

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**PARA UNA VERSIÓN DEL HEROÍSMO NACIONAL EN LA GUERRA
DEL PACÍFICO. A PROPÓSITO DEL DISCURSO NACIONALISTA
EN LOS TEXTOS ESCOLARES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
DE GUSTAVO PONS MUZZO (1945-1979)**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN HISTORIA**

AUTOR

Daniel Alfredo Céspedes Cano

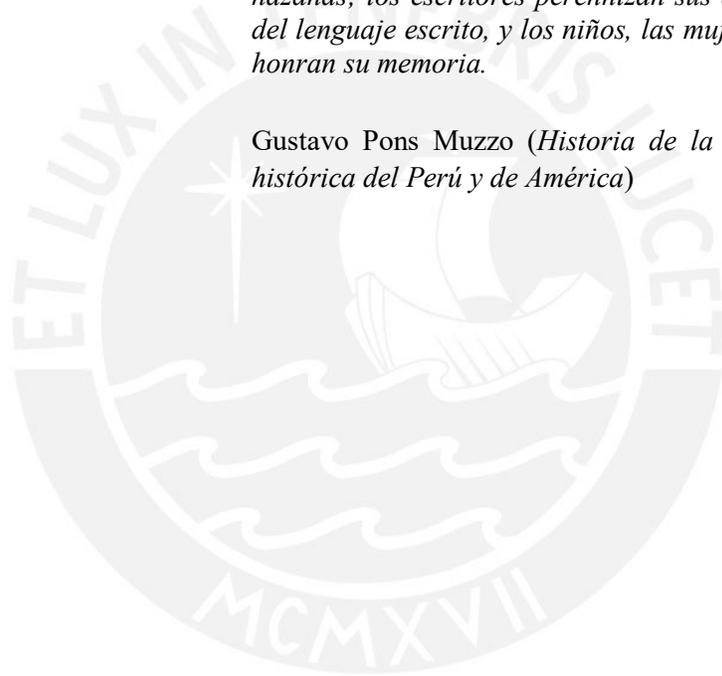
ASESOR

Jorge Luis Lossio Chávez

Diciembre, 2020

Todos los grandes pueblos modernos cuentan a lo largo de su historia con la presencia de hombres heroicos, que en momentos difíciles en la vida de su pueblo, en un momento inminente de la voluntad y de la abnegación, realizaron hechos extraordinarios al servicio de la Patria. Y la Patria agradecida les levanta monumentos, les dedica páginas especiales en los libros de su Historia; los poetas cantan sus hazañas; los escritores perennizan sus acciones por medio del lenguaje escrito, y los niños, las mujeres y los hombres, honran su memoria.

Gustavo Pons Muzzo (*Historia de la cultura: formación histórica del Perú y de América*)



RESUMEN

La presente es una tesis de raigambre interdisciplinaria que configura una historia de la educación con el amparo metodológico que ofrece la semiótica de Algirdas Julien Greimas. Además, sostiene su análisis sobre la base de la pragmática (específicamente, sobre la teoría de los actos de habla de John Austin), el análisis léxico, el retórico y la entrevista periodística. Desde estas perspectivas, me aproximaré a mi objeto de estudio: el contenido nacionalista formulado en los textos formativos de Historia del Perú publicados por el educador peruano Gustavo Pons Muzzo entre los años de 1945 y 1979. Me interesa analizar la narrativa que el autor elabora para relatar el tema de la guerra entre el Perú y Chile desde una perspectiva decimonónica y de inspiración liberal. A través de esta, el narrador formula el quehacer de los actores históricos como eventos simbólicos de un nacionalismo tradicional. Desde este enfoque, Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Leoncio Prado y Alfonso Ugarte son formulados desde el eje semántico del heroísmo. Asimismo, la contextualización de los actos sémicos de los sujetos Mariano Ignacio Prado, Segundo Leiva y Miguel Iglesias, legitiman su interpretación desde el eje semántico de la antiheroicidad. Por otra parte, los quehaceres de los personajes Nicolás de Piérola y Andrés Avelino Cáceres son presentados desde los ejes semánticos del caudillismo y la causa guerrillera, respectivamente. Con todo, la narrativa ponsmuzzoana evidencia intersticios sémicos que manifiestan cierta versatilidad para referenciar la heroicidad y antiheroicidad de cada sujeto histórico. La formulación de estos valores se soportó sobre la base de doctrinas y políticas educativas que fomentaron la educación nacionalista, apelando al simbolismo del nacionalismo tradicional. Políticamente, esto pretendió conservar la memoria colectiva del país y, a través de ello, legitimar el lugar gubernamental en virtud de la defensa del sistema republicano. El nacionalismo tradicional fue instrumentalizado como una herramienta verbal y no verbal orientada a modelar el pensamiento y las nociones éticas que la población escolar debía asumir respecto a la nación y el Estado. Los escolares fueron avizorados como una futura masa ciudadana que debía identificarse con la nación y los valores del sistema republicano. La médula de mi trabajo radica en identificar la relación que existió entre esta pedagogía nacionalista y las doctrinas y políticas gubernamentales que posibilitaron la circulación y vigencia de los textos de Pons Muzzo durante más de treinta años.

Palabras clave: textos escolares, nacionalismo, heroísmo, política educativa.

AGRADECIMIENTOS

Proveniente de una universidad distinta y de una carrera diferente, enfrentarme a cursar la maestría de Historia en la PUCP significó un reto, en cuya brega, no me encontré solo. Por ello, es mi deseo agradecer a una serie de personas e instituciones de las que recibí un apoyo fundamental para la realización de este proyecto. Primero, quiero expresar mi gratitud al doctor Jesús Cosamalón Aguilar, quien me ayudó a aterrizar mis primeras intenciones de abordar el fenómeno de la culpa en el Perú. Fue él quien me sugirió aproximarme a la culpabilización de algunos sujetos históricos en el periodo traumático de la guerra entre el Perú y Chile y de orientarme en el enfoque de mi trabajo. En segundo lugar, deseo agradecer al profesor Iván Hinojosa Cortijo, quien acompañó mi proceso durante la materia de Seminario de Tesis. Con él, logré estructurar mi tesis y emprender la apasionante etapa investigativa hacia un puerto seguro y coherente.

Por otra parte, debo señalar que los alcances de esta investigación no hubiesen sido posibles sin la apertura que recibí de parte de la familia Pons Díaz. Es mi intención que este trabajo y la solidez de sus instancias críticas se correspondan con la amplitud con la que Ricardo y Federico Pons Díaz me abrieron las puertas de su casa y del escritorio personal de su padre para acceder a documentación que resultó extraordinaria para efectos de mi objeto de estudio. Es justo señalar que la familia de Gustavo Pons Muzzo me brindó este gesto durante el aislamiento social que el gobierno peruano decretó debido a la pandemia del COVID-19 que, hasta la fecha, ha ocasionado más de 1 800 000 muertes en nuestro planeta.

Agradezco, también, a Andrés Cardó Franco, quien ejerció diversos cargos públicos durante los gobiernos de Fernando Belaúnde Terry y Juan Velasco Alvarado, y fue testigo y protagonista de circunstancias excepcionales para entender la política educativa en el Perú. Cardó, quien conoció a Pons y fue su vecino, fue quien facilitó mi encuentro con la familia del educador. Igualmente, presento mi agradecimiento al personal del archivo central del Ministerio de Educación, el que me facilitó documentación fundamental para reconstruir la historia política subyacente a la historia de la educación que he pretendido configurar. Asimismo, agradezco a la señora Beatriz Montoya Valenzuela, jefa del Archivo de la PUCP, quien me proporcionó el acceso a documentación muy valiosa respecto a la Facultad de Educación de esta universidad y el paso de Pons Muzzo por este estamento.

Expreso mi agradecimiento, también, a Patricia Sambuceti Canessa, por permitirme acceder a los archivos de quien fuera su esposo, Rolando Andrade Talledo, Director General de Educación Inicial y Básica Regular durante la primera fase del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. El acceso a recortes, documentos oficiales y manuscritos conservados en estos registros, me permitieron incluir referencias muy precisas para abordar la tensión entre la postura de Pons respecto a la enseñanza de la historia y la ideología de la reforma educativa emprendida durante este régimen. Asimismo, gracias a César Picón Espinoza por haber atendido mis inquietudes respecto a la educación en el colegio Guadalupe y los pormenores de su trabajo en la reforma del gobierno de Velasco. Así también, deseo agradecer a la doctora Margarita Guerra Martinière, por haberme recibido en su oficina de la universidad y haber respondido varias de mis inquietudes en torno a los eventos que contextualizaron mi objeto de estudio, y por su apoyo en la identificación de personas en algunas fotografías.

Finalmente, quiero agradecer y bendecir con este agradecimiento a mis amados padres. Ellos me han apoyado, durante mi etapa como maestrando, en los momentos que amenazaron la continuidad de mis estudios. Además, manifestaron su entusiasmo por mi formación y siempre respetaron mis decisiones profesionales, al margen de haber sintonizado o no con ellas. Mis últimas líneas son para *recordar* a una persona muy especial e importante para mí. Recientemente, supe de la etimología de la palabra “recordar”. Recordar significa *volver a cardias*, volver al corazón. El extraordinario poder del corazón de mi abuelita se liberó del plano denso poco tiempo después de haber cumplido los ciento dos años de su edad. Tita me crio durante mi infancia y fue con ella, a través de los cuentos que me contaba a la hora de dormir, con quien descubrí la fascinación por escuchar historias. Fue con ella, a través de las cartas que con mi puño de niño le escribí, con quien aprendí a escribir desde el corazón. Por eso, este, mi trabajo, también está dedicado a ti, mi Tita querida, para recordarte desde el corazón.

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| CAPÍTULO I: DOCTRINAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE RIGIERON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PERÚ Y LA PUBLICACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES DE ESTA MATERIA (1945-1979) | 15 |
| 1.1. Contexto político-educativo durante el gobierno de Manuel Odría Amoretti. La educación secundaria y la oficialización del texto de Historia del Perú (1948-1956) | 19 |
| 1.1.1 El coronel Juan Mendoza Rodríguez en la dirección del Colegio Militar “Leoncio Prado”. Las nociones de unidad y producción educativa | 21 |
| 1.1.2 El general Juan Mendoza Rodríguez en el ministerio de Educación y el Plan de Educación Nacional | 28 |
| 1.1.2.1. La pedagogía peruanista y el ideario cívico del educando peruano | 29 |
| 1.1.2.2. El Fondo del Texto Escolar y el texto “oficial” de Historia del Perú para la educación secundaria | 34 |
| 1.1.2.3. Tres actores para la ejecución de una doctrina educacional: Manuel Odría Amoretti, Juan Mendoza Rodríguez y Gustavo Pons Muzzo | 39 |
| 1.2. Contexto político-educativo durante el gobierno de Manuel Prado y Ugarteche y la Junta Militar de Gobierno. La reforma educativa de 1957 y la aprobación de los textos de Historia del Perú para su circulación (1956-1963) | 42 |
| 1.2.1. El presidente Manuel Prado y Ugarteche: anticomunismo, nacionalismo y educación. La adhesión a los Estados Unidos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, la creación del Colegio Militar Leoncio Prado y la tarea patriótica de la educación escolar (1941) | 44 |
| 1.2.2. Instrumentos políticos para el planeamiento educativo y sus primeros y principales actores: Manuel Prado, Jorge Basadre y Carlos Salazar | 46 |
| 1.2.2.1. Jorge Basadre y el Inventario de la Realidad Educativa | 46 |
| 1.2.2.2. Carlos Salazar y la Reforma de la Educación Secundaria de 1957: reajuste de contenidos y unidad espiritual de la nación | 47 |
| 1.2.2.2.1. El Consejo Superior de Educación Secundaria, Gustavo Pons Muzzo y las comisiones que formularon los programas de historia del Perú (1959-1961) | 51 |
| 1.2.2.2.2. El planeamiento educativo, la Reforma Educativa de 1957 y el carácter nacionalista de los textos escolares de Historia del Perú | 53 |
| 1.2.3. La Junta Militar de Gobierno: Carlos Salazar en la Dirección de Planeamiento Educativo y Gustavo Pons Muzzo en la comisión revisora de la ley 9359 | 57 |
| 1.3. Contexto político-educativo durante el gobierno de Fernando Belaúnde Terry. La política del planeamiento educativo y la historia como referente de la retórica nacionalista de Acción Popular (1963–1968) | 60 |
| 1.3.1. El régimen de Belaúnde y la continuidad del planeamiento educativo | 62 |
| 1.3.2. Carlos Salazar en la Dirección de Planeamiento Educativo. El carácter integral del sistema educacional y la gradual modificación del currículum | 63 |

| | |
|---|-----|
| 1.3.3. Los planes, los programas y los textos | 66 |
| 1.3.4. El referente histórico en la retórica nacionalista de Acción Popular | 69 |
| 1.3.5. Fernando Belaúnde y Gustavo Pons Muzzo se escriben | 71 |
| 1.4. Contexto político-educativo durante el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. Fusión y autonomía de la asignatura de Historia del Perú en los currículos de la reforma educativa y la adecuación de los textos escolares (1968–1980) | 75 |
| 1.4.1. Nacionalismo revolucionario y nacionalismo tradicional en el discurso del presidente Juan Velasco Alvarado | 77 |
| 1.4.2. Doctrina de la reforma educativa: Augusto Salazar Bondy y Walter Peñaloza. Educación conservadora y educación productiva: concientización, desalienación y medios para la nueva pedagogía | 81 |
| 1.4.3. La Ley General de Educación de 1972, la Educación Básica Regular y el currículo | 84 |
| 1.4.3.1. El currículum integral contra el sistema tradicional | 86 |
| 1.4.3.1.1. La integración de la Historia del Perú a la línea de acción de las Ciencias Histórico-Sociales y la reacción del sector conservador | 88 |
| 1.4.3.1.2. La oposición de Gustavo Pons Muzzo y otros intelectuales | 90 |
| 1.4.4. La tecnología educativa y el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) | 93 |
| 1.4.4.1. Los textos escolares de Historia del Perú desde la política del GRFA: la comisión revisora, su adecuación y conversión a la línea de las Ciencias Histórico Sociales y el texto de Pons Muzzo | 96 |
| 1.4.5. La Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú y la reivindicación popular en la memoria colectiva | 97 |
| 1.4.5.1. Pons Muzzo por la defensa de la independencia obtenida a través de una “línea histórica” entre Túpac Amaru y José de San Martín | 100 |
| 1.4.6. La segunda fase del Gobierno Revolucionario de las Fuerza Armada y el desmantelamiento del proyecto socialista (1975–1980) | 103 |
| 1.4.6.1. La reorientación de la reforma educativa y la planificación a corto plazo (1977-1980) | 105 |
| 1.4.6.1.1. El currículo para la educación secundaria, el programa de Historia del Perú y del Mundo y la reasignación de la Historia del Perú como línea de acción independiente (1977-1979) | 106 |
| 1.4.6.1.2. Nacionalismo conservador, memoria y política exterior | 108 |

CAPÍTULO II:

LA FORMACIÓN NACIONALISTA DE GUSTAVO PONS MUZZO. IMPLICANCIAS EN SU HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR Y EL SERVICIO PÚBLICO

111

| | |
|---|-----|
| 2.1. En búsqueda de la patria | 112 |
| 2.1.1. Política de chilenización, análisis pragmático del discurso antichilenista y familia peruano-chilena | 112 |
| 2.1.2. La tradición formativa de la peruanidad: Guadalupe, San Marcos y servicio militar | 123 |

| | |
|--|-----|
| 2.1.3. El pensamiento educativo: Mariátegui, Chiriboga, Basadre y los fines e ideales de la educación peruana | 128 |
| 2.1.4. La docencia: los colegios Leoncio Prado y San Julián, y la Pontificia Universidad Católica del Perú | 141 |
| 2.1.5. El pensamiento político. Textos históricos y subtextualidades políticas (1945-2006) | 154 |
| 2.1.5.1. El texto oficial de <i>Historia del Perú</i> (1950) y el <i>Compendio de Historia del Perú</i> (1978): urgencia y consenso para la uniformidad a través de un modelo histórico-cultural | 155 |
| 2.1.5.2. Las nociones de transculturación y continuidad en <i>Historia de la Cultura</i> (1945), <i>Historia del conflicto entre el Perú y España</i> (1966), el <i>Compendio de Historia del Perú</i> (1978) y la <i>Historia gráfica del Perú</i> (¿1991?) | 162 |
| 2.1.5.3. Roles políticos y defensa de la soberanía en <i>Las fronteras del Perú</i> (1962), <i>Historia del Perú: la república (1868-1980)</i> (¿1990?) y la <i>Enciclopedia de historia del Perú para niños</i> (2006) | 172 |
| 2.2. Entre Odría y Fujimori. La simpatía de Pons Muzzo por dos gobiernos conservadores y autoritarios | 182 |

**CAPÍTULO III:
SEMIÓTICA DEL HEROÍSMO NACIONALISTA EN LOS TEXTOS
ESCOLARES DE HISTORIA DEL PERÚ DE GUSTAVO PONS MUZZO: EL
CASO DE LA GUERRA ENTRE EL PERÚ Y CHILE** 191

| | |
|---|-----|
| 3.1. Apuntes para una semiótica del heroísmo en la historiografía escolar de Gustavo Pons Muzzo | 191 |
| 3.2. Nociones semióticas de Greimas en torno al discurso histórico | 194 |
| 3.2.1. La historia del heroísmo o una semiótica-objeto de la moralización | 197 |
| 3.3. El régimen de lo heroico: heroísmo, heroicidad, caudillismo y causa guerrillera en el discurso histórico de Gustavo Pons Muzzo | 201 |
| 3.4. Las estructuras elementales y el cuadrado semiótico | 206 |
| 3.4.1. Episteme y manifestación de la significación | 211 |
| 3.5. La semiótica del heroísmo en la Guerra del Pacífico según la narrativa de los textos de Historia del Perú de Gustavo Pons Muzzo | 214 |
| 3.5.1. Miguel Grau y Francisco Bolognesi: actores históricos para un heroísmo fundamental en la Guerra del Pacífico según el discurso histórico de los textos de Gustavo Pons Muzzo | 214 |
| 3.5.1.1. La narrativa de la campaña marítima y la episteme sacrificio. Semiótica del heroísmo de Miguel Grau | 222 |
| 3.5.1.1.1. Miguel Grau: un héroe noble para un heroísmo generoso | 222 |
| 3.5.1.1.2. Miguel Grau y el Huáscar: sujetos para la configuración de una historia digna | 225 |
| 3.5.1.1.3. El combate de Iquique o la construcción histórica de la victimización | 227 |
| 3.5.1.1.4. El combate de Angamos o la narración histórica de una derrota gloriosa | 228 |
| 3.5.1.1.5. Cuadrado semiótico para el combate de Angamos y la episteme sacrificio | 230 |
| 3.5.1.2. La narrativa de la campaña terrestre y la episteme lealtad. Semiótica del heroísmo de Francisco Bolognesi | 232 |
| 3.5.1.2.1. Traición, deserción e ineptitud bolivianas en la formulación narrativa de la | |

| | |
|---|-----|
| batalla de San Francisco | 234 |
| 3.5.1.2.2 Desproporcionalidad y desamparo en el escenario bélico de Francisco Bolognesi | 235 |
| 3.5.1.2.3. Cuadrado semiótico para la defensa de Arica y la episteme lealtad | 236 |
| 3.5.2. El caudillismo de Nicolás de Piérola y la causa guerrillera de Andrés Avelino Cáceres: actores de episodios tangencialmente heroicos en la Guerra del Pacífico | 239 |
| 3.5.2.1. La dictadura de Nicolás de Piérola y el cuadrado semiótico para la episteme responsabilidad | 244 |
| 3.5.2.2. La narrativa de la campaña de la Breña y el cuadrado semiótico para la episteme resistencia | 245 |
| 3.5.3. Líneas tangenciales para el heroísmo de Alfonso Ugarte y Leoncio Prado en los textos de Historia del Perú. Cuadrado semiótico para las epistemes lealtad y resistencia | 247 |
| 3.5.4. Mariano Ignacio Prado, Miguel Iglesias y Segundo Leiva: actores históricos para el eje semántico del antiheroísmo en la Guerra del Pacífico | 250 |
| 3.5.4.1. El tratamiento de las epistemes traición y desentendimiento en el caso de Mariano Ignacio Prado | 251 |
| 3.5.4.1.1. Sacrificio y traición: Miguel Grau y Mariano Ignacio Prado en el eje semántico de la contrariedad | 254 |
| 3.5.4.1.2. Responsabilidad y desentendimiento: De Piérola y Prado en el eje semántico de la contradicción | 258 |
| 3.5.4.2. Los telegramas de Bolognesi: un guiño narrativo para la episteme deserción. El caso de Segundo Leiva | 260 |
| 3.5.4.2.1. Lealtad y deserción: Francisco Bolognesi y Segundo Leiva en el eje semántico de la contrariedad | 262 |
| 3.5.4.3. Líneas tangenciales respecto a Miguel Iglesias y el cuadrado semiótico para la episteme negociación | 263 |
| 3.5.4.3.1. Resistencia y negociación: Andrés Avelino Cáceres y Miguel Iglesias en el eje semántico de la contradicción | 265 |
| 3.5.5. Para un modelo constitucional del heroísmo en los textos escolares de Pons Muzzo | 266 |
| Conclusiones | 268 |
| Referencias bibliográficas | 276 |

INTRODUCCIÓN

El problema de investigación/tema

Plantearé el problema de mi investigación a través de una pregunta: ¿la formulación nacionalista del heroísmo asignado a los actores peruanos de la guerra entre el Perú y Chile, en los textos escolares de Historia del Perú de Gustavo Pons Muzzo, armonizó con políticas educativas bajo las que subyació un propósito político mayor al pedagógico? Respondo la interrogante con mi hipótesis. Los libros de texto mencionados, que circularon entre 1945 y 1979, canalizaron el pensamiento educativo de carácter nacionalista del autor y este coincidió con el nacionalismo tradicional de las doctrinas y políticas educativas que establecieron los regímenes que gobernaron el Perú durante el periodo señalado. Esta coincidencia se materializó en los textos escolares, directamente, mediante la preservación de los valores republicanos e, indirectamente, a través de los sistemas de gobierno. La historia formulada por el educador respecto a la guerra entre el Perú y Chile configuró un universo semiótico que moralizó a determinados actores que fueron presentados como héroes y a otros que fueron expuestos a la interpretación como antihéroes. A través de esta historia, se difundió una versión del heroísmo nacional con el objetivo de que los escolares conservaran una memoria colectiva y un sentido de pertenencia respecto a la nación. Simultáneamente, esta difusión coincidió con la preservación de la política conservadora que caracterizó a los más de los gobiernos que rigieron en el Perú durante el periodo señalado. He aquí una aparente grieta y fundamental. ¿Por qué habría que pensar que la aprobación de los textos de Pons Muzzo implicó la preservación del conservadurismo gubernamental? ¿Acaso estos libros no fueron aprobados, también, durante la reforma educativa del GRFA? Además, este mismo gobierno ¿no promovió, también, la memoria de los valores republicanos a través de los discursos presidenciales de Velasco y la conformación de la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú? La respuesta es que el GRFA empleó, también, el nacionalismo tradicional, desde una orientación socialista que debía promover su doctrina revolucionaria, sin atentar contra el sistema de gobierno republicano. En ese sentido, los textos de Pons no constituyeron una amenaza para los propósitos educacionales del régimen velasquista ni entorpecieron la circulación de los libros de texto confeccionados desde los aparatos del Estado. A través de los discursos presidenciales y del trabajo de la

CNSIP, se articuló un nacionalismo que denominamos revolucionario. Este nacionalismo consistía en completar la “verdadera” independencia de los peruanos a través de una serie de reformas sociales. En ese sentido, la tarea patriótica de los héroes debía ser continuada por el régimen de Velasco. Por todo esto, al margen de las políticas de gobierno que rigieron entre las décadas de 1940 y 1970, el quehacer de los actores peruanos de la Guerra del Pacífico fue contextualizado en el discurso histórico como actos que defendieron al Estado y su sistema republicano, y fue sugerido como paradigma del compromiso que los escolares debieran asumir en el momento que les tocara ejercer su ciudadanía. Conceptualizo el texto de Historia del Perú como un producto cultural de proyecto político; esto es, un objeto material que, a través un lenguaje (el relato histórico), canalizó un discurso oficial (el educativo), que pretendió persuadir a sus receptores (la población escolar), a asimilar determinadas ideas (su membresía y compromiso con el estado peruano), con el objetivo de dirigir su manera de vincularse con la comunidad (según los valores republicanos). Este circuito debió legitimarse con la aprobación de una doctrina (la nacionalista) y una política (un corpus legal) establecidos desde el Estado (el ministerio de Educación, la presidencia de la República, etc.).

Justificación del marco temporal

El año de 1945 será fundamental como precedente de la doctrina ponsmuzzeana y su concepto del heroísmo nacional; no obstante, un marco específico importante (dentro del marco temporal de mi investigación) comprende el periodo 1948-1979. Esta periodización considera dos eventos fundamentales para la enseñanza de la historia del Perú en el nivel secundario de la segunda mitad del siglo XX. El primero de ellos corresponde al primer decreto supremo respecto al sector educativo que emitió el gobierno de Manuel Odría Amoretti el 5 de noviembre de 1948. A través de esta herramienta, a solo seis días de haber asumido el poder, la junta militar convocó a concurso público la preparación del texto oficial de Historia del Perú. Y el segundo evento debemos desplegarlo en dos hechos correspondientes al mismo año. Uno de estos es la reasignación de la asignatura de Historia del Perú como línea de acción independiente en el contexto del desmantelamiento de la reforma educativa impulsada en la primera fase del GRFA. Esta reasignación se sustentó sobre la base de la Resolución Ministerial N° 1315-ED-79 del 22 de noviembre de 1979 que

resolvió el gobierno de Francisco Morales Bermúdez. Con ello, esta materia recobraría el carácter decimonónico formulado por la historiografía ponsmuzzeana. Y el otro hecho es la calificación del *Compendio de Historia del Perú* de Pons Muzzo como “obra cultural de interés nacional”. A través de la Resolución Ministerial N° 0319-79-ED, del 21 de marzo de 1979, este libro sería liberado de impuestos. Ello significaría el recatapultamiento del educador como autor de textos de historia y promovería su versión nacionalista respecto a la Guerra del Guano y el Salitre en la población en edad formativa de las siguientes generaciones en el Perú.

Marco teórico

Mi análisis considerará los conceptos de héroe y heroísmo planteados por el autor en su primer texto escolar: *Historia de la cultura. Formación histórica del Perú y América* (1945), conceptos esencialistas que tienen sus fuentes en la acepción del heroísmo que el sistema republicano debió promover para su legitimación. Asimismo, apelaré a las nociones de caudillaje y caudillo que el educador expuso en su libro *Historia del Perú* (1962), en términos relativamente positivos. Pons historia el caudillismo peruano para referir las revoluciones civiles y militares ocurridas en el Perú republicano. Desde un enfoque lingüístico, propondré un régimen de lo heroico para conceptualizar categorías como héroe, antihéroe, heroísmo, heroicidad, caudillismo y causa guerrillera para definir el quehacer histórico de los actores del conflicto. También, referiré los conceptos de nación, nacionalidad, nacionalismo, lo nacional y patria, esbozados en la historiografía ponsmuzzeana. El origen del primero de ellos es hallado por el educador en el proceso de transculturación peruana en el que, desde su punto de vista, participaron exclusivamente la culturas hispana e indígena. En cambio, el nacionalismo, referido de manera casi imperceptible a la obra del Inca Garcilaso de la Vega, encuentra su “renacimiento” en la ideología separatista de los intelectuales del *Mercurio Peruano* y es concebido como un fenómeno exclusivamente criollo. Asimismo, el concepto de patria -unido al de nacionalismo y lo nacional- encontrará su raíz en los criollismos americano y peruano, respectivamente. Por otra parte, proponemos tres variables respecto a la categoría nacionalismo: conservador, revolucionario y tradicional. El primero radica en la conservación de componentes de la tradición republicana, como la simpatía por el sistema capitalista y la política conservadora.

El segundo se sostiene sobre reformas socioeconómicas e ideológicas como la promoción del “hombre nuevo” y la “desalienación” respecto del poder imperialista. El tercero, practicado por gobiernos conservadores y revolucionarios, apela a elementos tradicionales (como la historia) para la conservación o reorientación de la memoria colectiva y, simultáneamente, legitimar el lugar gubernamental.

Enfoques y metodología

Mi método de trabajo apela a operaciones de tres áreas del conocimiento: la historiografía, la semiótica y la pragmática; además de la entrevista periodística. Mi perspectiva histórica radica en presentar la tendencia política de los gobiernos y sus doctrinas educacionales. En seguida, articularlas con los instrumentos políticos (leyes, resoluciones ministeriales, programas curriculares, etc.) que rigieron los contenidos de la asignatura de Historia del Perú y la aprobación de los textos de esta materia. Y, luego, verificar la canalización de esas doctrinas y políticas educacionales en la narrativa de los libros de texto. Una vez identificada esta relación, operaré sobre las narrativas verbal y gráfica de la gramática ponsmuzzeana, aplicando una de las disciplinas cotidianamente empleadas para la interpretación de textos literarios: la semiótica. Sobre la base de ello, presentaré una descripción de esas narrativas y un análisis semiótico de la formulación de los actantes peruanos en el apartado de la Guerra del Pacífico. Siendo mi tema de interés el discurso nacionalista y uno de mis métodos de análisis la semiótica, concebiré la historia como lo hace Algirdas Julien Greimas; es decir, como una “semiótica-objeto” (Greimas 1982: 208). El estatuto semiótico de la historia se sostiene sobre su naturaleza lingüística. Su formulación narrativa permite a Greimas identificarla con la formulación narrativa de la literatura (específicamente, con la del cuento ruso explorado por Vladimir Propp). El análisis del discurso histórico resiste la operación semiótica, ya que su estructura está constituida por elementos sígnicos como los actantes héroe y traidor. Desde este punto de partida, analizaré el discurso histórico de Pons, de acuerdo con el algoritmo F (S→O) -alguien *hace* algo-, y con las categorías y funciones del cuadrado semiótico, representación visual de la semiología greimasiana que nos permitirá exponer la axiología configurada por el autor e interpretar la dinámica del heroísmo nacional en su narrativa. También, desde la pragmática del lenguaje, apelaré a la teoría de los actos ilocucionarios de John Austin para analizar e identificar el

antichilenismo en el discurso ponsmuzzeano. Incluiré una breve descripción de la fórmula retórica elaborada por Pons respecto a este tópico. Por otra parte, apelaré al rigor de la lexicología para diferenciar los metalenguajes histórico y semiótico. Finalmente, incluiré información que obtuve respecto a Pons Muzzo y la historia de la educación peruana, a través de la entrevista periodística. Mis entrevistados fueron Ricardo y Federico Pons Díaz, hijos del educador; Andrés Cardó Franco, ex ministro de Educación y vecino de Pons Muzzo; César Picón Espinoza, ex funcionario del Ministerio de Educación durante el régimen de Juan Velasco Alvarado; y, Margarita Guerra Martinière, educadora especializada en la república, quien conoció a Pons Muzzo y colaboró conmigo en la identificación de algunos actores cuyas imágenes aparecen en las fotografías.

Fuentes

Las fuentes primarias que he abordado comprenden un conjunto diverso de soportes. Las primeras son los textos escolares que el educador publicó entre los años de 1945 y 1975; además de libros de consulta como el *Compendio de Historia del Perú* (1978), la *Historia Gráfica del Perú* (¿1991?) y la *Enciclopedia de Historia del Perú para niños* (2006), textos que, si bien, no fueron escolares, suponen la implicación de receptores en la etapa básica de su formación. En un nivel similar de importancia (y, eventualmente, superior) subrayo los documentos a los que accedí en el archivo personal de Gustavo Pons Muzzo. Entre el material hallado en el escritorio personal del educador, puedo enumerar papeles sueltos, glosas, borradores de discursos y conferencias, correspondencia personal y pública, anotaciones en tarjetas de presentación, diplomas, fotografías, recortes periodísticos, ficheros, documentación administrativa, etc. Todo este material¹ ha sido fundamental para cimentar la comprensión de la doctrina educacional de Pons, sus intereses y quehaceres historiográficos, sus simpatías y antipatías políticas, y alcances de su vida personal y familiar que sirven para entender la formación de su nacionalismo. Otras fuentes a las que accedimos son la documentación legal y administrativa (expedientes, resoluciones directorales, ministeriales, supremas, etc.) que custodia el Archivo Central del Ministerio de Educación, y las resoluciones rectorales, oficios y otros documentos protegidos por el archivo de la PUCP;

¹ Hasta el día miércoles 3 de junio del año 2020, el archivo personal de Gustavo Pons Muzzo no había sido explorado por ningún investigador. Su hijo Ricardo, quien siempre demostró una generosa apertura para acceder a su documentación, se mostró de acuerdo con que este sea protegido y catalogado por alguna institución.

todas estas constituyen un corpus histórico que aporta sustancialmente a mi hipótesis de trabajo.

Estructura

Presento un estudio de tres capítulos. En el primero, pretendo reconstruir la relación entre las doctrinas y políticas educacionales de los gobiernos que rigieron el Perú entre 1948 y 1980, y el pensamiento educativo de Pons Muzzo. Esta reconstrucción los observa como postulados articulados por el nacionalismo: pensamiento asumido como elemento propio del sistema y la política de gobierno. El reconocimiento de esta propiedad faculta a los gobiernos a su manifestación cultural a través de, por ejemplo, la conservación de la memoria. Para dicha tarea, que funciona como una legitimación del lugar gubernamental en el escenario político, la educación se presenta como una necesidad y una aliada. En este contexto, la enseñanza de la historia del Perú resultó un continente adecuado para la emisión discursiva de contenidos nacionalistas. Los textos escolares de esta historia (entre ellos, los de Pons) funcionaron como productos culturales legitimados por estos proyectos políticos. De manera cronológica, expondré las circunstancias que permitieron la apertura y consolidación de la historiografía escolar de Pons Muzzo. En detalle, abordaré la oficialización de la que gozó su texto escolar durante el gobierno de Manuel Odría, la concepción nacionalista de la asignatura de Historia del Perú que lo amparó durante el gobierno de Manuel Prado, la participación de Pons en la comisión que pretendió modificar la Ley Orgánica de Educación durante el breve régimen militar presidido por Ricardo Pérez Godoy y Nicolás Lindley López, la coexistencia entre el tradicionalismo del educador y los referentes históricos del nacionalismo tradicional del gobierno de Fernando Belaúnde Terry, la adaptación de instancias reformistas de la historia en el discurso del educador durante la reforma educativa del régimen de Juan Velasco Alvarado, y la coexistencia con la visión conservadora de la historia que redireccionó el gobierno de Francisco Morales Bermúdez.

En el segundo capítulo, abordaré aspectos biográficos de Gustavo Pons Muzzo que giran en torno a su doctrina educativa. Será fundamental, para ello, repasar su vivencia familiar en la Tacna del cautiverio. Experiencia que arrojó a su familia de su tierra natal y que, acaso, influirá en su búsqueda de la patria a través de una vida dedicada al estudio de la historia republicana del Perú y la defensa de su territorio. Desde esta lógica, repasaré su

relación contradictoria con Chile (en virtud de su parentela chilena), su formación académica, su pensamiento educativo y cómo este encontró su desarrollo en sus quehaceres como estudiante de Jorge Basadre, como director de estudios en el Colegio Militar Leoncio Prado (CMLP) y promotor del Colegio San Julián. Así también, referiré su función como servidor público en comisiones dedicadas al currículo escolar y la enseñanza de la historia; y, finalmente, señalaré su participación política, así como su simpatía por gobiernos conservadores como los de Manuel Odría y Alberto Fujimori, presidentes que le otorgaron los mayores reconocimientos del estado peruano en virtud de su labor pedagógica e historiográfica. En el tercer capítulo, aplicaré un ejercicio interdisciplinario entre historia y semiótica. El nacionalismo que describiré será el que Pons articula respecto al tema de la Guerra del Guano y el Salitre. No me enfocaré en la verificabilidad de la historia formulada por el autor, sino en la formulación misma y su dimensión política. Para ello, giraré mi análisis en torno a la configuración verbal y gráfica de los héroes y antihéroes peruanos en el mencionado conflicto. Sobre la base de las nociones semióticas respecto a la historia y del cuadrado semiótico planteados por Algirdas Julien Greimas, proyectaré una interpretación de las acciones sémicas de algunos actores históricos formuladas en la narrativa del autor, para identificar el régimen de valores con los que Pons enviste a los sujetos Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Andrés Avelino Cáceres, Nicolás de Piérola, Alfonso Ugarte, Leoncio Prado, Mariano Ignacio Prado, Segundo Leiva y Miguel Iglesias. Desde la semiótica greimasiana, plantearé la estructura jerárquica de diversas epistemes identificables en los regímenes semánticos del heroísmo –así como del caudillismo y de la causa guerrillera- y el antiheroísmo. Entre estas epistemes exploraré el sacrificio, la lealtad, la resistencia, la responsabilidad, la traición, la deserción y la negociación. Desde los valores ubicados en estos regímenes, describiré el comportamiento heroico, caudillista guerrillero o antiheroico de los actores mencionados.

Objetivos

Con mi investigación, pretendo demostrar que mi objeto de estudio armonizó con la política conservadora de los gobiernos de turno. Es así que, a través de la defensa historiográfica de los valores republicanos, los libros del educador coexistieron armónicamente durante el conservadurismo gubernamental (incluido el nacionalismo

tradicional preservado por el gobierno de Velasco). Es así que, a través del relato histórico del tema de la guerra entre el Perú y Chile, Pons Muzzo formuló la exaltación de determinados sujetos históricos calificándolos como héroes y presentándolos como ejemplares para inculcar en los escolares su membresía al Estado y su compromiso con el sistema de gobierno. Mientras el héroe es el personaje que encarna y defiende los valores republicanos, el escolar es el futuro ciudadano que deberá convertirse en prolongación de esa agencia, y el texto escolar funciona como producto cultural de ese proyecto político. En el discurso del autor existió un interés político que trascendió la pedagogía histórica y pretendió uniformizar la relación que los educandos debieron establecer con la nación, el Estado y su sistema de gobierno. En esto radica la dimensión política de su historiografía escolar. Por otra parte, pretendo demostrar que el discurso histórico materia de nuestro estudio se formula como una narrativa de la moralización. A través de la configuración de valores eufóricos y disfóricos en el entramado verbal y gráfico de la Guerra del Pacífico, Pons procuró comunicar una axiología maniquea de la guerra e inculcar una ética unívoca respecto a ella en la formación de los escolares. La narrativa de Pons Muzzo puede analizarse como una gramática semiótica que empleó actantes, categorías tónicas, ejes semánticos, epistemes, etc., para entamar una historia nacionalista. En esta dinámica, el heroísmo de los actores de la Guerra del Guano y el Salitre fue formulado para el adoctrinamiento de una población que debía reconocerse como continuadora de la defensa del sistema republicano y la conservación de su memoria.

Estado de la cuestión

Este recuento está limitado al corpus de estudios que abordan elementos nacionalistas en los textos escolares de Historia del Perú de nuestro autor. En el siglo XXI, la reflexión en torno a esta materia es atendida por investigadores que pertenecen a generaciones distantes. Seguramente, ello influyó en la diferencia de enfoques desde los cuales se abordó este tema. He identificado cuatro perspectivas: los estudios que se aproximan a las nociones posmuzzeanas de nación, los que parten desde una propuesta histórico-política de integración binacional, los que analizan la verificabilidad de los hechos historiados y los que exponen el proceso histórico de este objeto de estudio.

En el año de 1989, Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart publicaron *El Perú desde la escuela*, estudio que analizó la versión de la historia nacional que el Estado promovió a través de la educación escolar. Para ello, los científicos sociales emprendieron un trabajo de campo que consistió en visitar más de cincuenta colegios y realizar entrevistas a maestros y estudiantes. El apartado interesante, en función de nuestro objeto de estudio, es “La historia del Perú en los textos escolares”. En esta, los autores consideran la historiografía escolar de Pons como la “tercera divulgación”, después de las literaturas divulgadas por Sebastián Lorente y Carlos Wiesse. Los objetos divulgados habrían sido las versiones de la historia que estos autores tejieron acerca del imperio de los incas, y la conquista y la colonia. A partir de un análisis de una serie de textos de Pons Muzzo, publicados entre 1953 y 1983-4, Oliart y Portocarrero se enfocan en dos conceptos fundamentales de la historia divulgadas por el educador: homogenización respecto al incanato, y transculturación respecto a la conquista y la colonia. Respecto a la primera, la historia del autor simplifica la complejidad del hombre andino y de su cultura al considerar que el imperio incaico era una “nación” (Portocarrero y Oliart 1989: 62) y que el inca era un “benefactor” y “previsor”. La intención de esta mirada era la de articular el presente peruano con el pasado incaico durante un contexto en el que “el racismo pierde todo apoyo científico” (57) y “El nacionalismo se hace cada vez más popular y andino” (61). En cuanto a la conquista y la colonia, señalan los autores que el texto de Gustavo Pons encubre un distanciamiento con el mundo andino y la situación indígena. Ello se puede apreciar en la frialdad con la que el autor narra, por ejemplo, la ejecución de Atahualpa a la que define como un “asesinato político” (84). Esto será coherente con el pasivo lugar que Pons concede a lo andino en la síntesis transcultural del Perú, en la que privilegia los elementos occidentales y “no hace referencia a ningún elemento del mundo indígena, cuya contribución en todo caso sería la de ser el escenario o el medio geográfico donde se aclimataría la cultura occidental” (85). El concepto de nación de Pons Muzzo se sostiene sobre este fenómeno transcultural inspirado en historiadores como José de la Riva Agüero, Víctor Andrés Belaúnde y Jorge Basadre, intelectuales que redujeron el mundo andino a su aporte biológico (86-87). En “Analizando la escuela: nacionalismo y educación en México, la Argentina y Perú” (2009), Matthias vom Hau, explora el tránsito de la literatura escolar ocurrida en estos tres países durante periodos distintos del siglo XX. Ese tránsito refiere la elaboración de narrativas que abrieron el concepto de nación para incorporar a los

sectores que habían sido invisibilizados por la historia oficial de cada país. Al respecto, Vom Hau abordó el pensamiento que Pons manifiesta en sus textos escolares respecto al proceso de transculturación en el Perú. El autor incide en la queja de Pons Muzzo acerca de la incompletitud de este proceso. Mientras el educador considera que la preservación de la cultura hecha por los indígenas entorpece la cohesión nacional, algunos actores, “la mayoría de los cuales eran líderes militares”, son representados “como las fuerzas dinámicas detrás de la historia nacional”. Desde un enfoque similar, Maribel Arrelucea Barrantes, a través de su estudio “Experimentando con los niños: nación y raza en los textos escolares del gobierno de Velasco” (2011), exploró las nociones étnicas expuestas en los textos escolares del educador. En su análisis, Arrelucea se enfoca en la invisibilización de la cultura afroperuana en la historia narrada por el educador. De acuerdo con su análisis, en el tema de la abolición de la esclavitud y el tributo indígena, Pons Muzzo le dio “mayor importancia y cobertura” a la participación de los actores liberales, y concedió tan solo tres líneas a las “medidas reales” (300). Una reciente investigación que apela a los textos de Pons es la tesis de Verónica Zela Valdez, *Guerras como velos: familiar racialidad, narrativas incuestionables y urgencias domesticadas en los textos escolares de historia del Perú* (2019). Desde los estudios culturales, Zela explora los valores que se manifiestan y subyacen en el discurso de los textos escolares publicados entre los años 2015 y 2016 acerca de la Guerra de la Independencia, la Guerra del Pacífico y el denominado Conflicto Armado Interno. Para “clarificar permanencias y transformaciones en el discurso de la enseñanza de la historia del Perú” (4) respecto a los dos primeros eventos históricos, la antropóloga revisa algunos elementos del texto escolar de Pons (1961) relacionados con la idea de nación. Entre las transformaciones aludidas, Verónica Zela identifica, respecto a la “Gran rebelión del Cuzco” (conducida por los hermanos Angulo y Mateo Pumacahua), un tono “reivindicativo” en el texto de Pons Muzzo, en comparación con el “peso simbólico menor” con el que sería formulada en el libro publicado por la Editorial Santillana (2015). Una permanencia es la configuración negativa de la élite criolla y su indisposición a la emancipación que presentan tanto Pons cuanto los textos escolares recientes (28). Por otra parte, acerca de la Guerra del Pacífico, Zela subraya permanencias del texto del educador tacneño en los libros últimos. Una de ellas es el léxico antichileno (evidenciado en vocablos como “apoderar” o “expansionista”) que tanto Pons Muzzo cuanto las editoriales Santillana y Ediciones SM conservan en sus textos (48). Desde

esta lógica, el libro del autor es referido como un antecedente del resistente “binomio víctima-victimario” que conservan los textos recientes (66-67). Respecto al heroísmo de los actores peruanos, Zela Valdez señala que, a pesar de que su formulación ha incorporado los hechos protagonizados por las montoneras en desmedro de los héroes oficiales, esta conserva la retórica épica para representarlo. Según la antropóloga, los nuevos textos manifiestan la descomposición gráfica de la imagen del héroe-amoroso (61). No obstante, a pesar de que tanto Miguel Grau como Francisco Bolognesi, hayan perdido cobertura en el volumen gráfico del texto, verbalmente se conserva la retórica épica de textos como el de Gustavo Pons. Por ejemplo, para el caso del héroe de Arica, se conserva su frase “hasta quemar el último cartucho”, y para el caso del héroe de Angamos, “La composición de frases con las que se retrata su personalidad y sus acciones son inconfundiblemente heroicas” (59).

Desde un enfoque integracionista, en el año de 2009, Cecilia Israel la Rosa publicó su artículo “Formación de valores a través de textos escolares en la Guerra del Pacífico”. A partir de una descomposición de la narrativa de los libros de texto, Israel se enfoca en contrastar las expresiones peyorativas que se emplean para referir al país rival y “la verdad de los hechos” (2009: 15). Uno de los libros de historia revisados por Cecilia Israel es el de Pons Muzzo (1995), considerado por la autora como uno de “los textos escolares más vendidos en el Perú” (16). Según la historiadora, estos libros encontraron el contexto adecuado para su publicación debido al antichilenismo “de algunos sectores” de la sociedad peruana ante “las inversiones y/o empresarios chilenos en el año 1997” (16). La investigadora aborda el tema desde su convicción de que la historia debe promover una cultura de paz e integración a través de la eliminación de las diferencias entre los países “para fortalecer la identidad colectiva” y “construir una sociedad sin fronteras” (20). Desde esta perspectiva, la autora enumera una serie de “proyectos de intención integracionista” suscritos entre 1969 y 1992 en América latina (19). Sobre la base de este criterio, luego de observar fragmentos del texto del historiador, Israel concluye que en este se evidencian deficiencias historiográficas como la omisión de hechos, antichilenismo y victimización (26). Desde su apuesta por una historiografía que promueva la integración binacional y una cultura de paz, José Chaupis Torres publicó, en 2015, “Textos escolares en conflicto: relaciones históricas peruano-chilenas en las aulas”. Este estudio formó parte de una serie de ensayos escritos, al alimón, con historiadores chilenos como Eduardo Cavieres Figueroa e integrado en un libro

denominado *La Guerra del Pacífico en perspectiva histórica. Reflexiones y proyecciones en pasado y en presente*. En su artículo, José Chaupis apela al texto de Pons para compararlo con los manuales de historia publicados en el Perú entre los años 2009 y 2012 por las editoriales Santillana y Norma, cuya producción editorial está destinada a la educación pública. Chaupis señala, entre los rasgos del libro del educador, el estatuto de la Historia del Perú como asignatura y no como parte de un área del conocimiento. Asimismo, apela a citas del MINEDU y autores como Augusta Valle, para señalar su perspectiva “vertical y rígida”. Otro elemento señalado es el de la extensión del texto de Pons Muzzo, sumamente mayor al de los libros recientes, que debieron abordar el tema del conflicto bélico “en menos espacio” dada su integración a un área. Considera el autor que, a pesar del contraste, los textos de Pons y los de las editoriales seleccionadas coinciden en abordar el tema de la Guerra entre el Perú y Chile como un asunto excluyente de las relaciones peruano-chilenas (2015: 290). Después de citar la crítica contra el nacionalismo que Cecilia Israel la Rosa (2009) identifica en los textos del educador, Chaupis se enfoca en detallar las instancias en las que este se manifiesta: la apelación a fuentes primarias, “sin solicitar al alumno ningún tipo de actividad particular”, así como la asignación de actividades orientadas a despertar el sentimiento antichileno y a exaltar el heroísmo de determinados actores peruanos (290). Chaupis Torres, miembro del Instituto de Investigaciones y Estudios Socio-Territoriales (IIEST), contrasta este sesgo nacionalista con el enfoque de la Nueva Historia, que en las décadas de 1960 y 1970 había criticado la realidad peruana y lo contrasta con la última producción historiográfica, interesada en la “integración binacional” (292). Una lectura detenida del texto de Chaupis permite interpretar que la historia escolar contada en los libros de Norma y Santillana es heredera del sesgo nacionalista de la historia formulada por Pons Muzzo. Ambas comulgan en el nacionalismo decimonónico que aborda las relaciones peruano-chilenas desde el tema excluyente de la guerra, invisibiliza a los actores subalternos del conflicto y manifiesta un evidente antichilenismo. En el año de 2019, Daniel Parodi Revoredo y José Chaupis Torres publicaron *Lo que decimos de ellos: la Guerra del Pacífico en la historiografía y manuales escolares peruanos*, texto que pretendió completar lo que Parodi había gestado con *Lo que dicen de nosotros: la Guerra del Pacífico en la historiografía y textos escolares chilenos* (2010). Con esta última entrega, Parodi y Chaupis indagan la supervivencia del nacionalismo decimonónico (51), en el discurso con el que los autores de libros de texto en el Perú historian

el tema de la Guerra del Guano y del Salitre y configuran el imaginario respecto a los países que la protagonizaron. En su recuento, el análisis de la historiografía escolar de Pons no tendrá lugar respecto a sus formulaciones acerca de la guerra, sino –y de manera muy breve– a las que el educador articula en cuanto a la participación chilena durante la independencia americana (Parodi y Chaupis 2019: 62). Las escuetas referencias a este tópico presentan cómo “la visión que levanta la imagen de San Martín y empequeñece la de Chile se puede rastrear en textos como el de Gustavo Pons Muzzo” (62). No obstante, en otro lugar, Parodi considera la brevísima referencia que incluye el educador tacneño respecto a la alianza establecida entre De San Martín y O’Higgins para la campaña libertaria del Perú. A este respecto, “la cita más gráfica” y “la más antigua”, señala el autor, es la de Pons, quien refiere la aparición de la escuadra de Lord Cochrane en el año de 1819 “con proclama de San Martín y del Director de Chile Bernardo O’Higgins” en las costas peruanas, “reanimando las esperanzas de los patriotas” (62). Con todo, el estudio supone la implicancia del texto de Pons Muzzo como uno de los que incluyó la participación de la tropa chilena durante la emancipación peruana “pero sin realizarse ninguna valoración ni cualitativa ni cuantitativa de este contingente militar” (63).

En el año 2009, Juan José Rodríguez Díaz publicó “Construyendo al enemigo: falacias y verdades en la construcción del nacionalismo a través de los textos escolares en el tema de la Guerra del Pacífico”. Este artículo revisa la verificabilidad de los hechos narrados en los textos escolares de Pons Muzzo. Critica dos aspectos: la ausencia de una explicación de la derrota peruana en el conflicto bélico y el discurso antichilenista. Rodríguez analiza el tratamiento que, entre los años de 1999 y 2006, dos autores de textos escolares publicados en el Perú, presentan respecto al tema de la Guerra del Pacífico. En este análisis también se incluye la comparación con el tratamiento presentado por un texto de historia publicado en Chile en el año 2000. En suma, el autor cuestiona la verificabilidad de algunos asuntos que, desde su punto de vista, fueron narrados desde la “poca preocupación por conocer la verdad” o del “interés por exaltar valores nacionalistas” (174). De esta manera, el educador confronta la evolución de la historiografía con el “imaginario político en los textos escolares” (179) de temas como las diferencias en el poderío naval o el viaje del presidente Mariano Ignacio Prado (174-175).

En el año 2006, Teresa Chávez García publicó *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Esta obra es un recuento de la instrucción respecto a esta materia, enfocado en las décadas de 1950, 1970 y 1990. El estudio aborda las doctrinas, políticas, pedagogías y demás aspectos que han soportado la enseñanza de la historia. Describe e interpreta los cambios contextuales que acompañaron la elaboración de textos de Historia del Perú. Chávez García, educadora especializada en Historia, presenta su testimonio como escolar que fue instruida con el texto de historia de Pons Muzzo. Además de su experiencia personal y la de otros estudiantes, presenta el testimonio de docentes que impartieron clases de esta materia durante la década de 1960, contexto del cenit de los libros del educador tacneño. La autora revela, en diversas instancias del texto, el pensamiento educativo de carácter nacionalista que entusiasmó tanto a maestros cuanto a estudiantes, pensamiento con el que, sin duda, simpatizó:

Aunque no siempre se daban estas situaciones [la estimulación del patriotismo] sino, también, las contrarias, pienso que en la década de 1950 el profesor tenía mística por su labor educativa y, consiguientemente, un compromiso con la enseñanza de la Historia del Perú y la transmisión de los valores patrióticos, que se fue perdiendo de manera paulatina durante las décadas posteriores.

Al comenzar mi tarea docente en dos colegios nacionales en la década de 1960, quise transmitir a mis alumnos en forma vivencial los conocimientos de la Historia del Perú, sobre todo el amor a nuestro pasado andino y la identidad de los personajes de la gesta emancipadora², que fueron los cursos que más enseñé (128).

² Testimonio que revela la continuidad de la educación nacionalista de la historia peruana desarrollada por una educadora que había sido instruida con los textos de Pons Muzzo.

CAPÍTULO I: DOCTRINAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE RIGIERON LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PERÚ Y LA PUBLICACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES DE ESTA MATERIA (1945-1979)

Concibo el texto escolar de Historia del Perú como un producto cultural de un proyecto político determinado. De acuerdo con el contexto político de su producción y circulación, su contenido puede sufrir modificaciones. En términos pedagógicos, se trata de un instrumento cuya circulación debió ser autorizada por el Estado para su uso en los colegios de la república. La intención de este libro de texto es canalizar el programa de la asignatura de Historia del Perú, materia incluida en un currículo que, a su vez, responde a un plan de estudios. Este plan, diseñado desde una dirección del Ministerio de Educación, cristaliza políticamente la doctrina educacional de cada gobierno. Desde esta lógica, el texto de historia de Gustavo Pons Muzzo fue un dispositivo que encontró su gestación durante el gobierno de Manuel Odría (1948-1956) y su continuidad en los gobiernos sucesivos. Dicha pervivencia se debió a su perspectiva nacionalista de carácter tradicional que promovió la memoria colectiva de la nación, inclusive durante el contexto del nacionalismo revolucionario que impulsó el régimen de Juan Velasco Alvarado (1968-1975). En este capítulo deseo presentar la gestación y supervivencia de los textos de Pons Muzzo a través de la revisión de algunos episodios políticos que determinaron su circulación entre las décadas de 1950 y 1970. Para entender la vigencia de este corpus, debo considerar la influencia de cuatro actores en cuanto a doctrina educacional y participación política: Julio Chiriboga Vera (1896-1956), Jorge Basadre Grohmann (1903-1980), Juan Mendoza Rodríguez (1889 o 1902-1995) y Carlos Salazar Romero (1894-1978). Considerando el aporte de los mencionados protagonistas, abordaré algunos aspectos de las doctrinas y políticas educacionales que propiciaron la eventual oficialización y posterior aprobación de los textos de nuestro autor. He subdividido el capítulo en cuatro partes. En la primera, exploraré las causas que determinaron la oficialización del mencionado libro y su sintonía con la doctrina educacional del gobierno de Odría. Esta sintonía –amparada en la relación que el autor sostuvo con el ministro de Educación, Mendoza Rodríguez- estuvo sustentada sobre la base del nacionalismo conservador y el sistema capitalista que condujo al ochenio. En la segunda, analizaré la aprobación del texto de Pons Muzzo gracias a su diálogo con la doctrina educacional del gobierno de Manuel Prado, su inscripción a la política reformista de Salazar Romero y el

ejercicio ministerial de Basadre. Con todo, una doctrina nacionalista también conservadora y tradicional, y un sistema también capitalista. En este mismo apartado, revisaré la participación del educador en la comisión encargada de revisar la ley orgánica de Educación vigente en el año de 1962. Dicho encargo fue recibido durante la gestión ministerial del almirante Franklin Pease Olivera –enfocada en continuar con la política de planeamiento educativo iniciada por Basadre- y el gobierno militar de Nicolás Lindley. En la tercera parte, examinaré la sintonía del nacionalismo ponsmuzzeano con la doctrina nacionalista del gobierno de Fernando Belaúnde Terry (1963-1968), radicada en referentes tradicionales como la historia y el territorio. Finalmente, en la cuarta parte, abordaré la supervivencia del nacionalismo tradicional de Pons Muzzo en el contexto del nacionalismo revolucionario del régimen de Juan Velasco Alvarado. Examinaré las instancias concesivas de este nacionalismo tradicional, manifiestas en su participación en la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú impulsada por Velasco y su rechazo a la visión socialista de la integración de la materia de historia en la línea de acción de las Ciencias Histórico-Sociales. Asimismo, revisaré la reacción positiva del historiador en cuanto a la reasignación de la Historia del Perú como asignatura independiente durante el gobierno de Francisco Morales Bermúdez y el desmantelamiento de la reforma socialista.

Salazar, Basadre, Mendoza y Chiriboga

La trascendencia del pensamiento pedagógico de Carlos Salazar³ en la política educativa del Perú será transversal entre fines de la década de 1930, tiempo en el que inicia sus labores como profesor en el CNNSG, y 1970, año de su deceso. No obstante, los componentes fundamentales de su pensamiento pedagógico, para efectos de mi tesis, son: la

³ Integrante de la Comisión de la Reforma de la Educación de 1940 durante el primer gobierno de Manuel Prado (1939-1945), Salazar participó, directamente, en la configuración de la Ley Orgánica de la Educación Pública N° 9359 de 1941, instrumento aprobado por el ministro de Educación, Pedro M. Oliveira, y que solo fue derogado hasta 1971, con la Ley General de Educación que el GRFA decretó en el año de 1972. La Ley Oliveira conservará su espíritu durante treinta años y seis gobiernos republicanos. De inmediato, digo que hubo coincidencias entre las perspectivas educativas de Salazar Romero y las establecidas durante el gobierno de Manuel Odría Amoretti (1948-1956). Una de las comuniones más sugerentes es el de la importancia que ambos actores le asignaron a la instrucción premilitar. Esta había sido legalizada a través de la Ley N° 8979 que firmó el presidente Oscar R. Benavides, junto a su presidente del consejo de ministros, Manuel Ugarteche; su ministro de Guerra, Felipe de la Barra, y otros miembros del consejo. En el primero de sus considerandos, se precisa la necesidad de tipificar el carácter obligatorio de que la juventud sea instruida en la enseñanza premilitar, con el objetivo de que esta se prepare progresivamente “en el cumplimiento de sus deberes cívico-militares” (Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Estado%20de%20la%20Cuestion/8979-oct-5-1939.pdf).

concepción de la educación secundaria como medio para la formación de una población “heredera de una cultura común” (Salazar 1948: 100), la pedagogía de la diversificación por sectores socioeconómicos, la convicción del texto escolar como dispositivo indispensable para la educación, la importación de elementos del sistema educacional de los Estados Unidos y la educación peruanista. La cristalización de su política encontró el escenario perfecto durante la gestión ministerial de Jorge Basadre (1956-1958) y el segundo gobierno de Manuel Prado (1956-1962). El pensamiento educativo de Salazar continuó su desarrollo desde su gestión en la Dirección de Planeamiento Educativo junto al ministro de Educación Franklin Pease, durante la Junta Militar de Ricardo Pérez Godoy y Nicolás Lindley (1962-1963). Desde luego, y también en esta dirección, durante la gestión presidencial de Fernando Belaúnde Terry (1963-1968), a quien asesoró de manera muy cercana⁴. El arribo del GRFA en 3 de octubre de 1968, significó el fin de su participación directa en el sector Educación cuando fue retirado de la Dirección de Planeamiento Educativo y fue reemplazado por Andrés Cardó Franco –quien propuso a los ideólogos de la reforma velasquista-. Otro nombre fundamental para la génesis de los textos escolares de Pons Muzzo y el respaldo político del que gozó, será, y de manera fundamental, el de Juan Mendoza, ministro de Educación durante dos períodos del gobierno odríista. Su abrumadora gestión, sustentada en los principios educacionales del filósofo Julio Chiriboga Vera y modelada por el Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación (SECPANE), fue considerada por Salazar como la etapa del “gran impulso de la Educación Peruana” (1969: 42). El general Mendoza, quien conocía a Pons Muzzo en virtud de su labor en el CMLP, sintonizó con el educador en los conceptos de unidad educacional, la concepción de la Historia del Perú como fundamento de la educación nacional, el culto a los héroes de la patria y la “educación peruanista”. Un reencuentro en las labores públicas entre Mendoza y Pons Muzzo ocurrirá en el año de 1969, cuando ambos integraron –el primero, como su presidente y el segundo como su secretario- la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú que impulsó el régimen de Velasco en un esfuerzo por promover una visión integradora de la gesta independentista. Por otra parte, el nombre de Jorge Basadre será fundamental desde el origen común en la Tacna del cautiverio, la relación maestro-estudiante en la UNMSM y en diversas comisiones públicas en torno a los asuntos diplomáticos del Perú. Basadre será, junto a

⁴ Este dato nos lo brindó el ex ministro de Educación, Andrés Cardó Franco en una entrevista personal.

Chiriboga, la influencia mayor a la que fue expuesto Pons Muzzo respecto a la concepción de la educación y la historia nacionales. El ejercicio ministerial de Basadre en la cartera de Educación coincidirá con la convocatoria que hizo este a Salazar para que dirigiera la reforma educativa del año de 1957. Referido por Pons como su “maestro, paisano y amigo”, Jorge Basadre comulgó con el educador en asuntos como concebir la peruanidad como una condición histórica; la enseñanza de la Historia del Perú como medio para la integración nacional; Chile, como el vecino al que había que observar; y los textos escolares de Historia del Perú como medios de formación nacionalista. Finalmente, Julio Chiriboga -también maestro de Pons Muzzo, durante su formación como educador en la UNMSM- influirá en su pensamiento a través de los conceptos del compromiso social del educador, la necesidad de asumir una particularidad en la educación peruana y la relación de esta particularidad educativa con la historia y la tierra nacionales, la transculturación como solución ante el problema del indio y su incapacidad para el sentimiento y conciencia nacionales, la formación de una conciencia nacional occidentalizada, el magisterio como un quehacer de raigambre filosófica cristiana, y la educación nacionalista. Podríamos clasificar la trascendencia de estas influencias en dos áreas del servicio público para la vida y obra de Pons Muzzo: la doctrina educacional y la gestión política para su cristalización. Pero el ejercicio de atribuir mayor protagonismo a cada uno de los actores en cada una de estas áreas me ha resultado un poco forzado. Desde mi punto de vista, Salazar, Basadre, Mendoza y Chiriboga aportan, eventualmente, en todas (Imagen 1). Es posible que Chiriboga y Basadre protagonicen, en mayor medida, la formación doctrinaria de Pons; y que Mendoza y Salazar, lo hayan hecho, con mayor presencia, a través de instrumentos políticos y cargos en el quehacer público y privado de nuestro historiador. Los más de estos pensadores comulgaron con Pons en su profundo catolicismo. Desde mi interpretación, una matriz ideológica en la que comulguen todas y cada una de estas influencias, sería el diálogo entre nacionalismo conservador, nacionalismo tradicional y sistema político conservador. Ese nacionalismo simbólico que promueve la unidad o la identidad (y no la diferencia) y esa política que conserva el lugar social tradicionalmente heredado desde la fundación de la república. Por ello, se trata de un cuarteto educacional identificado con los intereses de la oligarquía peruana. Pons heredó la tradición decimonónica de la enseñanza de la historia que rigió en el Perú después de la derrota de la Guerra con Chile, tradición que requería el sostenimiento de

una idea de Perú y que encontró en la educación el medio perfecto para su proyección. Por eso, Chiriboga influye en Mendoza respecto a la modernización de los servicios educativos en el Perú y la urgencia de su financiamiento desde el Estado, así como en los criterios de “unidad en la doctrina” (Del Corral 1951: 38) y en el de “consciencia nacional” (Chiriboga 1949: 23). Por otra parte, Salazar y Mendoza coinciden en la urgencia de educar a una masa y no, precisamente, a individuos (Pons 1953: 18). Interesante resulta recordar que, en el año de 1969, Salazar publicó *Pedagogía y Educación en el Perú*, texto en el que presentó un panorama de los que consideraba los aspectos evolutivos e involutivos de la educación nacional entre 1900 y 1968. El educador sostiene que el problema neurálgico de la educación peruana radica en el divorcio entre las ideas y la acción o entre “la pedagogía adelantada y la educación atrasada” (3). No obstante, desde el punto de vista de Salazar, la educación peruana tuvo periodos de progreso efectivo, y hasta podría decirse que óptimo, como ocurrió en las gestiones ministeriales de Oliveira⁵, Mendoza y Basadre” (1969: 3)⁶.



Imagen 1. De izquierda a derecha: Julio Chiriboga, Jorge Basadre, Juan Mendoza y Carlos Salazar: actores que participaron en la formación de la doctrina educacional de Pons Muzzo y alentaron su quehacer como autor de textos escolares y servidor en el sector educativo.

1.1. Contexto político-educativo durante el gobierno de Manuel Odría Amoretti. La educación secundaria y la oficialización del texto de Historia del Perú (1948-1956)

⁵ Las referencias a la labor ministerial de Pedro Oliveira como gestión fundacional de la pedagogía moderna en el Perú son cuantiosas. Como lo supone el ejercicio de la política, el nuevo ministerio del segundo gobierno de Manuel Prado, precisa que la Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359 del 1° de abril de 1941, aprobada durante el primer gobierno del mencionado mandatario, fue la primera que impulsó una reforma educativa que procuró planes y programas de estudios con “fundamento científico y contenido nacionalista” (Perú 1957 N° 7 8).

⁶ En *Esquema para un plan nacional de educación pública* (1962), Salazar consideró que la Ley Orgánica de Educación N° 9359, es “el único documento respetable y respetado” de todo el corpus legal del sistema educativo. El educador postuló que “trajo un elemento nuevo: una doctrina”, y que su política otorgó “una estructura bastante racional y adecuada a las circunstancias del país” (12). Siete años después, en *Pedagogía y Educación en el Perú*, Romero desmenuzó esta doctrina en la incorporación de la Educación Activa o Progresiva (en todos los niveles de enseñanza) y de la Educación Técnica a nivel nacional. (41)

En razón del ejercicio de sus diversas funciones públicas, el nombre del general Juan Mendoza Rodríguez no solo será referido por su gestión durante el régimen de Manuel Odría, sino que reaparecerá durante cuatro décadas en contextos asociados a la política de la memoria. Según Carlos Salazar, “A raíz de la revolución de 1948 se inició la gran transformación en el quehacer educativo del Perú. Llegó a la cartera de Educación el General Juan Mendoza Rodríguez, cuyas condiciones de organizador y de ejecutivo transformaron el panorama general de la educación pública” (1969: 42). Corresponde a este apartado abordar la política educativa ejecutada durante el régimen de Odría y, fundamentalmente, la que se desarrolló durante la gestión ministerial de Mendoza, entre los periodos 1948-1952 y 1955-1956. Odría fijó, como objetivo de su Gobierno Provisorio de octubre de 1948, el de “la restauración de una verdadera constitucionalidad democrática” (4)⁷. Dicha restauración implicaba cumplir con el pacto de Bogotá y eliminar “todo brote comunista” para “preservar al Perú y a la América” de los riesgos a los que expone estas “doctrinas disolventes” que “predican el odio de clases” a través del “desorden y la agitación”. El pacto aludido por el general fue el Tratado Americano de Soluciones Pacíficas, que fue suscrito el 30 de abril de 1948 en la IX Conferencia Panamericana. El gobierno de Odría, declarado como anticomunista, fue bastante cercano a la política capitalista y al capitalismo estadounidense. Así, en su repaso por la gestión de Mendoza (contexto que denominó “El gran impulso de la Educación Peruana” (1969: 42), Salazar enumeraría lo que, a través de una carta dirigida el 25 de agosto de 1950 a Wade Oliver, funcionario de The Rockefeller Foundation, había denominado “the adoption of American practices, principles and methods”:

Por otra parte, durante esta etapa, y como consecuencia de toda una renovación integral de los elementos del viejo sistema educativo, se incorporaron las prácticas de la educación norteamericana, que llegaron por conducto de la creciente influencia de los Estados Unidos sobre el Perú. De esta manera, se establecieron las pruebas objetivas, las mediciones educacionales, los departamentos psicopedagógicos, el estudio dirigido, los colegios militares, las Grandes Unidades Escolares, que corresponden al Comprehensive High School, se experimentó la orientación del educando, y otras medidas educacionales y administrativas. Todo este conjunto de elementos fue perfeccionándose con la práctica y ha llegado a constituir un fundamento sólido para todos los niveles y tipos de educación. En 1956 terminó esta etapa del gran impulso efectivo que en la práctica escolar recibió por primera vez nuestro sistema de educación (1969: 44).

⁷ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

Durante el gobierno de Odría, entre septiembre de 1949 y octubre de 1952, Salazar Romero será designado, hasta en tres ocasiones, delegado del Perú ante la asamblea general de las Naciones Unidas (Lostanau 1971: 89). En la memoria de gobierno que Mendoza firmó en octubre de 1956, se detallan los ocho campos de acción en las que hubo de ocupar su gestión: organización de la educación, población escolar, obra educativa, sociedad, medios, rentas y construcciones escolares (1956: 5). Existe una tendencia a identificar la gestión educativa de Odría con el último de estos campos. Carlos Salazar la descarta: “No es verdad que se tratara únicamente de hacer construcciones escolares muy avanzadas; esto era lo adjetivo; lo sustantivo fue la transformación que se operó en el quehacer dentro del colegio, que por tratarse de la educación media es el centro de todo el sistema de enseñanza y, por tanto, su avance y prestigio determinó correlativamente una superación de la escuela primaria y de las escuelas destinadas a la formación de los maestros” (1969: 43). No será el campo de las GUE nuestro objeto de estudio, sino el de los medios materializados en los libros de texto para la educación secundaria, masificada por la demanda popular producto de las migraciones. Al respecto, los roles de Odría y Mendoza fueron fundamentales para la producción y circulación, a nivel nacional, de los textos ponsmuzzeanos.

1.1.1 El coronel Juan Mendoza Rodríguez en la dirección del Colegio Militar “Leoncio Prado”. Las nociones de unidad y producción educativa

Además de su ejercicio ministerial, a Mendoza se le identifica en quehaceres públicos asociados a la relación con la historia del Perú y su memoria. El 2 de febrero de 1972, el militar donó al Archivo General de la Nación documentos originales de la independencia del Perú; específicamente, listas de regimientos y batallones de los años 1821 y 1823. Estas listas llevaban la denominación “Batallón Fieles a su Patria”. Una revisión a la vida e ideas del general permite leer su simpatía por entender al Perú como una república heredera de una tradición fundamentalmente criolla. En ese sentido, su perspectiva histórica estuvo inscrita en la historiografía decimonónica. Esta visión lo acompañará a lo largo de sus funciones públicas hasta la sugerente fecha de su muerte, acaecida el 28 de julio de 1995. La labor pedagógica y administrativa de Mendoza Rodríguez, en la dirección del Colegio Militar “Leoncio Prado”, trascendería hacia el país durante su gestión ministerial. Según Julio Chiriboga, una evidencia de su perspectiva educacional se manifestaría el 24 de julio de 1947

en virtud de una conferencia que el entonces coronel dictó “a pedido de la Asociación de Profesores de Educación Secundaria”. En su alocución, Mendoza planteó como imperativo para la gestión educativa “la necesidad de constituir verdaderas unidades escolares, que tomarían el nombre del colegio [el Leoncio Prado], es decir, fundaciones escolares levantadas alrededor de un gran centro de educación que darían ambiente propicio a la creación de barrios magisteriales” (Chiriboga 1952: 10). Según Chiriboga, expresiones emitidas como estas, demuestran que Mendoza fue el “creador de este nuevo tipo de escuela peruana; del educador en cuya mente nació la idea de la Gran Unidad Escolar y fué [sic] adquiriendo forma de modo paulatino” (10). Señala el filósofo que, estos atisbos de proyecto escolar fuera del CMLP continuarían afinándose “hasta convertirse en el **leit motiv** del Plan de Educación Nacional, en general, y de las Grandes Unidades Escolares en particular, como lo veremos después” (1952:10). El 12 de diciembre de ese año, Mendoza, en su rol de director del CMLP, recibió por la tercera vez la visita del presidente de la República, José Luis Bustamante y Rivero. En esta ocasión, en la ceremonia de clausura del año académico, y con el objetivo de dar cuenta de su gestión. En el preámbulo, Mendoza enumeró los cinco principios educativos del colegio militar: 1º- Potencialidad del organismo docente, 2º- Conciencia de responsabilidad, 3º- Impulsión psicopedagógica, 4º- Cooperación y ayuda al Colegio y 5º- Sentido productivo de la educación (Mendoza 1948: 3). Nos interesa analizar los más de estos y su articulación en la gestión educativa como antecedentes de su política durante su cercana gestión ministerial. Respecto al primero, el de la potencialidad del organismo docente, la gestión del coronel se había enfocado en, lo que consideraba dos problemas fundamentales: “la estructura del Plantel y “la situación del Maestro” (4). La primera de estas es fundamental para aproximarse al criterio geopolítico que, poco más de un año después, Mendoza haría trascender durante su mandato ministerial. La ley 10873 del 31 de marzo de 1947, que ordenaba la expropiación de algunos terrenos adjuntos al edificio del colegio militar, había resultado necesaria para la recepción de hasta mil doscientos cadetes que dispondrían de nuevos espacios. Con esta amplitud, se facilitaría el funcionamiento del colegio como un núcleo educativo que formaría parte de una comunidad amparada bajo el régimen de una jurisdicción magisterial:

En estas condiciones el Colegio Militar Leoncio Prado, se encamina hacia la constitución de una verdadera unidad escolar, que se presentaría como un modelo para hacer 4 o 5 más en la República, constituyendo así fundaciones culturales, levantadas alrededor de un gran centro

de educación, que darían margen a la formación de barrios magisteriales, a tono con la misión de los que tienen en sus manos la noble responsabilidad de formar el alma, la inteligencia y la voluntad del niño y el adolescente (7).

Nos parece pertinente introducir algunas ideas vertidas por una serie de entrevistados. Los contenidos recogidos configuran una historia oral que complementa la formulación de nuestra historia de la educación. La primera de ellas fue ofrecida por Andrés Cardó Franco, quien ocupó cargos públicos en el Ministerio de Educación en los gobiernos de Manuel Prado (1956-1962), la Junta Militar del año de 1962, Fernando Belaúnde (1963-1968) y del GRFA (1968- ¿1975?). Cardó, poco tiempo después de haber renunciado a su cargo durante la segunda fase del GRFA, entrevistó al general Mendoza en su domicilio del distrito limeño de San Isidro, junto a otro ex funcionario del sector: Raúl Vargas Vega, director de la revista *Educación*, órgano oficial de la reforma educativa. Lo buscaron en virtud de una investigación que ambos preparaban para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Cardó Franco nos comentó que, en el preámbulo de una de las preguntas que le plantearon al general, enumeraron una serie de éxitos relacionados con el carácter integral de su gestión. La respuesta del general confirmó una red ideológica que soportaría la doctrina educativa de Pons: “General, usted ha sido una de las personas que, se quiera o no, va a pasar a la historia de la educación por más cambios que se hacen [...]. Pero usted fue un militar: dirigió la escuela militar, fue director del colegio militar ¿Con quién se asesoró para esto? Y el hombre llora, y me dice: “Con Chiriboga”. Llorando dijo: “El hombre para todo cambio en Educación en mi gobierno ha sido Julio Chiriboga”. Así, el 6 de noviembre de 1948, tan solo diez días después del amotinamiento odriísta en Arequipa, el flamante ministro Mendoza, nombró una comisión encargada de evaluar el estatuto orgánico del cuerpo docente de la educación secundaria que su cartera había preparado. Para ello, fue convocado Chiriboga⁸. En el segundo semestre del año de 1950, Chiriboga Vera presentó su anteproyecto de las GUE en un conversatorio organizado durante el decanato de Salazar Romero en la Facultad de Educación de la PUCP. En el reporte de dicha presentación, se puede identificar la noción de unidad educacional y el carácter prospectivo de esta a través del criterio de los “círculos concéntricos” que permitían la

⁸ Además de Chiriboga integraron esta comisión el director de Educación Secundaria y Superior, el teniente coronel Carlos Gonzales Iglesias, Alberto Rivera y Piérola, José Rubio, Beatriz Cisneros, Celso Abad y Felipe Tiravantio (*Gaceta oficial de educación*. 1948, año 1, n° 2, p. 3).

irradiación del quehacer escolar entre dirección, dependencias, departamentos y grados de instrucción:

Dice que ante todo debe existir unidad en el comando y unidad en la doctrina, que todos los departamentos deben realizar su actividad en las tres Secciones de la Gran Unidad Escolar; Primaria, Secundaria y Técnica, que el campo de la Instrucción Técnica comprende en Instituto de Comercio, la Escuela Industrial y la Agropecuaria.

Luego dice, que la primera actividad que es común a estas secciones es la Administración pues existe un solo núcleo que atiende a los tres grandes campos, así del Departamento Psicopedagógico tiene también que abarcar todos los compartimientos para realizar su función, y así coloca, con el mismo fin posteriormente en otro círculo concéntrico las Actividades Educativas y Sociales y en otro el Departamento Formativo que realiza la formación de la personalidad, el buen desenvolvimiento de la disciplina y el contacto con el hogar de los adolescentes (Del Corral 1951: 38).

La noción de unidad también refería la dinámica integral de la gestión educativa de la cual Mendoza era creyente. Es así que, el 5 de mayo de 1951, en el mensaje que emitió durante la inauguración de la GUE “Ricardo Bentín”, el ministro soportó la creación de las GUE sobre la base de una prospección postescolar. Sus estudiantes debían ser formados en relación con las necesidades regionales “para abrir en cada Departamento las oportunidades de capacitación y de trabajo” (Perú 1951: 22). Desde la concepción del gobierno, la instrucción pública no estaba orientada –por lo menos a través de las GUE- a la formación universitaria. Según esta doctrina, el destino de la masa popular recién egresada de la secundaria, no estaba orientado a la vida profesional. Ello, desde el pensamiento de Mendoza, contribuiría al desarrollo descentralizado del país:

Es así como ha surgido la concepción de la Gran Unidad Escolar, como una solución peruana al planteamiento geopolítico de la educación nacional. Las Grandes Unidades Escolares tienen jurisdicción pedagógica y categoría de centros selectivos, tanto para el ingreso al 5° y 6° año de primaria como para el ingreso a la secundaria común y vocacional, cancelando la concepción rígida que conducía a la secundaria común que marcaba un camino rutinario hacia las profesiones liberales. Hoy la Gran Unidad Escolar rompe esos viejos moldes, sacude anacrónicos prejuicios, abre muchos horizontes para múltiples ocupaciones, estimula los estudios y actividades técnicas e inicia una era fecunda convirtiéndose en una colmena de trabajo (22).

Poco menos de un año después, entre el 20 y el 21 de febrero de 1952, en su presentación ante las cámaras legislativas, explicó la práctica del concepto de unidad sobre la cual debían regirse las GUE. Según Mendoza, la construcción de escuelas en los gobiernos

anteriores no había respondido a un organismo escolar que rija su desempeño en el nivel local; las GUE eran, en ese sentido, pioneras en el establecimiento de una jurisdicción ‘integral’ que inscriba, además de las jurisdicciones política, militar, religiosa, económica, una “jurisdicción pedagógica”. De esta nació “la concepción que determina la creación de la Gran Unidad Escolar, como un organismo de dirección, conducción y control”. Según el ministro:

La jurisdicción pedagógica requiere no sólo un Jefe sino el estado mayor pedagógico para realizar la preparación y conducción del impulso renovador; y ese estado mayor pedagógico está en constante relación con el Director de estudios, con el Profesor Asesor, con el Jefe de Curso, con el Profesor Estable, con el Inspector de la Provincia, que relaciona estos centros de trabajo, que recoge las experiencias, que prepara las pruebas objetivas, prepara los impulsos y establece normas pedagógicas que constituyen unidad de medida del aprovechamiento y van formando unidad de doctrina pedagógica. Para ello se requiere organización adecuada, jurisdicción pedagógica, secciones técnicas, equipos y materiales de enseñanza indispensables (Perú 1952: 41-42).

Por otra parte, durante la inauguración de la GUE Ricardo Bentín, Odría explicó la dinámica integradora que se pretendía establecer a través de las GUE en el país. Estas debían explayar su “influencia cultural” a través de sus bibliotecas, conferencias, gimnasios, estadios, etc., con el objetivo de “vincular estrechamente la Escuela con la familia y la sociedad y así ellas se convertirán en el gran crisol donde ser forjará, en los más nobles, el alma nacional de un nuevo Perú” (28) (Imagen 2). Ese mismo día, el flamante director de la nueva GUE, Gustavo Pons Muzzo, dirigiéndose a los padres de familia, formuló que el centro educativo debía ser percibido no solo como un colegio sino como un medio de influencia social: “Esta Unidad es también parte de su hogar. Es la prolongación del mismo y por lo tanto, tienen algo que hacer aquí. Su misión es pues, colaborar en todo con la Dirección de esta Gran Unidad, y de esta manera realizaremos mejor obra [...] No se crea por algunos que por no tener hijos en esta Unidad nada tienen que hacer con ella. Su deber como peruanos y bajopontinos es prestar su colaboración cuando ella sea oportunamente solicitada. La Patria les agradecerá los servicios prestados” (19).



Imagen 2 A la izquierda, Juan Mendoza; en el centro, Manuel Odría y al extremo derecho, Pons Muzzo, inspeccionando los equipos en la GUE Ricardo Bentín.

Retornemos al discurso de Mendoza ante Bustamante y Rivero. De nuevo, respecto a los principios del colegio militar, el director detalló los pormenores de la formación del departamento académico. Durante 1947 se había convocado hasta a trece profesores⁹. Uno de estos docentes había sido Chiriboga. El filósofo había asumido la dirección del cuerpo docente en el colegio militar y su trabajo mereció palabras elogiosas de parte de Mendoza, quien destacó la “brillante labor, capacidad científica, lealtad y conciencia profesional que él sabe poner en todos sus actos” (6). Mendoza aseguró la ampliación del volumen de ese cuerpo hasta con “7 profesores Jefes de Curso”, quienes desempeñarían su labor a “tiempo completo” a partir del año de 1948 (5). Por otra parte, acerca del quinto principio educativo

⁹ Mendoza Rodríguez menciona los siguientes nombres como profesores asesores y jefes pedagógicos del plantel: Guillermo Rosemberg, Anaximandro Vega, Jorge Puccinelli, Alejandro Gonzales Loli y Luis Faura (6).

del colegio militar -el sentido productivo de la educación- el director lo ilustró a través de su desarrollo “intelectual y material”. En torno al primero de estos, y correspondiente a la producción de los maestros, ocupó un lugar fundamental la editorial “Colegio Militar Leoncio Prado”, que había sido aprobada a través del decreto supremo del 26 de enero de 1946. El maestro fue referenciado como “profesor responsable de la redacción del curso”. Esta producción, “a manera de copias o de libro”, supuso un esfuerzo didáctico destinado a entregar al estudiante “un texto de enseñanza bien documentado e ilustrado y cuidadosamente redactado” (15). La editorial del Leoncio Prado ofrecería textos “a precio módico” para competir contra la “especulación” de las editoriales privadas y descentralizar el servicio educativo (15). Durante el corto periodo de 1946 y 1947, esta editorial había logrado establecer un presupuesto autónomo y había logrado, también, instalar su producción en el mercado libresco a nivel nacional. Como “empresa autónoma”, la editorial editó, hasta 1956, “33,000 volúmenes”, gozó de una cuenta bancaria “de S/. 15,595.59”, y reservas por más de 45 mil soles, en virtud de consignaciones en librerías a nivel nacional; todo ello, “sin gravar al Estado” (15). Otro de los aspectos del quinto principio educativo del colegio militar fue el de la producción de los servicios propios. Con el fin de “capitalizar al colegio”, la imprenta del colegio militar -creada de a través del decreto supremo del 26 de junio de 1947- cumplía, también, una labor que trascendía la formación académica de sus propios escolares. A través de ella se habían impreso 50 mil ejemplares de los programas de educación escolar a nivel nacional, así como formularios para el consumo cotidiano en los órganos del Ministerio de Educación.¹⁰ Por otra parte, bastante relacionados con el criterio “unitario” que sostiene el principio de potencialidad del organismo docente desarrollado por Mendoza, son los principios de “conciencia de responsabilidad” y “cooperación y ayuda al colegio”. El primero de estos descansa sobre una condición moral que debe comprometer al estudiante “para recibir con fé y optimismo el legado histórico que corresponde a su generación”. Según la perspectiva de Mendoza, el CMLP era una especie de pequeño Perú. Su quehacer pedagógico debía estar orientado a la continuidad de una tarea histórica que trascendía a sus individuos y debía orientarse a la sociedad a la que estos se debían. Ello debía ser asimilado, desde una

¹⁰ “Hasta la fecha, la valorización de la Imprenta del Colegio, en maquinaria, herramientas y accesorios es de S/. 178,587.86; en materias primas tiene un stock, en papel, alambre, plomo y tintas por valor de S/. 47,029.97. Sus clientes le adeudan por valor de S/ 50,945.64 teniendo trabajos pendientes por valor de S/ 79,411.37. Todo esto se ha hecho *sin ocasionar gasto alguno para el Estado.*” (18)

aptitud aparentemente religiosa y exaltada, por una masa a la que se le atribuía cualidades ciudadanas de manera anticipada. Mendoza ilustra la condición moral de los leonciopradinos, apelando al caso del cadete Duilio Poggi Gómez, “quien murió como mártir” en un altercado. La conducta del mencionado, que materializaba el código de honor leonciopradino, referenciaba cualidades heroicas –como la abnegación y el martirio- que debían ser imitadas por sus compañeros. Finalmente, el principio de la “cooperación y ayuda al colegio” complementó el criterio de unidad que sustenta la “potencialidad educativa” en su aspecto estructural. El quehacer educacional no debía limitarse a las labores escolares, sino que estas debían generar vínculos de “hermandad” y “compañerismo” que debían mantenerse después de la etapa académica. Por ello, el CMLP debía entregar a la sociedad “jóvenes patriotas” capaces de formar “una gran familia peruana” y “afirmar una conciencia patriótica por el interés nacional, que vincula a todos en un común anhelo por la grandeza y prosperidad de la Patria” (13). Los principios educativos sobre los cuales se soportaba el quehacer educativo del CMLP pretendieron forjar, en el estudiante, su condición de sujeto social. El leonciopradino debía ser capaz de responder ante la coyuntura de su comunidad escolar, familiar, comunitaria y, finalmente, nacional; esto afirmaba su dependencia respecto a la “unidad” y su compromiso patriótico.

1.1.2 El general Juan Mendoza Rodríguez en el ministerio de Educación y el Plan de Educación Nacional

El 10 de enero de 1950, el Consejo Nacional de Educación -presidido por el aún coronel Juan Mendoza Rodríguez y secundado por autoridades universitarias como Víctor Andrés Belaúnde de la PUCP o Carlos Rodríguez Pastor de la UNMSM- aprobó el Plan de Educación Nacional¹¹ (PEN). Tres días después, sería aprobado por la Junta Militar de Gobierno, a través del decreto del 13 de enero de ese año. En su introducción, este plan establecía los cinco objetivos que la Educación les exigía “del Estado, un plan; de los maestros, una doctrina; de los alumnos, una mística nacional; de los padres de familia, un credo; de la sociedad: fervor y cooperación” (s/p). Líneas abajo, sentenciaba: “El espíritu

¹¹ Dicho Plan, a través de la resolución suprema N° 190 del 16 de febrero de 1950, sería reimpresso hasta en 17 mil ejemplares, 15 mil de los cuales se pondrían a la venta por el costo individual de S/ 7.00 “empezando el producto que se obtenga en la caja de Depósitos y Consignaciones, en la Cuenta denominada Fondo del texto Escolar”. (Plan de Educación Nacional. *Ministerio de Educación Pública*. 1950 79)

patriótico infunde el alma de la obra educativa” (7). El PEN, en palabras de Carlos Salazar, fue un instrumento que “se adelantó en varios años a la Planificación Educacional” (43) que recién entraría en vigencia en América Latina en la década de 1960¹². El primer capítulo del PEN, denominado “Necesidad y Orientaciones del Plan de Educación Nacional”, contempló las “Bases de la Educación Nacional”. La segunda de estas bases fue identificada como la “Educación Peruana” (Perú 1950: 19).

1.1.2.1. La pedagogía peruana y el ideario cívico del educando peruano

La educación funcionaría como medio formativo no solo de sujetos conocedores de la particularidad histórica de su nación. Esta debía valorar los pormenores de su proceso histórico y, a partir de ese conocimiento y valoración, sus receptores debían asimilar su sentido de pertenencia a la nación y asumir un rol comprometido con la continuidad de ese proceso. Vale la pena presentar, no solo el contenido literal de esta doctrina sino cómo la retórica de la reforma odriista, formulada través del PEN, articula el pasado con el presente y el futuro, para la configuración de una memoria ejemplar e inacabada:

El ideal de la educación es no sólo formar hombres inteligentes, preparados y útiles, sino patriotas, imbuídos de un sentimiento intenso de adhesión a la tierra nacional, con filial cariño por sus tradiciones y clara y entusiasta visión de su papel y misión en el Continente Americano.

El amor a la tierra y el culto de la Historia Patria constituyen bases esenciales de la educación nacional. esa tierra es no solo el paisaje nativo, sino el amplio suelo patrio, teatro de la vida y hazañas de nuestros antepasados gloriosos, y escenario de las luchas y empresas de las generaciones futuras. La escuela debe dar a los alumnos el doble sentimiento de adhesión a la tierra y de continuidad en el tiempo, por el culto de los muertos y por el amor y cuidado de la infancia y de la juventud (Perú 1950: 19).

Este fragmento ejemplifica la doctrina educacional de carácter nacionalista que fue establecida y propagada durante el ochenio. Se trata de una adhesión. En una de nuestras conversaciones con la doctora Margarita Guerra Martinière, la educadora emplea el verbo “asirse” para referir el sentimiento y la acción nacionalistas. Esta adhesión, según este instrumento legal, es un sentimiento intenso y un culto a una historia de características

¹² Según Delfin Ludeña, Lima fue escenario del primer antecedente respecto al planeamiento, a través de la reunión de ministros de Educación que se realizó en el año de 1956. Recién en junio del año de 1958, el Perú tuvo su primera Dirección de Planeamiento durante el ejercicio ministerial de Jorge Basadre.

positivas. Según el PEN, la educación debe seleccionar los episodios positivos y no “disecar” los eventos negativos para su transmisión. Se evidencia la convicción de que el Perú es un país en el que hombres gloriosos realizaron hazañas y de que la escuela debe fomentar sentimientos positivos. Esa historia compromete el futuro de los niños; por eso, su presente educativo debe ser nacionalista. Esta convicción debe contrastar con una educación negativa que, recientemente, “una deprimente literatura de escarnio y de diatriba” había difundido en las escuelas. Ante esta historiografía, debía considerarse la “visión amorosa y serena de las esencias nacionales que constituyen la fisonomía espiritual del Perú” (20). Los errores de la historia no debían mellar la “esencia” de la peruanidad que, más bien, ha aportado a la cultura americana y universal. Las etapas históricas para la consolidación cultural de lo que, en la República, se entiende como el Perú, todas –según la concepción del PEN- tuvieron un elemento articulador: la solidaridad. Es decir, según esta doctrina educativa, tanto en el imperio incaico y en el virreinato hubo un “sentimiento profundo del bienestar social general y de la aproximación de las clases” que explicaría las reformas introducidas durante la república. En ambos periodos históricos –según el PEN- prevaleció “un principio de unidad” sobre el cual se soporta la trascendencia histórica del Perú en el escenario americano. Pero, además de este carácter unitario y solidario, las etapas previas a la república cultivaron una cualidad cultural propia del espíritu imperial y monárquico. Eso es clave para explicar el fervor por occidente y la tradición criolla que los gestores de la doctrina del PEN, y los que sintonizaron con ella a través de su labor, cultivaron en la educación peruana. Para ellos, “El Perú pre-hispánico y colonial tuvo el sello de una dignidad imperial que en la República, formadas las nuevas nacionalidades, y definidas las fronteras, se ha reflejado en un sentimiento profundo de solidaridad, que explica el papel predominante que el Perú ha tenido en su vida independiente en la definición de los principios de paz y armonía continentales” (20). Los elementos que componen la denominada “educación peruanista” se sustentan en su visión oficial respecto al Perú. Para este régimen, esta es la realidad que los peruanos deben conocer a través del sistema educativo y que justifica su discurso nacionalista. Por eso, “El estudio de los rasgos nacionales unido al cultivo de nuestra geografía y de nuestra Historia, constituyen los fundamentos de una exaltación fundada y sincera del sentimiento patriótico sin exageraciones agresivas y exclusivistas” (20). La exaltación patriótica se sustenta sobre la base de estos rasgos tradicionales. Recopilando la doctrina educacional de Mendoza, este

sentimiento estaría soportado sobre la base de la solidaridad y unidad históricas de la milenaria cultura del Perú, las hazañas de determinados hombres y su espacio geográfico. Esta herencia, actualizada en la república, compromete a los hombres nacidos en el territorio nacional. Por lo tanto, la educación debe enfocarse en “el señalamiento de las esencias y de las categorías peruanistas que den a la juventud la clara visión de la Patria y de sus gloriosos destinos”. Debía “formar espíritus fuertes, que tenga la conciencia y la determinación de actuar en servicio del país, y no inversamente, de utilizar el país para su servicio” (20-21). Dos años después, estas formulaciones del PEN serán articuladas por el ministro Mendoza Rodríguez en su mensaje de apertura al año escolar de 1952. “Con la ayuda de la Divina Providencia”, apeló el ministro, el régimen pretendía reimpulsar los diez puntos de su política educativa; entre ellas: “3.-EXALTAR EL SENTIMIENTO PATRIÓTICO Y NACIONALISTA” (Perú 1952: 5). Para lograrlo, el maestro debe ser “ejemplo de peruanidad” y la escuela “foco y estímulo de nacionalismo”. El maestro debe ejercer su profesión desde la convicción de que, tanto en el incanato, cuanto en el virreinato y la república, hubo un “principio de unidad”, y que este soporta el “espíritu nacional”. Esta herencia “indígena” e “hispana” constituye “las calidades y valores” de las dos corrientes “culturales y civilizadoras que constituyen nuestra realidad” que, según Mendoza, deben ser exaltadas por los profesores (6). Este sustento faculta el enfoque de la educación nacionalista que debe conmover al educando a su identidad y compromiso:

Una de sus bases esenciales [de la educación], lo hemos repetido a menudo, es la de suscitar sentimientos nacionalistas que desarrollen en la niñez y la juventud el intenso apego a lo propio, el amor profundo y altivo a nuestras peculiaridades y esencias, la intuición, la sensibilidad y el conocimiento del Perú. Sobre el hogar reposa la patria que es continuidad en el tiempo, culto de los antepasados gloriosos, devoción por el paisaje nativo y la tierra que nos sustenta.

[...]

La juventud debe hallar en la historia patria un dechado y a la vez un estímulo para acometer y superar los áduos problemas que nuestra geografía nos ofrece (6)¹³.

¹³ Entre los días 20 y 21 de febrero, el ministro Mendoza Rodríguez, en su presentación ante las cámaras legislativas que debió abordar el presupuesto del sector, aprovechó la oportunidad para señalar su visión respecto a este carácter problemático de la geografía peruana: “No es lo mismo exhibir ocho millones de habitantes y una población escolar de un millón cien mil alumnos en un país de topografía llana y provisto de comunicaciones fáciles y agua abundante para regar las tierras, que en un país, como el nuestro, asentado sobre un territorio diverso, que comprende una zona de sierra agreste con una extensión de 400, 000 km² una faja de costa desértica de 150,000 km² y una extensión selvática de 750,000 km², afrontando las dificultades enormes que nos presenta la naturaleza con sus climas rigurosos y su población agrupada en estrechos valles o

Cuatro años después, en su memoria de octubre de 1956, el ex ministro de Educación, rememoró los cinco aspectos de la doctrina del PEN. El primero de ellos, el “Ideario cívico del educando peruano”, le permitió establecer una ejemplificación que clarifica la apertura de la cual gozó el pensamiento pedagógico de uno de los educadores que había ejercido la docencia en el CMLP:

El Dr. Gustavo Pons Muzzo en un notable y valioso libro, “Educación para los jóvenes peruanos”, ha enfocado el trascendental asunto de los ideales educativos peruanos con certera visión de los fines por alcanzar, que no han de limitarse a aspectos sociales y técnicos, sino que deben dirigirse a la formación de la conciencia cívica nacional. Los elevados y nobles conceptos que esa obra contiene enaltecen profesionalmente al autor e iluminan el vasto campo de la investigación de la labor formativa del educando peruano, presentando ideas y sugerencias alentadoras, listas para ser utilizadas por los maestros. Los ideales que señala son: integración nacional, adaptación social, eficiencia personal, religioso católico y solidaridad continental (1956: 150).

El primero de los ideales planteados por Pons, el de la integración nacional, coincide con una serie de condiciones que Mendoza también desarrolla. Para el ministro, un ideario educativo debía fraguar la personalidad del escolar en función de su pueblo “para que se identifique con su historia y su destino” (150). Este lugar que le otorga Mendoza a la historia dialoga con su noción de unidad a través de la conciencia de la tradición como elemento integrador. Por eso, el “pueblo” “Necesita tener una trayectoria, es decir, integrar el pasado con orgullo, admiración y respeto [...] Necesita pensar y sentir invocando ideales, fines y objetivos por alcanzar (150). El educador, al problematizar el ideal educativo de la “integración nacional”, señala que las diferencias étnicas del Perú –como las de condición racial o lingüística- determinan el hacer educativo de una “obra desintegradora”. No obstante, tal y como lo hizo Mendoza, apela a la historia para rescatar eventos de unidad o integración, en sus periodos prehispánico, virreinal y republicano. Serían, entonces, estos eventos de unidad los que debieran ser seleccionados para la formación de un proyecto educativo que integre a la nación:

diseminadas y asiladas en abruptas serranías y punas y en selvas impenetrables”. (Perú. Ministerio de Educación Pública. (1952). *Política educativa del régimen: discurso pronunciado en las Cámaras Legislativas por el Ministro de Educación Pública General D. Juan Mendoza Rodríguez, y respuesta a los pedidos y sugerencias de los señores representantes, con motivo de la discusión del presupuesto del ramo, los días 20 y 21 de febrero de 1952*) Lima, Perú.

La educación peruana si quiere realizar obra formadora y no deformadora del sentimiento o de la conciencia nacional en los educandos, debe encaminar sus pasos y la obra de sus maestros bajo un ideal de integración nacional, en que se exalte la obra de todos aquellos que venciendo estas dificultades [la diversidad cultural] hicieron obra de integración nacional. Nuestro pasado histórico está lleno de ejemplos dignificantes que nuestra educación debe aprovechar y sobre todo, repetimos, los maestros deben encaminar su labor a exaltar lo nacional, o a exaltar lo local pero sin desmerecer lo nacional, sino como parte integrante de lo último (1953 46).

Pons y Mendoza coinciden en que la diversidad cultural era una dificultad que debía superarse a través de la integración. No obstante, para Mendoza, el establecimiento del virreinato mejoró la cultura incaica, inclusive en términos raciales. Por lo tanto, la colonia debía ser considerada positiva y admirada por los estudiantes. Así lo dijo el ministro, en su mensaje de apertura al año escolar de 1951. Retrayendo la mirada a la gesta emprendida por los hombres herederos de occidente, debía procurarse la exaltación de una historia heroica de origen criollo:

El país necesita una juventud vigorosa y noble que vea en el virreinato la solución vitalizadora, la que nos trajo un nivel superior de cultura, por los anchos canales del idioma y de las técnicas occidentales, un nuevo impulso racial y el fervor religioso en la fe de Cristo. Necesita una juventud que se identifique con el impulso de emancipación que alentó a los próceres de nuestra independencia, los que sacrificaron todo por darnos Patria y Libertad. Necesita una juventud que profese admiración y respeto por las figuras ilustres de nuestra historia y sienta especialmente el palpitar de los héroes que supieron defender valerosamente la integridad de la Patria cada vez que estuvo amenazada. Toca a los maestros preparar legiones de patriotas que en las incruentas jornadas cívicas se identifiquen con la causa nacional, con los intereses del país, para seguir la estela luminosa señalada por próceres y héroes.

Los maestros deben utilizar las efemérides de nuestra historia, no como simples datos cronológicos, sino como recuerdos inmarcesibles de glorias y sacrificios, como ejemplos de energías valiosas, destinados a enfervorizar a nuestra juventud en un esfuerzo común por la felicidad del pueblo, por la seguridad de la nación y por la prosperidad del Perú (1956: 151-152).

Mendoza constituye su ideario del educando peruano en siete principios: fe religiosa, afianzar la integración nacional, valer[se] por sí mismo, tener familia respetable, asegurar cooperación, procurar valores democráticos y hacer justicia social (150). Por una parte, considera que la educación no debe ser totalitaria; por otra, asegura que esta debe orientar al educando a una “causa superior”. La educación peruanista es asumida como un imperativo

natural para la formación de los futuros ciudadanos sobre la base de las definiciones de “tierra, pueblo y cultura” (150).

1.1.2.2. El Fondo del Texto Escolar y el texto “oficial” de Historia del Perú para la educación secundaria

Había señalado que, para Mendoza, el campo de acción de los medios era uno a los que se debía apuntar el mayor de los esfuerzos. Cuatro fueron los medios en los que se enfocó la gestión de Odría y los que enumeró el ex ministro en su memoria de 1956: materiales pedagógicos (como útiles o bibliotecas), equipos (como los del mobiliario y de impresión), de conservación (de locales o bienes) y los textos de enseñanza. Es mi propósito enfocarme en estos últimos y en su circunstancia política. En el año de 1947, los conflictos políticos entre el gobierno de turno y el Partido Aprista Peruano (PAP o APRA) trascendieron hacia una violenta crisis de la educación. Quizá, el caso más emblemático de esta crisis fue la huelga organizada por los estudiantes del CNNSG que ocasionó, incluso, la muerte de uno de sus estudiantes. De acuerdo con un comunicado sin fecha del comité de huelga guadalupano, los estudiantes demandaban la reorganización del colegio, la que repercutía en los aspectos materiales y pedagógicos con los que contaba el plantel. En cuanto a los primeros, el comunicado enumera como prioridad el “Material y Mobiliario adecuado”; y, en cuanto a los segundos, la “Organización de una editorial para la edición de copias y libros de texto a precios que estén al alcance de los alumnos”. Después de la muerte del estudiante Heriberto Avellaneda Beltrán, se distribuyó un volante titulado “El cadáver para la propaganda”. A través de este texto, se culpaba al PAP de haber organizado la huelga –a través del profesor Antonio Alva (un aprista que aspiraba ser director del colegio)- y expuesto al estudiante a una muerte planificada con fines políticos para atacar al, entonces, ministro de Guerra, Manuel Odría:

¡Pero ya tiene el partido aprista una nueva arma que esgrimir contra el actual Ministro de Gobierno al que hay que hacer caer antes que se haga completa luz sobre el crimen de la Avenida Perú!

[...]

¿Cómo es posible que se lleve a un niño, -¡a un niño de quince años!-, al sacrificio y que se le haga morir en medio de la calle, a causa de que las fuentes del servicio de mesa del Colegio Guadalupe están desportilladas? Pero, ¡qué importa! ¿no es cierto? Se necesitaba un cadáver que esgrimir contra el Gobierno y ya tienen el cadáver. Lo de más (sic) es lo de menos. Ya podrán decir ahora que este Gobierno es un gobierno tiránico, que el General Odría debe salir

en el día del Ministerio y que el Gabinete debe renunciar ante estos hechos, de los que el partido aprista va a responsabilizarlo (s/p).

La aludida infiltración en el CNNSG se había detectado en los textos escolares. Esto debía combatirse con ideas anticomunistas para enfrentar al PAP. Para ello, el gobierno de José Luis Bustamante y Ribero, a través del instrumento legal emitido el 28 de mayo de 1947, detalló que para evitar “que con comentarios antojadizos en los Libros de Texto se desoriente y deforme el criterio de los escolares” resolvió “Prohibir el uso de Textos para los escolares de la República que no lleven la aprobación del Ministerio de Educación” (*Nueva educación* 1947: 78). Luego, su derrocador, Odría, debía rotular al APRA como una secta comunista que actuaba contra los intereses de la nación y, simultáneamente, formular un discurso nacionalista a través de los medios posibles. Desde esta lógica, los primeros discursos emitidos por Odría en el año de 1948, como presidente de la Junta Militar, apuntaron a denunciar la infiltración ideológica que el APRA habría sembrado en los colegios nacionales. Era urgente, para un gobierno militar de corte capitalista, asignarse cualidades democráticas y combatir al aludido comunismo a través de todos los canales posibles. Por eso, entre los considerandos del decreto del 19 de enero de 1949 se precisa que: “Con el fin de contrarrestar el pernicioso efecto de la propaganda sectaria durante los tres años del régimen anterior, se ha establecido la “Hora de la Educación Nacional”, audición radial a cargo de los colegios nacionales de Educación Secundaria y Técnica y de las Escuelas Normales de Lima, Callao y Balnearios, debiendo extenderse estas audiciones a los demás lugares del territorio nacional”. La radio constituía un medio eficaz de transmisión de ideas debido a su alcance y capacidad de recepción, pues no se requería un público alfabetizado para decodificarlas. No obstante, el ministro de Educación, Juan Mendoza, ya conocía la experiencia de la transmisión de ideas a través de los textos escolares que había gestado desde la editorial del CMLP a partir del año de 1946. Esta experiencia de la administración castrense, bajo un régimen civil, fue trasladada, bajo un régimen militar, a la administración nacional. Para ello, a través del primer número de la *Gaceta Oficial de Educación* (GOE) (Imagen 3) -texto que reportó las medidas educativas del régimen a partir de noviembre de 1948- se transcribió el Decreto Supremo del 5 de noviembre de 1948, en el que se enumeraron siete tareas fundamentales del sector Educación. El primero de ellos se denominó: “1°- Texto oficial de Historia del

Perú”¹⁴. Desde la concepción editorial, esta noticia fue el titular de este periódico. Según la memoria de Mendoza, que el Estado se encargara de la elaboración de “textos oficiales de enseñanza” era una “necesidad” y una posibilidad para “conjurar la crisis” (Mendoza 1956: 261). Era necesario controlar los contenidos de las materias de Historia, Geografía, Religión y Educación Cívica para evitar una deformación de “la conciencia cívica del educando peruano” y, más bien, asegurar su formación efectiva tanto en los colegios nacionales cuanto en los particulares de todo el país:

Ninguna persona enterada de nuestra realidad docente y de los antecedentes que han motivado la creación de los textos oficiales mencionados podrá aferrarse al principio de la libertad de empresa y de la libertad de enseñanza, para sostener que no se necesitaban los textos oficiales de aquellas asignaturas. Ello significaría negarse a considerar plenamente el análisis del caso. Estoy convencido que se necesitaban los mencionados textos oficiales en el Perú.

Era lo primero que había que hacer: desintoxicar a la juventud, arrojar el veneno morboso de la calumnia, de la infamia, de la lucha de clases y del derrotismo, que demagogos inescrupulosos comenzaron a introducir en los colegios, vulnerando la ética magisterial, faltando a la verdad histórica, violando la pureza de la juventud, conmoviendo la buena fe de los padres de familia y sorprendiendo a las autoridades de educación y a la ciudadanía (270).

¹⁴ Para revisarla como antecedente de nuestro objeto de estudio, se puede consultar la historia de la oficialización de los textos escolares de Historia del Perú durante el siglo XIX a través de “Los primeros textos de Historia del Perú”, de Daniel Díaz Herencia (1959), y “Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX” (2007) y *Education and the state in modern Perú* (2013) de G. Antonio Espinoza.

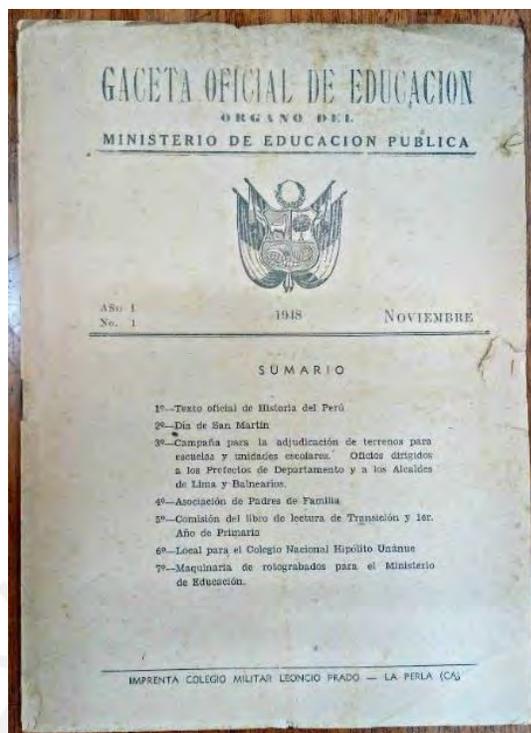


Imagen 3 Primera edición de la *Gaceta oficial de educación*, órgano del Ministerio de Educación del gobierno de Odría, en el que se noticia el concurso para el texto oficial de Historia del Perú.

Desde la visión del ministro Mendoza, la enseñanza de la Historia del Perú resultaba fundamental para el conocimiento de la “verdad histórica” y la promoción de un sentido de pertenencia a un Estado cuyo pasado glorioso debía funcionar de acicate para las nuevas generaciones escolares. En razón de esto, el presidente Odría decretó el concurso “para la preparación del texto oficial de Historia del Perú” estableciendo cuatro considerandos:

- Que el conocimiento de la Historia del Perú constituye la base fundamental de la educación moral y cívica de la juventud;
- Que es responsabilidad del Estado mantener, cultivar, y enaltecer el sentimiento patriótico mediante la afirmación de la verdad histórica y la exaltación de las virtudes de nuestros próceres, héroes y hombres ilustres;
- Que algunos textos escolares de Historia del Perú, han dado lugar a diversificar la opinión de la juventud sobre la significación de acontecimientos y episodios sustantivos que integran el patrimonio espiritual de la peruanidad; y
- Que, en consecuencia, corresponde al Estado supervigilar la preparación integral del texto de Historia del Perú [...] (Perú 1948: 3).

Entre las bases del concurso, se fijó que el texto sería descompuesto en fascículos para cada año de los estudios secundarios y de acuerdo con el plan de estudios, así como un premio de diez mil soles para el ganador. Y, entre los efectos del decreto, dos que tipifican

la oficialidad del texto y su producción: “2°.- El texto oficial de Historia del Perú para Educación Secundaria será obligatoriamente adoptado por todos los Colegios Nacionales y Particulares. [y] 3°.- La impresión del texto oficial de Historia del Perú, será por cuenta del Estado” (4). El 18 de junio de 1949, a través de la Resolución Suprema N° 1157, se resolvió nombrar como miembros del jurado que determine el ganador del concurso mencionado al rector de la UNMSM, Aurelio Miro Quesada Sosa; al decano de la Facultad de Letras de esta universidad, Carlos Cueto Fernandini; al presidente del Instituto Histórico del Perú, Luis Valcárcel Vizcarra; a la presidenta de la Sociedad de Historia, Ella Dunbar Temple; y al director de Estudios del CMLP, Julio Chiriboga Vera. Importante señalar lo que anota el quinto efecto de la resolución: “5°.- El Estado adquiere la propiedad intelectual de cada uno de los fascículos de que consta el TEXTO OFICIAL DE HISTORIA DEL PERÚ”. El texto de Historia del Perú funcionaría entonces como un producto de la política educacional del régimen que debiera formular, a través de su discurso, el patriotismo, la exaltación de los héroes y la integridad nacional. El 24 de agosto de 1949, a través de la Resolución Suprema N° 01625, se aprobó el dictamen de la comisión mencionada y declaró que Gustavo Pons Muzzo había obtenido el primer lugar y se hacía acreedor al premio establecido el 5 de noviembre de 1948. La norma autorizaba la impresión del texto del educador tacneño. Con la gestión ministerial de Mendoza Rodríguez, los textos para la educación secundaria debían cumplir dos misiones: el fomento de la industria editorial privada y la vigilancia de la verdad histórica. Ambas merecen un análisis desde la política educativa del régimen. La primera de ellas, debido a la naturaleza jurídica de la editorial del colegio militar –la que le permitía adquirir sus propios fondos-, y también, por la apertura editorial que promovería la producción de textos que funcionen como productos culturales de univocidad en función de la “educación peruanista” establecida por el Ministerio de Educación. Desde este paradigma, el gobierno exhortó la adquisición de libros de texto cuya autoría fuese nacional, ya que, muchos de los textos importados que se habían estado adquiriendo no solo eran caros, sino que, debido a su “tipo estándar”, “en ningún caso hacer referencia adecuada a nuestro medio, a nuestros héroes y hombres ilustres; ni a nuestra geografía, a nuestros recursos y a nuestras soluciones. Ello contribuye a que los jóvenes que se instruyen con esos libros ignoren algunos aspectos de las riquezas y posibilidades de nuestro país, que podrían ser exaltadas desde temprana edad y servir de valiosa fuente de inspiración para múltiples actividades y

ocupaciones” (1956: 270). La oficialización del texto de Historia del Perú de 1950 obedeció a la doctrina educacional que Juan Mendoza Rodríguez recogió de Julio Chiriboga Vera y que Gustavo Pons Muzzo logró materializar a través de sus formulaciones narrativas. Tanto la doctrina educacional y el discurso histórico se soportaron sobre la base de la “educación peruanista” establecida en el PEA. Este debió canalizar un discurso nacionalista que respondiera a la conservación de la memoria y la integración y unidad nacionales. El cumplimiento de estos propósitos superaría la aludida ideología comunista con la que los tentáculos del PAP habrían “contaminado” la historia y desintegrado a la sociedad.

1.1.2.3. Tres actores para la ejecución de una doctrina educacional: Manuel Odría Amoretti, Juan Mendoza Rodríguez y Gustavo Pons Muzzo

El 5 de mayo de 1951 se realizó la inauguración de la GUE Ricardo Bentín. Entre las autoridades que asistieron al evento, lo hicieron el presidente de la República, Manuel Odría; el presidente del Consejo de Ministros, Zenón Noriega; varios ministros de Estado, Mendoza Rodríguez, entre ellos; el alcalde del Rímac, Augusto Saavedra; el cardenal del Perú, Monseñor Guevara; y varias autoridades de la diplomacia y las FFAA del Perú. La inauguración incluyó una inspección general realizada por el presidente. A través de esta ceremonia no solamente se inauguraba la GUE –la cuarta en la gestión de Mendoza, después de “Tomás Marsano”, “Melitón Carbajal” y “Emilia R. de Nosiglia”- sino que comenzaba la carrera de Gustavo Pons como director de este plantel. En su discurso, Odría formuló una serie de expresiones desde su convicción capitalista. Insertó ideas emanadas desde una política enfocada en la adaptación futura de los estudiantes al sistema laboral a través de la educación técnica. Primero, justificó la intervención de su gobierno apelando a la restauración del orden –según él, extraviado por una “secta internacional” (refiriéndose al PAP)-, y el fin de la demagogia que, desde su perspectiva, había provocado el detenimiento de la producción y la desorganización de las finanzas durante el gobierno “aciago” de José Luis Bustamante y Rivero (1945-1948). El jefe de Estado sustentó este logro sobre la base de las leyes laborales que habían sido aprobadas durante su gestión y que pretendían armonizar “el Capital y el Trabajo”. Ello contrastaba con “el odio de clases” que se había fomentado durante el régimen anterior (Perú 1951: 23-24). Luego, el presidente enfatizó el carácter democrático de las GUE, la cuales estaban destinadas a la educación de “niños de

todas las condiciones sociales; sin otros distingos que los que da la inteligencia, el aprovechamiento y la conducta” (28). Tal y como nos comentó Margarita Guerra, la política del ochenio pretendió cerrar brechas entre los sectores medios y populares. Odría ilustró los alcances culturales de las GUE a través del empleo de sus instalaciones -como bibliotecas y gimnasios- por parte de la comunidad: “Así servirán para vincular estrechamente la Escuela con la familia y la sociedad y así ellas se convertirán en el gran crisol donde se forjará, en los más nobles moldes, el alma nacional de un nuevo Perú (28). Por su parte, el ministro de Educación, Juan Mendoza, hubo de referirse “a la Gran Unidad Escolar, como una solución peruana al planteamiento geopolítico de la educación nacional” y a su “jurisdicción pedagógica” (22). Desde estas condiciones, las GUE debían formar estudiantes adecuables a las necesidades socioeconómicas de cada localidad. Para lograrlo, la educación técnica debía empoderar a los futuros ciudadanos:

La creciente complejidad de la vida moderna, la demanda de técnicos, especialista y trabajadores del campo, nos obligan en la hora actual, a cambiar la mentalidad de la Escuela, combatiendo la tendencia de la juventud de ambos sexos hacia las profesiones liberales y orientando su vocación y seleccionado a los más capaces para despertar en ellos otras aficiones o inclinaciones, con preferencia a oficios, a las faenas agrícolas, a la perfección técnica de los conocimientos, logrando así un número de obreros y campesinos calificados, que reclaman angustiosamente la agricultura y las industrias del país y confirman, una vez más, la importancia social de las Grandes Unidades Escolares (23).

En su turno, Pons Muzzo, como director del plantel, hubo de elaborar un discurso que respetara las instancias reverenciales del protocolo. Se dirigió al presidente como “el inspirador de la nueva política nacional”. No obstante, atribuyó al ministro Mendoza “la realización de esta obra”. Fue el lugar en el que Pons se refirió a Mendoza en términos que evidencian su admiración y lealtad. Estos sentimientos de aprecio configuraron a Mendoza como un estadista muy particular por sus condiciones castrenses y de servicio educacional (Imagen 4):

Para la realización de esta obra de tanta importancia, habéis tenido señor Presidente de la República, el acierto de haber escogido a una persona de carácter excepcionales, que aunque profesa la carrera de armas, ha demostrado ser un maestro de vocación, un peruano auténtico, que sabe servir a su Patria tano con la espada como con la pluma, de gran emoción social, hondo sentimiento humano y profundo amor por la tierra en que tuvo la dicha de nacer. El Coronel don Juan Mendoza Rodríguez ha sabido fiel y lealmente interpretar y realizar vuestra política educacional; los que servimos bajo sus órdenes nos sentimos honrados de hacerlo, y nunca escatimaremos esfuerzos para secundarlo en toda la medida de nuestras fuerzas (19).

Pero el tópico fundamental que el historiador abordó en su discurso fue el de la doctrina educacional del gobierno. Esta doctrina sintonizaba con la que él mismo, siendo doctorando en pedagogía, había postulado en ese mismo 1948 del golpe de Estado. Dicha doctrina fue calificada como pionera en la historia de la república. Además, había sido canalizada a través de un instrumento político que cumplía con las convicciones nacionalistas que el educador tacneño había promovido, como proyecto nacional, desde su primer texto oficializado por Odría en el año de 1950:

Nunca habíamos tenido un sistema educacional definido, nunca habíamos tenido una doctrina de la educación nacional. Cada cual enseñaba a su manera; cada régimen o cada Ministro de Educación imponía caprichosas reformas de planes y programas de estudios sin base en la realidad nacional, y en general la educación era conducida por el Estado hacia metas que se ignoraban y que se trataban de encubrir con la pasajera finalidad de “dar cultura general”. [...] Varias adaptaciones de sistemas extranjeros se trataron de realizar, pero todas ellas fracasaron, y así se podía constatar, según anotaba el eminente historiador y sociólogo nacional Dr. Jorge Basadre, al comentar una de las tantas reformas decretadas, que sobre una superestructura perennemente reformista, la educación nacional acusaba una sub-estructura tenazmente rutinaria.

[...]

Por primera vez en la vida de la República tenemos una marcha un realista “Plan de Educación Nacional”. Y lo que más nos orgullece, es que esta política educacional en marcha, es auténticamente peruana, que aporta soluciones peruanas a problemas peruanos, teniendo en cuenta que en un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la educación tiene que estar dirigida por sus propios hombres (18).

Quizá, una frase feliz para identificar el criterio político de estos tres actores del servicio público, sea la expresión que empleó Odría para referirse a su gobierno: Restauración Nacional. Los tres servidores coinciden en que, antes del arribo de la junta militar, la educación estaba desintegrada internamente y divorciada de la sociedad. Sobre la base de los criterios de unidad –a través de la GUE- y de compromiso con el país, se logró canalizar, finalmente, el discurso nacionalista en los textos escolares de Gustavo Pons Muzzo.



Imagen 4 Arriba, a la izquierda, el presidente Manuel Odría; abajo, a la izquierda, el ministro de Educación, Juan Mendoza; a la derecha, el director de la Gran Unidad Escolar Ricardo Bentín. Todos, emitiendo sendos discursos el día de la inauguración de este centro educativo.

1.2. Contexto político-educativo durante el gobierno de Manuel Prado y Ugarteche y la Junta Militar de Gobierno. La reforma educativa de 1957 y la aprobación de los textos de Historia del Perú para su circulación (1956-1963)

Las negociaciones políticas entre los actores del régimen de Manuel Odría y los que gestionaban la candidatura presidencial de Manuel Prado y Ugarteche canalizaron la elección de este último en el año de 1963. El PAP logró su retorno al escenario político después de haber apoyado la candidatura de Prado; mientras que partidos como Acción Popular, encabezado por Fernando Belaúnde Terry, fueron voces opuestas. Como he referido, Carlos Salazar Romero destacó la gestión ministerial de Jorge Basadre Grohmann como ministro de Educación de este nuevo régimen del año de 1956. No obstante las dificultades que su gestión padeció desde la oposición política, algunos investigadores de la educación coinciden en referir al primer Inventario de la Realidad Educativa (IRE) como el máximo logro de Basadre¹⁵. Este fue un estudio, de carácter nacional, cuya intención fue la de revelar las

¹⁵ El estudio debía arrojar resultados que orientarían la formulación de un “Plan Educacional del Perú”, tal y como lo señala uno de los considerandos de la resolución ministerial N° 9911 del 9 de agosto de 1956. (*Boletín de la Reforma Educativa*, 1956, 6). Investigadores como José Rivero Herrera, por ejemplo, en la *Colección*

deficiencias del sistema educativo que pudieron haber sido opacadas por la abrumadora visibilidad de la gestión del ministro Mendoza. Además, debía significar una fuente directa para la política de planeamiento educativo importada desde la Unesco y la ejecución de la reforma educativa de 1957, tal y como lo señala la editorial del primer número del Boletín de la Reforma Educativa (s/p. 1956) (BRE) –revista oficial del Ministerio de Educación durante la gestión de Prado. En su quinto rubro –denominado “Material didáctico”- uno de los formularios confeccionados para inventariar la realidad educativa, consideró el ítem de los “Textos escolares”. Si bien, a pesar de que los resultados del IRE, produjeron recomendaciones que fueron ejecutadas mínimamente, sí estableció las bases para la posterior gestión del planeamiento educativo en el gobierno de Belaúnde Terry (Cardó 1989: 49). Asimismo, a través de la Dirección de Educación Secundaria, la reforma alcanzó logros como la incorporación del servicio de tutoría y, en materia de currículum, la simplificación del contenido erudito en algunas materias. La presencia del presidente de su comisión, Carlos Salazar, explicará de qué manera su doctrina educacional sintonizó con el pensamiento educativo y la doctrina nacionalista que fue tipificada por Jorge Basadre y materializada por Pons Muzzo a través de sus textos escolares (Imagen 5).



Imagen 5 Agasajo a Carlos Salazar Romero realizado por el Colegio de Doctores en Educación en setiembre de 1956. Desde la izquierda, Pons Muzzo es el sexto que se encuentra de pie.

Pensamiento Educativo Peruano, califica al Inventario como “la principal contribución” de Basadre a la “teoría y práctica de la práctica educativa en el Perú” (2013 8).

1.2.1. El presidente Manuel Prado y Ugarteche: anticomunismo, nacionalismo y educación. La adhesión a los Estados Unidos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, la creación del Colegio Militar Leoncio Prado y la tarea patriótica de la educación escolar (1941)

En el año de 1943, se publicó un libro de formato muy especial denominado *Ideales comunes*. El texto no está firmado; sin embargo, la biblioteca de la PUCP identifica como su autor al presidente Manuel Prado. Se trata de un libro cuya tipografía integra tres apellidos: el del vicepresidente de los EEUU, Henry Wallace; el del jefe de Estado de este país, Franklin D. Roosevelt; y el del presidente del Perú en ejercicio, Manuel Prado y Ugarteche. Con el título del texto, Prado pretendía referirse a los “ideales comunes al credo democrático” que debía prevalecer contra el nazismo alemán: los derechos humanos, la familia, la institucionalidad, las nacionalidades y su representatividad histórica que, “lejos de generar antagonismos”, deben evolucionar en el marco de una “cooperación universal, único medio de echar las bases de una paz perpetua” (1943: 42). El prefacio del libro fue firmado en Lima, el 1 de abril del año de 1943, y celebra el segundo aniversario de la adhesión peruana, realizada durante el primer gobierno de Prado, a la causa de los Estados Unidos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. El texto presenta declaraciones públicas de los tres funcionarios de Estado. Todos estas estuvieron sintonizadas con los principios de la Carta del Atlántico -aquella declaración conjunta entre los Estados Unidos y la Gran Bretaña a través de la que tipificaban una política nacional- a la que el Perú se adhirió el 6 de febrero de 1943. Las declaraciones de Prado fueron realizadas entre agosto de 1939 y febrero de 1943. Nos interesa explorar una de sus ideas políticas; precisamente, la que refiere su pensamiento pedagógico. Esta idea es la de la fraternidad, dicha “Hace veinte siglos” y “sellada con el sacrificio de una vida pura que nos trajo un mensaje de amor a todos los hombres” (1943: 10). Heredada de los ideales cristianos, la fraternidad, es configurada por Prado como uno de los ideales que justifican el quehacer de la educación. A través de ella, se deberían canalizar ideales colectivos que trasciendan la condición individual de los hombres. Así se configura ya no solo la religión sino el patriotismo, tal y como lo expone el presidente en su discurso electoral realizado el 4 de agosto de 1939: “Corresponde al hogar y a la escuela, conservar y enriquecer el patrimonio espiritual fortaleciendo estos dos sentimientos por los que los hombres renuncian a los arraigos y satisfacciones de la vida para desafiar los peligros y sacrificarse con heroica estoicidad: el amor a la Patria –noble y

superior ideal; y la religión cristiana, que es amor, energía moral, desinterés y solidaridad humana.” (1943: 10). El 17 de marzo de 1940, el flamante presidente, de nuevo, se referiría a la religión y la asociaría con el heroísmo. En el discurso de Prado, la religión es asumida como una “disciplina del espíritu”. La fe cristiana funciona como acicate para “los hechos heroicos” y “los sacrificios generosos” (11). De esta manera, el 6 de abril de 1941 dejaría en evidencia que la religión también es sustento de su política internacional. Su adhesión a los Estados Unidos y su rechazo a la Alemania nazi dialogan con el ideal civilizatorio de “la moral cristiana”. Había que pedir “al Cielo” para que el Perú está a salvo “de los elementos disolventes, cuyo imperio se ha expandido sobre los pueblos del orbe” (12). Por otra parte, si en una fecha tan reciente, como el 7 de abril del año 2016, una institución como la Derrama Magisterial emplea su sitio oficial en la Internet para referirse al presidente Manuel Prado y Ugarteche como el “hijo del tristemente célebre Mariano Ignacio Prado”¹⁶, deducimos que el peso de lo que Felipe Portocarrero Suárez denomina “leyenda negra” respecto al viaje de Prado y Ochoa en el contexto de la Guerra entre el Perú y Chile, permanece. Desde la Sociología, Portocarrero se ha aproximado a la problemática del apellido Prado y, a través del testimonio de Guillermo Billinghurst¹⁷, ha recordado el “complejo reparativo” que los hijos del general Prado pretendieron canalizar, a través de “la riqueza económica, el prestigio cultural y el poder político” (2007: 29). No obstante, existen diversos referentes que relacionan a Manuel Prado con la tradición y la memoria. Desde los primeros años de la década de 1940¹⁸, el, entonces, teniente coronel Juan Mendoza Rodríguez, elaboró un proyecto para la creación de colegios militares en el Perú. A través del Decreto Supremo del 27 de agosto de 1943, aprobado por el gobierno del presidente Manuel Prado, se creó el Colegio Militar Nacional. Casi cinco meses después, el 18 de enero de 1944, a través de la Ley 9890, el Congreso de la República designó a este colegio el nombre de “Leoncio Prado”, medio hermano del presidente de la república y héroe de la Guerra del Pacífico. El primero de los considerandos firmados por Prado, amparado en el artículo 94 de la Ley Orgánica de

¹⁶ Cita recuperada de la página web de la Derrama Magisterial: <https://blog.derrama.org.pe/coleccion-pensamiento-educativo-peruano-tomo-12/>.

¹⁷ Portocarrero, sobre la base de los estudios de Basadre en su *Historia de la República*, explica que Billinghurst declara en su Manifiesto de Santiago de Chile que, tanto Manuel cuanto Jorge Prado, le habían confesado su intención de “vindicar el nombre de su padre” (29).

¹⁸ VÁSQUEZ, José. *El encierro como espacio social civilizatorio: el caso del Colegio Militar Leoncio Prado (1944 – 2014)*.

Educación Pública, refiere como uno de los objetivos principales de la educación en el Perú, “el nacionalismo de los educandos”. Y, en el segundo de estos considerandos, el jefe de Estado suscribe la necesidad de “intensificar por todos los medios posibles el espíritu cívico de la juventud en el país, cultivándolo en los ideales patrióticos y en las virtudes ciudadanas”. El 12 de diciembre de 1947, día de la clausura del año escolar en el CMLP, antes de terminar su discurso ante el presidente Bustamante y Rivero, el director del colegio, el coronel Mendoza, emitió palabras de reconocimiento a diversas autoridades castrenses. Las primeras de ellas fueron dirigidas al ex presidente Manuel Prado, “creador de este Colegio, por el interés patriótico con que sigue de cerca las actividades de este instituto” (1948: 23).

1.2.2. Instrumentos políticos para el planeamiento educativo y sus primeros y principales actores: Manuel Prado, Jorge Basadre y Carlos Salazar

1.2.2.1. Jorge Basadre y el Inventario de la Realidad Educativa

En el año de 1945, Basadre presentó su apoyo público a la candidatura presidencial de Bustamante y Rivero. Habiendo ganado estas elecciones, el historiador fue designado ministro de Educación. Once años después, el flamante presidente Prado, lo convocó para encabezar, de nuevo, el Ministerio de Educación entre los años de 1956 y 1958. La gestión ministerial de Basadre puede descomponerse en la realización del IRE, un proyecto de Ley Orgánica de Educación y una serie de reformas. El IRE fue resuelto por Decreto Supremo del 2 de agosto de 1956 y consistió en el recojo y estadísticas de información respecto al servicio educativo brindado por el Estado a nivel nacional. En su mensaje presidencial de julio de 1957, Prado refirió el objetivo del IRE y su coherencia con la política de la planificación educativa cuyo gobierno daba apertura en el Perú: “En el campo específicamente técnico-pedagógico, la idea central ha sido la planificación. Pero ella necesitaba operar con un instrumento de trabajo y un conocimiento experimental del terreno sobre el que se quería construir. Con tal propósito ha surgido el inventario de la realidad educativa, esfuerzo sin precedente en América, para hacer el censo detallado de lo que es la vida peruana en este orden” (Perú 1957 N° 6: 7). Desde los alcances de esta política, el presidente señalaba el carácter integral de su política educativa, a través del IRE, al que pretendía actualizar permanentemente, “extendiéndolo a aspectos de carácter social-económico y aún a los que atañen a la actitud espiritual de educadores educandos” (9).

Asimismo, el trabajo de las comisiones reformadoras estuvo enfocado en diversas áreas como la educación primaria, secundaria y técnica, así como en la alfabetización y el escalafón magisterial, entre otras (Perú 1956 N°1: 2). Según el discurso oficial, la nueva reforma debía culminar “en una nueva Ley Orgánica de Educación” (3). Dicho instrumento debía garantizar que “los resultados positivos obtenidos mediante este meritorio esfuerzo [el del IRE] no se diluyan, no pierdan su armonía y conexión” (3). Para ello, el gobierno elaboró un proyecto de ley para la conformación de una comisión que elaborara el proyectado documento. No obstante, entre noviembre de 1956 y junio de 1958, la tensión entre los poderes ejecutivo y legislativo, entorpeció el trabajo de Basadre. Fundamentalmente, la negativa de una serie de legisladores a la promulgación de una ley cuya formulación haya sido delegada desde el parlamento hacia una comisión técnica (Basadre & Macera 1979: 122). El historiador entregó al jefe de Estado un memorando en el que enumeró una serie de requisitos para continuar encargándose del ministerio. Entre ellos, la supresión de “agentes” que pretendían involucrarse en el gasto público, la preparación de una “ley contra el enriquecimiento ilícito” y que se garantizara la permanencia de equipo ministerial “con carácter técnico y no político”. El ministro se mantuvo en su despacho tan solo unas semanas más y el proyecto de ley entregado por el Ejecutivo no fue aprobado por el Congreso. Sin embargo, los discursos oficiales del ministro evidencian la formulación del componente de su doctrina educacional que nos interesa. Para Basadre, los niños debían ser educados sobre la base de la doctrina nacionalista. Así lo señaló en la exposición del presupuesto para el sector Educación que expuso ante la cámara de diputados en el año de 1957. En esta precisó que el niño peruano tenía “en el orden educativo” una serie de “derechos”, como el derecho “A una educación espiritual, moral, social, física y patriótica según su edad” (*Nueva educación*. N° 8 1957: 23).

1.2.2.2. Carlos Salazar y la Reforma de la Educación Secundaria de 1957: reajuste de contenidos y unidad espiritual de la nación ¹⁹

En sus conversaciones con Pablo Macera, Basadre precisa que aceptó la invitación del presidente Prado, con la condición de “hacer obra técnica” y no política. Es así que el historiador se enfocó en convocar a personas “sin consideraciones partidistas o personales”.

¹⁹ En términos prácticos, la reforma había comenzado en el mes de agosto del año de 1956, según apunta Edmundo Ames Gonzales, director de Personal, Escalafón y Estadística del Ministerio de Educación (*Boletín de la reforma educativa*. N° 7 1957 9).

Fue así como Basadre decidió “ofrecer la Dirección de Educación Secundaria a Carlos Salazar Romero²⁰, a quien no conocía ni de vista, porque era el único peruano que había escrito libros sobre nuestros colegios, sin tomar en cuenta el hecho de que acababa de ser candidato de Acción Popular a una Senaduría por Ancash y de que tenía parentesco cercano con Fernando Belaúnde” (121). En el año de 1957, Salazar asumió la presidencia de la reforma de la educación secundaria emprendida por el gobierno de Prado que, en sus principios ideológicos, incluirá la formación nacionalista. Así, en el mes de octubre de ese año, Edmundo Ames, director de Personal, Escalafón y Estadística del Ministerio de Educación, señaló que la gestión de Prado “sin descuidar la atención inmediata de las necesidades pedagógicas más apremiantes, está ciñendo su acción educativa a un programa con fundamentos doctrinarios, técnicos y nacionalistas, cuyas etapas principales pueden reducirse a sólo tres: 1) Inventario de la Realidad Educativa del País; 2) Nueva Ley Orgánica de Educación; y 3) Plan de Educación Nacional” (Perú N° 7 1957: 9). En su recuento de 1969, Salazar destacó los valores cualitativos de la reforma impulsada por el ministerio de Basadre. Según el educador, sus doce años de existencia son considerados un “tiempo récord para todo cambio sustantivo del currículum en nuestros niveles educativos” (1969: 45). La contextualiza también en la adopción del ‘Estudio dirigido’ para América Latina, que había sido normado en la ciudad de Santiago, en el año de 1956, al que “El Perú fue el primer país en incorporarlas a su currículum” (45). A propósito del vínculo parental y político que tenía Salazar con Belaúnde, reciente rival político de Prado, Basadre señala que los legisladores del oficialismo protagonizaron una “tempestad” de “quejas y protestas” que “abundaron en Palacio de Gobierno” (1971: 19). El historiador precisa que el presidente se las señaló “con toda franqueza”; no obstante, señala el ex ministro, “ante mi insistencia enumerando los méritos no sólo profesionales sino también morales del flamante Director, aceptó caballerosamente no rectificar el hecho consumado” (19). El 28 de julio de 1957, Prado emitió su mensaje a la nación aludiendo los propósitos de la reforma que habían sido tipificados en el Decreto Supremo N° 10 del 15 de marzo de ese año. Entre estos: el establecimiento del “régimen tutorial”, la consideración de “carácter de ensayo” a los planes

²⁰ En palabras de Jorge Basadre Grohmann, hasta 1945, Carlos Salazar Romero había sido el único educador que había publicado estudios respecto a los problemas de la educación secundaria en el Perú. Ello mereció que Basadre, ministro de Educación entre 1956 y 1958, convocara a Salazar Romero para que asumiera la Dirección de Educación Secundaria durante su gestión.

de estudio para el primer año de la secundaria y “el descongestionamiento de los programas de segundo a quinto año”²¹ (Imagen 6). En el año de 1958, ante una serie de hostilidades políticas tejidas contra Salazar desde el magisterio y el Congreso, y contra el mismo quehacer ejecutivo de Basadre, el ministro y el aún director, “De común acuerdo” (27), decidieron su reubicación de la Dirección de Educación Secundaria a la asesoría en el Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación (SECPANE). Basadre aclara que Prado no participó de esta decisión, ya que el presidente “Le había llegado a tener confianza y estimación; y, lamentando lo ocurrido, accedió con muy buena voluntad al traslado” (28). En el año de 1961, bajo el auspicio del SECPANE, Salazar publicó sus *Principios y prácticas para la educación secundaria en el Perú*, texto que recoge sus trabajos divulgados durante esta reforma. En su introducción, el educador detalló el mencionado descongestionamiento a partir del “reajuste del contenido de los estudios”, la simplificación del “carácter enciclopédico” y la “elevada pretensión académica”²², la reducción de “casi una tercera parte” de la cantidad de materias, el empleo de las técnicas del Estudio Dirigido, entre otras (s/n). El autor precisa que la fuente doctrinaria de la elección de las políticas educativas que orientaron la educación secundaria –inspiradas en “la doctrina Latino Americana para Educación Secundaria” y “en las recomendaciones y conclusiones del Seminario Interamericano realizado en Santiago de Chile en 1955”²³- estuvieron enfocadas en la identificación de “soluciones peruanas” a las dificultades presentadas. Por otra parte, se criticó la visión del educando de las clases populares como un futuro obrero y hasta como un futuro profesional, tal y como lo había orientado la política del ministro Mendoza, durante el gobierno de Odría. Conscientes de que la educación secundaria se había “convertido en los últimos tiempos en una forma de educación popular”, Salazar aclara que la nueva reforma había priorizado, como “finalidad más importante”, “el enseñar a pensar”, y que se la secundaria no tenía “por objetivo fundamental la prosecución de estudios superiores” (1961:

²¹ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

²² Al respecto, Salazar publicó un pequeño texto denominado “Las materias de estudio”. Ahí, el educador ilustra esta flexibilidad de los planes y materias de estudio: “Así, al estudiar Geografía, en vez de comenzar por la litósfera, las galaxias o la proyección cónica del mapa del Perú al millonésimo, cosas todas fuera del mundo del alumno, se comienza ahora por estudiar el paisaje, para partir de allí a las categorías geográficas, y en Química, en vez de comenzar por los hidrocarburos o los aldehídos, se comienza por el agua, que es familiar a los niños porque la usan todos los días, reduciendo además los conocimientos a los esenciales, y a los que puedan significar utilidad práctica para los alumnos. (*Boletín de la Reforma* el N° 8, 1957, 99)

²³ *Boletín de la Reforma Educativa*, N°2, diciembre de 1956- enero de 1957, 50.

51). Por otra parte, si bien la reforma de 1957 sentó sus bases en la pedagogía moderna, esta no suprimió la doctrina educacional de carácter nacionalista que Basadre propuso y defendió desde su lugar intelectual. El texto de Salazar incluye su exposición de motivos respecto al “significado, fines y objetivos de la educación secundaria”. Puede identificarse, entre líneas, la concepción de Basadre respecto al Perú como continuidad en el tiempo y el espacio. El adolescente era entendido como “miembro de una comunidad histórico-social”; por lo tanto, la educación secundaria debía, además, de “prepararlo para su adaptación a la vida de grupo”, “capacitarlo para una constructiva vida democrática y estimularlo para el conocimiento y comprensión de los auténticos valores de la tradición, en cuanto significan bases para una acción presente y normas para el futuro de la nacionalidad”. Al margen del respecto a “los matices que su personalidad”, como “sexo, posición geográfica, ambiente económico, social y cultural”, el educando no deberá “perder de vista la unidad espiritual de la Nación y los aportes de la cultura universal” (43). Sobre la base de estos motivos, se identifica un diálogo con la noción de unidad sobre la que se sostuvo la política educativa del gobierno de Odría. La reforma de 1957 asumió la pedagogía como un quehacer que debía fraguar la conciencia cívica de los estudiantes, su pertenencia a una unidad social de carácter histórico y su condicionado compromiso con el desarrollo de la nación²⁴.



Imagen 6: Inauguración del curso de preparación para tutores realizado el 1 de febrero de 1957. En el centro, el ministro de Educación, Jorge Basadre; a su derecha, el presidente de la reforma de la Educación Secundaria, Carlos Salazar Romero.

²⁴ Sin duda, y como demostraremos en el capítulo II, la asociación entre educación y peruanidad que integró a Salazar y Pons Muzzo tiene raíces más antiguas que la reforma educativa de 1957.

1.2.2.2.1. El Consejo Superior de Educación Secundaria, Gustavo Pons Muzzo y las comisiones que formularon los programas de historia del Perú (1959-1961)

La reforma consideró la división en dos ciclos: “uno de cultura general y otro de especialización” (Perú 1956-1957: 52). Con el objetivo de que el estudiante adquiriera los conocimientos fundamentales en los primeros años de su formación, se evitaba también que, su posible deserción, no afecte dicha adquisición. Sobre la base de estos criterios, a través del mismo decreto, Salazar precisó el lugar que ocupó la enseñanza de la Historia del Perú. Esta materia integró el grupo denominado Ciencias Histórico-Sociales, junto a otras materias consideradas para el ciclo básico común (como Lenguaje, Matemáticas y Religión) y de carácter obligatorio para el cuarto año de secundaria (1961: 44)²⁵. Así también, en el denominado ciclo de especialización, fueron consideradas la materia de Historia de la Cultura Universal –para cuarto año, de nuevo- y la asignatura de Historia de la Cultura Peruana (45), materia cuyo programa fue diseñado por Basadre y cuyo libro había sido elaborado por Pons en el año de 1945. El decreto supremo del 15 de marzo de 1957, contemplando lo que denominó “concepto funcional de la enseñanza”, estableció el tratamiento de la Historia del Perú y su correlación con la filosofía pedagógica planteada por la gestión ministerial de Basadre: “En la Historia y Geografía del Perú, se ha modificado la estructura de los programas, reduciéndolos en extensión y erudición, para que el niño pueda adquirir conceptos básicos y sólidos sobre la realidad del país en que vive, su cultura y sus tradiciones” (1961: 86). Debemos recordar que la formación pedagógica de Salazar estuvo íntimamente relacionada con la Historia. En el mes de marzo del año de 1936, se recibió de doctor en Filosofía, Historia y Letras en la PUCP, con la tesis “La acción del Partido Civil en el Perú”; el 3 de diciembre de 1937 fue designado secretario de la comisión examinadora de esta materia en las instituciones particulares que impartían el nivel secundario; el 13 de setiembre de 1938, ocuparía el mismo cargo para estas instituciones en Lima y Callao; el 13 de enero de 1960 comienza el curso “Superación Didáctica de la Historia” (Lostanau 1971: 87-91), dirigida a docentes de esta especialidad, y en el que coincidió con Pons Muzzo (Imagen 7). Por otra parte, sobre la base de los datos recogidos por el IRE, se emprendió la

²⁵ A través de la resolución ministerial N° 1666 del 20 de febrero de 1957, se resolvió nombrar seis sub-comisiones encargadas de elaborar y simplificar los programas de las diversas áreas de estudio. La de Ciencias Sociales estuvo integrada por Luis Cabello Hurtado, Carlos Miranda Maradiegue, Emma Detman de Gutierrez, Enriqueta Bendezú Bahamonde y Manuel Torres Riveros. (*Boletín de la Reforma Educativa* N° 3, 1957 163).

campana de la ampliación del mobiliario escolar. Esta estuvo enfocada, sobre todo, en la dotación de carpetas. Dicha campana fue aprobada a través de los decretos 5 y 6 del 18 de febrero de 1957. Así, el gobierno de Prado resolvió que se mantuviese la cuenta del Fondo del Texto Escolar –que había sido creada, modificada y ampliada durante el gobierno de Odría- “para cubrir los gastos de edición de Libros de Lectura para las Escuelas Fiscales y de confección de cuadernos para los alumnos de las mismas” (Perú N° 3 1957: 142). Basadre resolvió modificar el nombre del fondo y lo denominó “Fondo del Texto y del Mobiliario Escolar”. De esta manera, a través del aporte de los padres de familia, por el cual sus hijos recibían el carné del estudiante peruano, se pretendió corregir este problema. Prado, en su mensaje a la nación del 28 de julio de 1957, informó que el 7 de febrero de ese año se había creado el Consejo Consultivo de Educación Secundaria, para su asesoría en la solución de los problemas técnico-pedagógicos. A través de la resolución suprema del 27 de mayo de 1957, se ampliaron sus funciones “en la alta supervigilancia de esta etapa educativa” y se reformuló su nombre a Consejo Superior de Educación Secundaria (35)²⁶. Semanas después, el 12 de junio, se instaló bajo la presidencia del ministro Jorge Basadre. En esta sesión se establecieron cinco comisiones. La tercera de las mencionadas según el *BRE*, fue la “de Textos y Material Didáctico” (Perú N° 4 1957: 115). Un día antes, el día 11 y a través de la resolución 8272, Carlos Salazar y Teófilo Ibarra fueron nombrados delegados del gobierno en el mencionado consejo (Perú N°6 1957: 123). Además, la reforma contempló la formación de comisiones que debían diseñar los programas curriculares en el año de 1959. Uno de los convocados para la formulación del programa de Historia del Perú, para el tercer año de secundaria, fue Gustavo Pons Muzzo. En los años inmediatos a 1959, esta herramienta pedagógica no sufrió alteraciones dado que Pons presidió las comisiones que formularon los programas de los años de 1960 y 1961. Correspondió, a esta asignatura, las etapas de la emancipación y la república. Los criterios para su confección respetaron los que se habían establecido en la reforma de Odría. Ello evidencia una continuidad en el abordaje del Perú, desde la perspectiva americanista que hubo de caracterizar la historiografía decimonónica que formularon tanto Basadre cuanto Pons.

²⁶ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.



Imagen 7 Arriba: Carlos Salazar rodeado de la promoción 1960 del curso Superación Didáctica de la Historia realizado en el mes de febrero de 1960. *Abajo:* Pons Muzzo rodeado de la misma promoción y en el mismo evento (febrero de 1960).

1.2.2.2. El planeamiento educativo, la Reforma Educativa de 1957 y el carácter nacionalista de los textos escolares de Historia del Perú

La política del ministro Basadre acerca de la circulación de textos escolares fue menos rígida que la que había establecido el ministro Mendoza. Durante el segundo régimen de Prado, el texto escolar no funcionó más como un producto tipificado como oficial; aunque sí, supervisado desde el gobierno. Dos motivos económicos pudieron haber incidido para ello: primero, la reducción del 20.5% del presupuesto del Fondo de Educación Nacional (Perú N° 8 1957: 22) y la integración del Fondo del Texto al “Fondo del Texto y del Mobiliario Escolar”. No obstante, hubo un motivo político que fue fundamental para la no oficialización de textos. Este fue la convicción de Basadre respecto a la inconveniencia del denominado ‘texto único’. En el contexto de una conferencia emitida en la Escuela Normal de Lima a fines del año de 1952, el historiador tacneño fue interrogado acerca de ese asunto: “Basadre contestó que se había abstenido de tratar este asunto porque se le había invitado a hablar en una institución del Estado pero ya que se planteaba, creía su deber expresar su disconformidad con dicho texto, sin negar el derecho del Estado a la supervigilancia sobre la

forma cómo se enseña su propia historia” (Basadre 1978: 180). A través de la Circular N° 56 que emitió la Dirección de Educación Secundaria, entre mayo y julio de 1958, “se estableció que no existía ningún “texto único”, obligatorio para uso de los alumnos de los Colegios Oficiales y particulares de la República”. De esta manera, la gestión de Basadre se diferenciaba de la de Mendoza, precisando que “las autorizaciones concedidas deben tomarse en su verdadero sentido; cuál es comprobar si reúnen los requisitos pedagógicos y están de acuerdo con los Planes y Programas vigentes” (Perú N° 10 1958: 173). El planeamiento educativo²⁷ se formalizó con la creación de la Dirección de Estudios y Planeamiento en el año de 1959 que fue asignada a Salazar Romero durante tres años. Entre el 16 y 28 de junio de 1958, Basadre viajó a Washington, como representante del estado peruano, para participar en el sexto “Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación”, evento auspiciado por la OEA y la Unesco. No obstante, Basadre precisó que, “como postulado” (Perú 1958: 39), el planeamiento fue propuesto por la delegación colombiana, en la reunión de ministros de educación realizada en Lima, en mayo de 1956. Es decir, la discusión respecto a esta política tuvo su origen en el gobierno de Odría, durante la segunda gestión ministerial de Juan Mendoza²⁸. Uno de los temas discutidos en Washington fue el ‘Planeamiento cuantitativo de la Educación’. Entre sus subtemas, se consideraron el del “Material escolar, mobiliario y equipos de trabajo” y el de los “Libros de texto y demás publicaciones educativas” (Perú N° 10 1958: 58). La doctrina de instituciones como la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas

²⁷ En su exposición, ante la Cámara de Diputados, respecto al presupuesto del sector Educación, realizada entre noviembre y diciembre de 1957, el ministro Jorge Basadre, refirió los antecedentes pioneros de su preocupación por el planeamiento: “No se nos puede acusar de que no tenemos Plan. La frase misma Plan del Perú (perdonadme la inmodestia pero me refiero a cosas verdaderas) fue acuñada hace tiempo por mí, reviviendo el bello título de un libro de Manuel Lorenzo de Vidaurre, aunque otros se la hayan apropiado después y la usan a su manera. Entre otros muchos escritos que a eso se refieren, mencionaré mi artículo en *El Comercio* de Lima el 29 de agosto de 1954 y el discurso sobre la figura histórica de Ramón Castilla pronunciado en la Universidad de San Marcos el 9 de setiembre del mismo año (*Boletín de la Reforma Educativa*, N° 8, 1957, 10).

²⁸ A propósito, Andrés Cardó nos reveló un curioso desencuentro que vivió con el general Mendoza respecto al reconocimiento de quién se refirió primero al planeamiento educativo en el Perú: “Igartua, que dirigía *Oiga*, me manda a hacer una entrevista sobre educación y yo me desato hablando de que la época de la planificación comienza con Velasco... Mendoza se resintió. Le llamó a Igartua y le dijo “Oye, yo he tenido los planes de estudio, los planes y programas” Y me llama y me dice Iguartua: “Oye, Andrés: Mendoza está molesto contigo”. “Pero qué quieres que haga, ese es mi punto de vista... Publícale, pues su concepto y se acabó”. No sé se publicó él o aclaré yo, pero la primera persona que habló de planeamiento de la educación en el Perú fue Basadre [...] El inventario de la real educativa, que era una acumulación de datos; pero después, cuando se crea en la OEA el planeamiento de la educación, [Basadre] crea la Dirección de Planificación de la Educación que, como le digo, se la dio a Delfín Ludeña y después a Carlos Salazar Romero”.

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), no estuvo divorciada de la política de textos escolares. Entre noviembre y diciembre de 1957, en su exposición ante la cámara de diputados, respecto al presupuesto de 1958 para el sector Educación, Basadre señaló que su cartera tenía, en preparación, “un plan de ediciones”; pero este y otros planes no podían ser ejecutados de manera sesgada. Por ello, el ministro manifestó el deseo de la creación de la “oficina de Estudio y Planeamiento” cuyo respaldo legislativo estaría incluido en el Plan Integral de Educación, parte de la Ley Orgánica de Educación (Perú 1957 N° 8: 10-11). Por su parte, Manuel Prado, a través de su mensaje presidencial emitido el 28 de julio de 1958, señaló que, a través de la Resolución Ministerial N° 3 del 15 de febrero de ese año, se había convocado un concurso para la preparación de textos escolares “destinados a las clases de Transición, Primer y Segundo año de estudios”. Por otra parte, el jefe de Estado, informó que se encontraban en preparación, “textos de Historia Patria, Geografía del Perú, Cálculo y Cartilla Cívica, intitulada el “Buen Ciudadano”, con destino, de preferencia, para los niños de las fronteras (Perú N° 11 1958: 15). Basadre no desestimó la producción editorial extranjera; sin embargo, como había señalado en la conferencia de 1952, sí señaló el derecho que tenía el Estado a la supervisión de los textos. Es por eso por lo que, a través de la resolución suprema N° 244 del 25 de junio de 1957, resolvió que los colegios particulares debían cumplir con emitir la “Relación de los textos de estudios con especificación de autores, editoriales y años de estudios en los que se aplican.” (Perú N° 6 1957: 121). El asunto de los textos escolares²⁹ fue incluido en el universo pedagógico de la didáctica de la reforma. Así, en el capítulo denominado “Didáctica y tutoría en el proceso de la reforma de la educación secundaria”, el área de “Instrucción”, que comprendió el programa escolar, contempló la función de los textos. Carlos Salazar se refirió al “gran adelanto” que se había logrado en cuanto a producción de estos libros. Los concibió como “valiosos auxiliares de la enseñanza”. Siempre desde el enfoque del Estudio Dirigido, Salazar destacó el principal valor de los textos referidos: “la presentación de situaciones problemáticas que el estudiante debe resolver, acostumbrándolo a pensar, proponiéndole proyectos para ejecutar”. La

²⁹ En *Problemas educacionales del Perú* (1943)- una recopilación de sus artículos publicados en el diario *El Comercio*- Salazar abordó el asunto del “libro-texto” en el contexto educativo internacional. Señaló que los últimos estudios lo consideran como “uno de los muchos medios que se emplean para enseñar”; sin embargo, precisó que este no ha sido abolido ya que, según su criterio, “siempre es necesario como una síntesis de las exposiciones del profesor y las diversas lecciones en la biblioteca, ya que concreta y ayuda a la memoria” (34).

trascendencia de estos instrumentos envistió a los textos escolares de una agencia política imprescindible para minar las dificultades de la calidad del servicio educativo. Según Salazar, “Los libros de texto son el material didáctico básico del cual no se puede prescindir, y de cuya calidad depende en gran parte el buen aprendizaje. El programa puede ser malo, y así también el maestro y el método, pero la eficacia del aprendizaje puede salvarse mediante textos buenos. El texto es programa, maestro y método a la vez. En última instancia, el alumno aprende de sus libros; éstos le sirven durante todo el año y para preparar los exámenes (1961: 77). Poco más de un año después, y a través de los considerandos de la Resolución Suprema N° 133 del 16 de abril de 1958, el gobierno de Prado resolvió los requisitos que, “a partir de la fecha”, debían cumplir los textos de Historia del Perú para su aprobación,

Que el objeto y finalidad primordial de la enseñanza de la Geografía y la Historia del Perú a través de sus rasgos esenciales, debe tender a destacar los hechos que tengan una trascendencia nacional o humana, inciten el interés o el entusiasmo del alumno y estimulen su sentimiento de solidaridad, haciéndole sentir la unidad espiritual del Perú mediante las diversas generaciones y etapas históricas y el papel que ha cumplido nuestra nacionalidad en el acontecer universal;

Que en la estructura de los citados textos [de Historia y Geografía del Perú] se debe tomar en cuenta el sentido nacionalista y el cultivo de los valores patrióticos y telúricos, por lo que deben propender a señalar el derrotero democrático de nuestro proceso cultural, fomentando el desarrollo de una conciencia peruana;

Que los textos de Geografía e Historia del Perú, además de propender al desarrollo de un profundo sentimiento nacionalista, deben también despertar en el educando ideas de solidaridad y respeto con los países vecinos, ya que el Perú es integrante de la comunidad de naciones de América y el Mundo; [...].

La aprobación para que el texto escolar de Gustavo Pons siga circulando durante el gobierno de Prado, puede explicarse por la coincidencia entre el pensamiento pedagógico del educador y el ministro Basadre³⁰. No obstante, la sintonía doctrinaria entre Salazar y Pons data de, por lo menos, la publicación de *Problemas educacionales del Perú*, texto publicado por Salazar en 1948. Este vínculo se afianzaría tres años después con la incorporación de Pons Muzzo al ejercicio de la docencia en la Facultad de Educación de la PUCP durante el decanato de Salazar en esta dependencia universitaria. En el mes de marzo del año de 1961,

³⁰ A través de la resolución suprema N° 216 del 5 de junio de 1957, el ministro Jorge Basadre aceptó la renuncia de Salazar, señalando que al educador se le encargaría otra labor. Dicho puesto sería asignado a José Ignacio Vigil a través de la resolución suprema N° 217 firmada el mismo día. (*Boletín de la Reforma Educativa* N° 6, 1957 119).

durante la gestión del sucesor de Basadre en el cargo de Educación, Alfredo Parra Carreño (Imagen 8), se emitieron resoluciones favorables para la labor consultiva y producción de textos escolares del educador tacneño. La primera de ellas fue la Resolución Ministerial N° 3168 del 2 de marzo, la que resolvía la integración del Pons Muzzo “como profesor y autor de textos de Historia del Perú, la Comisión que debe preparar el programa del curso de “Historia de los Límites del Perú”. Y la segunda, fue la Resolución Ministerial N° 4284 del 21 de marzo de 1961 que resolvió: “AUTORIZAR el uso en las Grandes Unidades Escolares, Colegios Nacionales y Colegios Particulares del país, de los textos para el Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Años de Educación Secundario, titulados “HISTORIA DEL PERÚ” del que es autor el Profesor Gustavo Pons Muzzo”.

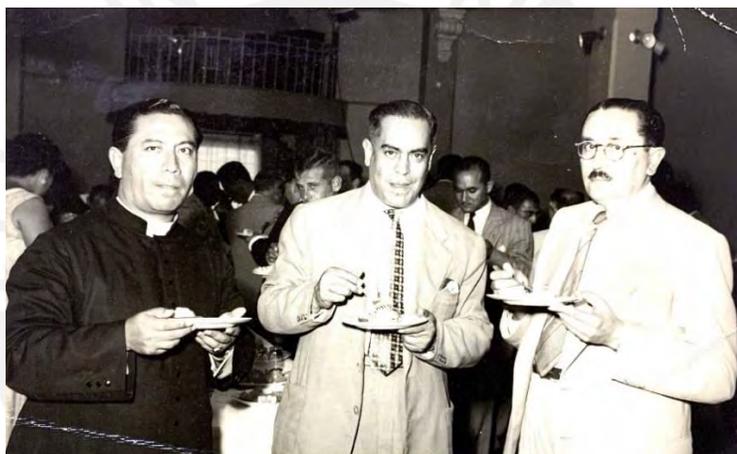


Imagen 8 De izquierda a derecha: Carlos Hurtado; el entonces diputado y futuro ministro de Educación del gobierno de Manuel Prado, Alfredo Parra Carreño; y Gustavo Pons Muzzo en un almuerzo organizado para el educador el 14 de marzo de 1956.

1.2.3. La Junta Militar de Gobierno: Carlos Salazar en la Dirección de Planeamiento Educativo y Pons Muzzo en la comisión revisora de la ley 9359

El 18 de junio de 1962, una junta militar encabezada por el general Ricardo Pérez Godoy encabezó un breve golpe de estado que depuso a Manuel Prado de la presidencia de la República. El motivo de este golpe fue la sospecha de un fraude en las elecciones presidenciales de ese año. El vicealmirante Franklin Pease Olivera asumió el Ministerio de Educación el 28 de julio de ese mismo año. Una de las tareas fundamentales de la gestión de Pease fue la regionalización de la educación. Para ello, el gobierno elaboró el Programa de Descentralización Educativa. A través del Decreto Supremo N° 74 del 30 de diciembre de

1962 se resolvió el Reglamento de las Direcciones Regionales de Educación. Esta reglamentación contó con la participación de educadores como Carlos Cueto Fernandini y Carlos Salazar Romero. En el capítulo respecto a la División de Extensión y Planeamiento de la Educación de esta norma, se estableció como una de sus funciones: “Organizar y editar las publicaciones de la Dirección Regional respectiva, incluyendo las guías didácticas, los textos escolares y los libros necesarios al desarrollo de la circunscripción [...]” (*Nueva educación* 1963: 60). Al respecto, cito algunos fragmentos de la entrevista que nos ofreció el doctor Andrés Cardó Franco³¹, cuya labor ininterrumpida entre los gobiernos de Pérez Godoy, Lindley, Belaúnde y Velasco, nos ayuda a comprender la permanencia de la política educacional de Salazar, hasta el golpe del 3 de octubre de 1968 y la instalación del GRFA:

Quando llega la junta militar de Pérez Godoy y de Lindley, se crean las regiones y estaba de ministro Franklin Pease, que era así [junta dos dedos] de Salazar, y él me había conocido en la selva porque era el jefe de la base fluvial. [Carlos Salazar] Era hombre de plena confianza del almirante Pease. [...] Entonces Salazar, cuando está Pease de ministro y crean las seis primeras regiones de educación -Educación fue el primer ministerio que regionalizó, antes que los otros sectores-. Llego a la selva, y Salazar me había conocido, Pease se acordaba de mí [...] y [Salazar] me hizo venir. Cuando Pease me dice: “Le he escogido para que sea el director de la sexta región [...] Usted va a gobernar Amazonas, San Martín, Loreto, no había Ucayali”. Yo me quedé... No quiero decir cómo me quedé; pero dije... ¿Qué cosa me pide?... ¡pero esto es inmenso! “Claro que es inmenso; cuando usted organice, yo lo condecoro”. Eso fue. Después, me fui a la oficina de Salazar y me dice: “No te asustes - me dijo-. Pease es buena gente; habla como militar, pero tiene confianza en ti. Te había conocido, yo te conozco y tú vas a [ininteligible]”. [...] Y Salazar Romero, cada vez que yo venía [a Lima], lo visitaba. Cuando estuve de director general, ya con Belaúnde, mi consejero era Salazar. Cuando yo tenía duda [de] alguna medida me iba a [...] Don Carlos, qué le parece: fijese que queremos crear no sé cuántas plazas para alfabetizadores. Me dijo: “Está bien, pero no cree tantas; crea más escuelas primarias para que no [ininteligible] más analfabetos”.

El pensamiento educacional de Salazar gozó de continuidad. Por otra parte, a través del Decreto Ley del 17 de agosto de 1962, se formó una comisión para modificar la Ley Orgánica de Educación de 1941. El ministro Pease convocó a una serie de pensadores, entre los que se encontraba Pons, quien, según sus palabras, compartió una gran amistad con el historiador Franklin Pease García, hijo del almirante. Ese mismo año, el 31 de diciembre, la junta militar de gobierno condecoró a Salazar con las Palmas Magisteriales del Perú, en el grado de comendador (Lostanau 1971: 91). En la inauguración del año académico 1966, en

³¹ El doctor Andrés Cardó Franco nos recibió de manera muy cortés en su casa del distrito de Jesús María, la mañana del martes 18 de febrero de 2020.

la PUCP, el educador se refirió a los resultados infructuosos de los cinco meses de trabajo de esa comisión. Se había elaborado un anteproyecto de ley que él mismo se negó a suscribir por desacuerdos con funcionarios con los que comisionó y, finalmente, fue archivada por otra comisión especial. Pons había defendido la idea de que el máximo instrumento legal en el sector educativo “debía ser como una Ley de Bases de la Educación Nacional en que estuvieran consignados nuestros principios educativos” (*Nueva educación* N° 161 1963: 21). El educador consideraba que la Ley N° 9359 era inoperante. Señaló su “desconocimiento de la realidad educativa”, así como de “la política educativa que corresponde a un gobierno democrático” y su omisión de los “aportes de la pedagogía contemporánea” (1966: 27). De manera especial, Pons Muzzo discordaba con el primer artículo de la ley, el que refería la educación como una “función del Estado” que podía “ser cumplida también por la actividad privada” (28). Desde su perspectiva, el artículo manifestaba un “totalitarismo soterrado” que vulneraba las libertades sociales y, deducimos, la educación privada que siempre defendió. Así lo evidencia en sus primeros textos universitarios y en sus artículos posteriores como “La educación particular” (1968). Ello nos permite citar, de nuevo, a Cardó Franco y el recuerdo de sus conversaciones con Pons Muzzo:

Yo, las veces que conversé con el doctor Gustavo, nunca conversé sobre los textos. Nunca. [...] A él le gustaba ver cómo funcionaban los colegios particulares. Él tenía un colegio en Barranco, creo que se llamaba San Julián, y siempre la educación privada ha sido temerosa a la normatividad que da el Estado. Lamentablemente, no hemos podido en [...] todas las épocas, considerar al sector privado como un aliado del sector público, sino casi como competencia. Y les llevaba... y eso le preocupaba a Pons Muzzo: ‘Qué normas ha dado’, ‘Esta norma no es conveniente’. Después venía el problema de los textos. [...] Bueno, casi me he visto, de vez en cuando, [con Pons Muzzo] en los dos gobiernos [de Belaúnde] y después, cuando vino el gobierno militar de Velasco Alvarado, también me he visto algunas veces. Él vivía muy tenso, muy tenso sobre la norma... que no le dejaran libertad para trabajar.

Un año después del golpe de Pérez Godoy, el 18 de julio, el nuevo presidente de la Junta de Gobierno, el general Nicolás Lindley López, emitió su mensaje a la nación. La política de planeamiento se enfocaría en la extensión de “la enseñanza Primaria y la Alfabetización a todo el país” así como en la masificación de la Educación Técnica “para que las disponibilidades del Estado permitan atender a las demás exigencias sociales y de

desarrollo económico del país.”³² En el primer semestre de 1963, Carlos Salazar asumió la Dirección de Planeamiento Educativo, directamente relacionada con el Sistema Nacional de Planificación. Este estamento integró diversas divisiones; entre ellas, la de Proyectos de Construcciones Escolares y el Centro de Documentación Pedagógica. De tal modo que, la unidad directa desde la cual se debía velar por el control del material didáctico iba a depender indirectamente de Salazar. La junta militar elaboró el Programa de Descentralización Educativa y convocó a Salazar para su reglamentación. Vale la pena recordar las palabras del educador respecto al ministro Pease: “Después de todo, el Ministro Pease Olivera ha resultado, después del General Juan Mendoza, el más ejecutivo que se ha tenido en cuanto a construcción de locales y se ha dado la satisfacción de inaugurarlos personalmente, antes de la terminación de su mandato, todos los edificios escolares cuya construcción autorizó.” (*Nueva educación* N° 161: 57). El otro educador convocado para la mencionada reglamentación fue Carlos Cueto Fernandini. El reglamento fue decretado en el mes de diciembre del año de 1962. Ese mismo año, Cueto Fernandini expresó –a través de un artículo publicado en el diario *El Comercio*- su punto de vista respecto a la crisis de la educación nacional y el lugar fundamental que los textos escolares podrían ocupar en esta coyuntura. El educador distinguió dos factores determinantes de esta crisis: la inadecuación entre los cambios sociales y los servicios educativos, y la inadecuación entre los medios económicos y el volumen de población demandante de estos servicios. En suma, según Cueto, esta crisis podía atenuarse a través del poder pedagógico de los libros de texto, de los que refirió su estatuto político en medio de la crisis. Para el educador, “Ellos pueden suplir las deficiencias de la escuela: pueden ofrecer el material que podría ser mostrado en una pizarra que no hay, en un mapa que se carece, en un microscopio que se desconoce. Puede también suplir las deficiencias del magisterio no preparado profesionalmente. Es prácticamente el único medio de que disponemos para ello. Es el más barato. Es aquel que puede ser adquirido por los estudiantes, porque el texto debe ser un instrumento de trabajo” (1970: 34).

1.3. Contexto político-educativo durante el gobierno de Fernando Belaúnde Terry. La política del planeamiento educativo y la historia como referente de la retórica nacionalista de Acción Popular (1963–1968)

³² Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

El lema del gobierno de Fernando Belaúnde Terry fue “la Conquista del Perú por los Peruanos” y una de sus “ideas-fuerza”, “El Perú como Doctrina” (Belaúnde 1979: 60). A través del “ideario” de Acción Popular, el presidente declaró una serie de principios que explican su política de gobierno. El primero de ellos dialoga con el concepto integrador del planeamiento educativo que sustentará el quehacer ejecutivo en la áreas educativa, económica y social, entre julio de 1963 y los dos primeros días de octubre de 1968. El propósito accionpopulista será el de “una democracia integral” que conduzca a una “distribución equitativa de la renta nacional”, para que “todos los peruanos puedan disfrutar racionalmente de los bienes y servicios puestos a disposición de la colectividad”. Según el régimen de Belaúnde, “la democracia política debe sustentarse en la democracia económica y social, con el fin de asegurar una real y justa participación en el goce de la riqueza producida” (1979: 63). Según su doctrina, Acción Popular se funda sobre la base del principio del bienestar del ciudadano. Su anhelo de un progreso común tiene antecedentes en la historia del Perú. Por ello, el peruano debía conquistar su patria a través de un desarrollo que debía sustentarse en la equidad y la inclusión. En esta referencialidad admirativa del Perú y su actualización en el presente, consistió la idea de “El Perú como Doctrina”, inspirada “en la realidad nacional; en el territorio y el hombre del Perú”; en “revivir, consolidándolos con las ideas y la técnica de nuestros tiempos, los principios básicos que nos dieron pasada grandeza” a través del “abastecimiento mediante una adecuada relación hombre-tierra, base de la organización del antiguo Perú” o “del principio cooperativista y de la ayuda mutua” (60). Desde esta perspectiva, se incluyó la novena idea-fuerza de Acción Popular: “La Educación al encuentro del Educando”. Su propósito se enfocaba en una política de inclusión “que lleve la escuela al encuentro del escolar, y la universidad al encuentro del universitario” “para evitar el desarraigo de la juventud de su suelo natal y, sobre todo, el éxodo del estudiante peruano hacia el exterior” (1979: 62). Se trata de una política que debió adaptarse al descentralismo del planeamiento, ya que comprometía a la educación con la política social en su conjunto. Esta política se instrumentalizó a través de diversos planes educativos; uno de estos, el Plan de Desarrollo Económico y Social 1967-1970, define los “Objetivos de la Educación Nacional” sobre la base de “una nueva sociedad peruana fundada en principales postulados ideológicos: humanista, cristiano, democrático, nacionalista” (Perú 1967: 1-06). El postulado nacionalista de este régimen parece fundarse, retóricamente, a través de sus

apelaciones a la historia, y políticamente, a través de la inclusión. No obstante, la coyuntura política durante el régimen accionpopulista, estuvo protagonizada por asuntos que obstaculizaron la ejecución de más de uno de estos planes. Quizá los más destacados fueron el obstruccionismo dirigido en el Congreso desde la coalición APRA-UNO (Unión Nacional Odrísta) y la violencia social protagonizada por la población demandante del servicio educativo, que registró permanentes huelgas, motines y enfrentamientos en locales escolares y de educación superior³³.

1.3.1. El régimen de Belaúnde y la continuidad del planeamiento educativo

En su presentación del mes de agosto de 1963, Belaúnde presentó su primer gabinete ministerial ante el parlamento nacional. En su discurso, el arquitecto estableció la relación entre su política educativa y los tres “grandes problemas” que su régimen debía atender: la dignificación, la infraestructura y el exilio. Según el arquitecto, las mayorías en el Perú habían sido históricamente postergadas del sistema educacional. De esta postergación había resultado un hombre disminuido en su ciudadanía que se encontraba extraviado en su propio territorio. Por eso, según Belaúnde, “mientras las grandes mayorías, especialmente campesinas, no sean incorporadas al sistema educativo de la patria, el Perú seguirá siendo un país desgarrado y jamás podrá salir del subdesarrollo en el cual se debate” (Cardó 1989: 74). Este enfoque representó la continuación del planeamiento educativo que se había discutido durante el régimen de Odría, implementado durante el segundo gobierno de Prado, y desarrollado durante la junta militar de Pérez Godoy y Lindley entre los años de 1962 y 1963. Por ello, el enfoque del discurso respecto a la labor educativa del primer gobierno de Belaúnde fue más social que pedagógico. Otro referente de esta política es la adaptación de las resoluciones de la undécima reunión de la Unesco realizada en París en el año de 1960. Entre las que fueron aplicadas por el gobierno peruano, enumeramos dos: la democratización de la educación en América Latina -que tuvo sus antecedentes en la década de 1950- y la “lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza” contemplada para el periodo 1961-1962. Para el cumplimiento simultáneo de ambas resoluciones, se invitó a los estados miembros a acoger diversas medidas para “extender la enseñanza gratuita y obligatoria”,

³³ Ello condujo al poder ejecutivo a resolver, a través del Decreto Supremo N° 34 del 7 de junio de 1966, sanciones contra los estudiantes que fomentaran actos de indisciplina y captura de edificios escolares (*Nueva Educación* 1966 N° 190 62)

“tanto en las zonas rurales como en las urbanas”; ampliar el “acceso de los jóvenes” “a la enseñanza secundaria” adaptando el servicio “a sus aptitudes y a las necesidades del desarrollo económico y social”; e “integrar los planes de desarrollo de la enseñanza primaria y secundaria en [l]os planes nacionales de desarrollo económico y social [...]”³⁴. La doctrina accionpopulista asumió la educación como un medio para incorporar al “poblador peruano” a las actividades productivas y para que este participe “en los ideales de nuestra cultura”. Sobre la base de este objetivo, el gobierno se enfocó en “Desarrollar en amplia escala la enseñanza nacional gratuita en todos sus ciclos. La educación y la capacitación de las grandes masas populares, constituyen condición indispensables (sic) para que el poblador peruano intervenga eficazmente en el proceso socio-económico del país” (1979: 83). Carlos Salazar señala que, a partir de 1963, se desarrollaron tres planes educacionales que consideraron el desarrollo socioeconómico y su implicancia en la educación: el Plan de Emergencia para 1964”, el “Plan de Desarrollo Educativo 1965-1969” y el “Plan Sectorial de Educación 1967-1970” (1969: 47-48). Estos planes estuvieron orientados “al orden cuantitativo” (47), y pretendieron incrementar el número de matriculados en los niveles primaria, secundaria, técnica y normal. Su aplicación condujo a la política de masificación del servicio educativo a nivel nacional. Así lo informó el propio jefe de Estado en su último mensaje a la nación en la sede del poder legislativo: “Así tenemos que en el periodo 1963-1968, la Educación Primaria ha crecido en 41.8%; la Secundaria en 127.4%; la Técnica en 99.7% y la Formación Magisterial en 179.8%” (32).

1.3.2. Carlos Salazar en la Dirección de Planeamiento Educativo. El carácter integral del sistema educacional y la gradual modificación del currículum

En su primer mensaje presidencial, Belaúnde apeló a dos referentes que ilustran su visión respecto a la política nacional e internacional. El primero de ellos es la historia peruana, recurso permanente de su retórica; el segundo, la prosperidad de los Estados Unidos. Su discurso inscribió la tradición peruana en una idílica tradición del planeamiento. Desde esta convicción, en América del sur “el planeamiento se practicó hace tantos siglos y con tanto éxito”. Los antiguos pobladores “pudieron dar unidad a lo que ahora está desunido”. Es así que “La verdadera cohesión continental comenzó en el Perú”, un país que pretendía el

³⁴ Cita recuperada de la página web de la Unesco.

desarrollo a través de la integración “no ya por el poderío que dio fuerza al Imperio de los Incas” “sino por el poderío moral que no se pierde en los pueblos que respetan su historia”. Dicha pretensión, facultaría a configurar una estructura crediticia que permita “obtener los beneficios de este gran refuerzo mancomunado, que podrá inspirarse en aquellos lineamientos financieros y crediticios que han hecho la grandeza y la prosperidad en América del Norte” (6).³⁵ La extensión de la educación fue resultado del planeamiento elaborado sobre la base del Sistema Nacional de Planificación del Desarrollo Económico y Social, y su “Informe sobre la situación económica y social del Perú y Programa de Inversiones Públicas 1964-65” (5).³⁶ Entre los años de 1963 y 1968, Carlos Salazar encabezó la Dirección de Planeamiento Educativo, mientras que Andrés Cardó asumió la Dirección General de Educación. Cardó fue también Secretario General del Comando de Educadores de Acción Popular y trabajó muy cerca del director de Planeamiento: “Cuando estuve de director general ya con Belaúnde, mi consejero era Salazar” (conversación personal). No obstante, según la opinión de Jorge Basadre, “el régimen de Fernando Belaúnde, Presidente a quien [Salazar] estaba unido por una amistad desde la niñez y por parentesco, no utilizó debidamente su capacidad a la que entonces ya se había sumado una experiencia preciosa” (1971: 30). A través de la Resolución Suprema N° 496, emitida en el año de 1963, Salazar integró la comisión encargada del estudio y reajuste de la estructura orgánica y funcional del Ministerio de Educación. Respecto al impacto del pensamiento educativo de Salazar en las decisiones de Belaúnde, Cardó Franco nos dijo que: “Carlos Salazar creo que debió haber sido uno de los ministros de Belaúnde: un hombre muy capaz. No sé si por el parentesco, no se atrevió Belaúnde a nombrarlo, porque él estaba casado con la hija de Víctor Andrés [Belaúnde Diez-Canseco]. No lo nombró, pero le escuchaba. Y Carlos era un hombre recio. Algunas veces yo sé que él se iba a palacio a conversar con el presidente” (conversación personal). Tan solo meses después de haber sido removido de ese cargo, por el arribo del GRFA, Salazar Romero publicó su estudio crítico respecto al pensamiento pedagógico del sistema educativo nacional entre los años de 1900 y 1968 (año en que “fue subrogado en el Ministerio” (Basadre 1971: 30). Para referirse a la política educativa del gobierno de Belaúnde, Salazar la insertó en la

³⁵ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

³⁶ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

etapa de la planificación educativa y su propósito integrador. El año de 1963 fue denominado por Salazar como la “Era de la Planificación Educacional”. Según el educador, el plan para 1964 fue diseñado, de manera “provisional”, para que se atendieran sus aspectos durante el arribo del nuevo gobierno; el plan 1965-1969, incluye la política educativa y las principales reformas; y el plan sectorial de 1967-1970, incorpora “este concepto nuevo del desarrollo de Recursos Humanos como parte integral de los planes educativos” (1969: 47-48). Respecto al segundo, Salazar señaló que este canalizó la gradualidad de su operatividad en las “las normas fundamentales de política educativa, y de cambio de contenido de currículum, sin pensarse en una “reforma” que rehiciera de nuevo todo lo existente con un criterio derogatorio” (47). Se evidencia, en esto, una consciente continuidad de aspectos del contenido curricular heredado de las gestiones anteriores. En todo caso, para la modificación del currículum, prevaleció la gradualidad “con evaluación periódica anual” de los “planes, programas, métodos de enseñanza, textos escolares, actividades curriculares, complementarias, etc.” (47). Esto explica por qué, prácticamente, no se identifican cambios en los textos de Historia del Perú de Gustavo Pons Muzzo. El 28 de julio de 1964, Belaúnde emitió su mensaje a la nación en la sede del parlamento nacional. Desde este recinto, el jefe de Estado se refirió al trabajo del Instituto Nacional de Planificación, órgano encargado de “formular planes de largo, mediano y corto plazo” y de coordinar “los programas anuales del sector público que deberán incluirse en el Presupuesto Fiscal Anual” (*Nueva educación* N° 165 1963: 61)³⁷. La labor de este instituto incluyó, entre 1966 y 1970, las proyecciones del gasto público en carteras como “Agricultura, Transporte, Energía y, en segundo lugar, Vivienda, Educación y Salud”. De esta manera, el Instituto Nacional de Planificación estuvo enfocado en “la formulación del Plan Nacional Económico y Social 1967-70, con participación del Sector Privado” (5).³⁸ En su obra de 1969, Carlos Salazar dedicó muchas líneas a defender la existencia de una política educativa durante el régimen accionpopulista (Imagen 9). Seguramente, respondiendo a las severas críticas en cuanto a la involución de la calidad del servicio, el educador argumentó su defensa sobre la base de los principios del

³⁷ Según Andrés Cardó Franco, entre los planes que se ejecutaron, se pueden considerar el Plan de Emergencia para la Educación Pública, Plan de Educación 1965-1969 -que según Cardó, tuvo poco impacto-y el Plan de Desarrollo Educativo 1967-1970; y, entre los que fueron frustrados, el Plan de Desarrollo 1967-1970.

³⁸ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

planeamiento. No obstante, los ejemplos a los que apela trascienden el arribo de Belaúnde y parecen remitir a los antecedentes del planeamiento ubicados en la gestión ministerial de Basadre y el gobierno de Prado. Según Salazar, podría criticarse esta política pero no negar su existencia, “Menos aún en un país que ha universalizado la enseñanza Primaria en menos de una década; que ha llevado la educación Secundaria a los últimos confines del territorio, para cumplir con el difícil compromiso de las metas de la Declaración de Santiago de 1962 [...] que ha dedicado el 70% de su esfuerzo educativo reciente a las áreas rurales, para romper el exilio cultural y social y lograr la integración nacional mediante la educación [...]” (58).



Imagen 9 Carlos Salazar Romero, como representante del gobierno peruano en una conferencia de ministros de educación realizada en la ciudad de Buenos Aires, en junio de 1966.

1.3.3. Los planes, los programas y los textos³⁹

En comparación con otros asuntos educativos como el analfabetismo y el magisterio, en sus discursos anuales por el día de la patria, el tema curricular fue abordado escuetamente por Belaúnde. Entre setiembre y octubre de 1963, el Sindicato Nacional de Maestros Primarios solicitó al Ministerio de Educación que el fondo para el texto escolar se aplicara “a la finalidad para la cual fue creada” y, también, que se investigara “la inversión de estos

³⁹ Para rastrear las resoluciones que habrían legalizado la política accionpopulista respecto a los textos escolares, habría que considerar, también, su política para la publicación de enciclopedias como *Venciendo y Juventud Aspirante*, cuya autorización fue resuelta por la gestión del ministro Ernesto Montagne a través de la Resolución Ministerial N° 1471 del 24 de abril de 1965. Me animo a especular que la oficialización de enciclopedias pudo haberse gestado o incrementado por la urgencia de la expansión de los servicios educativos durante el accionpopulismo (o gobiernos anteriores) y su diálogo con las políticas de planeamiento establecidas por la Unesco.

fondos en años anteriores” (*Nueva educación* N° 164: 62). Diez días antes de que el poder legislativo aprobara la Ley N° 14693, la gestión ministerial de Miró Quesada, restableció el Consejo Nacional de Educación a través del Decreto Supremo N° 44 del 18 de octubre de 1963. A través de esta norma, se recompuso la “organización, atribuciones y obligaciones” de este consejo con el objetivo de que “pueda entrar en funciones a la brevedad” (*Nueva educación* 1963 N° 165: 63). Entre las atribuciones y obligaciones de las cuales gozaba este consejo, podemos enumerar la aprobación de los planes y programas de estudio y la autorización de “los libros que puedan usarse en las Escuelas y Colegios, y fijar el precio máximo de los libros de textos” (s/p).⁴⁰ El día 28 de ese mes, el Congreso aprobó la Ley de gratuidad de la enseñanza e integración educacional N° 14693 y fue promulgada por Belaúnde el 1 de noviembre de ese año. El sexto de sus objetivos tipificó la confección y realización de planes “para la edición de textos escolares de distribución gratuita en las escuelas oficiales de educación primaria y, a precio de costo, en los demás planteles” (*Nueva educación* N° 166 61: 1963). Por otra parte, hubo un Plan de Desarrollo Educativo 1965-1969 y un plan de estudios que incluyó el programa de Historia del Perú para la educación secundaria común destinado al periodo 1965-1967. Los textos de Historia del Perú que editó Pons Muzzo en el año de 1964 circularon con el respaldo de la Resolución Ministerial N° 4284 del 21 de marzo de 1961 que, durante el gobierno de Prado, había autorizado su uso “en las Grandes Unidades Escolares, Colegios Nacionales y Colegios Particulares del país, de los textos para el Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Años de Educación Secundario”. El prefacio del texto para tercero de secundaria que publicó la Editorial Colegio San Julián revela una continuidad en los criterios curriculares que dividían la secundaria en ciclos básico y de especialización, lo que supone la prolongación de los conceptos pedagógicos planteados durante la reforma encabezada por Salazar Romero a partir del año de 1957. En su discurso del 28 de julio del año de 1966, el líder de Acción Popular anunció que se proyectaba “la renovación de los planes y programas” (20); no obstante, no rindió cuenta de ninguna labor realizada ni el detalle de la que se pretendía realizar. El jefe de Estado desenfocó la atención de lo estrictamente pedagógico para extrapolar el problema educativo a la problemática socioeconómica, tal y como disponían los criterios y tareas de la Unesco. El gobierno de

⁴⁰ Cita recuperada de la página web del Sistema Peruano de Información Jurídica: <https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/9359-apr-1-1941.pdf>

Belaúnde entendía que el avance de la educación estaba “íntimamente ligado con el desarrollo de la economía, de la vialidad, de la vivienda, de la alimentación [...] El progreso de las mismas es ahora incuestionable y garantiza el auge creciente de nuestras escuelas”. De nuevo, la política del planeamiento concebía “la educación como una gran empresa social”; por ello, había que suspender “puntos de vista puramente pedagógicos” para estimular el rol de la escuela como un estímulo para las transformaciones sociales (21)⁴¹. En su mensaje presidencial del año de 1967⁴², Belaúnde -descomponiendo lo que denominaba la Reforma Educativa- informó que su gobierno había entregado al Congreso un proyecto de los planes y programas para la educación secundaria en modalidad experimental. Esperaba, además, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, la que contemplaba seis años de estudios para la secundaria. Asimismo, el arquitecto enumeró, entre los proyectos formulados en diversos decretos, la creación del “Centro de Preparación y Producción de Material Didáctico” y la ampliación del “Centro de Documentación Pedagógica y Biblioteca del Maestro” (19-20). No obstante, el Plan de Desarrollo Económico y Social 1967-1970 refirió, como uno de los “problemas importantes” por resolver, “el estímulo a la ahora incipiente producción de textos, equipos y ayudas para la enseñanza”, para lo cual se había previsto “la creación de un Centro Nacional de Desarrollo del Currículum” (1967: 2-82). Según Cardó, este plan no se ejecutó. En el último mensaje emitido por Belaúnde en el Congreso de la República, el 28 de julio de 1968, no existe una sola línea que referencie el sistema curricular o la producción de textos escolares. Al margen de una generalización respecto al desarrollo de capacitaciones desarrolladas desde las direcciones regionales y el alcance demográfico del sistema de planeamiento (33), el presidente –tal y como hizo durante toda su gestión- se enfocó en los índices de la expansión educativa a nivel nacional.

⁴¹ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

⁴² El junio del año de 1967, desde una nota titulada “Burocracia dorada en el Ministerio de Educación” este medio especializado denunció que el incremento de empleos en las escuelas era mayor en las plazas administrativas que en las pedagógicas. Esta revista publicó una lista que enumeró, de manera parcial, a los funcionarios del mencionado ministerio y sus remuneraciones durante el año de 1966. En esta se incluyó al director general, Andrés Cardó, y a servidores con apellido sugerente como César Miró Quesada y Jaime Belaúnde Belaúnde (59). Así también, en su edición duocentésima quinta, la revista publicó un manifiesto del “Comité Único de Lucha del Magisterio Nacional” en el que se criticaba el gasto en educación. A través de su denuncia, este comité señalaba que los estudiantes no recibían “ni lápices, ni plumas, ni libros, que antes se daba con abundancia, en los planteles primarios y secundarios” (1967 205 4).

1.3.4. El referente histórico en la retórica nacionalista de Acción Popular

Acción Popular se define como un partido “democrático, nacionalista y revolucionario” (Belaúnde 1979: 60). Pero ¿en qué consistió este nacionalismo? ¿Cuál fue su enfoque? Belaúnde identificó al Perú como la “fuente de inspiración” de la doctrina accionpopulista. Esta identificación la canalizó a través del lema “El Perú como doctrina”, que fue insertada en su discurso cotidiano y titulada con la sugerente frase de “La conquista del Perú por los peruanos” (1959). Francisco Miró-Quesada Cantuarias se desempeñó como su ministro de Educación entre 1965 y 1966, año en que fue censurado por el Congreso controlado por la coalición APRA-UNO. En el último año de su gestión, Miró Quesada publicó su manual ideológico respecto al partido de gobierno. En este, el filósofo explicó su enfoque nacionalista. Sintéticamente, para Acción Popular, la inspiración para resolver los problemas nacionales se encontraba en “la realidad del Perú” (1966: 34). Esta inspiración estuvo orientada hacia referentes tradicionales como la historia y el territorio. Sin embargo, aquella inspiración sería un “punto de partida” y no “de llegada”. La política debía aplicar técnicas modernas –literalmente, occidentales- por considerar a estas un instrumento “superior a cualquier instrumento del pasado”. Por ejemplo, ilustra el ministro: “Pueden y deben aplicarse métodos econométricos para planificar, pero esta aplicación no será sino un perfeccionamiento de las técnicas planificadoras de los antiguos peruanos” (35). De esta manera, la tradición andina se inscribía desde el espíritu occidental de estos hombres de Estado. Miró Quesada refiere un aspecto de este nacionalismo tradicional que dialoga con las nociones de Basadre y Mendoza Rodríguez respecto al Perú y, desde luego, con la de Pons Muzzo. Se trata de la perspectiva americanista. Según Miró Quesada, “Acción Popular es un partido nacionalista, lo que no implica que se oponga a la muy saludable cohesión hemisférica, particularmente deseada en cuanto a las naciones hermanas, que comparten similares inquietudes y anhelos. [...] el partido favorece un interamericanismo que sea la suma de los nacionalismos interamericanos, que sea la suma de los nacionalismos internos que, a su juicio, nuestros países requieren para salir adelante y superar el atraso que los agobia” (1966: 34). Además, Miró Quesada relaciona el nacionalismo accionpopulista con el compromiso social “de reivindicación, de afirmación de nuestros propios valores” (p.). En su primera presentación ante el Congreso, realizada el 28 de julio de 1963, Belaúnde apeló a la historia y a la tecnología precolombina, para referir diversas tareas de su gobierno. Por

ejemplo, en el contexto que abordó el problema de la tierra —específicamente, la inversión en irrigación y la reforma agraria- Belaúnde exaltó los logros agrícolas alcanzados por los incas, a través “de un régimen imperial que se impuso la tarea de sincronizar el crecimiento humano con la expansión agrícola”. El arquitecto aborda la historia desde la retórica del epíteto, la hipérbole y la apelación a la autoridad que implica el citado. Con todo, la agricultura incaica debiera ser asumida como paradigmática debido a su “sincronización”, la que “dio como resultado inolvidable el hecho de que en el Perú, como lo dice Hajejan, se acabara el hambre por primera vez y quizá por última”. De inmediato, el presidente actualiza el problema del agro, intercalando hechos generales y la apelación a la misericordia, recurso tradicional en el discurso político. Es así que su gestión se había fijado la tarea de incrementar la producción agrícola “a medida que recae sobre el Gobierno la grave responsabilidad de alimentar a una población hoy desnutrida, población heredera del mensaje mal aprovechado de nuestra antigua justicia agraria”. Belaúnde terminó precisando la medida específica de, como poder ejecutivo, tener representación “en la dirección de la Reforma Agraria, ya que hemos reclamado y hemos obtenido de la Junta de Gobierno, que hoy cesa en sus funciones, que se decrete la creación de un organismo que haga recaer esta responsabilidad sobre el Presidente de la República [...] (3-4)⁴³. Sobre la base de esta retórica, el arquitecto verbalizó el nacionalismo tradicional de Acción Popular. La apelación a la historia peruana pretendía despertar la conciencia de una comunidad “históricamente” épica y ejemplar. Esta misma retórica será emitida en torno a las diversas áreas de la cosa pública. En su mensaje a la nación el 28 de julio de 1966, Belaúnde explicó que la reforma del sistema educativo que elaboraba su gobierno no pretendía ser una reforma de “planes y programas de estudios bajo la inspiración de un grupo de funcionarios” (19), sino que, su política, implicaría que la educación escolar vincule su quehacer “con los valores que informan nuestra cultura y nuestra historia” (19).⁴⁴ El ideal nacionalista de la educación: conciencia nacional, trabajo y servicio orientado al desarrollo del Perú. En el año de 1967, Belaúnde debió emitir su mensaje presidencial el día 4 de setiembre. Debió hacerlo, además, por escrito, debido a que el Congreso no había realizado la clásica ceremonia de instalación solemne el día 28 de julio.

⁴³ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

⁴⁴ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

En este mensaje, el jefe de Estado explicitó las acciones ejecutadas en el sector educación, siempre sustentadas sobre la base de la política de planeamiento. Descompuesta ella, enumeró la expansión del servicio educativo en sus diferentes niveles. El año de 1966 había sido el de la ejecución del Plan de Desarrollo Educativo 1965-1969. Dicho plan se caracterizó por el incremento del número de estudiantes matriculados. Por ejemplo, el volumen de alumnos que se habían incorporado a la educación secundaria, se había incrementado de 363,565 a 424,998; es decir, 56,433 estudiantes más se habían matriculado en este nivel en el último año escolar. Desde esta perspectiva integracionista, el gobierno había dispuesto la descentralización de la educación a través de la creación de la Décima Región (ubicada en el Callao) y el ejercicio resolutivo de las direcciones regionales. Este es el lugar en el que nos interesa apelar a este mensaje a la nación para aproximarnos a la doctrina educativa del gobierno de Belaúnde. En su abordaje del asunto educativo, el arquitecto enumeró los “grandes ideales” de lo que denominó la “Educación peruana”. Como todos los gobiernos anteriores, estos se sustentan en los clásicos ideales políticos y religiosos del sistema republicano. Entre ellos, el ideal humanista, “que toma la formación de la persona humana como el fin de la obra educativa”; el ideal cristiano, “que encamina al hombre hacia un destino trascendente”; el ideal democrático, “que busca formar al hombre como protagonista de las decisiones colectivas”; y el ideal nacionalista, “que trata de crear una positiva conciencia nacional y una capacidad de trabajo y servicio orientada al desarrollo del país” (18)⁴⁵.

1.3.5. Fernando Belaúnde y Gustavo Pons Muzzo se escriben

El nacionalismo tradicional que caracterizó la retórica y política accionpopulista, encontró una efeméride: el centenario del combate del 2 de mayo. Para conmemorarla, el Ministerio de Relaciones Exteriores organizó una comisión a la cual fue convocado Gustavo Pons Muzzo. La cancillería le otorgaría al educador, la insignia de plata (Pons Díaz 2009: 40). Ese año, Pons Muzzo publicó su *Historia del conflicto entre el Perú y España: 1864-1866*, en el que estampó un epígrafe apologético a favor del Perú y de España. Además, este nacionalismo tradicional acercó a políticos que habían convivido en tensa disputa, como los presidentes Manuel Prado y Fernando Belaúnde. Como se recuerda, Belaúnde denunció un

⁴⁵ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

boicot en su contra, avalado por Odría, durante las elecciones de 1956 (Chirinos 1987: 56). No obstante, la conmemoración del primer centenario del Combate del 2 de mayo de 1866, en la que debían recordarse las acciones de Mariano Ignacio Prado, condujo a Belaúnde a invitar a su opositor, hijo del polémico militar (Chirinos 1987: 63). Existen fuentes que evidencian la existencia de una relación cordial entre Pons Muzzo y Belaúnde. Ambos compartieron, en el nivel del discurso y el servicio público, su interés por la historia y la soberanía nacional (Imagen 10). Quizá la fuente más valiosa a la que he accedido, es la correspondencia que ambos compartieron, por una vez, en razón de las relaciones conflictivas entre el Perú y el Ecuador. El 30 de diciembre de 1994, el educador envió una carta al arquitecto. A través de ella, Pons detalló algunos tópicos respecto a su reciente publicación: *Estudio histórico sobre el Protocolo de Río de Janeiro*; además, adjuntó, en su correspondencia, un ejemplar de este libro para el expresidente y lo invitó a su presentación, que se realizaría el día miércoles 4 de enero de 1995 en las instalaciones del Club Departamental Tacna. En dicho texto, el educador presenta la evolución histórica de los problemas limítrofes entre el Perú y el Ecuador. Entre estos, alude al ocurrido en el mes de enero del año de 1981. En esa ocasión, el accionar ecuatoriano había, de nuevo, trasgredido los límites entre ambos países. La actuación de su interlocutor, el entonces presidente del Perú, mereció a Gustavo Pons la redacción de las siguientes líneas:

La invasión más escandalosa fue la ocurrida en el mes de enero de 1981 cuando el fallecido Presidente Jaime Roldós mandó construir varios Puesto[s] de Vigilancia ecuatorianos en la cuenca del río Comaina, entre ellos el que maliciosamente denominó Paquisha, y que Ud. lo bautizó acertadamente con el nombre de “Falso Paquisha”. En el Capítulo V de mi obra me ocupo de esta invasión ecuatoriana y de la manera tan acertada y patriótica como Ud. le hizo frente como Presidente de la República y Comandante Supremo de las Fuerzas Armadas hasta alcanzar la victoria con la total expulsión de las fuerzas invasoras.

Belaúnde merece la simpatía del remitente debido al “patriotismo” y al “haber hecho frente” a la situación, defendiendo los intereses del Perú. Estos elementos son característicos del nacionalismo sostenido por Pons Muzzo en sus fines e ideales educativos y en su concepción del heroísmo nacional. Más aún, el quehacer del líder de Acción Popular había tenido un mérito mayor para la historia de la república:

Este acontecimiento tuvo también un feliz epílogo con las notas cursadas el 5 de marzo de ese año de 1981, entre el Vicealmirante ecuatoriano Raúl Sorrosa Encala y el Vicealmirante A.P. Jorge Dubois Gervasi, pues el Vicealmirante ecuatoriano reconoce que sus fuerzas se retiran al occidente de la Condillera(sic) del Cóndor mientras que la nota del Vicealmirante

Du Bois deja constancia que las fuerzas peruana[s] permanecen al oriente de la misma Cordillera, es decir, en territorio peruano, con lo cual quedó tácitamente establecido que la frontera natural entre los dos países es la Cordillera del Cóndor, con lo cual la demarcación de la frontera está totalmente terminada.

El día 2 de enero de 1995, Belaúnde respondió a Pons Muzzo con otra carta. En ella, el expresidente agradeció la invitación de su interlocutor; aunque, acusó “un proceso gripal” que podría impedir su asistencia a este evento. También, Belaúnde Terry felicitó a Pons Muzzo por su “bien documentado relato” y mencionó una salvedad “que debe aclararse” referida a la fecha de construcción e inauguración del aeropuerto Ciro Alegría. Dicho suceso había sido realizado durante el primer gobierno del arquitecto como “un acto de previsión” que, en el año de 1981, había sido “hito fundamental de nuestra victoria en las operaciones al lado oriental de la Cordillera del Cóndor”. Asimismo, el arquitecto refiere su opinión acerca de las referencias a su gestión durante el conflicto, articulando un discurso nacionalista: “Recién recibida la obra, sólo he tenido oportunidad de leer las partes que atañen al asunto de Falso Paquisha, en los días de mi segundo gobierno. Sin triunfalismos pero con firme convicción defendimos en esa oportunidad, como en todas, los derechos del Perú”. Finalmente, el expresidente deslizó algunas palabras respecto a la actitud de los gobiernos ecuatorianos que revelan el coraje y la determinación que debía demostrar todo ciudadano consciente de la soberanía de su país:

Me ha dado gran satisfacción ver, unificado en un solo volumen, todo el largo proceso del Protocolo y los incidentes ocurridos por más de medio siglo, originados casi siempre en la intransigencia de nuestros vecinos y en el absurdo empeño de restar validez a un instrumento internacional inobjetable, acordado por los dos gobiernos interesados y por sus respectivos Congresos. Es realmente increíble que semejante pretensión pueda normar la actitud de un país que no se resigna a soportar la vigencia de lo que él mismo aceptó. Tal situación es doblemente lamentable porque crea tensiones entre dos países cuyas relaciones deben ser plenamente armoniosas.



Imagen 10 A la izquierda, Gustavo Pons Muzzo, cerca del presidente Fernando Belaúnde, en el IV Congreso Nacional de Historia del Perú, realizado en el mes de agosto de 1967.

La apertura que recibió Pons Muzzo para el servicio público durante la gestión de Belaúnde la he identificado en el segundo gobierno del arquitecto. Según el oficio N° 845 ME/DIGEPSE/DIES/82, del 21 de mayo de 1982, el ministro de Educación, José Benavides Muñoz, agradeció al educador por “el apoyo brindado en la elaboración de Programas Curriculares de Historia del Perú para 1° y 2° Grados de Educación Secundaria” (*Revista San Julián* N° 2 1982: 8). Benavides, quien fue el primer alcalde del distrito de Jesús María – jurisdicción en la que residió Pons- señaló que las “valiosas observaciones y sugerencias” del educador, habían “servido para enriquecer las bases científicas de dichos documentos curriculares, redundando así en beneficio de los educandos de nuestra Patria y profundizando el proceso educativo en este “Quinquenio de la Educación”. Por otra parte, a pesar del obstruccionismo y la violencia, el planeamiento se ejecutó y, hasta el año de 1968, la cifra de estudiantes matriculados en el sistema escolar se había ampliado extraordinariamente. Esto condujo a la involución educativa en términos cualitativos. Asimismo, el problema petrolífero entre el estado peruano y la empresa estadounidense International Petroleum Company había despertado rechazo desde los diversos sectores de la opinión pública. La madrugada del 3 de octubre del año de 1968, el golpe de estado impuesto por el general Juan Velasco Alvarado encontró al presidente Belaúnde y al nuevo ministro de Educación, Augusto Tamayo Vargas, con un gabinete que había sido establecido hacía solo algunas horas.

1.4. Contexto político-educativo durante el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. Fusión y autonomía de la asignatura de Historia del Perú en los currículos de la reforma educativa y la adecuación de los textos escolares (1968–1980)

La ley Orgánica de la Educación Pública N° 9359 de 1941, que fue aprobada por el ministro de Educación Pedro M. Oliveira durante el primer gobierno de Manuel Prado, subsistió a las gestiones de hasta cinco mandatarios. Sin embargo, fue derogada en el año de 1971 con la Ley General de Educación que el GRFA decretó en el año de 1972. Este fue un cambio significativo para la educación peruana debido a que la nueva doctrina educacional se sustentó en la transformación ideológica establecida por el gobierno de Juan Velasco Alvarado. Si bien, durante las gestiones ministeriales consideradas por Salazar Romero, hubo modificaciones en el sistema educativo en el Perú, durante el GRFA se aplicaron cambios sustanciales. Y, como nos dijo Margarita Guerra, los hubo “no tanto con los ministros de Educación, sino con el aporte de los dos intelectuales que sentaron las bases de la reforma: momento en el que se introducen varios lineamientos del marxismo” (conversación personal). La subsistencia de esta nueva ley de educación -decreto ley N° 19326- fue de diez años. Con el segundo arribo presidencial de Belaúnde, en el año de 1980, su lugar lo ocuparía la Ley N° 23384. Con ello, se terminaría por derrumbar el andamiaje educacional que se había comenzado a cimentar en la primera fase del gobierno revolucionario. Los más de los funcionarios que habían acompañado a Belaúnde hasta octubre de 1968 fueron retirados de sus cargos. Con Andrés Cardó Franco no ocurrió aquello. El nuevo ministro de Educación, el general Alfredo Arrisueño Cornejo, le propuso encabezar la Dirección de Planeamiento Educativo. Ello supuso la continuidad de la política educativa que Salazar institucionalizó desde su participación en la reforma de 1940, que gestó la ley de educación 9359, su supervivencia durante el régimen de Odría, así como su gestión en los gobiernos de Prado, la Junta Militar de 1962 y Belaúnde. No obstante, la permanencia de Cardó fue fundamental para la conformación del grupo que formularía la nueva doctrina educacional que impulsó el GRFA. El exministro de Belaúnde (Cardó lo sería en el segundo gobierno del arquitecto) nos relató su participación, en esa conformación, en virtud de su diálogo con el general Arrisueño:

Hay que formar un grupo. “Aquí hay funcionarios”, refutó Arrisueño. No. Hay que abrirse, le digo. No están los funcionarios necesarios. “¿Qué nombres me daría usted?”, preguntó el ministro. Le di el nombre de Augusto Salazar, le di el nombre de Emilio Barrantes, Leopoldo

Chiappo, Walter Peñaloza, no sé si algunos más nacieron de mí. [*Le pregunté: ¿Usted dio los nombres de, prácticamente, el cuerpo doctrinario de la reforma?*] Sí... no porque tuviera conciencia de lo que ellos iban a producir, sino que yo los consideraba intelectuales capaces de [*¿opinar?*] al ministro y hacer eso (Conversación personal).

La doctrina de la reforma educativa, instrumentalizada en el Decreto Ley N° 19326, se enfocó en la toma de la conciencia que el educando debía experimentar respecto a su realidad social y, sobre la base de ello, crear su identidad. En la exposición de motivos de este decreto se apela a categorías como “tomar conciencia”, “trabajadores desalineados” y “dependencia interna y externa”. La nueva doctrina consideró las anteriores como discriminativas y antidemocráticas. Estas habían alentado la aplicación de modelos extranjeros que habían funcionado en circunstancias histórico-sociales “contrarias a las que prevalecen en el Perú” (Perú 1972: 27). Sobre la base de este enfoque, la nueva ley estableció cambios radicales en el currículo de la educación secundaria, en la producción de material didáctico⁴⁶ y controló la circulación de la producción editorial de origen extranjero. Entre los cambios curriculares más importantes, se fusionó la asignatura de Historia del Perú con otras materias y formó parte de la línea de acción de las Ciencias Histórico-Sociales. Esta modificación, así como la generación de textos escolares desde el gobierno, pudo haber impactado en el empleo de los textos de Pons Muzzo; pero no limitó su circulación. Esto se comenzó a desarrollar, de manera más clara, a partir del año de 1973, con la supervisión del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE). No obstante, los libros del educador tacneño contaban con veinticuatro años de posicionamiento en el mercado. A través de su editorial (Universo), Pons continuó publicando sus textos escolares durante el régimen velasquista. Por otra parte, hubo otro escenario que acercó a Pons Muzzo al GRFA. Este fue la conmemoración del sesquicentenario de la independencia del Perú; de cuya comisión, fue secretario. Este acercamiento solo pudo ser posible porque, desde ambos actores, se creyó en la conservación de la memoria colectiva. En ese sentido, el gobierno de Velasco practicó el nacionalismo tradicional a través del reconocimiento de los héroes patrios; entre ellos, los de la Guerra del Guano y del Salitre. En este capítulo, revisaremos las vías de adecuación del quehacer de Pons Muzzo durante el gobierno de Velasco y el impacto en su obra educativa. Asimismo, revisaremos la labor del educador durante la segunda fase

⁴⁶ Conversación personal con Margarita Guerra.

de este gobierno, con el golpe de Estado que encabezó el general Francisco Morales Bermúdez en el año de 1975 y su preservación hasta el año de 1980. Este quehacer radicó en la integración de Pons a la comisión Ad-Hoc que estudió la propuesta chilena para dar a Bolivia salida al mar y en la simpatía que el educador manifestó con el tratamiento que el gobierno de Morales dio a la asignatura de Historia del Perú, devolviéndole su independencia y protagonismo en el currículo escolar a partir del año de 1979.

1.4.1. Nacionalismo revolucionario y nacionalismo tradicional en el discurso del presidente Juan Velasco Alvarado

Según el DRAE, nacionalismo significa “Sentimiento fervoroso de pertenencia a una nación y de identificación con su realidad y con su historia”. No obstante, la existencia de diversas maneras de manifestar esta pertenencia, nos comenta Margarita Guerra que siempre radican en los mismo: “Los enfoques del nacionalismo pueden variar, pero lo que no varía es la esencia del nacionalismo, que es el amor al terruño, a las tradiciones; es decir, a todo lo que conforma el ser nacional. Porque una persona que no se identifica con las tradiciones no puede ser nacionalista porque no tiene a que asirse” (conversación personal). ¿Qué implica la palabra nacionalismo en el discurso jurídico de la reforma educativa? El nacionalismo, para la reforma, se entiende desde una perspectiva revolucionaria. Este implica la concientización, desalineación y libertad del individuo. El educando debe reconocerse como un “nuevo hombre peruano”. Y esta novedad consiste en su capacidad creadora de tradición histórica y no de espectador manipulable. Según el dogma de la reforma, la educación que se había realizado en la historia peruana había formado sujetos alienados, inconscientes y sometidos a una cultura ajena. No obstante, los discursos que Velasco articula durante su gestión, referencia, también, un nacionalismo de enfoque tradicional. Ello se sustenta en el reconocimiento institucional a la historia de las Fuerzas Armadas, sus principios nacionales y el simbolismo de los sujetos históricos que los encarnaron. Pero, si bien, este enfoque tradicional del nacionalismo se sustentará en su autorreconocimiento republicano, reorienta el discurso hacia la política socialista. En suma, el discurso velasquista reconoció al aporte criollo que defendió la soberanía nacional calificándolo como una tarea incompleta. La convivencia de estos dos enfoques del nacionalismo en la primera fase del GRFA radica en convicciones ideológicas y concesiones políticas. Un gesto de concesión muy claro fue la

convocatoria que hizo Velasco al general Juan Mendoza para que presidiera la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú (CNSIP). El ex ministro de un gobierno capitalista fue convocado a encabezar una comisión de un gobierno socialista. Una pista para hallar esta convivencia la podemos hallar en el mensaje a la nación emitido por Velasco el 28 de julio de 1969. En su apartado respecto a la “naturaleza de la revolución”, el presidente establece el enfoque nacionalista del nuevo gobierno y precisa que este deberá soportar la diversidad de su quehacer ejecutivo:

El Gobierno Revolucionario, en numerosas ocasiones, ha declarado que sigue una política nacionalista, ajena a influencias y orientaciones foráneas. Hoy, ratificamos esta posición. Somos nacionalistas y somos revolucionarios. Ambos conceptos se integran y complementan. Queremos soluciones peruanas a los problemas del Perú. La Ley de Reforma Agraria, es un ejemplo de esta posición. En todas sus partes, esa ley, refleja una concepción enteramente nacional y nacionalista, por completo encuadrada dentro de una perspectiva, profundamente peruana del problema.⁴⁷

En diferentes contextos, Velasco articula un discurso contra la influencia de los modelos educativos extranjeros en la historia de la educación nacional. Este rechazo a la dependencia de lo foráneo será fundamental para entender el enfoque nacionalista del GRFA. Así lo evidencia su discurso del 3 de octubre de 1972, durante una manifestación pública en Iquitos, en la que vincula el concepto de la desalienación con la noción de nacionalismo. Velasco descarta la idea de que el Perú sea una isla ideológica en la región y concibe la comunión con otros pueblos “en términos de una común oposición a todas las formas de dominio imperialista en los inseparables campos de la economía y la política” (Perú 1972: 70). Esta inquebrantable doctrina de la desalineación nos conduce a preguntarnos si este rechazo incluyó la gestión educativa que, al respecto, realizaron funcionarios como Salazar Romero y Mendoza Rodríguez, servidores afectos a los modelos importados de los Estados Unidos. ¿Hubo gestión educativa del SECPANE, The Rockefeller Foundation o de la ‘Progressive Education Association’? Desde un análisis superficial, algunos elementos del discurso de Velasco comulgan con otros vertidos por Basadre y Pons Muzzo. ¿No propusieron, ambos, soluciones peruanas para los problemas del Perú? El enfoque socialista de Velasco excluye la modelización de políticas educativas sobre la base de sistemas extranjeros. Pero ¿ocurrió esto absoluta o relativamente durante la reforma? En todo caso, en

⁴⁷ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

su mensaje a la nación del 28 de julio de 1969, Velasco anunció la preparación de la reforma y su vinculación con las políticas sociales y económicas de su revolución: “Los Ministerios de Salud, Trabajo y Educación, han continuado las labores propias de sus respectivos campos de acción; en ese sentido, el Ministerio de Educación está formulando las bases para una completa reestructuración del sistema educativo. Particular atención merece el enfoque integral y realista del problema del analfabetismo, a través del desarrollo de una auténtica escuela rural, íntimamente vinculada a las acciones de la Reforma Agraria” (Perú 1969: 98). Hemos dicho que el nacionalismo revolucionario de Velasco no contradujo la práctica del nacionalismo tradicional que canalizó la conservación de la memoria y que sí la reorientó. Siendo jefe de las Fuerzas Armadas, el reconocimiento al quehacer de los actores que forjaron la república no fue ajeno al presidente. El 28 de julio de 1971 se cumplía el sesquicentenario de la independencia del Perú. Si bien, su mensaje a la nación se refirió a ella, Velasco insertó un elemento nuevo que diferenció la doctrina de su régimen. La independencia no se había terminado. Su culminación había sido “parcial”; ya que, si bien, se había roto la cadena con el “vasallaje extranjero”, no se logró la “liberación auténtica” y el pueblo mayoritario, que había sido “triunfador”, también había sido “olvidado”. La “primera independencia” había sido “inconclusa”, ya que “las condiciones reales de vida de la inmensa mayoría de peruanos permanecieron, en esencia, inalteradas”. Según el general, “El pueblo auténtico del Perú, en mucho gestor del aliento que hizo posible la liquidación de la colonia, no fue el verdadero beneficiario de la victoria independentista. Continuó siendo un pueblo explotado y misérrimo, cuya pobreza fue el sustento final de la inmensa fortuna de quienes, en realidad, fueron los herederos de la riqueza y del poder que antes en gran parte estuvieron en manos extranjeras” (1)⁴⁸. Conmemorar la independencia implicaba ser consciente de las patentes desigualdades de la sociedad peruana. El presidente articuló el carácter inconcluso de la gesta independentista con la gestión del GRFA. En ese sentido, “La Revolución Peruana es la continuadora histórica de nuestra primera gesta libertaria”. No obstante, los componentes de esta tarea estarían referidos a la doctrina socialista que elaboraron los ideólogos de la revolución. Entre estas, podemos identificar las nociones de ‘libertad’ respecto del “yugo económico del poder extranjero”, capacidad de creación “para ser el verdadero forjador de una sociedad nueva” y consciencia de “dignidad”, ejes ideológicos de la doctrina educativa

⁴⁸ Cita recuperada de la página web del Congreso de la República.

de la reforma (1-2). El 6 de octubre de ese año, en la ceremonia de clausura de la escuela naval, Velasco Alvarado destacó el valor de las instituciones armadas “que ya tiene un sitio en las páginas de la historia porque ha dado al Perú héroes y hombres ilustres” (Perú 1969: 71). Sin embargo, bajo la referencia al ejemplo de los héroes, subyace una complejidad que manifiesta la doctrina revolucionaria. El 24 de junio de 1971 se celebró el segundo aniversario de la reforma agraria. En virtud de ello, la división blindada ofreció un almuerzo celebratorio al presidente. En su discurso, Velasco sugirió que las Fuerzas Armadas, históricamente, habían ejercido sus funciones ajenas a los problemas sociales del país y se refirió al nuevo rol político que estas debían cumplir para el desarrollo coherente de las reformas emprendidas, hasta esa fecha, por su gobierno; entre ellas: la reforma agraria, el sistema de explotación petrolero, la pronta aprobación de la Ley General de Educación o la creación del Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS). Calificadas estas reformas como “instrumentos” destinados a “estructurar un nuevo ordenamiento económico-social”, así como una sociedad “verdaderamente libre y auténticamente justa”, Velasco las refiere como “la tarea que se ha impuesto la nueva Fuerza Armada del Perú que hoy, al fin unida a nuestro pueblo, lucha férreamente cohesionada contra sus enemigos conservadores y extremistas para legar a nuestros hijos una patria mejor” (Perú 1972: 100). La legitimación de los actores heroicos de la historia peruana aludida por Velasco, parece sustentarse en la configuración del “ser nacional” que articula el pasado y el presente de una comunidad. Insta a los graduandos a tener como ejemplo “el sacrificio heroico del Caballero de los Mares” (Perú 1969: 72). En un discurso emitido del 24 de junio de 1971 a las Fuerzas Armadas, el presidente reitera una referencia al sacrificio vital de los héroes. Sin embargo, inserta esta referencia al heroísmo histórico como un elemento diferente del contexto actual: una causa socialista que los hombres de armas habían asumido a partir de la revolución de 1968:

Proseguiremos la obra de la revolución sin arriar nunca sus banderas. Al hacerlo sólo estaremos tornando realidad ese amor a la patria que se nos enseñó como la más sublime de las virtudes del soldado; sólo estaremos cumpliendo lo que la Fuerza Armada prometió al Perú en el momento de asumir la responsabilidad de gobernarlo; sólo estaremos demostrando que somos capaces de luchar con abnegación, con lealtad y con patriotismo por la verdadera causa del Perú que como soldados juramos defender; sólo estaremos siendo fieles al reclamo del pueblo, a nuestra propia historia y al ejemplo de nuestros héroes que, en otra dimensión de lucha, dieron también su vida por nuestra patria. Hoy más que nunca nos sentimos seguros de la justicia de nuestra causa. Hoy más que nunca nos sentimos solidarios y optimistas. Porque hoy más que nunca estamos convencidos de que nada ni nadie podrá contra una

revolución que se sustenta en la alianza indestructible del pueblo y su Fuerza Armada (Perú 1972 104).

1.4.2. Doctrina de la reforma educativa: Augusto Salazar Bondy y Walter Peñaloza. Educación conservadora y educación productiva: concientización, desalienación y medios para la nueva pedagogía

En *La educación del hombre nuevo: La reforma educativa peruana* (1976), Augusto Salazar Bondy descompone los lineamientos de la doctrina educativa del GRFA. Esta descomposición contempla conceptos acerca de la problemática educacional del Perú y explica categorías como “concientización”, “desalineación” y desarrolla el asunto de los “medios de la nueva pedagogía”. Pero ¿a qué se refiere Salazar Bondy con la expresión “hombre nuevo? De acuerdo con la Exposición de Motivos de la nueva Ley General de Educación, podríamos decir que el “hombre nuevo” es el hombre consciente de sus condiciones y sus roles en su entorno social. Este despertar solo es concebible en el marco de una reforma social y económica que le devuelva dignidad, soberanía y capacidad creadora a este nuevo hombre. Es el hombre nuevo un sujeto social creador de nuevos productos culturales que posibiliten su autorrealización y el beneficio de su comunidad. Respecto a la problemática educacional, el filósofo distingue tres ángulos que la pueden someter a consideración: su justificación como quehacer político, su relación con la sociedad y su vínculo con la dominación. Sobre la base de ellos, el autor plantea una serie de respuestas. Es la primera vez que una doctrina educacional se pregunta a sí misma respecto a la ética y la formación de los niños. A diferencia del “querer intencional nacional” que Pons Muzzo recogió de Basadre, Salazar Bondy se pregunta:

Hemos dicho que, al educar, unos hombres introducen cambios en la conducta de otros, cambios que tienen que ver con los valores y fines que presiden la acción humana. ¿Cuál es la base última en que podemos hacer reposar la legitimidad de esta acción? ¿Hasta qué punto, al educar, estamos invadiendo el mundo propio de cada individuo o grupo, torciendo su curso por decisión ajena a él y haciendo del educando solo un remedo de nuestra propia humanidad? ¿Cómo podemos saber que las opciones valorativas que presiden nuestra acción están bien fundadas en general y en particular para la vida del educando? ¿Cómo se justifica, pues, la educación? (Salazar 1976: 16).

Acerca de su relación con la sociedad, sostiene Salazar que las ideas y conductas transmitidas a las nuevas generaciones conservan o transforman valores. Según el autor, los sistemas educativos han conservado “una forma de vida decaída”. Ello le permite

conceptualizar la educación como “un mecanismo de mantenimiento de un determinado orden establecido en beneficio de un sector dominante”. Esto excluiría al individuo de la comunidad y lo adaptaría a una vida injusta (21). La dominación se explicaría por este sistema de exclusión mediatizado a través de la educación. Es esta situación opresiva en la que algunos dominan y otros son dominados, la que configuraría sujetos alienados, víctimas de la conservación de esta “cultura de la dominación”. Según la doctrina del nuevo presidente del Consejo Nacional de Educación, las instancias de subordinación representadas en la escuela tradicional, a través de la relación maestro-alumno, “traduce la subordinación de la consciencia” que se practica en un sistema que preserva la exclusión y dominación de individuos alienados: “La educación institucionalizada en el Perú como en otros países se ofrece así como un gran instrumento de alienación. Los movimientos de insurgencia contra el orden escolar que registra la historia de la educación, tanto como rebelión espontánea de los alumnos cuanto como alegatos doctrinarios contra el régimen escolar, son buen testimonio de esta función negativa que queremos poner de relieve” (23). Por otra parte, el filósofo desarrolla el asunto de los medios que se deben implementar en la nueva pedagogía. En función de nuestro estudio, nos interesa explorar su concepción de “la función del currículum”. Según Salazar Bondy, el currículum de la nueva educación peruana debe ser “integrado”, debe caracterizarse por su “flexibilidad” y “diversificación”, y estar sujeto a “renovación”. Por integrado, se entiende a la completitud de aspectos educativos y otros aspectos formativos que configuran dimensiones del individuo en su comunidad que la educación tradicional había desconsiderado. Así, respecto a la “integridad”, el nuevo currículum no solo debe transferir contenidos, sino también “la actividad de elaborarlos, a la operación sobre la realidad”. La adquisición de esta competencia facultaría a los educandos al “trabajo en sus múltiples grados y formas” (133). La capacidad de elaborar contenidos dialoga con el modelo de hombre creativo que debiera ser el hombre nuevo. Asimismo, Salazar Bondy concibe a la flexibilidad y la diversificación como criterios de ética educacional. La primera respeta los intereses del individuo “como miembro de un grupo social de base”. Lo que con ello se pretendía era superar la imposición de modelos educativos. La segunda, respeta las diferencias sociales, culturales y geográficas. Esto combatiría el centralismo de los modelos educativos y, por lo tanto, el silenciamiento de los intereses de desarrollo de los variados grupos en el país. Debía procurarse que los elementos pedagógicos

del currículum “se adapten a las condiciones reales de la existencia del educando individual dentro de su comunidad” (135). Entre las partes en las que Salazar descompone la renovación curricular nos corresponde explorar la “pluralidad de contenidos” y la “integración”. Para el autor, la primera pretende mediatizar y satisfacer las “necesidades educativas” de una población a la que se le debe considerar su participación (137). Esta concepción está relacionada con la noción de nuclearización, la que pretende descentralizar y articular unidades locales que desarrollen el quehacer educativo y administrativo de acuerdo con la realidad social de cada localidad. No obstante, esta particularización no debería desentenderse de la “unidad nacional” y la “integración de nuestra cultura”⁴⁹ (137). Asimismo, la “integración” nos aproxima a la unificación de contenidos curriculares y la imposibilidad de agregar o suprimir elementos que alteren el proceso educativo. Este criterio dialoga con la integración que experimentaron las asignaturas de Historia y Geografía del Perú en su fusión en la línea de acción de las Ciencias Histórico-Sociales: “Por tanto, adoptando una perspectiva interdisciplinaria, los contenidos curriculares deben expresarse en términos de objetivos educacionales por cumplir, lo cual les da su valor en el contexto de las diversas dimensiones del currículum” (138). En setiembre del año de 1970, el GRFA, a través del Ministerio de Educación, editó el primer número de *Educación. La revista del maestro peruano*. En su primera entrega, enumeró a los integrantes de las subcomisiones de la reforma educativa. Augusto Salazar Bondy integró la de “Prioridades y Metas”. La de Educación Básica estuvo integrada por una serie de personas entre las que se encontraba Walter Peñaloza Ramella. En el número siguiente, publicado en octubre de ese año, Peñaloza publicó el artículo “El currículum integral”. En este, contrasta la educación conservadora de lo que denomina educación auténtica. Previamente, enjuicia la promoción de una Escuela Nueva que había sido intelectualista. Al igual que la Escuela Antigua, esta se había enfocado en que el alumno adquiriera conocimientos y no en que los genere. Por ello, la educación última en el Perú había sido conservadora y no había liberado a los estudiantes. Al respecto, Peñaloza se pregunta y acusa:

Toda educación comienza presentando las creaciones culturales que las generaciones mayores y pasadas han realizado; y se mueve hacia el propósito final de soltar el poder creador de las

⁴⁹ Esta salvedad es interesante de explorar: ¿qué se entiende por “unidad nacional” e “integración de nuestra cultura”? ¿Se articulan estas nociones con la convivencia entre el nacionalismo revolucionario y el nacionalismo tradicional?

generaciones nuevas para que ellas también construyan sus creaciones culturales. Es verdad que, a veces, la educación se queda a medio camino, y entonces la sociedad y los maestros se empeñan en transmitir las creaciones culturales existentes, y buscan amoldar a los jóvenes dentro de los cánones creados por los mayores. Al actuar así parecen creer que no habrá ya más creación en el mundo, que todo lo deseable se creó ya, que los jóvenes deben ser mero receptáculo de la cultura existente. Esta es la concepción conservadora de la educación y, como la historia lo demuestra, una de las más constantes tentaciones de la humanidad. Tentación absurda y autodestructiva, por otra parte, porque una cultura así tornada inmóvil, que usa a la educación como instrumento impositivo, está generando su propia muerte. La cultura que no crece por continua obra de creación se anquilosa y termina por desaparecer (Ministerio de Educación 1970 N° 2: 5).

La promocionada Escuela Nueva de servidores públicos como Carlos Salazar Romero, había sido, en realidad, antigua. Con ello, deducimos que, para la doctrina educacional del GRFA, las políticas educativas coincidentes con las de Odría, Prado, Lindley, Pérez Godoy y Belaunde, habían concebido a los estudiantes como “mero receptáculo de la cultura existente” y la educación como “instrumento impositivo”. El propósito formativo de esta escuela estaba orientado a la alienación de los jóvenes. Este modelo solo podía formar sujetos inconscientes de su condición, sujetos a manipulación y discriminación. Para estos jóvenes, el trabajo sería mero “instrumento para la obtención de un salario” (10). Sometidos a este sistema, se les capacitaría para acceder a un sistema laboral alternativo al profesional, discriminándolos, inculcando en ellos una actitud distorsionada del trabajo, convertida “en acción alienada” y puesta al servicio del capitalismo. En cambio, la Educación Auténtica debe configurar un currículum que incluya conocimientos, actividades no cognoscitivas, una “prudente” capacitación para el trabajo, orientación y consejería. Esta composición curricular tendría como fin la formación de un sujeto consciente de su realidad y competente en su comunidad. Dicha competencia empoderaría su capacidad ciudadana abandonando su condición receptáculo de la alienante educación conservadora: “Los conocimientos, las actividades cognoscitivas y la capacitación para el trabajo se diseñan no para que sean contemplados, sino para que se interioricen en una primera instancia, y para que en segunda instancia movilicen la consciencia hacia el análisis, el descubrimiento y la creación” (12).

1.4.3. La Ley General de Educación de 1972, la Educación Básica Regular y el currículo

El instrumento político que canaliza la doctrina de la reforma educativa es el Decreto Ley N° 19326 que resuelve la Ley General de Educación promulgada el 21 de marzo de 1972. En su exposición de motivos, se definió a la reforma educativa como “un movimiento orientado

al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana y, por ende, a la consolidación de nuestro ser nacional” (Ministerio de Educación 1972: 8). Entre sus disposiciones, la ley enumera: la libertad de la educación (no necesariamente escolarizada); la obligatoriedad de la Educación Básica y la gratuidad de la educación estatal; la participación de educandos, educadores y padres de familia en el sistema educacional; la educación activa y flexible; la trascendencia de la libertad de la consciencia; y la extensión educativa como medio de concientización de la realidad social. El decreto ley considera un sistema dividido en niveles, ciclos y modalidades. Tres niveles: inicial, básico y superior; cada uno de estos, dividido en ciclos y cada nivel, factible de variar en modalidades. Las consideradas por la ley son: básica regular, básica laboral, superior regular, superior no regular, calificación profesional extraordinaria, educación especial y extensión educativa. Para la educación inicial no se consideraron modalidades fijas. Nos toca enfocarnos en la educación básica regular. En su primer artículo a este respecto, la ley revela la doctrina sobre la que se soporta: “La Educación Básica Regular es la modalidad destinada a asegurar el desarrollo integral del educando y a capacitarlo para el trabajo, promoviendo su participación activa en el proceso social” (Ministerio de Educación 1972: 40). Este criterio rige para su particularización en el sistema educativo. La subdivisión en nueve grados que constituía la educación básica no se limitaba a la escolarización de la educación. La educación no se limita a la escuela sino trasciende a la dinámica social. La educación básica tiene el fin de formar a un individuo que deberá desempeñarse “en un trabajo útil para sí mismo y su comunidad”⁵⁰. Si comparamos las finalidades del Plan de Educación Secundaria que aprobó el gobierno de Odría en enero de 1950 con los objetivos de la Educación Básica Regular que aprobó el gobierno de Velasco en marzo de 1972, podemos diferenciar ambas doctrinas educacionales. El plan de 1950 señala que la formación debe permitir al educando “tomar parte activa en la vida ciudadana y afrontar los problemas de la vida diaria”. En cambio, para el decreto ley 19326, basta citar uno de sus objetivos para advertir la diferencia doctrinaria: “Cultivar la conciencia crítica del educando a fin de que comprenda la realidad peruana y esté en condiciones de participar en forma responsable y creadora en la transformación estructural y en el perfeccionamiento de la sociedad, así como de contribuir a la soberanía, la seguridad y la defensa de la Nación” (Ministerio de Educación 1972: 41). En sintonía con la doctrina de Salazar Bondy, el

⁵⁰ Cita recuperada de la página web del Sistema Peruano de Información Jurídica.

educando es un sujeto transformador. Desde este mismo criterio se concibió el plan de estudios. Por eso, la ley de la reforma estableció que el currículo deberá adecuarse “a la realidad socio-económica de la comunidad” (41). El currículum no debe orientarse a la transmisión de conocimientos sino a la elaboración de los mismos; para ello debe integrar contenidos, actividades, capacitaciones y orientaciones (132-133).

1.4.3.1. El currículum integral contra el sistema tradicional

Pero hay otra noción de integración que será considerada por la nueva doctrina. En el año de 1974, *Educación*, publicó una edición especial respecto al currículo. A través de diversos artículos, ideólogos de la reforma abordaron diversos aspectos de este instrumento; entre ellos, su carácter integral. Peñaloza conceptualiza esta integración de contenidos, actividades, capacitaciones y orientaciones como “líneas de acción educativa” y enumera las ocho que fueron establecidas por el currículum de educación básica regular, ciclo I, grados 1° y 2°, publicado en el año de 1973: “Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Sicomotriz, Educación por el Arte, Educación Religiosa y Educación Laboral” (Ministerio de Educación 1974: 6). En su turno, Humberto Olivera, Dina Kalinowski y Shona García abordan aspectos como la ideología, técnica y funcionamiento administrativo del currículo. Para los autores, el currículo tradicional estaba orientado a la formación de un hombre culto, con saberes; pero esta formación funcionaba como una adaptación acrítica al statu quo. En cambio, el currículum reformado demanda su articulación con “la realidad” “no sólo a nivel ideológico sino también a nivel técnico. Con ello, se plasmaría “CURRICULUM INTEGRAL” estructurado “con criterios sociológicos y psicológicos que posibiliten la visión articulada e integral de la realidad total y su transformación (Olivera, Kalinowski y García 1974: 14). Entre 1972 y 1974, se desarrollaron diversas actividades que giraron en torno a la integración curricular. En el año de 1972, se realizaron los primeros Cursos de Entrenadores para la Reforma de la Educación (CEPRE). Estos se dedicaron a organizar el currículo. También se fijó el currículo para primer grado, en el que se fijaron objetivos afines entre líneas de acción. Finalmente, el INIDE capacitó a más de 350 técnicos encargados del currículo. Entre febrero de 1972 y febrero de 1974, se continuó con los CEPRE, la ejecución de seminarios descentralizados, la discusión de los currículos para la educación básica regular y la educación básica laboral, así como la ejecución de un curso de perfeccionamiento en

administración curricular. Gilberto Bustamante explora la relación entre las ciencias sociales, las ideologías y el lenguaje curricular. Considera que el conocimiento de las ciencias sociales permite el conocimiento de la realidad social y, a cada sociedad, la elección de su doctrina y modelo social (1974: 26-27). Tanto los enunciados teóricos, doctrinarios y técnicos deben formular los hechos educativos de manera coherente con el modelo social. Luis Piscocoya Hermosa, en su exploración axiológica del currículo, señala la importancia subyacente de los modelos valorativos en los objetivos curriculares. Celebra la naturaleza cambiante del sistema educativo y advierte el impacto negativo que ocasionan las eventuales revisiones del mismo modelo social, específicamente, “en los medios educacionales donde no raras veces se producen las manifestaciones más nítidas de la inercia generada por el sistema en trance de ser liquidado” (Ministerio de Educación 1974: 38). Pero el artículo de Michael Shiappetta será el más agudo contra los actores del sistema curricular de carácter conservador en América latina. El autor considera que la educación latinoamericana ha procurado importar los modelos educativos de Europa y los Estados Unidos. Los responsables de esta carencia de originalidad en la educación de los países de América latina provienen de un sector de la academia interesado en la conservación de un statu quo relacionado con esta dependencia:

Grupos profesionales tienden a proteger modos tradicionales de preparación para entrar a formar parte de sus asociaciones: en leyes, medicina, ciencias, lenguaje y literatura, los currículums permanecen bastante estáticos. Se debe notar también que matemáticos, historiadores, lingüistas, académicos, en general, parecen sentirse más confortables en aquellas experiencias educativas que ellos mismos sufrieron cuando estaban en la escuela. Claramente la experiencia enseña que las pocas reformas vienen generalmente de círculos académicos. Finalmente, hay una estrecha interpretación que sostiene que los educadores son un grupo de “intereses creados”, el cual generalmente no examina críticamente lo suficiente sus propias operaciones para cuestionar el contenido, extensión y secuencia de sus ejercicios, especialmente si tal examen podría llevar a la eliminación de algunos elementos del currículum (Ministerio de Educación 1974: 42).

Shiappetta precisa que este sistema curricular, gestado desde la academia, es protegido de cualquier revisión ya que está orientado a que la población secundaria repita el indefectible camino que legitima los grupos de poder, como el ingreso a una carrera técnica o profesional. Así, “En el nivel secundario, dominado sofocantemente por las universidades, los profesores se dedican a proteger las materias tradicionales como una sagrada preparación para el profesionalismo posterior [...] Todos los intentos para introducir alternativas, para perturbar el equilibrio reinante, para eliminar los materiales tradicionales, se miran como si

se quisiera debilitar la “verdadera formación” del futuro profesional” (42). Poco entusiasta por los cambios a los que aspiran estudiosos de la administración de empresas, la educación, la psicología o la sociología, Shiappetta concluye que estos serán muy difíciles de aplicar mientras exista la defensa un currículo que ha conservado el statu quo durante siglos y que, en el escenario de la década de 1970, “clama por la reconstrucción social, el nacionalismo y el desarrollo económico” (42). Para el GRFA no existe nacionalismo que no implique un cambio social radical y profundo.

1.4.3.1.1. La integración de la Historia del Perú a la línea de acción de las Ciencias Histórico-Sociales y la reacción del sector conservador

Será fundamental enfocarse en la concepción de las ciencias sociales del GRFA, a través del pensamiento de su Director General de Educación Inicial y Básica Regular, Rolando Andrade Talledo. Desde el mes de agosto de 1973, Andrade publicó, en tres entregas, su artículo denominado “Educación, Ciencias Sociales y Revolución”. En este, planteó una pregunta respecto a la función de las ciencias sociales (entre las que considera a la Historia) en el contexto de las transformaciones sociales que conducían a la doctrina del GRFA y a su política educativa. Para responderla, el autor considera que, primero, debe revisarse el sistema teórico de raigambre tradicional y extranjero y formularse un método que permita criticarlo de acuerdo con los objetivos particulares de la realidad social del país. Esto conducirá a la reformulación del mismo carácter epistemológico que la educación tradicional le ha asignado a las supuestas ciencias sociales y a la verificación de si el “hecho científico” ha sido “construido” o si es una ficción. Andrade cita a Bachelard, cuando señala que “la máquina de coser solo pudo inventarse cuando se dejó de imitar los gestos que hacía la costurera”. Había que dudar de las operaciones cotidianas para despojarse de “concepciones y sistematizaciones ficticias”. Según el director de educación básica, las ciencias sociales deberían “oponer a las pretensiones sistemáticas del conocimiento espontáneo, la resistencia organizada de una teoría del conocimiento de lo social, y si logran romper con la ilusión de que la vida social se explica por la concepción que hacen de ellas quienes participan en ella y no por causas profundas que escapan a la conciencia de los individuos” (s/p). Según la edición del 20 de marzo de 1974 del diario *La Prensa*, el presidente del CEHMP, Felipe De

la Barra⁵¹, había vertido declaraciones contra la inserción de la asignatura de la Historia del Perú en la línea de acción educativa de las Ciencias Histórico-Sociales. En el mes de noviembre de 1969, De la Barra había sido convocado por Juan Mendoza Rodríguez para integrar la CNSIP. El investigador ocuparía la vicepresidencia de la comisión “por su reconocida experiencia y por haber promovido la creación de esta Comisión Nacional”. En esa misma decisión, la comisión incluyó la elección de Gustavo Pons Muzzo como su secretario general (Mendoza 1974: 16). De la Barra representó al Centro de Estudios Histórico-Militares del Perú y se le encargó el comité de certámenes históricos, en el que fue asesorado por historiadores como Dunbar Temple y Pons Muzzo (Mendoza 1974: 22). Dos días después de esta publicación en el diario *La Prensa*, Rolando Andrade, a través de una carta publicada en el mismo diario, descartó que la política educativa del GRFA pretendiera suprimir o minimizar la enseñanza de la Historia del Perú al ser esta, inscrita en la línea de acción que hemos señalado. Aclaró, Andrade, que la reformulación pedagógica para el nuevo currículo no consideraba asignaturas sino áreas educativas. Sobre la base de este criterio, se reconocía la trascendencia de la materia en cuestión en el interior de su propia línea de acción educativa: “En los que respecta a las Ciencias Histórico-Sociales que constituyen una de dichas áreas, se considera la Historia del Perú como el eje fundamental, es decir, nuestra Historia Patria enriquecida con los aportes científicos de la Antropología, Economía, Geografía, Historia del Mundo y la Sociología, para la comprensión cabal de nuestro pasado nacional”. Andrade no dudó en señalar a De la Barra la existencia de una serie de interpretaciones caprichosas y distorsiones producidas por ignorancia y hasta mala fe conducidas desde un “propósito y actitudes antirrevolucionaria” (s/p.). Un día después, el 23, las autoridades del periódico expresaron su punto de vista a través de un artículo denominado “Historia, Area (sic) de Enseñanza”. A través de este texto, el medio de comunicación –que en ese momento era dirigido por Mario Castro Arenas- examinó la situación de la Historia del Perú como parte de la línea de acción referida. Como era lógico, el diario calificó de manera positiva que las autoridades de la reforma confirmaran el carácter medular de la mencionada asignatura. No obstante, en el texto se permitieron señalar que su inserción en esa línea, lejos de clarificar la cuestión, la complicaba. Esta complicación radicaba en la elección de perspectivas metodológicas de una especialidad que pretenda

⁵¹ En el año de 1963, Felipe de la Barra fue incorporado a la Academia Nacional de Historia.

abordar otra distintas: “Una visión sociológica de la historia puede llevar a concepciones que afectan el reconocimiento de la participación libre del hombre como principal protagonista de la historia. Relegar el acontecer histórico a fenómeno producto del determinismo de leyes socioeconómicas es negar la libertad y responsabilidad de personas y pueblos en la realización de la historia universal y patria”. Con todo, lo que *La Prensa* expone es su rechazo al eventual empleo político de la Historia del Perú desde principios capitalistas o comunistas. Al respecto, insta a que la materia no sea instrumentalizada desde intereses magisteriales de extrema izquierda que podrían propagar su ideología antitolerante y violenta. Sabemos que el régimen de Velasco enfrentó graves diferencias con el Sindicato Único de Trabajadores del Perú (SUTEP). Desde este texto, las autoridades interinas del GRFA se diferenciaban de tres referentes ideológicos: el capitalismo, el comunismo y la extrema izquierda del SUTEP. Pero la polémica no tuvo descanso. El 5 de abril de 1974, Rolando Andrade publicó un artículo en el diario *Expreso* denominado “Reforma educativa: un año más”. En este artículo, Andrade enumeró una serie de logros del mencionado proceso. Previamente, los justificó presentando un antecedente muy particular acerca del carácter discriminatorio del sistema educativo tradicional. Para ello, citó al ex ministro de Educación, Luis E. Valcárcel: “El Estado que apoya a la clase predominante que es el instrumento de ella para afianzarse y defender sus privilegios, no puede ofrecer jamás una orientación educativa que, en alguna manera, pudiese afectar los intereses de los que dominan. Hasta tendrá que velar, prohibir toda enseñanza que le comprometa en la guarda del monopolio?”.

1.4.3.1.2. La oposición de Gustavo Pons Muzzo y otros intelectuales

A pesar de esta reacción equilibrada del gobierno, abril de 1974 será un mes en el que crecería la polémica en torno al nuevo estatuto de la Historia del Perú. El día 26, un grupo de intelectuales entre los que se encontraron Jorge Basadre, Luis E. Valcárcel⁵², Emilio Romero,

⁵² En una entrevista publicada en noviembre del año de 1965, el ex ministro de Educación Luis E. Valcárcel, respondió a una pregunta respecto a la función de la enseñanza de la historia en el Perú. En su respuesta se manifiesta sintonías y –simultáneamente- diferencias, con los pensamientos de Jorge Basadre y Juan Mendoza Rodríguez, a partir del carácter prospectivo y comprometedor de la historia: “La enseñanza de la Historia del Perú en los centros de educación debe tener por fin principal subrayar la unidad y la continuidad de nuestra Patria a través de los milenios de su existencia. El Perú no comienza con Pizarro, como temerariamente algunos han afirmado. El hombre peruano existía diez mil años atrás, cuando menos. Las culturas anteriores a la Conquista representan el mayor orgullo del Perú y el máximo estímulo, para superarnos. El Perú que cae bajo el dominio de España durante casi cuatro siglos, asimila la cultura occidental en su faz hispánica, y así se forma un nuevo Perú, que es el que nos toca desarrollar sobre la firme base autóctona.

Alberto Tauro, Félix Denegri Luna, Carlos D. Valcárcel, Fernando Romero, Mario Castro Arenas, Ricardo Arbulú y Emilio Vásquez, publicaron, en el diario *La Prensa*, un pronunciamiento contra la inserción de esta asignatura en la línea de acción referida, exigiendo que “no desvaloricen, ni marginen, ni coloquen en situación subalterna y peligrosa, la enseñanza de la historia patria” (Pons 1994: 12). Basadre, Valcárcel y Romero habían sido elegidos como “asesores nacionales” de la CNSIP, en ese 1969 de su creación (Mendoza 1974: 16). No obstante, tejida la polémica entre las autoridades del Ministerio de Educación y los autores de esta disconformidad, la Historia del Perú continuó siendo considerada como una materia inmersa en la línea de acción señalada. El 17 de setiembre de 1974, Salazar Bondy publicó, en el diario *La Prensa*, la tercera entrega de su artículo “Política educativa del gobierno revolucionario”. En este, asignó a un sector conservador la crítica contra la política educativa del GRFA. Según el filósofo, la política educativa debe implicar un “cambio total” debido a los cambios que se estaban realizando en los otros sectores del Estado. Por ello, esta debe desarrollarse desde una perspectiva “prospectiva”. Salazar considera que el espíritu de la reforma exige la revisión de los productos elaborados por una educación orientada a la conservación de valores, actitudes e instituciones que se pretendían modificar. Por eso, “la nueva educación tiene que ser eminentemente crítica; de allí el carácter negativo que parecía tener el Informe y el carácter mesiánico que tienen mucho de sus planteamientos y la incomodidad de los sectores conservadores al ver que todo el tiempo se critica [...] lo que se trata de hacer es ir a una nueva educación en profundidad, sin la cual no hay una nueva sociedad y que para ir a esa nueva educación necesitamos ver cómo estamos”. Según las referencias del folleto biográfico que editó el Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del Perú en el año de 2009 con motivo del primer aniversario del fallecimiento de Pons, en el año de 1983, el educador concedió una entrevista en la que fue abordado respecto a la situación de su colegio, el San Julián. Dicha pregunta, habría desencadenado una respuesta en la que se refirió a la política del GRFA, en torno a la enseñanza de la Historia del Perú:

[...]

El educando, desde la escuela hasta la Universidad, debe ser un visitante obligado a nuestros museos y monumentos históricos [...] Esas excursiones presentan objetivamente la obra de los peruanos que sobresalieron en forma excepcional en las artes y las técnicas. Aprende así el joven a estimar a su propio país, impidiendo que se le desvíe hacia complejos de inferioridad (*Nueva Educación*. 1965, N° 185, p. 60-61.).

Lamentablemente, la política educativa poco grata a los colegios particulares desarrollada en la primera fase del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada y a la enseñanza de la Historia del Perú, nos puso en condiciones de no poder continuar con la construcción del nuevo edificio.

durante el Gobierno Revolucionario del Sr. Velasco vino una ofensiva tremenda contra los Colegios Particulares y contra la enseñanza de la Historia del Perú, que se quiso tergiversar y mezclar con la Historia Universal, y querían que los autores mintiéramos alterando la Historia del Perú, a lo cual yo me negué⁵³. Entonces, durante cuatro años dejé de sacar mis libros, lo que significó para mí un gran derrumbe económico, porque sacrifiqué mi bolsillo, pero defendí mi ideal de no prestarme para que la historia fuera usada con un sentido político. Por ello, no pude seguir la construcción del nuevo local y ahora es muy difícil” (Pons Díaz 2009: 16).

Once años después, el educador abordará el mismo asunto, en el prólogo que inscribe en su *Estudio histórico sobre el Protocolo de Río de Janeiro*. A través del mencionado paratexto, Pons Muzzo referirá la necesidad de que el Perú se encuentre “adecuadamente informado” de las relaciones conflictivas con el Ecuador, tensiones que aún permanecen. Esta permanencia será aprovechada para señalar que la inserción de la Historia del Perú en la línea de acción de las Ciencias Histórico-Sociales, había hecho “tanto daño” “al verdadero conocimiento de nuestro pasado histórico” (1994: 12). Si bien, Pons señala que durante cuatro años “dejó de sacar sus libros”, su declaración es inexacta. El educador no precisa cuáles fueron esos años ni si se refiere a sus acostumbradas reediciones. Además, si consideramos el inicio de las líneas de acción educativas en el año de 1974, sus textos siguieron editándose y publicándose. Mientras se gestaba la Ley General de Educación de 1972 se respetó la libertad de imprenta. Así, se permitió la publicación y circulación de textos escolares gestados desde el sector privado. El caso de la Editorial Universo, fundada por Pons Muzzo en el año de 1967, lo ejemplifica. Casi veinte años después de la publicación de su ‘texto oficial’, los libros de Pons estaban posicionados. En el año de 1971, denominado como el “Año del Sesquicentenario de la Independencia Nacional”, el educador publicó sus textos de *Historia del Perú* e *Historia de la cultura peruana* para la educación secundaria. Andrés Cardó compartió su comentario respecto al posicionamiento de los textos de nuestro autor:

⁵³ Curiosamente, respecto a la concepción de la Historia del Perú como asignatura autónoma, el 18 de enero de 1949, el ministro Mendoza, había resuelto la formación de una comisión integrada por “los profesores de Historia”, Carlos Valcárcel, Gustavo Pons Musso, Celso Abad, Abelardo García Ponce y Regina Svirichí, con el objetivo de que plantee “la correlación cronológica entre los cursos de Historia del Perú y de Historia Universal” (Perú 1948 12). Correlación cronológica; no, integración en una sola materia.

“Bueno, los libros de Pons Muzzo, los usaban en los colegios nacionales, en todo sitio, en particulares, porque tenían una fama, y con toda justicia, de que fueron buenos libros ¿no?”.

1.4.4. La tecnología educativa y el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE)

La ley de 1972 consideró un capítulo respecto a la tecnología educativa; específicamente, acerca de la aplicación de nuevos métodos, técnicas pedagógicas y la producción de materiales educativos: todo ello bajo una sistemática y permanente evaluación. Asimismo, el Ministerio de Educación debía desarrollar programas de investigación acerca de la tecnología mencionada y evaluar su aplicación en coordinación con los órganos de Estado competentes y la comunidad. Estos dos últimos actores merecen una referencia. El órgano competente en esta materia será el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE). Y, por otra parte, respecto a la participación de la comunidad, es importante señalar su canalización, a través de los Núcleos Educativos Comunales (NEC). Servirá, primero, referir el fragmento del artículo 273 de esta ley en el que se tipifica que: “[...] se fomentará la participación de los profesores, los educandos, la familia y la comunidad, en la elaboración de dichos materiales [se refiere a material didáctico; no necesariamente a libros de texto], de acuerdo a las orientaciones técnicas emanadas del órgano especializado competente y las oficinas técnico-pedagógicas respectivas” (Perú 1972: 67). Pero ¿la comunidad estaba autorizada para elaborar planes o textos? A los ochenta y dos años de su edad, César Picón Espinoza, quien fue Director General de Educación Escolar y Laboral durante el año de 1972, nos recibió en su casa para charlar acerca de este y otros aspectos de la historia de la educación: “En realidad, no era la idea de que la comunidad hiciera eso [la elaboración de un plan o un texto, por ejemplo]. Pero que la comunidad expresara no solamente su opinión, sino su propuesta, sus necesidades, sus demandas, que hiciera sus sugerencias, etc.: eso facilitaba el núcleo [NEC] [...] [La elaboración de planes o textos] le correspondía al equipo técnico profesional del núcleo”. Respecto a la condición de los libros de texto elaborados por los sectores público y privado, el artículo 276 de la ley señala que “El Ministerio de Educación elaborará, sobre la base de estudios que realice el respectivo órgano, textos y manuales para uso de los centros educativos. Los textos y manuales publicados por particulares requieren autorización ministerial expresa” (68). Tal y como nos comentó Picón

Espinoza, el artículo 277 de la ley estableció que los NEC participarían desde la “evaluación” y la “formulación de criterios y decisiones” en torno a estas técnicas y materiales. Esto lo harían en función de las necesidades territoriales; es decir, de los requerimientos de los centros educativos que integraban, además del centro base, el NEC específico. En el primer semestre de 1972, después de publicada la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación presentó los nuevos textos escolares y material didáctico destinados para el primer grado de la Educación Básica Regular. Según el ministro del sector, el General de División E.P. Alfredo Carpio Becerra, comenzaba la segunda fase de la reforma que implicaría la implementación de 135 núcleos educativos para el grado mencionado: “Todo el material didáctico será puesto a disposición de los alumnos de planteles estatales en forma gratuita y en calidad de préstamo. Los estudiantes de centros educativos particulares que paguen desde 51 soles hasta 150 mensuales, por concepto de enseñanza, podrán adquirir dichos materiales con el 50% de acuerdo al precio de costo” (Ministerio de Educación 1972: 98). Durante esa presentación, quien explicó la función del mencionado material fue Picón Espinoza. Entre los materiales presentados, Picón enumeró el currículo de dicho grado, los programas de educación primaria, el libro de lectura “Amigo”, fichas de trabajo para Matemáticas, entre otros (98). El 3 de junio de 1972, Rolando Andrade, a través de su artículo “Educación: nuevos textos, nueva actitud” publicado en el diario *Expreso*, dejó constancia de que hubo participación de autores para la elaboración del material educativo referido en el título; sin embargo, también señaló el desinterés en participar que mostró el sector intelectual, especializado en sus materias:

En primer lugar, es necesario señalar la participación de diversos profesores y técnicos de los más diversos niveles en la preparación de los nuevos currícula y en la elaboración de nuevos textos. En su mayor parte, sin embargo, los eruditos de primera línea de sus disciplinas, quienes podrían ser capaces de dar el mayor aporte a la reorganización sustantiva de sus propios campos, no se ocupaban por desidia o por no ser llamados, del desarrollo de los currícula (planes de estudios) y menos aún de textos para la escuela primaria antigua.

Cabe ahora preguntarnos: ¿los textos escolares publicados por el Ministerio de Educación durante el GRFA fueron oficiales? En palabras de Margarita Guerra, los libros de texto publicados desde el INIDE tuvieron un estatuto cercano a la oficialidad; es decir, eran “prácticamente” oficiales. “No tienen el título de texto oficial; pero si el colegio dice este texto se va a usar...”. No obstante, Guerra señaló que los textos de Pons siguieron

empleándose “básicamente en los colegios particulares, pero los de INIDE son los que circulan en los colegios estatales”; los textos del INIDE se empleaban “básicamente en los nacionales y en algunos colegios particulares donde había profesores de tendencia izquierdista” (conversación personal). Como señalamos en otro lugar, el 3 de octubre de 1972, Velasco emitió un discurso durante una manifestación realizada en Iquitos. Durante su intervención, el jefe de Estado se señaló que la reforma educativa debía orientarse, entre otras actividades, al “entrenamiento y el reentrenamiento de docentes, el desarrollo de programas experimentales en diferentes partes del país, y la preparación de nuevos currícula (sic) y textos educativos” (Perú 1972: 69). Entre los años de 1972 y 1975, desde las direcciones superiores y el INIDE, se formularon y aprobaron proyectos de planes operativos de carácter anual. Sobre la base de estos proyectos, la Oficina Sectorial de Planificación del Ministerio de Educación, los determinaba. El Plan Operativo Anual correspondiente a 1973, reportó que, entre las acciones realizadas en el año de 1972 respecto al currículum y la tecnología educacional para implementar la reforma en la educación básica regular, se elaboró y distribuyó el currículum para el segundo grado, así como textos para el primer y segundo grado (Perú 1973: 16). El análisis detalla que: “[...] se puso de manifiesto la necesidad de investigar mecanismos y procedimientos que hagan más ágil y efectiva la labor de impresión y distribución de material de Reforma para la aplicación de los grados educacionales” (17). Este mismo plan estableció actividades respecto al programa de documentación y publicaciones del INIDE para el año de 1974. Para ello, se fijó la publicación de estos productos, de maneras periódica y no periódica, con el fin de “Racionalizar y sistematizar la producción impresa del INIDE en sus diversas líneas de acción, a través de los servicios de edición gráfica”. También, se estableció un estudio y evaluación para fijar “normas y procedimientos de revisión y evaluación para la aprobación y uso de textos, manuales y cuadernos de trabajo” (5). Para estas actividades se presupuestó un costo total de 2’513.4. El 5 de abril de 1974, Andrade publicó un artículo en el diario *Expreso* acerca de los logros que la reforma educativa había alcanzado desde hacía dos años. Entre ellos, enumeró la producción de textos de carácter gratuito para los primeros grados, tales como “las Fichas de Lenguaje, Ciencias Histórico-Sociales, Matemática y Ciencias Naturales para el presente año”. En el primer trimestre de ese año, el Ministerio de Educación invirtió S7. 2 300 000.00 para modernizar su imprenta. Esta inversión permitió la adquisición de una máquina

impresora tipográfica y otra impresora litográfica offset, ambas de origen alemán y potencialmente capaces de producir un tiraje de seis mil unidades por hora. Tal y como detalla la revista *Educación*, dicha adquisición se realizó con la intención de ampliar la “producción de material educativo de la Reforma” y de material administrativo y contable del sector (Ministerio de Educación 1974: 87).

1.4.4.1. Los textos escolares de Historia del Perú desde la política del GRFA: la comisión revisora, su adecuación y conversión a la línea de las Ciencias Histórico-Sociales y el texto de Pons Muzzo

A través de la Resolución Ministerial N° 2114 del 19 de agosto de 1969, el ministro de Educación, Alfredo Arrisueño Cornejo, resolvió designar en las direcciones de Educación Pre Escolar y Primaria, y de Secundaria Común, “Comisiones Permanentes encargadas de estudiar y dictaminar acerca de la calidad de los textos escolares y autorizar su uso en los planteles estatales y particulares de la República”. La resolución dispuso que la comisión encargada de los libros de texto para la secundaria debería estar presidida por el jefe de la División de Pedagogía e integrada por el jefe del Departamento de Textos Escolares, Bibliotecas y Publicaciones, dos profesores de la División de Planes y Programas, y un profesor asesor de la División de Planificación y Coordinación. La resolución inmediata, la N° 2115, del mismo 19 de agosto, detalló los rasgos de contenido que debieran presentar los textos. Entre estos: apelar a los “intereses” o “necesidades” “de los educandos” y “Favorecer el ejercicio del pensamiento reflexivo y el espíritu inventivo y creador del educando”. Poco más de cuatro años después, el día 4 de setiembre de 1973, a través de la Resolución Ministerial N° 3230, el ministro de Educación, general Alfredo Carpio Becerra, resolvió que “En los centros educativos del país no se podrán usar textos, manuales y cuadernos de trabajo, impresos en el extranjero, para la enseñanza de Historia del Perú, Geografía del Perú, Educación Cívica y Lenguas Nacionales”; exigió el empleo de un “Estilo natural y sencillo”; autorizó al INIDE como el “organismo encargado de realizar el estudio de los textos”; y estableció la formación de “Comisiones ad-hoc integradas por tres miembros debidamente calificados en la respectiva especialidad” y que “de ningún modo, éstos serán autores de textos o manuales, ni miembros de empresas editoras”. Esta regla restringió la apertura de la que habían gozado, durante décadas, autores de texto como Pons Muzzo, y pretendió evitar el conflicto de intereses entre el servicio comisionado, los contenidos del libro de texto y la

industria editorial. El 24 de abril del año de 1974, el general Carpio firmó la Resolución Ministerial N° 1023, a través de la cual se resolvió constituir una comisión especial que se encargara de revisar los textos escolares de Historia del Perú, “aprobados o autorizados” por dicha entidad del Estado, “entre el 2 de enero de 1960 y el 5 de setiembre de 1973”, considerando “los criterios establecidos en la Directiva 09/DS, del 1° de febrero de 1974”. Este grupo de trabajo debía estar presidido por el director de educación básica; es decir, por Rolando Andrade, y debía estar integrada “por seis especialistas, que serán designados por la Dirección Superior” según la propuesta de este último. Resulta importante precisar el segundo considerando de este instrumento, el que manifiesta “la especial preocupación del Ministerio de Educación en lo referente a Ciencias Histórico-Sociales. El día 15 de agosto de ese año, Carpio estampó su firma en la Resolución Ministerial N° 2305 ED-74, a través de la cual se establecieron las “normas para la aprobación y uso de textos escolares, en función” “del nuevo Sistema y del nuevo proceso de conversión” a la reforma. De acuerdo con los informes emitidos por las direcciones responsables, el INIDE – al que, en virtud de la muerte de Augusto Salazar Bondy, ocurrida el 6 de febrero de 1974, se le asignó el nombre del filósofo-, así como con las opiniones vertidas por el Consejo Superior y el Director Superior, el ministro de Educación, se resolvieron una serie de medidas respecto a los textos escolares de historia. Hasta el 31 de diciembre de 1974, los textos “de Historia del Perú, Educación Cívica y Economía Política”, conservaron su vigencia con la condición de que, hasta el 30 de marzo de 1975, sean presentados para su revisión. Así ocurrió con el texto de Pons Muzzo. El día 7 de febrero de este año, el nuevo ministro de Educación, general Ramón Miranda Ampuero, firmó la Resolución Ministerial N° 0362-75-ED que, de acuerdo con la información vertida por los estamentos ministeriales, resolvió la continuación de la circulación de los textos de Historia del Perú de Pons para el segundo, tercero y cuarto de secundaria, así como el de Historia de la Cultura Peruana para el quinto año.

1.4.5. La Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú y la reivindicación popular en la memoria colectiva

El 16 de setiembre de 1969, el GRFA emitió el Decreto Ley 17815 a través del cual creaba la CNSIP. También, establecía la denominación del año de 1971 como el “Año del Sesquicentenario de la Independencia Nacional”. A través de sus considerandos, el gobierno justificaba la creación de este grupo de trabajo, ya que concebía como “deber del Estado

exaltar los hechos que forjaron la República para vigorizar nuestra devoción por la Patria y la nacionalidad”, además de que “el Perú debe evocar ese hecho glorioso y enaltecer la memoria de los peruanos que con su heroísmo e ideales nos dieron Patria libre y Soberana” (s/p). Velasco Alvarado convocó al general Mendoza Rodríguez para que ejerciera la presidencia de la CNSIP con el objetivo de organizar y ejecutar las conmemoraciones por la emancipación. A través del Decreto Supremo 033-69-GU del 3 de noviembre de 1969, se estableció que Mendoza Rodríguez asumía esta presidencia, en representación del jefe de Estado. Su viejo conocido, Gustavo Pons Muzzo, sería designado su secretario general: cargo subordinado solamente a la presidencia y vicepresidencia de la comisión. El educador lideró la labor de los seis comités que constituyeron la comisión; algunos enfocados en su propio campo, como el de Certámenes Históricos, Congresos Internacionales de Historia, y Actuaciones Públicas y Monumentos Nacionales (Imagen 11) (Mendoza 1974: 10). Juan Mendoza fue formado en la Escuela de Comando y Estado Mayor de Fort Leavenworth en los Estados Unidos, en el año de 1945; fue reconocido como doctor honoris causa por las universidades estadounidenses de Portham y North Dakota, en el año de 1951; durante su gestión como ministro del gobierno, impulsó el acceso a becas de perfeccionamiento para maestros en universidades como Wisconsin, Texas y Oxford. Pero, sobre todo, fue servidor público durante una gestión abiertamente capitalista y simpatizante con la doctrina educacional importada de los Estados Unidos. ¿Cómo se explica que el presidente, líder de un gobierno ant imperialista, lo haya convocado para este trabajo? Según la doctora Margarita Guerra, Velasco Alvarado había sido estudiante de Mendoza en la Escuela Militar de Chorrillos; por lo cual, el presidente le guardaba un especial respeto (Conversación personal). El 30 de diciembre de 1974, Mendoza firmó la introducción a la memoria de la CNSIP que publicó ese mismo año. En ella, el general argumentó su participación en esta comisión, y la de sus miembros ya que ello constituía “un honor” y “un compromiso que nos hemos esforzado por cumplir con lealtad patriótica y devoción profesional, porque estaba en juego no sólo la preparación de la edición documental, de los actos de homenaje, de la erección de documentos y de la exaltación de las efemérides, sino la obligación de recoger el mensaje, transmitirlo y proyectarlo a las futuras generaciones”. Además de ratificar su comprobado compromiso con la exaltación de la memoria colectiva, el general destacó los objetivos cívicos de la comisión y legitimó su lugar ético como servidor público, “al margen de

simpatías o preferencias”. Mendoza pretendió responder a la crítica, a la que identificó como “frivolidad” “indiferencia”, “declaraciones que deforman la verdad” y “acciones desintegrantes”. Ante ello, Mendoza dijo responder “con la sencillez y honestidad que corresponde al ejemplo de abnegación y sacrificio que hemos recibido de los padres de la Patria, que supieron luchar por la justicia y que lo dieron todo por legarnos libertad e independencia” (7-8). Y para demostrar su compromiso desinteresado con la conservación del patrimonio histórico, el general aclaró que los miembros de la comisión habían ejercido sus funciones de manera “estrictamente ad-honorem” y protegiendo los fondos que les fueron confiados (8). La memoria de Mendoza explica el detalle de las actividades ejecutadas por cada uno de los comités. La comisión descentralizó las conmemoraciones y, de acuerdo con la doctrina reivindicativa del régimen, incluyó a actores históricos que las políticas de memoria de los gobiernos anteriores habían excluido. Por eso, “A diferencia de las celebraciones centenarias de 1921 y 1924 en las que todo giró alrededor de actividades sociales y de las figuras egregias de los libertadores”, el general aclaró que ahora, “sin desmerecer en un ápice los homenajes a las figuras principales, debíamos acordarnos y perennizar el recuerdo de todos los patriotas que lucharon por la libertad y la independencia” (23). Esta perspectiva de la inclusión, se manifestó, por ejemplo, a través de las conmemoraciones de la gesta sanmartiniana, en las que, además de la erección de un monumento al líder argentino, se pretendió recordar al peruano de a pie, con la evocación de “los pronunciamientos espontáneos de los pueblos” (23). A través de la labor de la comisión, señala el general, se debía “saldar una deuda de gratitud a los precursores y próceres peruanos”, que habían preparado “la generación de la independencia” y “las acciones de armas” y que representaban “un largo proceso, desde la revolución de Túpac Amaru, la Carta a los Españoles Americanos de Viscardo y Guzmán, la labor docente de Rodríguez de Mendoza en el Convictorio de San Carlos y las acciones decididas de combate del “Primer Soldado del Perú”, General Francisco de Vidal, desde el inicio de la campaña libertadora. Así se concretó la idea del Monumento a los Próceres de Lima (23). En la parte superior del monumento a estos actores históricos se inscribió el lema “A los próceres peruanos que lucharon por la libertad de los pueblos americanos”. Reivindicado Túpac Amaru, se incluía, simbólicamente, al hombre de a pie en el proceso emancipador; pero, siendo este personaje

simbólico del GRFA, se incluía, también, a la masa popular que había sido excluida a través de la injusticia social que no se había sabido resolver desde el nacimiento de la república.



Imagen 11 Integrantes de la CNSIP. De pie y de izquierda a derecha: Alberto Tauro, Armando Nieto, N.N., N.N., Augusto Tamayo, N.N., Guillermo Durand, Gustavo Pons y señor Bellido. Sentados, de izquierda a derecha: Estuardo Núñez, Ella Dunbar, Juan Mendoza, Aurelio Miró Quesada y N.N.

1.4.5.1. Pons Muzzo por la defensa de la independencia obtenida a través de una “línea histórica” entre Túpac Amaru y José de San Martín

La convivencia entre las gestas criolla y mestiza por la independencia se manifestó en un episodio específico que involucró a Pons Muzzo con el discurso reivindicativo promovido desde el GRFA. El canal que facilitó esta sinergia fue el registro conmemorativo de la CNSIP; específicamente, la inauguración del monumento escultórico a Francisco Antonio de Zela realizado en la Tacna de Pons el 20 de junio de 1972. A través de este episodio se puede identificar una instancia en la que convivieron los nacionalismos tradicional y revolucionario a través del discurso o, quizá, una articulación histórica que parece responder a intereses políticos y concesiones doctrinarias. “Universo”, la editorial fundada por el educador, publicó un pequeño texto que transcribió el discurso del educador. Interesado Pons en legitimar la autonomía del Perú como protagonista de la independencia americana, defendió la versión de que este obtuvo su propia independencia, participó en la de pueblos vecinos, y no se le concedió a través de manos y armas extranjeras. Interesado el

GRFA en reivindicar la participación del pueblo como estrategia política de sus reformas sociales, promovió la imagen de Túpac Amaru como el iniciador de la independencia que este régimen se encargaría de completar. Identificada esta común necesidad de defensa -de origen criollo una y mestizo la otra- la política las articulará a través de la memoria. En palabras de Pons Muzzo, la comisión quiso responder contra esta “vieja interpretación extranjera”, “antiperuana” e “inexacta”, y otorgarle su justo lugar a la revolución tupacamarista, proyecto que, finalmente, fracasó por las carencias logísticas que aportaron los libertadores. Según el educador, la interpretación de que la independencia fue concedida, “Es ignorar el esfuerzo de tantos peruanos que desde 1780, hasta la llegada de la Expedición Libertadora a Paracas en setiembre de 1820, se rebelaron contra el poder español, en demanda del derecho soberano del pueblo peruano, al gobierno propio y a ser independientes” (1972 6-7). Los tupacamaristas son referidos por Pons Muzzo como “próceres peruanos” que “pagaron con su vida sus patrióticos actos de rebeldía, muriendo en los campos de batalla, en los cadalsos o en las prisiones” (7). En comparación por lo historiado por el educador, a través de este discurso, el aporte de la revolución de Túpac Amaru II adquiere superior protagonismo que el que le había asignado en su historiografía escolar. Así se evidencia en los textos escolares publicados entre 1948 y 1971, año previo a la emisión del discurso referido. En el primero de estos, editado artesanalmente para los alumnos del tercer año de educación secundaria del CMLP, Pons deja su primera huella bibliográfica como historiador respecto a Túpac Amaru II. En este texto, enfocado “en el proceso de la Emancipación del Perú y de América”, el educador considera que “en el Perú se produjo la primera gran rebelión contra el sistema imperante, por obra del famoso cacique Tupac Amaru, rebelión que con justicia se considera el movimiento precursor de la independencia y que repercutió en otros lugares del continente como el Alto Perú, y Nueva Granada con la rebelión de los comuneros” (1948: 94). En una revisión al tratamiento de la revolución tupacamarista en uno de los textos que el educador escribió durante el régimen de Velasco, se menciona la salvedad de que el movimiento tupacamarista “no estaba destinado a conseguir la independencia del Perú, sino iba dirigido contra las malas autoridades, por los abusos que se cometían contra los indígenas” (¿1969?: 25)-aunque sí se señala su influencia circunstancial para que Vizcaro incentive a Inglaterra a ser aliada de la independencia americana (¿1969?: 23). Incluso, en el texto de *Historia de la Cultura Peruana* que el educador publicó en el año

de 1971, el del sesquicentenario, Túpac Amaru II no tiene lugar en el capítulo respecto a la gesta patriótica de fines del siglo XVIII, como sí lo tienen Francisco de Miranda y Juan Pablo Vizcardo y Guzmán (1971: 143). A pesar de ello, el discurso emitido por Pons Muzzo, con motivo de la inauguración del monumento a Zela, articula la revolución tupacamarista como un antecedente decisivo para la independencia. De esta manera, se tejía una historia heroica que incluía el elemento andino como actor importante en el proceso hacia el republicanismo. Según el educador, la función de la comisión fue trazar una “línea histórica” que exaltara el aporte peruano a la independencia americana y a través de su “liderazgo en la idea y la acción, con Juan Pablo Vizcardo y Guzmán y José Gabriel Túpac Amaru”. Sobre la base de este precedente histórico, el educador concibió que el arribo de los ejércitos de José de San Martín y Simón Bolívar “no se debió a que venían a “concedernos” la libertad, como inexplicablemente se sostiene por algunos, sino a colaborar con el pueblo peruano a obtenerla, ya que a la llegada de San Martín al Perú, estaba inequívocamente demostrado con 10 años de guerra en el Continente, que si no se vencía el formidable poder realista que significaba el Virreynato del Perú, la independencia de los demás pueblos americanos peligraba (1972: 6). ¿En qué radicaría, entonces, este superior protagonismo de Túpac Amaru II en el discurso ponsmuzzeano? En el énfasis del carácter articulador del movimiento tupacamarista con la gesta libertaria. Este énfasis, incluso, permite observar con una dimensión más objetiva el logro de De San Martín, nada menos que el héroe de Pons Muzzo. Ahora ¿qué lugar le corresponde a la efeméride de Zela en las instancias reivindicativas del trabajo de la CNSIP? El abordaje de aspectos relegados por la historia. En palabras de Pons: “el sentido social y popular que tuvo el movimiento de Tacna de 1811” (10). Aquí, el educador articula una doble y simultánea defensa: la de la naturaleza diversa de los actores de la emancipación y la de la élite que la historia decimonónica enunció como protagonista. Contra el pensamiento de que la independencia “fue un movimiento burgués, de la élite social criolla, del que el verdadero pueblo estuvo alejado”, Pons Muzzo señala que el movimiento de Zela “tuvo una base profunda en la clase media criolla y mestiza, así como en el pueblo indio y mestizo que empezó a sentir en su corazón, el sagrado sentimiento del amor a la patria” (10). Este detalle sí es novedoso, ya que, como señalamos, ni Túpac Amaru II había tenido lugar en el forjamiento del patriotismo en la historiografía escolar del educador. Esa participación andina es ilustrada por Pons a través de la alianza tejida entre las élites criollas

de Tacna “las huestes de los caciques Ara y Copaja” y el pueblo de Tacna que envió “desde diversos lugares de la región su contingente de sangre” (10). Asimismo, el educador ejemplifica esta “unidad social ejemplar en la lucha por la liberación del Perú y por los derechos soberanos del pueblo” (10), a través de “la rebelión acaudillada por los hermanos Paillardelle y el Alcalde de primer voto del Cabildo Constitucional” (11) ocurrida en el mes de octubre del año de 1813 y que fue, en sus palabras, “de carácter popular y no de élite” (11).

1.4.6. La segunda fase del Gobierno Revolucionario de las Fuerza Armada y el desmantelamiento del proyecto socialista (1975–1980)

Habiendo sido ministro de Hacienda y Comercio, tanto en el primer gobierno de Belaúnde cuanto en el régimen de Velasco, Francisco Morales Bermúdez enfocará su gestión presidencial, entre 1975 y 1980, en resolver los problemas de la economía peruana. Después de derrocar a Velasco, el 29 de agosto de 1975 desde la ciudad de Tacna, el nuevo jefe de Estado asignó a su régimen la denominación de segunda fase del GRFA. En su mensaje a la nación del 28 de julio de 1976, Morales Bermúdez definió su revolución como nacionalista, humanista y cristiana (1). No obstante, el 22 de abril del año de 1970, el general ya había emitido un discurso en la XI Reunión de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo, realizada en Punta del Este, Uruguay, a través del cual señalaba que el “Perú reclama que [la] década del 70 sea justa y humana”. Un análisis de los mensajes a la nación que el general Morales emitió durante su régimen, nos permiten reconstruir su doctrina⁵⁴. En el emitido en el año de 1977 el presidente delimitó la ideología de su gestión, al señalar que su doctrina sería la del humanismo. Esta consistiría en ubicar al hombre “en el centro de la historia y en orientar las actividades económicas y políticas hacia un modelo que haga posible la cabal realización de la plenitud humana” (4). Este es un concepto clave para identificar la ruptura ideológica con la gestión velasquista, ya que, bajo su núcleo subyace la crítica a los problemas económicos que, un sistema “imposible” habría generado en el Perú. No existiría humanismo, sin una “verdadera morada para el hombre”, y no la morada a la que su antecesor

⁵⁴ Todas las citas aludidas a los mensajes presidenciales las podemos recuperar de la página web del Congreso de la República: <http://www.congreso.gob.pe/participacion/museo/congreso/mensajes-presidenciales/>, y de sus hipervínculos.

lo había conducido. En su mensaje en julio de 1979, el presidente aprovechó la tipificación de la educación -en la constitución recientemente elaborada por la asamblea constituyente- como derecho “inherente a la persona humana”. Esta coincidencia le permitió establecer un diálogo con la doctrina del “humanismo revolucionario que inspiró la Reforma de la Educación” (11). No obstante, fue una referencia legislativa que no informó respecto a ninguna acción que se haya emprendido desde su gestión en materia educativa. El jefe de Estado insertó, como elemento de su doctrina, la metodología del “gradualismo” (5). Según su discurso del 28 de julio de 1980, esta metodología responde a la gradualidad con la que el gobierno debía adaptar medidas para las transformaciones sociales (4). Asimismo, incluye las categorías de “pluralismo” y “participación” (1978: 11). Respecto a la primera, Morales Bermúdez ya había referido la diversidad de los actores en el escenario empresarial (6); y, por la segunda, a la integración de las mayorías y el espíritu democrático (1976: 1). Si bien, el general señaló que su gobierno continuaría con la ideología que sustentó la primera fase del GRFA, en realidad, articuló un discurso ambiguo. Esta ambigüedad le permitió fluctuar entre quienes conservaban su simpatía por las transformaciones impulsadas por Velasco y quienes las rechazaban. Así, en su mensaje emitido el 5 de setiembre de 1975, advirtió que el proceso revolucionario no debía ser emprendido “ni desde la perspectiva tradicional, ni dentro de los esquemas de la realidad revolucionaria de otros pueblos” (3). En este mismo discurso, el general anunció que reorientaría la metodología del proceso revolucionario a través de la “descentralización en las responsabilidades administrativas”, el “diálogo informativo y esclarecedor con la población”. Según Morales, se debían “reorientar las acciones emprendidas, si se han desviado de su finalidad, reconocer los errores y enmendarlos” (2). En su mensaje a la nación del año de 1976, el presidente aludió a su distanciamiento del socialismo practicado durante la fase precedente, considerándolo como un “modelo extraño” a la realidad nacional y sugiriendo el carácter “utópico” de su empresa (3). A través de este mensaje, Morales Bermúdez fijó una distancia con lo que consideraba rasgos caudillistas y demagógicos en Velasco; así, hablaría de “personalismos” en su mensaje de 1978 (2). En el discurso que emitió el 28 de julio de 1977, señaló que la “desviación doctrinaria” y el intento de “forzar las cosas con demasiada rapidez” facilitó la “infiltración” “de corte totalitario y de corte marxista” en el régimen velasquista (6). Desde su gobierno, debía articularse una doctrina que sustentara una política que prolongara, con una serie de

reajustes, los criterios de la planificación educacional emprendida en las gestiones de Prado y Belaúnde y que la reforma de 1972 había respetado. De acuerdo con André Cardó, la política educativa de esta segunda fase le fue encargada entre 1977 y 1978 al ministro de Educación, general Otto Eléspuru Revoredo, a quien le sucedió el general José Guabloche hasta 1980. Según Eléspuru, -señala Cardó- “eran cuatro los puntos principales que debían considerarse en el sector educativo: (i) las distorsiones y correctivos que debían aplicarse a la reforma, (ii) la redefinición del Consejo Superior de Educación, (iii) la política frente a la agitación del magisterio, y (iv) el reordenamiento administrativo del sector” (Cardó 1989: 137). En el año de 1978, se desactivó el comité de planificación debido a un aludido obstruccionismo político. En consecuencia, las políticas educativas dependieron de la Oficina Sectorial de Planificación Educativa (OSPE). Por otra parte, se desactivó el programa de alfabetización (ALFIN) por haber sido considerado de “fuerte infiltración marxista y de usar el método de Paulo Freyre como instrumento de agitación popular” (Cardó 1989:140-152).

1.4.6.1. La reorientación de la reforma educativa y la planificación a corto plazo (1977-1980)

El año de 1977 fue fundamental para la reorientación de la política educacional; pero también lo fue para el país, porque fue en este periodo que Morales Bermúdez anunció la convocatoria y elección de una asamblea constituyente que tendría el objetivo de elaborar una nueva carta magna que garantice “la conciliación de las transformaciones estructurales con las libertades y las garantías democráticas” (11). La crisis económica que el gobierno debió heredar –manifiesta en la reducción del precio de las exportaciones y el incremento de la inflación- hizo que el presupuesto desatendiera el área educativa y que la gestión en educación, descartara la planificación a mediano y a largo plazo y optara por los “planes operativos” en vista de la falta de infraestructura y recursos (Cardó 1989: 130-148). Entre agosto de 1977 y el año de 1979, el Instituto Nacional de Planificación creó doce organismos de desarrollo regional (ORDES), lo cuáles operaron de manera descentralizada. Estos tuvieron autonomía política, administrativa y presupuestaria (Cardó 1989: 142); no obstante, esto ocasionó que se omitiera “la función prospectiva de la planificación” (Cardó 1989: 150). Políticamente, el grupo de militares identificó ideas del marxismo en la reforma educativa y, a partir del año de 1977, operó cambios sobre ella con la gestión de ministerial de Eléspuru

(Cardó 1989: 137). Operativamente, se vuelve a demarcar y reducir los NEC (Cardó 1989: 193). En su mensaje del 28 de julio de 1980, Morales Bermúdez señaló, de manera bastante general, “los logros alcanzados” por la reforma educativa entre 1972 y 1980. El presidente señaló que estos éxitos obtenidos en las diversas áreas educativas, como la Educación Básica Regular, “compensan los esfuerzos desplegados” por el gobierno. Según su discurso, estos logros se sustentaban en “la acción comunitaria” y la “igualdad de oportunidades educativas”. Asimismo, la reforma había atendido “el mejoramiento de las condiciones profesionales, sociales y económicas del magisterio”. El general concluyó su referencia a la educación, señalando que había que observar los logros de la reforma educativa “a través de una generación” y no “en ocho años que tiene de vigencia” (8).

1.4.6.1.1. El currículo para la educación secundaria, el programa de Historia del Perú y del Mundo y la reasignación de la Historia del Perú como línea de acción independiente (1977-1979)

En su análisis respecto a la dinámica institucional de la planificación, Cardó considera que la politización de los NEC condujo a que la mayoría de padres de familia optara por los representantes tradicionales en el proceso educativo. Esto debido a que los núcleos no contaron con las herramientas económicas, físicas y técnicas para innovar el sistema educativo local desde sus necesidades (1989: 145). Este mismo problema se había presentado desde “los inicios de la planificación curricular”. Por ejemplo, se “abrió la perspectiva local de los contenidos educativos con métodos nuevos y una creatividad innegable”; sin embargo, se pregunta Cardó, “¿Hasta qué punto eso fue efectivo?” Lamentablemente, se había carecido de “recursos humanos y técnicos”. Desde el punto de vista del educador, en el corto plazo, la generalización de la reforma fue exitosa; pero debido al “interés político de acelerarla”. Esto impactó en la cristalización de un reformado plan de estudios; por ello, señala Cardó Franco, “la elaboración del nuevo curriculum fue lenta y sólo en 1977 se pudo contar con el conjunto de los programas curriculares, desde el nivel inicial hasta el primer ciclo de la educación superior, elemento básico para el entrenamiento magisterial” (146-148). En este año, 1977, la Dirección General de Educación Básica Regular y Especial, durante la gestión ministerial de Eléspuru, resolvió programas adaptados para el quinto año de la educación secundaria. Se conformó, por ejemplo, un equipo de trabajo que elaboró el programa visión de la materia de Historia del Perú y del Mundo. Este estuvo integrado por José Luis Pérez Villar, Silvio de

Ferrari, Armando Nieto S. J., Nelly Yáñez Pimentel y Luis Millones Santa Gadea. Sustentado sobre el criterio curricular de los reformistas anteriores, se planteó la integración entre la Historia del Perú y la Historia Universal, “considerando a esta en función de la Historia del Perú”. Estos tres referentes científicos, parecen condensar la búsqueda de este programa, en presentar los conceptos necesarios “[...] a fin de que el educando obtenga una comprensión de la sociedad, orientada de tal forma, que al reconocer el trabajo y los logros de sus mayores, sea capaz de colaborar solidariamente en la construcción de la Nación Peruana” (Perú 1977: 132). El objetivo del programa es que, al término de los estudios de quinto año de educación secundaria, el estudiante podrá: “Conocer críticamente, el proceso socio-cultural del Perú, en contexto mundial, desde el periodo de la Centralización Metropolitana (1919) hasta el periodo del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada” (132). De esta manera, se establecía la integración curricular de ambas materias históricas. La periodización de este programa, no incluyó el tema de la Guerra del Pacífico. La concepción de la historia, línea de acción fundamental para la formación de valores ciudadanos, debía ser redireccionada. Por eso que se procedió “a la revisión de los currícula que se venían aplicando y se introducen modificaciones en los contenidos de las áreas de ciencias sociales y del lenguaje (Cardó 1989: 139). El 22 de noviembre de 1979, a través de la Resolución Ministerial N° 1315-ED-79, el ministro de Educación, general José Guabloche Rodríguez, resolvió que “la programación, ejecución y evaluación de Historia del Perú se desarrolle como línea de acción educativa independiente a partir del II Ciclo de Educación Básica” (Pons 1994: 12). En los prefacios y prólogos de sus libros, Pons Muzzo hubo casi siempre de enfocarse en su eventual tema de estudio. No obstante, fue distinto con su estudio respecto al Protocolo de Río de Janeiro. Desde su punto de vista, la información histórica emitida durante la primera fase del GRFA había sido distorsionada debido a la doctrina de ese régimen. El histórico problema con el Ecuador le sirvió como pretexto para configurar su paratexto. De acuerdo con el prólogo, “el pueblo peruano” debía ser “adecuadamente informado” respecto al asunto peruano-ecuatoriano, cuyo “artificial conflicto surgido desde 1950” permanecía “entorpeciendo las buenas relaciones que deben existir entre países hermanos”. Pons apela a un sustantivo muy severo contra el régimen de Velasco y su tratamiento de la Historia del Perú: “Esto lo decimos porque desde la tiranía del general Juan Velasco Alvarado la enseñanza del Curso de Historia del Perú desapareció del Plan de Estudios de educación secundaria para dar paso al

desdichado curso de Ciencias Sociales de tenencia marxista, que tanto daño ha hecho al verdadero conocimiento de nuestro pasado histórico, cuanto a la formación de nuestros educandos” (1994: 12). Ante su distanciamiento ocurrido durante la gestión de Velasco, el gobierno aprobó un nuevo reglamento de colegios particulares (Cardó 1989: 139). Curiosamente, la editorial que publicó el programa curricular para el quinto año de secundaria en el año de 1977 fue Universo, que había sido fundada hacía diez años por el historiador.

1.4.6.1.2. Nacionalismo conservador, memoria y política exterior

La tradición y su conservación fue considerada por el régimen conservador de Francisco Morales Bermúdez (Imagen 12). En su último mensaje a la nación, el presidente señaló que diversas reformas pretendieron “fomentar en las generaciones jóvenes una conciencia nacionalista, respetuosa de nuestra tradición y valores históricos” (1980: 14). En otro lugar, el general se refirió al acceso a la participación de los ciudadanos como fundamento del sistema democrático. La democracia facultaba y exigía la adecuación de sistema “a las nuevas demandas que le plantea el curso histórico del país”. Intentó sostener su discurso, sobre una sentencia popularizada de Basadre, quien había fallecido un mes y un día antes, y cuyo gobierno había reconocido con la Orden del Sol, el 26 de enero del año de 1979. Esta adecuación democrática debía evidenciarse con el hecho de “Aceptar que nuevos protagonistas, con nuevas exigencias, se presentan y que tienen derechos que deben ser respetados” para “cumplir con la promesa de la vida peruana, tal como lo señalara el recordado maestro Jorge Basadre” (21). Entre los años de 1975 y 1976, Pons Muzzo integró la Comisión Consultiva de Relaciones Exteriores que rechazó la propuesta de Chile para dar salida al mar a Bolivia. Y, en el año de 1978, el educador formó parte de la Comisión Nacional del Bicentenario del Nacimiento del General San Martín (1978). Un año después, se conmemoraba el centenario de la Guerra del Guano y del Salitre. En su discurso por la imposición de la Gran Cruz de la Orden “El Sol del Perú” a Basadre, el ministro de Relaciones Exteriores, José de la Puente Rabdil, recordó que la denominación del año de 1979 no solamente conmemoraba el centenario de la Guerra del Pacífico, sino que también lo hacía con el quincuagésimo aniversario de la reincorporación de Tacna. De la Puente destaca a “los que mantuvieron silenciosa y tesoneramente el honor de ser peruanos” (Ministerio de Relaciones Exteriores 1979 3). Asimismo, el canciller rindió homenaje a los

diplomáticos peruanos que, desde “el derecho, la justicia y la verdad de su causa” lucharon por la conservación de la tierra del sur y de su identidad: “Por ello merecerán siempre reconocimiento por la indesmayable lucha que libraron para redimir del cautiverio a esos héroes civiles que, al calor de la cotidiana fidelidad de su existencia en el extremo sur de la Patria, mantuvieron viva la fe, el arraigo y la promesa que sigue siendo el Perú” (3). Poco menos de dos meses después, a través de la Resolución Ministerial N° 0319-79-ED, del 21 de marzo de 1979, el ministro de Educación, José Guabloche Rodríguez, resolvió “Calificar como obra cultural de interés nacional – el libro titulado “Compendio de Historia del Perú” del que es autor don Gustavo Pons Muzzo”. Dicha resolución, hubo de considerar los oficios N° 012-MNH-D-79 y N° 269-DG-INC, a través de los cuales el Instituto Nacional de Cultura, se había pronunciado de manera favorable, ante la solicitud de esta calificación, que el autor había presentado a Guabloche, a través del Expediente N° 2-00247- 79 del 10 de enero de 1979. Previamente a lo resuelto por el INC a través de su director, Francisco Abril de Vivero, la investigadora María Rostworowski de Diez Canseco, directora del Museo Nacional de Historia, a través de una carta dirigida a Abril el día 15 de febrero, manifestó que “personalmente”, el CHP “puede ser calificada como obra cultural de interés nacional para fines tributarios”. De esta manera, y de acuerdo con la apelación de Pons Muzzo, bajo la protección de la Ley N° 15792 (emitida por el Congreso y ratificada por Fernando Belaúnde y su ministro José Navarro Grau) “y en atención a lo que dispone el Decreto Supremo 287-68-HC”, esta nueva producción editorial de Pons quedaba “exenta de toda contribución” tributaria y lo volvía a catapultar como autor de un texto formativo, después de algunos años en los que la competencia y la promoción de nuevos textos desde los aparatos del Estado le hicieron perder protagonismo. Lo curioso es que, debido a la brevedad del discurso administrativo, ninguna de las autoridades que avalan al CHP, explican las razones de su suscripción. En el colofón de su mensaje a la nación del año de 1979, Morales Bermúdez se refirió al aniversario de la Guerra entre el Perú y Chile que se había cumplido en el mes de abril de ese año. Según el presidente, el recuerdo de la independencia revestía “en este Año de nuestros héroes de la Guerra del Pacífico una significación especial”. El Perú se había involucrado en una “guerra aciaga” “que, junto con las innumerables demostraciones de heroísmo y abnegación de ínclitos patriotas”, había desnudado “La negligencia, la irresponsabilidad y la prevalencia de las pasiones menudas por sobre los altos intereses de la

nación, fueron los causantes directos de esta nefasta etapa que nos costará mucho olvidar”. Este contexto fue adecuado para que el presidente noticiara a la nación la modernización de las Fuerzas Armadas y la justificara apelando a que “la seguridad nacional posee los medios indispensables para que el Perú pueda vivir libre de asechanzas y sus hombres y mujeres dedicarse al trabajo constructivo y creador que nos sacará del subdesarrollo” (17).



Imagen 12 Morales Bermudez y Pons Muzzo coincidiendo en un evento por la reincorporación de Tacna al Perú, realizado en el club limeño de esta provincia.



CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN NACIONALISTA DE GUSTAVO PONS MUZZO. IMPLICANCIAS EN SU HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR Y EL SERVICIO PÚBLICO

Escribir acerca de la vida y obra de Gustavo Pons Muzzo implica explorar parte de la historia de la educación en el Perú y de la enseñanza de la Historia. Implica, también, la aproximación a la historia republicana de los textos escolares del Perú; específicamente, a la producida durante la segunda mitad del siglo XX. Nuestra tarea nos conduce a explicar este proceso, considerando el marco de la cultura nacionalista que los países de América Latina asimilaron como proyecto político, en virtud de la supervivencia del sistema democrático y la economía capitalista. En este capítulo, abordaré dos asuntos generales: los eventos que participaron de la formación nacionalista del autor y el análisis de algunos de sus textos que evidencian el diálogo entre su doctrina educacional y sus simpatías y antipatías políticas. En la primera parte, examinaré algunos eventos biográficos, como la experiencia traumática de su cautiverio en Tacna y la relación con su parentela chilena. Por otra parte, sobre la base de la teoría de los actos de habla de John Austin, aplicaré un breve análisis pragmático de su discurso antichilenista. Asimismo, presentaré la influencia de docentes como Julio Chiriboga y Jorge Basadre para su formación académica en la UNMSM y analizaré su doctrina educacional, sustentada en su tesis doctoral en Pedagogía. También, me aproximaré a su enfoque para la enseñanza de la historia en los colegios Leoncio Prado y San Julián, así como a su propuesta educativa durante su estancia en la PUCP. En la segunda parte, analizaré los textos de historia de Pons Muzzo y los criterios educacionales subyacentes bajo su discurso. Desde esta perspectiva, integraré algunos títulos sobre la base de conceptos como la urgencia por la uniformidad en el texto oficial de *Historia del Perú* (1950) y el *Compendio de Historia del Perú* (1978); las nociones de transculturación y continuidad en *Historia de la Cultura* (1945), *Historia del conflicto entre el Perú y España* (1966) el *Compendio de Historia del Perú* (1978) y la *Historia gráfica del Perú* (¿1991?); y el abordaje de los roles políticos y la defensa de la soberanía en *Las fronteras del Perú* (1962), *Historia del Perú: la república (1968:1980)* (¿1990?) y la *Enciclopedia de historia del Perú para niños* (2006). Finalmente, concluiré con una aproximación al pensamiento político del autor a partir de una serie de eventos que permiten rastrear su simpatía por dos regímenes conservadores y autoritarios en el Perú.

2.1. En búsqueda de la patria

2.1.1. Política de chilenización, análisis pragmático del discurso antichilenista y familia peruano-chilena

Gustavo Pons Muzzo nació en Tacna el 12 de setiembre de 1916. La Municipalidad de Lima conserva una copia del acta de nacimiento N° 43. Interesante resulta el discurso oficial que documenta la inscripción del “menor Gustavo Pons Muzzo nacido en la provincia cautiva de Tacna” e “inscrito como peruano por la voluntad de su padre; y en la condición de peruano por nacimiento á mérito de haber nacido en territorio peruano durante la dominación chilena”. Curiosamente, es la diócesis de Arica la que certifica que el futuro educador fue bautizado en la parroquia Capilla del Sagrado Corazón el 31 de diciembre de ese año, en la ciudad de Tacna. Poco más de ocho años después, en mayo de 1925, don Bartolomé Pons Salleres fue expulsado de Tacna. Su cuarto hijo, Gustavo, tenía ocho años de edad. Pons, casado con doña Elsa Muzzo Vásquez, formaban parte de la resistencia tacneña contra la ocupación (Imagen 13). Los ocho años de edad son una etapa de la infancia en la que los episodios vividos suelen ser recordados. En palabras de Ricardo Pons Díaz (1960), este evento “tiene que haber calado muy hondo en la forma en que él [su padre] sentía la patria”:

Eran grupos de peruanos que formaban parte de la resistencia. Una de esas formas [de resistencia] era escribir todo lo que hacían los chilenos en Tacna. Y esa información salía de Tacna hacia Lima. Entonces, una de esas cartas es interceptada y llega a manos del intendente Lira. Y entonces este... ahí firmaban pues, ¿no? Y entonces lo hace llamar el intendente a mi abuelo, y le dice: “Señor Pons, ¿usted ha escrito esta carta?” Le dice: “Sí”. “Tiene cuarenta y ocho horas para salir de Tacna... Usted y su familia”. Y en cuarenta y ocho horas tuvieron que salir. Porque ya sabíamos lo que les hacían. Entonces, vendieron las cosas que tenían ¿no? y con lo que pudieron también, se vinieron, ahí en el transporte... Le [ininteligible] porque el barco estaba a cierta distancia de la costa. Había que subirse a un bote... sí, el vapor Oropeza y tenían que ir al barco. Y en esa época tenían que transportarlo a Gastón, que fue rector. Tenía un año, él. Y entonces al pasarlo del... no sé si del muelle al bote o del bote al barco, al vapor, casi se les cae; lo han agarrado, pero así de la ropa lo han levantado a Gastón. Casi se queda ahí, en el mar de Tacna (Conversación personal).

Uno de los textos en el que Pons Muzzo aborda lo que él denominó la “política de chilenización” de Tacna y Arica, es *Del Tratado de Ancón a la Convención de Lima. Una historia de la política chilena desde la firma del Tratado de Ancón a la actualidad* (1999). El tópico fue reproducido, parcialmente, por el semanario *Hildebrandt en sus trece*, en su edición del 18 al 24 de setiembre del 2015, texto al que apelaremos para el citado. En estos

pasajes, el educador inserta episodios personales que debió padecer durante su infancia en la Tacna de la ocupación. Entre algunos de estos actos, destacan la represión contra la educación nacional, la persecución de los sacerdotes peruanos que ejercieron el ministerio católico de manera clandestina, el asalto a los locales de la prensa nacional, los ataques contra las instituciones nacionales (como el incendio del Club de la Unión), la expulsión masiva de peruanos y la confiscación de sus bienes, y el ataque físico que lesionó y causó la muerte de muchos tacneños y ariqueños (2015: 26-27).



Imagen 13 Familia Pons Muzzo en el año de 1917, antes de ser expulsada de Tacna por los funcionarios chilenos de la ocupación. Gustavo es el pequeño cargado por su padre, Bartolomé Pons Salleres.

Respecto al cierre de las escuelas peruanas, ordenado el 14 de mayo del año de 1900 por la intendencia de Tacna y el envío de preceptores chilenos para la educación de los niños peruanos, el historiador detalla que el hecho generó la resistencia de maestras que enseñaron a los niños, de manera clandestina, a leer y escribir. Pons revela que “Las primeras palabras que enseñaban era «Mi patria es el Perú». Yo fui uno de ellos”. Junto a sus hermanos Julio y Alfonso, detalla Gustavo, asistieron a la casa de la profesora Manuela Quijano, ubicada en el Paseo Vigil. No obstante, después se vio obligado a asistir a un programa que intentó que los niños y los jóvenes tacneños aprendieran a cantar el himno chileno, hecho que, según Pons Muzzo, no se logró ya que “la enorme mayoría nos negábamos a cantarla”. En suma, el educador debió estudiar en un colegio chileno los dos primeros años de la primaria, hasta que su “padre y toda la familia fuimos expulsados de nuestro territorio por el tristemente famoso Intendente de Tacna Barceló Lira”. Sin embargo, si bien la escuela se había convertido en un

centro de alienación cultural, la represión no impidió que las casas de las familias cautivadas “se convirtieron en escuelas, en donde nuestros padres nos enseñaron el amor a nuestra Patria y estar siempre a su servicio”. Resulta simbólica la referencia acerca de la negativa de los tacneños a asistir a las misas oficiadas por sacerdotes chilenos. Varios párrocos peruanos que habían practicado el ministerio, de manera clandestina, fueron expulsados de la provincia. Esta represión contra la religión practicada por peruanos “aumentó el resentimiento de la población tacneña y ariqueña”, que se negó a participar de las nuevas misas: “Mi santa madre fue una de ellas”, refiere Pons. Uno de los curas que “acrisoló sus sentimientos de herido patriotismo” fue el cardenal Juan Alberto Guevara, quien fue expulsado por su colaboración con el periódico “El Morro de Arica”. A pesar de que, en el año de 1894, se había cumplido el plazo que estableció el Tratado de Ancón para que en “las cautivas” rigiera la legislación chilena, las autoridades de la ocupación continuaron imponiendo sus rituales de chilenización. Uno de los más aberrantes fue que “los jóvenes peruanos al cumplir los 21 años de edad” debían “hacer servicio en el ejército chileno” (27). Otra práctica de resistencia referida por Pons Muzzo, es el de la respuesta de las familias peruanas ante la prohibición del izamiento de banderas por el día de la patria. En los comedores de las casas se ponía la bandera y se cantaba el himno nacional: “Yo de niño fui testigo en mi casa de este hecho patriótico”. Uno de los episodios más significativos que relata Pons es el que atestiguó, siendo niño, cerca de la calle Zela, al mediodía, y que protagonizaron un grupo de carabineros contra un grupo de peruanos que habían sido detenidos y que eran conducidos de la intendencia al cuartel: “Los carabineros les daban de palos y ellos respondían con un vibrante ¡Viva el Perú! mientras los palazos continuaban en todas las partes del cuerpo y de sus cabezas se derramaba abundante sangre. Las mujeres que veían el siniestro espectáculo lloraban y los hombres protestaban. Como consecuencia de esta punible agresión, pocos años después fallecía el poeta Pedro Quina Castañón, uno de los agredidos, quien tenía los pómulos destrozados. Ese recuerdo no se borrará jamás de mi mente”. Por otra parte, el trabajo historiográfico de Pons Muzzo, tan difundido a través de sus textos escolares, despierta una serie de significantes relacionados con Tacna y la territorialidad que han sobrevivido en el imaginario colectivo del siglo XXI. Por ejemplo, el 27 de marzo del año de 1995, la Asociación de Exalumnas del Centro Educativo Francisco Antonio de Zela – Filial Lima, solicitó al educador, a través de una carta, la donación de “dos o tres” ejemplares de

su *Estudio histórico sobre el Protocolo de Río de Janeiro*, “dedicados a” las escolares de la filial de Tacna. En palabras de Lida Olivares de Burns, presidenta de esta asociación, y de Florencia Gerbaud de Moreno, su secretaria general, cuando se aborda el tema fronterizo “todos dirigimos el pensamiento a su obra [la del autor]”; por ello, el imperativo es que “Todos los peruanos debemos conocer su trabajo”. Además, ambas exalumnas señalaron estar seguras de “que la generación que se levanta al tener en sus manos un valioso documento del tacneño ilustre: Gustavo Pons Muzzo, les será motivo de gran orgullo y ejemplo”. La correspondencia incluye una nota en la que la vocal alude a la popularidad de los libros ponsmuzzeanos, señalando que “varios jóvenes -de condición modesta-” se habían acercado al club, solicitando acceso a su biblioteca “con el fin de tomar referencias de su trabajo intelectual”. El 26 de octubre del año de 1999, la Asociación de Ex-Plebiscitarios de Tacna y Arica Campaña 1925-1926, agradeció al historiador la donación de algunos de sus textos, “lo cual constituye un recuerdo perenne y sagrado” de un “intelectual Tacneño que prestigia a nuestra tierra heroica y el Perú en general”. Cuando accedí al escritorio personal de Pons Muzzo, encontré diversas fuentes históricas. Entre ellas, anotaciones acerca de Tacna y Chile. Una de estas fue un pequeño texto protegido bajo el vidrio templado de su escritorio en el que se lucía el coro y la sexta estrofa del himno nacional y el himno a Tacna (Imagen 14). Entre sus apuntes escritos a máquina de escribir para sus clases en el colegio San Julián, identificamos uno en el que aborda el heroísmo patriótico de su ciudad natal. La etapa del cautiverio es concebida como la prueba a través de la cual “El pueblo tacneño demostró entonces, que era digno del sacrificio de su prócer que en 1811 le señaló el camino de ser peruanos y de ser libres”. A través de su resistencia, este pueblo reafirmó “el heroísmo heredado de sus antepasados, y escribir con letras de acero en las páginas de nuestra historia republicana su lucha por la Patria”. Por esto, Tacna demostró “que tenía el patriotismo y el honor suficientes para que su ciudad siguiera ostentando con legítimo [sic] orgullo el calificativo de HEROICA”. Accedimos al borrador, a máquina de escribir, de una de las dedicatorias del autor dirigida a la memoria de sus padres, “Quienes me educaron en Tacna, desde niño”, “en el amor a la Patria y estar siempre a su servicio”.

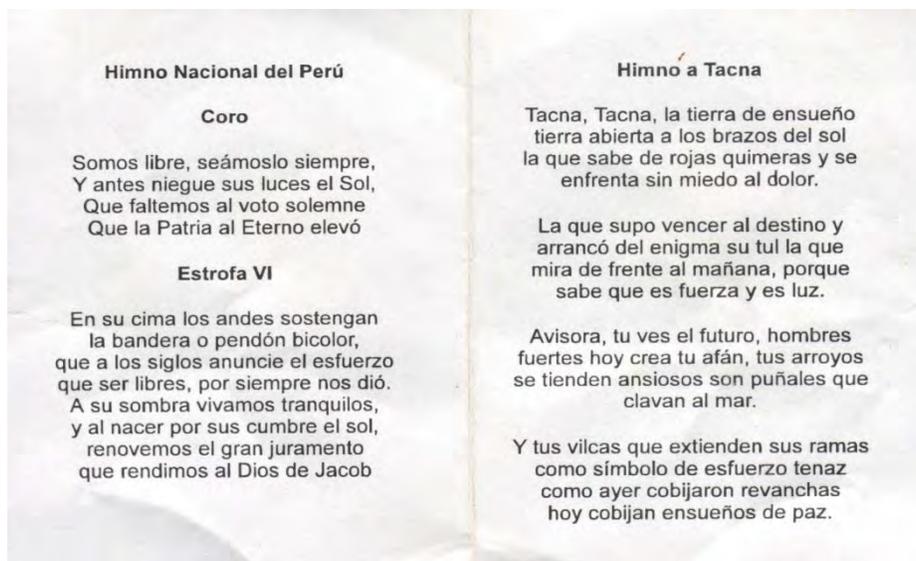


Imagen 14 Copias de los himnos nacional y a Tacna que Pons Muzzo conservaba bajo el protector de su escritorio personal.

En la historiografía actual, existe una tendencia a señalar que la historia formulada por Gustavo Pons Muzzo evidencia animadversión hacia Chile. No obstante, debemos examinar, con mayor detalle, los aspectos del referente Chile en la visión general del educador. Esta visión comprende algunos elementos que aproximan al historiador, de manera muy personal, con el país que tanto criticó. Uno de estos elementos no debiera sorprender, ya que, radica en escasas formulaciones historiográficas (aunque, no histórico-escolares) en las que Pons enfoca su crítica en los chilenos que gestionaron la guerra contra el Perú y no en Chile, en general. Además, en estas formulaciones, también se consideran instancias de autocrítica al propio gobierno peruano y a sus autoridades. Así, en su texto escolar de 1950, con referencia a los antecedentes expansionistas de Chile, el autor lamentó que la alianza defensiva firmada entre el Perú y Bolivia “no fuera seguida de una prudente política armamentista” (1950: 215).

No obstante, es otro el elemento que podría ampliar el panorama conceptual de Pons Muzzo respecto a Chile. Este elemento es el de la parentela chilena, a través de la cual, las familias Pons y Muzzo emparentaron su sangre peruana con sangre chilena. La génesis de esta parentela encontró su desarrollo en la segunda generación de los Pons y de los Muzzo que nacieron en la ciudad de Tacna. A esta generación perteneció nuestro autor. Sus primos hermanos, Julio Aparicio Pons y Santiago Muzzo Pons –algunos años mayores que Gustavo– viajaron a Chile, durante su juventud, para cursar estudios de Derecho y Medicina,

respectivamente. Fue en el país del sur que Julio Aparicio y Santiago Muzzo se emparentaron con las señoras María Ríos y Olga Benavides: ambas, ciudadanas chilenas. Con ello, se gestó el nacimiento de la familia peruano-chilena de Gustavo Pons Muzzo, la misma que ha prolongado su descendencia hasta la sexta generación de los Pons, inmigrantes de Palma de Mallorca, y de los Muzzo, provenientes de Génova (Imagen 15). La existencia de parientes chilenos en la vida de Gustavo Pons nos conduce a preguntarnos por la relación que tuvo con ellos. En palabras de Ricardo Pons Díaz, esta fue y es muy cálida y cercana. Esto se evidencia en cartas enviadas al educador, desde Santiago de Chile y fotografías que Ricardo compartió con nosotros. Con el encabezado “Mi querido primo”, es como se dirige Julio Aparicio en una carta enviada a Gustavo el 13 de setiembre de 1971, en virtud del quincuagésimo quinto cumpleaños del educador. Esta carta registra una visita hecha por Gustavo a Chile, el año anterior, y refiere la reciente visita al Perú del presidente de Chile, Salvador Allende. “Celebro que lo hayas conocido personalmente”, le dice Aparicio a su primo y revela la interesante experiencia de la interacción entre el presidente chileno y el historiador peruano; pero, también, entre personas de perfil político opuesto. Así, también, habría ocurrido entre primos, ya que Aparicio se refiere a Allende como el “gran Presidente, que busca la justicia verdadera para todos”, cuya “lucha es denodada” y que “hiere muchos intereses bastardos” “porque los impacientes le causan daño con sus demasías”. El 2 de abril de 1974, Aparicio respondió la “cariñosa carta del 9 de Marzo último” que le había enviado Pons Muzzo. En ella, señala haber querido hacerle “una pequeña visita” a la familia peruana y “a los parientes de Buenos Aires”, y lamenta que su estado de salud lo haya impedido. Menos de un año después, el 27 de enero de 1975, en virtud de la muerte de Aparicio, Pons Muzzo recibiría correspondencia de su sobrino, Julio Aparicio Ríos. En esta carta se evidencia la nostalgia. “Mucho nos gustaría verlos”, dice Aparicio Ríos, “ojalá que pudieran venir a visitarnos, como siempre tiene aquí vuestra casa y el cariño inmenso de todos nosotros para todos ustedes, que es inalterable a pesar que el nexo de unión más directo entre nuestras familias ya no está entre nosotros”. Santiago Muzzo Pons, el otro de los primos que emigró, remitió una carta a Gustavo, el 12 de noviembre de 1978, en la que se comenta tener noticia “de la distinción” que recibió el educador “de parte de los argentinos y la invitación para ir a Buenos Aires”, agregando su expectativa porque el historiador emprendería “un próximo viaje a Chile”. Poco menos de cuatro años después, el 3 de febrero de 1982, Santiago escribe de

nuevo para agradecer a su primo “la hospitalidad con la que se la familia recibió y hospedó a Adriana y María Alejandra” quienes “llegaron encantadas y felices con el lindo viaje que han hecho a Perú, por todo lo que allá conocieron y visitaron y más que todo con el cariño y acogida tan cariñosa de la familia en particular tuya de Aurea y de tus hijos”. Hubo una relación cálida entre peruanos y chilenos de apellidos Pons y Muzzo, tanto en el Perú cuanto en Chile (Imagen 16). Así lo evidencia, también, la despedida de esta carta, en la que Santiago Muzzo Pons espera que sus compatriotas en el Perú, cumplan con su promesa “de venir pronto a Chile ya saben que acá serán muy bien recibidos por toda la familia [...] Muchas gracias por los mangos, ajíes y palillo los hemos gozado mucho sobre todo Santiago”. Por otra parte, la descendencia de nuestro educador, también participó del mestizaje peruano chileno. Gustavo Pons Díaz, su hijo mayor, contrajo nupcias con la señora Carmen Nalda Nalda, ciudadana chilena, nieta de Rosa Carbajal Pons y bisnieta de Paula Pons Salleres, tía del educador. El vínculo afectivo entre los Pons y los Muzzo nacidos en el Perú y Chile acercó a sus descendientes y prolongó el parentesco hasta la actualidad.



Imagen 15: Julio Aparicio Pons y su esposa, la señora chilena María Ríos, en Chile. Santiago Muzzo Pons y familia en Viña (Chile).



Imagen 16: Gustavo Pons Muzzo (de pie, el segundo de la izquierda) con miembros de su familia peruano-chilena, entre los que se encuentran Santiago Muzzo Pons (sentado, a la izquierda) junto su esposa, la señora chilena Olga Benavides (a su costado). Fotografía tomada en Lima, en la década de 1950.

Con todo ¿por qué es justificada la crítica que apunta un antichilenismo en la historiografía de Pons Muzzo? Desde un análisis del discurso, la respuesta radica en sus aspectos retórico y pragmático; si bien, el segundo puede ser considerado más importante que el primero, ambos completan un producto narrativo de contundente rechazo a lo chileno. Desde el aspecto retórico, Pons Muzzo emplea constantemente la sinécdoque a través del vocablo Chile. El DRAE conceptualiza sinécdoque como la “Designación de una cosa con el nombre de otra, de manera similar a la metonimia, aplicando a un todo el nombre de una de sus partes, o viceversa [...] como en cien cabezas por cien reses, en los mortales por los seres humanos”. Stefano Arduini, en *Prolegómenos a una teoría general de las figuras* (2000), conceptualiza la sinécdoque como la figura que “recorta del todo la parte y sustituye el todo con la parte o viceversa” (2000: 115). En las más de sus formulaciones respecto a Chile, Pons aplica a una parte el nombre del todo. Desde la perspectiva de la coherencia local que propone Teun van Dijk en su lingüística del texto, la narrativa de Pons Muzzo presenta a Chile o los chilenos y no al gobierno chileno o a sus militares como el o los antagonistas. En defensa del autor, podríamos decir que su indiferenciación entre gobierno y pueblo chilenos o entre chilenos y miembros del ejército chileno pudo haberse debido a su estilo narrativo. Asimismo, podríamos señalar que el educador emplea la sinécdoque, también, para referirse al Perú y Bolivia. Además, debemos ser conscientes de que el volumen de un texto escolar pretende ser puntual y esto pudo haber limitado la posibilidad de detalle. También, podríamos indicar que el empleo de la sinécdoque no tiene por qué ser considerado exclusivo del

discurso ponsmuzzeano. No obstante, la palabra misma del educador, no solo a través de sus generalizaciones sino de sus especificaciones, evidencia un intestino antichilenismo. Esto se presenta, meridianamente, en su texto *Las fronteras del Perú*. En él, el historiador aborda el conflicto bélico y, en el momento que formula su introducción, señala que “la guerra se debió al deseo expansionista de los políticos y del pueblo de Chile, nada satisfechos con su modesto origen histórico de país pequeño situado entre la Cordillera de los Andes y la Costa, y desde Coquimbo hasta Magallanes” (1962: 178). Esta explicación de Pons dialoga con la que vertió para nosotros Margarita Guerra, quien refiere que “el problema de Chile es que no tiene héroes occidentales aparte de ellos dos [O'Higgins y Pratt], y no quieren recordar que a O'Higgins lo obligaron al destierro; y si mucho apura tendrían que recordar a los héroes mapuches como Lautaro y Caupolicán, que tampoco les conviene, porque ellos quieren desaparecer ese pasado” (Conversación personal). En cambio, Pons, al abordar el problema de la transculturación, a pesar de haber pretendido unificar las historias peruana y americana, el autor consideró historiar la filiación criolla de héroes peruanos como Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Alfonso Ugarte, Francisco García Calderón y Leoncio Prado, todos estos actores durante la Guerra del Guano y del Salitre (130-134). Con esto, Pons Muzzo inscribió a los héroes nacionales en el crisol occidental y la defensa del sistema republicano. Por otra parte, el educador diserta un lenguaje crudo para referir la política económica que habría resuelto el país del sur, después de haber concebido a la sureña Patagonia como “una región estéril”: “Chile resolvió así fundar su porvenir económico a costa de la usurpación de bienes ajenos, poniendo en América las bases de una política internacional egoísta, de peligrosos contornos para el futuro” (178). Esta referencia histórica nos conduce a justificar el antichilenismo en el discurso ponsmuzzeano analizando su aspecto pragmático. Como sabemos, la pragmática estudia los usos del lenguaje y las circunstancias de estos usos. Hacia mediados de la década de 1950, John L. Austin disertó una serie de conferencias en torno al habla y los tipos de actos con los que el usuario articula sus intenciones. Su obra fue publicada en el año de 1962 con el título de *How to do things with words*. La pregunta fundamental a la que responde Austin, es si ¿“decir algo es hacer algo”? (Austin 1982: 53). Para ello, el filósofo del lenguaje clasifica los actos en locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. De acuerdo con Austin, lo que determina el carácter ilocucionario del habla, es “de qué manera estamos usando la locución” (142). Por ejemplo, si estamos o “formulando una

advertencia” o “anunciando un veredicto” (143). Además, señala el filósofo británico, habría que considerar “el número de sentidos distintos” (142) en que estamos empleando las locuciones. El acto ilocucionario del habla refiere usos y sentidos subyacentes bajo las meras locuciones. Desde esta perspectiva de la pragmática, consideramos que, bajo las locuciones posmuzzeanas subyacen usos o sentidos –actos ilocucionarios- que refieren contenidos doctrinarios y políticos respecto a la historia, la educación y el nacionalismo. A través de una descripción de los actos ilocucionarios formulados por Pons Muzzo –es decir, de lo que *hace* con lo que *dice*- podríamos identificar la intención de presentar a Chile y a lo chileno, como enemigo del Perú y lo peruano. En este sentido, la historiografía de Pons respecto a Chile puede sintetizarse en dos actos ilocucionarios de carácter fundamental: la acusación (contra Chile) y la advertencia (a los peruanos). Fue Chile el responsable de la guerra y de las consecuencias negativas que, hasta la actualidad, padece el Perú. Esta acusación es manifestada, de manera contundente, en *Reflexiones sobre la resistencia de la Breña* (1982). En este texto, publicado por la Comisión Permanente de la Historia del Ejército del Perú, se le plantea a nuestro autor una pregunta puntual: “¿Qué significa para Ud. la Guerra del Pacífico 1879-1883?”. Su respuesta evidencia su acto acusatorio: “Para mí la Guerra del Pacífico significó el acontecimiento de mayor importancia que frustró el desarrollo del Perú en el siglo XIX y condicionó su desarrollo posterior hasta la actualidad” (Comisión Permanente de la Historia del Ejército del Perú 1982: 119). Pons Muzzo acusa desde el presente. La historia de la política internacional chilena, desde los hechos referidos por el educador, sigue orientada a “obtener el dominio en el Pacífico e interponerse en las normales relaciones entre el Perú y Bolivia” (119). Ello se demostraría desde los viejos intereses del régimen del general Bulnes que pretendió una salida hacia el Atlántico, a través del dominio del estrecho de Magallanes y la Patagonia, “para orientarla más al sur, “que es lo que pretende en la actualidad”. Pons denomina a la Guerra del Pacífico, “guerra de conquista” de Chile contra el Perú. En cada una de sus referencias, relaciona el acontecimiento específico con una consecuencia que determina la crisis permanente en el Perú. Este conflicto generado por Chile “desmembró territorialmente al Perú y nos empobreció”. Pons cita el desfavorecimiento que significó para el Perú la firma de tratados como el de 1929, que “semienclaustró a la provincia de Tacna al quitarle su puerto natural que es el puerto de Arica” (119). Esta guerra de conquista “le quitó [al Perú] totalmente la riqueza del salitre y

gran parte de la del guano” (119). Ello condujo al Perú a la firma del contrato Grace, a la explotación minera en el centro y de caña de azúcar en la costa, zonas “destrozadas casi todas ellas por la pirática expedición de Patricio Lynch” (119). Chile violó el principio de libre determinación de los pueblos al hacer “depender de soberanía ajena a los peruanos que habían nacido y vivían” en Tarapacá. Según Pons Muzzo, la consecuencia del mencionado conflicto es que “el Perú tuvo frontera con Chile, lo que ha influido poderosamente en nuestro desarrollo posterior”. Pons acusa a Chile de incumplir con detalles de los contratos del año de 1929, derechos que “consagran nuestra presencia en Arica” y que pretendían compensar, parcialmente, el carácter desventajoso del tratado; desventaja manifiesta, por ejemplo, en la imposibilidad de la recuperación del comercio entre Tacna y Bolivia. Claramente el autor señala que “las consecuencias de la Guerra del Pacífico no han terminado para nosotros” (120) “porque Chile sigue orientando su política internacional con un sentido expansionista”. Prueba de ello, serían las investigaciones que diversos gobiernos chilenos emprendieron, desde la década de 1950, para emplear, en beneficio del “norte de Chile”, el agua del lago Titicaca. También lo sería el frustrado intento de este país para que Bolivia acceda a un corredor en el norte de Arica, ubicado de manera paralela a la frontera con el Perú (121). Según el educador, el ofrecimiento chileno representaba un “peligro” “tanto para el Perú como para Bolivia”. Pons acusa a Chile por “su política armamentista” evidenciada en el año de 1969 con la “compra del siglo” en armamentos” aludida por el presidente Frei y que obligó al Perú a renovar su armamento y deteriorar su “endeble economía”. Pons Muzzo acusa; pero también advierte. Para él, “el Perú no puede olvidar las enseñanzas de la historia”. La advertencia es el acto ilocucionario inmediato al de la acusación que el educador formula. Tan solo cuando Chile evidencie “que su política internacional ha cambiado” “nosotros podremos vivir tranquilos” (121). ¿Se presentan estas formulaciones antichilenistas a través de los actos ilocucionarios de la acusación y la advertencia en los textos escolares del autor? Sí, aunque con menor acentuación y frontalidad. Por ejemplo, en el texto de 1950, el educador locuta la hostilidad que padeció el mediador peruano, José Antonio de la Valle, durante su viaje a Chile y la adjudica a la población chilena. Es así que “el populacho” o “la muchedumbre –cita Pons a Dellepiani- asaltó el Consulado peruano en Valparaíso y arrancó y quemó el escudo. Las provocaciones a los peruanos, el saqueo de sus propiedades, y el ultraje a sus personas, sucedieron al asalto al Consulado” (217). Con ello, el educador ilocuta

su acusación contra el pueblo chileno, protagonista de su animadversión contra lo peruano. En el texto de 1964, Pons locuta que “el conflicto y la guerra con Chile” “determinaron la primera amputación de nuestro territorio” e ilocuta una denuncia contra Chile como agente sustractor. Asimismo, Pons locuta “las dificultades puestas por el gobierno de Chile” ante la gestión que, en 1894, el presidente Morales Bermúdez encausó para que este régimen cumpliera con la disposición plebiscitaria de Tacna y Arica, e ilocuta una denuncia más. De manera similar, el autor locuta la embajada de Guillermo Billinghurst para “la realización del plebiscito” como una misión que “fracasó frente al [sic] hostile espíritu de la Cancillería chilena” e ilocuta una nueva imputación contra la beligerancia chilena (70). Por otra parte, en el texto para cuarto de secundaria de 1971, el autor ilocuta claramente la advertencia a los peruanos a través de su locución acerca de la responsabilidad chilena por las consecuencias del conflicto y el oscuro comportamiento de la diplomacia chilena. Pons Muzzo locuta las “tremendas” y “nefastas” (1971: 137) secuelas de la guerra como “la venta que realizó Chile por su propia cuenta y a su provecho el guano peruano durante el tiempo que duró la ocupación” o “el valor de los innumerables objetos de arte, ciencia e históricos de propiedad pública y privada de los cuáles se apoderó Chile llevándoselos a su país como botín de guerra” (137). El educador, de nuevo, ilocuta una denuncia contra el enemigo sustractor. Por otra parte, Pons Muzzo locuta referencias a “la mano secreta de la diplomacia chilena” que “procuraba ahondar los conflictos territoriales que el Perú tenía con otros vecinos” (70); una mano que “está siempre oculta” (210) y que, por lo cual, el Perú no debe “descuidar su potencialidad naval y militar y vivir siempre en estado de alerta en nuestra diplomacia” (210). Con ello, Pons Muzzo ilocuta su advertencia a la futura masa ciudadana del Perú.

2.1.2. La tradición formativa de la peruanidad: Guadalupe, San Marcos y servicio militar

Una vez instalada en Lima, las actividades de la familia Pons Muzzo -particularmente, las de Gustavo- referirán una formación desarrollada en instituciones tradicionalmente asociadas con la peruanidad. Luego de haber concluido la educación primaria en el Colegio De la Salle, en el año de 1928 iniciará su educación secundaria en el CNNSG, institución fundada en el año de 1840 durante el gobierno de Agustín Gamarra y reconocida oficialmente como Primer Colegio Nacional, durante el régimen de Castilla en el año de 1855. El Guadalupe fue concebido, durante la primera mitad del siglo XX, como un centro educativo

de prestigio. El 14 de noviembre de 1983, la Asociación Guadalupeña confirió a Gustavo Pons Muzzo un diploma de honor por las bodas de oro de la promoción 1933. El 20 de diciembre de 1986, tuvo lugar un reencuentro de esta promoción a la que asistió el educador (Imagen 17). El 18 de julio de 1995, la Asociación Guadalupeña emitió un oficio dirigido al historiador, a través del cual, expresaba su “profunda FELICITACIÓN por haber sido distinguido con las PALMAS MAGISTERIALES, EN EL GRADO DE AMAUTA, en mérito a sus valiosos aportes a la Educación y a la Cultura del Perú. Igualmente, por la distinción del premio a los valores ciudadanos “LUIS MIRO QU[E]SADA GARLAND” otorgado por el diario El Comercio, a los hombres que como Usted han contribuido a sembrar el más puro sentimiento de peruanidad”. Entre los archivos que don Gustavo conservaba en su escritorio, accedimos a un artículo periodístico del 14 de noviembre de 1996, escrito por el periodista y ex alumno guadalupano, José Bustamante Oré y titulado “Guadalupe: 156 años en la historia”. Se trata de una conmemoración al patriotismo de muchos y destacados guadalupanos que, en eventos históricos como la Guerra del Pacífico, sacrificaron su vida en defensa del Perú. Entre ellos, Bustamante destaca a los guadalupanos que “compartieron la gloria de Grau en el Huáscar” como “Diego Ferré, Melitón Carbajal, Enrique Palacios, Carlos de los Heros” y otros que, “sacrificada Arica en la campaña del Sur” asistieron al “eco de los clarines” “en los viejos claustros del plantel”. Según el periodista, aquel eco “Era el llamado a la batalla”. Así que, José Antonio Godoy y Antonio Quiroga, director y subdirector del plantel, respectivamente, “hicieron formar a los alumnos en el patio del colegio y, con energía y decisión, les anunciaron la inminente cercanía del enemigo [...] en consecuencia, la Patria nos convoca a un último sacrificio”. Agrega Bustamante que “Todo Guadalupe se puso de pie, los estudiantes y maestros abandonaron las aulas y se presentaron al cuartel como voluntarios: dejaron los libros para calar la bayoneta”. El encabezado del siguiente párrafo resulta medular porque es subrayado por Pons Muzzo: Así se formó el Batallón de Reserva N° 18, integrado por guadalupanos”. Detalla el artículo la participación de “profesores y muchos niños que gustosos ofrendaron sus vidas por la defensa nacional” en las batallas de San Juan y Miraflores; uno de estos guadalupanos fue José Gálvez. Asimismo, el periodista destaca la participación de otros guadalupanos que batallaron junto a Cáceres en la campaña de La Breña, como “Ricardo Bentín, ayudante de Cáceres; Miguel Emilio Luna, que combatió en Huamachuco; Joaquín Bernal, que con su peculio organizó el Batallón *Libres*

de Cajamarca. Y, finalmente, la sublime y heroica figura del mártir de Huamachuco, el coronel Leoncio Prado”. En este artículo, habrá también lugar para ex presidentes como Manuel Pardo, historiadores como Pons Muzzo, mártires como Daniel Alcides Carrión, y escritores como Abraham Valdelomar.



Imagen 17 Gustavo Pons Muzzo junto a sus compañeros de promoción del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe.

El siguiente de sus pasos fue la educación superior en la UNMSM. Fundada el 12 de mayo de 1551, esta fue la primera universidad que nació en territorio americano. Desde su condición como institución real, la universidad estuvo siempre vinculada a la formación académica de la población criolla. Julio Chiriboga, en su conferencia “La universidad y la educación” (1951) señala que esta casa de estudios serviría “para formar a los descendientes de los conquistadores, a la futura clase dirigente” (2011: 31). Cita, Chiriboga, el fragmento de la real cédula de Carlos V y la reina Juana, en el que se privilegia a la, entonces, “Universidad de Lima”, “goce de todos los privilegios, franqueza y exenciones que tiene y goza el Estudio de la dicha Ciudad de Salamanca” (31). Según el filósofo, entre los siglos XVI y XIX, evolutivamente, en San Marcos se estudiarán las profesiones liberales destinadas a la formación de “mentes conservadoras y liberales al servicio de la República” (33). Con la independencia, la Universidad de San Marcos había sido partícipe de la adhesión al nuevo sistema republicano. Así lo evidencia el “Acta de juramento de la independencia” que firmó su consejo universitario el 30 de julio de 1821. En este se noticia del juramento oficiado por el rector don Ygnacio Mier ante la concurrencia académica: “Juramos á Dios y a la Patria sostener y defender con nuestra opinion, persona y propiedades la YNDEPENDENCIA DEL

PERU del Gobierno Español y de cualquiera otra dominacion extranjera” (Valcárcel 1949-1950: 589). Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, contexto de cambios sociales en virtud de las guerras mundiales, surgió la apertura a una población estudiantil de clase media. En la década de 1920, el surgimiento de partidos como el APRA y el Socialista involucró a la juventud sanmarquina a la discusión política. Fue en este claustro que Pons optó por los estudios de Letras en el año de 1935, contexto en el que la Decana de América reinició sus labores durante el gobierno del general Oscar R. Benavides. Dos años después, optó por la especialidad de Historia. Solo recién, en el año de 1938, a través de la cátedra de Jorge Basadre, la UNMSM fraguaría en Pons Muzzo aquello que lo acompañaría durante los noventa y dos años de su existencia: “Recuerdo que en las primeras clases el Doctor Basadre nos dijo: “El Perú es una totalidad en el espacio y una continuidad en el tiempo. El Perú es continuidad en el tiempo en el sentido de que la nación de hoy ha recibido aportes y elementos de orden geográficos y humanos acarreados por los siglos. Es una continuidad hacia delante, o sea, del pasado al presente”, pensamiento que nunca se ha borrado de mi mente pues era la concepción profunda que guiaba mis estudios”.⁵⁵ Una lectura actual advierte que fue con un sentido narrativo con el que Pons Muzzo formuló la historia en sus textos escolares. No obstante, es la influencia del pensamiento de Jorge Basadre lo que calará en la doctrina educacional de nuestro autor. Según el educador, las clases de Basadre fueron “el fundamento de mi vocación como maestro e investigador de nuestra historia patria”. En el año de 1939, Basadre tuvo dos gestos que alentaron la carrera de Pons Muzzo mientras que este preparaba su tesis de bachiller. El primero fue concederle un permiso para que pudiera realizar sus investigaciones en el interior de la biblioteca de la universidad, facilitándole, por las mañanas, un pequeño escritorio, ya que, por las tardes, el joven Gustavo trabajaba. Pero fue el segundo gesto el que, según Pons, cambiaría su vida académica. Basadre pidió su participación en el ordenamiento bibliográfico de su futura *Historia de la República en el siglo XIX* (1968). Publicado el texto, en su “Nota preliminar” se leía: “Un distinguido estudiante, Don Gustavo Pons Muzzo, ha colaborado eficientemente

⁵⁵ Esta es una cita extraída del borrador que Gustavo Pons Muzzo estuvo preparando para la revista “Palabra de maestro”, publicación de la Derrama Magisterial que solicitó al educador, la redacción de una semblanza con motivo del centenario del nacimiento de Jorge Basadre. Dicho texto se publicó en la edición N° 37 del mes de mayo del año de 2003. Se denominó “El doctor Jorge Basadre Grohmann [...] Mi maestro, paisano y gran amigo”, y su borrador fue compartido con nosotros por la familia Pons Díaz.

en la preparación de la bibliografía” (s/p). En una oportunidad, el educador dirá: “La verdad es que este elogio del Doctor Basadre lo considero como mi bautismo de historiador”; y, en otra, señalará que “él [Basadre] fue quien orientó mis estudios ya como historiador” (Pons Díaz 2009 8). El 17 de enero de 1940, Gustavo Pons obtuvo el grado de bachiller con la tesis “El conflicto entre Perú y España”. El mismo tema lo ocuparía para la obtención de su grado de doctor en Historia (Imagen 18). Ello ocurrió el 29 de octubre de 1943 con la tesis “Historia del conflicto entre Perú y España”. Cinco años después, Pons Muzzo optaría por lo que sería su vocación fundamental. Con la tesis “Hacia una solución del problema educativo nacional”, el 17 de noviembre de 1948, obtendría su doctorado en Educación en la especialidad de Historia y Geografía. Este año será fundamental para el impulso de su carrera, ya que, irrumpió el golpe de Estado de Odría, gobierno que oficializaría su historiografía escolar.



Imagen 18: Diploma de grado de doctor en Historia obtenido en la UNMSM (1943).

¿Quién era el héroe de Gustavo Pons Muzzo?, le preguntamos a Ricardo y Federico Pons Días: “Tenía mucha admiración por San Martín, por Bolognesi y por Grau”. “Por Bolognesi, sobre todo”, nos dice Ricardo, a quien “le hizo un libro”. Aparentemente, el educador guardaba más admiración por el héroe de Tacna que por el de Angamos. Quizá, la defensa de Tacna y el vínculo vivencial que construyó Pons con el Ejército fue más íntimo. Primero docente y luego director del CMLP, se entrenó como escritor de textos ahí mismo, durante la dirección del, entonces, coronel Mendoza. Además, el título de la última de sus obras reeditadas por el Congreso de la República fue *El Coronel Francisco Bolognesi y el expansionismo chileno* (Pons 2017). Así, una aproximación a su biografía, permite identificar

la relación que unió a nuestro autor con las Fuerzas Armadas, en general; pero, sobre todo, con el Ejército. Por ejemplo, fue presidente del Instituto Sanmartiniano del Perú y su miembro activo durante sesenta años (Pons Díaz 2009: 10), también fue miembro de número de Centro de Estudios Histórico-Militares del Perú, miembro fundador del Instituto Libertador Ramón Castilla, socio honorario de la Benemérita Sociedad Fundadores de la Independencia, Vencedores el 2 de mayo de 1866 y Defensores Calificados de la Patria (Pons Díaz 2009: 12). En el año de 1944, cuando Pons Muzzo contaba los veintiocho años de su edad, realizó el servicio militar obligatorio. Acerca de esa experiencia, doña Aurea Díaz Burga, su esposa durante cincuenta y siete años y con quien tuvo siete hijos, dijo alguna vez: “lo recuerdo vestido con él [con su uniforme], flaco...” (2009: 9) (Imagen 19). Su hijo Federico nos comentó que: “Él [su padre] decía que todo el mundo debería hacer servicio militar, que nadie debería escaparse del Ejército, que [ininteligible] amar a su patria”. No obstante, esta ‘afinidad histórica’ que el autor sostuvo con el Ejército y el simbolismo de Bolognesi, será Miguel Grau el actor histórico de mayor importancia en la formulación narrativa de sus textos escolares.



Imagen 19: Pons Muzzo luciendo su uniforme del servicio militar obligatorio que cursó en el año de 1944.

2.1.3. El pensamiento educativo: Mariátegui, Chiriboga, Basadre y los fines e ideales de la educación peruana

Toca presentar la propuesta que Pons Muzzo plantea en su tesis para optar el doctorado en Educación: la configuración una educación particularmente peruana. Según el educador, es la particularidad del Perú -referida, por ejemplo, en su tradición- lo que debe

determinar las formas del quehacer pedagógico. El autor señala el aporte de tres peruanos que influyeron en su propuesta: José Carlos Mariátegui, Julio Chiriboga Vera y Jorge Basadre Grohmann. Los dos primeros fraguarán su pensamiento respecto a la particularidad de la educación nacional –lo que tanto Juan Mendoza y Carlos Salazar denominarían “educación peruanista”-, y el tercero, será quien inquietará su preocupación por plantear una enseñanza de la historia estrechamente vinculada a la simbología de la nación, la territorialidad y el compromiso social con el destino nacional. El nombre de Mariátegui está asociado al marxismo, nada más lejano a las simpatías políticas que Pons sugerirá a partir de su cercanía a gobiernos afines al sistema capitalista como los de Odría y Prado. Este rechazo será manifiesto en sus textos académicos y hasta en los pedagógicos. No obstante, un apartado de los *7 ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana* será referente fundamental para la formación de su pensamiento educativo: el ‘problema de la Instrucción Pública’. Mariátegui reflexiona en torno al carácter foráneo de los modelos educativos sobre los que se ha sostenido la educación nacional. Su pensamiento será básico para que el educador formule su propuesta educativa con un “espíritu nacionalista”. Así, en el prefacio de su tesis doctoral, Pons lo citará refiriendo que “la educación nacional “no tiene un espíritu nacional””. La cita fundamental del pensador es que “En el proceso de la instrucción pública” “se constata la superposición de elementos extranjeros insuficientemente combinados, insuficientemente aclimatados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista. No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de las otras naciones, impregnándolas de un sentimiento y de su ambiente, y que de esta suerte enriquece sin deformarlo su espíritu nacional” (1948: III). Este enfoque en la teoría de la educación tiene su sustento en el pensamiento pedagógico de Julio Chiriboga, quien, además de fundador de la Facultad de Educación de la UNMSM en el año de 1946, fue maestro de las materias de Metodología General y Sistemas Educativos Contemporáneos (*Educación* 1956: 156). Según Chiriboga, tanto Spranger cuanto Kerschensteiner, sobre la base de las teorías de la personalidad, etiquetan al docente como el tipo social cuyo valor central sería “El amor en el sentido cristiano de amor al prójimo. No en vano se llama MAESTRO, a quien lo ha sido por antonomasia, a Jesús de Nazareth” (1947: 267-269). El filósofo apelaría al pensamiento de Dilthey, quien sostuvo que “no puede haber un sistema pedagógico de absoluta validez” y que, por lo tanto, el maestro peruano deberá “introducir al alma del educando [...] el sello de

nuestra tierra y de nuestra historia” (269). Pues bien, Pons dedica su tesis doctoral para optar por el grado de educador a su “distinguido maestro DOCTOR DON JULIO A. CHIRIBOGA [s/p] En agradecimiento por sus enseñanzas y en testimonio de profunda estimación personal”. Tanto Spranger cuanto Dilthey fundamentarán la propuesta educacional de Pons, soportada sobre la idea de que “no hay sistema pedagógico con validez universal y que cada pueblo estructura el suyo de acuerdo con su realidad cultural” (1948: IV).

Por otra parte, la influencia de Mariátegui, durante sus estudios sanmarquinos, dialogó con la de Basadre. En las conversaciones que el historiador tacneño sostuvo con Pablo Macera, sostiene que fue Mariátegui quien, al margen de algunos precedentes, refundó la manera de aproximarse a la historia nacional. Fue él “Quien plantea, en realidad un nuevo tratamiento de la historia peruana”. Según Basadre, “la posición revisionista de Mariátegui abre un nuevo capítulo”, “abre, insisto en ello, un nuevo planteamiento de todo nuestro proceso histórico” (1979: 92-96).

Basadre, como Pons, nació en Tacna durante la ocupación chilena en el año de 1903. Su familia, como la de Pons, sufrió la represión de la chilenización y debió emigrar a Lima en el año de 1912. Entre 1940 y 1941, publicó en el diario *La Prensa* una serie de artículos en los que plantea el ejercicio de una educación nacionalista a través de la enseñanza de la historia. En el prefacio de su trabajo, en seguida de haber citado a Mariátegui, Pons cita a Basadre. En los años de 1928 y 1929, el historiador elaboró el programa analítico de la asignatura de Historia del Perú, delimitando su abordaje a la etapa republicana. Al respecto, enumeró cuatro aspectos de esta historiografía que justificarían la creación de su cátedra. Primero, “su importancia”, ya que “en ella colaboran los elementos que integran la nacionalidad actual”; luego “su interés novelesco”, que permite “posibilidades de verdad y de belleza”; además de “su facilidad”, ya que “el espíritu de sus personajes y de su ambiente está más cerca del nuestro”); y, finalmente, “su insipiente” ya que “sobre la República no hay una obra completa y para estudiarla en conjunto apenas si tenemos textos escolares” (Basadre 1929 s/p).

Entre 1940 y 1941, el historiador publicó una serie de artículos en el diario *La Prensa* con el nombre “En torno a la enseñanza de la historia del Perú”. En sus palabras introductorias, acuñó la frase “Nuestra actual guerra civil” para referir la falta de ‘conciencia de la patria’ y de ‘integridad nacional’ en la sociedad peruana. Basadre contextualiza esta

carencia con la historia de una soberanía vulnerada por “cada uno de esos cinco vecinos” a los que “hemos cedido jirones de territorios” (1943: 517). El historiador apela a la difusión de lo que denominó un “querer existencial nacional” que contrarreste el divorcio social y que esté compuesto de elementos patrióticos como “cariño, orgullo, comprensión y fe para el país”. Dicho querer tendría su soporte natural en la “historia patria” y su enseñanza⁵⁶. Según su perspectiva, “Necesitamos una historia del Perú sana y amplia que suscite cariño a la tierra y al hombre peruano de todas las regiones, que suministre o prepare para suministrar una visión orgánica de la formación del país al (sic) través del tiempo y de su significado en el mundo y que despierte la conciencia acerca de la común tarea en un destino mejor. En otras palabras, [...] necesitamos una historia del Perú puesta al servicio del querer intencional nacional”. Basadre identifica en esto “una misión de los historiadores, de los profesores de historia, autores de textos y demás especialistas de esta materia. La formulación de las proposiciones básicas para una filosofía de la enseñanza de la historia patria como marco o derrotero para la enseñanza misma, se halla bajo su responsabilidad” (518). La enseñanza de la historia requería de una doctrina nacionalista. El abordaje de la historia republicana, la etapa “más maltratada en la docencia histórica” por su tratamiento meramente informativo y sin “sentido”, podría incluir el “recuerdo”⁵⁷ de las “grandes figuras históricas nacidas en el Perú o consagradas a él” (526). Entre estas, Basadre Grohmann cita a personajes como el Inca Garcilaso de la Vega, Hipólito Unanue y Santa Rosa de Lima; y, además, señala que: “Especial atención habría que dedicar a las figuras “heroicas” otorgando su debida importancia al heroísmo militar y naval de Bolognesi y Grau, sin olvidar el heroísmo científico de Carrión, el heroísmo técnico de Jorge Chávez, el heroísmo explorador de Foltzcarald. Se buscaría, pues, el enlace armonioso de los variados fines a los cuales puede dirigirse la actividad humana”. La historia del Perú, considerada como una “asignatura nacional”, sería “una parte aplicada o concreta de la filosofía de la cultura y de la moral y podría entrar quizá en el examen de los distintos tipos y virtudes profesionales y en su

⁵⁶ Por otra parte, Basadre, en su artículo “La enseñanza de la Historia del Perú” (1953) refiere como antecedentes a los textos de Historia del Perú a los catecismos patrióticos de Francisco de Paula Vigil y de José L. Torres, las lecturas históricas comentadas de Ismael Portal (34), libros de episodios históricos impresos en Barcelona, como los de Domingo de Vivero (1893), Víctor G. Mantilla, Ernesto A. Rivas⁵⁶ y Nicolás Augusto Gonzáles (158).

⁵⁷ Fundamental será desmenuzar las ideas que teje Basadre, en este mismo artículo, respecto a la memoria colectiva y su rol básico para el desarrollo del “querer intencional nacional” que propone.

relación con el tipo general de hombre” (526). Muy interesante reflexión, a partir de la cual se deduce una doctrina pedagógica que propone el impulso de la educación, a través de la historia del Perú, como un producto cultural para la realización de un proyecto político: la formación homogeneizadora de la ciudadanía. En su tesis doctoral, Pons recuerda la crítica que expresa su maestro acerca de la ineficacia de la legislación educativa (105) y apela a su experiencia como su discípulo, precisando que, en su tesis, aplicará los conocimientos adquiridos cuando fuese su alumno (107). El educador recuerda algunas preguntas que Basadre había planteado en su estudio clásico “Los nuevos programas y la enseñanza de la Historia del Perú” (1947): “¿Para qué enseñamos? ¿Qué debemos enseñar?”. Según Basadre, las materias fundamentales solo dotan al individuo de las nociones básicas para la adquisición de su consciencia en el entorno biológico. No obstante, en ese pequeño individuo permanecerá desatendida “la relación concreta entre el educando y el país al que pertenece, a una de cuyas innumerables generaciones él está irremisiblemente adscrito” (1947: 12-13). Por lo tanto, es menester que se le eduque desde “una base filosófica” y establecer “auténticas directivas sociales”. Según Basadre, “El Estado educa para algo” (12-13). Su pensamiento educativo se enfoca en un sujeto social y no en el individuo; es decir, en el compromiso de este individuo con su nación. Dirigiéndose hacia un receptor colectivo, el historiador apela a la noción de pertenencia. Para él, la respuesta recae en una “misión colectiva” que consiste en “recobrar el compromiso” con la sociedad a la que se pertenece, “construir una nación”, “dar un destino” a una población -la escolar- que aún no es consciente del legado de “nuestros padres” (13). En suma, el pensamiento educativo de Pons estará influenciado con la respuesta definitiva que Basadre propone: “Necesitamos una voluntad que descubra y fije los fines de la educación nacional. Por eso, como un paso hacia esa clarificación, y como un paso hacia esa clarificación, y no como faceta exclusiva ó única, pero sí como uno de sus importantes instrumentos, la enseñanza de la Historia del Perú debe ser puesta dentro del marco de un querer intencional nacional” (13). Sobre la base de esta comunión ideológica entre maestro y estudiante, Pons concibe la educación y la enseñanza de la historia como un proyecto de carácter nacional. Dicho esto, Pons Muzzo y Basadre coincidieron en la defensa y promoción de una pedagogía de carácter nacionalista (Imagen 20).



Imagen 20 Pons Muzzo acompañando a Jorge Basadre en una ceremonia.

En “Sobre los fines de la educación en el Perú”, el educador tacneño plantea el imperativo que debe conducir la vida del menor a su integración nacional y a la identificación con el espacio y con su tradición. Por eso, la función de la educación consistirá en “incorporar al niño y al joven a la cultura de su pueblo, asegurándole así su propagación y continuidad. El proceso de renovación social en virtud del cual entran constantemente en la sociedad nuevos individuos, exige que éstos sean desarrollados al puntos (sic) que puedan substituir a las personas de la generación actual. Así [...] se conserva el producto del trabajo social. Se conservan y se transmiten los bienes materiales como los bienes inmateriales o valores (*Nueva Educación* 1946 N° 6: 31). Pons Muzzo vierte el contenido de su tesis doctoral en dos libros. El más completo de ellos es *Educación para los jóvenes peruanos. Hacia una doctrina de la educación nacional* (1953). En este texto, el educador presenta su hipótesis respecto a la crisis de la educación en el Perú. Al respecto, propone una explicación y una serie de “pautas” para la configuración de una doctrina pedagógica de carácter particular. Este texto fue una versión corregida de su ya mencionada tesis publicada en 1948⁵⁸. Desde esta línea argumental -una educación con características peruanas- se desprende una vertiente que explora las políticas educativas, la educación secundaria y la enseñanza de la historia del Perú en la literatura del educador. Este corpus fue compartido, a través de la publicación de diversos artículos, en revistas especializadas como *Nueva Educación* y *Revista de Educación*, publicación editada por la Facultad de Educación de la PUCP. El título de la tesis y el

⁵⁸ Este trabajo universitario le permitió al autor obtener el Premio Toribio Rodríguez de Mendoza en el Concurso Nacional de Fomento a la Cultura de ese año. Dicha distinción había sido creada por Ley N° 9614 del 30 de septiembre de 1942.

subtítulo del libro comparten un fraseo que evoluciona la propuesta de “una solución” a “una doctrina”; sin embargo, el contenido del texto de 1948 ya lo había esbozado en el prefacio y desarrollado en el cuerpo, a partir del abordaje de los fines e ideales de la educación nacional. La tesis de Pons está dividida en dos partes: la primera aborda la educación en general y la segunda, la educación en el Perú. Los contenidos son una aplicación de los contenidos teóricos de la primera parte, en la segunda. Así, el primer capítulo de la primera parte es denominado “Funciones y fines de la educación en la vida social”, y el primer capítulo de la segunda, “Funciones y fines de la educación en el Perú”.

En esta tesis, el educador se pregunta por el problema de la crisis de la educación nacional y responde que este radica en que las políticas educativas desarrolladas en el Perú han carecido de una doctrina. Ante esta respuesta, propone una hipótesis: el sistema educativo nacional debería descansar sobre la base de una doctrina particular. Tal y como lo hace Julio Chiriboga, el autor apela a las teorías pedagógicas de Spranger y Dilthey, y su afirmación de que no hay sistema pedagógico con validez universal y que cada pueblo estructura el suyo de acuerdo con su realidad cultural (*Educación* 1948: 107). Lo que particularizaría la educación peruana no sería otra cosa que el Perú mismo. La cultura peruana será la condición para el planteamiento de “indicios” para la formulación de una doctrina. Pons desarrolla los elementos que compondrían su propuesta; entre ellos, el establecimiento de fines, funciones e ideales educativos, así como la descomposición de la estructura del sistema educativo nacional. Estas ideas fueron ampliadas con la publicación de *Educación para los jóvenes peruanos* (1953). Sobre la base de este libro, sistematizaremos las ideas más relevantes de esta particularización orientando nuestro análisis hacia la asignatura de Historia del Perú y su libro de texto como “material de formación” educativo (1948: 111).

Sus “Palabras iniciales” sintetizan el desarrollo de la doctrina educativa del autor. Entre los años de 1948 y 1953, con el arribo de Odría al poder y de Mendoza al Ministerio de Educación, el educador realizaría novedosas actividades en su carrera educativa. Le fue asignada la dirección de la GUE Ricardo Bentín en el año de 1951. En este mismo año, comenzó su vínculo como docente en la PUCP y, en 1952, obtuvo la beca de perfeccionamiento para maestros en la Universidad de Texas. En palabras del autor, esta última experiencia consolidó su propuesta educativa (1953: 12). El autor establece las diferencias entre doctrina y política educacional: la segunda, responsabilidad del Estado; la

primera, de los maestros (13). Esta diferenciación le permite enumerar las respuestas equivocadas que los diferentes actores planteaban como solución a la crisis educacional: reformas, técnicas pedagógicas, infraestructura, etc.; todas, según Pons, respuestas erradas para la solución de esta crisis. El historiador refiere la herencia francesa en la educación nacional, lo que considera un estancamiento. Esto le permite plantear su hipótesis de solución. Se pregunta el autor por los beneficios que obtendría el Perú con estudiantes educados con los valores de la cultura europea. Pons Muzzo, considera que el resultado sería el de un sujeto “adecuado para vivir en otro medio cultural y social”, “un hombre que tendrá que emigrar del país”. Esto implicaría la negación de “su sentido nacional a la educación peruana”. El educador apela: “Basta de influencia europea o de cualquier otra parte del mundo. Basta de influencia norteamericana. Queremos educación peruana para los jóvenes peruanos. Queremos una educación, que antes que nada, adapte al ser que nace en esta tierras a la vida nacional” (1953: 16-17). No obstante, Pons aclara que el distanciamiento con las influencias extranjeras para la configuración del perfil de la educación peruana no alcanza a los referentes occidentales que gestaron el nacimiento del Perú. Esto se sostiene sobre su aprecio por España –denominada por él la ‘madre patria’- y su concepción del incompleto proceso de transculturación que experimentó el país. Según el educador, el sistema educativo debe incorporar a los estudiantes “a la vida universal, y sobre todo a la cultura occidental a la que pertenecemos con orgullo. Aspiramos a que conozcan los elementos más valiosos de la cultura occidental, pero declaramos enfáticamente, que no habrá educación nacional provechosa, si el centro de interés de la educación nacional no es el Perú. Lo nacional no se opone a lo universal. Antes bien, están íntimamente unidas. Lo contrario es renegar de su propia patria” (17).

Por otra parte, esta carencia de peruanidad en el proceso educacional en el Perú urge el establecimiento de un criterio unívoco. Desde la perspectiva del autor, el contexto de crecimiento demográfico de la población educativa, la gratuidad de la enseñanza secundaria, el impulso a la educación técnica y la variabilidad en las competencias mentales de los nuevos estudiantes⁵⁹, apuran la atención en esta problemática. El contenido de esta doctrina radica

⁵⁹ En las ‘palabras iniciales’ de su publicación, Pons Muzzo aborda el asunto de la nueva población que demandaba el servicio educativo y la educación técnica. El autor considera que el nuevo problema consiste en la orientación vocacional de alumnos que no pueden aspirar al estudio de carreras liberales. En esta nueva masa, estarían inscritos jóvenes “provenientes de los más diversos medios”, con quienes “se presenta el problema

en los fines e ideales de la educación peruana que Pons configura. En *Educación para los jóvenes peruanos*, el autor enumera “dos fines concretos”. Primero: “Incorporar a los jóvenes peruanos a nuestro mundo vital, o sea, a nuestra comunidad nacional”, y segundo: “Formar su personalidad de acuerdo con los valores esenciales de nuestra nacionalidad, o sea, formar su personalidad de peruano” (38). El primero radica en que la educación debe conservar la memoria cultural y, con ello, prolongar el acervo. Esta concepción implica la elección de contenidos ‘nacionales’ en la formación escolar de la juventud. Pons Muzzo considera que esta tarea no ha sido realizada por ningún gobierno sino por la familia. Los padres han sido los verdaderos maestros de sus hijos al transmitir la tradición y conservar la memoria colectiva a través de sus criaturas. Por eso, el “robustecer la nacionalidad” implica “que las nuevas generaciones lo mantengan y lo acrecienten”. De esta manera, la educación se convierte en “guardiana de los bienes culturales de la nacionalidad, de todo aquello que define y configura el carácter nacional y dá peculiaridad a nuestro país”. Esos bienes culturales son, precisamente, “lo peruano” y lo que nos distingue con caracteres propios y específicos ante las demás naciones del mundo” (39).

En cuanto al segundo de los fines, la formación de una personalidad peruana, según el autor, la personalidad se define por la actitud hacia algo. Pons considera que la actitud de los educandos hacia el Perú evidencia desdén. El establecimiento de sistemas educativos extranjeros ha generado preferencia por estos y rechazo por lo peruano. Por lo tanto, “la escuela y el colegio ha deformado la personalidad nacional en los jóvenes peruanos”. Peor aún, en la juventud peruana existe el mal hábito de acentuar los defectos de su país y que la educación, en lugar de exaltar sus aciertos, ha sido responsable de ello. Esta noción es fundamental para entender la elaboración del maniqueísmo ponsmuzzeano, ya que el autor considera que “tenemos el prurito de exaltar siempre lo que de malo tenemos (como todo pueblo), y se pretende a los ojos de nuestra juventud caracterizar al Perú como un país que se destaca en el mundo por su vida irregular. Todos los pueblos de la tierra tienen siempre algo de malo, en unos más que en otros, y no es exclusividad del Perú; pero la educación

antes no ocurrido de la diversidad mental de estos educandos”, problema que exige “una nueva orientación de la educación secundaria para ofrecer otros campos de acción además del de las profesiones liberales (1953: 19). Esta referencia a una minusvalía académica de los sectores sociales populares, nos recuerda el tema de la invisibilización de los actores subalternos, manifiesta en la obra de Pons. Al respecto, Maribel Arrelucea prepara un trabajo acerca de racismo y eugenesia en la propuesta educativa del autor.

nunca debe exaltar lo malo sino lo bueno; pues de lo contrario no hace labor formadora sino deformadora” (41). Por lo tanto, el punto de partida para la formación de una personalidad peruana, radica en la adaptación a su comunidad, la asimilación de los bienes culturales a través de su educación y la selección de algunos. Señala, Pons que “en toda comunidad cultural hay bienes culturales que encierran tanto valores positivos como negativos”; no obstante “sólo cuentan en la función educativa los bienes culturales positivos, porque sólo ellos son los que van a tener influencia formadora sobre la personalidad del joven” (51) y en la sociedad peruana. Si bien, el educador no especifica cuáles son esos bienes positivos, sí precisa que esta selección deberá hacerse “de acuerdo con los fines de nuestra educación” con los ideales de la “vida presente de nuestro pueblo” y la “vida que nos señala nuestro pasado histórico” (52). Entendemos, entonces, que desde la historia, la memoria de los peruanos que gestaron la independencia y defendieron el territorio, encarnan valores positivos. Sus protagonistas tuvieron una actitud positiva para su país y, por ello, se les debe considerar como actores históricos ejemplares.

La omisión de “bienes culturales negativos” podría explicar, parcialmente, la acritica de un sujeto histórico tan polémico como Nicolás de Piérola, quien es constantemente referido en sus textos escolares. No obstante, no se presenta una sola línea respecto a la impertinencia de su gestión. Como nos dijo Margarita Guerra respecto a la dictadura de De Piérola: “¿A quién se le ocurre hacer la revolución en plena guerra?” (conversación personal). Sobre la base de este maniqueísmo, episodios históricos como la “Campaña de la Breña” y la resistencia de Andrés Avelino Cáceres, serán un ‘bien cultural positivo’ para la exaltación del nacionalismo, doctrina que se convirtió en instrumento legal. No obstante, en ediciones futuras, Pons se permitirá incluir algunos ‘bienes culturales negativos’, como la inserción de los telegramas de Bolognesi y la inoperancia de Segundo Leiva. Sin embargo, creemos que el autor se permitió esta concesión en función del sentido de victimización que sirvió para exaltar la episteme lealtad en el que coloca al personaje Francisco Bolognesi. En el capítulo IV de su texto, denominado “La tarea de formación en la educación nacional”, Pos Muzzo relaciona el carácter selectivo de los bienes culturales con la tecnología educativa. La selectividad de estos debería estar condicionada por los fines de la educación nacional. Por eso, la selección de un plan de estudios para la educación escolar debería corresponderse con los fines generales mencionados.

Aquí vale la pena abrir un paréntesis que nos permita identificar una contradicción en la postura que asumió el educador contra la integración de la materia de Historia del Perú en la línea de acción de las Ciencias Histórico-Sociales que diseñó la reforma educativa de 1972. En el apartado referido al “Problema de los cursos en el Plan de Estudios”, el autor considera un “defecto”: el “excesivo número de cursos que dificulta grandemente la enseñanza”. Para enfrentarlo, una división de materias en complejos, simples y complementarios. Pons Muzzo considera a la “Historia patria” como una asignatura compleja; es decir, que además de tener valores específicos, tiene “valores de toda cultura de su pueblo, o sea valores morales artísticos, jurídicos, económicos, sociales, etc.”. El autor sugiere la integración de materias que se han practicado “En muchos países”, con la intención de enfrentar el excesivo volumen de materias. En este nuevo diseño curricular, se consideraría cuatro asignaturas fundamentales. La segunda de ellas resulta clave para entender la contradicción a la que nos referimos: “2º- Estudios Sociales (que consideraría conocimientos de geografía del país y del mundo, historia general e instrucción cívica, en función de la Historia Patria)” (57). La diferencia con la reforma educativa de 1972 radica en la doctrina y no en las políticas de control. Pons Muzzo se muestra de acuerdo con las instancias de rigidez y flexibilidad con el que el Estado debe regular el cumplimiento de los planes y programas, tratamiento que, solo aparentemente, dialoga con el control que los NEC debían ejercer sobre cada comunidad educativa. Según Pons, “esta dictadura de los programas oficiales era la única defensa que ha tenido nuestra educación de no caer en la más completa anarquía, toda vez que nunca hemos tenido principios doctrinarios que la guiaran”. Por ello, el educador valora la regulación a través de programas oficiales y justifica su apuesta por un país que goce de “una doctrina que encauce su educación y le señale finalidades precisas para alcanzar”; solo, de esta manera, cada colegio podría fijar sus propios contenidos “de acuerdo con los fines que persigue la educación en el país” (58).

Respecto a los ideales de la educación peruana, el autor presenta una versión más integrada respecto de su propuesta doctoral. Sin embargo, no niega ni corrige los que planteó inicialmente. Para efectos de nuestro trabajo, consideraré ambas propuestas para sistematizar los ideales que están involucrados con la doctrina educacional de carácter nacionalista. En el año de 1948, el educador había enumerado cuatro ideales: el utilitario, el de irradiación imperial, el de la paz social e internacional y el de la democracia. En el año de 1953, presentó

cinco y con nuevas denominaciones: de la integración nacional, de la adaptación social, de la eficiencia personal, el religioso católico y de la solidaridad continental. Pons enumera una serie de potenciales ideales de vida para el Perú: utilitarista, intelectualista, estético, social, político y religioso (1948: 174). Según su pensamiento, el primero funda la vida social en un país “en gestación” (174). El educador considera que, en ese contexto -1948- la vida giraba en torno a la economía y que, por lo tanto, el ideal fundamental sería el utilitario. La educación debía ser útil para la formación de hombres útiles a su sociedad: “Vamos a realizar la tarea de incorporar al joven a las formas de vida de la nacionalidad y formar su personalidad bajo la égida de los valores utilitarios, sí, pero vamos a hacerlo poniéndolo en relación con el Perú, haciéndoles sentir el amor a la tierra que lo vio nacer, haciéndole sentir amor por los valores patrios, amor por sus semejantes” (1948: 175). Sobre la base de este vínculo con el terruño, el ser humano deberá ser formado para “luchar por la vida”, que es un “principio” que dialoga “con las teorías democráticas de dar a todos los ciudadanos igualdad de oportunidades”. El ideal utilitario deberá formar hombres que aprovechen la riqueza natural del territorio nacional y sean consciente de la realidad nacional. Esto último no dialoga con la educación planteada por Augusto Salazar Bondy en la reforma del GRFA. De acuerdo con Pons Muzzo, esta consciencia que debería tener el hombre peruano debería servirle para “trabajar” por su país. El nacionalismo se trata de dar al país desde la situación misma de la nacionalidad; es decir, desde la convicción de haber nacido en el Perú. El amor a la patria se presentaría como un imperativo heredado por el origen y los nuevos ciudadanos debían retribuir ello con su trabajo. Se trata de una visión alejada de la concientización liberadora y creadora sobre la que se funda la reforma educativa de 1972.

El nacionalismo de Pons considera que la educación debe servir para formar trabajadores en el Perú, ya que “ya no se necesita grandes cantidades de abogados ni literatos sino trabajadores” (1948: 176). El educador pensaba en las necesidades industriales del Perú de fines de la década de 1940. Este pensamiento fue ampliado en las “Palabras iniciales” de *Educación para los jóvenes peruanos*. Las GUE serían el recinto de la gran masa nacional que demandaba educación; pero esa educación para las masas debía estar formulada en términos utilitarios. Piensa, Pons Muzzo que el Perú, “De país productor de materias primas el Perú se está volviendo industrial. [...] La industria y el comercio necesitan de personas preparadas para que trabajen en ellas. La vida ciudadana crece en complejidad. Los servicios

públicos cobran hoy inigualada importancia. La administración pública se reciente de falta de tecnicismo por falta de servidores preparados, y en fin, la educación nacional tiene que responder a esta nueva exigencia de la sociedad peruana” (1953: 13). Este ideal utilitario se parece al ideal de la integración nacional propuesto en el año de 1953, ideal que urge considerar debido a la diversidad cultural del Perú. Para ella, la enseñanza de materias como “Historia y Geografía” (1953: 45) deben ser útiles para diluir regionalismos y enfocarse en “robustecer” el sentimiento nacional “tanto más necesario por su posición geográfica”, “rodeado de 5 vecinos todos ellos no muy amables” (46). Por lo tanto, la educación en el Perú debe enfocarse en la integración, “en que exalte todo lo que nos une y no lo que nos desune”; para ello, propone el autor, se deberá apelar a “Nuestro pasado histórico”, guardián de “ejemplos dignificantes” (46) que permitirían la ‘construcción de la nación’ que Basadre apeló como tarea. Por otra parte, Pons Muzzo considera que la historia permitiría aspirar al ideal de la irradiación imperial. Este consiste en la continuidad de una hegemonía civilizadora del Perú en la región. Apela a la evolución peruana, desde las culturas milenarias, el incanato y la conquista española, a la que considera superior a la incaica (1948: 178). Para esta continuidad de la supremacía peruana en América, que “irradió” el virreinato, la república deberá apelar a la educación. Asimismo, el educador incluye el ideal de la democracia. Este ideal se sostiene sobre la conservación y defensa del sistema republicano obtenido y establecido por los actores de la gesta independentista. Con todo: “La educación nacional debe ser leal al mandato de los próceres que hicieron nacer la Patria” (1948: 182). Sin duda, la educación funciona como un quehacer que emana de un sistema político heredero de “los principios proclamados por las revoluciones francesa y norteamericana”. Por lo tanto, el nuevo ciudadano deberá ser “acostumbrado”, a través de la educación, “a la responsabilidad en la vida del Estado”, “al uso correcto de los derechos que concede el Estado a los ciudadanos y al cumplimiento estricto de sus deberes”, entre otros deberes. Finalmente, el ideal religioso católico radica en la convicción de su autor en que “la Religión Católica es parte integrante de la nacionalidad” (1953: 48). Esto supone que la fundación republicana, de raigambre criolla y católica, condicionaría la vida social de sus ciudadanos. El vínculo religioso de Pons Muzzo se desarrollará, también, con su estadía docente en la PUCP. La enseñanza de la religión católica debía formar “la personalidad de los jóvenes peruanos” y

“fomentar” entre ellos “sus preceptos como normas morales de acción en la vida ciudadana” (49).

2.1.4. La docencia: los colegios Leoncio Prado y San Julián, y la Pontificia Universidad Católica del Perú

A través de la Resolución Ministerial N° 597 del 2 de febrero de 1950, Pons Muzzo, quien hasta la fecha se había desempeñado como profesor asesor del CMLP, fue promovido a director de estudios de este plantel en reemplazo de Julio Chiriboga (Perú 1950 N° 16: 4). Poco más de cuarenta y cuatro años después, el 17 de mayo de 1994, la primera promoción del CMLP celebró sus bodas de oro y, “en reconocimiento y gratitud por la sólida formación recibida”, otorgó un diploma de honor al educador tacneño (Pons Díaz 2009: 43). Pero ¿qué ocurrió antes del año de 1950? Pons, junto a otros docentes, recibió el encargo de escribir el texto de su propia materia para que sea impreso y editado por el mismo colegio militar. Hemos accedido a dos de estos libros de texto. El primero, el de 1948, lo ubicamos en el archivo personal del educador; y, el segundo, el de 1959, en la Fundación Biblioteca-Museo Temple Radicati, la antigua casa de la doctora Ella Dunbar Temple (curiosamente, este último luce, en su prefacio, una dedicatoria fechada en 26 de mayo de 1949 que firma el autor para Dunbar, compañera suya en la Sociedad Peruana de Historia y la Comisión del Sesquicentenario). Ambos textos fueron dirigidos al tercer año de secundaria. El primero se denominó “Historia del Perú”, y el segundo, “Historia del Perú y de América. La Emancipación”. No obstante, en la elaboración del primero, Pons participó junto a los docentes Ricardo Mariátegui O. y Ricardo Cazorla S. Con esto, el educador articulaba dos elementos promovidos por dos de los forjadores de su doctrina educacional: la pedagogía y el fin cívico. En su prefacio, el autor noticia que la propuesta de 1949 aparecía “después de haber sido ensayada con buenos resultados en el Colegio Militar Leoncio Prado durante el año de 1948”. Dicha labor, había sido realizada “bajo la siempre constructiva y provechosa labor del señor Director de Estudios del Colegio, Dr. Julio A. Chiriboga, de quien este texto ha recibido valiosa ayuda en su parte pedagógica”. Asimismo, el nuevo texto escolar había sido elaborado “también de acuerdo con el fervoroso anhelo hecho público desde hace algunos años por distinguidos historiadores y pedagogos, del cual participó el entonces Director del Colegio Coronel don Juan Mendoza R., y que el autor hace suyo, de que la enseñanza de la Historia del Perú contribuya, más que la de ningún otro curso, a la formación

de la conciencia nacional en el educando [...]” (Pons 1949 s/p.). A pesar de haber sido titulados con nombres distintos, ambos textos fueron desarrollados bajo la misma estructura y contienen, prácticamente, los mismos enunciados. Es notoria la evolución en el libro como producto. Mientras el texto de 1948 fue tipografiado a máquina de escribir y foliado con un fásster, el libro de 1949, fue impreso. Ambas entregas lucen el escudo del CMLP, en sus respectivas cubiertas (Imagen 21). Los textos se enfocaron en el desarrollo de los antecedentes de la independencia en el continente americano, las corrientes libertadoras del sur y del norte, el protagonismo del Perú en su independencia y en la de América, y una revisión de los símbolos patrios. La propuesta de Pons Muzzo se enfoca en legitimar un lugar preponderante del Perú en la independencia americana y en la gesta criolla por el establecimiento de los valores republicanos. Por eso, el autor aborda las reacciones contra el sistema colonial en el Perú y el continente. Incluye, entonces, apartados respecto a la independencia de los Estados Unidos, la revolución francesa y la implicancia de estos hechos históricos en la región. Por eso, también, configura el antecedente precursor de peruanos como Juan Pablo Viscardo y Guzmán y Túpac Amaru II. En ese sentido, presenta el territorio del virreinato peruano como el más poderoso de la región y, por lo tanto, el fundamental para el desarrollo de las campañas de José de San Martín y Simón Bolívar. El autor prefacia que “Entre 1823 y 1824 la lucha queda circunscrita a los Andes peruanos, último refugio de la dominación española vencida ya en Chacabuco, Maipú, Boyacá, Carabobo y Pichincha. El Perú se vuelve campo final de batalla de la independencia americana. En nuestro suelo se obtienen los triunfos de Junín y Ayacucho que sellan la independencia de América, con la colaboración de las armas peruanas” (s/p). Se trata de una historia de inspiración liberal y carácter decimonónico dirigida a una población escolar descendiente de las élites.



Imagen 21: Cubiertas del primer y segundo texto de historia publicados por Pons para el alumnado del CMLP (1948-1949).

A través de la Resolución Ministerial N°10295 del 30 de octubre de 1954, el Ministerio de Educación autorizó el funcionamiento del colegio Barranco Primary School - que había iniciado sus labores el 1 de abril de ese año- fundado por los profesores Pedro Grados Bruno, Juan Ferreyra Huerta, Alejandro Hernández Robledo y Gustavo Pons Muzzo, grupo de docentes que laboraba en la GUE Ricardo Bentín, bajo la dirección de Pons. Con motivo de su vigésimo quinto aniversario, el colegio realizó una serie de conmemoraciones entre las que incluyó la edición del primer número de su periódico: la Revista San Julián, dirigida por Pons Muzzo y cuyo cuerpo de redacción estuvo integrado por los estudiantes Federico Pons Díaz, Martín Campos Falconí, Miguel Landa Barsallo y César Gonzales Díaz. Aquel año se conmemoraba, también, el centenario de la Guerra del Pacífico y Federico Pons culminaba sus estudios secundarios. En dicha celebración, el educador emitió un discurso respecto al nacimiento y evolución de la institución educativa; pero, también, acerca de la situación económica del colegio. Ello implicó una crítica a las condiciones políticas y legales de la educación particular en el Perú y una evidente nostalgia por la doctrina educacional del ex ministro Mendoza Rodríguez. Cuenta, don Gustavo, que inicialmente, el pequeño colegio estuvo ubicado entre los jirones Batalla de Junín y Domeyer, en el distrito de Barranco, jurisdicción que padeció el saqueo incendiado por las tropas chilenas durante la Guerra del Pacífico. En el año de 1956, la escuela se trasladó a una casona ubicada en la avenida Roque Sáenz Peña, nombre que conmemoraba al voluntario argentino que batalló junto a Francisco

Bolognesi en Arica. Esta casona había pertenecido a la familia Silva-Izaga y, después, a los señores Maúrtua Castañeda, quienes facilitaron su empleo para las labores educativas. Ya con solo los profesores Pons y Hernández, el centro de estudios cambió su nombre por el de Colegio San Julián, en memoria de Julio Pons Muzzo, hermano mayor de don Gustavo (Imagen 22). A través de la Resolución Ministerial N° 4827 del 25 de abril de 1956, se autorizó el funcionamiento del primer ciclo para la educación secundaria, y el 6 de julio de 1959, a través de la Resolución Ministerial N° 9179, el San Julián recibió autorización para el funcionamiento del segundo ciclo. El himno del colegio fue escrito por el compositor Manuel Ávalos y “por una feliz iniciativa del alumno Eduardo Martín Masseur que cursaba estudios en 1960”. A partir del año de 1957, Pons renunció a la “docencia oficial” y asumió la dirección del plantel hasta el año de 1974, para optar por su promoción. Su mensaje respecto al logro social de la institución manifiesta que tanto él cuanto las personas que lo acompañaron se encontraban “orgullosos y satisfechos” ya que, hasta el año de 1978, habían egresado “XIX promociones de jóvenes con firme sentimiento de peruanidad y de trabajar por el servicio y mejoramiento de nuestro país” (1979: 9). En su turno, el director del colegio y antiguo fundador, Juan Ferreira Huerta, manifestó que su creación “no tuvo otro propósito que el de afirmar en la conciencia de nuestros educandos una formación moral con ideales noble y patrióticos” (9). En el año de 1963, ya sin el recientemente fallecido profesor Hernández, cuenta el educador que adquirieron “la propiedad” de la casona de Sáenz Peña “debido a un generoso ofrecimiento de venta que nos hicieron los señores Maúrtua Castañeda, con excelentes plazos de pago” y “con el producto de los derechos de autor de los Textos de Historia del Perú que entonces editaba” (1979: 8). En el año de 1968, las autoridades del colegio iniciaron la construcción de un nuevo local institucional “con planos elaborados por el arquitecto Manuel Llanos John, corriendo la construcción a cargo del Ing. Augusto Llanos John”. No obstante, enfatizó Pons, “la política educativa poco grata a los Colegios Particulares desarrollada en la primera fase del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada y a la enseñanza de la Historia del Perú, nos puso en condiciones de no poder continuar con la construcción del nuevo edificio”⁶⁰. Este apunte contra la gestión de Velasco contrasta con la referencia a la gestión educativa de Odría. Ello lo identificamos en su

⁶⁰ Pons Muzzo repetiría estas palabras en el discurso que emitió el 19 de octubre de 1982, por el vigésimo octavo aniversario de la fundación del San Julián (1982: 48).

aproximación a la problemática de la educación particular. En respuesta a una promocionada crítica, el historiador señaló que la educación particular no era un negocio rentable, sino “un servicio a la sociedad” que “debe ser debidamente remunerado” y con “una infraestructura adecuada”. No era este el caso del San Julián, que padecía el “fuerte desgaste” de su edificio, mobiliario, enseres y material de enseñanza. Asimismo, el promotor señaló que el “personal docente” que “presta sus servicios” en el sector privado debía ser, “en lo posible, homologado a los haberes que concede el Estado”; al margen de gozar con los beneficios legales.



Imagen 22 A la izquierda: Frontis del Colegio Barranco Primay School tomada en el año de 1954. El niño que aparece corriendo es Gustavo Pons Díaz, primer hijo de Pons Muzzo. A la derecha: Frontis del Ciolegio San Julián.

El discurso de Pons Muzzo acusa la ausencia de una política de protección a los colegios particulares y que vulnera su situación económica. Por ejemplo, Pons manifestó su disconformidad con el otorgamiento del 5% de sus ingresos a becas “a las familias” que necesitan el apoyo del Estado “para educar a sus hijos”. Según el educador, esto implicaba una pérdida en “el 5% de sus ingresos” y representaba “un disimulado impuesto” que perjudicaba el ingreso bruto de los colegios particulares. Otra de sus quejas fue “el impuesto a los sueldos que pagan los colegios de 4% sobre el importe de las planillas para el Fondo Nacional de Vivienda”. Este tipo de medidas, además, de los costos por construcción, mantenimiento, servicios, etc., conducían a que “el aumento de las pensiones escolares está llegando a límites insospechados, y está trayendo por los suelos la política que se quiso implantar de borrar las diferencias sociales y económicas entre los Colegios Nacionales y los Colegios Particulares”

(1979: 9) en clara alusión a la política de las GUE emprendida durante el ochenio de Odría. Pons Muzzo reiteró su propuesta del año de 1975, a través de la cual, los padres de familia, para traspasar el centro educativo a la Asociación de Padres de Familia, con el objetivo de que “se formara un Colegio Corporativo”. Siendo Pons un personaje de época, su noción de patriotismo apela siempre a lo simbólico. Así parece asimilarlo la población escolar del San Julián, representado por Joseph Peter López Arce, estudiante del tercer año de secundaria, quien, a través de su discurso titulado “Irradiación Cívica y Moral del Alumno de San Julián dentro y fuera del Colegio”, enumeró las competencias adquiridas a través de la moral y el civismo. El ritual patriótico testimoniado por el adolescente revela el carácter religioso del patriotismo instruido en el San Julián y sus referencias católicas. Según el estudiante, estos valores son “como el hombre y la mujer, sin cuyo aporte no habría descendencia como la tierra y el agua, para la germinación de la semilla” (16). La moral debería acompañarlo siempre para obtener su propósito “de servir alguna vez a mi Patria en la forma mas enaltecadora”; mientras que su civismo incentiva su “devoción y reverencia” a los símbolos patrióticos como si fueran sus “adorados padres”. En sus palabras, “la célula fundamental de la Patria es el HOGAR”; “cuanto más cohesionado sea éste, aquella será más inquebrantable”. Los conceptos de patria y familia estarían “en el mismo norte” de su futura meta “como ciudadano”. Pero el fraseo más significativo de este patriotismo se manifiesta a través de la analogía que López pronuncia respecto a los símbolos patrios, especialmente, al himno nacional. Como sabemos, el himno es una especie lírica cuyas referencias históricas aluden al contacto con lo sagrado. El *Diccionario de términos literarios* de Demetrio Estébanez Calderón incluye además una clave etimológica para definir himno como una composición “destinada a cantar la gloria de un dios, un héroe o un personaje relevante, una victoria o un acontecimiento memorable en la historia de una determinada comunidad [...]” (1999: 505). Según el estudiante, existe un “paralelismo entre los Símbolos de la Patria y el Himno Nacional, por ello, canto el himno PATRIO con la voz más expresiva de mi ser; podría cantar –un vals con desentono tolerable; pero antes me impone mi civismo de joven estudiante de secundaria: cantar nuestro Himno Nacional con la misma unción que ante el altar de Jesucristo” (16). Antes del individuo, el sujeto social y su compromiso con Dios y la nación. El discurso del estudiante revela un guiño a la militarización que se practicó en el colegio San Julián. Esta revelación puede ser identificada durante el ritual del traslado del

pabellón nacional de la oficina de la dirección al patio del colegio, momento en el que, testimonia: “guardo gallardamente una posición física de respeto, mi pensamiento se infla con promesas no exteriorizadas pero sí de profunda fe en el provenir venturoso”. A propósito, en el colegio se dictó la asignatura de Instrucción Pre-Militar. La revista San Julián publica varias fotografías en las que se evidencia la participación de su “Banda de Guerra”, militarmente uniformada (Imagen 23). Entre las décadas de 1960 y 1970, aproximadamente, la materia estuvo a cargo del mayor del EP Mayorga (Imagen 24). Vale la pena señalar las palabras finales con las que el director del colegio se dirigió a los estudiantes exhortándolos a “llevar siempre en vuestros corazones el indestructible amor hacia Dios, lo Patria y lo Familia”, lema fundamental de Pons Muzzo, según nos comentó su hijo Ricardo.

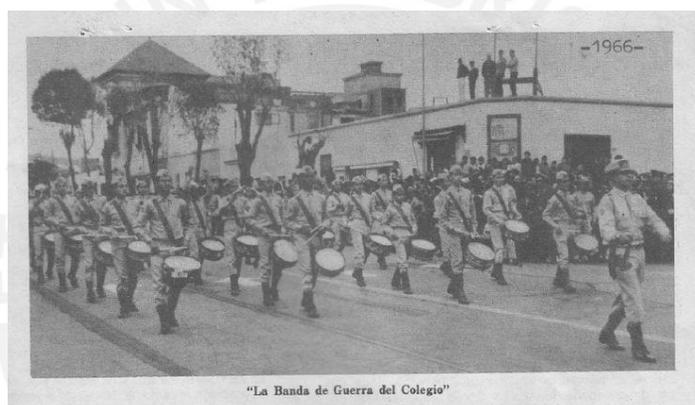


Imagen 23 Banda de Guerra del Colegio San Julián en una marcha desarrollada en el año de 1966.



Imagen 24 El mayor EP Mayorga, profesor de Instrucción Pre Militar, la profesora de primer grado, Clara Robinson y estudiantes del Colegio San Julián. Foto tomada aproximadamente en el año de 1965.

Entre 1949 y 1953, Pons Muzzo dictó la cátedra de Historia de América en la Facultad de Letras de la UNMSM. Pero, entre 1951 y 1979, el educador dictó la materia de Problemas

Educacionales del Perú en la PUCP. En esta última casa de estudios, no lo hizo de manera cronológica. Según la historia contractual que conserva el archivo de la PUCP, hubo algunos pocos años en los que el educador no dictó⁶¹. Entre estos, el de 1952, en el que hubo de viajar a los Estados Unidos para hacer efectiva la beca de perfeccionamiento para maestros en la Universidad de Texas. Dicha beca duró un año y, según información anexada por Juan Mendoza, en su término, le esperaba el puesto de director de la División de Educación de la Escuela Normal Central. No obstante, su tiempo de vinculación como docente, con una y otra casa de estudios, es notablemente diferente. ¿Por qué Pons Muzzo, formado en claustros tradicionales como el CNNSG y la UNMSM, optó por el dictado en una universidad relativamente joven y, además, privada? La respuesta podría radicar en los lineamientos conservadores de la PUCP. El primero de ellos es el catolicismo: religión propuesta como ideal educativo según la doctrina del historiador. Contrariamente, la UMMSM, desde la década de 1920 se había convertido en el centro neurálgico de la discusión, del arribo del marxismo y la capacidad federativa de sus estudiantes. Pons consideraba que el marxismo, mediatizado a través de la política del GRFA, le había hecho mucho “daño” tanto “al verdadero conocimiento de nuestro pasado histórico, cuanto a la formación de nuestros educandos” (Pons 1994: 12). Asimismo, las ideas de izquierda penetradas en la población sanmarquina, habría contrastado con el origen ‘conservador’ de la población de la PUCP, con la que se habría identificado. La edición de junio de 1951 de la *Revista de la Facultad de Educación* de la PUCP, cuyo decano era Carlos Salazar Romero, notició acerca de la incorporación de Pons Muzzo a la plana docente de esa institución. Esta facultad declaraba tener “el honor de recibir[lo] en su claustro de profesores [...] para desempeñar la cátedra de Problemas Educativos del Perú”. El educador era presentado como “Presidente de la Sociedad Peruana de Pedagogía, Director de la Gran Unidad Escolar Ricardo Bentín y prestigioso catedrático de la Facultad de Letras de la Universidad de San Marcos” y era calificado como “un pedagogo y educador de brillante ejecutoría en nuestro medio

⁶¹ Lo que no coincide en la estancia de Pons Muzzo en la PUCP es su ficha contractual con la información publicada en la Revista de la Facultad de Educación de esta universidad. La primera resolución rectoral (la N° 24) designa al educador como “profesor interino”, el 10 de julio de 1953; mientras que el N° 3 de esa revista, publicado en el mes de junio de 1951, noticia del arribo del educador para el dictado de la materia de Problemas Educativos del Perú en el doctorado de la facultad de Educación (Pontificia Universidad Católica del Perú. 1951 N° 3 52). La edición N° 4 de esta publicación, adjunta el cuadro de clases dictadas en la facultad de Educación durante el año de 1951, y refiere la condición de Pons Muzzo como como ‘profesor interino’.

educacional” (Imagen 25) (Pontificia Universidad Católica del Perú 1951: 53). Salazar fue decano de esta dependencia entre los años de 1950 y 1953 (Basadre 1971: 27)⁶². Recibió a Pons para que impartiera una materia⁶³ cuyo nombre fue, también, el título de un libro que este publicó en tres tomos, entre los años de 1943 y 1948, y que reunía sus artículos escritos en periódicos y revistas. El 15 de mayo de 1948, el Director de Educación Secundaria y Superior del Ministerio de Educación, Carlos Cueto Fernandini, emitió la Resolución Suprema 1116, a través de la cual el gobierno de José Luis Bustamante y Rivero aprobó el plan de estudios de la facultad de Educación de la PUCP. Un año después, se estableció una asignatura con este nombre en la universidad⁶⁴.

En el tercer tomo de *Problemas educacionales*, el del año de 1948 –subtitulado ‘Ensayos sobre educación superior’- el autor incluyó una reflexión denominada “Necesidad de establecer un concepto peruano sobre Educación General”, título mimetizado de los pensamientos de Chiriboga, Mendoza, Basadre y Pons Muzzo. El contexto inmediato a la segunda guerra mundial conduce a Salazar a especular en torno a la categoría ‘educación general’, en sus palabras, “tan en boga en los Estados Unidos” (1948: 94). El educador conceptualiza la categoría, por oposición a la “educación especial, especializada o vocacional” para referir la amplitud de la educación. En mucho, su visión converge con la filosofía pedagógica de ‘unidad’ planteada por Chiriboga y Mendoza: “Necesitamos formar un concepto peruano sobre “educación general” porque hasta el presente los planes y programas de estudio, los sistemas pedagógicos, los métodos de enseñanza, las actividades extra-curriculum, las medidas administrativas, etc., no obedecen a un criterio formado y definido con unidad y con proyecciones hacia un objeto determinado” (1948: 97). Salazar señala que una de las maneras más provechosas para formular un concepto peruano de la educación general sería revisar las conclusiones del “General education in a free society”,

⁶² Según la memoria del decanato del año 1947, Carlos Salazar Romero fue fundador de la Facultad de Educación. Integró el consejo directivo de este estamento universitario, junto al Hno. Gastón María y la señorita Esther Allison. En los últimos meses de ese año académico, fue nombrado director de estudios y se encargó de impartir la asignatura de “Metodología General” (Archivo de la PUCP).

⁶³ Según el plan de estudios de la Facultad de Educación, la asignatura “Problemas educacionales del Perú” se comenzó a impartir en la sección doctoral (cuya duración era de un año) a partir del año de 1948 (información recabada del Archivo de la PUCP).

⁶⁴ Así lo refiere Salazar Romero en la introducción a la tercera edición del texto en mención, señalando, además, que sus contenidos “deberán tener similitud con el de esta serie que venimos publicando desde 1942 [debió referirse a las publicaciones periodísticas], y así, esperamos poder contribuir con algunas ideas al mejor desarrollo de un curso que es sustantivo para la formación de nuestros profesores” (s/p, 1948).

publicadas en el año de 1946. Se trata de un estudio emprendido por la Universidad de Harvard, durante los dos últimos años de la guerra mundial. El análisis apeló a doce profesores de la Facultad de Educación de esa universidad y pretendió elaborar una “teoría educacional nueva”, sobre la base de las virtudes y defectos últimos, y con proyecciones al futuro del servicio escolar y universitario (99). Estas conclusiones convergen con los criterios pedagógicos y políticos de Pons; criterios que conciben la educación como un instrumento formativo de sujetos comprometidos con su sociedad y la continuidad de su tradición. Así, el comité de la Universidad de Harvard fija como función de la educación, la de “ayudar a los jóvenes a llenar las funciones particulares que ellos deben realizar en la vida, y capacitarlos, tano como sea posible, para aquellas esferas comunes que, como ciudadanos y herederos de una cultura común, deben compartir con otros en la sociedad”. También, Harvard precisa que “la educación general debe promover la unidad intelectual de la nación y desarrollar el sentido y el sentimiento de la tradición, los ideales y creencias comunes, elementos básicos en los que descansa la sociedad, que le dan carácter y forman su espíritu, y que se deben perpetuar a través de las generaciones” (99). Entre noviembre y diciembre del año de 1946, Pons había formulado, en “Sobre los fines de la educación en el Perú”, algunos criterios para su establecimiento. Según el autor, esta tarea debía comprometer a la universidad peruana: “Por consiguiente, para que la educación nacional encuentre sus fines propios, es necesario, previamente, ir al estudio de los elementos integrantes de nuestra cultura y que determinan la nacionalidad. Tiene aquí la palabra nuestra Universidad quien es la llamada a hacerlo” (1946: 32).

En el año de 1951, los profesores de la PUCP aceptaron la invitación de un grupo de estudiantes del doctorado de la Facultad de Educación de la UNMSM, para participar en un ciclo de conferencias denominado los “Fines de la Educación Secundaria en el Perú”. Los tres coloquios se realizaron en la universidad Decana de América (Pontificia Universidad Católica del Perú 1951: 84). Cuenta Salazar que en estas reuniones participaron catedráticos como: Cueto Fernandini, Chiriboga, Pons Muzzo y el mismo Salazar (1954: 47). Desde esta perspectiva, durante los meses de octubre y noviembre de ese mismo año, la facultad de Educación de la PUCP organizó el “Seminario de estudios para establecer los fines de la educación peruana”. Entre sus participantes, se encontraron el decano de la facultad de Letras de la PUCP y el profesor R. P. Mac Gregor (Pontificia Universidad Católica del Perú 1951:

85). Sobre la base de las consideraciones compartidas en ambos eventos y de las propuestas educativas de pensadores como Alejandro Deustua, Manuel Vicente Villarán y Javier Prado, Salazar sintetizó los que, “por su sentido realista y funcional”, consideró “un punto de partida muy valioso para cualquier reforma de los Estudios Secundarios” (1954: 47). En el mes de mayo de 1954, el ex decano de la PUCP firmó el preámbulo de estos recientes apuntes, con el título *Estado actual y reforma de los estudios secundarios en el Perú*. No obstante, ya el día 2 del mes de diciembre del año de 1951, el educador había firmado su informe anual dirigido al rector, incluyendo los detalles de estos eventos para entender la perspectiva universitaria respecto a la educación que se estaba aplicando y se continuaría aplicado desde las políticas del estado peruano. Dicho informe fue compartido a través del cuarto número de la revista de la facultad de Educación de la PUCP, edición enfocada en la ‘Pedagogía Peruana’. Consideramos que, tanto esta entrega editorial (1951) cuanto la edición independiente de Salazar (1954), ofrecen contenido que evidencia la continuidad de un aspecto de la doctrina educativa que rigió en el Perú entre los gobiernos de Odría y Morales Bermúdez (con la excepción del periodo velasquista) que mencionaré luego de la siguiente enumeración. Salazar detalló cuatro fines de la educación secundaria en el Perú: espiritual, intelectual, social y cívico. El primero, encargado de la formación religiosa, moral y estética; el segundo, a cargo de la formación cultural y del pensamiento; el tercero, enfocada en la formación social, la educación popular y la orientación vocacional; y, el cuarto, dirigido hacia la formación del ciudadano, la democrática y la formación en los ideales peruanos. Los más de estos contenidos parecen un parafraseo de los expuestos por Pons, en el mes de abril del año de 1953, con la publicación de su *Educación para los jóvenes peruanos. Hacia una doctrina de la educación nacional*, libro impreso por el CMLP y editado por la Sociedad Peruana de Pedagogía y del Colegio de Doctores en Educación. Su solapa, incluyó la “Declaración de principios de la Sociedad Peruana de Pedagogía”. Firmada en 6 de enero del año de 1950, suscribe su diálogo con la doctrina defendida por el autor del texto. Según esta organización: “Debemos educar a nuestra juventud con un sentido de incorporación al drama de nuestra vida histórica, en el conocimiento de los problemas vitales de la nacionalidad y poseídos de un auténtico amor y respeto por nuestra cultura. Debemos tener presente que el gran centro de interés de la educación nacional es el Perú.”. Pero, retornemos a los fines señalados por Salazar en el año de 1954, año en el que, según el autor, “el Ministerio de

Educación parece inclinado a realizar un verdadero reajuste en los Estudios Secundarios” (s/p). De todos los fines, podría identificarse un vínculo más o menos íntimo con el pensamiento educativo de Pons. Evidentemente, el fin espiritual –y su formación religiosa- contempla la educación católica como un vehículo para la “unidad espiritual” de un país separado por su pluriculturalidad. Señala Salazar que: “El Perú es un país católico por tradición, por disposiciones constitucionales, que obedecen a una expresión de la voluntad nacional y por la adhesión a la Fé Católica de la casi totalidad de la población” (48). Asimismo, el fin intelectual -y su formación cultural- debe fundarse en la adquisición del conocimiento occidental que ha demandado “nuestra población criolla” y que ha prolongado a través de la educación escolar y universitaria. La atención a la continuidad de esta demanda exige la enseñanza de “alguna lengua extranjera” “viva” y de “influencia universal”. La afinidad que Salazar sostuvo con los Estados Unidos, nos conduce a pensar en el idioma inglés. Occidentalización es una palabra clave para entender la comunión entre el ex decano de la PUCP y el profesor Pons, porque, según el primero, respecto a “los elementos culturales que deben presidir la formación de nuestro individuo” es ineludible considerar “nuestra vinculación a la Cultura Occidental, a sus tradiciones y a sus formas” (53). Pero, acaso será el fin cívico, a través de la formación democrática y la formación de los ideales peruanos, en las que identificaremos un calco de las propuestas hechas por Pons Muzzo. Según el concepto recogido por el autor, la educación no solamente debe procurar formular un “concepto optimista del Perú”, preservar “el legado de los próceres que fundaron la Patria” a través del “ideal de la Democracia”, o “formar a la juventud peruana en un estado de alerta” considerando “las desmembraciones territoriales que ha sufrido el Perú” (Salazar 1954: 56-57). No. El punto de partida de la educación debe ser redefinir su propio estatuto, su particularidad; en otras palabras, su condición de peruanidad. Según el educador,

Toda educación bien conducida, lleva en sí la tarea de formar la personalidad del educando, pero la formación de esta personalidad no debe ser difusa ni abstracta, sino en relación con el país en el cual ha nacido y debe vivir el individuo. Es por esto, que la primera obligación de nuestra educación cívica debe ser la formación de la conciencia nacional en el educando, entendiéndose por tal, el sentirse peruano, conocer que se parte de la nación y amar a sus elementos e instituciones (55-56).

Tanto la publicación de la PUCP (1951) cuanto la de Salazar (1954), entregan un contenido que evidenciaba la continuidad de un aspecto de la doctrina educativa que rigió en

el Perú entre los años de 1948 y 1980. Ese aspecto es el nacionalismo tradicional para la educación secundaria. Entendemos que, la aprobación de los fines de los que ha dado cuenta Salazar, delimitó el pensamiento pedagógico desde el cual la Facultad de Educación de la PUCP formó académicamente a sus estudiantes. ¿Suscribió aquello, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas? Salazar detalla que su decano fue partícipe del seminario organizado por la facultad de Educación. Por otra parte, la doctora Margarita Guerra Martinière, quien estudió en esta facultad los años inmediatos a ese contexto, nos contó que, durante la gestión del RP. Antonio San Cristóbal Sebastián, en el decanato de la Facultad de Educación (1961-1967), los estudiantes de esta dependencia debían cursar materias en las especialidades que ofrecía la facultad de Letras “porque, definitivamente, era otro nivel”. Por otra parte, Guerra nos dijo que la formación que se recibía en esos años estuvo “en algunos aspectos, preocupada por ayudar en el desarrollo de los currículos escolares”, y, además, la perspectiva educativa de algunos de sus docentes estuvo enfocada en el Perú: “Yo seguí básicamente la especialidad de Historia en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, donde tuve de decano al doctor José Agustín de la Puente y él insistía mucho en la formación en historia peruana [...] (Imagen 26)”. Respecto al abordaje del tema de la Guerra del Guano y del Salitre, la doctora Guerra señaló que quien “tenía a su cargo esa asignatura era el doctor De la Puente”, quien “destacaba cómo la sociedad peruana sí participa en la guerra con Chile; es decir, no se cruza de brazos, sino que actúa”. En una carta escrita en el año de 1952, Pons agradeció a Salazar, por haber dispuesto su permanencia en el equipo docente de la PUCP, a pesar de tener que cumplir con una eventualidad bastante importante para su formación. En sus palabras, “Una vez más la Facultad de Educación y particularmente Ud., Dr. Salazar, comprometen mi gratitud; el acuerdo que han tomado [en el Consejo Directivo de esta facultad] es muy honroso para mí”. Asimismo, el educador se comprometía a enviar “las observaciones que pueda hacer en Estados Unidos sobre la educación de los Maestros y téngame siempre entre los más decididos colaboradores de la importante labor que Ud. realiza en la Facultad de Educación”. El día 18 del mes de junio de ese año, aún durante la gestión ministerial de Mendoza, el historiador partió a los Estados Unidos para tomar la beca anual que referimos líneas arriba.



Imagen 25 Gustavo Pons Muzzo y Carlos Salazar Romero junto a las autoridades de la PUCP (1960).



Imagen 26: De izquierda a derecha: Padre Armando Nieto, José Agustín de la Puente Candamo, Gustavo Pons Muzzo, Margarita Guerra Martinière y Carlos Deustua.

2.1.5. El pensamiento político. Textos históricos y subtextualidades políticas (1945-2006)

El propósito de este apartado es reconstruir la historia política evidente y subyacente que contextualizó algunos contenidos historiadados por Pons Muzzo a través de su historiografía. Para ello, he seleccionado diez textos que el educador publicó entre los años de 1945 y 2006, y los he analizado desde una perspectiva particular que, en algunos casos, evidencia una postura política respecto al sistema de gobierno y, en otros, la articula de manera subtextual a partir de la formulación de determinados episodios. Específicamente, uno de estos textos será fundamento de mi lectura del pensamiento político ponsmuzzeeano. Me refiero al libro *Historia del Perú: la república* (1868-1980) (¿1990?). En este texto, el

educador incluye dos capítulos cuyo título general es “Entre la democracia y la dictadura”. En estos apartados, Pons califica el carácter democrático o dictatorial de los gobiernos que rigieron en el Perú entre los años de 1939 y 1980. Además, emplea un lenguaje que revela sus simpatías y antipatías con estos regímenes sobre la base de los hechos que decide enumerar, destacar y silenciar. Considerando las perspectivas políticas vertidas en cada texto, analizaremos la funcionalidad de los libros a partir de un diálogo intertextual entre ellos, considerando cuatro tópicos que dialogan con la doctrina educacional que Pons aprendió de sus principales mentores: Chiriboga, Basadre, Mendoza y Salazar. Así, identificaré el propósito de la legitimación “oficial” de la que gozaron los textos *Historia del Perú* (1950) y *Compendio de Historia del Perú* (1978), y su relación con el concepto de unidad vertidos por Chiriboga y Mendoza. Luego, presentaré la perspectiva occidental que comparten los libros *Historia de la cultura* (1945), *Historia del conflicto entre el Perú y España* (1966), e *Historia gráfica del Perú* (¿1991?), sobre la base de la noción de transculturación planteada por Chiriboga. También, analizaré el énfasis en los conceptos nacionalistas de soberanía en *Las fronteras del Perú* (1962), *Historia del Perú: la república* (1868-1980) (¿1990?) y *Enciclopedia de historia del Perú para niños* (2006).

2.1.5.1. El texto oficial de *Historia del Perú* (1950) y el *Compendio de Historia del Perú* (1978): urgencia y consenso para la uniformidad a través de un modelo histórico-cultural.

Entre la oficialización del texto de historia del Perú que decretó el régimen de Odría y la calificación a nivel nacional del CHP que resolvió el gobierno de Morales Bermúdez existe comunión en cuanto a su propósito de Estado y contenido histórico. El diálogo fundamental entre ambos actos es el de la promoción masiva de un modelo de pensamiento ciudadano, dirigido a una población en edad de formación, a través de una versión histórica. La oficialización del texto de 1950 permitió la producción de un libro de texto que fue bastante voluminoso e impreso masivamente. Así, también, la calificación del CHP como “obra de interés nacional para fines tributarios”, facilitó su producción masiva, liberada de impuestos, y significó el repunte de Pons como autor de libros formativos de historia del Perú, después de la promoción de los textos editados durante la primera fase del GRFA. La voluminosidad del texto de 1950 supuso el esfuerzo por el detalle y la argumentación. Sin embargo, su profusión estuvo amparada por la urgencia de emitir, a nivel nacional, un

mensaje político contra las ideas supuestamente comunistas y socialistas, respectivamente. Así, durante el ochenio, fue explícito el empleo de la historiografía escolar para corregir modelos de comportamiento contra las instituciones que habrían sido direccionadas desde el PAP. Por otra parte, durante la segunda fase del GRFA, fue oportuna la legitimación oficial de un compendio histórico formulado desde la perspectiva decimonónica cómoda a la redireccionalidad del sistema conservador emprendida contra las reformas de Velasco.

La publicación del texto oficial del año de 1950 y el catapultamiento de Pons como autor de textos escolares, gozó de una coincidencia feliz con el ejercicio de sus funciones en el CMLP y la dirección del coronel Mendoza Rodríguez, cuyo espíritu republicano hemos argumentado (Imagen 27). Uno de los primeros episodios referidos por Ricardo y Federico Pons Díaz, al pedirle que me hablaran de su padre, fue el recuerdo del ex ministro de Educación. Me dijo Ricardo, primero: “Yo recuerdo haber conocido al que fue su ministro de Educación, el general Juan Mendoza Rodríguez, que era muy amigo de él. [...] O sea, la obra educativa de él fue muy admirada por mi padre y creo que en ese sentido iban, más o menos, sus intenciones pedagógicas”. Federico, al señalar la “reverencia” que le guardaba su padre a Mendoza, recordó su experiencia como uno de los menores de la familia, a quien le correspondió trasladar a su padre, varias veces, a la casa del ex ministro. Al referir el aprecio de Pons Por Mendoza, Federico señaló que su padre “Lo sentía a él casi como un segundo papá. En algún momento él, me acuerdo me decía: “Él es como un segundo papá porque él fue la persona que me llevó para arriba... me llevó para arriba ¿no? Él [Mendoza] confió mucho en él [Pons Muzzo]. Además, él lo nombró primer director del Bentín, ¿no? y confiaba mucho en él”. El día 5 del mes de noviembre de 1948, “a los seis días de asumir el poder” (Mendoza 1956: 270)”, en el que se emitió primer Decreto Supremo del presidente de la Junta Militar de Gobierno en el Ramo de Educación Pública, fue fundacional para la historiografía escolar de Pons. La represión contra el discurso considerado comunista debía corregir, por ejemplo, “la irreverencia a nuestros héroes, a la desfiguración de nuestros problemas sociales y a la exaltación de falsos valores y a la desviación política, con propósitos demagógicos; hechos que se advertían en algunos libros de Historia del Perú, de Geografía del Perú y de Educación Cívica” (270).



Imagen 27 Pons Muzzo (en el centro) junto al general Mendoza Rodríguez (izquierda).

Al igual que en *Educación para los jóvenes peruanos* (1953), en “Hacia una solución del problema educativo nacional” (1948), Pons escribe un ínfimo párrafo respecto a los libros de texto. No obstante, incluye una idea que cinco años después omitiría. Si bien, reitera su pensamiento de que los textos son “un imprescindible auxiliar de la enseñanza”, la médula de su abordaje radica en la participación del Estado en la producción de este material. El autor critica la desatención que ha sufrido esta tarea, tal y como lo había hecho Mendoza, al criticar la infiltración política en los textos de historia producidos durante el gobierno de Bustamante y Rivero. Convencido, el educador señala que “Necesitamos buenos textos” y que “Esta labor toca ser estimulada y dirigida por el Estado, llamando a su redacción a los pedagogos y a los especialistas en cada materia y editados por el Estado mismo, y no abandonarlos a gentes bien intencionadas” (1948: 19). En el mes de diciembre del año de 1950, siendo director de Estudios del CMLP, el educador publicó su artículo “Preparación de libros de texto” (*Nueva Educación* 1950: 22-27). Después de referir el origen de sus opiniones, sostenidas estas sobre la base de su “experiencia diaria”, Pons Muzzo estructura su estudio en tres partes: la importancia del libro de texto, las condiciones para su escritura y los requisitos para su producción. Respecto a la primera, es muy interesante observar que, ante la crítica respecto al carácter “privativo” del libro, el educador considera que un texto escolar, destinado a un público masivo, “es un poderoso auxiliar de la enseñanza”. Contrariamente a los que apelaban a que el texto no ocupe un lugar protagonista, sino que prevalezca la elaboración de contenido por parte de cada estudiante, el educador señala que ello podría aplicarse a “un reducido grupo de alumnos que puedan ser dirigidos individualmente por el profesor”. Desde luego, este no sería el contexto de la educación

servida en las GUE, que había contemplado “el problema de la educación de masas”, en la que el hecho de tener que “hacer llegar a muchos miles de alumnos los beneficios de la cultura en un tiempo pequeño, el libro de Texto es imprescindible”. De acuerdo con el autor, un texto elaborado de acuerdo “con las normas que presiden el desenvolvimiento de la educación de un Estado, permite realizar una enseñanza uniforme y efectiva, y llevar a todos, la misma cantidad de conocimientos básicos necesarios para su formación cultural”. Debía procurarse la confección a gran escala de un solo texto, para la formación de un solo prototipo de estudiante (1950: 22-23). Esto debía conducir a la elaboración de un solo discurso y la transmisión de una sola versión de la historia. En el año de 1953, con la nueva versión de su tesis, Pons refiere la nueva y buena realidad de los textos escolares, “la gran mayoría de ellos, deber de justicia es reconocerlo, son de la Editorial Colegio Militar “Leoncio Prado”, que fundara el General don Juan Mendoza cuando ejerció el cargo de Director de ese centro de estudios” (1953: 59).

Esta uniformidad referida por Pons, conducida a la práctica por Mendoza en el CMLP y su noción de “unidad escolar”, encuentra su soporte filosófico en el pensamiento de Julio Chiriboga respecto a su concepto de conciencia nacional. El profesor universitario de Pons Muzzo problematiza el asunto de la conciencia nacional en su artículo “Los desniveles nacionales y la formación de la conciencia nacional” (1949). En este ensayo, el filósofo sanmarquino considera que el problema fundamental de la falta de conciencia nacional en el Perú radica en el incompleto proceso de transculturación. El Perú no es un país culturalmente unívoco. Según Chiriboga, para que exista “conciencia nacional” debiera haber “sentimiento nacional”; no obstante, este “se produce de modo uniforme cuando la carga emocional de las actitudes dirigidas a valores nacionales [,] son del mismo signo”. La anhelada conciencia nacional solo puede ser “unitaria” “cuando lo es su base afectiva o emocional”. Para ello, Chiriboga propondrá un proyecto nacional con el fin de “unificar y robustecer el sentimiento nacional y, por ende, la conciencia nacional, cuyo más lejano fundamento está en la conciencia cabal y nítida de nuestra peruanidad” (1949 23). El ejemplar del texto del año de 1950 al que he accedido es el correspondiente al cuarto año de educación secundaria (Imagen 28) lo encontré en la Fundación Biblioteca Museo Temple Radicati y, a pesar de encontrarse picado en su interior, luce un estado aceptable para su estudio, a diferencia del que se conserva en la Biblioteca Nacional, cuya condición requiere de urgente restauración. La

cubierta presenta el diseño de un collage de imágenes, en color, que referencian el combate del 2 de mayo de 1866 (el cuerpo del texto fue impreso en blanco y negro). En la cubierta pueden identificarse ilustraciones alusivas a combatientes en acción, la enarbolada bandera del Perú, el monumento conmemorativo a los héroes del 2 de mayo y un retoque sobre la base de la fotografía del denominado “Gabinete Gálvez”, protagonista de la defensa del nuevo sistema republicano. La cubierta presenta su título: Historia del Perú y dos subtítulos: Época de la República y Periodo Independiente, y lleva inscrita la expresión “Texto oficial”. Este último detalle, además del membrete del Ministerio de Educación, acompañan los datos que ofrece la portada del libro. La contraportada incluye el número de resolución suprema que autorizó la publicación del libro. Algunos elementos paratextuales que encontramos en esta publicación son el prefacio del autor, la tabla de contenidos, la tabla cronológica del curso, los capítulos -que incluyen imágenes, biografías, cuestionarios, trabajos prácticos, bibliografía complementaria y lecturas-, así como un epígrafe. En la tabla se incluyó el programa analítico de la materia para el respectivo año de estudios y, en el lugar del epígrafe, una cita de Nicolás de Piérola: “Nuestros padres nos hicieron libres legándonos el encargo de hacernos grandes”.

En su prefacio, Pons Muzzo localiza la enseñanza de la historia como la materia que “debe contribuir” como “ningún otro curso, a la formación de la conciencia nacional en el educando”; es decir, la historia deberá ser herramienta que unifique el pensamiento de la población escolar respecto a su nación. El historiador insiste en el carácter “ilustre” de la historia peruana, “al margen de doctrinas extremistas y de acusaciones apasionadas”. ¿Cuáles son esos episodios ilustres que habría que emular con el objetivo de formar nuestra conciencia nacional? Pons enumera algunos que habría que memorizar –seguramente, para edificar una memoria colectiva- como “el año de iniciación del gobierno de los Presidentes”, o “con mayor razón” “fechas tan esenciales como la declaratoria de la guerra por Chile o la victoria del 2 de Mayo”: todas efemérides acerca de la unánime defensa del sistema republicano y el territorio, todas nacionalistas. He aquí el lugar en el que se apela a la formación del sentimiento nacional referido por Chiriboga como “base afectiva” para la existencia “unitaria y fuerte” de la anhelada conciencia nacional en el Perú (1949: 23).

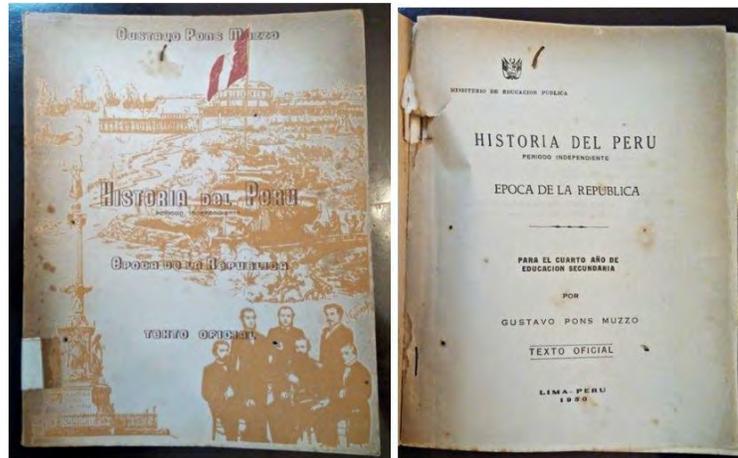


Imagen 28 Cubierta y portada del texto oficial de Historia del Perú de Pons que el gobierno de Odría publicó en el año de 1950.

Por otra parte, el CHP es, quizá, uno de los manuales de historia más recordados por las generaciones de peruanos que estudiaron la secundaria entre fines de la década de 1970 y la década de 1990. A través de la Resolución Ministerial N° 0319-79-ED, del 21 de marzo de 1979, este libro fue calificado como una “obra cultural de interés nacional” y quedaría exonerada de impuestos. Esto significaría el recatapultamiento del educador como autor de textos de historia y promovería su versión nacionalista respecto a la Guerra del Guano y el Salitre. Algunos meses después, el 22 de noviembre de ese año, el general Guabloche estamparía su firma en la Resolución Ministerial N° 1315-ED-79, a través de la cual se resolvía que “la programación, ejecución y evaluación de Historia del Perú se desarrolle como línea de acción educativa independiente a partir del II Ciclo de Educación Básica” (Pons 1994: 12), desmantelando la visión de la Historia del Perú de los ideólogos de la reforma velasquista. Como hemos señalado, Morales Bermúdez señaló que su gobierno se regía sobre la base doctrinaria de lo que denominó humanismo. Entre sus características, el general señaló que el sistema de gobierno debía ser, ante todo, “posible”, a diferencia del marxismo, empresa “utópica” a la realidad nacional que había penetrado durante el régimen velasquista. En más de una ocasión, Morales Bermúdez apelaría al “pluralismo”, aludiendo a la convocatoria ciudadana y la búsqueda de la unidad que ello supone. Esa condición de hacer un gobierno “posible” perfila a la segunda fase del GRFA como un régimen conservador que debía redireccionar las funciones del Estado a su otrora tradicionalismo. Por eso, de acuerdo con la política del ministro de Educación, Otto Eléspuru (antecesor de Guabloche), se debían

observar “distorsiones” y aplicar “correctivos” a la reforma educativa (Cardó 1989: 137). En esta corrección calzó el CHP, texto que sintetizó la historia peruana bajo la perspectiva decimonónica de Pons y la apelación al nacionalismo conservador. Un atajo para explorar este criterio de univocidad es el republicanismo. A diferencia del texto oficial de 1950, el CHP no cuenta con un paratexto que anuncie sus propósitos; no obstante, presenta elementos gráficos y verbales que evidencian su promoción de la unidad nacional. Hemos analizado su edición del año de 1978, texto que debió haber sido evaluado por las diversas instancias del Ministerio de Educación para la mencionada calificación del año de 1979 (Imagen 29). Su cubierta conserva la tipografía de sus textos anteriores en función del posicionamiento que estos habían adquirido. Los colores empleados para esta parte del libro son el rojo y el blanco, colores de los símbolos patrios. La cubierta luce una reproducción de “La proclamación de la Independencia”, óleo de Etna Velarde que ilustra el hecho histórico más importante para el educador, ya que representa el nacimiento del sistema republicano. Simultáneamente, la imagen de cubierta expone al héroe que despertó el mayor de sus intereses: José de San Martín. Estos datos son detallados en la parte anterior del lomo: “PROCLAMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA, por el Libertador José de San Martín, en la Plaza de Armas de Lima, el 28 de julio de 182. (Oleo de Etna Velarde, existente en el Colegio San Julián, en Barranco, Lima. Propiedad de Gustavo Pons Muzzo)”. Asimismo, la portada presenta algunos íconos de la cultura peruana como Ramón Castilla y Túpac Amaru. El primero, considerado por el educador como el gobernante que “convirtió a nuestra Patria en la primera potencia de América del sur” (1950: V); el segundo, imagen del GRFA que la gestión de Morales Bermúdez decidió conservar desde lo simbólico. También, reproduce el óleo de Velarde “La batalla de Arica” y la imagen heroica de Francisco Bolognesi, héroe de la Guerra del Pacífico, hecho cuyo referente político no había sido indiferente durante el contexto del GRFA. Ya que su contenido verbal es, prácticamente, un parafraseo del empleado en los textos escolares, decidimos destacar el énfasis gráfico de algunos elementos como el que ya hemos mencionado y que refiere la proclamación de la independencia como símbolo de la génesis de la idea de Perú. Entre algunos otros: el óleo a “DON FRANCISCO PIZARRO”, del pintor Francisco Gonzales Gamarra, que ocupa más del 80 % del volumen de una página (Pons 1978: 84); la página entera para el óleo a José de san Martín, del pintor Daniel Hernández (117); el permanente empleo del color para la representación de los símbolos patrios (122,

140); y la importancia que le ocupa a la imagen en colores de Ramón Castilla (153), cuyo gobierno es considerado por el autor como “uno de los grandes acontecimientos cívicos de la vida republicana”, un régimen de “*unión nacional*” y “el inicio de una etapa de estabilidad institucional que se mantuvo con algunas variantes hasta la guerra con Chile” (152).

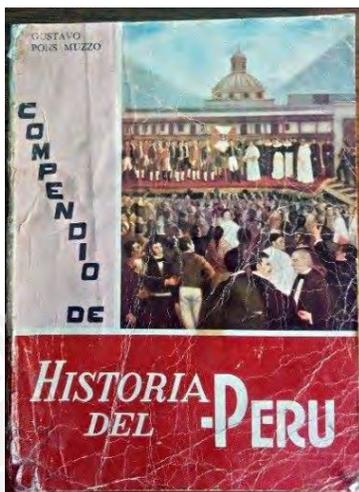


Imagen 29 Cubierta del Compendio de Historia del Perú editado en el año de 1978.

2.1.5.2. Las nociones de transculturación y continuidad en *Historia de la Cultura* (1945), *Historia del conflicto entre el Perú y España* (1966) el *Compendio de Historia del Perú* (1978) y la *Historia gráfica del Perú* (¿1991?)

Los asuntos que elegimos como elemento integrador de los textos de *Historia de la Cultura* (1945), *Historia del conflicto entre el Perú y España* (1966) el *Compendio de Historia del Perú* (1978) y la *Historia gráfica del Perú* (¿1991?) es la transculturación y la noción de superioridad de la cultura occidental sobre la andina. Esta comunión encuentra el escenario doctrinario y político adecuado para la elaboración y publicación de, por lo menos, los dos primeros. El primero de los textos que publicó Pons, para la población escolar, fue *Historia de la cultura*. No obstante, la génesis de esta materia⁶⁵ data del año de 1943. Durante el primer gobierno de Prado, el ministro de Educación, Cristóbal de Lozada y Puga, decidió

⁶⁵ Según el cuadro de planes de estudio adherido por Carlos Salazar Romero en su texto *Problemas Educativos del Perú* (1948), en el año de 1942, se dictó una asignatura denominada Historia de la Cultura, durante tres horas a la semana para el cuarto y quinto de secundaria. Eso no implica que los contenidos de esta materia hayan sido exactamente los mismos que los presentados por Pons en el año de 1945; aunque, considerando las coincidencias en política educacional entre el gobierno de Prado y el educador, debió haber sido elaborado sobre la base de principios similares.

la conformación de una serie de comisiones reformatoras de la educación secundaria. La de Historia del Perú estuvo integrada por Luis E. Valcárcel, Rubén Vargas Ugarte, Raúl Porras Barrenechea y Jorge Basadre. Este último debió encargarse de los programas del cuarto y quinto año. Señala Pons que Basadre determinó el abordaje de la República para el cuarto año y la enseñanza de la materia Historia de la Cultura, para el quinto año. Su objetivo era hacer tangible, en el último año de estudios, una asignatura que evidenciara la “totalidad en el espacio” y “continuidad en el tiempo” que era como él concebía al Perú y América. Por ello, se trataría de una materia que integrara los conocimientos históricos adquiridos respecto a la historia peruana y la americana “en los años anteriores” (Pons 1945 s/p). Nos cuenta Pons Muzzo que, según Basadre, enseñar la materia a los maestros para que la enseñen iba a ser difícil; por eso el maestro universitario de Pons identificó la “conveniencia” de producir “un texto orientador”. Basadre, entonces, sugirió a Pons que “desarrollara el programa y publicara un texto para lo cual él me ayudaría revisando los originales. Ante tan agradable sugerencia del maestro, inmediatamente me puse a trabajar y después de varias reuniones que tuve con él publiqué el texto de “Historia de la Cultura. Formación histórica del Perú y de América” (Imagen 30) que desarrollaba este programa, curso que lamentablemente pocos años después desapareció, dejando un vacío en la enseñanza integracionista y formativa de nuestra historia”⁶⁶. En el año de 1945, con José Luis Bustamante y Rivero como presidente y Luis E. Valcárcel como ministro de Educación, la materia de Historia de la Cultura encontraría su continuidad en el programa oficial para la educación secundaria. Pons eligió un epígrafe de Basadre respecto a esta concepción del país como proceso no delimitado. El Perú era esa “continuidad” porque “había recibido aportes y elementos de orden geográfico y humano acarreados por siglos”; esta continuidad estaba orientada “hacia adelante, o sea del pasado hacia el presente”. Se trata de una inserción de la idea del Perú como entidad partícipe de la totalidad americana y, por lo tanto, occidental. En el mes de abril de ese 1945, el educador publicó una segunda edición del mismo. El enfoque de los asuntos presentados en este libro, parten siempre desde la concepción del Perú como resultado de la transculturación entre las culturas andina y occidental. Su propuesta es la de revalorar esa condición de mestizaje. En el segundo semestre del año de 1946 -meses después de haberse decretado la

⁶⁶ Borrador del artículo “El doctor Jorge Basadre Gorhamann [...] Mi maestro, paisano y gran amigo”, publicado en el mes de mayo del año de 2003, en la edición N° 37 de la Revista Pedagógico-Cultural Palabra de Maestro, suplemento de la Derrama Magisterial.

creación de la editorial del CMLP, el 26 de enero de 1946-, Pons publicó su artículo “Sobre el Curso de Historia de la Cultura para el Quinto Año de Educación Secundaria”. En este, explicitó su pensamiento respecto a esta condición transcultural del Perú; de ahí su concepción procesal de la patria. Desde su punto de vista, la historia de la cultura no aceptaba “su división en bloques que fragmentan su desarrollo”, que la “truncan”; consideraba, sí, “los grandes acontecimientos” que “transforman” “la historia de un pueblo”. Por ello, le interesaba a Pons el “cómo se ha ido formando un pueblo a través de los siglos”; por eso subtuló el texto con la frase “FORMACIÓN HISTÓRICA DEL PERÚ Y AMÉRICA”. El educador considera el aporte de la cultura precolombina, a la cual atribuye “capacidad creadora” desde el sesgo de la “raza” (1946: 32-33); pero, considera que este proceso de transculturación tiene a España como su mejor y principal aportante. En la décima lección del texto, denominada “La obra de España en América”, el educador subtitula un apartado con el nombre de “La defensa de la obra de España en América”. En ella, Pons formula, en tercera persona, la crítica a favor y en contra del quehacer español en el continente americano. Dice, por ejemplo, que “Los que defienden la obra de España en América [como él mismo lo hará, tantas veces], señalan como hecho fundamental, que se debe a España el haber introducido a estas tierras el acerbo [sic] riquísimo de la Cultura Occidental, y con ello hizo un gran beneficio a la América en donde la cultura que existía, por más que se quiera exaltar, nunca se podía igualar a la que trajeron los españoles” (65). El autor no termina por animarse a formular desde la primera persona su defensa de “la obra de España en América”; pero, indirectamente, enumera a “Distinguidos profesores españoles y hombres de estudio tanto de España como de América” que se encargaron de aquello: Rafael de Altamira, Julián Juderías, José María Ots, el “padre jesuita Cappa”, Niceto Alcalá Zamora, “el argentino Levillier” y “el chileno Amunátegui” (68). El texto resulta un esfuerzo por destacar los “bienes culturales positivos” que el autor definirá, poco después, en su tesis doctoral. Emplea la estrategia de la comparación para legitimar lo precolombino a través de un acercamiento a lo universal con títulos como “elementos culturales oriundos de América y desconocidos en el Viejo Mundo” (5). No obstante, el historiador manifiesta su creencia en la superioridad de la cultura occidental ya que esta había desarrollado “gran cantidad de elementos culturales que fueron desconocidos en América precolombina, y sólo se tuvo conocimiento de ellos cuando los europeos las descubrieron y conquistaron”. Según Pons, “El conocimiento de estos elementos

culturales le daba gran superioridad a la Cultura Occidental sobre la América pre-colombina” (13).

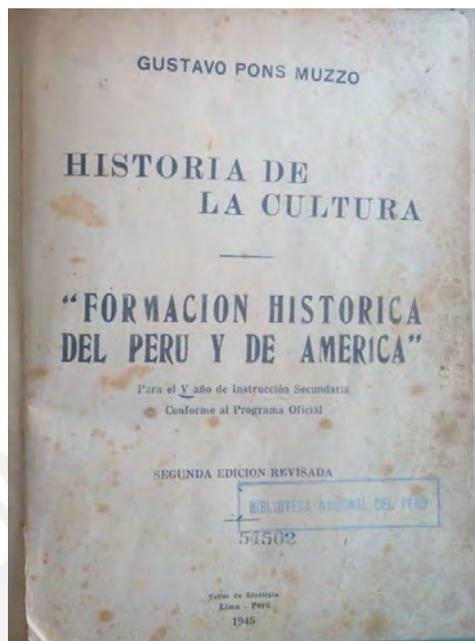


Imagen 30: Portada de la segunda edición del primer texto de historia publicado por Pons Muzzo (1945).

En su referido estudio respecto a las diferencias culturales que identifica en el Perú, Julio Chiriboga considera que uno de los motivos fundamentales del subdesarrollo peruano radica en los desniveles que identifica en su población. Considera la existencia de dos culturas en el Perú: la andina y la occidental; ambas, constituyentes del incompleto proceso de transculturación. Desde su perspectiva, la existencia de este desnivel imposibilita la existencia de una conciencia nacional. Chiriboga conceptualiza conciencia nacional como “la capacidad de reacción de un pueblo ante todo lo que afecte a los elementos constitutivos de su cultura y de su vida”. Según el filósofo, el problema se identifica en la disparidad de estos elementos y en la supervivencia del mundo andino. La civilización es occidental y la incivilización es andina. “Somos civilizados en cuanto utilizamos los bienes que ha creado la técnica. Pertenece al mundo europeo en cuanto vivimos como los europeos, es decir, en cuanto usamos, por ejemplo, la electricidad para alumbrarnos [...] en cuanto tomamos whisky, jugamos tennis y vamos al stadium, al hipódromo [...]”. No obstante, el educador se pregunta: “¿Podemos decir lo mismo de infinidad de ayllus, de indios puros culturalmente hablando, que viven en agujeros llamados chozas, se alumbran con sebo, usan como combustible la “bosta”, duermen en el suelo, se curan con yerbas, escarban la tierra con la

takjlla y, en una palabra, viven en peores condiciones que el tiempo de los Incas? Ciertamente que no podemos decir tal cosa” (21). Desde la concepción de Chiriboga, el indio y el cholo mienten respecto del blanco. Ambos, pertenecientes a las “culturas marginales”, son un problema para la conciencia nacional porque no tiene sentimiento nacional debido a su diferencia cultural. El problema de la incivilización peruana radica en la incompletitud del proceso transcultural, que conserva la incivilización cultural de origen andino. Chiriboga no propone una solución específica pero sí alude a la completitud del proceso transcultural, considerando que se trata de “un problema de tiempo” al que se le debe respetar su “cumplimiento natural” y cuya entidad responsable sería “nuestra acción” (23). Por otra parte, Pons Muzzo es consciente de la diferencia entre lo peruano y lo occidental. Desde su punto de vista, no solo la tarea de la república peruana sino de América Latina no radicará nada más que en “asimilar las esencias de la Cultura Occidental ya que está incorporada en ella”. La América latina republicana deberá encontrar su diferencia en la “capacidad creadora” de la americanidad, “hasta que veamos surgir aquí la cultura propia” “como cosa distinta de lo europeo originario y de lo indígena primitivo”. Pero ¿a través de qué elementos América latina podría edificar su esencia? Para ello, señala el autor, “deberá tener en cuenta dos factores esenciales: la tierra y la historia (1945: 156). En esto radica la tarea americana desde su condición de entidad en proceso que había referido Basadre. España participó de la transculturación peruana y, desde la perspectiva de Pons Muzzo, en su parte reside su riqueza.

En el año de 1966 se cumplía el centenario de la guerra contra España. 1966 fue denominado, oficialmente, como el “Año de los vencedores del 2 de mayo”. En ese período, Pons Muzzo publicó su *Historia del conflicto entre el Perú y España*, texto cuyo epígrafe manifestaba su creación “En homenaje al primer centenario del combate del Callao del 2 de mayo de 1866, en que rivalizaron, gallardamente, el honor y la valentía peruana e hispánica.” En su tesis doctoral *Hacia una solución del problema educativo nacional*, Pons incluyó, en el capítulo “De los materiales de formación en la educación nacional”, los tópicos “curso de Historia del Perú” y “textos”. Desde su perspectiva, estos materiales deben ser producidos sobre la base del acervo transcultural que caracteriza a la sociedad peruana. Paralelamente al enfoque de sus inquietudes académicas, la década de 1960 fue un periodo en el que la producción histórica del autor fortaleció su posicionamiento en el mercado editorial. Por ejemplo, en aquel 1966, de los “vencedores del 2 de mayo”, Pons, “junto a otros autores de

texto y empresarios del ramo fundaron EDITORIAL UNIVERSO S.A. [siendo elegido como primer Presidente de Directorio] (Pons Díaz 2009: 32). De acuerdo con María Pons, hija del historiador, con Universo el educador materializaba el proyecto sanmartiniano de “establecer las escuelas lancasterianas, esto es, una educación de ancha base nacional” (32). El prestigio de Pons como autor de textos convocó, durante la inauguración de la casa editora, a personalidades políticas de la talla del, entonces, alcalde de Lima, Luis Bedoya Reyes, y del ¿aún? presidente del Senado, Luis Alberto Sánchez (Imagen 31). Según Pons Díaz, el educador debió dar un paso al costado en la editorial debido a dificultades ocasionadas por “el gobierno de facto del Septenato de la primera fase” y por otros, más bien, “internos” (32); calculamos que esto debió haber ocurrido en el primer quinquenio de la década de 1970.



Imagen 31 Izquierda: Gustavo Pons Muzzo junto a Luis Alberto Sánchez en la inauguración de la editorial Universo. Derecha: Pons emitiendo su discurso durante la inauguración de la editorial Universo. El tercer personaje, desde la izquierda, es Luis Bedoya Reyes.

De nuevo, respecto al libro del *conflicto entre el Perú y España*, presento la salvedad que su edición estuvo a cargo de Ediciones del Colegio San Julián. La portada de este texto luce una imagen del cuadro ¿trazado por Velarde? acerca del combate referido. Se trata de un estudio dividido en quince capítulos que recuenta los antecedentes, el desarrollo y el fin del conflicto. La narrativa de la historia contada legitima una serie de lugares. Quizá, el más general, sea el de una gesta peruano-chilena que reivindica la gesta de la independencia

americana y, con ello, a De San Martín. Otro, es la configuración heroica de actores como Mariano Ignacio Prado y los miembros del gabinete Gálvez. No obstante, tal y como precisa el epígrafe, se legitima “lo español”, aquel aporte hispánico que habría fraguado la peruanidad en el continente americano. España no podía ser presentada como un país enemigo que pretendía invadir el Perú. No notamos, en el discurso del autor, una crítica aguda contra España como la que configura contra Chile.

Hemos dicho que el CHP fue una producción legitimada, de manera oficial, por un gobierno conservador y capitalista que, a través de la memoria histórica, reinscribía la historia peruana en la vertiente decimonónica que tabuló la historiografía escolar de Pons Muzzo. Respecto a las dos primeras etapas que el educador alude, su texto las inserta en el capítulo “Incorporación del imperio de los incas a la monarquía español”. Desde su convicción, la llegada de España a Indias no se trató de una invasión. La historia narrativa que formula los viajes de Francisco Pizarro dialogan con la épica de herencia grecolatina a través de la cual se significa a los actores como hábiles emprendedores de una difícil gesta que había superado la hostilidad del tiempo, la geografía y la población. Las circunstancias de la captura de Atahualpa en Cajamarca, ennoblecen a Pizarro, quien “intervino” “cogiendo de un brazo al Inca y amenazando dar muerte al que [lo] tocara”. La excelencia en la acción bélica de los españoles resultó con “varios miles de indios” muertos y “Por parte de los españoles el único herido fue Pizarro al tratar de salvar a Atahualpa” (Pons 1978: 79). Atahualpa es presentado como un inca “usurpador” que debió ser sometido a un juicio sumario por haber cometido una serie de delitos. Se trata de una historia narrativa que desnaturaliza la historia al silenciar el traumático proceso de neoculturación -categoría propuesta por Ángel Rama a través de la cual una cultura adquiere elementos de una cultura ajena-. Desde la perspectiva hispanista de Pons se oculta la cosmovisión andina y sus particularidades de convivencia. Es así que Pizarro se encargó de culpabilizar al inca, entre varios motivos “por no haber cumplido con la totalidad del rescate ofrecido”, “por haber usurpado el trono a su hermano Huáscar”, por “practicar la idolatría”, por “practicar costumbres inmorales al tener por concubinas a sus hermanas”. Una narrativa de este tipo, en la que se evita presentar elementos etnohistóricos que expliquen la culturaleza andina, ¿qué juicios pudo haber causado en una población en edad formativa? En suma, tal y como referirían Portocarrero y Oliart respecto a la siguiente cita del CHP: “La muerte de Atahualpa fue un asesinato político”. (Pons: 1978: 80-81). Y,

acerca de la tercera etapa referida por Pons, la del virreinato, narra el establecimiento de las instituciones, la subordinación al rey y la justificación de su vicariato en Indias “por la voluntad de Dios” la pertenencia a la cultura occidental. Las referencias negativas este proceso son atribuidos a la ambición de los conquistadores, quienes “entorpecieron la labor colonizadora” (85). Asimismo, los abusos contra la “condición del aborigen” (considerados “como vasallos de la Corona española”) es atribuida por el autor a “los corregidores”, ya que, fueron ellos y no España, quienes “explotaron al aborigen a lo largo de todo el periodo colonial, en vez de protegerlo y culturizarlo como mandaban las leyes” (95). Por último, un análisis a la narrativa gráfica de estas páginas acerca de la etapa colonial, rinden un homenaje a la investidura española, tal y como se percibe en el óleo a Francisco Pizarro trazado por Francisco Gonzáles Gamarra (cuya mención a su actual conservación en Palacio de Gobierno, para una señal de fidelidad hispanista), la gallardía de Pizarro en el cuadro de Juan Lepiani respecto a los Trece del Gallo y la alegorización de la muerte de Atahualpa a través del cuadro “Los funerales de Atahualpa”, de Luis Montero. Una excepción que no debemos silenciar es que, en el apartado respecto a las clases sociales durante el periodo virreinal, es enfático en señalar que “la invasión española” organizó la comunidad “bajo un innegable carácter racial y clasista”. (94). “La sociedad europea –aclara Pons- era racista y también clasista” (94). No obstante, un análisis gráfico muy detallado no dejará de interpretar una perspectiva occidentalizada en la distribución de las imágenes. Por ejemplo, mientras que a san Martín de Porres se le concede un lugar en la parte inferior derecha e una página impar, página con la que se culmina una lectura, la imagen radiante y rosada de santa Rosa de Lima está ubicada en la parte superior izquierda de la página siguiente. Con todo, el CHP parece un homenaje a España y, bajo su escritura, subyace el aliento criollo de un americanismo españolizado. Un documento revelador que hayamos en el escritorio del autor es una carta que este dirigió a Gonzalo de Benito Secades, embajador de España en el Perú, el día 26 del mes de julio de 1999. En esta, el educador refiere el ofrecimiento que le había manifestado al diplomático, en la última Feria del Libro Español. Este consistía en la remisión de cinco de sus textos, entre los que se encontraba el CHP, en el cual se había ocupado “del proceso de Descubrimiento, Conquista y el Virreynato bajo la dirección española”. Según el tono de la misiva, el CHP debería revelar una especie de subordinación histórica del Perú a España, propia de la subordinación de la nueva república a la madre patria. Parece que Pons pretende

garantizar su visión hispanista y exponer “cómo enseñamos la Historia del Perú en estas partes tan vinculadas a España”. Un dato no menos curioso de aquel año de 1966 es que reunió, diplomáticamente, a dos rivales políticos: el presidente en ejercicio, Fernando Belaúnde, y el ex presidente Manuel Prado, a quien el primero había acusado de haber complotado contra él (junto a Odría) en las elecciones del año de 1956. No obstante, “Mas tarde, siendo yo presidente -señala Belaúnde- lo invité a las ceremonias conmemorativas del centenario del 2 de mayo -donde había participado el polémico Mariano Ignacio Prado, padre de Manuel- que aceptó, gentilmente” (Chirinos 1987:63). A Prado se le presenta como el dictador que asume y que goza de popularidad, se detalla su acción heroica en Izcuchaca junto a Ramón Castilla. Se destaca el éxito de la dictadura en la guerra y se cita parte del su discurso ante el Congreso Constituyente en el año de 1867: “Os traigo honor, gloria y hacienda. La historia de la dictadura es corta pero hermosa” (Pons 1966: 173). Terminamos estas reflexiones con una glosa que hallamos en el archivo personal del educador en la que cuestiona la separación que implicaría el separatismo independentista respecto a España. Se trata de dos interrogantes planteadas sobre un ejemplar de Historia de la Cultura y que manifiesta su filiación occidental: “[¿]Qué se separa de España? [¿]Qué realidad, qué estructura es lo[sic] que se puede separa[r]?” (Imagen 32).

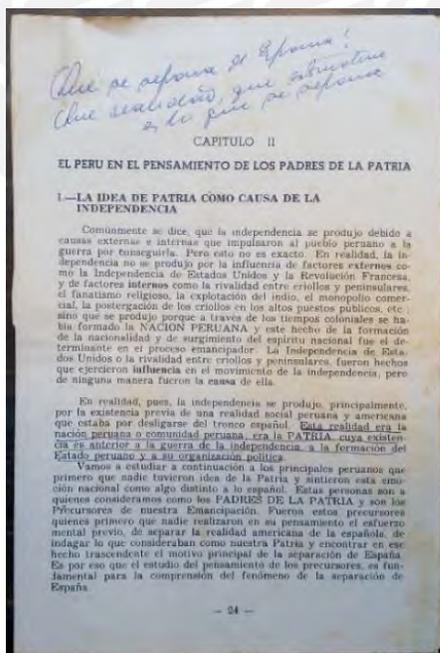


Imagen 32 Glosa de Pons Muzzo respecto a su afinidad hispánica.

Pons escribe la nota introductoria a su *Historia Gráfica del Perú* en el año de 1990 como él lo señala: doce años después de haber publicado su CHP. El autor precisa que el libro de texto ha sido escrito dirigido “A los niños y niñas del Perú para que orienten siempre su vida en la grandeza de nuestra historia” (¿1991?:7). (El educador lo dedica, inclusive, a sus nietas Carmen y Sandra, a quienes acuña el apellido separado con guión “Pons-Muzzo”). En ese sentido, prolonga el enfoque en las ilustraciones de los sucesos históricos para que, a partir de estas, “primero los conozca, luego los comprenda y finalmente los memorice, pero que no los memorice sin comprenderlos”. El historiador concibe su nuevo texto como “modelo para muchos autores”. Considera que, así como después de la publicación de su CHP “salieron a la venta nuevos compendios”, es posible que “salgan a la venta nuevas historias gráficas del Perú”. La perspectiva historiográfica de esta nueva contribución sienta sus bases sobre “las enseñanzas” de su “ilustre maestro, paisano y amigo, doctor Jorge Basadre”. Nos preparamos para apreciar ilustraciones que deberán circunscribirse a la perspectiva decimonónica de la historia formulada por el ex ministro de Educación. La cubierta del texto presenta dos imágenes prehispánicas: alegorías del arribo de Manco Cápac y Mama Ocllo desde las orillas del Lago Titicaca y la de los hermanos Ayar. Estas son pequeñas y se encuentran sostenidas sobre una de mayores dimensiones que representa las carabelas de Colón navegando sobre el mar. El primer concepto gráfico dialoga con los antecedentes de las dos culturas que gestarían la transculturación peruana. Pero la herencia decimonónica la podemos identificar en el tratamiento de algunos tópicos como la captura de Atahualpa y su muerte, el trato a los indígenas y los aportes hispánicos. Respecto al primero, por ejemplo, se atribuye magnanimidad al personaje de Pizarro, quien, según el texto, “cogió de la litera” (Pons ¿1991? 61) al inca y, según la ilustración, lo protegió de una posible muerte (Imagen 33). No se agrega que ello formaba parte de una estrategia militar. Acerca de Atahualpa, Pons Muzzo lo califica de “usurpador” de un imperio que tenía a Huáscar como su “legítimo gobernante” (64). Se trata de la misma descalificación que el autor había articulado en el CHP y que termina con su muerte a través del garrote, dulcificada a partir de su concesión a ser bautizado. Con el deceso del inca, desde la perspectiva del autor, “se cumplía el precepto bíblico de ‘todo reino dividido será assolado’”. Evidentemente, Gustavo Pons reitera su justificación de la conquista a través de este texto con el que inauguraba su producción en la década de 1990. En torno al maltrato a los indígenas fue

asignado a las autoridades virreinales y desvinculada a la corona española, la que los había considerado “súbditos” del Rey de España y, como tales, debieron estar sometidos a buen trato por los conquistadores” (79). Finalmente, Pons Muzzo enumera una serie de aportes españoles a la ganadería, agricultura y minería peruanas. Entre estos: el “arado” de “la tierra con la ayuda de bueyes traídos por ellos” o “yunta” que “se usa en la actualidad, en muchos lugares del Perú”; los ganados “vacuno”, “porcino” o “lanar”; plantas como “el arroz” o “la caña de azúcar”; frutas como la “manzanas”; flores como “rosas”; y el “conocimiento y urlización del hierro” (80). Evidentemente, lo que pretendía el autor era justificar la conquista en virtud de la trascendencia temporal de la cultura occidental sobre la andina.

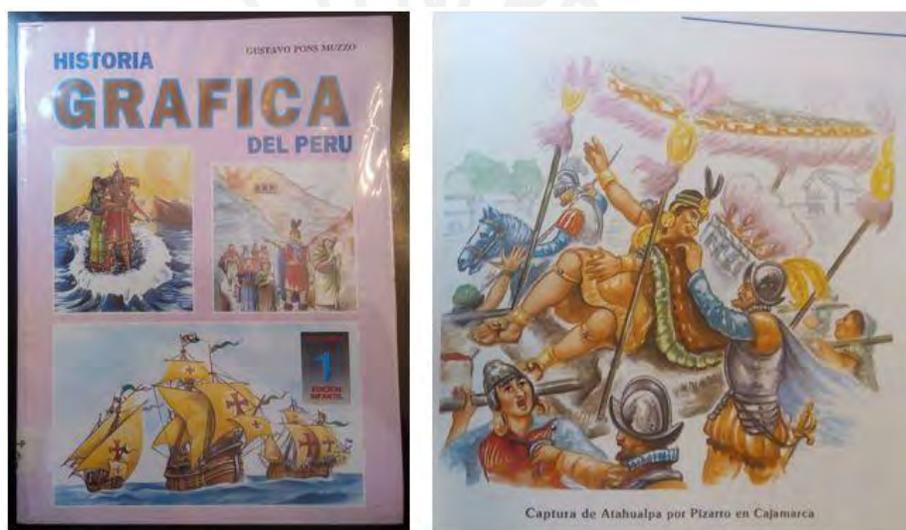


Imagen 33 Izquierda: cubierta de la Historia Gráfica del Perú; derecha: representación de Pizarro protegiendo a Atahualpa durante los sucesos de Cajamarca.

2.1.5.3. Roles políticos y defensa de la soberanía en *Las fronteras del Perú* (1962), *Historia del Perú: la república (1968-1980)* (¿1990?) y la *Enciclopedia de historia del Perú para niños* (2006)

En el año de 1961, en virtud del informe emitido por la Comisión de la Reforma de la Educación Secundaria, se designó a Pons Muzzo como integrante de la comisión que debía preparar el programa del curso de Historia de los límites del Perú. Para ello, el ministro Parra Carreño había firmado la resolución N° 31698, del día 2 de marzo de ese año. En el año siguiente, el educador publicó un texto para esta asignatura al que tituló *Las fronteras del Perú*, en cuya portada incluyó el fraseo de la asignatura: Historia de los Límites. En su

prefacio, el autor señala que el libro estaba destinado a presentar “los principios rectores de la vida internacional del Perú que condujeron a la determinación de nuestro territorio” (1962: 7). Pretende dilucidar “el problema que llevó a la delimitación de cada frontera” enfocándose en “los principios que se defendieron, las doctrinas que se sustentaron, las situaciones que se produjeron, y como consecuencia de todo ello los tratados que fijaron las fronteras” (1962: 7). El historiador dedica su estudio “a los diplomáticos peruanos que [...] defendieron en todos los frentes de la vida internacional [...] los derechos del Perú a su integridad territorial”. A propósito, Pons los excusa al señalar que no se les puede culpar “de ciertos fracasos en la delimitación de nuestras fronteras” y asigna “el fracaso” “a algunos políticos” (8). La anteportada del texto incluye una imagen del diplomático Víctor Andrés Belaúnde, a quien Pons dedica el texto refiriéndolo como “Defensor ardoroso de la integridad territorial del Perú” y “Maestro insigne de Peruanidad”. El concepto fundamental del educador que sustenta su aproximación es presentado en las primeras líneas: “Sin territorio no hay patria. La patria está en estrecha vinculación con el suelo en que se ha nacido, con el territorio del que se es oriundo. Desde el momento en que una persona nace en un determinado lugar, en donde está su familia y en donde han vivido sus antepasados, surge entre él y la tierra un sentimiento de atracción, de simpatía, de cariño y de amor profundo, que alimenta su sentimiento nacional y determina su acción posterior cuando ya adulto, se incorpora a la vida nacional” (1962: 9). Se trata de uno de los textos escolares que manifiesta, de manera más sesuda, el nacionalismo de Pons Muzzo. Sin duda, los capítulos de mayor relevancia que abordó el autor fueron las “NEGOCIACIONES CON EL EDUCADOR” y “LA FRONTERA CON CHILE”: asuntos que merecieron un interés fundamental en su vida. Respecto al primero, luego de presentar sus antecedentes, contextualizados en la década de 1950, Pons aborda “La penetración sistemática que inició el Ecuador en los momentos aciagos de la guerra con Chile” (97) hasta “La agresión ecuatoriana de 1941” (108). Y, acerca del segundo, emplea ciento dos páginas para desarrollar desde los antecedentes a la Guerra del Pacífico y el incumplimiento de una serie de acuerdos por parte de Chile del tratado de 1929. Acerca del problema con el Ecuador, cabe señalar el tratamiento de algunos actores políticos que habían coincidido y, aún, coincidían con el pensamiento político de carácter conservador de Pons Muzzo. Entre estos, destacan el presidente Manuel Prado, quien en ese año de 1962 ejercía su segundo gobierno. En palabras de Pons, ante las nuevas provocaciones ecuatorianas ocurridas entre los días 22

y 23 de julio de 1941, en las zonas de Lechugal, Aguas Verdes y Huaquillas, “el Presidente de la República Dr. Manuel Prado dio la orden para que nuestras tropas procedieran, no sólo a repeler la agresión ecuatoriana, sino a desalojar las tropas enemigas de sus bases de operaciones, para desbaratar, de una vez por todas, toda nueva posibilidad de ataque, e imponer la paz por la fuerza” (1962: 111). Según el educador, “La disposición fue acertada, porque al final de la rápida campaña se capturó gran cantidad de material de guerra y armamento de último modelo, lo que demostraba la preparación que había hecho el Ecuador para iniciar su ofensiva” (111). A propósito, la imagen de Prado será destacada en una página completa que presenta una fotografía de tamaño tres cuartos en la que luce la banda presidencial. Su leyenda precisa que “le tocó conducir brillantemente el secular pleito de límites con el Ecuador a su solución definitiva, y en su segundo gobierno (1956-1962) hacer frente a las absurdas pretensiones ecuatorianas de declarar nulo el Protocolo de 1942” (115). Este es el contexto oportuno para que el historiador integre el nombre de uno de los protagonistas del heroísmo militar que no habían sido integrados en los libros anteriores debido al marco temporal de los currículos escolares. La denominada Batalla de Zarumilla hizo que los días 23 y 24 fueran “árduos para los peruanos por el ataque insistente de las unidades ecuatorianas, muriendo heroicamente el día 23 el Teniente de aviación José Quiñonez en su arrojo por destruir las baterías ecuatorianas, por lo que se le considera, justicieramente, héroe de la aviación peruana” (111). Otro de los actores referidos es el, entonces, teniente coronel Manuel Odría, quien fue el Jefe de Estado Mayor de la “Primera División Ligera” (108) a la que se le había asignado “La defensa de la frontera de Tumbes con la provincia ecuatoriana El Oro, en la zona del río Zarumilla y del río Tumbes” (108). Respecto a los roles políticos desempeñados desde el Perú de finales de la primera mitad del siglo XX, en torno al conflicto con Chile, solo existe una referencia indirecta de bienestar contextualizada en los gobiernos de Bustamante y Rivero, y Odría, sustentado en el “evidente progreso en que se encuentra Tacna desde 1948”, el mismo que “se refleja en Arica” (222). El rol de la diplomacia peruana es presentado, generalmente, de manera positiva. En este tono es abordado el Tratado de Lima que firmó el presidente Augusto B. Leguía en el mes de junio del año de 1929. Según el autor, con esta suscripción, había concluido el problema del plebiscito en torno a Tacna y Arica “que había sido materia de ardorosas disputas entre el Perú y Chile y hecho vivir a los pueblos americanos en un clima de permanente tensión

internacional” (212). De acuerdo con Pons Muzzo, “El acuerdo fue celebrado en toda América como una contribución a la paz del Continente” (212). Leguía merece una página en la que se le representa a través de una imagen en plano entero como presidente y en cuya leyenda se señala que “tuvo que hacer frente a graves situaciones internacionales, dirigiendo negociaciones y ratificando los Tratados de Límites con Brasil y Bolivia en su primer gobierno, y con Colombia y Chile en el segundo” (213). Sentencia el autor que “En gran parte pues “las fronteras del Perú son las fronteras de Leguía (213) (Imagen 34).



Imagen 34 Izquierda: presidente Manuel Prado; derecha: presidente Augusto Leguía. Ambas fotos incluidas en Las fronteras del Perú, fueron acompañadas de leyendas con contenido positivo. El primero, por haber conducido “brillantemente el secular pleito de límites con el Ecuador”, y el segundo, por haber dirigido las “negociaciones” con Chile.

*Historia del Perú: la república (1968-1980) (¿1990?)*⁶⁷ es un texto bastante voluminoso. Sus poco más de trescientas páginas están divididas en tres partes: “La crisis

⁶⁷ La data de 1990 es sugerida por la Biblioteca Nacional del Perú, pero no la confirmamos. La nota introductoria refiere que el texto era reeditado “después de varios años en que la enseñanza de la Historia Nacional pasó por momentos de grave crisis debido a una desafortunada reforma que hizo perder a nuestra Historia la jerarquía e importancia que siempre debe tener” (¿1990?: 5). Con la expresión “desafortunada reforma”, el autor pudo haberse referido a la reforma velasquista o a la emprendida durante el régimen de Alan García, en el que “ejerciendo el Ministerio de Educación la doctora Mercedes Cabanillas, se volvió al desdichado curso de Ciencias Sociales de innegable tendencia marxista, hasta la actualidad, en que, agravando el hecho, se ha mezclado en el primer año de secundaria los cursos de Geografía del Perú y del Mundo, de Historia del Perú y de Historia Universal, en un sancocado (*) que los pobres alumnos y alumnas que recién están entrando a la adolescencia, no entienden nada de nada.” (1994: 13). La crítica alcanza a la política educativa gestada durante el gobierno de Alberto Fujimori, a quien, a través de una misiva dirigida el 26 de enero del año 2000, le había referido el “hecho desfavorable” de que se haya integrado las materias de Historia

nacional y la Guerra con Chile”, “La reconstrucción nacional (1884-1929)” y “La crisis política y social y el tercer militarismo”. En esta última, podemos identificar el juicio de Pons Muzzo respecto a los gobiernos que rigieron durante el marco temporal en el que hemos circunscrito nuestro objeto de estudio y sus políticas de Estado. La concierne a la defensa de la soberanía nos invita a detenernos en los dos gobiernos de Prado, el régimen de Bustamante y Rivero, el de Belaunde y el de Velasco. Curiosamente, el criticado será el de Belaúnde. Respecto a los gobiernos de Prado, Pons celebra dos “éxitos notables”: la exitosa campaña militar del año de 1941 contra el Ecuador y el alienamiento a los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. En cuanto al primero, Pons destaca la creación del “agrupamiento Norte” que Prado “puso a órdenes del entonces general de brigada don Eloy G. Ureta, con encargo de defender la frontera contra los ataques ecuatorianos” (¿1990?: 250). Pons destaca la agresión repelida en el mes de julio de 1941 y celebra el “admirable avance” de las fuerzas peruanas, a través del cual “se inició una victoriosa ofensiva ocupandose[sic] la Provincia ecuatoriana de El Oro y llegando nuestras fuerzas hasta Puerto Bolívar, cerca de Guayaquil” (251). Este no se trata de un detalle menor, ya que el educador celebra una instancia de ocupación realizada por el gobierno peruano. Asimismo, el historiador destaca el trabajo del general Silva Santisteban, al mando de la división de la selva, que “no solamente repelió el ataque, sino que en un frente de más de 800 kilómetros, desde la Cordillera del Cóndor hasta el río Putumayo, desalojó a los ecuatorianos de sus posiciones, realizándose la acción principal en el río Napo” (251). Las referencias terminan con la firma del protocolo de Río de Janeiro “con el que se puso término al centenario conflicto, respetándose los derechos del Perú, aunque no del todo, pues el Ecuador conservó territorios en las cabeceras de los ríos amazónicos a los que jurídicamente no tenía derecho” (252) (Imagen 35).

del Perú e Historia Univerasl en la asignatura de Historia del Perú en el Proceso Americano y Mundial. Según el educador, “La enseñanza conjunta de los dos cursos, ejerce una acción negativa sobre la formación de la personalidad del educando de ambos sexos, en la formación de su personalidad nacional”. Por otra parte, el marco temporal del libro comprende hasta la entrega del gobierno que hizo el general Morales Bermúdez al arquitecto Belaúnde Terry. Con todo, el texto pudo haberse publicado antes del año de 1990, entre los años de 1981 y 1987, antes del ejercicio ministerial de Cabanillas.



Imagen 35 Prado, de nuevo celebrado. Esta vez, en el voluminoso texto que contempló la historia republicana entre los años de 1868 y 1980.

Por otra parte, el educador formuló palabras elogiosas respecto a uno de los aspectos del régimen de José Luis Bustamante y Rivero, del que también destacó “su tendencia a afianzar la democracia política” y el “amplio goce de las libertades públicas”. Nos referimos a la promulgación de decreto del año de 1947 que “extendió la soberanía nacional” “en una extensión de 200 millas marinas de nuestras costas, incorporando así al patrimonio nacional la riqueza marina” existente en esta zona marítima (254). Según lo que nos contó Ricardo y Federico Pons Días, su padre sostuvo una amistad muy cordial con el ex presidente, relación que trascendió el hecho de que el historiador haya sido bastante cecano al régimen que depuso a Bustamante y Rivero, hecho que Pons se animó a criticar mucho después (Imagen 36).



Imagen 36 Pons Muzzo junto al presidente José Luis Bustamante y Rivero en el año de 1977. Ambos habían integrado, entre los años de 1975 y 1976, la Comisión Consultiva de Relaciones Exteriores que rechazó la propuesta de Chile para dar salida al mar a Bolivia.

Finalmente, un hecho que revela la fidelidad del educador a la soberanía nacional es su crítica al gobierno de Fernando Belaúnde; específicamente, a las negociaciones que este presidente sostuvo con la International Petroleum Company por lo que consideró, un “ingrato pleito” (273). Según Pons Muzzo, Belaúnde había decidido negociar un asunto cuyo “camino más expeditivo” “era el de la expropiación” (273). El tono del texto manifiesta su rechazo a este acuerdo que conservaba el poder de esta compañía extranjera de “la refinería de Talara con sus anexos y campos de almacenamiento, la planta de destilación, la planta eléctrica y la planta de agua, así como los oleoductos que transportan a Talara el petróleo crudo de las diversas zonas de explotación” (273). En una de las anotaciones que encontramos en el archivo personal del educador este señala que Belaúnde había resuelto una “desafortunada solución al pleito de “La Brea y Pariñas” y que “el contrato celebrado el 12 de agosto de ese año [1968]” era “sumamente lesivo a los intereses nacionales”. Este mismo hecho, que condujo al golpe del general Juan Velasco Alvarado, acerca a Pons Muzzo a la política del GRFA, al que le va a reconocer dos méritos: la anulación del contrato con la empresa extranjera y el Acta de Talara que se había firmado ese mismo mes (276) y la modernización de los equipos de las Fuerzas Armadas. Respecto al primero, narra el historiador que el 9 de octubre, luego de haber emitido el decreto de expropiación, “efectivos de la II Región Militar con sede en Piura, ocuparon todo el yacimiento y expulsaron a los representantes de la probiosa Compañía Norteamericana, con lo que terminó uno de los más negros procesos de penetración imperialista en nuestra patria” (276). Y, en cuanto al segundo, señalará el educador que “Acierto indiscutible” de este gobierno “fue haber dotado al país de los elementos necesarios para su defensa en los ramos del ejército, marina y aviación, teniendo en cuenta las dolorosas enseñanzas del pasado, pues cuando fuimos atacados en 1879, el Perú estaba indefenso, porque creía ciegamente en los principios de la hermandad de los pueblos americanos” (277). La advertencia respecto a Chile que formula el historiador nos condujo a preguntarle a Federico Pons Días respecto a la opinión de su padre acerca de la posibilidad de que el régimen de Velasco haya pretendido recuperar el territorio perdido durante la Guerra del Guano y del Salitre y de que esta haya sido sabotada por el golpe de Morales Bermúdez. Antes de que Ricardo respondiera, su hermano Federico se anticipó para referir que, en las reuniones a las que Morales Bermúdez asistía en el Club Tacna, los asistentes

murmuraban siempre la palabra “traidor”. “¿Qué pensaba su padre?”, insistí: “Que se había perdido la oportunidad”, aseguró Ricardo.

La *Enciclopedia de historia del Perú para niños* (2006) estuvo dirigida a “los niños y adolescentes del Perú”, con el objetivo de que “los estudiantes puedan conocer, aprender y amar la historia de su patria”. Se trata de un texto que se apoya mucho en el aspecto visual, a través de “fotografías –antiguas y actuales-; gráficos y caricaturas” respecto a episodios de la historia prehispánica, virreinal y republicana del Perú. Su portada incluye caricaturas tanto de Atahualpa y Francisco Pizarro cuanto de De san Martín y Bolívar. Notamos un Atahualpa enseñoreado, a través de la suspicacia de su gesto, y a un Pizarro de porte enaltecido. Bajo ambas imágenes subyace el concepto de una riqueza cultural prehispánica e hispánica, ambas necesarias para el proceso transcultural que dio origen al Perú, según Pons Muzzo (Imagen 37). Los libertadores aparecen estrechándose la mano, en señal de acuerdo, concesión e integridad asignados al republicanismo criollo.

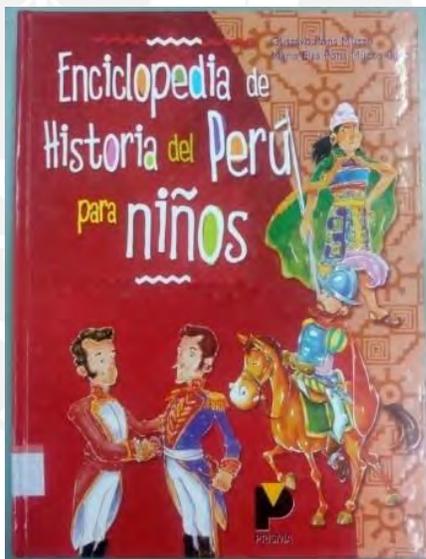


Imagen 37 Cubierta de la *Enciclopedia de Historia del Perú para niños*, libro de Pons en coautoría con su hija María Elsa Pons Díaz (2006). Nótese las gallardías de Atahualpa y Pizarro: símbolos de un pasado rescatable por el autor.

Uno de los temas abordados llevo el título de “La Guerra con Chile” (Pons & Pons 2006: 254) y contempló más de cuarenta páginas en las que se desarrollaron los antecedentes del conflicto, este y sus consecuencias. El texto presenta una reiteración de las ideas vertidas por Pons en sus textos escolares; no se distingue una aproximación diferente ni un fraseo desigual. Mucho menos, una visión que equilibre el nacionalismo conservador del autor ni

su percepción respecto a Chile y la responsabilidad del Estado y la clase dirigente peruanas. Por ejemplo, los motivos por los cuales Chile declaró la guerra al Perú fueron porque este país era una nación inamistosa del Perú y Bolivia. La guerra se generó por la política expansionista del gobierno chileno (255). Se incluyó una actividad que invitaba al lector a elaborar “un cuadro sinóptico con las causas de la Guerra con Chile” (256). No existe autocrítica respecto a la debilidad dirigencial de los actores peruanos. Acerca del combate de Iquique, Pons Muzzo y su hija -María Pons-, apelan al heroísmo generoso de Grau, la mala fortuna que acompañó al buque peruano Independencia y el carácter despiadado de la tripulación chilena. Se incluye la “Oda a Grau”, escrita por José Gálvez, así como la biografía del marino. El combate de Angamos es calificado de glorioso y el lenguaje patético es prácticamente reiterado: “Grau voló destrozado por el disparo [del blindado Cochrane] ingresando a la inmortalidad y la gloria” (260). El abordaje de la batalla de San Francisco considera el desconcierto que ocasionó la actitud del presidente boliviano, Hilarión Daza, el disparo casual del soldado boliviano que “desencadenó la batalla” (264) y la retirada de los bolivianos. El libro de texto incluye la biografía de Andrés Avelino Cáceres y su “resistencia heroica” en la sierra. La batalla de Tarapacá es calificada de “gloriosa y triunfal”; en ella, Cáceres “efectuó un valiente y heroico ataque en contra de las fuerzas chilenas” (266). El viaje de Mariano Ignacio Prado es presentado como una irresponsabilidad que generó “un momento de grave crisis”; mientras que a De Piérola se le presenta como el “popular caudillo” que asumió la presidencia debido a su carisma (267). Se relata la hazaña de la corbeta Unión que, durante el combate naval de Arica, proveyó a las fuerzas peruanas logrando que los “jefes chilenos fueron nuevamente burlados” (268). Existe un lenguaje paralelo al verbal que merece un análisis detenido: se trata del lenguaje de las caricaturas. Dos de ellas alegorizan óleos institucionalizadas en la historiografía escolar del autor: (Imágenes 33 y 34) “El último cartucho” de Juan Lepiani y la pintura de Lodovico Marazzani que traza a Alfonso Ugarte arrojándose del morro de Arica con la bandera peruana. En cuanto al primero, existe una variante: Bolognesi se encuentra de pie, siempre con el ceño fruncido y la disposición física que manifiesta el convencimiento del deber. Ugarte lo acompaña en esa bravura y convencimiento, las que, parece, son compartidas por su caballo (Imagen 38). Otra caricatura representa la circunspección de Leoncio Prado, sereno ante el paredón de fusilamiento que él mismo dirigirá (Imagen 39).



Imagen 38 Caricatura que representa a Bolognesi disparando uno de los últimos cartuchos en la defensa de Arica. Caricatura que representa la convicción para arrojarse desde el morro de Arica que habría tenido Alfonso Ugarte, gesto de arrojo que se prolonga en su caballo.



Imagen 39 Caricatura que representa la serenidad de Leoncio Prado durante su fusilamiento. Nótese la connotación de abuso asignada a los referentes chilenos.

Existe una representación caricaturesca del antichilenismo ponsmuzzeano. Así como en *Las fronteras del Perú*, en la *Enciclopedia de Historia del Perú para niños*, el educador formula su animadversión contra Chile, no solo como país sino como pueblo, a través de las ilustraciones. La imagen de los chilenos incendiando Chorrillos no debería sorprender, considerando que, en los textos escolares, esto ya se había incluido. Lo que sí se presenta como novedad es la imagen de las montoneras de Cáceres enfrentándose a las tropas chilenas durante la Campaña de la Breña (Imagen 40). Estas arrojan desperdicios al enemigo, cuya ubicación lo presenta como un desperdicio más. La representación de los chilenos invita a interpretarlos como elementos pertenecientes al campo semántico de la basura, vocablo que, según sus acepciones en el DRAE, significa “Cosa repugnante o despreciable” o “que lo designado por el sustantivo al que se pospone es de muy baja calidad”.



Imagen 40 Izquierda: Los soldados chilenos incendiando el balneario de Chorrillos. Derecha: Las montoneras atacando a las tropas chilenas. Estas se encuentran en un contexto semántico asociado a la basura y los desperdicios.

2.2. Entre Odría y Fujimori. La simpatía de Pons Muzzo por dos gobiernos conservadores y autoritarios

Pons Muzzo se refirió, muchas veces, de manera elogiosa a la gestión del presidente Manuel Odría. En *Educación para los jóvenes peruanos*, señala: “Con el Régimen que preside el General Don Manuel A. Odría se ha iniciado una saludable reacción contra el estatismo de la educación pública” (1953: 19). El educador presentaría una opinión diferente, alrededor de cuarenta años después, con la edición de su *Historia del Perú: la república (1968-1980)* (¿1990?). En estas gestiones como las del “Fondo Nacional de Educación y el Plan de Educación Nacional destinado a extender la educación a todo el país tanto en los centros urbanos como en el sector rural” (Pons ¿1990?: 255) serían consideradas por el educador, solamente, como “medidas progresitas para el mejoramiento de los obreros y empleados” (255). Además, Pons señalaría que, en la etapa de la junta militar, Odría “gobernó en un ambiente de franca dictadura, al amparo de un drástico Decreto-Ley de Seguridad Interior que imponía severas penas a quien combatía al gobierno”; y en el año de 1950, este sería “candidato único” en unas elecciones que “se realizaron sin garantía de ninguna clase” (255). Trece años después, cuando el educador comenzó a esbozar sus borradores para un artículo que le solicitó la Derrama Magisterial respecto al centenario del nacimiento de Jorge Basadre, manifestaría crudamente su percepción respecto al ochenio. Si

bien, la referencia a Odría no fue incluida en la publicación (por corrección del autor o del editor del suplemento), revela la opinión personal que Pons tenía respecto a Odría. En un momento, el educador decide dejar de abordar el asunto de Basadre para referirse al “establecimiento del Texto oficial de Historia del Perú para los 5 años de educación secundaria realizado durante el gobierno dictatorial del General Manuel Odría en 1948-1949”. A través de esta expresión, sitúa el tema de la oficialización de su texto, asunto que según José Jiménez Borja, había despertado una “tardía discusión” debido a la inconveniencia del “texto único” (Jiménez 1986: 608), y que Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart han calificado de “virtual monopolio” (1989: 57). No obstante, Pons coloca el tema calificando a Odría de dictador en una simultánea estrategia de indirecta autocrítica y distanciamiento político. El educador se coloca a sí mismo en el lugar de la democracia civil y presenta una severísima acusación que, durante el régimen militar, había callado. Pons se refiere a Odría, como “el general” que se sublevó contra el “ilustre ciudadano Don José Luis Bustamante y Rivero” a quien “el día 31 sus testafellos coludidos en Lima los sacaron [...] del poder y lo embarcaron rumbo a Buenos Aires en un acto político indigno”. Diversas lecturas podrían hacerse respecto a este cambio de tono en el discurso de Pons Muzzo. La más inmediata es la de la conveniencia política. Otra podría radicar en el discurso protocolar que pretende evitar la confrontación. Una lectura más podría sustentarse en la evolución del lenguaje y sus connotaciones. Por ejemplo, Pons califica a De Piérola como dictador; no obstante, formula su quehacer, apelando a las cualidades positivas de un caudillo (aunque debemos considerar que el vocablo dictador, recientemente terminado el escandaloso gobierno de Alberto Fujimori, era contextualmente peyorativo). Otra interpretación podría sustentarse en los naturales arrebatos que podrían doblegar a un hombre de más de ochenta años de edad. Y una última podría radicar en un posible ajuste de cuentas con el silencio que Pons Muzzo conservó. Quizá una de estas lecturas o un poco de cada una. Pero la referencia a los testafellos del general canaliza un mensaje agresivo, propio del esbozo de un borrador. Esta formulación se opone a la filiación política de Pons durante las elecciones generales del año de 1962, en las que acompañó a Odría como candidato al senado por el departamento de Tacna (Imágenes 41 y 42). Este exitoso emprendimiento político lo erigió como senador, en un proceso electoral por el cual tan solo una era la vacante para la senaduría por esta provincia, dos menos que las vacantes para la cámara de diputados. Según la credencial N°

52683 del Jurado Nacional de Elecciones el día 18 del mes de junio de 1962, Pons obtuvo siete mil trescientos dieciocho votos, cuatro mil cuatrocientos setenta y cinco votos “más que su opositor inmediato el Dr. Humberto Castro Rivas de los registros de Acción Popular”. Al margen de las interpretaciones, una pregunta es ineludible: ¿por qué el educador no expresó esta opinión durante su vínculo con Odría? ¿Por qué articuló este crudo fraseo contra un gobierno que facilitó su innegable popularidad y catapultó su nombre como educador e historiador?

Un atajo para entender la simpatía política de Pons Muzzo por Odría y su posterior crítica podría hacerse a través de una analogía con su apreciación respecto a los regímenes de Alberto Fujimori Fujimori (1990-2000). Tres años antes de esta referencia contra Odría, Pons escribió una carta a Fujimori a través de la cual sugirió que la materia de Historia del Perú se independizara de la de Historia Universal. Esta misiva le permitió al educador presentar, al ingeniero, sus “importantes y sinceras felicitaciones por haber puesto término a dos serios conflictos internacionales que tenía el Perú hasta 1999”: los problemas con el Ecuador y Chile. Respecto al primero, iniciado a principios de la década de 1840, y que no había podido resolverse, del todo, con la firma del Protocolo de Río de Janeiro de 1942, Pons es enfático al reconocer, a Fujimori, que “Su gobierno ha puesto fin a esta situación después de más de cincuenta años [...] su gobierno ha logrado que el Ecuador acepte terminar la demarcación territorial [...]. Otro asunto logrado por el régimen fujimorista había sido que el Ecuador desista de “tener derecho a una salida territorial y soberana al Amazonas”. Sentencia Pons Muzzo que “Su gobierno ha logrado obtener la paz definitiva con el Ecuador después de medio siglo y medio de existencia”. Este logro geopolítico de Fujimori habría resuelto un tema fundamental para el interés personal y profesional de un hombre que había dedicado su vida al estudio y defensa de los intereses territoriales del Perú. Por lo tanto, desde el sentir de Pons, Fujimori se había ganado un respeto similar al que Prado, durante el conflicto de 1941 y la firma del protocolo de Río de Janeiro. Por otra parte, el educador señala como el otro “hecho internacional importante” logrado por Fujimori, “el acuerdo con Chile” para que este país “cumpla con las obligaciones que el impone el Tratado del 3 de junio de 1929, logro que ha demorado setenta años”⁶⁸. Pons Muzzo sentencia, y no deja de advertir

⁶⁸ En este caso, el educador no especifica que se refiere a la convención firmada en Lima el 12 de mayo de 1993 “para el cumplimiento por parte de Chile de sus obligaciones en Arica” (Apunte, a máquina de escribir, de Pons Muzzo).

que “Ahora nuestras relaciones con Chile son jurídicamente normales, siempre y cuando Chile cumpla con las obligaciones” establecidas. Sobre unos bocetos redactados a máquina de escribir que encontramos en su escritorio, el historiador preparó un resumen del gobierno fujimorista, aparentemente, para la publicación de un nuevo texto escolar. Deducimos que estas carillas fueron escritas hasta antes del año 2000, ya que solo refieren hechos ocurridos hasta la reelección fujimorista de 1995. De acuerdo con cada uno de los asuntos historiados, deducimos que hasta la fecha en la que fueron escritos, para el educador, el primer gobierno de Fujimori fue ejemplar e impecable. Entre los hechos referidos, Pons justifica la disolución del congreso del año de 1992, ya que ambas cámaras legislativas habían practicado “una desacertada oposición que no le permitía desarrollar [a Fujimori] el plan establecido”. Además, la “medida política contó con el apoyo de las fuerzas Armadas y Fuerzas Policiales”. Pons Muzzo cita el Decreto-Ley N° 25418 que establecía las bases del gobierno fujimorista que se denominó “Gobierno de Emergencia y Reconstrucción Nacional”, nombre que recuerda al autodenominado “Gobierno Restaurador” con el que Odría se dirigía a la población. El educador respaldó la constitución de 1993, ya que había sido “aprobada por el pueblo” a través del referéndum de octubre de 1993. Otro logro fujimorista había sido el antecedente de la solución del conflicto con el Ecuador, ocurrido desde 1991 con el incidente provocado por los ecuatorianos en la zona de los ríos Yaupi y Santiago. Otra vez, incidente “exitosamente superado” que implicó “el rechazo de la invasión ecuatoriana a las cabeceras del río Cenepa en la zona no demarcada de la Cordillera del Cóndor a fines del mes de Enero de 1995 logrando nuestras fuerzas Armadas un indiscutible éxito al rechazar la invasión y recuperar totalmente la zona invadida”. Así, entre otras referencias, Pons señala “la importante labor de mejorar la condición económica del país” a partir del detenimiento de la emisión de moneda “inorgánica”, el combate contra “la malsana y antipatriótica acción del grupo guerrillero Sendero Luminoso y también del denominado Túpac Amaru”, y la “privatización de las numerosas empresas públicas creadas durante los gobiernos de Velasco y Alan García que producían cuantiosas pérdidas al país”. Deducimos que, desde su conservadurismo, Pons no criticó el golpe del 5 de abril, ya que lo habría considerado necesario para el restablecimiento del orden, tal y como debió callar respecto a la represión del régimen de Odría contra el PAP. Mi lectura es que, entre las políticas de Odría y Fujimori, existen elementos comunes con los que Pons Muzzo simpatizó que justifican la eventual

imposición del autoritarismo, a través de las fuerzas armadas, con el objetivo de restablecer un sistema conservador –eventualmente alterado por fuerzas comunistas o socialistas- y el predominio de una economía liberal. En otro de los apuntes que Pons conservó, presenta un resumen de la vida política del Perú y ubica al gobierno de Odría dentro del periodo denominado “Entre la democracia y la dictadura” –calificado así por haber regido “gobiernos de diversa índole”- y que termina en el año de 1980, en que “se inicia la verdadera etapa democrática”, con el régimen de Fernando Belaúnde, y que permanece “hasta la actualidad, con el gobierno del Presidente Alberto Fujimori”. No obstante, este es el lugar en el que el educador glosa la salvedad de que Fujimori “luego atentó contra la democracia”. Esta es la instancia en que, hasta esa fecha, Pons Muzzo se distancia de su absoluta simpatía por el gobierno fujimorista. En el año 2006, será mucho más enfático a través de la *Enciclopedia de Historia del Perú para niños*, que escribió junto a su hija, María Elsa. En esta publicación, señaló una serie de observaciones al segundo gobierno fujimorista. Entre estas: el “malestar” que causó “entre la mayoría de los peruanos” la “cesión” de Tiwinza como “propiedad privada del Ecuador” a partir de la firma del Acta de Brasilia de 1998 (343), y el cese los integrantes del tribunal constitucional que, en el año de 1997, no se definieron a favor de una nueva reelección presidencial (343). Además, los autores enumeraron una serie de características negativas como “la falta de garantías constitucionales”, “la injerencia en el Poder Judicial” y “la falta de libertad de prensa” (343). Respecto a los sucesos del año 2000, si bien se presentan las corruptelas escandalosas que condujeron a la renuncia de Fujimori y se precisa que “Por primera vez en nuestra historia, un presidente renunciaba a su cargo desde el extranjero” (345), mi lectura no capta una crítica severa contra el fujimorismo. Desde la preocupación ponsmuzzeana, quizá lo más destacado sea la firma suscrita con Chile, el 13 de noviembre de 1999, del acta de ejecución del tratado de Lima de 1929, de la que los autores refirieron que “fue muy cuestionada” (344). Por otra parte, fue el segundo gobierno de Fujimori el que otorgó a Pons los máximos reconocimientos a sus dos principales preocupaciones: la peruanidad y la educación. A través de la Resolución Suprema N° 371-95-RE, el gobierno fujimorista otorgó a Pons Muzzo la condecoración de la Orden “El Sol del Perú” en el grado de Gran Oficial”, en virtud de sus “valiosos aportes” “al estudio e investigación de la Historia del Perú”. Este reconocimiento oficial fue firmado por Fujimori y el canciller Francisco Tudela el 28 de agosto de 1995 (Imagen 43). Fue el segundo gobierno

de Fujimori, también, el que condecoró a Pons Muzzo con la Palmas Magisteriales en el grado de Amauta, el más alto reconocimiento a la labor docente en el Perú. Este mismo reconocimiento, que había sido instaurado por el gobierno de Odría y rubricado por Juan Mendoza en el año de 1949, le había sido otorgado en el año de 1956.



Imagen 41 Recepción del Partido Unión Nacional Odríista. En el centro, el ex presidente y candidato presidencial, general Manuel Odría; a su izquierda, Gustavo Pons Muzzo, candidato al senado por la misma agrupación política.



Imagen 42 Pons Muzzo, en Tacna, emitiendo un discurso como candidato al senado por la Unión Nacional Odríista, durante la campaña presidencial de 1962.



Imagen 43 Pons Muzo siendo condecorado con la Orden del Sol. Emite el discurso el canciller de la república, Francisco Tudela, durante el gobierno de Alberto Fujimori (1995).

Retornando al abordaje que articula Pons respecto al asunto controversial de la elección de su texto escolar de historia como el oficial, pareció urgente para él legitimar la transparencia de su victoria. Por ello, enumeró el nombre y la filiación institucional de cada uno de los intelectuales que integraron la comisión evaluadora de ese respecto. Hecha esta apelación a la autoridad, Pons explicó que al concurso se habían presentado “cuatro profesores historiadores y la Comisión después de cuidadosos estudios escogió mis obras”. No obstante, concedió lugar a la autocrítica y contextualizó esta elección en circunstancias de falta de libertad pedagógica y de competencia. Detalló, el educador, que “cuando se expidió el decreto [el decreto supremo del 5 de noviembre de 1948] por el gobierno dictatorial mas de un intelectual expresó su discrepancia porque consideró un atentado contra la libertad de enseñanza y no le faltaba razón”. No obstante, apeló a la objetividad de su logro, al señalar que se presentó al concurso “seguro de la honorabilidad de las personas que la integraban” considerando que “ninguna de ellas” era “adicta [sic] a la dictadura militar”. Quizá no a la dictadura militar; pero los comisionados sí eran intelectuales vinculados con la oligarquía y a esta sí le urgía la “restauración” de un orden que se había perdido durante el gobierno de

Bustamante y Rivero. Por otra parte, Pons Muzzo descartó haberse enriquecido con la venta de sus textos ya que de esto se encargaba el Ministerio de Educación, quien “los vendía a precios módicos”. Según señaló, los derechos de autor que le otorgaba el ministerio “eran muy parcos”. La difusión de los textos escolares de Pons se sostuvo desde la inversión directa desde los fondos administrados por el Ministerio de Educación. El octavo anexo de la memoria que presenta el ex ministro, Mendoza Rodríguez, detalla el balance general de los ingresos y egresos del Fondo del Texto Escolar, entre el 10 de junio de 1949 y el 31 de julio de 1951. El 29 de agosto de 1950, a través de la Resolución Ministerial N° 6424, se autorizó el pago de S/. 42,446.18 a Pons Muzzo por concepto de “Derechos de autor por Textos de Historia del Perú”. Asimismo, a través de las resoluciones supremas N° 1031 del 24 de julio de 1951, se autorizó el pago, al mismo autor y por el mismo concepto, de S/.38, 869.91 y S/. 2,164.75, respectivamente. Por otra parte, el decreto supremo que había emitido Odría el día 5 del mes de noviembre de 1948, que convocaba al concurso para la elaboración del texto oficial de Historia del Perú, había establecido un premio de “DIEZ MIL SOLES para el mejor trabajo” y consignó que se presupueste la misma cantidad “para el próximo año”. A través de la Resolución Suprema N° 01625, del 24 de agosto de 1949, se materializó este numeral, con el libramiento de esa suma “al concursante favorecido, Dr. Gustavo Pons Muzzo, con cargo a la Part. N° 147 del Presup. Gral”. Previamente, Mendoza firmó la Resolución Suprema N° 1157 del 18 de junio de 1949, a través de la cual se establecía que el ganador del concurso recibiría “la participación del 30% del producto de las utilidades de las ediciones que imprime el Estado” y que “El 70 % restante pasará al “FONDO DEL TEXTO ESCOLAR”. Entre el día 24 de noviembre y el día 30 de diciembre del año de 1949, Mendoza firmó sendas resoluciones y una suprema autorizando la confección de setenta y cinco mil ejemplares del texto oficial de Pons. Así lo evidencian las resoluciones ministeriales 7834, 8128, 8214, 8215 y la suprema 2283, que autorizan la confección de hasta setenta y cinco mil ejemplares del libro de texto del educador. Estos, destinados a los diferentes años de instrucción de la educación secundaria, exigieron la inversión de S/. 140,108.80. Esta inversión implicó el giro de libramientos a favor de diversas imprentas como la del CMLP, la “Imprenta del Ministerio” y la Empresa Gráfica de T. Scheuch S.A., siempre “en calidad de adelanto” del 50% de su presupuesto para la elaboración del material. El día 29 de agosto de 1950, a través de la Resolución Ministerial N° 6424, Mendoza autorizó el giro de S/. 42,

446.18 a favor de Pons Muzzo, “por concepto de utilidades sobre el volumen de Textos de Historia del Perú vendidos por la Librería del Ministerio al 30 de junio” de ese año, suma que equivalía al 30% del total obtenido “para el Fondo del Texto Escolar”. Ese mismo año, la Resolución Ministerial N° 9034 del 29 de noviembre aprobó la impresión de veinte mil ejemplares de estos libros por la suma de S/. 40,600.00. El día 20 del mes de agosto de 1951, Odría y Mendoza firmaron la Resolución Suprema N° 1031 a través de la cual autorizaron el giro de S/. 32,869.91 a favor de Pons “por concepto de utilidades” sobre la base del volumen de libros vendidos “en el período comprendido del 1° de enero al 30 de junio”, suma equivalente al 30% de los fondos obtenidos para el fondo del texto escolar. Según la defensa articulada por el educador, “Terminado el ciclo de cinco años se entró a la libertad de enseñanza y a la libre competencia”. Por lo tanto, la vigencia de su obra ya no obedecía a una decisión gubernamental sino “que los maestros y maestras seguían recomendando mis Textos porque los consideraban muy didácticos”.

La filiación ponsmuzzeana a la clase política conservadora se manifestó a través de su rechazo a la política socialista. Otro de los jefes de Estado a lo que Pons Muzzo se refirió, primero, de una manera protocolarmente cortés, y después, desde la severa crítica, fue Velasco. Casualmente, una de las instancias en las que se registra un rechazo a su gestión ocurrió en el año de 2003, el día 4 del mes de febrero. Pons respondió una carta de Martha Fernández de López, presidenta del Instituto Jorge Basadre Grohmann, en la que se le invitaba a incorporarse a dicha institución como su miembro honorario. El educador, al referir el vínculo entre enseñanza de la Historia y Jorge Basadre, encontró el lugar para calificar al gobierno de Velasco en virtud de la inserción de esta materia en la línea de acción de las Ciencias Histórico-Sociales. Según Pons, ante esta inserción ocurrida “durante la dictadura velasquista”, Basadre había expresado su rechazo. Desde su punto de vista, esta opinión “hasta la actualidad tiene validez”. Pons agregó que “leal y de acuerdo con su pensamiento, nunca publiqué ese curso mixto y no auténticamente peruano” y se enfocó a investigar “los antiguos problemas fronterizos con Ecuador y Chile conforme a lo que con frecuencia conversábamos con el Maestro”.

CAPÍTULO III: SEMIÓTICA DEL HEROÍSMO NACIONALISTA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA DEL PERÚ DE GUSTAVO PONS MUZZO: EL CASO DE LA GUERRA ENTRE EL PERÚ Y CHILE

3.1. Apuntes para una semiótica del heroísmo en la historiografía escolar de Gustavo Pons Muzzo

La aproximación interdisciplinaria entre semiótica e historia nos permite descomponer los elementos simbólicos del discurso histórico. Algunas voces académicas del Perú lo han ejecutado. Enrique Ballón Aguirre, desde la década de 1980, ha publicado diversos ensayos en los que ha analizado el problema de la signicidad del discurso histórico. Ballón, docente en el Institut Ferdinand de Saussure y ex alumno de Algirdas Julien Greimas, es autor de una vasta literatura que, desde la semiótica, se ha aproximado al análisis de productos culturales; entre estos, el manuscrito de Huarochiri. No obstante, su aporte más funcional para nuestro estudio es el artículo en el que desmenuza lo que denominó “El algoritmo narrativo de la historia” (2017). En él, Ballón presenta y explica las nociones que A. J. Greimas postula acerca de “los principios epistemológicos para esbozar el algoritmo procesal-narrativo de la redacción histórica” (74). Sobre la base de estos principios, aplicaremos la metodología analítica de la semiótica greimasiana a la narrativa verbal de los textos escolares de Pons Muzzo. La elección de la semiótica radica en que, siendo esta una disciplina enfocada en el estudio del signo, la versatilidad de su aplicación nos aproxima al sentido con el que se elabora un texto escolar. Son las significaciones verbales –y algunas gráficas- de este libro de texto las que nos interesa descomponer. El propósito nuestro es analizar nuestro objeto de estudio considerando una serie de reflexiones epistemológicas que expuso Greimas entre 1966 y 1970, y que han sustentado el desarrollo de su pensamiento lingüístico en torno a la historia. Nuestro quehacer pretende decodificar frases, oraciones y párrafos que se articulan en el entramado histórico de los textos entregados por Pons. La narrativa formulada en el objeto que estudiamos configura valores asociados a los ejes semánticos del heroísmo y al antiheroísmo. Identificada esta oposición, el educador coloca las acciones sémicas de los actores históricos en el régimen de diversas epistemes que, desde el lugar que ocupan en el universo semiótico de la narratividad, configuran relaciones de contrariedad, contradicción e implicación. La tendencia a suponer que el receptor de un trabajo interdisciplinario goza de las competencias para su decodificación no nos limitará a precisar algunos conceptos que

explíciten los significados de las categorías fundamentales que formularemos en nuestro análisis. Para ello, apelaremos al lexicón publicado por Greimas en el año de 1979 y que tituló *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (DRTL), texto que fue cotraducido al español en el año de 1982 por el mismo Ballón y Hermis Campodónico. Desde luego, partimos del concepto de “estructuras elementales” que Greimas planteó, primero, en *Sémantique structurale* (1966) y desarrolló, después, en “Las reglas del juego semiótico” (1968), en coautoría con Francois Rastier⁶⁹. Nos referimos al modelo constitucional de la significación que el semiólogo ordenó, sobre la base de las estructuras y sistemas significativos, y que denominó cuadrado semiótico. Asimismo, hemos seleccionado conceptos que A. J. Greimas formuló en su aproximación al discurso histórico y que publicó en “Estructura e Historia” (1966), “Consideraciones sobre el lenguaje” (1966)⁷⁰ y “Acerca de la historia de los acontecimientos y la historia fundamental” (1980)⁷¹. Explicaremos algunas de estas nociones debido a su pertinencia para nuestra aproximación al metalenguaje ponsmuzzeano. Sobre la base teórica expuesta en los estudios que hemos referido, consideramos que una semiótica del heroísmo puede explicar la dinámica conceptual respecto al nacionalismo conservador que el educador configuró a través de su historiografía escolar.

¿Qué es el heroísmo para Gustavo Pons Muzzo? Fundamental será responder esta pregunta con toda la extensión de una cita en la que el educador descompone las características de esta condición. Proféticamente, Pons lo formula en el primero de sus textos escolares: *Historia de la cultura. Formación Histórica del Perú y América* (1945). En él, a través del apartado “**El heroísmo en el Perú republicano**”, el historiador presenta su perspectiva respecto a ‘la condición heroica’. Entendemos que, sobre la base de esta, formuló el universo semiótico de su historiografía nacionalista:

Se conoce con el nombre de heroísmo el **esfuerzo eminente de la voluntad y la abnegación que lleva a un hombre a realizar hechos extraordinarios al servicio de Dios**, del prójimo

⁶⁹ Según el compilador de sus “Ensayos semióticos” reunidos en *En torno al sentido* (1973), el texto original data de 1968 y fue publicado con el título “The interaction of semiotic constraints” en el número monográfico *Game, Play, Literature*, 41 de la revista *Yale French Studies* (153).

⁷⁰ Según el compilador, presentada para el II Simposio Internacional de Semiología realizado en Polonia en 1966.

⁷¹ Texto esbozado en el simposio “Geschichte und Geschichten” (1970); luego, publicado por R. Koselleck y W. D. Stempel, en el año de 1973. Nosotros emplearemos su traducción española, publicada en *Semiótica y Ciencias Sociales* (1980).

o **de la Patria**. Estos hechos extraordinarios que realiza un hombre **pueden ser hazañas o virtudes** que colocan al que los realiza en la categoría de héroe.

Entre los antiguos griegos se llamaba héroe al que creían nacido de un dios o una diosa y de una persona humana, por lo cual lo reputaban más que hombre y menos que dios, es decir, un semidiós. Tales fueron Hércules, Aquiles, Héctor, etc., que al mismo tiempo que tenían atributos divinos tenían también cualidades humanas.

Los héroes en la Historia Moderna no son semidioses, sino que son hombres tan iguales a los demás, pero, que dada una grande alma, un alma destinada a combatir y trabajar por Dios, por el prójimo o por la Patria, necesitan tan sólo del tiempo y de las circunstancias para manifestarse. En esta lección se va a tratar solamente de aquel heroísmo producido por hechos extraordinarios al servicio de la Patria.

Todos los grandes pueblos modernos cuentan a lo largo de su historia con la presencia de hombres heroicos, que en momentos difíciles en la vida de su pueblo, en un momento inminente de la voluntad y de la abnegación, realizaron hechos extraordinarios al servicio de la Patria. Y **la Patria agradecida** les levanta monumentos, **les dedica páginas especiales en los libros de su Historia**; los poetas cantan sus hazañas; los escritores perennizan sus acciones por medio del lenguaje escrito, y **los niños**, las mujeres y los hombres, **honran su memoria**.

El Perú también cuenta a lo largo de su vida republicana con hombres heroicos. Estos fueron peruanos tan iguales a los demás, pero **que** poseyendo un alma grande, **realizaron hechos extraordinarios para que** este Perú, cuya historia se remonta a algunos siglos antes de Cristo, **siguiera viviendo con dignidad y con grandeza** (resaltado nuestro) (Pons 1945:126).

A pesar de esta conceptualización, su ejemplificación complica su delimitación. Pons incluye en su apartado a actores muy distintos como José Olaya, Felipe Santiago Salaverry, Ramón Castilla, Mariano Ignacio Prado, José Gálvez, Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Francisco García Calderón, Andrés Avelino Cáceres, Leoncio Prado y Jorge Chávez (127-135). Respecto a Olaya, a quien califica como un pescador “humilde, rudo, seguramente ignorante, probablemente analfabeto”, le corresponde ser seleccionado, ya que “sintió la emoción de la Patria que nacía y fue al sacrificio de su vida antes que revelar secretos que podían ser perjudiciales” (127). Es interesante que el educador subclasifica este quehacer como un “ejemplo magnífico de heroísmo de un hombre del pueblo” (127). No he identificado otro caso en el que el historiador haya apelado a este etiquetaje sustentado en nociones de clase para ilustrar un tipo de heroísmo. También es interesante la consideración de Prado a quien, en los textos que publicó a partir del año de 1950, Pons coloca en la episteme opuesta al sacrificio de Grau y a la responsabilidad de De Piérola, permitiendo la interpretación de su quehacer desde el eje semántico del antiheroísmo. Más bien, en esta

subclasificación de 1945, Prado ocupa un lugar privilegiado como el revolucionario que se levantó contra las concesiones del presidente Juan Antonio Pezet a España, para defender la república y, con ello, la gesta criolla emprendida por De San Martín. El héroe posnumuzzeano no requiere del martirio, sino de la defensa irrevocable del sistema. No obstante, la inclusión de Andrés A. Cáceres en esta lista y de que su defensa haya sido la del sistema, el líder de La Breña no será sustantivado como héroe. Una interrogante sería la de la condición étnica como requisito para la calificación heroica. Olaya y Castilla, ambos de origen mestizo, aunque costeño, sí son sustantivados como héroes. Respecto a Castilla, refiere Pons, fue un hombre “Oriundo de una familia plebeya de Tarapacá, representa el tipo característico del mestizo americano” (127). Esta descripción nos remite a Garcilaso de la Vega y el nacimiento del Perú como “hecho social” (69) y la doctrina posnumuzzeana que alienta la completitud de la transculturación. El imaginario de la sierra, asociado al taita Cáceres, no parece calzar con esa aspiración que Pons había recogido de Julio Chiriboga y Juan Mendoza, desde la educación y la política, respectivamente. Considerando la doctrina educacional que subyace bajo el discurso histórico de Pons Muzzo, nos interesa aproximarnos a este con los anteojos de un semiólogo como Greimas para descomponer sus formulaciones e identificar los semas que configuran el régimen heroico de algunos actores en el escenario de la Guerra del Pacífico. El quehacer de estas entidades –referibles semióticamente como actores o actantes- es formulado en la narrativa de una gesta: la de la defensa de la patria. Los antihéroes son, por su parte, antagonistas de estas ‘escenas’, y ello los coloca en los ejes semánticos contrarios o contradictorios a la actitud nacionalista. Valores como la traición, el desentendimiento, la negociación y la deserción, se oponen semióticamente a otros como el sacrificio, la responsabilidad, la lealtad y la resistencia. Para ello, apelaremos a la estructura lógica del cuadrado semiótico planteado por Greimas, ya que encontramos en él un atajo metodológico bastante adaptable a este sistema de oposiciones morales que Pons formula.

3.2. Nociones semióticas de Greimas en torno al discurso histórico

Antes de aplicar categorías de la semiótica greimasiana para un análisis del discurso de la historiografía posnumuzzeana, pertinente es referir algunas reflexiones del lingüista francés respecto a las limitaciones del propio discurso histórico. Hemos elegido la semiótica

de Greimas por su humildad intelectual, la que concibe las formulaciones históricas como inexactitudes. Somos conscientes de que concluiremos aproximaciones rigurosas, pero también opinables. Remitiéndose a los postulados saussureanos respecto al signo, el semiólogo es consciente de que su temporalidad “se nos escurre entre los dedos” (Greimas, García & Prades 1973: 114). Esto ocurre en cualesquiera de los discursos formulados sobre la base del lenguaje; evidentemente, también en el historiográfico. La semiótica no estudia el signo como una entidad estática. Los semiólogos estudian la significación; y, sobre la base de esa condición, Greimas aborda el *sentido* de esa significación apelando a la naturaleza continente y formular de la semiótica, disciplina de la lingüística. A partir de la década de 1950, la semiótica tuvo, en los estudios de Roland Barthes, su fuente pionera. La curiosidad del semiólogo francés fue el signo y su objeto de estudio, el discurso literario. La obra de A. J. Greimas, lingüista de origen lituano que se doctoró en “lettres” (1949), encuentra su génesis en la década de 1960; pero, tanto Barthes cuanto Greimas debieron inmiscuirse en las dificultades heredadas por Ferdinand de Saussure y Louis Hjelmslev respecto de la naturaleza de la estructura lingüística. Algirdas J. Greimas tuvo en una de sus fuentes el formalismo ruso de Vladímir Propp; específicamente, la noción de “función narrativa” que propone en su *Morfología del cuento ruso* (1973). Pero su influencia primaria fue el estructuralismo de Claude Lévi-Strauss. La herencia estructuralista de Greimas hace que este considere las diferentes superficies en un producto narrativo como un texto de historia, por ejemplo. Algunas de estas superficies serán permanentes; otras, transitorias. Para el semiólogo, el hecho de que la historia articule un discurso la acerca a la metodología de la lingüística, disciplina que estudia el lenguaje. El quehacer de la historia implica una modelización de la lengua, la creación de su metalenguaje: el lenguaje historiográfico. El metalenguaje histórico requiere de la articulación de fórmulas narrativas y, a través de ellas, coloca contenidos: “En efecto, el verdadero objeto de la historia de los acontecimientos es el de constituir un discurso susceptible de manipular enunciados históricos canónicos con la ayuda de una sintaxis discursiva que satisfaga los criterios de científicidad” (188), la suya. Desde esta convicción, la historia es una disciplina de la forma y no del contenido. Greimas postula que, solo de reconocerse la historia como una disciplina formular podría conferirse a sí misma de estatuto científico. En “Acerca de la historia de los acontecimientos y la historia

fundamental” (1980)⁷², el semiólogo identifica este ejercicio en los postulados de la escuela de *Annales*. Ello le habría permitido, a esta escuela, diferenciar las dimensiones “profunda” y “superficial” de la historia; la primera, “lugar de transformaciones estructurales de los fenómenos sociales”; y, la segunda, “lugar de la manifestación de la historia” (1980: 177). La dimensión profunda contemplaría, por ejemplo, los tránsitos sugeridos por Portocarrero y Oliart (1989) respecto a las tres divulgaciones de la historia peruana oficializada a través de los textos escolares; y, la dimensión superficial, los sucesos ocurridos en cada una de esas divulgaciones y que el discurso de historiadores como Lorente, Wiesse y Pons Muzzo, eligen formular. Desde este lugar, Greimas observa el problema epistemológico del quehacer historiográfico. Si bien, el lingüista considera que, tanto la historia cuanto la literatura, constituyen saberes diferentes, identifica en ellas dos elementos comunes. El primero de estos es el referido a su función social. Ambas se encargan -en el ámbito educativo- “de la transmisión de la adquisición cultural y de la presunta formación de los hombres futuros” (175). Y el segundo elemento refiere el problema epistemológico de la naturaleza “real” de los contenidos que estas disciplinas presentan como “universales”. Desde su quehacer metodológico, la historia narra *lo* que considera verificable de acuerdo con su propio modelo académico. Sobre la base de ese *ethos*, articula sus “evidencias”. Por eso, Greimas se refiere a las formulaciones literarias e históricas “como si la existencia inmanente de las estructuras históricas y de las estructuras literarias fuera del orden de la evidencia, como si los contenidos que manipularan fueran reales en tanto que sancionados por su universalidad” (1980: 176). La historia asume que la existencia de estructuras históricas supone la existencia de su objeto de estudio. Según A. J. Greimas, una cosa es que la historia presente una tipología historiográfica y otra que presente la producción de la historia. Por eso, por ejemplo, mientras Pons Muzzo articula la etapa colonial como la “INCORPORACIÓN DEL IMPERIO DE LOS INCAS A LA MONARQUÍA ESPAÑOLA” (1978: 74), Pablo Macera la formula como “La Invasión y Colonización del Perú por Europa” (Macera 1984 s/p). Cada discurso histórico parece formular los sucesos, y hasta los tránsitos, desde su propia manipulación. Sobre la base de esta condición metodológica, “ni la historia ni la literatura son disciplinas de contenido, aunque en apariencia su tarea sea justamente la de rehacer los contenidos y

⁷² El título original del ensayo es “Sur l’histoire événementielle et l’histoire profonde” y fue publicado en Trabajos del Simposio Geschichte und Gerichten, Constanza (1970) (1973 XII).

asegurar su transmisión eficaz: al no limitarse a ningún campo de saber específico, son disciplinas “totalitarias”, estando su contenido orientado a la totalidad de las significaciones humanas (176)”. Empleando un tono más concesivo, “Mejor que el término “totalitario”, negativo, es su carácter de disciplinas formales lo que puede definir las positivamente”, desliza el semiólogo. Concluye que ambos metalenguajes, además de ser “comparables con la lingüística”, también lo son con “la lógica” y “las matemáticas: todas estas disciplinas aparecen como modos particulares de información, de formulación y de organización de los contenidos” (176). El lingüista refiere el carácter selectivo del producto historiográfico y considera, además de las dimensiones profunda y superficial, una dimensión intermedia⁷³. ¿Qué diferencia estas dimensiones? Su capacidad de organización. El lingüista propone el debate respecto a su relación y se pregunta ‘¿Qué genera qué?’ ¿Las estructuras generan los acontecimientos o los acontecimientos generan las estructuras? (179). Considera que la respuesta conducirá a una operación ideológica. Este resultado limitaría la científicidad de la historia, ya que las “actitudes” “ideológicas” “no dejan lugar a la constitución de un discurso científico”. Desde su óptica, el quehacer historiográfico busca legitimar sus aproximaciones “tanto por la coherencia de sus construcciones como por las equivalencias aseguradas que permitan llevar a buen término el paso de una dimensión a otra”. Está obligado a “construir un lenguaje”, a formular desde un lugar (178). El carácter ideológico del discurso histórico limitaría su anhelada científicidad. Explica, Ballón, que esta científicidad puede considerarse como tal, cuando es capaz de validar su coherencia interna y sus elaboraciones facilitan la interacción entre elementos de ambas dimensiones de la historia. Esta científicidad requiere de la elaboración del metalenguaje de la historia.

3.2.1. La historia del heroísmo o una semiótica-objeto de la moralización

En este apartado, la pregunta que pretendemos responder es ¿qué legitima un análisis semiótico del heroísmo en un texto de historia? Para hacerlo será fundamental revisar los conceptos greimasianos de historia, semiótica, héroe, traidor y moralización; y, a partir de

⁷³ En la dimensión superficial se manifiestan “infimidad de micro-acontecimientos” no susceptibles de “descripción exhaustiva o sistemática” (177). Greimas identifica una dimensión intermedia la que denomina *eveniral*. Enrique Ballón, en su análisis respecto a la ensayística greimasiana en torno a la historia, lo traduce como “suceder o acontecer” (Ballón 2017: 82). Greimas la conceptualiza como la “dimensión de los aconteceres”.

ellos, algunas categorías más que completan la coherencia de nuestro propio metalenguaje. De acuerdo con su lexicón, el DRTL, Greimas concibe que la historia es “ante todo, “un universo semántico”. Considera que su “estato veridictorio no es fijo”; en ese sentido, debe entenderse “como discurso narrativo” o “relato”. No obstante, la tercera de sus acepciones, a través de la cual Greimas expone que “Si se distinguen las estructuras semio-narrativas (en cuanto formas de organización profundas y generales) y las estructuras discursivas (características de la manera como es contada la “historia”), el discurso histórico aparece –a nivel de superficie- como un discurso temporalizado (donde los predicados–transformaciones son convertidos en proceso)” (208). Si ilustramos esta tripartición en el abordaje de Pons respecto a la guerra entre el Perú y Chile, identificamos, en la estructura semio-narrativa, la doctrina nacionalista que subyace bajo las significaciones de la historia; en el nivel de sus estructuras discursivas, los vocablos e imágenes que conforman las formulaciones épicas del relato; y en el discurso histórico, los lugares y momentos que localizan y temporalizan hechos como el del combate de Iquique o la batalla de Arica. Sintéticamente: 1. profundidad y organización de los hechos, 2. *techné* y 3. predicación espacio-temporal. En este sentido se puede hablar de anclaje histórico, entendiendo por ello la inscripción de los programas narrativos dentro de coordenadas espacio-temporales, de carácter figurativo (Greimas & Cortés 1982: 208).⁷⁴ Este fragmento conceptual resulta clave para distinguir a la historia como un objeto semántico y a la historiografía como el discurso que formula los hechos históricos como enunciados sémicos. En términos simples: la historia es profunda, inalcanzable, y la historiografía es superficial, verbalizable. Mientras que los valores culturales encarnados en la historia transitan en la profundidad, las estrategias discursivas del historiador las tabula en la superficie. El denominado “anclaje histórico” refiere el empleo de “topónimos” y “cronónimos” “dirigidos a constituir el simulacro de un referente externo [–es decir, la historia–] y a producir un efecto de sentido realidad” (35). Este anclaje, o “emplazamiento”, se produce durante “la instancia de figurativización del discurso”. Dadas estas condiciones, lo que formula el historiador, a través de su metalenguaje, es una figura lingüística bajo la cual subyace sentido, significación. Por eso es que podemos considerar a la historiografía “como una semiótica-objeto” (208). Por eso, no toda la historiografía historia los mismos hechos a través de los mismos criterios. Por otra

⁷⁴ Con el objetivo de facilitar la lectura, omitimos los asteriscos que la edición incorpora.

parte, valdrá la pena ser explícitos con el significado de semiótica que registra el DRTL. Primero, señalamos que son tres los sentidos en los que se puede entender el vocablo ‘semiótica’: como objeto, desde su tipología y como teoría. Considerando el primero, “una magnitud cualquiera manifestada, a la que se propone conocer”, Greimas entiende la semiótica como semiótica-objeto, “como un conjunto significante al que se le supone” “poseer una organización, una articulación interna autónoma”. Según el semiólogo, “todo conjunto significante [...] puede ser designado como una semiótica-objeto” (365). Desde esta acepción, la historia es una semiótica-objeto, ya que esta posee una organización interna y autónoma sobre la que se soporta la formulación narrativa de actos que son inscritos de acuerdo con coordenadas espacio-temporales. No obstante, y relacionando esta primera acepción con la segunda, Greimas nos advierte que no es posible concebir la existencia de una semiótica “si no hay encuentro entre la semiótica-objeto y la teoría semiótica que la aprehenda, la informa y la articula” (366). Y, relacionando estas dos primeras acepciones con la tercera, el semiólogo precisa que la teoría semiótica debe cumplir el rol de una teoría de la significación, ya que su objetivo fundamental será “explicitar –en forma de una construcción conceptual- las condiciones de la aprehensión y de la producción del sentido [...] deberá reunir todos los conceptos que, aun siendo ellos mismos indefinibles, son necesarios para establecer la definición de la estructura elemental de la significación” (371). Esta conceptualización nos permite señalar que, bajo el capítulo que Pons denomina “La guerra con Chile”, radican una autonomía y suficiencia temáticas que permiten modelizar tonos y predicar sucesos siempre desde una perspectiva que elabora sentidos; es decir, una estructura lingüística que, eventualmente, opone significados. En este capítulo será fundamental explicar la noción de “estructura elemental”, ya que ella será sustento de nuestra operatividad. A. J. Greimas considera que la semiótica deberá recurrir a “un lenguaje formal mínimo” que permita distinguir estados y operaciones entre términos, postularlos como símbolos u operadores y calcular enunciados. Concluye que solo, sobre la base de estas condiciones, una teoría semiótica podrá seleccionar “sistemas de representación” y, en estos, “formular los procedimientos y los modelos (el cuadrado semiótico o el enunciado elemental, por ejemplo)” (371). Otra referencia léxica fundamental será la conceptualización del vocablo “héroe”. Noticiarnos respecto a sus elementos, sostendrá nuestro análisis semiótico del heroísmo en el discurso histórico de los textos escolares que estudiamos. El primer término

sustantivador, empleado por A. J. Greimas, para conceptualizar al héroe es el de “actante” (205). Por actante define al “que realiza o el que sufre el acto”. Cita a L. Tesnière, quien propuso el término, para referir al ser o cosa que participa en el proceso (23). Volveremos a detallar algunos elementos más del concepto ‘actante’ y la elección de estos vocablos para nuestro análisis; por ahora, completemos el de ‘héroe’. El “héroe”, dice Greimas, es el actante que está “dotado, además, de connotaciones eufóricas moralizantes, oponiéndolo al traidor (connotado disfóricamente)” (206). Euforia y disforia son términos que nos urge presentar para su posterior identificación en las formulaciones históricas de nuestro objeto de estudio y determinar, por ejemplo, el heroísmo de Grau y el quehacer antiheroico de Prado. Por euforia, el semiólogo entiende al “término positivo de la categoría tímica que sirva para valorizar los microuniversos semánticos, transformándolos en axiología; euforia se opone a disforia; la categoría tímica contiene, además, como término neutro, aforia” (166). La categoría tímica tiene dos acepciones: la primera, relacionada con el “humor” o la “disposición afectiva” que el sujeto “tiene de su propio cuerpo”; la segunda, articulada con la foria, entendida como medio para la valoración de los elementos sémicos. Para el análisis semiótico, la identificación deíctica de la euforia y la disforia, como elementos opuestos, “provoca la valorización positiva y/o negativa de cada uno de los términos de la estructura elemental de la significación” (412). A. J. Greimas, define disforia como el “término negativo de la categoría tímica que sirve para valorizar los microuniversos semánticos, instituyendo los valores negativos, y para transformarlos en axiologías” (130). Esta conceptualización de connotaciones tímicas faculta la operatividad sobre la historia profunda y la identificación de actantes investidos con valores eufóricos y disfóricos en el discurso historiográfico. Desde esta misma lógica ¿qué concepto plantea Greimas respecto al “traidor”? El semiólogo apela al análisis del cuento maravilloso desarrollado por Vladímir Propp. Según el lingüista ruso, el texto ficticio es un “relato doble” que está organizado de acuerdo con una “estructura polémica” en las que “paralelamente a las pruebas realizadas por el héroe, se destaca otra historia, la del anti-sujeto, el traidor. Desde el punto de vista sintáctico, el relato introduce dos recorridos narrativos, opuestos y complementarios (como en un sistema cerrado de valores, donde lo que se le da a uno, se hace en detrimento del otro; lo que se le quita a uno, beneficia al otro) -los del héroe y el traidor-, que no se distinguen, en realidad sino por su connotación eufórica o disfórica moralizante [...]” (415). La moralización tiene implicancias

en el investimento de valores y en las condiciones desde las cuales, el historiador enviste a sus personajes de heroísmo o traición. Así, “La moralización tiene por efecto homologar el término *euforia* con el sujeto, y el término *disforia* con el anti-sujeto (héroe/traidor). [...] la moralización puede desplazarse desde la instancia del texto hacia la del enunciatario y consistiría entonces en la identificación eufórica de este último con uno de los sujetos de la narración” (266). Es este el caso del narrador que articula Pons Muzzo. Su historia narrativa evidencia su identificación eufórica y su distanciamiento disfórico respecto de determinados actantes que encarnan trayectorias heroicas y antiheroicas. Cuando la “connotación tímica”, nos dice Greimas, versa sobre los contenidos articulados en la narración, la moralización aparece como “axiologización”, “relativa a las categorías del bien y del mal, volviendo eufórica la deixis positiva y disfórica la deixis negativa” (266). Esta es la raíz “tímica” del maniqueísmo histórico formulado en la historia de la Guerra del Pacífico que proyectó Pons y que, desde una lectura de su dimensión superficial, podría sintetizarse con el algoritmo ‘los peruanos fueron buenos; los chilenos fueron malos’. Concluimos este apartado con una hipótesis cuyo argumento pretendemos desarrollar en el presente capítulo. La historia entramada por Pons Muzzo respecto al tema de la Guerra del Pacífico es una semiótica-objeto cuyo ejercicio figurativo radicó en la axiologización de actos sémicos concebidos como eufóricos y disfóricos. Operar sobre su signicidad nos permitirá desnudar el carácter binario de la estructura elemental de su significación a través de una “representación visual” que Greimas denominó “cuadrado semiótico”, modelo que facilitará nuestra interpretación.

3.3. El régimen de lo heroico: heroísmo, heroicidad, caudillismo y causa guerrillera en el discurso histórico de Gustavo Pons Muzzo

Para el análisis siguiente apelaremos a la rigurosidad de la lexicología con el objeto de diferenciar el empleo básico del lenguaje y su posterior aplicación a los metalenguajes histórico y semiótico. Con el sintagma ‘lo heroico’ denotamos un amplio régimen semántico respecto al heroísmo. La versatilidad de este sintagma nos permite identificar nociones en el discurso histórico de nuestro autor y plantear categorías para la delimitación de nuestro análisis. Como lo hemos señalado, Gustavo Pons se ha referido al heroísmo de manera detallada. Lo conceptualiza como un “esfuerzo” que conduce a la realización de “hechos extraordinarios” “al servicio” “de la Patria” (1945: 126). Sobre la base de ello, concebimos

el heroísmo del educador como una actitud o disposición que diferencia a quienes la poseen. En su discurso, la substancia del heroísmo parece radicar en su naturaleza verbal y adjetival. El DRAE conceptualiza “esfuerzo” como “Empleo enérgico” o “actividad del ánimo”. Ambas acepciones comulgan en el énfasis de la verbalización, del hacer. El heroísmo requiere, pues, el despliegue de ese hacer. Pero la medida de ese hacer, su carácter extraordinario, será fundamental para su reconocimiento en el régimen de ‘lo heroico’. Esto es fundamental para entender la fina fluctuación de asignaciones heroicas que el narrador adhiere a los actantes y sus actos sémicos. Podemos ejemplificarlo con el caso del actante Mariano Ignacio Prado quien, después de haber sido formulado como héroe del Combate del Dos de Mayo (Pons 1945: 129), sus actos sémicos durante la Guerra del Pacífico serán contextualizados de manera que puedan ser interpretados como antiheroicos. Sus actos; no el actor... esto es fundamental para legitimar la operatividad de nuestro análisis semiótico.

Como veremos, A. J. Greimas descompone las formulaciones del profesional de la historia a través del algoritmo ‘alguien hace algo’ F (S→O). Esta fórmula le permite al historiador investir su narrativa de acciones y no de “consideraciones”. Por lo tanto, así como en el caso de Héctor, si bien su esfuerzo es entendido como una condición, su heroísmo radica en su actitud, en su disposición para enfrentarse a un seimidios, en su actitud para realizar un hecho extraordinario. Y, con los hechos, se entrama la *historicidad*. Mientras el ‘hecho’ es la molécula que entrama el discurso histórico, la ‘actitud para el hecho extraordinario’ es la molécula de su formulación heroica. El resultado es la verbalización historiográfica de un hecho colocado como heroico. Contrariamente ¿quién es el teniente de antiheroicidad al que, eventualmente, se le podría adjudicar el estatuto de antihéroe? El que ‘no se esfuerza’, el que ‘no hace un hecho extraordinario’. Reservando el análisis del texto escolar para nuestra aproximación semiótica, ilustremos el heroísmo desarrollado por Pons con dos fragmentos del apartado fundamental al que ya hemos hecho referencia: “Figuras representativas del heroísmo militar y civil en el Perú republicano”. Respecto a Grau, el narrador formula que “Al poco tiempo de iniciada la guerra se reveló la existencia de un peruano de cualidades extraordinarias: el Contralmirante de la armada peruana don Miguel Grau [...] al mando de la pequeña escuadra peruana tuvo la delicada misión de burlar a la escuadra chilena, y otras veces hacerle frente, y mantener las comunicaciones entre el teatro de la guerra y el resto del país. Y Grau lo consiguió, demostrando en este caso una faz de su heroísmo: la eficiencia en

el comando” (Pons 1945: 130). Ya nos hemos referido a la cualidad verbal del vocablo heroísmo y de sus referentes narrativos. Pues bien, cabe ahora diferenciarlo del vocablo heroicidad. La diferencia gramatical entre ambas palabras radica en los sufijos que los completan: ‘ismo’ y ‘dad’. El DRAE conceptualiza la desinencia ‘ismo’ como un sufijo que “Forma sustantivos”; y, por otra parte, plantea la idea de “dad” como un sufijo que designa “cualidad”. Desde esta concepción, la orientación del vocablo heroísmo es sustantiva; en cambio, la disposición de la palabra heroicidad es adjetiva. Mientras el heroísmo *es*, la heroicidad *califica* o mide el carácter extraordinario de los actos potencialmente heroicos. Recordemos que nuestro autor señala que el heroísmo es “el esfuerzo eminente de la voluntad y la abnegación” (1945: 126). Estas son las variables sémicas que identifican la heroicidad en los actos del sujeto histórico y permiten investir de mayor o menor carácter heroico su configuración en la narrativa. Mientras más decidida sea su voluntad y más sacrificada sea su abnegación más posibilidades tendrá de ser formulado como un héroe. La medida de la heroicidad se enfoca en los méritos cualitativos y no en los cuantitativos. Por eso, no es requisito que el personaje Leoncio Prado haya realizado una campaña de resistencia durante dos años y seis meses para ser concebido héroe; lo que sí es necesario, es que haya conservado su participación oficial en la defensa de la república. Ese mérito le asigna suficiencia al personaje para obtener su lugar moral en el discurso histórico. Los actos sémicos de un actor histórico como Grau, adjetivados constantemente como heroicos, enriquecen su representación sustantiva. Grau no solamente *hace* actos heroicos, sino que él mismo, *es* verbal y gráficamente sustantivado como héroe. En cambio, la adjetivación heroica de los actos sémicos de un personaje como Cáceres -solo dos veces sustantivado como héroe- lo configura como un sujeto teniente de heroicidad, como un actor que *hace* actos heroicos, pero que no termina por *ser* un héroe. En el entramado narrativo, las referencias heroicas que Pons formula respecto a Cáceres se sustentan en la adjetivación de sus actos; por lo tanto, la dimensión que ocupan, es local. Contrariamente, las referencias que el educador configura respecto a la actitud guerrillera del personaje se sustentan en la sustantivación del sujeto; por ello, ocupan una dimensión general. ¿Es esto gratuito? No. En la historiografía ponsmuzzeana, Andrés A. Cáceres no es formulado como héroe sino como un “guerrero” o “guerrillero” que *hizo* actos heroicos. Las aisladas sustantivaciones de Cáceres como “Héroe de la guerra con Chile”, en las leyendas de dos fotografías (en el texto escolar de 1964 y en

la edición del CHP de 1978), no sostienen su heroísmo; solo refieren sus cualidades heroicas. El ejemplo nos permite plantear la noción de causa guerrillera y sus lugares en el discurso histórico de nuestro autor. El sintagma nominal causa guerrillera no es formulada por Pons; lo hemos elaborado considerando el estatuto sustantivo de las demás categorías que giran en torno al régimen del heroísmo. Esta elección se sustenta en la sustantivación del personaje Cáceres como guerrillero en la narrativa de los textos escolares. Guerrero es el “Que tiene genio marcial y es inclinado a la guerra”. Guerrillero tiene dos acepciones: además de designar al que se relaciona con la guerrilla, es también, el “Paisano que combate en” ella. Una guerrilla no tiene la dimensión de una guerra. Las circunstancias mismas en las que se encontraba el estado peruano, durante el conflicto con Chile, ya no concebían esta última. Es así que, la “denodada guerra de resistencia” emprendida por el “denodado guerrero peruano” fue librada “por su cuenta y riesgo”. Por eso, sus propósitos ya no estaban orientados a la victoria: “La guerra de resistencia librada por Cáceres cuando ya no era posible la guerra en gran escala después de las derrotas de la campaña del sur y de Lima, tuvo principalmente por objeto desangrar y cansar al adversario, obligarle a moderar sus exigencias de paz y salvar el honor del país” (Pons 1945: 133). El escenario de la guerrilla es concebido como inferior a pesar de ser heroico. Por otra parte, la palabra “causa” denota “Motivo o razón para obrar”. La causa guerrillera alude al motivo de la guerrilla; en el caso de Cáceres, la resistencia. Dejemos que sea el mismo autor quien presente su concepto general respecto al personaje: “Desde el punto de vista militar el general Cáceres se presenta como el guerrero que nunca se declaró vencido ni aceptó la derrota, sino sólo cuando ya los acontecimientos habían adquirido un carácter irreversible” (Comisión Permanente de la Historia del Ejército del Perú 1982: 123). Por otra parte, según Cáceres, fue Ramón Castilla quien le asignó esa denominación, al adherirse a la revolución de este contra Rufino Echenique y facilitar la profesionalización de su carrera militar. No olvidemos que, según Pons Muzzo, “A los veinte años de declarada la Independencia, el Perú seguía en la Anarquía; la República no había encontrado al hombre que la guiara por el camino que su historia le señalaba. Surge entonces en la vida nacional la personalidad esplendorosa de don Ramón Castilla” (Pons 1945: 127). La génesis del guerrero habría sido legitimada por quien, según el historiador, había sido la máxima expresión del sistema republicano en el Perú, después de José de San Martín.

Por otra parte, deseamos enfocarnos en la categoría caudillismo, su concepto y sus significantes. El DRAE conceptualiza caudillismo como “Régimen de caudillaje” y denota caudillaje como “Mando o gobierno de un caudillo”. Caudillo es “Hombre que encabeza algún grupo” y es, también, “Dictador político”. Si bien, en algún momento, el mismo Cáceres es sustantivado por Pons como “gran jefe y caudillo”, y emparejado a De Piérola como dos “grandes caudillos” (Comisión Permanente de la Historia del Ejército del Perú 1982: 123-126), el caudillo de la narrativa de la Guerra del Pacífico será Nicolás de Piérola. Lo que faculta el caudillismo de De Piérola en la historiografía del educador tacneño es su condición de dictador. El actor histórico asumió el cargo de jefe supremo sobre la base del respaldo popular y con el amparo de la guarnición de Lima (Pons 1950: 232). Por ahora, podemos sustentar esta convicción del educador citando algunos fragmentos de la carta que este remitió, el día 5 de febrero del año de 1981, al periodista Juan Ramírez Lazo. A través de ella, el autor de textos escolares expresó su disconformidad con el tratamiento peyorativo con el que el locutor se había referido respecto a De Piérola en su programa radial “Esta es la historia del Perú”. A través de este espacio, Ramírez Lazo estuvo difundiendo fragmentos de *Una página de la dictadura de don Nicolás de Piérola*, obra publicada por Philippe de Rougemont en el año de 1883. En este libro, el francés acusa a De Piérola de diversos atentados contra el estado peruano. El educador, consecuente con el tratamiento admirativo con el que enviste al sujeto histórico en toda su obra, lo defiende apelando a una serie de eventos más bien políticos y formulando la historiografía de herencia decimonónica que condujo su quehacer histórico. Mencionemos, por ahora, parte de su primera apelación:

Me apena grandemente que al difundir la obra del señor Rougemont, que no es un estudio histórico serio sino una crónica personal parcializada, de una persona que participó en los acontecimientos en que se vió envuelto el señor Piérola antes de la guerra, y por consiguiente sufrió el impacto de las pasiones políticas del momento, se dedique al gran caudillo demócrata tan duros calificativos como “pobre diablo”, “infeliz”, “payaso”, “mentalidad de empleado subalterno”, etc., etc.; se le acusa de apropiación ilícita de los dineros públicos, se diga que estuvo en contubernio con los chilenos, especialmente con Lynch, cuando fué tenaz e inflexible en defender la integridad territorial del Perú y negarse a firmar un tratado con cesión de nuestro territorio. La obra de Piérola ya ha sido analizada y juzgada por historiadores eminentes como José de la Riva Agüero y Osma, el ilustre y siempre recordado don Jorge Basadre, el padre Rubén Vargas Ugarte y el general Carlos Dellepiane, por no citar sino a los principales. Ninguno de ellos le encuentra los defectos que le encuentra el señor Rougemont, cuya obra fue conocida por don Jorge Basadre, pues la menciona en la Bibliografía de su monumental Historia de la República.

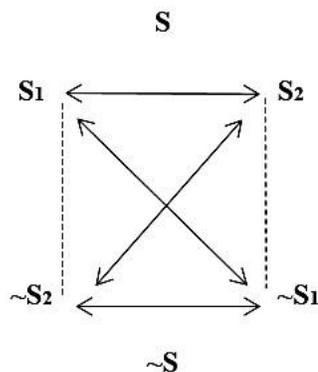
Nicolás de Piérola nunca es referido como héroe en los textos escolares de Pons Muzzo. Pero sí que ocupa el lugar del caudillismo y su episteme, la responsabilidad, está situada en las coordenadas semióticas del heroísmo. Retornemos, ahora, a nuestro análisis inicial del régimen de lo heroico, delimitando estas categorías. El escenario de la guerra es superior al de la guerrilla. Son varios los motivos, pero consideramos que, en el discurso histórico del autor, el fundamental es el carácter “oficial” de la primera, lo que la enviste de republicanismo. Por lo tanto, los partícipes de una guerra podrían ser considerados como héroes. Para que un guerrero participante de un escenario inferior a la guerra, como lo es la guerrilla, sea considerado como héroe en la historiografía escolar de Pons, no le bastará con demostrar una voluntad y abnegación extraordinarias. El actante Cáceres no será sustantivado como héroe en la parte verbal del texto escolar debido a su condición guerrillera. Ahora bien, ¿un caudillo podría ser considerado como héroe? Dada la fluctuación de asignaciones heroicas en el discurso del educador, no lo descartamos; pero nos parece muy difícil. Creemos que, a pesar de que la voluntad y abnegación de De Piérola lo hubieran conducido a la muerte, estas variables serían formuladas desde su condición caudillesca, la que, paradójicamente, siempre resulta una amenaza para el sistema republicano. También debemos considerar que las formulaciones de nuestro autor debieron ser coherentes con la historia global del personaje, dimensión que trasciende el apartado de la Guerra del Pacífico y que revela otras instancias en las que su valoración, tanto de Cáceres cuanto de De Piérola, debió regular.

3.4. Las estructuras elementales y el cuadrado semiótico

Semántica estructural. Investigación metodológica (1966) es considerada la obra fundamental de Algirdas Julien Greimas. Es en este texto en el que el autor esboza sus aproximaciones a un concepto fundamental de su teoría semiótica y que empleó para denominar el apartado en el que lo desarrolló: ‘La estructura elemental de la significación’. Greimas contextualiza su análisis en la tradición lingüística de la noción de permanencia de que “la lengua está hecha de oposiciones” (1976: 27). El punto de partida para su análisis de la significación es la consideración de su “discontinuidad” y sus “separaciones diferenciales”. La percepción de un término-objeto implica la percepción de dos términos-objeto que están vinculados y “simultáneamente presentes”. Por ejemplo, el término “bueno” solo puede

captarse con la suposición del término “malo”. Esto conduce a deducir que “La significación presupone la existencia de la relación” “entre dos términos” (28). Esta naturaleza dual de la significación legitima que ambos términos-objeto “posean algo en común” y “que sean diferentes”. Para Greimas “la relación pone de manifiesto ahora su doble naturaleza: es a la vez *conjunción* y *disyunción*” (29). ¿Qué entiende el semiólogo por ‘junción’? Entiende por ello “a la relación que une el sujeto al objeto, es decir, a la función constitutiva de los enunciados de estado” (1982: 233). Apunta el semiólogo, sobre la base de los aportes de lingüistas como Tesnière y Reichenbach, que el sujeto sería “uno de los términos-resultado”. Dado esto, “su valor estaría determinado por la naturaleza de la función constitutiva del enunciado (1982: 395). Y, por otra parte, A. J. Greimas conceptualiza ‘objeto’ como “lo pensado” por el sujeto cognoscente (289). Siendo sujeto y objeto, diferentes y complementarios, diríamos que la junción sostiene toda significación. Greimas considera que, cuando la relación entre dos términos “no ofrece lugar a dudas”, la doble naturaleza conjuntiva-disyuntiva no es “inmediatamente” evidente. (1976: 30). Es a este tipo de relación a la que denomina “estructura elemental”. Para el semiólogo, “es al nivel de las estructuras donde hay que buscar las unidades de significación elementales, y no al nivel de los elementos” (30). Desde esta misma lógica, considera que debemos buscar la estructura elemental en la oposición de las diferencias entre sus términos. Asimismo, la distinción entre estos radica en su misma localización. Ambos se deben encontrar en el mismo eje semántico y su relación debe tener un contenido semántico. Así, los términos “sonoro” y “silente” se sitúan en el eje semántico del contenido “sonido”. El eje semántico es el “común denominador de los dos términos” y tiene, como función, “totalizar las articulaciones que le son inherentes” (32). Añade Greimas, en su DRTL, que la “naturaleza lógica” de esta relación entre dos términos, “es indeterminada” (1982: 136). Dos años después de la publicación de *Semántica estructural*, A. J. Greimas entregó un texto muy preciso respecto a sus anteriores indagaciones. Su nombre original fue “The interaction of semiotic constraints” (1968) y fue traducido al español como “Las reglas del juego semiótico”. Tal y como lo hizo en sus aproximaciones al discurso histórico, Greimas considera que son tres las etapas que conducen de la inmanencia a la manifestación de todo objeto semiótico: las estructuras profundas, las superficiales y las de la manifestación. La primera de ellas tiene carácter universal e implica la “condición primera de existencia de todo objeto semiótico”. Greimas despliega esta

condición primera en “ingredientes semánticos elementales (o constituyentes) que poseen un estatuto lógico definible” (1973: 153). La segunda etapa se ocupa de la gramática “que ordena en formas discursivas los contenidos susceptibles de manifestación” (154). Es decir, se constituye desde su condición gramatical, ya que “podrán aparecer en cualquier lengua”. Y, finalmente, la tercera etapa, que posibilita la articulación particular de sus manifestaciones. Esta categoría será fundamental para identificar lo que persigue el semiólogo: la manifestación de la significación. Sobre la base de esta subdivisión, Greimas grafica la estructura elemental de la significación, a través de una representación a la que denomina modelo constitucional o cuadrado semiótico. Su DRTL lo conceptualiza como “la representación visual de la articulación lógica de una categoría semántica cualquiera” (1982: 96). Para Greimas, una significación S es captada “como un eje semántico”. Su lugar nos permite suponer, o, como él dice, “podemos concebir” (1973: 160) la existencia de una significación opuesta. Es decir, si existe el eje semántico S, existe también su $\sim S$ y ambos son complementarios: uno es positivo y otro es negativo. Desde esta misma lógica, la segunda complementariedad es la propia de cada uno de estos ejes. Tanto S cuanto $\sim S$, implican semas contrarios; por lo tanto, S podría descomponerse en S_1 y S_2 ; lo mismo ocurriría con $\sim S$, que podría descomponerse en $\sim S_1$ y $\sim S_2$. Sobre la base de esta descomposición, Greimas precisa que: “Una vez postuladas estas articulaciones sémicas más menudas, nos es posible redefinir S como un sema complejo cuya estructura interna consiste en una doble relación de conjunción y de disyunción que une y separa los términos $\sim S_1$ y $\sim S_2$. Con esto cabe representar la estructura elemental de la significación mediante un cuadrado que constelan seis términos” (1973: 155):



Gráfica 1

Según este modelo, ‘~’ equivale a negación; las líneas bidireccionales superior e inferior, equivalen a *contrariedad*; las líneas bidireccionales diagonales, equivalen a *contradicción*; y las líneas ‘punteadas’, equivalen a *implicación*. Este cuadro funciona como “la puesta en correlación de dos categorías binarias”: S y ~S y tiene la intención de esclarecer, además de la existencia misma de la significación, “la articulación de los contenidos en dominios muy diversos” (156). Dada esta aptitud, A. J. Greimas refiere que el cuadrado semiótico se sustenta en el modelo que propone Claude Lévi-Strauss para su análisis del mito. La significación tiene una “estructura elemental” que infunda su carácter sistemático “a todos y cada uno de los universos semánticos” (157). Por ello, apuesta por identificar, en este modelo, una especie de caja chica en la que puede describirse la manifestación de toda significación; deducimos, de todo lenguaje y metalenguaje. Desde su propio testimonio, a este esquema “Lo llamamos modelo constitucional porque hemos comprobado, mediante un doble procedimiento hipotético-deductivo, que con él podemos explicitar la forma de constituirse de los universos semánticos. Por tratarse del modelo que condensa otros modelos menos completos de la forma semiótica, lo llamamos también el modelo semiótico más comprensivo. En efecto, nos es posible explicitar, a partir de su algoritmo, todos los otros modelos semióticos estipulados hasta ahora por nuestra disciplina” (157). El cuadrado semiótico -o modelo constitucional- revela dos tipos de relaciones: jerárquicas y categóricas. En las primeras, existen dos vínculos “hiponímicos” entre S y sus contrarios (S₁ y S₂) y entre ~S (~S₁ y ~S₂) (la hiponimia que los constituye, nos permite entender el carácter jerárquico de sus relaciones). Y, en las segundas, existen relaciones de contrariedad, contradicción e implicación. En estas, al no ser hiponímicas, no existe subordinación entre sus componentes. Considerando la relación de pares y su opuesta, los semas se vinculan en pares según seis dimensiones sistemáticas. Pasemos, de una vez, a explicarlas, sobre la base del cuadrado esbozado por el lingüista acerca del “modelo económico de las relaciones sexuales” en la sociedad francesa (166). Previamente a este ejemplo, Greimas desarrolla el modelo constitucional de las “reglas de mandato” (160). Según este esquema, el eje semántico S representa el mandato; es decir, las prescripciones (S₁) y prohibiciones (S₂). En cambio, ~S representa su negación, el no mandato; es decir, lo que ni se prescribe (~S₁) ni se prohíbe (~S₂). Según el autor, ~S constituye la articulación de un “término neutro” (161). El caso que elegimos señalar se sostiene sobre la dinámica del mandato. Es decir, existen

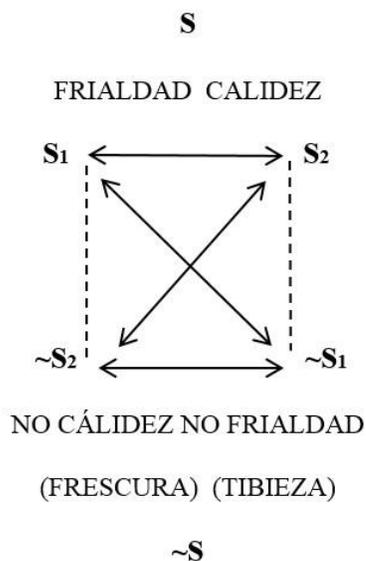
prescripciones y prohibiciones que regulan los vínculos sexuales, y también no prescripciones y no prohibiciones que median la existencia de vínculos sexuales “neutros”. Desde esta lógica, podemos concebir mandatos que ‘prescriben’ relaciones sexuales provechosas. Su existencia nos permite suponer la deixis opuesta a través del eje de la *contrariedad*: las relaciones sexuales ruinosas. Vincularse con uno u otro miembro social, conducirá al sujeto al provecho o a la ruina económica. Asimismo, el eje $\sim S$, nos permite confrontar el eje S y articular su negatividad; es decir, el no mandato: los regímenes de lo neutro. Dos trazos diagonales articulan el eje de la *contradicción* y nos permiten identificar lo no ruinoso ($\sim S_2$) y lo no provechoso ($\sim S_1$). Por supuesto, los vínculos no terminan acá, ya que, entre los ejes S_1 y $\sim S_2$, así como entre los ejes S_2 y $\sim S_1$, se producen vínculos a través de dos ejes de *implicación*. Esto quiere decir que, quien se involucre en una relación no provechosa estará implicado en la ruina. Optamos por denominar esta relación como ‘desventajosa’. Asimismo, el sujeto que se involucre en una relación no ruinosa estará implicado en una relación provechosa. Optamos por denominar esta relación como ‘interesada’⁷⁵. Sobre la base de este análisis, graficaríamos el siguiente modelo constitucional con nuestros agregados en los regímenes de lo neutro:



Gráfica 2

⁷⁵ Así denomina Greimas la relación “no prescrita pero provechosa” con la que alude al vínculo entre “la Rabouilleuse de Balzac con su amo” (Greimas, García & Prades 1973: 167).

Tanto la prescripción cuanto la prohibición, son “mandatos”. Greimas califica a los primeros como “positivos” y a los segundos como “negativos”. “Está claro que, frente al mandato, podemos concebir el no mandato [~S]” (160)”, dice el semiólogo. Antes de analizar nuestro propio objeto de estudio, incluimos un ejemplo planteado tradicional y lúdicamente en las clases universitarias de semiótica que proviene del eje semántico de la temperatura. Según el DRAE, el vocablo frialdad refiere al adjetivo “frío”, que significa “temperatura inferior a la ordinaria”. Su ubicación como término nos permite concebir la existencia, en el eje de la contrariedad, de ‘algo’ que refiera ‘temperatura alta’. Ese algo es el adjetivo ‘calor’ y su derivado pertinente, la ‘calidez’. Ahora bien, ambos términos orientan nuevos semas a través del eje de la contradicción: la no frialdad y la no calidez; es decir, el régimen de lo neutro. Para ambos, elegimos los términos tibieza y frescura, respectivamente. Lo que no es frío, pero se encuentra implicado en el calor, se aproxima a la tibieza, cuya cualidad es lo tibio o lo templado; es decir, ‘ni frío ni caliente’. Asimismo, lo que no es cálido e implica frialdad, se aproxima a la frescura, cuya cualidad es lo fresco; es decir, ‘moderadamente frío’. Dicho esto, podemos esbozar el siguiente modelo constitucional como último de nuestros ejemplos:



Gráfica 3

3.4.1. Episteme y manifestación de la significación

Como hemos adelantado, la semiótica greimasiana aborda las limitaciones del signo. Considera que los sistemas de significación permiten, solamente, aproximarse al objeto semiótico y, también, considera que la manifestación de un hecho, mediatizado a través del signo, presenta tan solo la sombra de ese hecho. Estas nociones son fundamentales para desarrollar ulteriores ideas respecto a la significación y la historicidad. La *manifestación* (la ‘existencia’ de historicidad) no se origina por las reglas internas de un sistema sino por la interacción entre sistemas. Hay diversos sistemas de aproximación a la manifestación semiótica. No obstante, todo sistema selecciona y restringe la manifestación de su objeto semiótico (Greimas, García & Prades 1973: 176). Y es el hombre el que transita, como “actor histórico”, el proceso hacia la *manifestación* de su objeto semiótico. Sin embargo, la red infinita de relaciones significativas que subsisten bajo los objetos semióticos hacen imposible una explicación adecuada de la historia (176). Para Greimas, el logro científico alcanzado a través del modelo constitucional es “haber precisado un universal organizacional y un universal formal” (176). Considera que, para que exista una manifestación, es necesaria la presencia de una prescripción. Para que esta se dé lugar debe someterse a un sistema de selección- restricción (176). Así funciona cualquier “modelo constitucional”. Para ilustrarlo, el lingüista plantea el ejemplo de la variante “rusticidad” y su función en la dinámica de las clases sociales en Francia. La rusticidad no está prohibida en los “medios populares” y no está prescrita en el ambiente de la “gente fina”. El sistema de valores de ambos grupos sociales determinará la *manifestación*: “Así, la señorita cursi no se permitirá jamás este hecho fónico que la traicionaría como transfuga [sic] de otra clase, mientras que el intelectual deseoso de mantener su contacto con el pueblo o el político en busca de votos lo adoptarán para probar su cercanía de los medios menos favorecidos” (177). Greimas considera que lo que organiza la interacción entre sistemas que intervienen en toda *manifestación* es su jerarquía. Esta determina si habrá o no *manifestación*. Esto permite que cada contenido de un sistema particular, “a su paso hacia la manifestación”, se envista de valores sociales. La jerarquía interna de los sistemas es definida por su estructura; a esta estructura, el semiólogo denominó episteme⁷⁶. En su DRTL, Greimas define episteme como “organización jerárquica

⁷⁶ En “Las reglas del juego semiótico”, el vocablo aparece como epistema, con a. Sin embargo, en la traducción española del DRTL, Enrique Ballón y Hermis Campodónico, eligen la palabra episteme, con e. Aclaran que su criterio de elección, se sostuvo sobre la adecuación entre los vocablos y sus conceptos, y la totalidad de las

(situada en el nivel de las estructuras profundas) de varios sistemas semióticos, capaces de generar -con ayuda de una combinatoria y de las reglas restrictivas de incompatibilidad- el conjunto de las manifestaciones (realizadas o posibles) comprendidas por estos sistemas en una cultura dada; una nueva serie de reglas de restricción debe permitir limitar la manifestación a las estructuras de superficie efectivamente realizadas” (1982:148). La episteme es una estructura que define las combinaciones en la dinámica significativa y, también, la apertura y cierre de toda *manifestación*: “El epistema explica, si se le explica metalingüísticamente, la coherencia histórica de las manifestaciones: o, si se prefiere, la coherencia sistemática de tal o tal manifestación en el seno de una vigencia histórica. La vigencia histórica se define como el ámbito espacio-temporal que gobierna un epistema dado” (Greimas & Prades 1973: 179). Deducimos, entonces, que la episteme rige la dinámica de las estructuras elementales. Tomando el tópico del matrimonio por interés en el caso francés, el lingüista ilustra la constitución de una estructura a través de la episteme “avaricia”. En primera instancia, la avaricia está enfocada en el dinero y el estatus; por ello, la episteme avaricia “define la jerarquía: 1) economía, 2) sociedad, 3) individuo”. No obstante, el que se casó por interés, luego se enfocará en “servirse” a sí mismo. De esta manera se modifica la episteme avaricia por la episteme lujuria, cuya jerarquía “arruinaría” a la persona con su constitución: “1) individuo, 2) sociedad, 3) economía.”. Se trata de una estructura manifiesta desde su coherencia y acronía. Lo que el semiólogo refiere como “vigencia histórica”, nos permite abordar el problema de los actos y, con este, el desplazamiento de las significaciones: “Este camino lo recorre continuamente, en cada uno de sus actos sémicos, el ser humano como actor histórico” (176). Este autor de ‘actos sémicos’ hace los hechos de la historicidad y está circunscrito al mundo limitado de los sistemas en los que inscribe sus objetos semióticos. Este hombre, entendido como tal porque *hace*; es decir, protagoniza la historia, “puede operar ciertas opciones sin salirse del ámbito que representa ese mundo como repertorio finito de posibilidades” (180). Para nuestro análisis del heroísmo, por ejemplo, el actor sémico de la episteme traición no puede trasgredir el límite de su ámbito. Su ética es opuesta al régimen de su contrario: la episteme sacrificio. El semiólogo francés concluye su reflexión, en torno al modelo constitucional, conceptualizando el sistema de reglas que este

categorías incluidas en el lexicon (1982: s/p.). Nosotros elegimos el vocablo episteme por ser el más empleado en los trabajos de semiótica.

posee y que permite sus operaciones disyuntivas y conjuntivas. Este sistema es de carácter sintagmático, regula la *manifestación* de los objetos semióticos y atribuye contenidos a los actores sémicos.

3.5. La semiótica del heroísmo en la Guerra del Pacífico según la narrativa de los textos de Historia del Perú de Gustavo Pons Muzzo

Es el momento y lugar de desarrollar nuestro análisis semiótico en la narrativa de los textos escolares de Historia del Perú de Pons Muzzo. Apelaremos al sistema sintagmático del cuadrado semiótico propuesto por Greimas que hemos abordado en el apartado anterior. El asunto que nos rige es el heroísmo de los actores históricos del Perú en la Guerra del Pacífico. Sobre la base de las múltiples operaciones que podríamos identificar en cada caso, proponemos ocho epistemes: sacrificio, responsabilidad, lealtad, resistencia, traición, desentendimiento, negociación y deserción. Considerándolas, localizaremos el quehacer histórico de los actantes Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Andrés Avelino Cáceres, Nicolás de Piérola, Alfonso Ugarte, Leoncio Prado, Mariano Ignacio Prado, Miguel Iglesias y Segundo Leiva. Conscientes de que podrían elegirse otros regímenes semióticos y de que, con el tiempo, la variabilidad de la semántica podría reactualizarlos, ensayamos las siguientes estructuras disyuntivas en las que oponemos los siguientes actores y actos sémicos: sacrificio y traición (Miguel Grau y Mariano Ignacio Prado); responsabilidad y desentendimiento (Nicolás de Piérola y Mariano Ignacio Prado); lealtad y deserción (Francisco Bolognesi y Segundo Leiva); y, resistencia y negociación (Andrés Avelino Cáceres y Miguel Iglesias). En el discurso ponsmuzzeano, los nombres de los actores históricos son colocados en la linealidad narrativa como sujetos investidos de contenidos eufóricos o disfóricos que se conducen desde moralidades y cuyos actos sémicos configuran estructuras epistémicas.

3.5.1. Miguel Grau y Francisco Bolognesi: actores históricos para un heroísmo fundamental en la Guerra del Pacífico según el discurso histórico de los textos de Gustavo Pons Muzzo

No debe resultar curioso que los actores Miguel Grau y Francisco Bolognesi ocupen un lugar privilegiado para la formulación del heroísmo nacional en los textos del educador tacneño. Estos son los dos sujetos que serán abordados por el autor con un protagonismo superior al de los demás personajes. Esta superioridad radica en la acentuación de sus valores

tímicos y su correspondencia con el volumen verbal y gráfico que el autor ocupó para su tratamiento. Sobre la base de este criterio, Grau y Bolognesi sentarán las bases del heroísmo peruano en la *historicidad* presentada por el autor. Los valores axiológicos asignados a estos actantes orientan la significación de sus heroísmos en la narrativa del discurso escolar. En el caso de Grau, nos referimos a un militar que -según la biografía incluida- ingresó a la Escuela Naval a los veinte años de su edad. Grau Seminario fue un militar de carrera y ello le confiere tradición e institucionalidad republicanas. La presentación de Bolognesi fue parecida. Si bien el autor no incluyó una biografía, sí empleó un lenguaje épico y símbolos gráficos que refirieron su protagonismo. Además, la literatura ponsmuzzeana incluye un texto especializado en la vida y obra del héroe de Arica: *El Coronel Francisco Bolognesi y el expansionismo chileno* (1987), obra reeditada en el año 2017 por el Fondo del Congreso de la República del Perú. En ella, el autor presenta una especie de biografía heroica del personaje. Su ingreso al Ejército fue “tardío”: a los 37 años de su edad. No obstante, su disposición para integrarse a la guerra, cuando se encontraba con “licencia indefinida” (Pons 2017: 89), lo refiere como un militar de convicciones genuinamente patrióticas. Si bien, Grau fue presentado con algún pergamino mayor en el texto escolar, Bolognesi mereció un libro completo. En suma, podemos decir que una lectura verbal y gráfica de los capítulos presentados respecto a la Guerra del Pacífico, en la narrativa de los textos editados entre los años de 1950 y 1978, nos permite deducir que las significaciones formuladas configuran a Grau y Bolognesi como los héroes fundamentales de este conflicto bélico.

En el texto de 1950 el tema de la guerra con Chile ocupa los capítulos: décimo tercero, décimo cuarto y décimo quinto. Estos están integrados en la tercera parte del libro, denominada “La crisis económica e internacional”, parte verbal correspondiente al conflicto bélico. Los títulos de los capítulos evidencian el orden cronológico de la historia narrada: “La guerra con Chile–A: Sus causas y la campaña marítima”, “La guerra con Chile–B: Las campañas del sur” y “La guerra con Chile–C: La campaña de Lima, la resistencia y la paz”. A los primeros títulos, el autor asigna dos lecciones, y al tercero, tres. Se presenta un panorama general del conflicto desde su origen hasta “Las consecuencias de la guerra”. Se trata de una parte de cuarenta y ocho páginas que contempla segmentos verbal y gráfico. La parte verbal incluye veintiún segmentos de historia narrativa, tres lecturas fragmentadas respecto a la guerra, una biografía, mapas y asignaciones académicas. El segmento gráfico

también inscribe a ambos actores como los héroes fundamentales de la guerra. En el caso del primero, la edición incluye la reproducción de un óleo en plano medio (o plano busto) de la fotografía que Courret le tomó a Grau, poco tiempo antes de su muerte en Angamos; otra reproducción de un óleo referente al combate del Huáscar (enfrentando solo a la escuadra chilena); la foto de la cubierta de este buque después del enfrentamiento; y, una imagen del monumento a Grau esculpido por Víctor Macho y erigido el 19 de octubre de 1946. La reproducción del óleo de Grau no es un detalle menor; por el contrario, implica una trascendencia simbólica muy importante en el libro como fuente de significaciones. En el caso de Bolognesi, la edición del año de 1950 presenta un segmento gráfico especial para el abordaje de su quehacer. El texto incluye una reproducción del óleo “La respuesta” (1891), de Juan Botaro Lepiani, en el que se ilustra la contestación negativa del coronel a Baquedano, jefe de Estado Mayor chileno, quien había instado, a través del sargento mayor de artillería José de la Cruz Salvo, a la rendición de Arica (Pons 2017: 208). El texto también reproduce una imagen del cuadro de Bolognesi pintado por Daniel Hernández. En este cuadro se luce al personaje en un plano de tres cuartos, de perfil, uniformado, con espada al cinto y pistola en mano. El apartado incluye, también, una fotografía del morro de Arica y una reproducción del cuadro “La batalla de Arica” (1899) -o “El último cartucho”- de Juan B. Lepiani. Por último, la parte gráfica de las referencias a Bolognesi inserta un mapa que registra la campaña de Tacna y Arica. Dicho esto, el actor histórico Grau despliega su significación sobre la base de un valor que hemos seleccionado de todos los posibles: el sacrificio. En el subcapítulo que abordamos el carácter “generoso” y “noble” con el que el autor formula el heroísmo del marino, analizaremos el simbolismo religioso que representa su sacrificada muerte. Asimismo, en el caso de Bolognesi, consideramos que la narrativa formula su significación heroica sobre la base del valor de la lealtad. La *historicidad* de ambos personajes, ocuparán un lugar fundamental en la estructura narrativa de la historiografía escolar de Pons Muzzo.

La reducción de contenidos que estableció la reforma de la educación secundaria de 1957, impactó notablemente en el tratamiento de la Historia del Perú. No debemos olvidar que Pons integró el Consejo Superior de Educación Secundaria de esa reforma y presidió la comisión “que redactó los programas de Historia para 1960 y 1961” (Pons 1962: 7). A pesar de ello, el tratamiento de la Guerra del Pacífico en el texto de Historia del Perú de 1962, sufrió un reajuste de más del 60% del volumen que había gozado la edición del año de 1950.

Sin embargo, los elementos verbales y gráficos que le otorgaban autonomía a Grau y Bolognesi, conservaron su protagonismo, respecto al resto de personajes. Es cierto que la mencionada reducción, minimizó las oportunidades para presentar un lenguaje épico respecto al quehacer de Grau. Es así que, entre los apartados “La campaña marítima y el combate de Iquique” y “El combate de Angamos”, su nombre es mencionado solo tres veces: en su presentación como jefe de la escuadra peruana (208) y dos veces durante su desempeño en el combate de Angamos (211 y 212). A pesar de ello, el protagonismo que se le otorga al Huáscar equilibra este reajuste. En cuanto al aspecto gráfico, esta vez no se presenta el óleo en plano medio del almirante; sí, una reproducción de la pintura de plano entero en la que Grau luce su uniforme oscuro de marino (Imagen 44). Además, la leyenda de la imagen reitera la de 1950: “Almirante don Miguel Grau. Jefe de la marina de guerra peruana en 1879 y héroe máximo de la guerra con Chile” (1962: 209). Esta vez, a diferencia del mapa en blanco y negro que registra los límites entre los tres países en conflicto y que fue incluido en la edición de 1950, se incluye un mapa en colores que detalla la región de Atacama, descrita como “la causa de la discordia” y “el lugar del combate naval de Iquique y el de Angamos” (210). El texto de 1962 conserva la fotografía de la cubierta del Huáscar después del combate y excluye la página de la biografía de Grau y la reproducción de la pintura que ilustraba la lucha del Huáscar en el mar de Angamos. Respecto al tratamiento de Bolognesi, se presentan variantes en cuanto a los aspectos verbal y gráfico. Primero, los temas de la campaña de Arica y las batallas del Alto de la Alianza y Arica, se integran en un solo segmento de cuatro párrafos, a diferencia de los diez párrafos que contempló el desarrollo paciente de ambas batallas en la edición del año de 1950. El nombre de Bolognesi es mencionado cinco veces: dos, en su presentación como jefe de la guarnición de Arica (216); otras dos, para referir el episodio de su decisión de permanecer en la defensa de Arica; y una vez para señalar su muerte (217). Si bien se reduce el volumen verbal para abordar su quehacer, el autor inscribe en la narrativa las frases fundamentales para entramar la heroicidad del actor histórico. Sin duda, la más representativa es la de su negativa al ofrecimiento chileno de entregar Arica: “Mi última palabra es quemar el último cartucho” (217), frase que, hoy, forma parte del argot nacional. En cuanto al aspecto gráfico, Bolognesi tendrá un lugar trascendental. Y es que su cubierta lució la reproducción del lienzo “El último cartucho” de Juan B. Lepiani, cuya reproducción fotográfica había sido presentada en la edición de 1950 (Imagen 45). En el

interior del texto, solo se presentan dos imágenes que referencian a Bolognesi. La primera es la foto del morro de Arica (218), y la segunda es un mapa en colores de la campaña de Tacna y Arica. Esta última funciona como una infografía en la que se incorpora un dibujo del propio héroe: con cabello canoso, bastón y pistola en mano (219). A pesar del reajuste que afectó el contenido del texto de 1962, las formulaciones significativas de Grau y Bolognesi prevalecieron en la configuración narrativa del texto.



Imagen 44 Representación en plano entero de Grau en el texto de 1962.

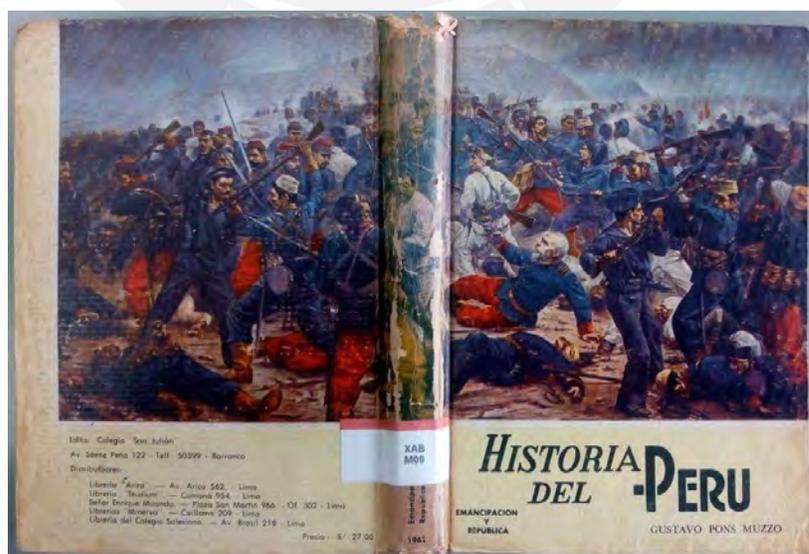


Imagen 45 Reproducción del lienzo "El último cartucho" de Juan B. Lepiani en la cubierta del texto de historia de 1962.

Por otra parte, las modificaciones editoriales para el tratamiento de estos actores históricos y las regulaciones curriculares durante gobierno de Fernando Belaúnde, no afectaron los contenidos de la historia narrativa de la edición del año de 1964. El reverso de su portada contempla el número de su resolución ministerial que autoriza su circulación: la 4284 del 21 de febrero de 1961. Se trata, prácticamente, del mismo contenido aprobado durante el régimen de Manuel Prado, la dirección de Salazar Romero y las directivas de Consejo Superior de Educación Secundaria que integró Pons. Por lo tanto, las fórmulas verbales de carácter épico acerca de los actores que estudiamos permanecen respecto a la edición del año de 1962. Gráficamente, el cambio más notorio del libro es el uso del color. No obstante, el prefacio de esta edición evidencia las modificaciones establecidas por el último programa; en el caso de la asignatura de Historia del Perú, este debió integrar las épocas de la emancipación y la república. El tema de la Guerra del Pacífico es presentado en un solo capítulo. Su título es “La Guerra con Chile” y ocupa veintiséis páginas del texto. El texto del año de 1964 reincorpora dos lecturas fragmentadas de textos históricos que habían sido incluidas en la edición de 1950 y excluidas en la de 1962: “El hundimiento de los buques chilenos ‘Loa’ y ‘Covadonga’” (extraído de la *Historia Marítima del Perú* de C. Dellepiane) y “Un episodio de vandalismo de la expedición Lynch” (seleccionado de “La guerra entre el Perú y Chile” de Clements R. Markhan). Respecto a la historia narrativa, se conserva la cantidad de párrafos formulados en el texto de 1962. La significación de Grau y Bolognesi es, también, la misma. Solo un detalle diferencia ambas entregas: mientras que el texto de 1962 incluye actividades, el de 1964 las excluye. En cuanto al aspecto gráfico, se replican las mismas imágenes. Solo se incrementa en ellos el uso del color. En la edición de 1962 se incorporaron ilustraciones de Velarde como “Las batallas de San Juan y Chorrillos”, “La batalla de Huamachuco” y “La batalla de Tarapacá”; en la de 1964, se replican las dos primeras. La significación gráfica más novedosa en los textos de la década de 1960 es el constante uso del color, lo que evidencia la modernidad de la industria editorial.

El caso del texto de historia del año de 1975 es similar al anterior. El libro incluyó, en su anteportada, la resolución ministerial N° 0362-75/ED del 07 de febrero de 1975. Esta norma estuvo soportada sobre la base de la resolución del 21 de marzo de 1961 que aprobó la circulación de los dos últimos textos que hemos descrito en este lugar. El prefacio en ambos casos es prácticamente el mismo; solo se diferencian por algunos vocablos que ratifican las

ideas prefaciadas por la primera vez. La edición de 1975 considera treinta y cuatro páginas para abordar el capítulo de “La guerra con Chile”: siete páginas más que las consideradas por la edición de 1964. Respecto a su contenido, el texto de 1975 experimentó la reinsertión de varios fragmentos verbales de la edición de 1950. Por ejemplo, se reintegraron detalles del origen boliviano-chileno del conflicto, la “mediación peruana”, la enumeración de las escuadras peruana y chilena, el abordaje de los combates de Iquique y Angamos, y algunos párrafos que ampliaron la campaña de la Breña. A través de esta edición, se recuperó el detalle de la historia narrativa de la guerra después de veinticinco años de la publicación del texto oficial de Pons. Con esto, resurgieron instancias para el empleo eventual de un lenguaje épico con el fin de exaltar las virtudes de los actantes. En cuanto al tratamiento verbal de Grau y Bolognesi, la reinsertión replicó la grandilocuencia del discurso épico, pero a través de las mismas formulaciones que se habían elaborado hacía veinticinco años. Todo esto, a excepción de dos fragmentos de lecturas respecto a Bolognesi. La primera fue titulada “Los telegramas de Bolognesi que demuestran su voluntad de no rendirse” (extraída de *Historia Militar del Perú*, de Dellepiane); y la segunda, “El mayor Salvo pide a Bolognesi la rendición de Arica” (extraída de *Historia de la campaña de Tacna y Arica*, de Benjamín Vicuña Mackenna): elementos paratextuales que funcionaron para enfatizar la trascendencia del actor. Gráficamente, Grau es referenciado a través de la reproducción de la pintura al óleo de cuerpo entero y la foto de la cubierta del Huáscar después del combate. Se incluye, también una reproducción del óleo de Velarde que simboliza al Huáscar hundiendo a la Esmeralda. En el caso de Bolognesi, se replica la fotografía del morro de Arica, la reproducción de “El último cartucho” de Lepiani y el mapa de la campaña de Tacna y Arica. Un detalle no menor respecto a esta publicación es que se dejó de emplear una impresión en todos los colores. En este caso, se empleó el blanco y negro y la tinta azul. Esto le restó mucha vistosidad considerando la edición en colores de los textos que hemos descrito.

El quinto de los textos que hemos elegido para este análisis de la significación heroica de Grau y Bolognesi es el CHP que Pons publicó en el año de 1978. Hemos precisado que no se trata de un texto escolar, sino de un texto de consulta acerca de Historia. Sin embargo, su carácter formativo, legitimación oficial, masiva comercialización, lenguaje digerible y formato gráfico, nos permiten considerarlo como un libro de referencia que pudo haber sido muy consultado por escolares. El primer rasgo diferenciador de este texto es su dimensión.

Se trata de una publicación de 42 cm de ancho x 28 cm de largo, mientras que el texto escolar medía 31 x 21.5. El segundo rasgo es el uso frecuente del color y la incorporación constante de ilustraciones; muchas de ellas, utilizadas en los textos escolares, como los mapas de Jorge Gálvez Almeida, las escenificaciones bélicas de Etna Velarde o el óleo “El repase”, de Ramón Muñiz (185). En el caso del tema de la Guerra del Guano y del Salitre, el texto reitera el título de los libros para la educación secundaria: “La guerra con Chile”. El tema está constituido por trece páginas y dividido en diecinueve subtemas referenciados con números arábigos. El CHP se sostiene sobre la narrativa de los textos escolares. Eventualmente, incorpora algunos párrafos a través de los cuales, amplía, por ejemplo, los antecedentes de la guerra. También, omite algunos pormenores; pero, esencialmente, se trata del mismo cuerpo y de las mismas ideas presentadas en los libros para la educación secundaria. En cuanto al aspecto gráfico, entre ilustraciones, mapas, fotografías y óleos, se emplean veintiséis imágenes: un promedio de dos imágenes, en colores, por cada página alusiva a la guerra. Las fotografías originales incorporadas son las de Francisco García Calderón (184); una de Bolognesi, en plano busto, luciendo su uniforme del Ejército y que está referida como “de la época” (179); y otra de la estatua ecuestre a Andrés Avelino Cáceres (184). La fotografía de Bolognesi retoca una tarjeta de visita que lleva el sello de la factura del estudio Courret. Asimismo, las ilustraciones fundamentales que, hasta la edición del texto escolar de 1975, no se habían publicado, son: el óleo “Ugarte arrojándose del morro de Arica”, de Lodovico Marazzani Visconti; una ilustración del fusilamiento de Leoncio Prado; otra denominada “Hundimiento de la Covadonga”; una ilustración con la leyenda “Vandalismo chileno de la Expedición Lynch”; el óleo alusivo a la batalla de Tarapacá; y otra ilustración denominada “Aspecto parcial de la batalla de Tacna”. Sobre la base de varias de estas ilustraciones, el CHP es un libro que recrea, con mayor volumen que en los textos escolares, el concepto de victimización. Pero ¿qué ocurre con el tratamiento verbal y gráfico de Grau y Bolognesi en el CHP? ¿Evidencia la trascendencia de sus quehaceres como los héroes fundamentales de la historia formulada por el autor? Sí, porque el cuerpo verbal manifiesta las mismas ideas de los textos escolares en el apartado referente al conflicto. Y acerca de la significación gráfica esta trascendencia también se manifiesta en el volumen empleado para ambos personajes. En el caso de Grau, los óleos de Velarde respecto a la campaña marítima ocupan el 50 % de cada página en la que son colocados. Pero la imagen de Grau que ocupa un lugar con mayor

relevancia es una nueva representación de la fotografía que le tomó Eugène Courret (Imagen 46). Esta nueva ilustración había sido copiada por el lápiz de Belisario Garay y publicada en la revista “El Perú Ilustrado” el 25 de mayo de 1889. Su autor original, había sido G. R. Suárez. El CHP le otorgó a esta nueva alegoría casi el 70 % de su centésima septuagésima quinta página.

3.5.1.1. La narrativa de la campaña marítima y la episteme sacrificio. Semiótica del heroísmo de Miguel Grau

Debido a que el texto de 1950 es el que ocupa más volumen verbal y gráfico para el abordaje de la Guerra del Pacífico y para el protagonista que merece nuestra atención en ese subcapítulo, nos proponemos descomponer al actor histórico Miguel Grau que es formulado en el discurso histórico de esta edición. No obstante, no excluirémos la eventual apelación a alguna instancia referida al mencionado actante que el autor haya colocado en cualquiera de las demás ediciones que estudiamos. Nuestro análisis radica en ubicar al personaje en la episteme sacrificio. Gira en torno a esta episteme una serie de valores con la que se elabora el hacer del sujeto y sus situaciones; entre estas: la nobleza, la generosidad, la aptitud y el compromiso. Se configura la imagen de un hombre valiente que murió por la patria; pero no solo eso: este hombre era bueno y se sacrificó por sus compatriotas. Por eso, los estudiantes peruanos le deben rendir culto a pesar de su fracaso. Asimismo, junto al actante “el Huáscar”, Grau es colocado en formulaciones narrativas que se desatan desde la perspectiva de la derrota gloriosa o la victimización. Diseñaremos un cuadrado semiótico que nos permita analizar la dinámica de estos valores. En el apartado en el que analizaremos al actor histórico Mariano Ignacio Prado, confrontaremos a este con los valores típicos de Grau. Este ejercicio nos permitirá colocar los haceres de ambos actores históricos en una relación semiótica de contrariedad.

3.5.1.1.1. Miguel Grau: un héroe noble para un heroísmo generoso

Principalmente, son dos los elementos que nos conducen a identificar el concepto de nobleza en Miguel Grau: uno verbal y otro gráfico. Si revisamos la estructura del libro y nos detenemos en su parte gráfica, su óleo en plano busto ocupa toda la amplitud de una página. Se trata de una imagen que dialoga íntimamente con la “veracidad”, ya que representa una

fotografía del marino. Debajo de ella puede leerse la siguiente leyenda: “Almirante don Miguel Grau. Jefe de la marina de guerra peruana en 1879 y héroe máximo de la guerra con Chile” (1950 221). Sin duda, es referido como el protagonista de la Guerra del Pacífico, ya que ninguno de los otros personajes será presentado, literalmente, como “héroe máximo”. Esta página contiene una importancia simbólica fundamental, ya que presenta la única imagen en plano busto incluida en la edición de 1950. La postura es frontal. Grau mira a quien lo mira y su imagen serena evoca un valor sublime como la templanza. Su vestimenta está asociada con la pulcritud y la elegancia; lo que colabora para la construcción de la imagen idílica del Estado y sus servidores. Grau es representado con calvicie y barba prominente, lo que denota madurez. Esto recrea la existencia de una Marina de Guerra antigua e institucionalizada, lo que no está lejos de la noción de solidez militar. A Grau no se le presenta particularmente delgado; es, más bien, un personaje de frente amplia, mejillas voluminosas por el efecto de la barba, y torso ancho. La recepción de su imagen tiende a la redondez. Según las teorías de Ernst Kretschmer, respecto al vínculo entre la constitución física y el carácter, el pícnico, el sujeto de figura redondeada, está asociado a la sociabilidad, la calidez y la bondad. Tampoco es un héroe presentado con el gesto adusto de un militar feroz. No. El Grau de esta reproducción es la de un personaje noble. El DRAE conceptualiza el vocablo noble, en su primera acepción, como: “Preclaro, ilustre, generoso”. La última categoría, la generosidad, es la que elegimos para nuestro análisis. Pons Muzzo habla de la “magnanimidad” que caracterizó la conducta del héroe con el enemigo (220). Este referente nos permitirá conducirnos a la lectura de una historia peruana de la victimización.

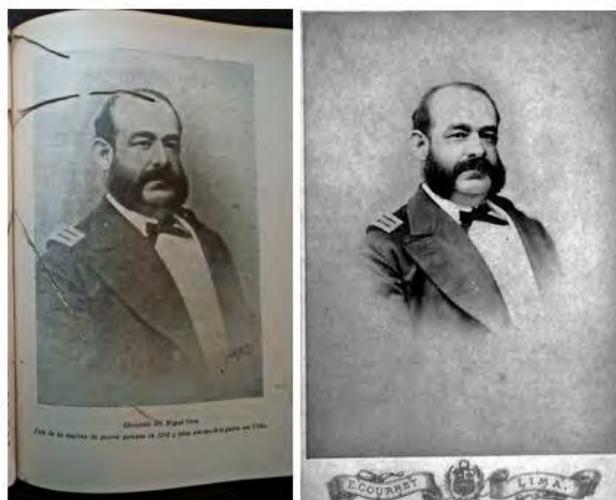


Imagen 46 Izquierda representación de la fotografía tomada a Grau en el estudio Courret; derecha: esa fotografía.

Un elemento paratextual importante de este subcapítulo es el de la biografía de Grau. Esta se titula “Almirante Miguel Grau” y es una historia escrita desde un tono épico. Se configura como un homenaje enfocado en destacar y exaltar algunas etapas de vida del personaje. En este texto se presenta a un actor de precoz formación bélica, fraguado institucionalmente en el sufrimiento, como si se tratara de un personaje destinado al sacrificio: “Supo de galletas rancias, del agua podrida, de la carne salada, del escorbuto, del incendio, del temporal, del naufragio, de las peleas y de las juergas en los puertos” (222). Desde una lectura anacrónica, esto último no parece favorecer al personaje; sin embargo, el perfil de masculinidad asociado a lo bajo, parece asociarse con el machismo que debió haberse vivenciado en 1950 y que el autor pudo haber conocido durante sus vinculaciones con las instituciones castrenses. Recordemos las palabras de su hijo Federico, quien nos señaló que, para su padre, “todos debían hacer servicio militar”. Por eso el hecho de que Grau haya nacido en Piura es aprovechado por el autor para referir esta ciudad como “tierra de hombres bravos y patriotas”. En esta biografía, se presenta el antecedente heroico de Grau respecto a su participación en el combate de Abtao y se configura un precedente de actitud opuesta a Mariano Ignacio Prado. Se trata de su renuncia a la marina en el contexto que Prado contrató al marino norteamericano Tucker para que dirigiera la expedición a las Filipinas. Se puede deducir cierta abnegación o sujeción a la tradición debido a que, “a pesar de que la “Independencia” era mejor barco que el “Huáscar”, enarbó su insignia en este barco en el

cual ya había servido”. Aquí podemos hacer una lectura del componente sufrimiento en la noción de peruanidad. No obstante, habría que separar elementos que no dialogan respecto al sufrimiento, ya que Pons fue un ferviente crítico de la primera estrofa del himno nacional, que sugiere la “opresión” del hombre peruano en su historia. Termina la biografía con el reconocimiento internacional y reciente de sus hazañas. De esta manera, se construye la historia peruana respecto del mundo y se actualiza la afirmación de su tradición. Es así que Grau, “Durante la campaña marítima se cubrió de gloria con sus reiteradas hazañas, y recibió numerosos homenajes, no sólo de personas e instituciones del Perú sino también del extranjero. El 31 de agosto de 1879, en plena campaña, recibió en Arica el grado de Contralmirante, en recompensa a los servicios prestados. El Congreso de 1946, con motivo de inaugurarse en la capital de la República el monumento erigido para honrar su memoria, le concedió el ascenso póstumo a la clase de Almirante” (222). Pero habíamos señalado que eran dos los elementos que nos deciden por identificar la noción de nobleza o generosidad en el actor histórico. Esta está relacionada con su participación bélica durante el combate de Iquique.

3.5.1.1.2. Miguel Grau y el Huáscar: sujetos para la configuración de una historia digna

La narración de las acciones emprendidas durante la campaña marítima exalta las cualidades de dos entidades fundamentales: Grau y el “Huáscar”. Estas formulaciones son básicas, ya que constituyen las instancias victoriosas para el Perú desde el punto de vista bélico. Estas instancias corresponden a la participación del actor y el actante en Iquique, y también a las consecuencias de este quehacer en la flota chilena:

Llegaron allí el 21 de *mayo*, e inmediatamente emprendieron operaciones contra los dos buques chilenos. El “Huáscar” se hizo cargo de la “Esmeralda” y la “Independencia” de la “Covadonga”. El “Huáscar” después de cañonear a la “Esmeralda”, la atacó con su espolón y la “Esmeralda” se hundió. Al ocurrir el primer choque, el Comandante de la “Esmeralda”, don Arturo Pratt, por efecto de la colisión, saltó de su torre de mando y fué a caer en la cubierta del “Huáscar”, en donde falleció, lo que ha servido a los historiadores chilenos para decir que Pratt abordó el “Huáscar” en el momento del choque y murió peleando en la cubierta del monitor peruano (219).

No será el único hacer exitoso del buque peruano que el autor elabora, pero es el más contundente. Se trata del episodio más destacado en el que una nave peruana hunde a otra

chilena. Además, es la escena en la que se ultima al que es considerado el máximo héroe naval de los rivales. Eso les otorga competencia tanto a Grau cuanto al “Huáscar” y carácter hazañoso al acto mismo. No olvidemos que la segunda acepción del vocablo “héroe” que contempla el DRAE, es el de “Persona ilustre y famosa por sus hazañas o virtudes”. Respecto al lenguaje, puede notarse la inserción del coloquialismo “se hizo cargo”, seguramente, con el objeto de virilizar el accionar peruano. Simultáneamente, se desliza el antichilenismo ponsmuzzeano. Primero, no se detalla la forma cómo murió Pratt a bordo del “Huáscar”. Acaso para omitir la supuesta pero típica crueldad de la guerra que pudo haber estado en manos, esta vez, de los peruanos, y así preservar el maniqueísmo desde el cual se narra la historia. La referencia a Pratt sugiere que la historiografía peruana es la verificable y la chilena, la mentirosa. Por otra parte, el autor elabora una narrativa sobre la base del modelo bíblico de David y Goliat. El “Huáscar”, como único y último bastión bélico de la armada peruana, representa su presencia a pesar de encontrarse en una situación desventajosa. Y, en esta elaboración, puede identificarse el empleo de un lenguaje adjetival asociado al revanchismo. Así, después de haber perdido el combate de Iquique “el “Huáscar” quedó prácticamente sólo para hacer frente a la poderosa escuadra chilena. Desde esta perspectiva, “durante casi 5 meses” el buque peruano “mantuvo la lucha como dueño del mar, paseando arrogante y amenazador del pabellón peruano por los mares del Sur. Mientras el Perú contó con el “Huáscar” al mando de Miguel Grau, los chilenos no lograron realizar ninguna operación de importancia; la guerra no se consideraba perdida, y hasta la opinión pública empezó a creer en una posible victoria” (220). Pero la presentación del “Huáscar” tuvo un protagonismo autónomo al contar con un apartado independiente. Este se denominó “Las correrías del Huáscar” y ocupó casi el 70 % de una página (220). Según el DRAE, el vocablo “correría” implica una serie de nociones que parafraseamos a continuación: incursión de gente armada dedicada a la destrucción y el saqueo; viaje corto a varios puntos, volviendo al de la residencia; y andanza o aventura. Todos estos fluctúan en el campo pragmático de un agente que penetra en un espacio regente. Pons enumera las denominadas “correrías” del buque peruano. Precisa más de dos decenas de estas intervenciones y, aunque no las desarrolla, inscribe en su discurso instancias de revancha y de victoria. Este es, cuantitativamente, el párrafo más victorioso de la campaña marítima cuyo protagonista es un pequeño barco que, según el texto, puso en jaque, no a la marina del país enemigo, sino a su

estabilidad política. De esta manera, las acciones del “Huáscar” fueron configuradas desde la búsqueda de una dignidad que se sustenta en la formulación de una victoria transitoria en el contexto de un combate fracasado:

Entre fines de mayo y principios de octubre de 1879, el “Huáscar” incendió en Mejillones a la corbeta chilena “Clorinda”; bombardeó el puerto de Antofagasta, cuartel general del ejército chileno y combatió con la “Covadonga”; apresó a la corbeta “Emilia”, combatió con el “Cochrane”, el “Magallanes”, el “Abtao” y otros buques chilenos, burlándolos y saliendo airoso de la persecución a que lo habían sometido. Estuvo a punto de apresar al transporte “Matías Cousiño”; se presentó sorpresivamente en los puertos chilenos El Cobre, Taltal, Ballenita, Caldera, Chañaral, Huasco, Carrizal Bajo, y Pan de Azúcar; cortó el cable de Antofagasta, destruyó lanchas y medios de movilidad a lo largo de la costa chilena, apresó a la fragata “¿Adelzida?” y a la barca “Adriana Lucía”. El 23 de julio en compañía de la “Unión” capturó al transporte chileno “Rímac”, que conducía hacia Antofagasta al escuadrón de caballería “Carabineros de Yungay”, armas y municiones, presa ésta que causó gran indignación popular en Santiago de Chile contra los directores de la guerra. Hostilizó al enemigo presentándose sorpresivamente en Taltal, Caldera, Cobija y Tocopilla; combatió nuevamente en Antofagasta con el “Abtao” y el “Magallanes”. En compañía de la “Unión” escoltó a los transportes peruanos que conducían tropa y armamento a Tarapacá y Arica, y así, no obstante la superioridad naval chilena, los aliados pudieron concentrar sus mejores fuerzas en Tarapacá (223).

3.5.1.1.3. El combate de Iquique o la construcción histórica de la victimización

Desde sus primeras líneas, la narración del combate de Iquique se articula desde la perspectiva de la victimización. Según el discurso histórico, no se identifican errores en la estrategia militar: “La escuadra peruana cogida de sorpresa por la súbita declaración de guerra, no estaba preparada para entrar inmediatamente en acción. Sólo la “Unión” y la “Pilcomayo” pudieron salir para Arica conduciendo refuerzos” (219). El texto omite los motivos por los cuáles la fuerza armada del Perú estuvo desorganizada ni existe una línea tangencial acerca del rol preventivo que la diplomacia peruana hubo de gestionar desde fines de la década de 1830, considerando que las expediciones chilenas contra la Confederación Perú-boliviana evidenciaron el proyecto expansionista de los gobiernos chilenos. Otro de los elementos que el autor incorpora en la historia del combate de Iquique es el azar. La “Independencia” debió enfrentarse, en desventaja, contra sus enemigos porque la mala suerte -y no la incompetencia- intervino en la derrota peruana y la victoria chilena:

Mientras tanto la “Covadonga” había logrado escapar de los cañones de la “Independencia” emprendiendo la huida hacia el sur perseguida por el buque peruano. El Comandante Moore, de la “Independencia”, quería también atacar con su espolón al buque chileno, pero éste, de menor calado, navegaba casi pegado a la costa. Ocurrió que al pasar a la altura de “Punta

Gruesa”, estando próxima a atacar a la “Covadonga”, la “Independencia” chocó con una roca submarina que no estaba señalad en las cartas geográficas y el barco empezó a hundirse (219).

Por otra parte, el enfrentamiento victorioso del “Huáscar” contra la “Esmeralda” es formulado como noble. El cuerpo muerto de Pratt, sobre la cubierta del “Huáscar”, se presenta como un logro significativo que, después, será acompañado por el respeto a la vida que el actor Grau dispuso para el enemigo. Contrariamente a esta actitud, es presentado el accionar de los marinos chilenos de la “Covadonga”: “El Comandante de la “Covadonga” al ver a su enemigo perdido, regresó y empezó a ametrallar a mansalva a los náufragos de la “Independencia”, mientras que en Iquique, Grau salvaba a los náufragos de la “Esmeralda” arrancando el grito de “Viva el Perú generoso”. Luego el “Huáscar” fue al sur, en busca de la “Independencia”, y la encontró hundiéndose (219). Según el discurso histórico, los peruanos fueron buenos y los chilenos fueron malos: un ejemplo más de la noción maniquea de esta historia bélica. Este es el contexto que aprovecha el autor para señalar la trascendencia internacional del desempeño de Grau: “Sus hazañas traspasaron las fronteras del Perú y se esparcieron por el mundo causando admiración, y los rasgos de magnanimidad que Grau demostró con los enemigos vencidos le valió el honroso título de “Caballero de los Mares” (220).

3.5.1.1.4. El combate de Angamos o la narración histórica de una derrota gloriosa

El fragmento del texto que aborda el combate de Angamos ocupa un volumen importante por su aspecto gráfico. Este contempla una ilustración de Velarde en la que se luce al solitario buque de la marina peruana entre dos embarcaciones de la escuadra chilena (Imagen 47). Otro elemento gráfico es una fotografía de la cubierta del Huáscar realizada después del combate. La parte verbal ocupa mucho menos espacio: quizá tan solo una página si omitimos los gráficos mencionados con los que, de hecho, interactúa. Dos acepciones con las que el DRAE conceptualiza el vocablo “gloria” nos pueden ser de utilidad para referir el combate de Angamos con lo que hemos denominado “derrota gloriosa”. Sin duda, se trata de una antítesis (una figura contradictoria), ya que una derrota, según el DRAE, consiste en el “vencimiento” de una tropa. No obstante, existen “formas” de ser derrotado y de formular estas “formas” en el discurso histórico. Algunas de ellas pueden ubicarse en el campo semántico de la hidalguía, de la entereza, de la dignidad, y esa entereza le puede otorgar a

esa derrota cualidades positivas y ejemplares. Es eso lo que ocurre con la formulación narrativa de la derrota peruana en Angamos y la muerte de Miguel Grau. El DRAE plantea un concepto laico de “gloria”, relacionado con la “fama y honor extraordinarios” que implican las “grandes cualidades de una persona”. Y, también, propone un concepto religioso acerca de la “gloria” como el “lugar ideal en el que se encuentran los bienaventurados en presencia de Dios”. Ambas acepciones funcionan en la lectura del accionar del personaje Grau en este episodio bélico. Como señalamos, la doctrina del autor textual considera que un fin educativo debía ser la conservación “de los bienes culturales de la nacionalidad” (Pons 1953: 39) y un ideal educativo, la religión católica, por ser “parte integrante de la nacionalidad” que “Debe ser enseñada” para que su ideal “viva en la conciencia de los jóvenes peruanos” (48-49). Integrando las acepciones del DRAE respecto al vocablo “gloria”, podríamos decir que las acciones honorables garantizan la eternidad. La tradición occidental respecto al heroísmo nacional fue conservada por las repúblicas de América Latina paralelamente a la conservación de la religión católica como su credo oficial. Carlos Gálvez-Peña, historiador especializado en historia colonial, nos comentó que, durante el siglo XVII, en el contexto de la formación de las naciones, “los héroes seculares son vistos como mártires, defensores de valores espirituales”. Así, durante el siglo XIX, el secularismo “no exalta santos, pero santifica héroes”; ejemplos de ello, serían “Nelson o Bonaparte” (conversación personal). Existe una tradición de las instituciones seculares a la santificación de héroes. Desde este proceso, enfocamos una mirada semiótica que nos permita entender la santificación del cuerpo del militar que entregó la vida –su cuerpo– por la patria. La formulación narrativa del caso de Miguel Grau, en el discurso histórico del texto escolar que estudiamos, es dramáticamente emblemática:

A las 9 y veinte minutos de la mañana el “Huáscar” inició el combate disparando sus cañones sobre el “Cochrane”. Los cañones del monitor peruano no hicieron mayor estrago sobre el blindado, en cambio los de éste empezaron a hacer estragos en el “Huáscar”. El “Blanco” y la “Covadonga” se acercaron al sitio del combate y Grau se vió rodeado por los buques chilenos que le disparaban sus cañones sin cesar. Un proyectil cayó en la torre de comando del “Huáscar” y el Contralmirante voló hecho pedazos, quedando moribundo el teniente don Diego Ferré que le servía de ayudante (225).

Con su muerte, Miguel Grau alcanzó la gloria; por ello, su derrota es gloriosa y conmovedora. A través de su ejemplo, propagado desde las políticas educacionales que se

orientaron a la conservación de la memoria, se pretendió legitimar los ideales del estado republicano. Después de muerto el héroe, el autor textual narra el fin marítimo de la participación peruana en la guerra. Como en el comienzo, el buque peruano es colocado en un escenario de desventaja en el que es acosado por el enemigo. También se elabora un escenario en el que los peruanos buscaron el digno final para el monitor a través de su propia desaparición. No obstante, se detalla que esto no fue posible debido a las disposiciones chilenas:

A las diez y treinta minutos de la mañana, después de una lucha heroica en que el “Huáscar” se vió acosado por toda clase de proyectiles enemigos, el monitor peruano tenía sus máquinas, torre de mando y cañones, totalmente destrozados. Se dispuso entonces que sus válvulas fueran abiertas para hundir el barco en el océano, teatro de sus hazañas, antes que cayera en manos del enemigo. Advertida la operación por los chilenos, y como el barco peruano no caminaba y su cubierta no tenía medios de defensa, dispusieron el abordaje del buque por marinería destacada del “Blanco” y del “Cochrane”, y el “Huáscar” cayó prisionero después de una lucha titánica y heroica. Con la pérdida del “Huáscar”, Chile quedó dueño del mar (226).

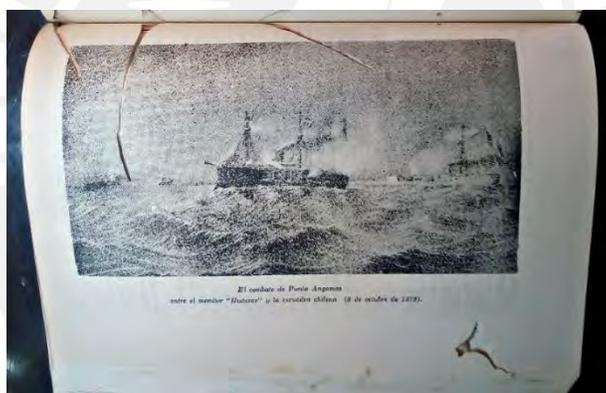


Imagen 47

3.5.1.1.5. Cuadrado semiótico para el combate de Angamos y la episteme sacrificio

En la madrugada del 8 de octubre de 1879, salían de la rada de Antofagasta el “Huáscar” y la “Unión” después de haber practicado un reconocimiento, y navegaban rumbo al norte, cuando se encontraron con una de las divisiones de la escuadra chilena formada por el blindado “Cochrane”, la “O’Higgins” y “Loa”, que hacia su aparición por el N.O. cerrándole el paso. El combate se hizo inevitable. Grau ordenó a la “Unión” que escapara rumbo al norte y sólo se aprestó al sacrificio (223).

El fragmento anterior es el que, de manera literal, evidencia que el autor colocó a Grau en la episteme sacrificio. No obstante, el sacrificio se constituye de una serie de elementos que hemos estado desglosando. La nobleza y la generosidad son valores que la

iglesia católica ha promovido a través de su versión de la conducta cristiana. Pero la elaboración de un escenario de victimización y una derrota gloriosa, también. El DRAE nos ofrece dos acepciones del vocablo sacrificio que son muy útiles para nuestro análisis. La primera lo conceptualiza como “Ofrenda a una deidad en señal de homenaje o expiación”; la segunda, como “Acto de abnegación inspirado por la vehemencia del amor”. El sacrificio implica la entrega de algo que se tiene y que, abnegadamente, debe perderse. En el discurso oficial de los militares, el sacrificio implica la entrega de la vida y, con ella, la del cuerpo. El “Contralmirante voló hecho pedazos”, señala el texto escolar. Grau entregó la vida y con ella, su cuerpo. El actor histórico ofreció su vida a una deidad: la patria; y lo hizo en defensa de la tierra -la *matria*-, el elemento que completa el propósito de la vida. Ha dicho Greimas que, uno de los conceptos que funcionan “para interpretar la relación estructural” (1973: 156) es la disyunción. Y ha dicho que este concepto se presenta a través de dos clases: “la de contrarias” y “la de contradictorias”. La que nos interesa abordar, en este aparatado, es la primera. El eje semántico S es denominado por Greimas ‘sustancia del contenido’ y ‘se articula’ ‘en dos semas contrarios’ que pueden representarse con el siguiente gráfico binario:



Según la arquitectura de las relaciones semióticas de Greimas, la relación entre términos contrarios es ‘conflictual’. Esta relación, en el eje positivo –el eje S (y no el eje $\sim S$, que es el eje negativo)- es ‘grave’ o grande’, y así serán también sus conflictos de disyunción (Greimas García & Prades 1973: 169). En la operatividad del cuadrado semiótico, la contrariedad es una relación categórica y no jerárquica; es decir, no existe una subordinación entre sus elementos articulados. Según el lingüista, su colega danés, Louis Hjelmslev, la denominó “relación de solidaridad o de doble presuposición” (158). Es decir, en el eje semántico S, las epistemes S_1 y S_2 nunca se excluyen el uno al otro y presuponen su existencia a partir de la existencia del contrario. Sobre la base de este principio y enfocándonos en nuestro objeto de estudio, la episteme sacrificio completa el eje de la contrariedad con el acto sémico opuesto a la ofrenda del actor “sacrificado”. El actor contrario al que se sacrifica, no entrega; más bien, sustrae, quita. Y quita algo que no le pertenece: su vida, su cuerpo. El cuerpo de un soldado está empeñado, no le pertenece; le pertenece a la patria y a la defensa de sus valores. Por lo tanto, el actor histórico que quita lo que le pertenece a su deidad, a su

patria, es el que la traiciona; este es, el traidor. Por ello, consideramos que la episteme contraria al sacrificio es el de la traición y ello nos conduce a proponer el siguiente cuadrado semiótico:



Gráfica 4

Pero ¿cuál es la estructura jerárquica de la episteme sacrificio? Es decir ¿cuáles son los valores que envisten los actos sémicos que *hace* el actor histórico Miguel Grau? Para responderlo, es posible esquematizar diversas jerarquías. Propondremos una estructura tripartita de la episteme sacrificio en el apartado correspondiente a la relación semiótica de contrariedad entre esta episteme y la de la traición. Para ello, debemos describir la colocación del traidor y sus actos sémicos. La formulación narrativa de las consecuencias de la campaña marítima para el Perú, nos conducen a identificar el rol antagónico del héroe Miguel Grau en quien, desde esa formulación, sería su traidor: el antihéroe Mariano Ignacio Prado. Las características generales del antiheroísmo de Prado y la estructura de la episteme en el que circundan sus actos sémicos, serán desarrollados en el subcapítulo respecto a la relación de contrariedad entre ambos personajes.

3.5.1.2. La narrativa de la campaña terrestre y la episteme lealtad. Semiótica del heroísmo de Francisco Bolognesi

El actor histórico Francisco Bolognesi tiene un lugar protagonista en la edición del texto de historia de 1962, ya que la imagen de su cubierta reproduce -en formato grande y en colores- la imagen del lienzo “El último cartucho” de Juan B. Lepiani. No obstante, el volumen textual en el que se formula toda la narrativa de la guerra, en comparación con la

edición de 1950, disminuyó en todas las ediciones posteriores a este año. Bolognesi, como Grau, actúa el heroísmo fundamental en la historiografía escolar de nuestro autor. Sus actos sémicos refieren una mayúscula voluntad y abnegación en el escenario bélico. Estas variables del heroísmo caracterizan su quehacer hasta la muerte y, a través de ella, hacia la gloria. No obstante haber sido Bolognesi merecedor de un estudio autónomo de Pons, el héroe de Arica es formulado con menor protagonismo que el de Angamos. Respecto a este detalle no poco menor, llama la atención que el autor no haya incluido el carácter martírico del quehacer de Bolognesi en el escenario de su muerte. Podríamos pensar que el conservadurismo de Pons Muzzo no le permitió apelar a un eufemismo literario para referirlo. Ni en la voluminosa edición del año de 1950, la escena trágica cupo lugar. Doce años después, parafrasea la misma referencia: “Allí murieron, Bolognesi y sus principales jefes y oficiales” (1962: 217). Sí, en *El coronel Bolognesi y el expansionismo chileno*, que no es un texto escolar, el autor detalló los pormenores del deceso del actor histórico: “Aquí, en la fase final del combate, y cumpliendo con la palabra empeñada en defensa del honor nacional, murió heroicamente el jefe de la plaza coronel don Francisco Bolognesi, derribado por una descarga enemiga, y cuando se incorporaba para hacer fuego con su revólver, un soldado chileno le destrozó el cráneo de un feroz culatazo” (2017: 246). Sin duda, se trata de una imagen patética. Aristóteles, en su *Retórica*, conceptualiza ‘pathos’ como *padecere*. El padecimiento de Bolognesi resulta dolorosa y desagradable. Pons no la resemantizó a través de algún tropo que alivie y exalte el martirio del héroe. Sin duda, el educador debió haber omitido la escena por considerarla demasiado patética para un público adolescente. Ocurrió algo similar con la referencia que formula respecto al sacrificio del héroe de Angamos. Si bien, en el texto editado durante el gobierno de Odría, Pons Muzzo emplea la frase desnuda “Un proyectil cayó en la torre de comando del “Huáscar” y el Contralmirante voló hecho pedazos [...]” (1950: 225), en el texto editado durante el gobierno de Prado, el autor alivia la imagen empleando una referencia más objetiva: “[...] después de un furioso combate que duró más de una hora, el “Huáscar” fue vencido, habiendo muerto gallardamente en la torre de comando del gran buque el Contralmirante don Miguel Grau [...]” (1962: 211-212). Mencionado este detalle, hemos elegido, del vasto campo semántico en el que transita el actor Bolognesi, la episteme lealtad para analizar sus formulaciones. El libro publicado en el año de 2017, respecto al héroe de Arica, nos ayuda a completar el concepto de Pons Muzzo.

Existe una palabra clave en la que enfocamos nuestra atención para aproximarnos a la dimensión heroica de Bolognesi. Esta palabra es “cumplimiento”. Se trata del cumplimiento de una promesa emitida a través de la palabra. El vocablo lo podemos encontrar en diversos pasajes del texto. Por ejemplo, en la cita del voluntario Roque Sáenz Peña que el autor inserta, como participante y testigo de excepción de los hechos, puede deducirse la ética desde la cual se legitima la lealtad del actor histórico: “La reserva, y la circunspección de su carácter desconcertaba todas las insinuaciones e intrigas de campamento; la murmuración, el aplauso, todo le era indiferente, todo lo que no estaba escrito en algún artículo del reglamento o en el sentimiento del honor militar” (2017: 141). El soldado argentino ayuda a configurar la memoria de un actor comprometido con el régimen de las normas. Pero su lealtad, en el escenario de Arica, no se limita al reglamento militar sino a la previa elaboración de un plan. De acuerdo con el estudio de Pons Muzzo, los constantes telegramas enviados por Bolognesi hacia sus superiores y autoridades civiles, lo revelarían:

Bolognesi desde entonces no cesó de enviar telegramas solicitando órdenes y clamando por ayuda, tanto de Montero cuanto del Segundo Ejército del Sur al mando del coronel Leiva, pero no tuvo ninguna respuesta. Parece que había un plan convenido con Montero de que la última resistencia se haría en Arica y Bolognesi insistía en el cumplimiento de ese plan. No de otra manera se explica el hecho de que desde las primeras horas de la mañana, el 26 de mayo, estaban listas en la estación de ferrocarril de Tacna, con sus calderas encendidas, las locomotoras y varios convoyes para el transporte hacia Arica de las tropas aliadas en el momento necesario (196).

Pero, acaso, serán sus mismos telegramas y una carta, los documentos que testimonian la lealtad del actor histórico, empleados por Pons, los que nos ayudan a operar sobre su quehacer. Los telegramas de Bolognesi, publicados en el texto escolar del año de 1975, incluirán, en la historiografía escolar del autor, el nombre de Segundo Leiva: actor histórico cuyo quehacer nos permitirá plantear el eje semántico de la contrariedad lealtad-deserción.

3.5.1.2.1. Traición, deserción e ineptitud bolivianas en la formulación narrativa de la batalla de San Francisco

No existen traidores peruanos referidos de manera literal en la historiografía escolar de Pons Muzzo. Operamos sobre el discurso con una perspectiva que nos permite identificar las coordenadas del quehacer de los actores en el eje semántico opuesto al heroísmo y sus

epistemes. Sobre la base de esa operación, identificamos un contexto que nos permite seleccionar el valor de la traición en el actuar de uno de estos actores. No obstante, sí es colocada la palabra traición en el contexto de la narración de la batalla de San Francisco, pugna en la que cupo lugar la desobediencia y el abandono que realizó el general boliviano Hilarión Daza Groselle a las tropas de Tarapacá. El hecho es presentado por el autor en el texto escolar de 1950, aunque sin asumir la perspectiva de manera frontal, sino lateralmente, atribuyendo esta calificación a la tercera persona del discurso: “Pero ocurrió que el general Daza, de Tacna, demorando su marcha en lo posible, llegó sólo a la quebrada de Camarones, al sur de Arica, de donde, desobedeciendo a las órdenes del alto comando aliado, y en un acto que ha sido calificado de traición, ordenó a sus fuerzas el regreso hacia Arica dejando abandonado al ejército de Tarapacá” (1950: 229). Otro término negativo es asignado a los significantes bolivianos: la ineptitud. Cuenta, Pons, que después de saberse la “retirada de Daza” se extendió el “desconcierto” entre las tropas peruanas y bolivianas, “Se acordó entonces demorar la acción hasta el día siguiente, pero un disparo casual hecho por un soldado boliviano dió comienzo a la batalla, originando la desorganización del ataque por lo inesperado de su iniciación” (229). Tan solo un término negativo es formulado por el autor desde su propia perspectiva: la desertión. Luego de tres horas de esfuerzos aliados por recuperar el “cerro de San Francisco”, debieron retirarse y “Sus fuerzas quedaron reducidas a casi la mitad, por los muertos, heridos, y desertores bolivianos” (229-230). Si hubo traición, ineptitud y desertión peruanas, la doctrina educacional de Pons debió omitirlas conscientemente, ya que por ser estas “bienes materiales negativos”, no habrían calificado para su publicación.

3.5.1.2.2. Desproporcionalidad y desamparo en el escenario bélico de Francisco Bolognesi

La desproporcionalidad militar entre el ejército chileno y el de los aliados es reiterada en los textos del educador. El ejército peruano, al mando de Lizardo Montero, estuvo conformado por “6,000 peruanos”; el boliviano, por “4,500 bolivianos” y “una pequeña guarnición en el puerto de Arica a órdenes del coronel *don Francisco Bolognesi*” (1962: 216). En cambio, las fuerzas chilenas, al mando del general Manuel Baquedano, estaban constituidas por “15,000” hombres. Se trata de un guiño a la imagen bíblica de David y Goliat que, considerando el desenlace, no termina por configurarse. En cuanto al abastecimiento, el

texto de 1950 había detallado el desamparo en el que se encontraba el ejército aliado, ya que “debido al bloqueo del puerto de Arica hacía mucho que no recibían abastecimiento encontrándose escasas de material y municiones” (1950: 232). Consideramos que se elabora una instancia narrativa de desamparo. El hijo, el soldado, parece desamparado por el padre (el gobierno (o la patria). Esta aparece incompetente para defender su tierra y quien lo hace, y de manera dramática, es el hijo. El DRAE conceptualiza la acción de desamparar como “Abandonar, dejar sin amparo ni favor a alguien o algo que lo pide o necesita”. No obstante, el narrador formula una salvedad respecto a esta instancia de desamparo gubernamental, a través de la inserción del quehacer del actor histórico Nicolás de Piérola, mediante la entrega de refuerzos. Con todo, esta formulación del desamparo, como en el caso de Grau, victimiza a los sujetos históricos de la defensa del sur como Lizardo Montero y Francisco Bolognesi. Y, también, lo hace con los jefes que concurren a la junta de guerra organizada por Bolognesi, previamente a su derrota en el morro de Arica –como Alfonso Ugarte y el comandante Moore- y que son enumerados en un párrafo completo de la edición de 1950. Dicho esto ¿el narrador formula este escenario de desamparo en la edición de 1962 a pesar de la reducción del volumen textual? Lo hace configurando las consecuencias de ese desamparo, a través de la formulación de la imagen del parapeto en el morro. No parece existir otra posibilidad para esta guarnición que la defensa del lugar en el que se está. Esta imagen remite a la del soldado que, debido a su precaria condición, terminó acorralado. No obstante, la semántica del desamparo será completada en la edición del texto del año de 1975. En esta, Pons inserta una pieza clave en el entramado de la lealtad del actor histórico: los telegramas que escribió, desde Arica, y que testimonian su indeclinable compromiso. Esta situación permite la elaboración de un escenario en el que se sitúa a los militares peruanos como hombres que, con lo poco que tenían, fueron leales al cumplimiento de su deber; pero antes que al cumplimiento de su deber, al de una promesa.

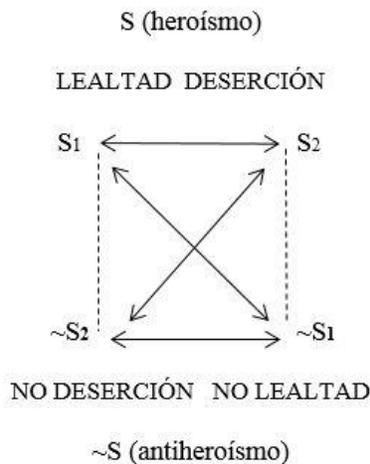
3.5.1.2.3. Cuadrado semiótico para la defensa de Arica y la episteme lealtad

En este lugar, nos enfocaremos en el análisis del quehacer del sujeto histórico Francisco Bolognesi, a través de las formulaciones narrativas de la campaña terrestre. Estos episodios son desarrollados en el apartado denominado “Campaña de Tacna y Arica-Batalla del Alto de la Alianza y de Arica” (Pons 1962: 216) y en la lectura “Los telegramas de

Bolognesi que demuestran su voluntad de no rendirse” (Pons 1975: 226-227). ¿Qué es la lealtad? El DRAE conceptualiza este vocablo como el “Cumplimiento de lo que exigen las leyes de la fidelidad y las del honor y hombría de bien”. Bolognesi es, como Grau, significativo de este término positivo y es formulado en un contexto dramático que decenas de generaciones de peruanos han recibido como ejemplo. Primero, el coronel es colocado en la última línea de defensa: la defensa del morro, último rincón de la dignidad peruana. Pons se enfoca en circunscribir el quehacer de los actores en contextos de desventaja. La duda sobre la verificabilidad de estos datos no es materia de este estudio; sí, el análisis de la colocación de los signos. Es notoria la desventaja formulada entre “la guarnición de 2,000 hombres al mando del coronel don Francisco Bolognesi” que “se había parapetado en el Morro”, con el fin fallido de conservar la posición a través de una red de minas, en comparación con los “4,000 chilenos al mando del coronel Pedro Lagos”. El planteamiento adelanta al lector el resultado de la contienda y le otorga sustento a la derrota peruana. No obstante, los episodios dramáticos previos consolidan el quehacer de los actores en la episteme de la lealtad. Nos cuenta el historiador que, dominada Tacna y empleado el ferrocarril para los propósitos chilenos,

Desde el 5 de junio Baquedano comenzó a bombardear las defensas de Arica para doblegar el espíritu de sus defensores, y a continuación envió como parlamentario al mayor don Juan de la Cruz Salvo, para que ofreciera a Bolognesi una honrosa capitulación. Bolognesi después de reunir a sus jefes en Junta de Guerra le contestó: “Mi última palabra es quemar el último cartucho”. El día 6 se produjo un nuevo y violento bombardeo, y en la mañana del 7 de junio, 4,000 chilenos al mando del coronel Pedro Lagos, se lanzaron al asalto del Morro. La lucha fue desde el principio extremadamente sangrienta. Los chilenos escalaron poco a poco el famoso macizo, y ya en la cima, la lucha fue sin cuartel. Allí murieron, Bolognesi y sus principales jefes y oficiales (217).

El educador termina la narración con dos sentencias. La penúltima: “En la batalla de Arica no hubo prisioneros: solo muertos y heridos” (217); la última: “Después de Arica, todo el Sur del Perú estaba en poder de Chile” (217). Para los efectos de esta historia, la penúltima parece más significativa que la última, en virtud de que supone la lealtad de los actores. La estructura elemental del eje semántico del heroísmo nos invita a detenernos en la episteme lealtad, que existe a partir de su natural episteme opuesta: la deserción. Ello nos conduce a proponer el siguiente cuadrado semiótico respecto al episteme lealtad:



Gráfica 5

Se es leal a algo, a una causa; en este caso, la de la defensa de la patria. A pesar de las circunstancias que hemos mencionado el actante permanece, cumple hasta entregar el cuerpo y perder la vida. El campo semántico de su lealtad está fortalecido, además, desde la retórica del cumplimiento: “Mi última palabra es quemar el último cartucho” (Imagen 48). Quizá en la frase atribuida es que Bolognesi supere a Grau en heroísmo; en contrapeso con la imagen silente de Grau “volando” en pedazos, dramáticamente superior, aunque no necesariamente más viril que la de morir quemando el último cartucho. La lectura “Los telegramas de Bolognesi que demuestran su voluntad de no rendirse” presenta diez despachos emitidos por el coronel, en su mayoría, dirigidos a la prefectura de Arequipa, entre los días 26 de mayo y 6 de junio, horas antes de su muerte en el morro. El propósito de estos mensajes gira en torno a la convicción de permanecer en la defensa del territorio y la esperanza de recibir refuerzos que, desde su punto de vista, asegurarían la victoria peruana. El compromiso del actor histórico Bolognesi se evidencia en el telegrama del 26 de mayo, en el que el jefe del estado mayor general, Manuel C. de la Torre, dirigiéndose al general Montero, la trasmite: “Dice el coronel Bolognesi que aquí sucumbiremos todos ante de entregar Arica.” (226). El día 2 de junio, el propio Bolognesi, dirigiéndose al prefecto de Arequipa, informa el asalto del ferrocarril por parte de los enemigos y sentencia: “Sitio o ataque resistiremos.” (226). El día 5, a las 9:00 de la mañana, Bolognesi despacha el mensaje histórico de su quehacer, al dar cuenta de su respuesta ante la propuesta chilena de entregar Arica: “Contestación previo acuerdo jefes: quemaremos el último cartucho.” (226). Ese mismo día, a las 5:40 de la tarde,

el coronel refirió la “deferencia especial” que el general chileno Baquedano consideraba ante los peruanos, por la “enérgica actitud de la plaza”, su insistencia en la rendición para “evitar derramamiento de sangre”. Bolognesi contestó, “según acuerdo de jefes: “Mi última palabra es quemar el último cartucho”. ¡Viva el Perú!” (227). De acuerdo con el telegrama emitido el día 6, a las 10:35 de la noche, la vida del actor histórico tuvo un último aliento de victoria, al salir airoso de la artillería enemiga; inclusive, el coronel detalla “Gran entusiasmo, ya que “Enemigo hizo 264 cañonazos. No hay desgracias [...] Felicito en su nombre al país por el día” (227). Nos tocará completar la episteme lealtad con su presupuesto contrario y el actor histórico que encarnará su término negativo.



Imagen 48 Cuadro de Juan Lepiani que representa la respuesta de Bolognesi ante la embajada chilena que pretendió negociar la entrega de Arica (Pons 1950: 236).

3.5.2. El caudillismo de Nicolás de Piérola y la causa guerrillera de Andrés Avelino Cáceres: actores de episodios tangencialmente heroicos en la Guerra del Pacífico

De Piérola jamás es formulado como un héroe; Cáceres, tampoco. No obstante, la narrativa del autor nos permite interpretar su simpatía por De Piérola y sus tangenciales referencias heroicas respecto a Cáceres, a quien concebía como un guerrillero. Nada menos que en el primer texto escolar de Pons Muzzo, el que se oficializó en el año de 1950, el autor incluye un epígrafe de Nicolás de Piérola: “Nuestros padres nos hicieron libres legándonos el encargo de hacernos grandes”. Si bien, el educador incluye la participación de De Piérola durante el conflicto bélico en el apartado “Graves sucesos políticos...”, justifica su dictadura atribuyéndola al clamor popular y la inestabilidad institucional. Además, es la “guarnición

de Lima” la que “se pronunció a su favor reconociéndolo como Jefe Supremo” (232). Pons Muzzo inserta, con mayúsculas, las primeras palabras del sujeto histórico al asumir el poder: “PARA UN PUEBLO QUE TIENE FE Y RESOLUCIÓN EN SALVARSE, NO HAY SITUACIÓN JAMÁS QUE PUEDE LLAMARSE DESESPERADA. CREO QUE LA NUESTRA DISTA MUCHO DE SERLA, PERO AUN CUANDO LO FUESE, LOS HOMBRES DE CORAZÓN SOLO SUCUMBEN LUCHANDO” (232), palabras que serán reiteradas en la leyenda de la imagen de De Piérola que insertó el autor (231). Esta misma edición incluye una lectura denominada “Un juicio sobre la dictadura de Piérola” extraída de *La historia en el Perú* de José de la Riva Agüero. En esta, De la Riva Agüero justifica el establecimiento de la dictadura pierolista, a pesar de conceder las “serias responsabilidades” que pesarían sobre su autor. El historiador se pregunta: “[¿]qué habría sucedido si no declarara ésta?”. De la Riva Agüero plantea los valores positivos que atribuye al personaje: “El encargarse del mando, que yacía en tierra abandonado de todos, en medio del desaliento y la consternación generales, en horas de peligro supremo, fue todavía más que un acto de ambición, un acto de patriotismo, que casi merece el calificativo de heroico” (260). Nicolás de Piérola, para un referente de Pons como De la Riva Agüero, es prácticamente un héroe de la Guerra del Guano y del Salitre. El historiador plantea una pregunta más para completar el propósito de Pons Muzzo, al incluir este fragmento de lectura: “Si Piérola con su entusiasmo, su actitud infatigable y su popularidad de caudillo, no hubiera alentado a la lucha, habríamos opuesto acaso al invasor resistencia tan porfiada en San Juan y Miraflores, que si no dio la victoria, salvó a lo menos el honor de la capital?”. El caudillismo de De Piérola parece dialogar con el valor de la resistencia que impulsó a Cáceres y con las circunstancias políticas de carácter atípico en las que este, también, desplegó su quehacer. La última participación de Nicolás de Piérola es la referida a la atención que este habría tenido con los pedidos de Bolognesi para obtener “abastecimiento” al facilitar que “la corbeta “Unión” llevara tales refuerzos tratando de burlar el bloqueo chileno. Efectivamente, el 17 de marzo de 1880, esta corbeta al mando del comandante Villavicencio, en un acto de audacia y pericia técnica admirables, burló a las naves de guerra chilenas y se presentó en el puerto procediendo a desembarcar rápidamente los materiales y municiones que llevaba” (232). El actor histórico Nicolás de Piérola que formuló Pons Muzzo para el texto escolar, antes de su participación en la defensa de Lima, había dirigido, además, un acto bélico destacable por la defensa de

Arica. Posteriormente, De Piérola es formulado por Pons como el artífice de la fallida, aunque heroica, defensa de Lima. Su participación se inicia con las “dos líneas de defensa casi paralelas” que ordenó tender “en torno a la Capital y hacia el sur” “para formar una doble muralla que defendiera Lima” (246), se detiene en las batallas de San Juan y Miraflores, y termina con su retiro a la sierra y la designación de Francisco García Calderón como presidente provisional. La descripción de las líneas de defensa como “Un ejército de más de 20.000 hombres de todas las clases sociales y sin la preparación militar necesaria” y su conceptualización como “milicias urbanas”, aluden a la popularidad de la cual gozaba Nicolás de Piérola e, indirectamente, reiteran la legitimación de su gobierno. Además de la categoría de “Dictador” (246) el autor lo enuncia como “Jefe Supremo y Director de la Guerra” (249). La narrativa coloca a De Piérola “en el frente de batalla de Chorrillos hasta que la acción se consideró perdida, retirándose a caballo por la playa hacia Miraflores” (249). La imagen del actor histórico, montando caballo, será prolongada en la edición del texto de 1964, a través del cuadro de Juan Lepiani denominado “La entrada de Cocharcas”, en el que se representa su ingreso a Lima, a través de esta localidad, para la posterior guerra civil que De Piérola protagonizó contra Cáceres (1964: 229). Se trata de una representación de la “militarización” de un civil, rasgo admirable para un educador continuador del nacionalismo decimonónico. En el contexto de la batalla de Miraflores, el historiador presenta la negociación que los chilenos habrían solicitado al dictador y que ellos mismos habrían terminado por traicionar para el inicio de las acciones bélicas (1950: 249) que presenta la tenaz resistencia de los coroneles Cáceres y Suarez y la derrota peruana. Según la historia entramada por Pons, la campaña de Lima había ocasionado la muerte de “lo mejor de la juventud y el pueblo de Lima”; más de “10.000” “muertos peruanos en las heroicas jornadas de San Juan y Miraflores” habían salvado “el honor de la nación”, hecho que, de acuerdo con el criterio de Pons, habría materializado las palabras de De Piérola al asumir el gobierno a partir del viaje de Mariano Ignacio Prado (Imagen 49).

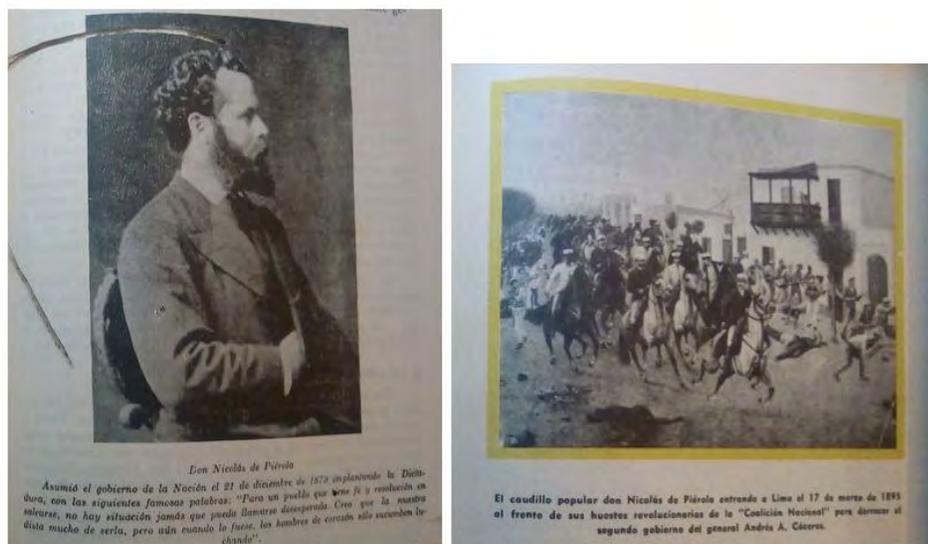


Imagen 49 Izquierda: Imagen de Nicolás de Piérola, cuya leyenda refiere su capacidad de asumir, responsablemente el gobierno. Derecha: Imagen del óleo de Juan Lepiani denominado "La entrada de Cocharcas", en la que se representa el ingreso de De Piérola a esta localidad durante su posterior guerra civil contra Cáceres.

El único episodio del conflicto entre el Perú y Chile en el que participa el coronel Andrés Avelino Cáceres bajo un gobierno tradicionalmente republicano, es la Batalla de Tarapacá. La "incidental" victoria (Pons 1950: 231) referida por Pons, parece ser la única instancia que cumpliría con el requisito del republicanismo para investir de heroísmo el quehacer del sujeto histórico. No obstante, el apartado en el que se abordan los actos sémicos más importantes del militar es el de la denominada Campaña de la Breña. El protagonismo de Cáceres durante el conflicto bélico es formulado a través de diversas expresiones en los textos de Pons Muzzo. Entre estas: "LA RESISTENCIA" (1950: 246), "la campaña de la resistencia" (1962: 221), (1964: 210), (1975: 213) y "Guerra de la Resistencia" (1978: 182). No obstante, su breve tratamiento en la edición de 1950 comenzó a reducirse en volumen hasta abordarse tan solo en tres párrafos. A pesar de esto, todas las ediciones conservaron los episodios considerados desde la publicación del primer texto: espacio del territorio dominado por Cáceres y tiempo de esta dominación, enumeración de batallas ganadas por la resistencia contra las tropas chilenas, la simultánea resistencia de Miguel Iglesias en el centro de la sierra, y la batalla de Huamachuco (cuyo resultado sirvió para la formulación heroica de Leoncio Prado). Gráficamente, las imágenes referidas a Cáceres y la "Campaña del Centro" serán representadas en un mapa de esta (1950: 253), dos ilustraciones de la Batalla de

Huamachuco (1962 s/p y 1978: 185) y una fotografía de la estatua ecuestre a Cáceres (1978: 184). Es decir, en la literatura de los textos que hemos estudiado, en el apartado de la Guerra del Guano y del Salitre, la imagen de Cáceres aparece solamente una vez. Además, esto ocurre en el CHP y no en un texto escolar. Podríamos decir que, en los textos escolares de Pons Muzzo, publicados entre los años de 1950 y 1975, no existen imágenes de Cáceres en el apartado referido a la guerra entre el Perú y Chile. Tampoco existe ninguna calificación del sujeto histórico como héroe sino hasta la edición del año de 1964. En esta se incluye una fotografía de Cáceres luciendo su espada y galeones en cuya leyenda se inserta el fraseo “Héroe de la guerra con Chile” (1964: 225). No obstante, esta es incluida en el capítulo acerca de “LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL”, contexto en el que Cáceres asume la presidencia de la república. Es más, la leyenda completa de esta imagen comienza con el fraseo: “Presidente de la República (1886-90 y 1894)” y, de inmediato, incluye la referencia heroica. En la representación ecuestre del CHP su leyenda dice: “El general Andrés. A, Cáceres, vencedor en Tarapacá y héroe de la Campaña de la Sierra” (1978: 184) (Imagen 50). Es en este texto, también, que el autor señala que la resistencia fue organizada por el mariscal “con singular acierto y heroísmo” (183). Pons Muzzo solo pudo concebir a Cáceres como un héroe, cuando legitimó su republicanismo, a través de la presidencia; durante su resistencia, el educador solo concedió adjetivar la resistencia cacerista como “heroica campaña” (1962: 223). Tampoco los peruanos que participaron de esta resistencia merecieron mayor mención que la del texto de 1950 en el que el historiador los refirió como un “ejército” integrado por “peruanos abnegados” (252) o “fuerzas” (254) o la de “la resistencia” que el historiador emplea en los textos de 1962 (223), de 1964 (211) y de 1975 (214). Lo que se identifica en el texto es una invisibilización de actores históricos que no cumplían con la talla del heroísmo criollo, como no ocurre en sus *Reflexiones sobre la resistencia de la Breña*, en las que precisa que lo que caracterizó al hombre andino durante la resistencia cacerista fue “su heroico sentido de Patria, y su firme propósito de no aceptar la derrota”. Pons niega que el hombre andino haya peleado “por el *taita* Cáceres y no por el Perú”. Apela el autor a los estudios realizados por Víctor Mantilla, Ernesto A. Rivas y Nicanor Augusto Gonzáles, en virtud del centenario de la guerra, en los que se historian “numerosos episodios” que registran “el profundo sentido de peruanidad que presidía todas las acciones de los miembros que componían los diversos cuerpos del Ejército de la Resistencia, desde el más humilde de los

soldados hasta los más distinguidos dos jefes” (Comisión Permanente de la Historia del Ejército del Perú 1982: 125-126). Además, Pons menciona el “heroico comportamiento de Teodoro Peñaloza” y celebra la existencia de “numerosos descendientes de aquellos heroicos defensores de la patria” (126). Sin embargo, en la historiografía escolar, la abnegación y singularidad que el autor designa a los hombres de Cáceres y al quehacer de este, respectivamente, parecen otorgarle un carácter risueño a la Campaña de la Breña. Las referencias al carácter guerrillero de Cáceres en la narrativa de Pons no son gratuitas; se sustentan sobre la base de su ascenso a general y designación como “Jefe Político y Militar del Centro” por el dictador De Piérola (1950: 250); desde la óptica ponsmuzzeana, esta subordinación legitimaba la resistencia que había emprendido “por su propio esfuerzo” (252).

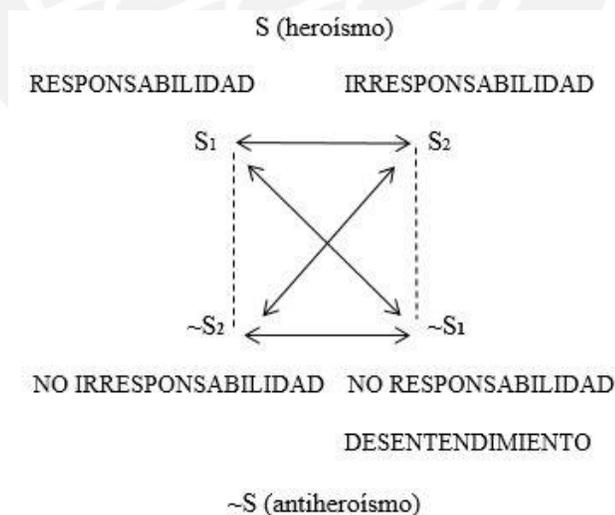


Imagen 50 Izquierda: foto del texto de 1962 en el que se formula a Cáceres como héroe, recién, en la etapa posterior a la guerra: la de la denominada reconstrucción. Derecha: foto de la escultura ecuestre a Cáceres en cuya leyenda se le refiere como héroe de la Campaña de la Breña.

3.5.2.1. La dictadura de Nicolás de Piérola y el cuadrado semiótico para la episteme responsabilidad

Si bien, el establecimiento de la dictadura de Nicolás de Piérola está incluido como subtema dentro de los graves sucesos políticos ocurridos en el Perú y Bolivia que formula Pons Muzzo, la institucionalización de este régimen es insertado como la irremediable solución a este contexto de gravedad. La consecuencia política del viaje de Prado incluida por el historiador está directamente relacionada con el curso de la guerra: “Varios cuerpos

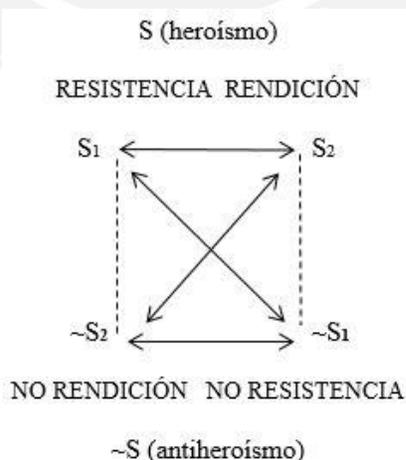
del ejército se negaron a obedecer las órdenes del gobierno” (1950: 232) que había sido encargado por Prado al “general La Puerta, militar bastante anciano, y sin las condiciones para dirigir la guerra” (231). Esto, sumado a que “La guarnición de Lima y callao [...] se pronunció por la elevación de don *Nicolás de Piérola* al gobierno” (1962: 213) y que “el ambiente popular” (1950: 232) también lo hacía, supone que la asunción de De Piérola tendría justificación política y legitimidad. Por eso, dice el autor, “Piérola asumió orgullosamente tan difícil misión, implantando la dictadura” (1962: 213). Nicolás de Piérola asume el gobierno en virtud de la ausencia de Prado. Pons, al aludir el desentendimiento y traición de Prado, ha facilitado la justificación del establecimiento de la dictadura pierolista y la formulación narrativa de su protagonista como caudillo. Los primeros referentes que recibe el lector respecto a De Piérola presentan al sujeto histórico como un actor dotado de responsabilidad. El actor es responsable porque, con sus acciones, resp-onde “ante algo” (DRAE); en este caso, ante la inestabilidad política de un gobierno acéfalo que se encuentra perdiendo la guerra contra un enemigo invasor. No asumir esta responsabilidad habría implicado el desentendimiento respecto a la grave situación en la que se encontraba el Perú. Desde esta elección, proponemos el siguiente modelo constitucional para la episteme responsabilidad:



Gráfica 6

3.5.2.2. La narrativa de la campaña de la Breña y el cuadrado semiótico para la episteme resistencia

El líder de la resistencia peruana en la Guerra del Guano y del Salitre, en la literatura escolar de Pons, es Andrés Avelino Cáceres. Se trata de una resistencia que nace desde las disposiciones de Nicolás de Piérola y cuyas características había tenido un precedente en la transitoria victoria de Tarapacá que el educador narra. Se trata, en ese sentido, de una resistencia de “dos años y seis meses” en las que el general “mantuvo en alto la bandera de la República negándose hasta el último momento a declararse vencido” (1950: 252-254). Desde la óptica del autor, ya que Cáceres es presentado desde la subordinación a De Piérola, la gestación de su campaña habría estado legitimada. Su carácter guerrillero había recibido la visionaria venia de un héroe republicano como Ramón Castilla durante la guerra civil de la década de 1850. En sus *Reflexiones*, Pons Muzzo señala que el caudillo y el guerrillero “fueron grandes amigos. Nunca fueron rivales ni mucho menos enemigos. Después de la batalla de Miraflores, surgió en la mente de ambos la decisión de continuar la resistencia en la sierra” (1982: 123). En la edición del texto escolar de 1950, la Campaña de la Breña goza de más de dos páginas en las que se incluyen su inicio, desarrollo y término. El primero la presenta como el único bastión de peruanidad. Su desarrollo constituye la médula de la campaña, conformada por los rotundos éxitos del guerrero contra las expediciones chilenas que se emprendieron entre los años de 1881 y 1882. Desde este valor positivo, Pons presenta el quehacer de Cáceres cuya localización en el modelo constitucional del heroísmo sería la siguiente:



Gráfica 7

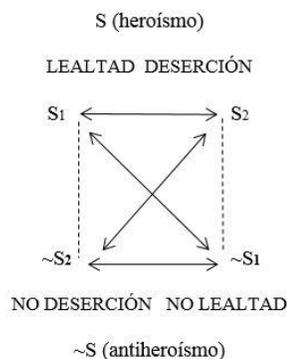
Cáceres resiste, no se rinde. Es más, el autor inserta un episodio paralelo, protagonizado por otro de los actores, desde su eje contradictorio, que consolida su resistencia amplificando su mérito. Así es que el desarrollo de la Campaña de la Breña es acompañado por la inexorable derrota del general Miguel Iglesias en la sierra central del Perú. A pesar de un inicio auspicioso contra las fuerzas chilenas en Cajamarca, las tropas de Iglesias fueron doblegadas por “fuerzas abrumadoramente superiores” y tuvieron “que retirarse a las gargantas de la cordillera” (1950: 254). Mientras tanto, el quehacer del actor histórico Cáceres parece aguardar en la historia narrativa del libro de texto.

3.5.3. Líneas tangenciales para el heroísmo de Alfonso Ugarte y Leoncio Prado en los textos de Historia del Perú. Cuadrado semiótico para las epistemes lealtad y resistencia

La historiografía escolar de la Guerra del Pacífico tiene en las reproducciones del lienzo que el pintor italiano Lodovico Marazzani trazó de Alfonso Ugarte, arrojándose del morro de Arica con la bandera peruana, una de sus imágenes más tradicionales. En el caso de la *ponsmuzzeana*, no hemos ubicado esta imagen en los textos publicados entre los años de 1950 y 1975. Esta aparece, recién, en el CHP publicado en el año de 1978 (Imagen 51). Además de ello, el volumen verbal que refiere a Ugarte en la historiografía escolar del autor se reduce a dos oraciones: su presentación en la junta de oficiales que acompañaron a Bolognesi en su determinación de no entregar la plaza y el momento de su muerte: “En esos momentos el valeroso joven tarapaqueño coronel *Alfonso Ugarte*, se lanzó al mar con la bandera peruana que allí flameaba para que no cayera en manos del enemigo” (1950: 239). Con algunas palabras menos, la idea se reitera en la edición de 1962: “El coronel Alfonso Ugarte se arrojó al mar con la bandera de la Patria, antes de permitir que cayera en manos del enemigo” (217), y esto se reitera en las de 1964 (205) y 1975 (208). El apartado en la edición de 1950 incluye una imagen del morro de Arica y su leyenda señala el escenario como el “Teatro de las hazañas de Bolognesi, Alfonso Ugarte y los defensores de Arica, y lugar de la última resistencia de las fuerzas peruanas en el sur” (239). También, en la leyenda que acompaña la pintura a Bolognesi trazada por Hernández se alude al heroísmo de Ugarte al detallar que el veterano coronel “junto con sus heroicos compañeros peleó “hasta quemar el último cartucho” (1950: 238). Entre los elementos que podríamos enumerar respecto al heroísmo de Ugarte se encontrarían el carácter hazañoso de su quehacer y su lealtad como

uno de los oficiales que acompañó a Bolognesi en la hora de la muerte. Por otra parte, en el aparatado que Pons incluyó en su *Historia de la cultura*, respecto al heroísmo, el autor consideró al coronel como uno de los “heroicos peruanos que fueron al sacrificio consciente de sus vidas porque consideraron que ese era su deber como defensores del Perú” (1945:132). En su estudio respecto a Bolognesi y el expansionismo chileno, el educador incluye tres apartados que refieren el heroísmo del tarapaqueño: su inclusión en la lista de “Los quince jefes que reiteraron al parlamentario chileno su voluntad de no rendirse” (2017: 212), “Un patriótico acto en la casa de Alfonso Ugarte en Arica” (113) y la “Hermosa carta del coronel Alfonso Ugarte a su primo Fermín Vernal sobre su voluntad de defender el honor nacional y no rendirse” (214-215). Respecto al evento ocurrido en casa de Ugarte, Pons apela a las versiones recogidas por el señor Gerardo Vargas “de boca de los sobrevivientes de lo ocurrido en Arica en esos días” (213). Cuenta que, en la comida brindada por el jefe de la octava división, el anfitrión desenvainó su espada, y animó a sus invitados a hacer lo mismo “y ratificar el juramento que habían prestado en la junta de guerra, de ¡morir antes que rendirse!” (214). Acerca de la carta que Ugarte envió a su primo, Pons resalta frases que evidencian la convicción del coronel como: “Tenemos, pues que cumplir con el deber del honor nacional defendiendo esta plaza hasta que nos la arranque a la fuerza”, “Ese es nuestro deber y así lo exige el honor nacional”, “Estamos resueltos a resistir con toda la seguridad de ser vencidos, pero es preciso cumplir con el honor y el deber” y la dramática “Qué desesperante es mi situación, pero no por eso me doy por vencido, sino que, por el contrario, debo hacer mayores esfuerzos en defensa de la honra nacional” (214-215). Ugarte, compañero de Bolognesi e insertado en su quehacer bélico, despliega el cumplimiento del deber a pesar de las circunstancias adversas; por lo tanto, sus actos encarnan el valor de la lealtad. Esta es su episteme y su estructura es la del héroe de Arica: 1. Deber, 2. Territorio y 3. Muerte. Alfonso Ugarte es concebido como héroe porque el valor positivo que representó lo desplegó en defensa de la república y en el contexto de una guerra, aún, a gran escala. ¿Funcionará la misma lógica para la concepción heroica de Leoncio Prado? Los actos sémicos de este actor fueron realizados en el contexto de la Campaña de la Breña, concebida por Pons como una guerrilla: una serie de actos a menor escala. No obstante, en su apartado de *Historia de la cultura* respecto al heroísmo, el educador señala que “Otro de los héroes de la guerra con Chile es Leoncio Prado, quien se destaca por una serie de acciones realizadas a

lo largo de su vida, en la cual palpité la emoción del Perú” (1945:133). El historiador enumera su pasado como defensor del sistema republicano a partir de su participación en las guerras que, tanto el Perú cuanto Cuba, debieron enfrentar contra España, así como “en las obras de defensa de Arica” y la batalla de Tacna (133-134). Estos detalles no son incluidos en los textos editados a partir de 1950 ni en el CHP. En estos se aborda el quehacer de Prado durante la Campaña de la Breña. En el texto de 1945, Pons incluye que el coronel “organizó sus guerrillas con las que hostilizó a invasor” (134). En el texto de 1950, el educador inserta el apellido de Prado en el apartado respecto a la derrota cacerista: “Huamachuco-Leoncio Prado”. En este, relata que allí “fue herido y tomado prisionero el coronel Leoncio Prado, hijo del expresidente general Mariano I. Prado. Estando enfermo y teniendo los chilenos que retirarse el 15 de julio fué fusilado dando el (sic) mismo la orden al pelotón de ejecución.” (256). Este ritual de bella muerte es referido con mayor ornato en el texto de 1945: “Leoncio Prado, cuya vida aventurera ha enfrentado muchas veces a la muerte, acepta impasible el sacrificio y pide a sus verdugos la gracia de comandar el pelotón de fusilamiento, y la Patria perdió un hijo valiente pero ganó un héroe” (134) (Imagen 52). Prado ocupa menos espacio verbal y gráfico que Ugarte en algunos textos de Pons; inclusive, en las ediciones de 1962 y 1964 no será incluido. Sin embargo, parece ser concebido con valores heroicos más contundentes que los de Cáceres, quien, paradójicamente, lideró la Campaña de la Breña. Una episteme para Leoncio Prado debería considerar sus previas luchas republicanas insertas en un escenario guerrillero que lo condujo al martirio. En suma, el que sigue es un modelo que puede funcionar para las epistemes lealtad y resistencia desde las cuales Ugarte y Prado, respectivamente, despliegan su quehacer:



Gráfica 8



Imagen 51 Reproducción del óleo a Ugarte publicada en el Compendio de Historia del Perú (1978)

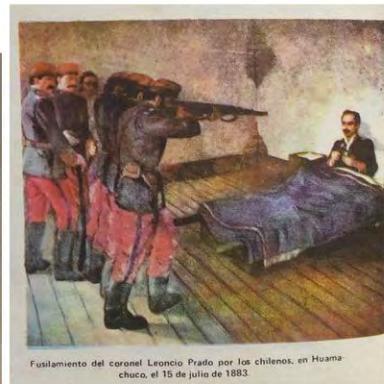
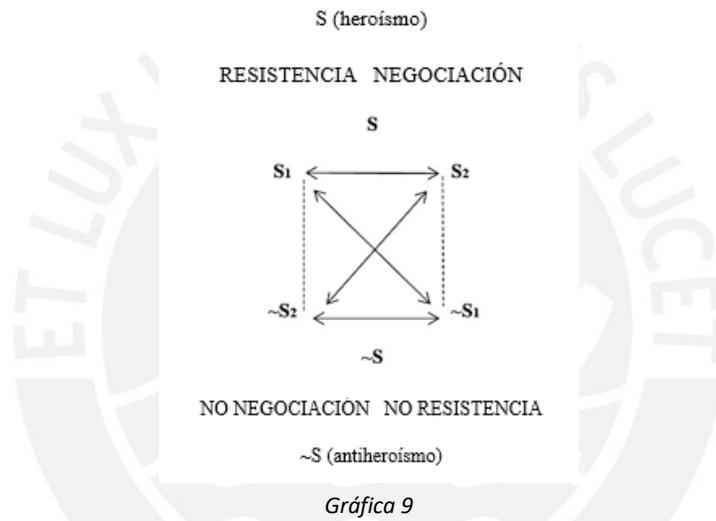


Imagen 52 Alegorías del fusilamiento de Leoncio Prado en el texto de historia de 1975 (izquierda) y el Compendio de Historia del Perú de 1978 (derecha).

3.5.4. Mariano Ignacio Prado, Miguel Iglesias y Segundo Leiva: actores históricos para el eje semántico del antiheroísmo en la Guerra del Pacífico

3.5.4.1. El tratamiento de las epistemes traición y desentendimiento en el caso de Mariano Ignacio Prado

Según el modelo constitucional de A. J. Greimas, tanto en los textos de Historia del Perú cuanto en el CHP de Pons Muzzo, el contexto narrativo del apartado referente a la campaña marítima formula instancias de carácter contrario y contradictorio a la episteme sacrificio, que sugieren su localización en las epistemes traición y desentendimiento, respectivamente. En la edición del año de 1950, el narrador titula este apartado como “Graves sucesos políticos en el Perú y Bolivia”. Con ello, se refiere a dos sucesos en particular: el accidental cese de los regímenes de Mariano Ignacio Prado en el Perú y de Hilarión Daza en Bolivia. Tanto el primero cuanto el segundo son presentados como eventos que manifestaron la inestabilidad de la fuerza aliada y, además, son detallados con agravantes que contrastaron con el sacrificio por la patria y sugieren actitudes personalistas que implicaron actos de traición a la causa bélica. Estos sucesos fueron el viaje del presidente del Perú, Mariano Ignacio Prado; el nombramiento de Nicolás de Piérola como “Jefe Supremo”; y los comicios populares que depusieron al presidente de Bolivia, Hilarión Daza Groselle y que establecieron una junta militar en este país. En estas circunstancias, las tropas peruanas y bolivianas se habían negado a obedecer las órdenes de los comandos de Prado y Daza, respectivamente. En virtud de nuestro estudio, nos enfocaremos en el hacer de Prado, ya que, en términos cuantitativos y cualitativos, y en los textos publicados entre 1950 y 1978 que hemos elegido analizar, es siempre el actor que desempeña su quehacer en los ejes opuestos al sacrificio y la responsabilidad. Entre los veintiocho años que implica la publicación del primero y el último de estos textos, hemos analizado los textos de Historia del Perú para tercero y cuarto de secundaria publicados en los años 1950, 1962, 1964, 1971 y 1975, y el CHP (1978). Quiere decir que la circulación de estas publicaciones es transversal a las políticas educacionales que rigieron durante cada uno de los gobiernos que comprende esta tesis: Odría, Prado, Pérez Godoy y Lindley, Belaúnde, Velasco y Morales Bermúdez. Si bien, el título de la edición de 1950 califica severamente los hechos al referirlos como “graves sucesos políticos”, esto dejará de ocurrir en las siguientes publicaciones hasta su reiteración en *Historia del Perú: la república (1868-1980)* (¿1990?) (¿1990?: 71). El título de la edición de 1962 es “Dictadura de don Nicolás de Piérola” (215). Como hemos señalado, el vocablo dictador, desde la pragmática del texto, refiere al funcionario que asumía el poder “en

tiempos de peligro para la república”. Según el texto que mencionamos, la palabra dictador no parece responder al servidor que se perennizó en el poder y es partícipe de corruptelas, tal y como predomina en la actualidad. Entonces, este título desagracia a los protagonistas del apartado. Este mismo título se formula en la edición de 1964 (203). Cambia, sí, en la edición de 1971, cuya etiqueta será “Viaje de Prado y Dictadura de Piérola” (206). Se personifica el apartado y ello implica una crítica implícita a la trascendencia de ambas acciones, ya que, antes habían sido inscritas en el régimen de la “gravedad”. Por otra parte, el rótulo inscrito en la edición del CHP (1978), presenta una ligera variación respecto al reciente texto escolar al que nos hemos referido: “Viaje del Presidente Prado y Dictadura de Piérola” (177). No se trata de Prado, nada más, sino de un hombre que fue presidente. Desde el mismo punto de vista, no se le daría el mismo trato a De Piérola, en esta ocasión, manteniéndose la referencia a su dictadura. Habíamos dicho que Prado, cualitativamente y cuantitativamente, es el actor que más hace desde los ejes contrario y contradictorio al sacrificio en las formulaciones ponsmuzzenas. ¿Según estas, es el sujeto histórico Prado, el traidor peruano de la narrativa de la Guerra del Pacífico? Sería muy severo afirmarlo. Desde nuestro punto de vista, el autor no elaboró un discurso contundente al respecto; este fluctuó entre la severidad y la ambigüedad. Pero, debido a su desaparición de la escena bélica, el quehacer del actor Prado solo podría ubicarse en relaciones disyuntivas respecto a las epistemes sacrificio y responsabilidad. Una desaparición que resguardó su vida; completamente contraria a la de Grau, que la entregó “en pedazos”, y a la de De Piérola, que la puso en juego, resp-ondiendo con su presencia ante “tan difícil misión”. Por esto, es por lo que señalamos en nuestra hipótesis que la formulación narrativa de Pons nos permite interpretar la colocación de los actos sémicos de Prado en el eje semántico del antiheroísmo y las epistemes traición y desentendimiento ¿Qué nos cuenta la historia de la edición de 1950? Presentamos, de inmediato, la integridad de las líneas en las que se formula el hacer del actor histórico Prado:

A principios de diciembre regresó a Lima de su Cuartel General en Arica el Presidente General Prado, y después de intentar arreglar la situación política con Piérola, manifestó a sus Ministros sus deseos de viajar al extranjero para tomar a su cargo personalmente los trabajos de adquisición de armamentos y una nueva escuadra que diera otra vez a los aliados el dominio del mar. Autorizado por sus Ministros para abandonar el país, el general Prado se embarcó de incógnito en el Callao (19 de diciembre) lanzando desde Guayaquil un manifiesto al país en que explicaba su actitud. Dejó el gobierno encargado al Vice-presidente general La Puerta, militar bastante anciano, y sin las condiciones necesarias para dirigir la guerra.

Al saberse el viaje del Presidente la situación política empeoró. Varios cuerpos de ejército se negaron a obedecer las órdenes del gobierno, al tiempo que el ambiente popular se pronunciaba por la elevación de Piérola al gobierno (231-232).

El discurso narra la historia desde el equilibrio de los hechos. Primero, presenta salvedades y, después, los haceres contrarios al hacer sacrificado del militar. Respecto a los primeros, el actor histórico intentó consensuar con su rival político y, luego, solicitó al Estado, de manera formal y argumentada, permiso para realizar el mencionado viaje. No obstante, algunos semas, como su embarque “incógnito” y su pronunciamiento “desde [el extranjero]”, nos permiten localizar el actuar del sujeto en el régimen de la cobardía y no del arrojo, del egoísmo y no de la entrega, de la traición y no del sacrificio, del desentendimiento y no de la responsabilidad. ¿Será colocado el polémico actor en el mismo eje opuesto en las otras ediciones? A pesar de ligeras modificaciones en el plano local del discurso, sí. Desde nuestro enfoque, la colocación de Prado sigue permitiendo la interpretación de su quehacer como el que traicionó o el que se desentendió. Las ediciones de 1962 y 1964 presentan tan solo la mitad de un párrafo y, además, mucho más conciso que el fragmento del año de 1950. Sin embargo, este pequeño volumen textual conserva los sintagmas verbales fundamentales que formulan los haceres de los actores:

Perdido Tarapacá, el Presidente Prado regresó a principios de diciembre a Lima y manifestó a sus Ministros su deseo de viajar al extranjero para tomar a su cargo personalmente los trabajos de adquisición de armamento. Conseguida la autorización, Prado se embarcó de incógnito en el Callao el 19 de diciembre, dejando encargado del mando al Vice-Presidente general La Puerta, militar anciano y sin las condiciones necesarias para dirigir la guerra. La guarnición de Lima y Callao no aceptó al general La Puerta y se pronunció por la elevación de *don Nicolás de Piérola* al gobierno (1964: 203).

Por otra parte, en la edición de 1975 y en la del CHP (1978), se formulan fragmentos parecidos, pero con dos inserciones que pretenden atenuar la severidad contra el personaje. El texto de 1975 tiene un poco más de volumen que el fragmento del CHP; pero ambos colocan estas atenuaciones respecto a Prado y, en ambos, el autor aprovecha para hacer lo mismo con la asunción dictatorial de Nicolás de Piérola:

El 28 de noviembre el Presidente Prado estuvo en Lima de regreso de su Cuartel de Arica y manifestó a sus Ministros su deseo de viajar al extranjero (haciendo uso de una autorización del Congreso de 9 de mayo de ese año) para tomar a su cargo personalmente los trabajos de

adquisición de armamentos y buques que reemplazaran a la desaparecida escuadra peruana. Después de varias sesiones sus Ministros lo autorizaron a viajar y Prado se embarcó de incógnito en el Callao el 18 de diciembre, dejando encargado del mando al Vice-Presidente general La Puerta, militar anciano y sin las condiciones necesarias para dirigir la guerra. El viaje del Presidente causó sensación en el país y la guarnición de Lima y Callao no aceptó al general La Puerta pronunciándose por la elección de don *Nicolás de Piérola* al gobierno (1975: 206).

El sema nuevo: que el viaje haya causado “sensación”, funciona como un atenuante en la narrativa del episodio histórico. Las dos primeras sugieren una co-responsabilidad para que el viaje del presidente haya ocurrido. La tercera, en cambio, refresca la carga simbólica del sujeto Prado. “Sensación” podría equivaler a “expectativa”. Esto palia y, hasta, configura una opinión con matices positivos respecto al viaje del presidente. Por otra parte, en el caso del CHP, se presenta prácticamente este mismo contenido, aunque de manera más breve. Se omiten frases, se mantienen los sintagmas que formulan los hechos fundamentales y se insertan vocablos más específicos. Con todo, a Prado no solamente se le puede oponer Grau, sino también De Piérola; no obstante, siendo el dictador un caudillo y no un héroe, su valor opuesto debía también descender en gravedad. Además, la configuración general de Prado, considerado por el autor como héroe de la guerra contra España, deberá considerar su quehacer como una irresponsabilidad no tan extrema. Por ello, si De Piérola gira en torno a la episteme de la responsabilidad, Prado no lo haría desde la episteme contraria (la de la irresponsabilidad), sino desde la contradictoria (la del desentendimiento). Así como Pons no sustantiva a Prado como traidor respecto a Grau, sino que coloca sus actos de manera que puedan ser interpretados como los de un traidor, haciendo el mismo ejercicio con De Piérola, diríamos que Prado no llega a ser sustantivado como irresponsable. El desentendimiento de Prado implica irresponsabilidad; pero no termina por sustantivar su naturaleza como la de un sujeto irresponsable.

3.5.4.1.1. Sacrificio y traición: Miguel Grau y Mariano Ignacio Prado en el eje semántico de la contrariedad

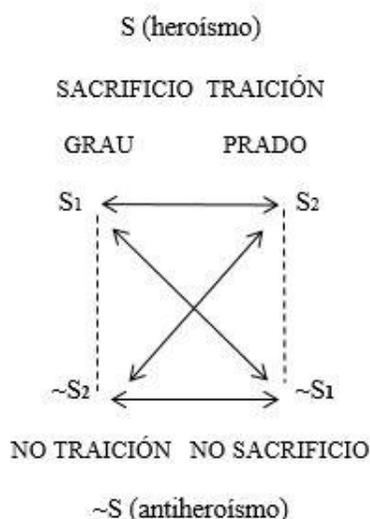
Para legitimar este modelo constitucional, será fundamental descomponer la estructura jerárquica de ambas epistemes. Las acciones sémicas de Grau nos permiten establecer una jerarquía tripartita que explique los valores que le otorgan coherencia histórica a la manifestación de la episteme sacrificio. El actor es investido de heroísmo según diversos

valores formulados por el autor textual; no obstante, elegimos las siguientes categorías: 1. Deber, 2. Territorio y 3. Muerte. Funcionará atender algunos sintagmas verbales que describan la estructura superficial de la narrativa formulada por Pons Muzzo. En el apartado “Las correrías del Huáscar”, el monitor, “al mando de Miguel Grau” “mantuvo la lucha” (220). A pesar de la situación desventajosa, el actor funda su lugar desde el acto sémico del cumplimiento del deber; este es, la defensa del territorio, lo que implica “mantenerse” en él. Los actos del ‘Huáscar’ son formulados como hazañosos y definidos como ‘proezas’ (223). Identificamos una serie de verbalizaciones que evidencian aptitudes bélicas que causaron ‘admiración’ ‘por el mundo’ (220). Entre estas destacan que, el buque ‘incendió en’, ‘bombardeó el’, ‘combatió con’, ‘apresó a’, ‘cortó él’, ‘destruyó’, ‘apresó a’, ‘capturó al’ y ‘Hostilizó al’. El quehacer del Huáscar, al mando de Grau, lo coloca como un actante victorioso. En la formulación del ‘Combate de Angamos’, el acto sémico del personaje reitera el principio del deber en la jerarquía de su episteme. El ‘Huáscar’, junto a la ‘Unión’, se encuentran acorralados entre las dos poderosas y superiores divisiones de la escuadra chilena. A la primera de ellas ‘logró esquivar’; pero la segunda le cerró el ‘paso’. En este escenario se presentan un segundo sintagma que confirma la ética del deber del marino: “Grau ordenó a la ‘Unión’ que escapara rumbo al norte y sólo se aprestó al sacrificio” (223). Es decir, el sujeto heroico, de repente, se encuentra como regente de las acciones sémicas de dos agentes ‘enemigos’. Sin embargo, elige que el compañero se salve para continuar con su deber. La soledad del ‘Huáscar’, hoy, permanece en el imaginario colectivo. La escena nos permite recordar el episodio bíblico en el que Jesús es tomado prisionero y él, a pesar de contar con la defensa de sus apóstoles, acepta su destino y sacrifica su vida por su “causa”. Al margen de estas reminiscencias, el discurso de Pons formula, dramáticamente, la escena heroica en la que el actor se mantiene en el territorio para cumplir el deber de defenderlo a pesar de que esto le ocasione la muerte. Por otra parte, la episteme traición, identificada por las acciones sémicas de Prado, podría estructurarse de manera tripartita. Hemos analizado el tratamiento con el que el autor ha presentado a este personaje entre 1950 y 1978. Sin embargo, consideramos necesario contraponer dos lecturas de este tratamiento para formular dos modelos epistémicos posibles. El primero es bastante similar a la de Grau y excluye a Prado del régimen epistémico de la traición: 1. Deber, 2. Territorio y 3. Vida. Según la narrativa del texto escolar, pocas semanas después de haber perdido el dominio marítimo, el presidente

M. I. Prado “intenta resolver la situación política con Piérola”, su oponente político en las luchas internas. Luego, propone a su gabinete que él mismo viaje al extranjero para “tomar a su cargo personalmente los trabajos de adquisición de armamentos y una nueva escuadra” (230). Hasta este acto sémico, la narrativa parece colocar, en la jerarquía de valores de Prado, al deber como principio primordial para la defensa del territorio y la vida de los peruanos. No obstante, las siguientes líneas trastocan esta jerarquía. El texto no aborda más lo que ocurre con Prado y las gestiones para la adquisición de armamento. ¿Debería llamar la atención que un tópico tan comentado en la vida republicana no haya sido detallado? Desde nuestro punto de vista, Pons decidió no hacerlo por dos razones fundamentales. La primera nos parece que se sustenta en su propia convicción de historiador. Por una parte, los actos sémicos de Prado, durante la guerra contra España, habían sido formulados como ‘acaudillados’. Por otra parte, el educador tacneño supo que, mucho del índice colectivo que acusa a Prado le adhirió la categoría de ‘ladrón’ en el escenario de su partida al extranjero. Según los estudios de Jorge Basadre, esta versión acusadora “es calumniosa” (Portocarrero 2007: 33). Incluir los detalles de la residencia extranjera de Prado hubiera facilitado que los escolares creyeran en la mencionada calumnia. La segunda de estas razones descansa sobre el vínculo indirecto que Pons Muzzo tejió con el gobierno de Manuel Prado. En suma, el autor formula aquí un hiato fundamental y, más bien, formula acciones sémicas que permiten dos lecturas: “Autorizado por sus Ministros para abandonar el país’, el general Prado se embarcó de incógnito en el Callao (19 de diciembre) lanzando desde Guayaquil un manifiesto al país en que explicaba su actitud” (230-231). Si Prado estuvo autorizado, su viaje fue legal. Por lo tanto, no se fugó o, por lo menos, no fue el único responsable de su partida. Inclusive, la manera cómo se embarcó, “de incógnito”, puede interpretarse como un acto natural del escenario bélico. Es decir, ¿cómo no se va a proteger la vida del jefe de Estado? Es más, Prado ‘burló’ la posibilidad de ser capturado por el enemigo, lo que puede ser leído, inicialmente, como un éxito. No obstante, el narrador señala que el general lanzó un manifiesto, desde el extranjero, “que explicaba su actitud”. Pero ¿qué debía explicar el presidente si se supone que estaba gestionando la adquisición de armas? Estos detalles no son completados en la narrativa del texto escolar. Esta omisión faculta la interpretación de la traición. Lo que se puede interpretar es que, en realidad, el actor histórico pretendió –desde el principio- abandonar la lucha y salvar su propia vida. Más aún, Pons continúa señalando

el agravante que nos recuerda el subtítulo del apartado ‘Graves sucesos políticos en el Perú y Bolivia’: “[Prado] Dejó el gobierno encargado al Vice-Presidente General La Puerta, militar bastante anciano, y sin las condiciones necesarias para dirigir la guerra” (231). El hecho de que Prado haya encargado la presidencia a una persona inepta lo coloca a él mismo como un actor inepto, irresponsable o egoísta. ¿Pero es lógico deducir ineptitud en el protagonista de la cubierta del texto escolar y que, en otras páginas de la historia, es presentando como el soldado que “Acaudilló la revolución de 1865” y “declaró la guerra a España”? No. Desde nuestra lectura, Pons presenta las acciones sémicas de Prado como irresponsables y egoístas. Su irresponsabilidad ocasionó una cadena de acontecimientos graves para el Perú: “Al saberse el viaje del Presidente la situación política empeoró. Varios cuerpos de ejército se negaron a obedecer las órdenes del gobierno, al tiempo que el ambiente popular se pronunciaba por la elevación de Piérola al gobierno” (232). Pero ¿qué valor es primordial en la jerarquía del quehacer de M. I. Prado? Descartada la ineptitud, consideramos que el desentendimiento de Prado es consecuencia de su egoísmo. Mientras en el Perú, los soldados morían, Prado se encontraba en el extranjero con su cuerpo a salvo. Un soldado ya no es un individuo, sino un sujeto social cuyo cuerpo ya no le pertenece a él sino a la patria y la defensa del sistema que conserve sus ideales. Prado se desvistió del uniforme que lo conducía a una sola forma de vivir: la de morir por la patria. Por eso, los lectores podemos completar su investidura de individuo que traiciona los ideales de sacrificio y gloria que solo se consiguen a través de la ‘bella muerte’ que ha explicado Jean Pierre Vernant para el heroísmo helénico. Dicho esto, la jerarquía de la episteme traición, sobre la base de la actuación del general Prado, puede estructurarse de la siguiente manera: 1. Individuo, 2. Estado, 3. Vida. Los actos sémicos del sujeto Prado revelan su interés primordial en salvar su vida, que es como concluye su participación en la historia. En segundo lugar, se valió del Estado –a través de una autorización ministerial y de una nave- para proteger su vida. Y, en tercer lugar, fuera de peligro, ¡vivo!, manifestó su justificación. Desde la perspectiva ponsmuzzeana, para ser héroe se debe defender el sistema; la ausencia física de Prado, empleando las prerrogativas del Estado, atentó contra la conservación de ese sistema. En eso radica la antiheroicidad de sus actos. Desde nuestra perspectiva, el quehacer histórico de Prado lo coloca en el régimen contrario al heroísmo y completa el eje de la contrariedad ante los actos sémicos del sacrificio de Grau. Según las formulaciones narrativas, nos animamos

a esbozar un cuadrado semiótico cuya relación de contrariedad, oponga las epistemes sacrificio y traición, a través de los actos sémicos de ambos actores:



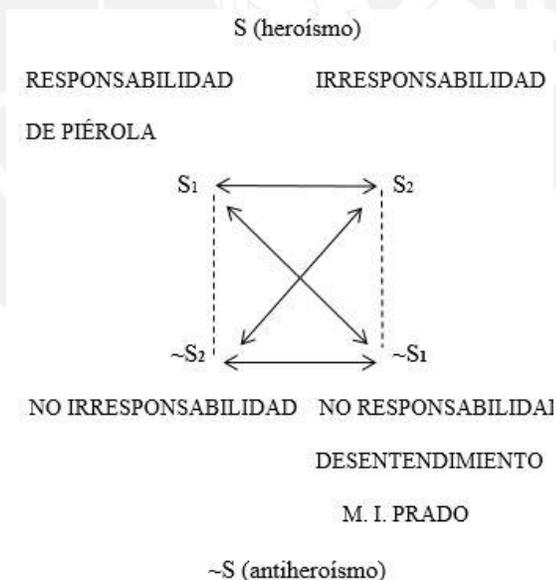
Gráfica 10

3.5.4.1.2. Responsabilidad y desentendimiento: De Piérola y Prado en el eje semántico de la contradicción

La estructura jerárquica de la episteme responsabilidad, en el caso de De Piérola, podría dividirse en tres valores: 1. Deber, 2. Gobierno, 3. Sociedad. Según las primeras palabras de De Piérola que cita Pons, el sujeto asume el gobierno porque lo considera un deber histórico. Esta asunción le permite regir; pero esta facultad no puede entenderse sin el sustento del apoyo popular. Por eso, esta tripartición es variable en cuanto a su cronología. La escala de valores atribuidos al significante De Piérola podría ubicar, como sustento de su gobierno dictatorial, a la sociedad, ubicándose esta en el segundo estadio de su estructura: 1. Deber, 2. Sociedad 3. Gobierno, ya que, sin popularidad, no es fácil imaginar el ejercicio del gobierno en un contexto extremadamente crítico. Respecto al quehacer del actor, el apoyo logístico que este envió a Bolognesi, a través de la corbeta Unión (cuyo comandante demostró “audacia y pericia”) acredita, indirectamente, el quehacer gubernamental del dictador (1950: 232-233) y lo traslada simbólicamente al escenario heroico de Arica. Posteriormente, su planificación de la defensa de Lima, a pesar de su derrota, habría salvado, por lo menos, “el honor de la nación” (250). El retiro a la sierra de Piérola, “seguido de numerosos combatientes que querían continuar la resistencia” (250) confirman la convicción del sujeto

de seguir respondiendo ante la crisis. Desde Ayacucho, el presidente organizó la resistencia con Cáceres en la región del centro, Lizardo Montero en la del norte y Pedro del Solar en la del sur (250); no obstante, su intento de negociar con los chilenos, estos dejaron de reconocerlo como presidente (251). En la edición de 1975, su abdicación es referida como un acto inevitable: “Piérola después tuvo que dejar el gobierno porque los chilenos no lo reconocieron” (1975: 213). Y en el CHP, es formulada como un acto responsable: “En vista de que los chilenos no lo reconocían y para evitar circunstancias políticas, Piérola renunció al mando” (1978: 183). No obstante, Pons no registra el viaje de De Piérola a Bolivia para “conferenciar con el presidente de esa República”, como si lo hace en sus *Reflexiones sobre la resistencia de La Breña* (Comisión Permanente de la Historia del Ejército del Perú 1982: 124). Posiblemente, esta mención pudo haber recordado al lector el polémico viaje de Prado, a quien De Piérola derrocó, precisamente, por haber salido del país en pleno conflicto. Nicolás de Piérola no aparece más en el escenario de la Guerra del Pacífico del texto de Pons, dejando la imagen de un actor que cumplió con el deber y que gobernó bajo la aceptación de la ciudadanía. En su estudio acerca de Bolognesi y el expansionismo chileno, el autor aborda el tema del viaje de Prado y la asunción de De Piérola apelando al testimonio de Mariano Felipe Paz Soldán. El ex ministro de Instrucción y Culto, a quien Pons califica de “enemigo político” (2017: 171) de De Piérola, se refiere a la suficiencia bélica con la que contaba el Perú en Lima y Arequipa para reforzar al ejército peruano-boliviano en Tacna en el momento que “Piérola asaltó la silla presidencial” (171). Paz Soldán, a través de su testimonio critica al caudillo; pero Pons interviene en el citado para atribuir ineptitud en La Puerta, presidente reemplazante de Prado: “¿Cómo es que este gobierno del General Prado y sus integrantes no reforzaron este Ejército del Sur con base en Tacna y que sólo tenía 6,000 soldados peruanos? Evidentemente, que el presidente reemplazante y su ministro de Guerra no supieron cumplir con su deber” (171). La ineptitud de La Puerta fue complementada con una cita contundente que Pons, de acuerdo con su pensamiento educativo, no podía incluir en un texto escolar: “La culpa pues es del general Prado, de su vicepresidente encargado del mando y de su ministro de Guerra” (172). En uno de sus textos no destinados originariamente para un público en formación escolar, Pons Muzzo encontró el lugar adecuado para culpar a Mariano Ignacio Prado del destino trágico que le esperaba al sur durante el conflicto peruano-chileno. Una lectura que considere los conceptos vertidos por el educador en su historiografía general y

que complete nuestro análisis textual, permitiría interpretar los actos sémicos del otrora héroe de la guerra contra España desde el eje semántico del antiheroísmo. Respecto a De Piérola, en cambio, Pons se encargará de atenuarle la culpa. Tan solo puede identificarse una ligera crítica: “Desgraciadamente Piérola embargado en la idea gigante de la organización del Estado –idea y propósito que no compartimos,- descuidó la utilización tanto del ejército que se formaba en Arequipa como el que se formaba en Lima” (172). A pesar de que Pons incluye en su estudio alguna instancia crítica contra De Piérola, el educador la rebate con las siempre citadas palabras de desagravio de José de la Riva Agüero y otros historiadores como Raúl Porras Barrenechea y Jorge Basadre. Además, concluye que para juzgar a De Piérola “debe prevalecer la consideración del vigor que lo animó en la defensa de Lima” (173). Según Pons Muzzo, “Piérola era, por sus condiciones personales y por su perseverancia, el hombre más apropiado para dar unidad y fibra la guerra en el interior” (173). De acuerdo con estas condiciones, que suman al análisis previo de los textos escolares, planteamos el siguiente modelo constitucional que opone los actos sémicos de De Piérola y Mariano Ignacio Prado:



Gráfica 11

3.5.4.2. Los telegramas de Bolognesi: un guiño narrativo para la episteme deserción. El caso de Segundo Leiva

El actor que encarna el quehacer opuesto a Francisco Bolognesi se llama Segundo Leiva. A diferencia del coronel Bolognesi, quien cumple, el coronel Leiva incumple. Pons

Muzzo narra que, entre los días 30 de mayo y 5 de junio, tres telegramas de Bolognesi apelan a Leiva en virtud de su lealtad, pero también de su esperanza. Ese es otro elemento que circunda en el campo semántico de la episteme lealtad: la esperanza. Bolognesi espera y espera hasta el final; Leiva, en cambio, jamás aparecerá en escena. Por lo tanto, se puede interpretar, a partir de la formulación narrativa, que Leiva incumplió y que su quehacer solo puede localizarse en el supuesto contrario de la lealtad que hemos elegido: el de la deserción. El día 30 de mayo, Bolognesi emite un telegrama dirigido a la prefectura de Arequipa informando la ocupación de Tacna y opinando que *“Arica se sostendrá muchos días y se salvará, perdiendo enemigo si Leiva jaquea aproximándose Sama y une con nosotros”* (226). El día 3, ante el retiro eventual de las “Avanzadas enemigas” formula, por primera vez, el *“Apure Leiva para unirsenos. Resistiremos.”* (226). El día 5, Bolognesi insistirá una vez más: *“Apure Leiva. Todavía es posible hacer mayor estrago en enemigo victorioso. Arica no se rinde y resistirá hasta el sacrificio”* (226). El texto escolar, respetando la doctrina ponsmuzzeana respecto a la omisión de los bienes materiales negativos, nunca señala ni juzga a Leiva; pero, en el texto dedicado a Bolognesi y al “expansionismo chileno”, el día 4, el coronel había emitido lo que Pons denomina “ADMONTORIA CARTA DE BOLOGNESI A MONTERO O LEIVA”. En ella, el coronel se dirige al “general Montero o coronel Leiva”. Bolognesi señala que, con esta, quizá dirigía “las últimas palabras de los que sostienen en Arica el honor nacional” (2017: 216). Se queja de no haber “recibido, hasta hoy, comunicación alguna que me indique el lugar en el que se encuentra, ni la determinación que haya tomado” (216). El coronel demuestra su lealtad refiriendo que enfrentará a los “4,000 enemigos” a los que pretende cerrar “el paso, a costa de la vida de todos los defensores de Arica”, aunque en número sean duplicados (216). Luego Bolognesi insiste en su convicción de la victoria “Si U.S. con cualquier fuerza, ataca, o siquiera jaquea la fuerza enemiga, el triunfo es seguro” (216). La siguiente advertencia sería memorable para la historia y, de haber existido un criterio amplio respecto a la autocritica en el pensamiento educativo el autor, se habrían convertido en palabras conmemorativas: “Grave, tremenda responsabilidad vendrá sobre U.S. si, por desgracia no se aprovecha tan segura, tan propicia oportunidad” (216). Apela el coronel un “pronto ataque o aproximación a Tacna, es lo necesario por parte de U.S., por la nuestra, cumpliremos con nuestro deber hasta el sacrificio” (216). Pues bien, Bolognesi

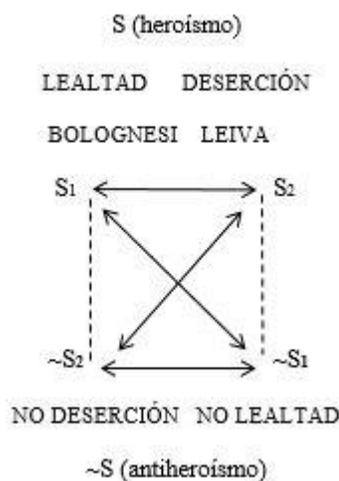
“dijo lo que pensaba; hizo lo decía”⁷⁷. Presentados estos fragmentos, el lector no solamente tendrá que barruntar el incumplimiento de Leiva. Esa certidumbre terminará en certeza algunas líneas adelante, cuando Pons Muzzo refiere un telegrama del 11 de junio de 1880 publicado en el diario *El Peruano*, que revela que Montero se encontraba “en Tarata con 1,500 hombres y que el coronel Leyva debe estar reunido con sus 3,500 hombres con Montero [...] O sea, pues -concluye el autor- que existía muy cerca de Arica una fuerza disponible de 5,000 hombres que no colaboró o no quiso colaborar con Bolognesi, abandonándolo” (217). A pesar de que el apartado colocado en el texto escolar no fue insertado en la narrativa “lineal” del tema de la Guerra del Pacífico, sino que fue considerado como paratexto del capítulo, sí se formuló brevísimamente el rol anatómico de Leiva. Con el apoyo de *El coronel Francisco Bolognesi y el expansionismo chileno*, completamos el análisis del quehacer del sujeto histórico e interpretamos su ubicación en la episteme de la deserción, conceptualizada por el DRAE como el “Desamparo y abandono que alguien hace de la apelación que tenía interpuesta”.

3.5.4.2.1. Lealtad y deserción: Francisco Bolognesi y Segundo Leiva en el eje semántico de la contrariedad

La estructura jerárquica del quehacer histórico del actante Bolognesi que elegimos es la misma que hemos elegido para el caso de Grau: 1. Deber, 2. Territorio y 3. Muerte. En cambio, la interpretación del caso de Leiva, cuyo nombre es formulado en un paratexto del libro escolar, nos permite colocarlo en la episteme contraria a la de Bolognesi. No obstante, para argumentar el hecho de que Pons, en su narrativa escolar, coloca en el eje opuesto al heroísmo a este personaje, es menester apelar al estudio respecto al héroe de Arica que hemos empleado para argumentar la configuración negativa del personaje Prado. Leiva abandonó la posición o no quiso ocuparla. Su vinculación a Montero, en la carta admonitoria que Bolognesi escribió a ambos actores, permite interpretar la omisión de Leiva como un acto que respondió a una política superior contra el régimen por el que respondía Bolognesi. Con todo, intereses políticos. No obstante, esto invertiría de mayores valores negativos al sujeto

⁷⁷ Opinión del escritor Eduardo Galeano respecto a Ernesto Guevara que, sin ser partidarios de ninguna causa política, empleamos por su belleza y precisión. La cita fue hecha en el año de 1997 durante una entrevista, en el programa televisivo “En directo con Jaime Bayly”, transmitido a través de la cadena internacional CBS-Telenoticias.

histórico, quien habría traicionado el cumplimiento de la defensa del sistema por razones subalternas. La deserción de Leiva podría estructurarse en la jerarquía: 1. Individuo, 2. Gobierno, 3. Vida. A diferencia del caso de Prado, quien se habría servido del Estado para legalizar su partida, Leiva habría respondido a una política de gobierno contraria a la de Bolognesi, con algún objetivo que le permitió preservar su vida. Según estas condiciones, planteamos el siguiente cuadrado semiótico que opone los lugares de los actantes Bolognesi y Leiva:



Gráfica 92

3.5.4.3. Líneas tangenciales respecto a Miguel Iglesias y el cuadrado semiótico para la episteme negociación

Miguel Iglesias no es formulado como un actor histórico que se rinde, sino que, debido al contexto, negocia. Desde su referencia gráfica, la que ocupa toda una página, Pons parece disculpar a Iglesias desde el fraseo de su presentación: “General don Miguel Iglesias Combatiente en la Batalla de San Juan y vencedor en la de San Pablo quien decidió hacer la paz con los chilenos cuando se había perdido toda esperanza de triunfo” (1950: 255) (Imagen 53). El hecho de que el historiador incluya el fraseo: “se había perdido toda esperanza de triunfo”, justifica tácitamente la actitud del general (y revela su concepción de la ineficacia e/o insuficiencia de la Campaña de la Breña). No es esta la única salvedad a la disforidad de Iglesias. Pons Muzzo inserta “Al mismo tiempo” de la guerrilla cacerista, otra “resistencia” librada por Iglesias en Cajamarca: su victoria en la batalla de San Pablo, a través de la cual “los chilenos fueron derrotados y el general Iglesias quedó dueño de Cajamarca” (254). Por otra parte, si bien al general se le considera nada más que “vencedor” en esta batalla (255),

en el apartado respecto al segundo militarismo, será referido por Pons como “caudillo” y “héroe de la resistencia del Morro Solar en la Batalla de San Juan” (262). No obstante, el entramado de la Campaña de la Breña, en el texto escolar, nos permite identificar la disforidad de Iglesias ya que este no resiste, como sí lo hace Cáceres. Servirá la siguiente gráfica para representar la relación de contradicción, y no de contrariedad- entre las epistemes de la resistencia y la negociación:



Gráfica 13

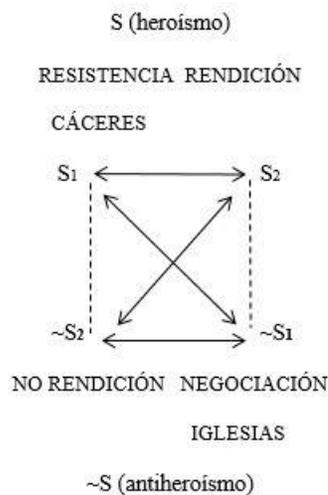


Imagen 53 Imagen de Iglesias en cuya leyenda Pons atenua su participación en el conflicto.

3.5.4.3.1. Resistencia y negociación: Andrés Avelino Cáceres y Miguel Iglesias en el eje semántico de la contradicción

La estructura jerárquica de la episteme resistencia podría dividirse en: 1. Deber, 2. Territorio, 3. Gobierno. El cumplimiento del deber, tal y como habían demostrado Grau, Bolognesi y De Piérola, los ubica como sujetos presentes en el escenario bélico. El territorio es fundamental para estos actores; en el caso de Cáceres, este adquiere connotaciones especiales por tratarse de la sierra. Se deduce una suerte de reconciliación incompleta de Pons Muzzo con un escenario problemático para la formación de la identidad nacional de un país cuyo proceso de transculturación permanecía incompleto. No obstante, Cáceres conserva su presencia y “daba un motivo para que los negociadores peruanos reclamaran condiciones de paz menos severas” (1950: 256). Además de la presentación de las habilidades de Cáceres en la sierra, las de las derrotas chilenas en Pucará, Marcavalle y Concepción significan un paréntesis victorioso en todo el entramado del texto escolar (1950: 254). Pons calificará, posteriormente, a Cáceres como “el gran organizador del Ejército de la Resistencia, el gran estratega y el gran táctico” (Comisión Permanente de la Historia del Ejército del Perú 1982: 124). Sus competencias habrían obligado a los chilenos a “desistir”, eventualmente, de sus pretensiones, logrando posicionarse “completamente del Departamento de Junín”(1950: 254). Por otra parte, según el discurso ponsmuzzeano, Iglesias no manifiesta rendición. La estructura de su episteme podría contemplar los valores: 1. Deber, 2. Estado, 3. Territorio. El general considera que se debe negociar para salvaguardar al Estado, ya que la resistencia podría implicar mayor pérdida de territorio. Su disforidad no establece una relación semiótica de contrariedad con la resistencia, sino de contradicción; lo que implica una instancia de concesión a través de la cual “se pierde para dejar de perder”. Por ello, existe una doble lectura: no solo se localiza al actante Iglesias en un eje que no es contrariamente negativo, sino que su localización implica contradictoria negatividad. Desde la operatividad matemática por la que la multiplicación de dos negativos resulta un positivo, se podría interpretar al sujeto histórico desde el eje positivo; no obstante, por su oposición a Cáceres en el entramado del texto escolar, optamos para interpretarlo desde la oposición a la resistencia heroica. Además, formulado Iglesias como negociador y no como héroe por haber suscrito la paz “**cuando se había perdido** toda esperanza de triunfo” (Pons 1950:255), preserva la euforidad de Andrés A. Cáceres quien dio “motivo para que los **negociadores**

peruanos reclamaran condiciones de paz menos severas” (1950: 256). Tal y como ocurre en el caso del quehacer de Prado que, ante un héroe fundamental como Grau, puede ser interpretado como traidor, ante De Piérola, quien no es un héroe sino un caudillo, su disforia se reduce al desentendimiento. En suma, un cuadrado semiótico que confronte las epistemes de Cáceres e Iglesias podría presentar las siguientes características:

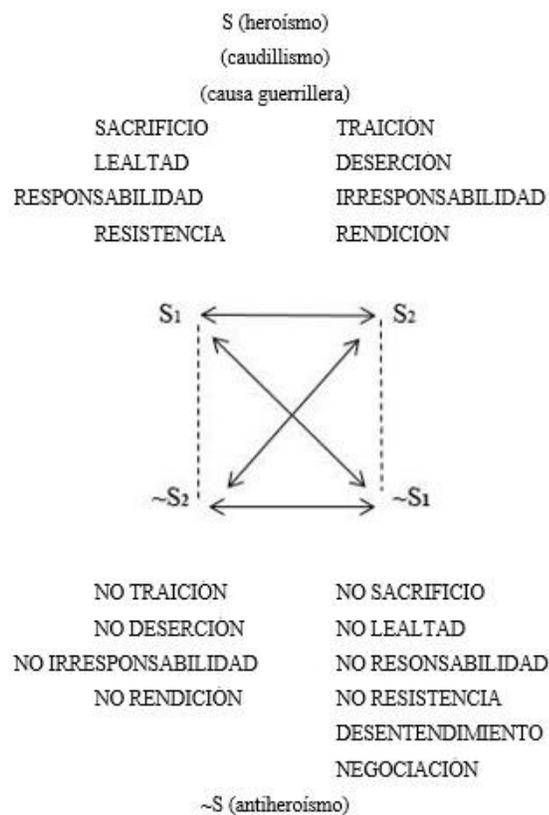


Gráfica 10

3.5.5. Para un modelo constitucional del heroísmo en los textos escolares de Pons Muzzo

Establecer un modelo constitucional respecto al heroísmo y antiheroísmo de los actores peruanos en la Guerra del Pacífico, según el discurso histórico de Pons Muzzo, resulta controversial. En principio, localizar de manera independiente tres ejes semánticos diferentes para el heroísmo, el caudillismo y la causa guerrillera no parece funcionar, ya que, las oposiciones interpretables, según la narrativa del historiador, establecen relaciones de contrariedad y contradicción entre sus propios actantes. Es decir ¿con qué actos podríamos establecer oposiciones entre el quehacer de Grau sino con los del quehacer de Mariano Ignacio Prado? O ¿ante quién debíamos haber opuesto el despliegue del personaje Cáceres, sino con el de Iglesias? Héroe, caudillos y guerrilleros son confrontados ante el quehacer de actores que, eventualmente, habían sido catalogados como heroicos. Por lo tanto, un atajo para aproximarnos ante el problema del heroísmo, es ubicar entre paréntesis al caudillismo y la causa guerrillera en el eje del heroísmo, y localizar -también entre paréntesis- al

desentendimiento y la negociación en el eje del antiheroísmo. Sobre la base de esto, podemos observar las concesiones que formula el autor de esta narrativa. El mapa del heroísmo en los libros de texto de Pons evidencia las fluctuaciones de su nacionalismo conservador que siempre gira en torno a la defensa del sistema republicano. Para esbozar estas oposiciones hemos compuesto estructuras epistémicas apelando a variables más o menos generales que nos permiten identificar la carga axiológica de los sujetos históricos según la narrativa entramada por Pons Muzzo. Categorías como “deber” y “territorio”, “gobierno” y “Estado”, “individuo” y “sociedad” o “vida” y “muerte”, circundan en torno al sesgo ético del individualismo y la ciudadanía. Estas nos has permitido estructurar epistemas más o menos generales con las que hemos diagramado cuadrados semióticos que representen el “universo semántico” -tal y como conceptualizó Greimas a la historia- formulado por el autor. En seguida, presentamos una propuesta para este modelo constitucional que tiene la intención de funcionar como mapa de nuestros hallazgos respecto al heroísmo y el antiheroísmo.



Gráfica 15

CONCLUSIONES

1. Subsiste en el Perú un pensamiento nacionalista de carácter tradicional que ha soportado la doctrina política sobre la cual se sustentaron los más de los gobiernos que rigieron el Perú entre los años de 1948 y 1980. Este pensamiento es empleado como instrumento de identidad a través de símbolos que han sido articulados a través de la enseñanza de la historia establecida por la mayoría de las gestiones presidenciales durante el periodo referido.
2. Los más de los gobiernos que rigieron el Perú, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y en los años inmediatos, sustentaron su doctrina de gobierno sobre las bases del pensamiento y la economía liberales; por lo tanto, sus políticas económicas dialogaron con el sistema capitalista y las “urgencias” que la clase política dominante proyectó en la población escolar. Una de estas fue la educación de una población en edad formativa concebida como una masa que debía ocupar la industria nacional.
3. Tan solo durante los casi siete años de gobierno del presidente Juan Velasco Alvarado (1968-1975) en los que se optó por una doctrina de gobierno con características socialistas, se reformó el sistema socioeconómico en el Perú, trastocando, a través de una serie de reformas (como la agraria y la educativa) los sistemas político y social en el país. No obstante, la promoción del denominado “hombre nuevo” que propulsó el régimen velasquista, al margen de sus características asociadas a la autonomía y la individualidad, concibió a la población escolar, también, como una comunidad comprometida con un destino común. Este compromiso fue formulado a través de la enseñanza de la historia.
4. Considerando la existencia de dos doctrinas políticas que rigieron en el Perú, durante el periodo de nuestro estudio (la capitalista y la socialista), existieron también dos enfoques de nacionalismo que elijo denominar nacionalismo conservador y nacionalismo revolucionario. El primero legitima su lugar desde la valoración del sistema republicano y del sistema económico capitalista; el segundo, lo hace también desde los valores republicanos, pero desde el sistema económico socialista, lo que

implica la transformación de las políticas institucionales a través de reformas profundas en, por ejemplo, el sector educativo. Paralelamente a la eventual existencia de estos nacionalismos, los gobiernos que los practicaron, preservaron y promovieron el carácter simbólico del nacionalismo tradicional; es decir, preservaron y promovieron los símbolos civiles y militares de la tradición republicana a través de la enseñanza de la historia.

5. La historiografía escolar de Gustavo Pons Muzzo se alineó con la historia decimonónica y de inspiración liberal que precedió su obra a través de la literatura escolar de Sebastián Lorente y Carlos Wiesse. Por lo tanto, el discurso histórico de los libros de texto de Pons, evidencian su afiliación a un nacionalismo criollo. Esta membresía fraguará su visión nacionalista respecto al proceso transcultural del Perú, a la conservación de su memoria colectiva a través de la exaltación de determinados hechos y la emulación de determinados actos históricos.
6. Sobre la base de sus estudios de Historia y Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos -específicamente, de los que cursó con el filósofo de la educación Julio Chiriboga Vera, y el historiador Jorge Basadre Grohmann- Pons fragua su doctrina educacional a través de los que él denomina los fines e ideales de la educación peruana. Uno de los aportes de Chiriboga (tomados del filósofo alemán, Wilhelm Dilthey) para su pensamiento pedagógico, es el de la necesidad de establecer una particular educación para el Perú, una educación que considere las particularidades peruanas respecto del resto del mundo. Asimismo, uno de los aportes fundamentales de Basadre, será el de asumir la enseñanza de la historia y la producción de textos de esta materia con la finalidad de construir el espíritu nacionalista en la población escolar.
7. El precedente genético de la historiografía escolar de Pons Muzzo se encuentra en *Historia de la cultura* (1945), texto elaborado por la sugerencia de Jorge Basadre y en el contexto de la comisión de revisión de textos convocada durante el primer gobierno del presidente Manuel Prado. Pero el antecedente que fue resultado de un laboratorio pedagógico que se sostuvo sobre la base de una doctrina educacional y

que, luego, sería desarrollado a nivel nacional, fue el libro *Historia del Perú* (1948), texto editado para el tercer año de secundaria del Colegio Militar Leoncio Prado, bajo la dirección de estudios de Julio Chiriboga y la dirección del, entonces, coronel Juan Mendoza Rodríguez. Este libro de texto abordó la etapa de la emancipación y destacó los valores republicanos desde una afinidad narrativa con el nacionalismo conservador, de inspiración decimonónica y criolla.

8. Durante todos los gobiernos que rigieron en el Perú, entre los años de 1948 y 1980, los textos de *Historia del Perú* de Pons fueron aprobados para su circulación a nivel nacional. Su difusión fue oficializada por el régimen de Manuel Odría (1948-1956), gobierno con el que estuvo estrechamente relacionado, a través del ministro de Educación, Juan Mendoza. Mediante el libro de Pons Muzzo, el nacionalismo conservador del régimen encontró su medio adecuado para presentar la versión oficial respecto a la historia peruana que el gobierno capitalista de Odría procuró divulgar contra la supuesta infiltración marxista que el Partido Aprista Peruano (enemigo político del régimen) habría canalizado mediante otra historiografía escolar.
9. Durante el segundo gobierno de Manuel Prado (1956-1962), los textos de Pons fueron aprobados porque cumplieron con el nacionalismo conservador que, oficialmente, el ministerio de Jorge Basadre tipificó como condición. Simultáneamente, la gestión de Carlos Salazar Romero en la Dirección de Educación Secundaria y la reforma educativa de 1957 sintonizó con la idea ponsmuzzeana de formar una educación peruanista, sobre la base de las conclusiones del “General education in a free society”, estudio de la Universidad de Harvard que impulsó la educación como instrumento de compromiso social y continuidad de la tradición.
10. El breve gobierno de la Junta Militar de Gobierno (1962-1963), que tuvo como presidentes a Ricardo Pérez Godoy y Nicolás Lindley López, conservó la política de economía capitalista y los criterios de la planificación educativa que habían comenzado a discutirse durante el ejercicio ministerial de Basadre. Salazar Romero, encargado de la Dirección de Planeamiento Educativo, preservó los alcances de la

reforma de 1957 en cuyo currículum, la materia de Historia del Perú había conservado su inspiración liberal. Sus libros de texto, como el de Pons Muzzo, a pesar de haber sufrido una reducción en su volumen, conservaron el espíritu del nacionalismo criollo promovido por Salazar.

11. El arribo del gobierno de Fernando Belaúnde Terry (1963-1968) y la continuidad del ejercicio de Salazar, en el sector de planeamiento, no alteró el enfoque nacionalista con el que se asumió la enseñanza de la historia peruana. Régimen de tendencia liberal, se enfocó en la expansión de la educación de acuerdo con las políticas de la Unesco. En este contexto, los textos de Pons fueron aprobados para su circulación. Simultáneamente, la retórica política de Belaúnde y el discurso histórico de Pons comulgaron en el nacionalismo tradicional que enfatizó su atención en símbolos como la historia y el territorio. Esto facilitó la relación aparentemente amical entre ambos personajes, según lo evidencian sendas cartas que ambos intercambiaron entre los meses de diciembre de 1994 y enero de 1995.
12. El gobierno militar de Juan Velasco Alvarado (1968-1875), de doctrina socialista y reforma educativa que reformuló el tratamiento de la Historia del Perú y preparó textos escolares al respecto, sí aprobó la circulación de los libros de texto de Pons Muzzo. Estos textos no sufrieron mutilaciones y preservaron los simbolismos del nacionalismo tradicional que la política del nacionalismo revolucionario también preservó. Además, esta preservación se canalizó a través de la Comisión Nacional por el Sesquicentenario de la Independencia del Perú, creada por iniciativa del presidente, quien convocó a Juan Mendoza Rodríguez para su presidencia y este, a Gustavo Pons Muzzo para su secretaría general.
13. Algunos de los integrantes de la Comisión Nacional por el Sesquicentenario de la Independencia del Perú debieron regular su cerrado nacionalismo de inspiración decimonónica a través de la inclusión de actores que habían sido silenciados por el enfoque histórico en los héroes criollos que habían gestado la independencia. Por ello, Túpac Amaru II –símbolo empleado políticamente por Velasco para representar su

revolución- fue integrado en eventuales discursos reivindicativos formulados por Mendoza y Pons. Esta concesión fue facilitada debido al contexto del debate que contraponía las ideas de que la independencia había sido “conseguida” por los peruanos o “concedida” por el criollismo extranjero encarnado en las figuras de José de san Martín y Simón Bolívar.

14. Con el golpe de Estado que realizó el general Francisco Morales Bermúdez (1975-1980) se retornó al sistema económico capitalista y se dismanteló la reforma educativa que había sido impulsada por Velasco. Se desactivaron diversas instituciones sociales creadas durante la primera fase del GRFA y se promovió una doctrina humanista soportada sobre la base de un nacionalismo “de apertura” que permitió el dismantelamiento de la doctrina socialista. En este escenario, la Historia del Perú recobró su lugar como asignatura independiente, hecho celebrado públicamente por Pons.
15. Fue el gobierno de Morales Bermudez el que, en el “Año de nuestros héroes de la Guerra del Pacífico” (1979), con la anuencia del INC y el Ministerio de Educación, calificó al *Compendio de Historia del Perú* de Pons Muzzo como una obra cultural de interés nacional para fines tributarios, exonerándolo del pago de impuestos y facilitando su masificación. Con ello, el educador experimentó una segunda legitimación oficial como autor de textos formativos después de treinta años, se catapultó su libro de texto y ello supuso su divulgación para las generaciones de escolares que estudiarían la secundaria a partir de la década de 1980 en el Perú.
16. Los actores fundamentales que participaron en la formación de la doctrina educacional y el quehacer educativo de Gustavo Pons Muzzo fueron Julio Chiriboga Vera, Jorge Basadre Grohmann, Juan Mendoza Rodríguez y Carlos Salazar Romero. Los dos primeros participaron de esta fragua a través de sus cátedras en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y los dos segundos lo hicieron a través de su promoción en diversos cargos públicos como el Colegio Militar Leoncio Prado, las grandes unidades escolares y la Pontificia Universidad Católica del Perú. Desde

una perspectiva conscientemente reduccionista, Pons toma de Chiriboga el carácter particular que debiera representar la educación peruana; de Basadre, la misión como educador e historiador que debe difundir el amor a la patria a través de los textos escolares; de Mendoza, la noción de unidad con la que debía concebirse a la población escolar y el fervor por los héroes nacionales a través de la historiografía escolar; y de Salazar, los fines e ideales de la educación nacional y el compromiso social de la población escolar. Estas influencias son, eventualmente, compartidas entre estos actores, además de su coincidencia en la religión católica, la doctrina liberal, la economía capitalista, la historia decimonónica y el nacionalismo criollo.

17. La relación entre Gustavo Pons Muzzo y Chile es compleja. Por una parte, la correspondencia con su parentela peruano-chilena y sus reiteradas visitas al país del sur evidencian un afecto por ella. A pesar de que el educador alienta –de manera muy aislada- la integración entre el Perú y Chile, su antichilenismo es innegable. Desde un análisis pragmático, la teoría de los actos de habla de John Austin nos permite identificar la formulación de dos actos ilocucionarios de carácter fundamental en la historiografía escolar de Pons: la acusación y la advertencia; la primera, contra Chile y la segunda a los peruanos. Además, desde un análisis retórico, el educador formula expresiones sinecdóquicas que generalizan al pueblo chileno como enemigo del Perú por una envidia histórica sustentada en criterios geopolíticos.
18. Desde la semiótica de Algirdas Julien Greimas, el discurso histórico es un objeto semiótico cuya estructura elemental tiene una naturaleza opositiva. Su significación supone una dicotomía que permite identificar valores que le permiten, al historiador, formular una narrativa de la moralización. Los actos historiados respecto a la guerra entre el Perú y Chile, en el discurso ponsmuzzeano, presentan una carga axiológica que nos permite interpretarlos desde la oposición greimasiana héroe-traidor. Considerándola, cada sujeto histórico *hace* entramando estructuras jerárquicas (denominadas epistemes) que nos permiten identificar niveles de heroísmo e interpretar actos antiheroicos.

19. Sobre la base del concepto de heroísmo planteado por el historiador, el apartado de la Guerra del Pacífico evidencia la existencia de un régimen de lo heroico que comprende, entre otras nociones, las de heroísmo, caudillismo y causa guerrillera. Las coordenadas de los actos heroicos y antiheroicos se sostienen sobre la medida eufórica o disfórica del quehacer de los actores y su compromiso de voluntad y abnegación para la conservación del sistema republicano. Por ello, la medida del heroísmo y de los actos antiheroicos depende de la trascendencia cualitativa y no cuantitativa de los actos sémicos formulados.
20. En la historiografía escolar de Pons Muzzo no se identifican antihéroes peruanos expresamente sustantivados como tales. Lo que sí existe es una plataforma narrativa sobre la que se formula el régimen de lo heroico, se conceptualiza el heroísmo y esto permite identificar niveles de antiheroicidad en determinados actos. El narrador opera con estos actos que, debido a su naturaleza disfórica, pueden ser localizados en el eje semántico opuesto al heroísmo. Ello facilita la identificación de epistemes disfóricas como la traición, la deserción, el desentendimiento y la negociación, a partir de relaciones semióticas de contrariedad o contradicción según el modelo constitucional de A. J. Greimas.
21. La historiografía escolar de Gustavo Pons presenta dos héroes fundamentales de la Guerra del Guano y del Salitre: Miguel Grau y Francisco Bolognesi. Sus actos, ubicados en las epistemes del sacrificio y la lealtad, respectivamente, sostienen el propósito dignificativo de la historia peruana en el conflicto bélico. Simultáneamente, el quehacer histórico de los personajes Mariano Ignacio Prado, Segundo Leiva y Miguel Iglesias son formulados desde la significación opuesta al heroísmo y articulan las estructuras epistémicas de la traición, la deserción y la negociación, respectivamente. Por lo tanto, los actos de estos tres últimos sujetos históricos pueden ser interpretados como más o menos antiheroicos.
22. El carácter ínfimo de la autocrítica en el discurso escolar del autor se sostiene sobre su doctrina educacional, la que excluye la presentación de los bienes culturales negativos de la sociedad peruana. Esta concepción dialogó con las políticas de la

memoria que el nacionalismo tradicional, promocionado desde regímenes de carácter conservador y revolucionario, empleó como medio de instrucción cívica para la defensa y emulación del sistema republicano y sus eventuales políticas.

23. La presentación moral de los actos sémicos de los sujetos históricos Nicolás de Piérola y Andrés Avelino Cáceres en el discurso ponsmuzzeano no alcanza para identificarlos como héroes en la historiografía escolar del autor. No obstante, esta presentación sí permite localizar sus quehaceres en el eje semántico del heroísmo y, por lo tanto, en epistemes específicos como la responsabilidad y la resistencia, respectivamente. Mientras el quehacer de De Piérola es formulado de acuerdo con la noción de caudillismo del propio autor, el de Cáceres es articulado desde su concepción como guerrillero y no como héroe. A pesar de que el quehacer de ambos actores es superior, en volumen, que el de los actores Alfonso Ugarte y Leoncio Prado, su sustantivación no será heroica. Por el contrario, aunque Ugarte y Prado solo merecen una oración en el cuerpo de texto y alguna referencia en las leyendas fotográficas, sí son concebidos como héroes debido a información textual, paratextual y extratextual a los textos escolares que identificamos en la literatura del autor. Esta información sugiere valores republicanos tanto a Ugarte cuanto a Prado, lo que le otorga suficiencia a sus despliegues y justifica su calificación heroica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS DE TEXTO DE GUSTAVO PONS MUZZO

PONS, Gustavo

2017 *El Coronel Francisco Bolognesi y el expansionismo chileno*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

1994 *Estudio histórico sobre el Protocolo de Río de Janeiro*. Lima: [s.n.].

¿1991? *Historia gráfica del Perú*. Lima:

1978 *Compendio de historia del Perú*. Lima: Editorial Universo.

1975 *Historia del Perú: periodo de influencia hispánica e independiente*. Lima: Editorial Universo.

1971 *Historia del Perú: el Perú contemporáneo*. Lima: Editorial Universo.

1966a *Historia del conflicto entre el Perú y España*. Lima: Editorial Universo.

1966b *Política educativa del estado peruano*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

¿1964? *Historia del Perú: emancipación y república*. Lima: Ediciones del Colegio San Julián.

1962a *Historia del Perú: emancipación y república*. Lima: Ediciones del Colegio San Julián.

1962b *Las fronteras del Perú*. Lima: Ediciones del Colegio San Julián.

1953 *Educación para los jóvenes peruanos*. Lima: s/e.

1950 *Historia del Perú: época de la República*. Lima: s/e.

1949 *Historia del Perú y de América*. Lima: Editorial Colegio Militar Leoncio Prado.

1945 *Historia de la cultura: formación histórica del Perú y de América*. Editorial Lima: [s.n.].

PONS, Gustavo y PONS, María

2006 *Enciclopedia de Historia del Perú para niños*. Lima: Prisma.

PONS, Gustavo; MARIÁTEGUI, Ricardo; & CAZORLA, Ricardo

1948 *Historia del Perú*. Lima: Dirección de Estudios del Colegio Militar Leoncio Prado.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS, BOLETINES, FOLLETOS Y MATERIAL SIMILAR

Boletín de la reforma educativa

Gaceta oficial de educación

Plan de educación nacional

Inauguración de la Gran Unidad Escolar "Ricardo Bentín"

Nueva educación: tribuna de los jóvenes educadores del Perú

Revista de educación

Educación

Educación: la revista del maestro peruano

Una aproximación a la vida y obra de Gustavo Pons Muzzo

Revista San Julián

Plan sectorial de educación: calificación de los recursos humanos para el desarrollo / Sistema Nacional de Planificación, Instituto Nacional de Planificación, Dirección General de Planificación Sectorial

La Prensa

Diario Expreso

Hildebrandt en sus trece

Documenta

DONACIONES

Donación de general Juan Mendoza Rodríguez realizada el 2 de febrero de 1972 al Archivo General de la Nación. Listas originales de regimientos y batallones de los años 1821 y 1823 (Batallón "Fieles a su Patria").

COLECCIONES ESPECIALES

Colección Manuel Odría Amoretti de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Volante elaborado por el Comité de Huelga del Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe en el que se explican los motivos de la protesta estudiantil que tiene relación con el mejoramiento de las condiciones materiales y pedagógicas en el plantel para el mejor desenvolvimiento de la enseñanza.

Volante elaborado por el Comité de Huelga del Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe acusando al gobierno por la muerte [de] Heriberto [¿Humberto?] Avellaneda Beltrán, del Segundo Año de Media, Sección E, e invitando a su sepelio.

Volante elaborado posiblemente por el Estado peruano en el que se culpa al APRA por la organización de la huelga en el Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe, que tuvo como consecuencia la muerte de un alumno, Humberto [¿Heriberto?] Avellaneda Beltrán.

FUENTES SECUNDARIAS

ARRELUCEA, Maribel.

2011 “Experimentando con los niños: nación y raza en los textos escolares del gobierno de Velasco”. En *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América latina*. Lima: Centro de Desarrollo Étnico, pp 295-304.

BASADRE, J., & Ricketts, P.

1978 *Apertura: Textos sobre temas de historia, educación, cultura y política escritos entre 1924 y 1977*. Lima: Taller.

1971 “Carlos Salazar Romero en el Ministerio de Educación (1956-1958)”. En *Carlos Salazar Romero: bibliografía y homenaje*. Lima: Talls. Gráf. Villanueva, pp 19-30.

1968 *Historia de la República del Perú, 1822-1933: Bibliografía general de la etapa republicana*. Sexta edición. Lima: Universitaria.

1958 “La enseñanza de la historia del Perú”. Lima: s.n.

1947 “Los nuevos programas y la enseñanza de la Historia del Perú”. *Nueva Educación*. Lima, N° 11, pp. 3-14.

1944 “Ante el proceso electoral”. En *Historia*.

1943 “En torno a la enseñanza de la historia del Perú”. *Historia*. Lima, Volumen primero, N° 5, pp. 517-542.

1942 “Curso de Historia Crítica del Perú”. Editorial: Lima: Imprenta de la Escuela de Oficiales.

- 1929 "Programa analítico de historia del Perú: curso monográfico". Lima: s/e.
- BASADRE, Jorge & MACERA, Pablo.
1979 *Conversaciones con Basadre*. Lima, Mosca Azul.
- BASADRE, J., & Ricketts, P.
1978 *Apertura: Textos sobre temas de historia, educación, cultura y política escritos entre 1924 y 1977*. Lima: Taller.
- BELAÚNDE, Fernando & ALARCO, L. F.
1979 *Pensamiento político de Fernando Belaúnde Terry*. Lima: Minerva.
- BUSTAMANTE, Gilberto
1974 "Naturaleza y estructura de la teoría, doctrina y técnica curriculares". *Educación: la revista del maestro peruano*. Lima, Año V, N° 12, pp. 22-29.
- CARDÓ, Andrés.
1989 *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú: Un análisis de la experiencia del período 1948-1985*. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- COMISIÓN PERMANENTE DE LA HISTORIA DEL EJÉRCITO DEL PERÚ
1982 *Reflexiones sobre la resistencia de la Breña: Significado y proyección histórica*. Lima: Comisión Permanente de la Historia del Ejército del Perú.
- CORRAL del, Aurelio
1951 "Las grandes unidades escolares". *Revista de la Facultad de Educación*. Lima, 1951, Volumen II, N° 3, pp. 36-42.
- CUETO, Carlos
1970 *Padres, maestros e hijos*.
- CHÁVEZ, Teresa
2006 *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima: PUCP. Fondo Editorial.
- CHIRIBOGA, Julio.
2011 "La universidad y la educación". *Educación*. Lima, 2011, Tercera Época, Año 2, N° 2, pp. 29-41.
- 1952 "Organización de las grandes unidades escolares". *Nueva educación*. Lima, N° 50, pp. 9-15.
- 1949 "Los desniveles nacionales y la formación de la conciencia nacional". *Nueva educación*. Lima, N° 22, pp. 19-23.

1947 “La formación del profesorado y la crisis de la educación”. Educación. Lima, N° 2-3, pp. 266-274.

CHIRINOS, Enrique

1987 *Conversaciones con Belaúnde: testimonio y confidencias*. Lima: Minerva.

ESTÉBANEZ, Demetrio

1996 *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.

GREIMAS, Algirdas

1980 *Semiótica y ciencias sociales*. Madrid, Fragua.

GREIMAS, A., COURTÉS, J., BALLÓN, E., & CAMPODÓNICO, H.

1982 *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos.

GREIMAS, A., GARCÍA BARDÓN, S., & PRADES SIERRA, F.

1973 *En torno al sentido: ensayos semióticos*.

JIMENEZ, José & TAURO, Alberto

1986 “Evolución cultural de Tacna”. En JIMENEZ, José & TAURO, Alberto. *José Jiménez Borja: obra selecta*. Lima: Academia Peruana de la Lengua, pp. 605-614.

LOSTANAU, Alejandro

1971 “Biobibliografía de Carlos Salazar Romero”. En *Carlos Salazar Romero: bibliografía y homenaje*. Lima: Talls. Gráf. Villanueva, pp 94-101.

MACERA, Pablo

¿1984? *Historia del Perú: la colonia*. Lima, Wirakipu.

MENDOZA, Juan

1987 *Reacción cívica por la educación nacional*. Lima: Studium.

1974 *Memoria presentada por el General de División... presidente de la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú 1969-1974*. Lima: [Jurídica].

1956 *Nuevo potencial para la educación peruana*. Lima, Print.

1952a *Política educativa del régimen: discurso pronunciado en las Cámaras Legislativas por el Ministro de Educación Pública General D. Juan Mendoza Rodríguez, y respuesta a los pedidos y sugerencias de los señores representantes, con motivo de la discusión del presupuesto del ramo, los días 20 y 21 de febrero de 1952*. Lima: El Ministerio.

- 1952b *Mensaje del Ministro de Educación Pública, General Juan Mendoza R., a los padres de familia, maestros y alumnos con motivo de la iniciación de las labores escolares de 1952*. Lima: Ministerio de Educación Pública.
- 1951 *Memoria que presenta el ministro del ramo coronel Juan Mendoza R.* Lima: El Ministerio.
- 1948 *Memoria presentada por el director del Colegio Militar Leoncio Prado coronel D. Juan Mendoza R. correspondiente al año académico de 1947*. Lima: Ministerio de Educación Pública. La Perla: Impr. del Colegio Militar Leoncio Prado.

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES

- 1979 *Homenaje al doctor Jorge Basadre en el Ministerio de Relaciones Exteriores: imposición de la Gran Cruz de la Orden "El Sol del Perú"*. Lima, 26 de enero.

MIRÓ QUESADA, Franciso

- 1966 *Acción Popular: Manual ideológico Primer Tomo. El Perú como doctrina*. Lima: s.n.

OLIVERA, Humberto y otros

- 1974 "La problemática curricular en la actual reforma educativa". *Educación: la revista del maestro peruano*. Lima, Año V, N° 12, pp. 11-21.

PONS, Gustavo

- 1972 "Discurso pronunciado por el miembro y secretario general de la comisión nacional del sesquicentenario de la independencia del Perú ... al celebrarse el 161 aniversario del primer grito de libertad en el Perú y con motivo de la inauguración del monumento que a nombre de la nación mandó erigir al prócer don Francisco Antonio de Zela en la Plaza Zela de la ciudad heroica".
- 1961 "Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Historia del Perú". *Revista de educación / Vol. 9, no. 12*.
- 1953 "La Reforma de la Educación Secundaria". *Revista de educación / Vol. 4, no. 6*.
- 1950 "Preparación de libros de texto". *Nueva Educación*. Lima, N° 36, pp. 22-26.
- 1948 *Hacia una solución del problema educativo nacional*. Tesis de doctorado en Educación. *Educación*. Lima, N° 7-8, pp. 102-226.
- 1948 *Hacia una solución del problema educativo nacional*. Tesis de doctorado en Educación. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación.
- 1946a "Sobre el curso de Historia de la Cultura para el Quinto Año de Educación Secundaria". En *Nueva Educación*, Vol. 1, N° 5. p. 32-33.

1946b “Sobre los fines de la educación en el Perú”. Nueva educación. Lima, N° 6, pp. 30-32.

PARODI, Daniel & CHAUPIS, José

2019 *Lo que decimos de ellos: la Guerra del Pacífico en la historiografía y manuales escolares peruanos*. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial.

PEÑALOZA, Walter

1974 “Hacia una concepción coherente del currículum”. *Educación: la revista del maestro peruano*. Lima, Año V, N° 12, pp. 4-10.

PERÚ

1977 *Programas adaptados para quinto año de Educación Secundaria*

1974 *Plan operativo anual*

1969 *La política del Gobierno Revolucionario: discursos pronunciados por el General de División Don Juan Velasco Alvarado, Presidente del Perú*. Lima: Oficina Nacional de Información.

PISCOYA, Luis

1974 “Objetivos curriculares y valores”. *Educación: la revista del maestro peruano*. Lima, Año V, N° 12, 30-39.

PORTOCARRERO, Gonzalo & OLIART, Patricia

1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

PORTOCARRERO, Felipe

2007 *El imperio Prado, 1890-1970*. Lima: Universidad del Pacífico. Centro de Investigación.

PRADO, Manuel

1943 *Ideales comunes*. Lima: s.n.

RODRÍGUEZ, Juan

2009 “Construyendo al enemigo: falacias y verdades en la construcción del nacionalismo a través de los textos escolares en la Guerra del Pacífico”. *Illapa*, Lima-Buenos Aires, N°4, pp 173-188.

SALAZAR, Carlos

1969 *Pedagogía y educación en el Perú: estudio crítico sobre ideas y realizaciones*. Lima: [s.n.].

1963 *Pedagogía*. Lima, Ediciones del Sol.

- 1962 *Esquema para un Plan Nacional de Educación Pública*. Lima, Print.
- 1961 *Principios y prácticas para la educación secundaria en el Perú*. Lima: [Librería Studium].
- 1954 *Estado actual y reforma de los estudios secundarios en el Perú*. Lima: [Imprenta Lux], 1954.
- 1948 *Problemas educacionales del Perú*. Lima [s.n.].
- 1945 *Problemas educacionales del Perú*. Lima: Impr. Enrique R. Lulli.
- 1943 *Problemas educacionales del Perú*. Lima [s.n.].
- SALAZAR, Augusto
- 1976 *La educación del hombre nuevo: La reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós.
- SHIAPPETTA, Michael
- 1974 “Elementos y posibilidades de cambio de currículum en América Latina”. *Educación: la revista del maestro peruano*. Lima, Año V, N° 12, pp. 40-47.
- VALCÁRCEL, Daniel
- 1949-1950 “Acta del juramento de la independencia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. *Documenta*. Lima, Año II, N° 1, pp. 597-593.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- ARDUINI, Stefano
- 2000 *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*. Murcia: Universidad de Murcia. Consulta: 16 de diciembre de 2020.
- https://www.academia.edu/16450479/PROLEGOMENOS_A_UNA_TEORIA_GENERAL_DE_LAS_FIGURAS
- AUSTIN, John
- 1982 *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós. Consulta: 16 de diciembre de 2020.
- http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/02_-_Austin_-_Como_hacer_cosas_con_palabras_Libro_completo.pdf
- CHIRIBOGA, Julio.
- 2011 “La universidad y la educación”. *Educación*. Lima, 2011, Tercera Época, Año 2, N° 2, pp. 29-41. Consulta: 16 de diciembre de 2020.

<http://revistas.sisbib.unmsm.edu.pe/index.php/EDUC/article/download/120/110>

BALLÓN, Enrique

2017 “El algoritmo narrativo de la historia”. *Tópicos del Seminario*, Puebla, N° 37, pp. 73-101. Consulta: 10 de diciembre de 2020.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n37/1665-1200-tods-37-00073.pdf>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

<http://www.congreso.gob.pe/participacion/museo/congreso/mensajes-presidenciales/>
Consulta: 17 de diciembre de 2020.

CHAUPIS, José

2015 “Textos escolares en conflicto: relaciones históricas peruano-chilenas en las aulas”. En CAVIERES, Eduardo y CHAUPIS, José (Editores). *La Guerra del Pacífico en perspectiva histórica. Reflexiones y proyecciones en pasado y en presente*. Tarapacá: Universidad de Tarapacá, pp 287-307.

<http://sb.uta.cl/libros/35160%20guerra%20de%20pacifico%20web.pdf>

HAU vom Mathías

2009 “Analizando la escuela: nacionalismo y educación en México, la Argentina y Perú”. *Papeles de trabajo*. Buenos Aires, Año 2, n° 5, pp. Consulta: 10 de diciembre de 2020.

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AnalizandoLaEscuela-7463988%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AnalizandoLaEscuela-7463988%20(1).pdf)

ISRAEL, Cecilia

2009 “Formación de valores a través de textos escolares en la Guerra del Pacífico”. *Desde el Sur*. Lima, N° 1, pp. 15-30. Consulta: 10 de diciembre de 2020.

<https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/134/160>

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. DECRETO-LEY N° 19326

<https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/19326-mar-21-1972.pdf>
Consulta: 17 de diciembre de 2020

SISTEMA PERUANO DE INFORMACIÓN JURÍDICA

http://spijlibre.minjus.gob.pe/normativa_libre/login.asp#:~:text=El%20Sistema%20Peruano%20de%20Informaci%C3%B3n,Funciones%20del%20Sector%20Justicia%20y

Consulta: 25 de abril de 2021

UNESCO

Conferencia General, 11a reunión, París, 1960: Resoluciones
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=123
Consulta: 17 de diciembre de 2020

ZELA, Verónica

2019 *Guerras como velos: familiar racialidad, narrativas incuestionables y urgencias domesticadas en los textos escolares de historia del Perú*. Tesis para optar el grado académico de magíster en Estudios Culturales. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Consulta: 10 de diciembre de 2020.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14532/ZELA_VALDEZ_VER%c3%93NICA_GUERRA_COMO_VELOS.pdf?sequence=1&isAlloved=y

