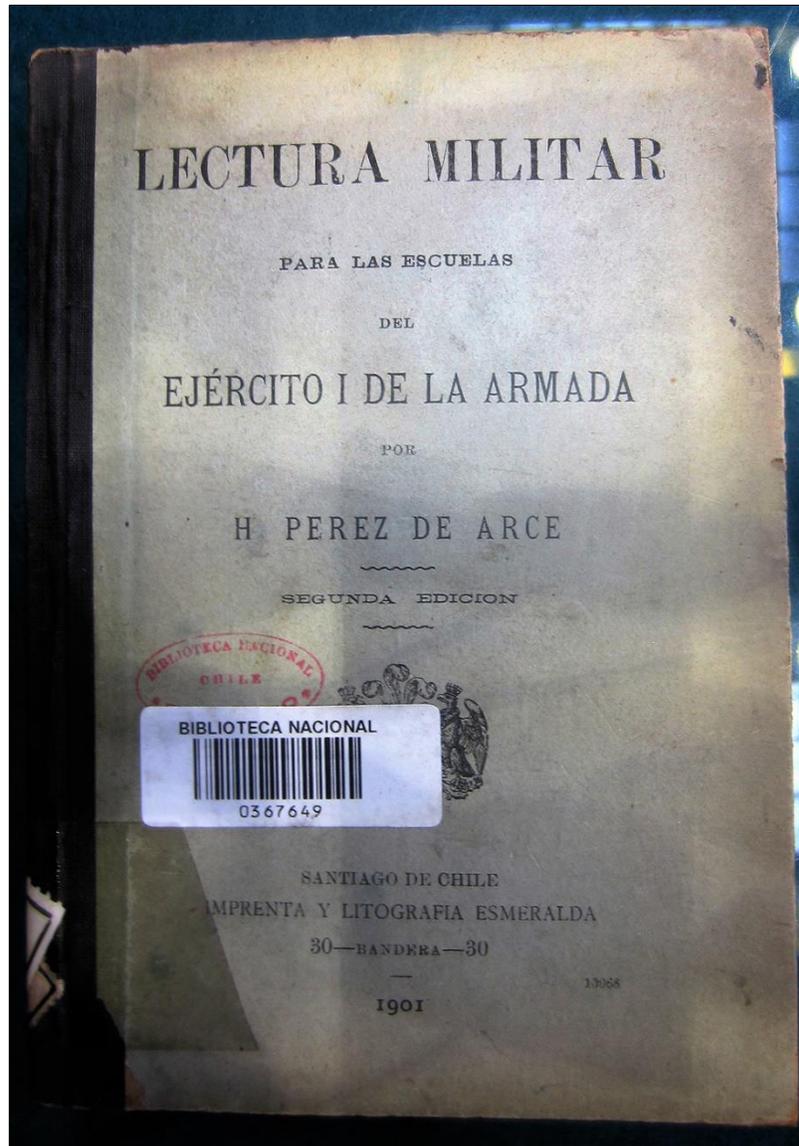
MILLAR C, René. (2005). El Ejército en la década de 1920. *II Jornada de Historia Militar. Siglos XIX-XX*, Departamento de Historia Militar del Ejército.

TAPIA, Claudio. (2012). Evolución de la educación del Ejército chileno, bajo las influencias de los modelos francés y alemán (1840- 1890). *Anuario de la Academia de Historia Militar*, 26.

TESIS

HORTA VALLES, Tania (2011). Servicio Militar Voluntario: puertas para una movilidad social ascendente. Tesis de Grado, Escuela de Sociología, Universidad Academia Humanismo Cristiano

MALDONADO, Carlos. (1997). Servicio Militar en Chile: del Ejército educador al modelo selectivo. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Militares, mención Política de Defensa. Ejército de Chile, Comando de Instituto Militares, Academia de Guerra.



Lectura militar para las Escuelas del Ejército y de la Armada,

por Hermógenes Pérez de Arce

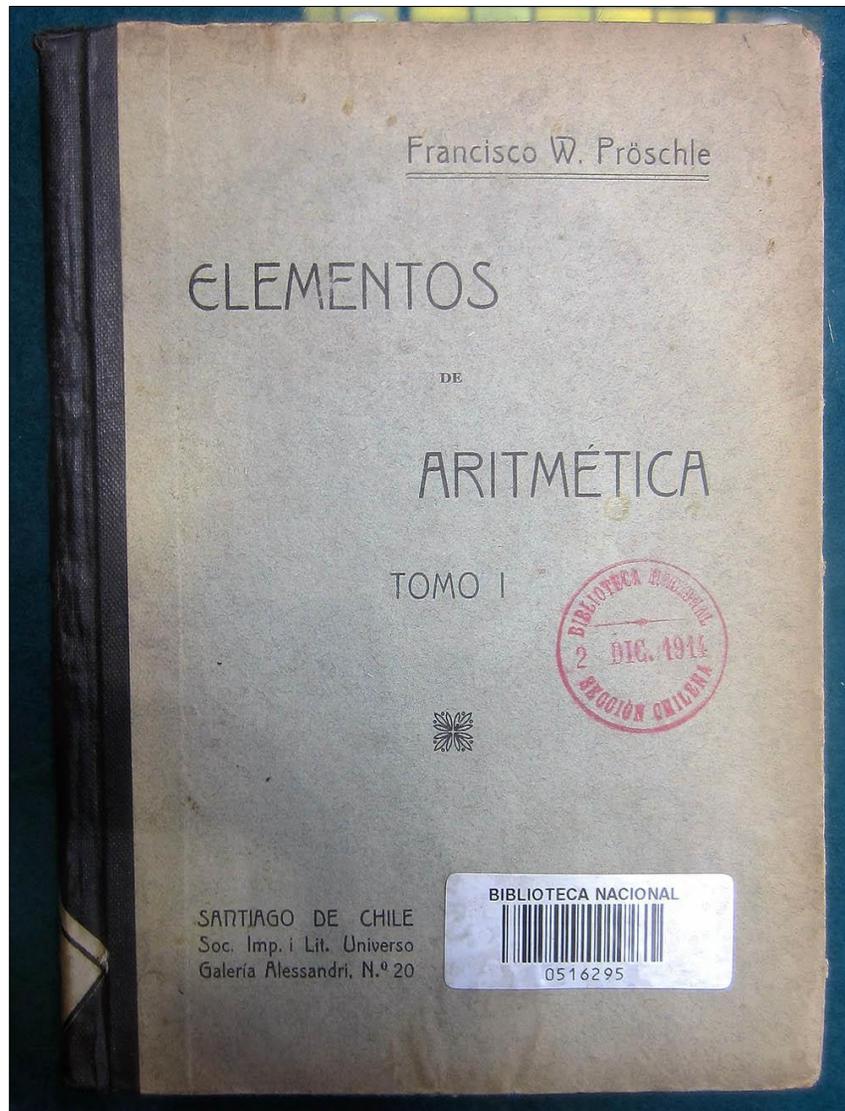
Santiago: Impr. Y Litogr. Esmeralda, 1901

Biblioteca Nacional



“El hombre no vive solo para sí mismo, sino también para los demás, es decir, para su familia, para su patria, para la humanidad.”

Lectura militar para las Escuelas del Ejército y de la Armada.

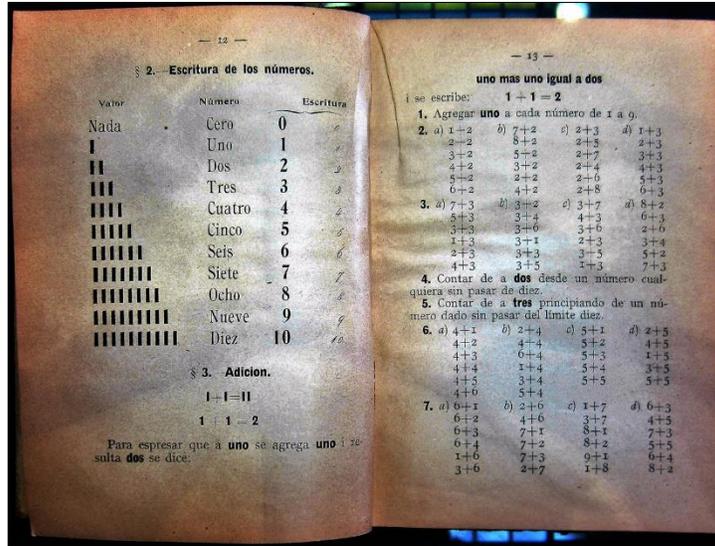


Elementos de Aritmética para uso en las Escuelas Primarias del Ejército,

por Francisco W. Pröschle

Santiago: Impr. Universo, 1914

Biblioteca Nacional

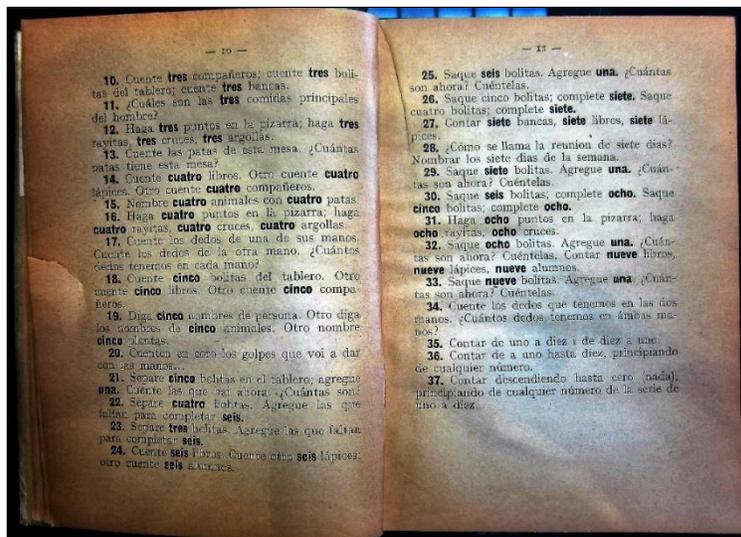


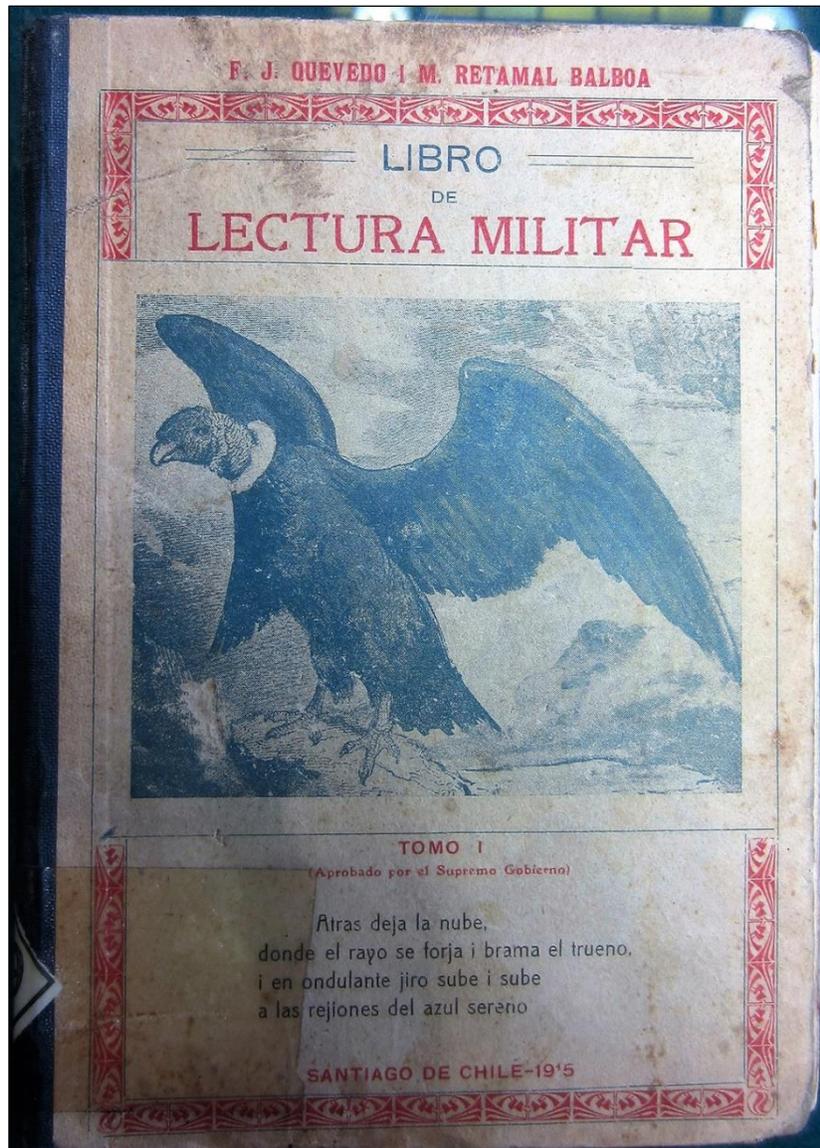
“El libro es práctico. Las nociones teóricas son desarrolladas en problemas modelos tratados en detalle al principiar cada capítulo. Los ejercicios con números abstractos, como los problemas, están metódicamente ordenados; los problemas son sencillos y de aplicación práctica.

El uso de este libro tendrá que uniformar la enseñanza y ahorrará al profesor un trabajo en beneficio de los educandos.”

Jorge Boonen Rivera, Inspector General del Ejército

Fragmento del Informe de la Inspección General del Ejército, 28 de abril de 1914





Libro de Lectura Militar, tomo I,

Francisco J. Quevedo y Manuel Retamal Balboa

Santiago: Soc. Impr. Lit. Barcelona, 1915

Biblioteca Nacional



“Los Conscriptos

Los ecos de una banda militar se oyen a lo lejos.

¿Qué hai? esclaman todos.

Son los conscriptos que van a incorporarse al ejército.

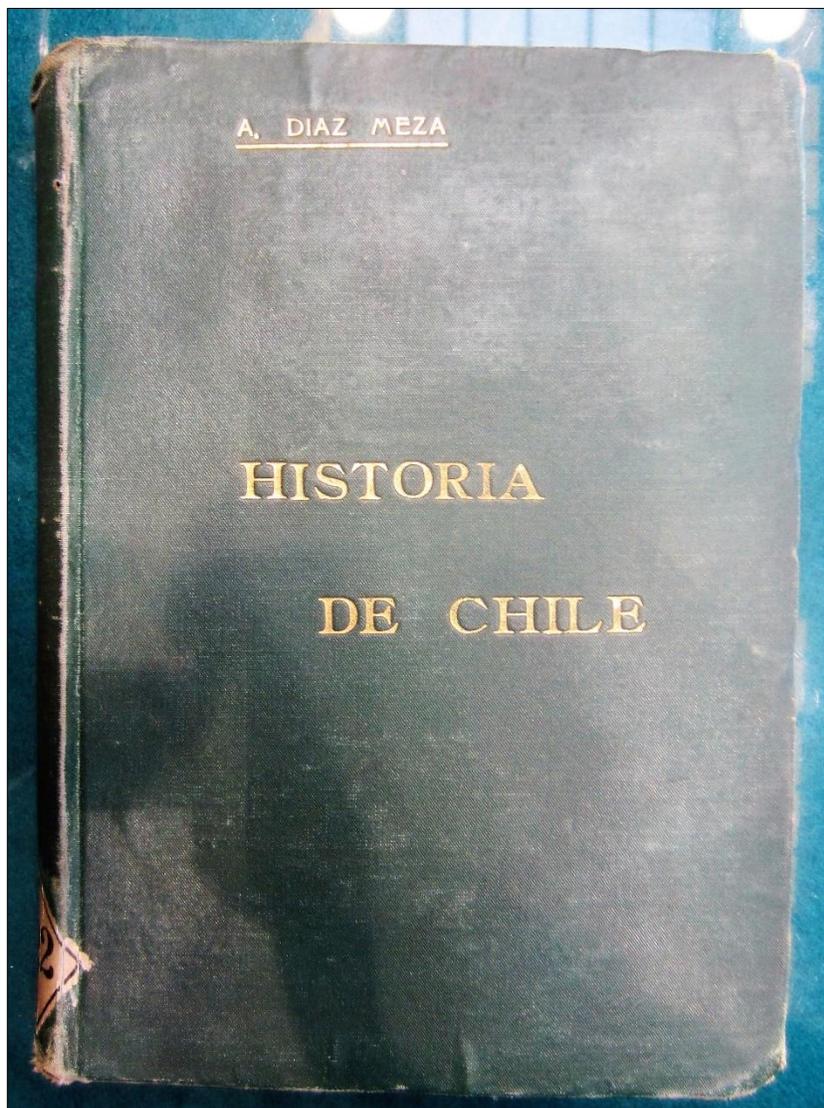
En líneas rectas, con el semblante lleno de entusiasmo, el paso firme saludando a los amigos, parientes, hermanos, padres, van los jóvenes que la patria llama en su auxilio.

Un país enemigo podrá amenazar mañana nuestras fronteras, querrá despojarnos de la herencia de nuestros padres, de una parte de nuestro suelo.

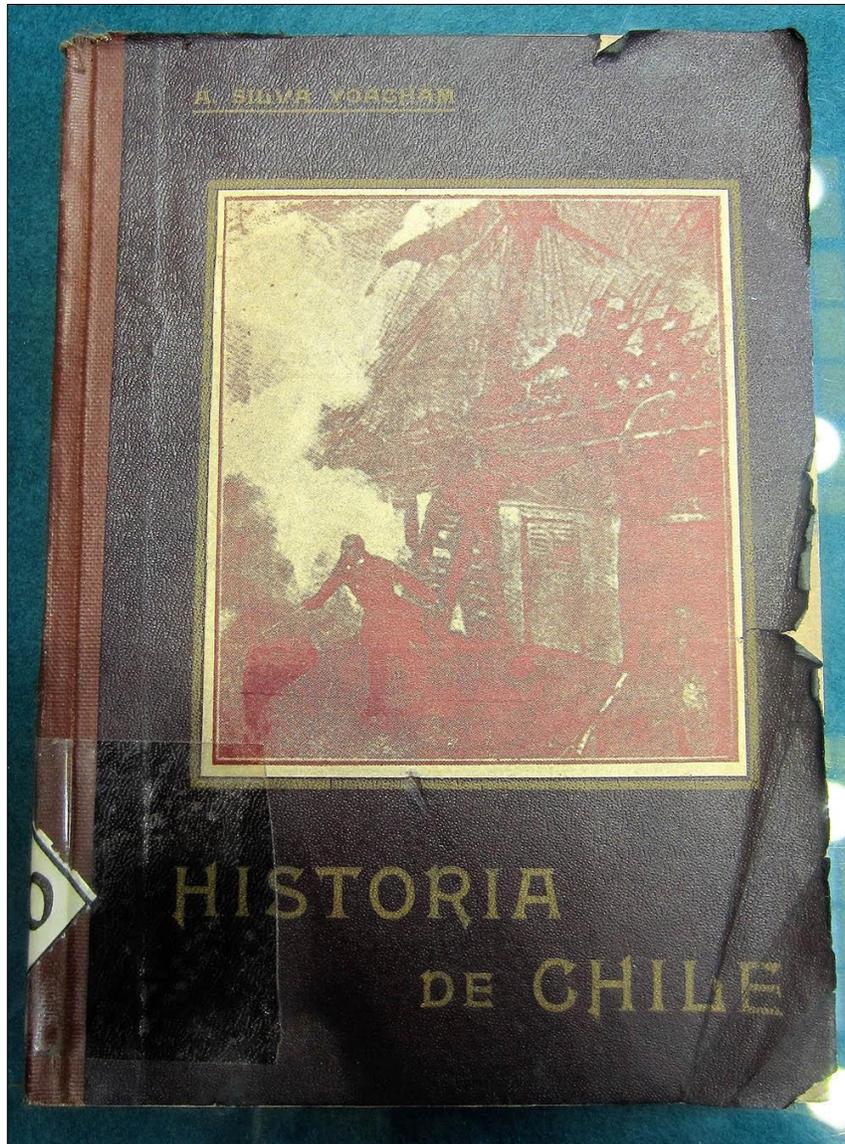
I allá van a prepararse para defender la patria i darle nuevos días de gloria, como lo hicieron nuestros padres en Rancagua, Chacabuco y Maipo.

Todo chileno debe amar a su patria y defenderla en caso de peligro.”

Libro de Lectura Militar, pág. 98-99.



Historia de Chile,
de Aurelio Díaz Meza
Santiago: Sociedad Impr. Litogr. Barcelona, 1915
Biblioteca Nacional



Historia de Chile,

de Alejandro Silva Yoacham

Tercera edición aprobada por el Ministerio de Guerra para las Escuelas del Ejército

Santiago: Librería y Casa Editorial de la Federación de Obras Católicas, 1921

Biblioteca Nacional