



Educación y escuelas en las barriadas de Lima durante el gobierno de Odría, 1948-1956

Education and schools in Lima's barriadas during the Odría's presidential administration, 1948-1956

Juan Marcos Martínez Mendoza

<https://orcid.org/0000-0002-0049-363x>

juanmarcos.martinez92@gmail.com

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

El presente artículo aborda el tema del acceso a la educación de la población en edad escolar de las primeras barriadas de Lima. Busca conocer de qué manera la política educativa del gobierno de Manuel A. Odría (1948-1956) afectó a estos espacios y cuáles fueron las expectativas e intereses que tuvieron los padres de familia de las barriadas sobre la educación de sus hijos. Se propone que la educación en las barriadas fue impulsada por sus propios habitantes, quienes —ante el limitado apoyo del Estado— se organizaron para financiar, construir y mejorar sus locales escolares. Estos esfuerzos se explican por la alta valoración que tenía la educación en las barriadas de Lima, ya que fue vista como un instrumento de movilidad social. Se concluye que, a pesar del esfuerzo de los pobladores, las múltiples necesidades de las barriadas —así como su complicada situación legal y la indiferencia estatal—, produjeron un acceso muy limitado y precario a las aulas escolares de los niños y adolescentes de tales establecimientos, por lo que la educación no pudo constituirse como un ascensor social durante aquellos años.

Palabras clave: Educación pública; construcciones escolares; Lima; barriadas; siglo XX

ABSTRACT

This article examines the history of education access for children of Lima's first *barriadas* (working class neighborhoods originated by Peru's mid-century demographic growth and internal migration). It explores the ways in which the educational policy during Manuel A. Odría's 8-year rule (1948-1956) impacted on these urban areas and what were the parents' expectations of their children's education. This research argues that families of the newly formed barriadas were the driving force that propelled the implementation of public education. Facing limited support from the Peruvian state, they organized their communities to finance, build, and improve their school facilities. These efforts grew from widespread high expectations of education as a tool for social mobility. Historical evidence shows that despite the efforts deployed by the population, the multiple social and economic needs of the barriadas —as well as issues over their legal status and government indifference— led to a precarious and limited access to educational services for children and teenagers. Therefore, public education failed to fulfill families' expectations of social mobility during this period.

Keywords: Public education; school buildings; Lima; slums; twentieth century

1. Introducción

Las *barriadas* de Lima han sido un fenómeno muy estudiado por los científicos sociales en el Perú;¹ sin embargo, hay ciertos aspectos de estas que aún no se conocen a profundidad, como por ejemplo, el tema del acceso a la educación. Especialmente para mediados del siglo XX se ignora cómo las *barriadas* de la capital peruana se insertaron en el sistema escolar, cuáles fueron las aspiraciones y expectativas educativas de sus pobladores, y cuál fue el rol que cumplió el Estado a través del Ministerio de Educación Pública. Al respecto, es propicio recordar que hasta la década de 1960 no se discutió seriamente el tema de las *barriadas* en cuanto a su reconocimiento oficial, saneamiento y dotación de servicios esenciales, por lo que hasta la referida década, estos establecimientos se desarrollaron en los márgenes de la legalidad, logrando permanecer y expandirse bajo la permisividad de los gobiernos de turno. Asimismo, es pertinente señalar que la educación escolar durante el siglo pasado atravesó un proceso de expansión impulsado desde el Estado, expansión que concitó cada vez más la cooperación de la sociedad.

En la presente investigación se entiende como *barriadas* a aquellos establecimientos de vivienda aparecidos en las zonas marginales de la capital peruana —faldas de cerros, márgenes del río, arenas y zonas periféricas al casco urbano—, desde la segunda década del siglo XX y, con mayor notoriedad, a partir de la década de 1940. Siguiendo a Matos Mar (1977, p. 75) podemos señalar que estos establecimientos se caracterizaron por haberse constituido a través de la invasión de terrenos, mayormente de propiedad estatal, y por la necesidad de sus pobladores de transformarlos en zonas urbanizadas con acceso a los servicios básicos y reconocidas por el Estado. Las *barriadas* de Lima surgieron, principalmente, por la creciente migración interna del campo a la ciudad, durante la primera mitad del siglo XX, y por la falta de viviendas accesibles para las clases populares en la capital. Collier (1978, p. 31), por su parte, señala que el apoyo estatal —algunas veces encubierto y otras no— también constituyó un importante factor que explica el surgimiento y la permanencia de las *barriadas*.

En el presente trabajo nos proponemos responder las preguntas del primer párrafo, para lo cual partiremos con una breve descripción de la educación escolar peruana a mediados del siglo XX, y explicar cuál fue la propuesta educativa del gobierno de Manuel A. Odría (1948-1956). Seguidamente, expondremos las características principales de las *barriadas* de Lima y sus pobladores, haciendo énfasis en los intereses y expectativas educativas de los padres de familia. Finalmente, mencionaremos cuáles fueron las acciones que realizaron los pobladores de *barriadas* para educar a sus hijos y cuál fue el rol que desempeñó el Estado en estos espacios.

En esta investigación, consideramos el concepto de las aspiraciones como una categoría relevante para el análisis de la realidad social. Sepúlveda y Valdebenito (2014) definen las aspiraciones como «una compleja disposición que incluye planes conscientes y sentidos de posibilidades sobre el futuro, que orientan el quehacer de los sujetos en distintos momentos de su experiencia de vida» (p. 602). Asimismo, consideran que las aspiraciones no son simples iniciativas individuales, sino que «responden, de algún modo, a orientaciones socioculturales predominantes en una sociedad, así como también a líneas de política más o menos explícitas, temporal y socialmente situadas» (p. 602).

La metodología que se utilizará en la presente investigación consiste en el análisis de las entrevistas realizadas a los pobladores de *barriadas* de Lima durante el gobierno de Odría. Buena parte de estas entrevistas fueron llevadas a cabo por los alumnos del Instituto de Etnología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos —instituto dirigido por José Matos Mar— en 1955, en el marco del primer Censo general de *barriadas* de Lima, Arequipa y Chimbote. Estas entrevistas fueron de tipo semiestructuradas, y tuvieron como finalidad conocer las preocupaciones y necesidades de los pobladores, así como su tránsito desde el campo, o la ciudad, hasta la *barriada*. En estas entrevistas el tema de la educación no ocupó un lugar central pues, siendo la mayoría de las *barriadas* de creación reciente, los entrevistados se mostraron más preocupados por la permanencia en la ocupación de los terrenos invadidos y la obtención de un buen trabajo que les permita, entre otras cosas, concluir o mejorar la construcción de sus viviendas.

1 Entre ellos podemos mencionar a José Matos Mar (1977), Jean-Claude Driant (1991), David Collier (1978) y William Mangin (1967).

Este trabajo también se apoya en el análisis de fuentes periodísticas de la época. En especial, tomamos una serie de informes sobre las barriadas publicados en *El Comercio* en 1954 y 1955. Entre esos años, el referido diario visitó a un total de 27 barriadas —de las 56 existentes— de la capital². En estas visitas, los reporteros del referido diario estuvieron acompañados por las autoridades y pobladores de estos establecimientos, quienes los acompañaron en su recorrido y les manifestaron sus principales problemas y necesidades. Estos 27 informes constituyen una fuente de relevancia para conocer la educación al interior de las barriadas, pues dedican una breve sección a este aspecto, acompañada de imágenes sobre escuelas, alumnos y cifras sobre la población infantil en estos establecimientos. Finalmente, para realizar la presente investigación, también se ha hecho uso —aparte de la bibliografía especializada— de normas legales, memorias de ministros, documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública y censos.

2. La educación escolar peruana a mediados del siglo XX

A lo largo del siglo XX tuvo lugar en el Perú un proceso de expansión de la educación a través del cual se buscó ampliar la cobertura educativa en todo el territorio nacional. Para inicios del referido siglo, en un país eminentemente rural y con una población mayoritariamente analfabeta, tan solo el 29% de los niños y adolescentes en edad escolar se encontraban matriculados en los planteles educativos (Contreras, 1996, p. 11). Con la finalidad de revertir esta situación, desde el gobierno central se destinaron ingentes recursos económicos para el levantamiento de escuelas y la formación de maestros.

Como sucedió en otros países de la región, en el Perú el derecho a la educación fue introducido en la Constitución Política durante las primeras décadas del siglo XX. Así, con la Constitución de 1920 se dispuso como obligatoria la enseñanza primaria, aunque tan solo en su grado elemental. Con la Constitución de 1933, en cambio, se declaró la gratuidad y obligatoriedad de esta en todos sus grados. Para administrar mejor los planteles educativos, en 1935, mediante la Ley N.º 8124, se creó el Ministerio de Educación Pública como ministerio independiente. Con la universalización de la educación primaria, gratuita y obligatoria, se produjeron cambios significativos en el perfil del educando peruano, ya que, si antes las aulas habían estado restringidas para un grupo minoritario, ahora se abrían para los hijos de los sectores populares (Roselló, 1951, p. 30).

Con el Censo Nacional de Población de 1940 se dio cuenta de los limitados resultados que se habían alcanzado en la tarea de expandir la educación, pues el porcentaje de la población en edad escolar con acceso a la educación pasó de un 29% a un 35% en casi cuatro décadas (Contreras, 1996, p. 19). Las cifras más preocupantes se hallaban en los departamentos del interior del país, que concentraban a la mayor parte de la población nacional, pues el avance había sido mínimo. De esta manera se cuestionó la educación del indio, y la corriente indigenista —con representantes como José María Arguedas y Luis E. Valcárcel— tuvo mayor influencia en las políticas educativas. Como reacción ante estas cifras en 1941 se promulgó una nueva Ley Orgánica de Educación Pública, mediante la cual se buscó fortalecer la organización de los servicios que brindaba el Ministerio de Educación Pública y los beneficios de la carrera magisterial (Zapata, 2013, p. 20). Por otra parte, se impulsó la educación técnica, aunque debido al respaldo económico que se requería, esta solo pudo tener un alcance limitado durante los años siguientes.

Para fines de la década de 1940, la expansión de la educación escolar todavía era un tema pendiente de solución. Los recientemente creados Núcleos Escolares Campesinos, a pesar de haber demostrado ser una opción para atender a la educación indígena, apenas se habían establecido en algunos departamentos ubicados, sobre todo, en el sur del país. Hacía falta seguir promoviendo su crecimiento. En el caso de las ciudades, la educación seguía teniendo un carácter teórico y academicista, la cual no respondía a los cambios de la época. El país venía experimentando un incipiente proceso de industrialización, iba dejando atrás su carácter rural y requería, por ello, transformar el perfil del educando. El gobierno de Odría buscó transformar el carácter de la educación, por lo cual dio especial atención a la educación secundaria y técnica.

2 De acuerdo con Matos Mar (1977, pp. 144-145), para 1956 existían un total de 56 barriadas en Lima; y durante el gobierno de Odría se crearon alrededor de 30 barriadas en la capital peruana.

3. Principales características del gobierno de Manuel A. Odría (1948-1956)

El denominado Ochenio de Odría —por los ocho años que duró su gobierno—, puede dividirse en dos etapas. La primera corresponde a los dos primeros años de su mandato (1948 a 1950), durante el cual, patrocinado por el sector agroexportador nacional, encabezó la Junta Militar que derrocó al gobierno de José Luis Bustamante ante la inestabilidad política y económica en la que se había sumergido el país (Portocarrero, 1986). Durante estos años primó una agenda oligárquica y fue más evidente el carácter represivo del gobierno, pues se inició una fuerte persecución contra los partidos opositores al nuevo régimen, especialmente apristas y comunistas. Paralelamente, Odría buscó asegurar su consagración como Presidente de la República en las elecciones generales de 1950, por lo que realizó acciones turbias e, incluso, interfirió en las actividades de los organismos electorales (Cobas, 2013, p. 242).

La segunda etapa corresponde a su gobierno constitucional, el cual inició en julio de 1950 y concluyó en 1956. Este periodo, a su vez, podría subdividirse en dos sub etapas de tres años cada una. La primera de ellas (1950-1953) se caracterizó por la estabilidad económica que se alcanzó luego del golpe de Estado de 1948 y el incremento de las exportaciones motivado por la Guerra de Corea. Durante este tiempo se inauguró una gran cantidad de obras públicas, las cuales a su vez absorbieron una buena cantidad de mano de obra. Fueron tiempos en los que Odría buscó congraciarse con los sectores populares para garantizar la estabilidad de su gobierno y contrarrestar la influencia aprista y comunista (Candela, Contreras y Lossio, 2017, pp. 34-35). La segunda sub etapa (1954-1956) se caracterizó más bien por un desgaste del gobierno debido al mantenimiento de su carácter autoritario. Estos años son los menos estudiados del Ochenio y entre los principales sucesos se encuentran la expulsión del país del líder aprista Víctor Raúl Haya de la Torre, en 1954, y el intento de golpe de Estado contra Odría —en 1954 también— por parte de uno de sus más cercanos colaboradores, el general Zenón Noriega (Poulsen, 2016, pp. 167-168).

La obra educativa de Odría atravesó cada una de estas etapas. Así, en los años de la Junta Militar de Gobierno (1948-1950), años críticos en el aspecto político como en el económico, no se inauguraron grandes obras escolares, sino que se buscaron crear nuevos fondos para la educación y se elaboró el Plan de Educación Nacional. Este documento contenía un diagnóstico de la realidad educativa del país y presentaba las soluciones propuestas por el régimen. En los primeros años de su gobierno constitucional (1950-1953), Odría inauguró una serie de planteles escolares, Grandes Unidades Escolares (GUE) y escuelas normales en todo el país. Debido al respaldo económico que se consiguió, se pudieron ejecutar las construcciones propuestas en el Plan de Educación Nacional correspondientes a una primera fase. Por otro lado, los últimos años del Ochenio (1954-1956) evidenciaron una falta de protagonismo del gobierno para atender los problemas educativos que persistían. La ejecución del mencionado plan de educación sufrió un serio retraso y, debido a que este no llegó a solucionar los problemas educativos de fondo, terminó siendo cuestionado por el siguiente gobierno (Cardó, Díaz, Vargas y Malpica, 1989, p. 50).

Para el caso que nos ocupa, tenemos que agregar a este panorama que, a partir de 1952, desde el Ministerio de Educación Pública se acusó un incremento extraordinario en las matrículas de los planteles oficiales —tanto en el nivel primario como en el secundario—, y en el caso de la ciudad de Lima debemos considerar que esta venía siendo el foco de migraciones internas, las cuales, si bien siempre habían tenido lugar, se empezaron a dar de manera intensa a partir de la década de 1930. Ello contribuyó al aumento de la población escolar de la capital que, a mediados del siglo XX, ya venía presentando problemas tanto por la falta de acceso a la educación de un porcentaje de su población en edad escolar, como por la carencia de planteles.

3.1 Propuesta y obra educativa del gobierno de Odría

Tras su llegada al poder, el gobierno de Odría realizó un estudio sobre la realidad educativa del país, para lo cual se llevaron a cabo una serie de visitas a lo largo de todo el territorio nacional. El diagnóstico fue preocupante. Se identificó, por ejemplo, que un gran porcentaje de maestros no contaba con la preparación adecuada para ejercer la docencia; asimismo, se calificó como desastrosa la situación de los planteles escolares, muchos de los

cuales funcionaban en viviendas alquiladas. El equipamiento de los locales escolares, partiendo desde el libro de lectura, era exiguo. Se conoció también que, en promedio, solo un 12% de la población nacional asistía a las escuelas, cuando esta cifra debía ser como mínimo el 20%. Las matrículas restringidas y la deserción e inasistencia escolar eran otros de los problemas más resaltantes.

En el caso de Lima, se calculaba que para fines de los años cuarenta esta tenía una población de 780 438 habitantes, contando solo con 120 696 alumnos matriculados en las escuelas primarias oficiales y particulares; es decir, un 15.46% de la población total (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 59). De esta manera, podemos señalar que, como mínimo, un 5% de los habitantes de la capital se encontraban marginados de las aulas; es decir, unos 40 000 niños y adolescentes. Asimismo, para 1949 el Ministerio de Educación Pública ya contaba con cifras sobre de la presencia significativa de población escolar de origen provinciano en las escuelas y colegios de la capital, los cuales representaban el 15% del total de alumnos matriculados en primaria y el 26% en secundaria (Mendoza, 1956, p. 360). Los planteles de Lima, pues, se hallaban saturados y urgía la necesidad de construir nuevos locales en una ciudad que —sobre todo en el nivel secundario— recibía a estudiantes de todas las provincias del país.

Ante este escenario crítico, el gobierno de Odría optó por fijar su atención en la educación secundaria y técnica, pues en palabras del ministro de Educación Pública, coronel Juan Mendoza, la obra educativa no tendría un impacto significativo sobre la sociedad si se intentaban resolver, al mismo tiempo, todos los problemas identificados en este sector. De esta manera, en el Plan de Educación Nacional, aprobado en enero de 1950, el gobierno dispuso la creación de una red de amplios planteles a nivel nacional y el impulso de la educación técnica, incluso desde la primaria (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 172). El objetivo era transformar la escuela y el colegio, convirtiéndolos en centros no solo de conocimiento, sino también de trabajo y preparación para la vida. Esta transformación requería, pues, de amplios planteles, modernos y costosos equipos, y una plana docente capacitada.

Especial y urgente interés tuvo la Junta Militar por crear fondos propios para la educación ya que el presupuesto era muy limitado y, en un contexto en el que las escuelas particulares y fiscalizadas abarcaban solo a un pequeño porcentaje de estudiantes,³ el gobierno cargaba casi con todos los gastos para el mantenimiento de escuelas, maestros y alumnos. Mediante la creación del Fondo de Educación Nacional en 1948, y otras leyes complementarias, se gravaron ciertas actividades como las carreras de caballos, los espectáculos públicos, los registros de escrituras, la alcabala, entre otros; logrando así la recaudación de nuevos fondos. De esta manera, a medida que las actividades económicas se intensificaban en el país, la educación se vio beneficiada directamente.

A partir de 1950 se inauguraron una gran cantidad de planteles educativos a lo largo del territorio nacional. Centrándonos en Lima, podemos señalar el levantamiento de las GUE Tomás Marsano, Emilia R. de Nosiglia y Melitón Carbajal en 1950; la GUE Ricardo Bentín en 1951; las GUE de Agustín Gutiérrez y Mercedes Cabello en 1952; y las GUE Pablo Cánepa y Bartolomé Herrera en 1953. En la propuesta del gobierno, las construcciones de las GUE ocuparon un lugar privilegiado, pues constituían las obras a inaugurarse con mayor prontitud y a las que se destinaría el grueso de los fondos. No obstante, a pesar de la ejecución de estas modernas construcciones, la falta de locales escolares continuó siendo un problema. Tras el inicio del año escolar de 1952, el Ministerio de Educación Pública emitió un comunicado señalando que las solicitudes de matrículas habían «colmado con exceso» («Ministerio de Educación Pública», 1952, p. 2) las posibilidades de los planteles oficiales, e invocó a los padres de familia y maestros a fundar escuelas y colegios particulares. En el año siguiente, al problema de la falta de locales escolares se le sumó el de la elevada pensión de los planteles particulares («En torno al agudo», 1953, p. 5).

Ante este contexto, el gobierno de Odría redirigió su política educativa y optó por prestar mayor atención a la educación primaria. De esta forma en mayo de 1952 se aprobó el Plan de Construcciones de Escuelas Primarias, para lo cual se dispuso que el 8.20% de los ingresos obtenidos a través del Timbre Fiscal

³ Las escuelas fiscalizadas eran aquellas que, por ley, debían levantarse y ser sostenidas por los propietarios mineros o de haciendas cuando en sus establecimientos se concentrará un mínimo de 30 niños, hijos de trabajadores.

Único sean destinados, exclusivamente, para la construcción de este tipo de planteles. Mientras que hasta 1952 solo se habían construidos dos escuelas en la capital con capacidad para 600 alumnos; en 1956 estaban en construcción ocho escuelas del mismo tipo, cinco de las cuales estaban repartidas entre La Victoria, El Agustino, Chorrillos y Matute (Mendoza, 1956, 373). Si en un inicio el gobierno estaba dispuesto a terminar con el alquiler de viviendas para locales escolares, ahora parecía más bien tolerarlo. Ninguna GUE se inauguraría en Lima en los últimos tres años del gobierno, aunque sí se dejarían en construcción las GUE para mujeres Juana Alarco de Dammert, en Miraflores, e Isabel La Católica, en La Victoria.

Si bien un buen número de GUE se ubicó en distritos de clase media, en el caso de las escuelas, estas se levantaron, generalmente, en los distritos populosos de la capital, alrededor de los cuales se habían erigido las primeras barriadas. El fenómeno migratorio, sin duda, venía agravando la situación escolar en Lima, y no solo por el «éxodo de la población escolar de las provincias» («En torno al agudo», 1953, p. 5) que el gobierno ya había identificado en 1949, sino también por la constitución, cada vez mayor, de numerosas familias compuestas por migrantes, las cuales requerían de un lugar para educar a sus hijos. En las páginas de *El Comercio* esta situación se resumió de la siguiente manera:

El crecimiento de la población escolar es un hecho evidente y que obedece a causas naturales y explicables, todas ellas provenientes del aumento de nuestro capital humano y de la concentración de la población en las ciudades, especialmente en las de la Costa. Este crecimiento ha ido agudizando, año tras año la escasez de locales escolares y de maestros, que el Estado no está en capacidad de salvar a corto plazo porque demanda ingentes inversiones. («En torno al agudo», 1953, p. 5)

4. Las migraciones internas y el establecimiento de las barriadas en la capital

De acuerdo con Matos Mar (1977), el surgimiento de las barriadas se explica por factores nacionales y locales, entre los que se encuentran el desarrollo desigual del país, las migraciones masivas estimuladas por el rápido crecimiento de las comunicaciones y la educación «como transmisores de una ideología pautada por valores urbanos» (p. 18), así como por las limitaciones propias del desarrollo urbano de Lima, el alto costo de las tierras y el déficit creciente de viviendas de alquiler en la capital, entre otros. El contacto entre los habitantes de la sierra y la costa no era algo novedoso. Durante las primeras décadas del siglo XX, por ejemplo, muchas haciendas costeras del norte requerían contar con un mayor número de mano de obra para la temporada de cosecha, y estos trabajadores solían ser traídos de las zonas serranas aledañas. Asimismo, a través del servicio militar muchos habitantes de la sierra tuvieron su primer contacto con las ciudades costeras. Cabe agregar que la migración hacia Lima era común por parte de las familias acomodadas de las provincias, quienes solían enviar a sus hijos a estudiar en los colegios de la capital.

La novedad en las migraciones hacia Lima ocurridas a mediados del siglo XX estribó, principalmente, en el carácter socioeconómico de los migrantes. En efecto, durante esta etapa son más bien peruanos de familias modestas los que migran hacia la ciudad sin contar con más recursos que su trabajo y habilidad (Franco, Degregori y Cornejo, 2014, p. 21). El grado escolar con el que contaban, si bien podía ser significativo en sus respectivos lugares de origen, resultaba limitado en la capital. Se diferencian también por migrar con la finalidad de mejorar su situación socioeconómica. Muchos de estos migrantes llegaron jóvenes y solteros; sin embargo, con el paso del tiempo y la constitución —o recepción— de sus respectivas familias, empezaron a valorar cada vez más tanto la educación como la obtención de una vivienda propia.

La ciudad capital de aquellos años no se encontraba preparada para recibir a un número ingente de nuevos habitantes. Mientras que las familias más acomodadas desplazaron sus residencias hacia los balnearios del sur, en la Lima tradicional tuvo lugar un fuerte proceso de tugurización. Las remodelaciones de la ciudad, realizadas en favor de su ampliación, significaron el desalojo y derrumbe de viejos edificios y quintas. El inquilinato resultaba cada vez más caro e irritante, la oferta inmobiliaria en la capital era escasa y la obtención de una vivienda propia para una familia de modestos ingresos resultaba inaccesible (Driant, 1991, p. 87). Así pues, la estrechez de la capital, el acelerado incremento del número de habitantes y las condiciones geográficas —como la ausencia de lluvias y la disponibilidad de áreas inhabitadas aledañas al casco urbano— posibilitaron la forma-

ción de las barriadas. Otro factor importante para ello, como ya mencionamos, fue el apoyo, indirecto o no, de los gobiernos de turno.

Las barriadas de Lima surgidas a mediados del siglo XX se ubicaron en las faldas de los cerros, los márgenes del río Rímac y en la periferia del casco urbano. Ciudad de Dios, creada en diciembre de 1954, inauguró el levantamiento de estos establecimientos en arenas alejados de la capital, pero constituye una excepción para la etapa de nuestro estudio. En su gran mayoría las barriadas existentes durante el gobierno de Odría rodearon la ciudad y se ubicaron cerca a centros económicos como el mercado de La Parada o las fábricas de la avenida Argentina. Es difícil entender cómo muchos pobladores decidieron establecerse en zonas privadas de todo tipo de servicios básicos; sin embargo, a raíz de los testimonios recogidos por diversos investigadores, puede afirmarse que el problema del inquilinato y la necesidad de una vivienda propia, vista como un proyecto de largo plazo y de herencia para los hijos, así como la postura permisiva que tomaron los sucesivos gobiernos, terminaron por hacer atractiva la ocupación de estos espacios.

A diferencia de décadas posteriores, la visión general que se tenía sobre las barriadas de las décadas de 1940 y 1950 —sobre todo por el lugar en donde se erigieron y las pobres condiciones de vivienda— era muy negativa. No eran pocos quienes pensaban que estos establecimientos debían ser erradicados o neutralizados por fuerza de la ley. La relativa novedad del fenómeno y el desconocimiento de sus habitantes dieron pie a que se formaran una serie de prejuicios contra las barriadas, a las que se acusaba de concentrar altos grados de criminalidad, agitación política, ignorancia y desempleo (Mangin, 1967, p. 66). Lo cierto es que el fenómeno migratorio, y en consecuencia la formación de barriadas, terminó siendo un proceso irreversible (Delgado, 1971, p. 124). Si hasta la década de 1950 se pensaba aún en formas de contener el éxodo de la población de provincias, recién a partir de la década de 1960 se buscaron formas de adaptarse a ella.

Antes de abordar el tema de la educación escolar en las barriadas, señalaremos algunas características generales de sus pobladores⁴. En primer lugar, debemos mencionar que para 1956 existían 56 barriadas con una población de, aproximadamente, 120,000 habitantes —lo cual representaba el 10% de la población total de Lima—. Si bien un buen porcentaje de estos habitantes, sobre todo menores de edad, habían nacido en la capital, el 89% de los jefes de familia eran de origen provinciano (Matos, 1977, p. 145). Los grupos de edad de 0 a 14 años eran los más numerosos, concentrado a 50,000 niños y adolescentes de ambos sexos. En segundo lugar, debemos señalar que las motivaciones que tuvieron los pobladores de barriadas de origen provinciano para migrar a Lima estuvieron relacionadas, principalmente, a factores económicos y sociales (Matos, 1977, pp. 159-166). La educación, e incluso la vivienda, no fueron la razón principal que determinara su decisión migratoria; aunque una vez constituidos en la capital, la mayoría de sus esfuerzos se centraron en torno a estos factores.

En tercer lugar, sobre el grado de instrucción, debemos mencionar que la gran mayoría de los pobladores de barriadas, a pesar de ser alfabetos, solo contaban con una educación elemental. Pocos eran los que habían terminado la primaria y, menos aún, los que habían logrado ingresar a los colegios secundarios (Matos, 1977, p. 146). El poblador de barriada representaba al peruano promedio de la época y la población en edad escolar de estos espacios se encontraba siguiendo los pasos de sus progenitores, puesto que para 1956 solo un reducido grupo de adolescentes y jóvenes tenían acceso a la educación secundaria (Matos, 1977, p. 243). En cuarto lugar, debemos señalar que, a pesar de los prejuicios, la mayoría de los jefes de familia de las barriadas contaba con algún empleo u ocupación, y que buena parte de sus centros laborales se hallaban en la ciudad. Las principales ocupaciones eran las de artesanos y obreros, seguidas por las de empleadas domésticas, conserjes, guardianes, vendedores ambulantes o de tiendas y mercados, choferes, entre otros (Matos, 1977, pp. 146-147).

En quinto y último lugar, cabe resaltar el tema de la organización al interior de las barriadas. Si bien es innegable que a través del trabajo colectivo se lograron realizar diversas obras comunitarias, también es cierto que había otro tipo de necesidades que no podían ser satisfechas con el simple concurso de los esfuerzos personales debido a

⁴ Para ello nos basaremos en el Censo General de Barriadas de 1956, realizado por el Instituto de Etnología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y dirigido por el antropólogo José Matos Mar. Este censo constituye el primer, sino el único, documento que nos brinda datos completos sobre las barriadas en los años cincuenta. En 1960 el Ministerio de Salud Pública también publicó un censo sobre las barriadas de Lima, cuyas cifras respaldan los datos obtenidos por el Censo de 1956, con las proyecciones del caso.

la dirección técnica, los permisos o la alta inversión que se requerían. Así pues, los pobladores de barriadas tuvieron dos formas de acción; la primera era la del propio esfuerzo, mientras que la segunda tenía que ver con una serie de gestiones para conseguir distintos tipos de apoyo externo. Las gestiones más numerosas y persistentes se realizaron en las instituciones estatales, especialmente en las dependencias ministeriales (Matos, 1977, p. 156).

En síntesis, durante el Ochenio las barriadas de Lima fueron un fenómeno relativamente nuevo, en pleno crecimiento y rodeado de una serie de prejuicios. Odría, quien había mantenido contacto con estas incluso antes de tomar el poder, conocía bien la situación de los pobladores de barriadas, y ello le permitió establecer una relación de clientelismo que benefició a ambas partes. Odría obtuvo una base social para legitimar su gobierno, mientras que los pobladores consiguieron cierto respaldo para conservar la posesión de los terrenos invadidos (Collier, 1978, pp. 73-74). Los costosos programas ejecutados por el gobierno para dotar de techo propio a los sectores populares apenas alcanzaban a un porcentaje reducido de estos. Las barriadas —impulsadas en su mejora por el esfuerzo de sus pobladores— se presentaron como una opción mucho más económica y fácil para las autoridades políticas, aunque no solucionaban el problema de fondo. Durante el gobierno de Odría se percibió una postura de tolerancia por parte del Estado respecto al establecimiento de barriadas, y gracias a ello estas pasaron de ser 26 en 1948, a 56 en 1956 (Matos, 1977, p. 33).

Si bien la permisividad de Odría representó cierta garantía para la estabilidad de las barriadas, este nunca dio paso al reconocimiento legal de la propiedad de los terrenos; así pues, durante su gobierno la titularidad de los terrenos fue el tema de mayor preocupación para los pobladores que tanto esfuerzo venían poniendo en la construcción de sus viviendas. Esta incertidumbre se tradujo en el aspecto incompleto y humilde de un buen número de barriadas: muchos temían invertir en el mejoramiento de viviendas cuya titularidad era aún incierta, aunque a la vez consideraban justo que se les reconociera la propiedad de un terreno que antes no tenía mayor utilidad y que ahora había sido acondicionado significativamente y, además, satisfacía una necesidad elemental de la población.

La segunda preocupación que tenían los pobladores de barriadas fue el acceso a los servicios básicos de agua, desagüe y luz eléctrica, entre otros. Los informes realizados por el Comercio, nos permiten conocer que los pobladores de barriadas cavaban pozos, instalaban pilones o construían reservorios para conseguir agua potable; en otros casos, gestionaban ante alguna municipalidad cercana el envío de camiones cisternas a cambio de un determinado precio. En el caso del desagüe, las aguas residuales eran arrojadas en espacios cercanos como el río o las acequias. La ausencia del servicio de baja policía, provocaba que los desperdicios sean almacenados e incinerados en las calles. La restricción de la luz eléctrica, por su parte, motivó el uso predominante de velas y kerosene. La oscuridad de la noche y la falta de pavimentación de los caminos provocaban accidentes, polvaredas y limitaciones en el transporte. Los pobladores de barriadas manifestaban a los reporteros de *El Comercio* que, cuando se buscaba solucionar estos problemas, la falta de reconocimiento de la barriada como zona urbanizada —una vez más— solía entrapar las gestiones. Este era pues, el panorama general de las barriadas durante el gobierno de Odría, por lo que, al abordar el tema de la educación en estos espacios, debemos tomar en consideración todo lo mencionado anteriormente.

5. Intereses y expectativas educativas de los pobladores de barriadas

A pesar de las múltiples necesidades pendientes por atender, los pobladores de barriadas tuvieron una especial preocupación por la educación de sus hijos. Para los jefes de familia de origen provinciano —que representaban al 89% del total—, la dura experiencia en su tránsito y permanencia en la capital les había hecho sufrir en carne propia las consecuencias de una inadecuada formación educativa. La valorización de la educación en estos espacios respondía también a las pocas oportunidades educativas que estos mismos pobladores hallaron en sus respectivos lugares de origen cuando se encontraban en edad escolar, ya sea por la inexistencia de planteles, el desinterés de los padres o las carencias económicas. Los pobladores de barriadas fueron conscientes de que el tema de la vivienda propia coparía sus fuerzas, y que la siguiente generación tendría que defenderse y progresar en la ciudad ya no con el sudor de sus frentes, sino con las habilidades y destrezas obtenidas a través de una adecuada educación (Blondet, Degregori y Lynch, 2014, p. 96).

En las entrevistas realizadas a los pobladores de barriadas, como veremos más adelante, estos expresaron su deseo de que sus hijos fueran —utilizando sus propias palabras— *algo en la vida*, y de que se vieran librados de las situaciones penosas a las que ellos habían estado expuestos. A continuación, repasaremos algunos testimonios brindados por los pobladores de barriadas de mediados del siglo XX para conocer cuál era la valoración que tenían sobre la educación de sus hijos. En este punto cabe recordar que son pocos los relatos en los cuales se menciona el tema educativo, ya que los entrevistados se encontraban más preocupados por la consolidación de sus viviendas y la obtención de un trabajo estable, lo que es perfectamente comprensible debido al clima de inseguridad que aún se percibía sobre la posesión de los terrenos en la década de 1950.

En primer lugar, señalaremos aquellos relatos que dan cuenta de la educación como una garantía de bienestar para los hijos. «Yo he sabido luchar, he sabido estar, yo he aguantado, he sufrido, ¿sabes por qué?, porque no era profesional. Pero si una hija llega a ser profesional no tiene por qué sufrir mucho, ¿sí o no?» (Blondet, Degregori y Lynch, 2014, p. 225), señalaba Celedonia —ama de casa, analfabeta y natural de Cajamarca—, quien llegó a Lima en 1951 a la edad de 15 años y se instaló, posteriormente, en una de las barriadas de San Martín de Porres. Un testimonio similar es el de Anselmo, procedente de Abancay y poblador de San Cosme desde 1949, quien venía sosteniendo la educación de sus tres hijos al momento en que se le entrevistó. «Yo todo lo he hecho por mis hijos, para que no pasen las pobreza que yo; para eso agrandé el lote rompiendo la piedra, trabajando hasta rajarme» (Matos, 1977, pp. 172-173). Aquí también podríamos mencionar el testimonio de Teófila, natural de Arequipa y residente en Tarma Chico desde 1950, quien señalaba lo siguiente ante la posible interrupción de los estudios de su sobrina: «Hasta tercero [de primaria] llegó; ahora quiere seguir, aunque sea en la nocturna. No quiero que sea como yo que no sé leer y la gente siempre quiere engañarme. Mejor que estudie y que siga conmigo; ella me lee y me explica lo que no puedo entender» (Matos, 1977, p. 222).

En segundo lugar, podemos mencionar aquellos testimonios que dan cuenta de la educación como un camino de superación y alcance a un mejor estatus social. En el caso de José, quien nació en Huancavelica y residía en San Cosme desde 1948, deseaba salir de la mencionada barriada para que sus hijos pudieran crecer en un lugar mejor: «Quiero que mis hijos se eduquen bien y lleguen a ser algo. No quiero seguir en este ambiente; los periódicos le dan muy mala fama y eso le hace daño a uno, haciendo creer que aquí todos son ladrones y asesinos» (Matos, 1977, p. 182). José apenas había cursado el primer grado de primaria ya que, cuando falleció su padre, no recibió el apoyo de sus demás familiares. El testimonio de Mercedes, por su parte, describe la preferencia que muchos pobladores de barriadas tenían por la educación superior de los hijos: «Mi hijo mayor está en el [colegio] Hipólito Unanue, en el tercero de media. En sus vacaciones trabaja de carpintero-tapicero, pero yo quiero que sea profesional y voy a sacrificarme para mandarlo a la universidad ... Yo quiero que todos [mis hijos] aprendan y sean algo» (Matos, 1977, p. 201). Mercedes era natural de Arequipa y vivía en una de las casas más modestas de la barriada de Mirones desde 1950 y, como la mayoría de entrevistados, solo había cursado los primeros años de educación primaria.

En esta misma línea, cabe resaltar los trabajos realizados por el sociólogo norteamericano William Mangin quien, tras realizar un estudio sobre la barriada de Ramón Castilla —ubicada en el distrito de El Rímac y fundada en 1954—, identificó que la mayoría de padres de familia anhelaba que sus hijos alcanzaran los más altos grados educativos. No obstante, Mangin también advirtió la remota posibilidad que tenían estos deseos para concretarse:

La situación de Blas y Carmen es semejante a la de muchos otros. Tienen algunos amigos, algunos familiares y algo de dinero, pero podrían quedar arruinados si Blas perdiera su trabajo o sufriera alguna enfermedad permanente, y [él] tiene consciencia de este hecho. Si hay en sus vidas un factor potencialmente perturbador, éste radica en que saben que las aspiraciones que tienen para sus hijos carecen de realidad. Se están sacrificando y piensan sacrificarse aún más para educarlos, pero sobrestiman los probables resultados. Quieren que sus hijos sean profesionales, médicos, maestros, que tengan un status elevado. En esto se asemejan a la mayor parte de las familias entrevistadas en la barriada, pero a menos que se produzcan importantes y acelerados cambios en el Perú, es improbable que sus deseos se concreten. (Mangin, 1969, p. 21)

De esta manera, podemos concluir que hubo una valoración alta por la educación en las barriadas, y que sus pobladores estaban dispuestos a realizar grandes sacrificios con la finalidad de educar a sus hijos. Estos esfuerzos eran requeridos por los costos propios de la educación como pasajes, propinas, libros, uniformes y pensiones —en el caso de escuelas particulares—, gastos que no todas las familias estaban en condiciones de realizar. En este punto debemos recordar que durante el Ochenio los planteles escolares de Lima se encontraban saturados, y que existía una población en edad escolar estimada en un 5% del total que se hallaba fuera de las aulas de la capital. En este contexto, pues, se desarrolló la educación de los hijos, y tales condiciones explican, en parte, el crudo realismo de la advertencia de Mangin.

A la luz de los testimonios recogidos por diversos investigadores, la educación se presentó como el mejor medio para desenvolverse en la capital, la cual venía siendo cada vez más moderna y urbana. En la ciudad, a diferencia de las zonas rurales, el abanico de empleos era más amplio; sin embargo, para acceder a estos se requería de una preparación específica. Javier Badillo Bramón, quien durante la segunda mitad de la década de 1950 trabajó en una escuela de la Urbanización Perú del entonces distrito de Fray Martín de Porres —distrito fundado en 1950 y conformado exclusivamente por barriadas—, recogió algunas evidencias sobre las profesiones a las que aspiraban la población escolar de aquel lugar y del interés de los jefes de familia por la formación escolar completa de los hijos. Al consultar a los padres de 960 alumnos sobre el futuro de estos últimos luego de que concluyeran la educación primaria, el 90% respondió que deseaban que continuasen con sus estudios secundarios. Y al preguntar a los 960 alumnos referidos sobre las ocupaciones que aspiraban alcanzar, obtuvo como principales respuestas las de modista, medicina, pedagogía, enfermería, mecánica, contador, ingeniería y obstetricia (Badillo, 1961, pp. 66-68).

Esta población escolar, pues, anhelaba ocupaciones que en su gran mayoría eran diferentes a las que desempeñaban sus padres. Como lo señalarán más adelante Blondet, Degregori y Lynch, dentro de estos espacios no se dio una *tradición obrera* ya que los mismos padres de familia se encargaron de motivar a su prole a llegar *más lejos*.⁵

Pero es más bien la respuesta de Maikol la que nos da una pista, a nuestro entender nítida, sobre el porqué de este rechazo a la condición obrera. Todos quieren superar a sus padres “para que éstos se sientan ‘orgullosos’ de sus hijos”. Son, entonces, los propios padres los que inculcan a sus vástagos esa necesidad de ir más allá. Pareciera que habiendo roto con la condición campesina heredada —o impuesta— a través de generaciones, los migrantes considerarían su experiencia como un mero tránsito hacia una meta para ellos inalcanzable, entre otras cosas por la falta de educación. (Blondet, Degregori y Lynch, 2014, p. 224)

6. El rol del Estado en la educación de las barriadas

Si bien la situación legal de los pobladores de barriadas aún permaneció indefinida durante el Ochenio, hubo servicios que no se les pudo negar, aunque fueron suministrados de forma deficiente. La educación fue uno de estos servicios ya que contó con un apoyo limitado por parte del Estado y fue, más bien, impulsada por los esfuerzos de los pobladores quienes mostraron la mayor predisposición para colaborar con la obra educativa. Debido a su situación de «barrios ilegales», muchas barriadas no pudieron concretar las gestiones para acceder a los servicios de agua, desagüe, alumbrado público o pavimentación; sin embargo, sí lograron que el Estado otorgue el reconocimiento oficial a las modestas escuelas que habían levantado en sus inmediaciones. Este reconocimiento —más que a una intención gubernamental de promover la educación en estos espacios— respondió a la crítica situación que enfrentaba el gobierno respecto a la falta de planteles.

Las barriadas no fueron consideradas en los planes educativos del Ochenio, sino todo lo contrario, representaban espacios inapropiados de los que se buscaba alejar la instrucción oficial: «En vez de que se intensifiquen las barriadas improvisadas y amenazantes, carentes de higiene, es preferible orientar las emigraciones hacia nuevos

⁵ Si bien el trabajo de estos autores tiene lugar durante los años ochenta, ilustra muy bien la postura de los padres de familia frente a la educación, ya que recoge testimonios tanto de los pobladores fundadores de la barriada como de sus hijos, quienes ahora eran jóvenes que reflexionaban sobre la formación que habían recibido.

campos de producción, ofreciendo el aliciente de la propiedad de tierras de cultivo» (Mendoza, 1956, p. 140), señalaba el ministro Mendoza tras su segunda gestión al frente del Ministerio de Educación Pública. Las autoridades educativas tuvieron una visión conservadora sobre las migraciones internas hacia la capital; de esta manera, en el Plan de Educación Nacional se reforzó la idea de que el hombre debía permanecer fijado a su tierra para así, trabajando desde su lugar de origen, contribuir con el desarrollo del país: «En esta empresa de exaltar los valores de la región buscando su progreso por el aporte personal y práctico de sus hijos, lograremos fijar el hombre a la tierra, cortaremos esa emigración de la población rural a los centros urbanos, conteniendo el éxodo de la población campesina, atraída por el espejismo de los salarios de la Capital» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 30).

El ministro Mendoza consideraba que la falta de planteles de primer nivel en las provincias, generaba la migración de la población escolar, y que atendiendo debidamente este asunto se lograría resolver el problema. Sin embargo, el impacto de las migraciones internas sobre el sistema educativo de la capital era mucho más complejo, ya que estas no eran motivadas en su mayoría por temas escolares —como ya lo señalamos—, además, porque involucraban un crecimiento acelerado de la población en edad escolar con el paso del tiempo. Durante la década de 1950 muchos migrantes que llegaron a Lima en años anteriores ya habían conformado sus familias y requerían locales escolares para educar a sus hijos⁶. El gobierno de Odría, que desde un inicio se empeñó en transformar e impulsar la educación secundaria y técnica, tuvo que reajustar sus políticas para hacer frente a la falta de escuelas para miles de niños en la capital. De esta forma, las autoridades del Ministerio de Educación Pública no podían negarse a cualquier iniciativa que apoyara la educación pública, así esta procediera de las barriadas, ya que hacerlo implicaba agravar aún más la situación de los planteles oficiales de la capital.

En los siguientes párrafos veremos cómo las expectativas educativas de los pobladores de barriadas se expresaron en la construcción, mantenimiento y ampliación de locales escolares al interior de estos establecimientos, pues, como ya mencionamos, los planteles de la capital atravesaban una situación complicada. Además, muchas familias no contaban con las posibilidades económicas para enviar a sus hijos a las escuelas y colegios de la ciudad. Son las expectativas educativas las que nos permiten entender cómo, a pesar de las múltiples necesidades que existían en las barriadas, sus pobladores se esforzaron para construir locales para educar a sus hijos.

7. Educación y escuelas en las barriadas de Lima

De acuerdo con los datos del Censo General de Barriadas, para 1956, solo 32 de las 56 barriadas existentes en Lima contaban con una o más escuelas. La mayor parte de estos locales habían sido reconocidos por el Estado, mientras que los demás eran de carácter particular. Las escuelas identificadas habían sido construidas por los propios pobladores, y en ellas se impartían —casi a exclusividad— los primeros años de educación primaria. Estos locales escolares, por lo general, compartieron las siguientes características: 1. Se levantaron sobre espacios separados para tal fin durante la invasión del terreno, aunque en algunos casos funcionaron al interior del local comunal de la asociación de pobladores, 2. No recibieron apoyo ni dirección técnica por parte del gobierno para su edificación, 3. Las obras de construcción, ampliación y mejora se financiaron a través de actividades colectivas, o bien por donaciones de algún particular, 4. Obtuvieron el reconocimiento oficial solo después de numerosas gestiones y 5. Resultaron limitadas para abarcar a la numerosa población en edad escolar que las demandaban (Martínez, 2020, pp. 154-155).

Para conocer con mayor profundidad la situación de las escuelas en las barriadas, pasaremos a analizar los informes periodísticos que publicó *El Comercio* sobre las barriadas en los años de 1954 y 1955. En primer lugar, abordaremos el tema del financiamiento de las obras, el cual era obtenido a través de actividades colectivas, aportes económicos y donaciones. En el caso de la barriada del Cerro San Pedro, los pobladores organizaban kermeses y bailes para conseguir los fondos («El Cerro San Pedro», 1954, p. 3). Algo similar ocurría con la escuela de Piedra Liza la cual, si bien pertenecía a un barrio fiscal⁷, recibía a la población en edad escolar

⁶ José Matos Mar calcula que entre 1946 y 1956 habían nacido un promedio de 42 000 niños de padres provincianos y residentes en las barriadas de la capital.

⁷ A diferencia de una barriada, un barrio fiscal era aquel que había sido edificado con apoyo del Estado; es decir, tenía un reconocimiento oficial y contaba con acceso a los servicios básicos.

de las pequeñas y cercanas barriadas de Vista Alegre, Progreso San Cristóbal y Flor de Chosica, las cuales no contaban con local escolar alguno. En su visita al referido barrio, los periodistas hallaron en plena circulación las invitaciones a un baile social organizado con el fin de recaudar fondos para la terminación del aula de quinto año de primaria de la referida escuela, pues a pesar de ubicarse en un barrio formal y de tener una gran cantidad de alumnos, en este plantel no se impartía la primaria completa («El barrio de Piedra Liza», 1954, p. 3). Este tipo de actividades también se realizaba con el fin de generar fondos para la compra del mobiliario escolar, tal como se hacía, por ejemplo, en la barriada 27 de Octubre («Veintisiete de Octubre», 1955, p. 3).

Los aportes económicos constituían otro medio para financiar las obras; sin embargo, los pobladores preferían organizar fiestas y veladas ya que el cobro de cuotas, por lo general, adolecía de una irregular recaudación. Aun así, en muchas barriadas se solían exigir pagos a los pobladores con la finalidad de costear las obras comunes. En la barriada Primero de Mayo «la inscripción en la Asociación [costaba] veinte soles por concepto de ingreso, cincuenta soles por derecho de agua, diez soles por Escuela y diez soles por local» («Primero de Mayo», 1954, p. 3). En cuanto a las donaciones, estas eran hechas por personas que buscaban contribuir con la buena causa de la educación. Para estos años, el apoyo de organizaciones religiosas o políticas en el campo educativo era casi inexistente⁸. Podemos citar aquí el caso de la barriada de Ciudadela Chalaca, la cual recibió, por parte de un particular, la madera para hacer las puertas y ventanas del nuevo local escolar, elementos de los que carecían muchas escuelas de las barriadas («Corongo o Ciudadela Chalaca», 1955, p. 3).

Precisamente, tras su visita a Ciudadela Chalaca los redactores de *El Comercio* se preguntaban «¿y dónde está el Ministerio de Educación?» («Corongo o Ciudadela Chalaca», 1955, p. 5) pues el aspecto del local escolar de la referida barriada era rudimentario y no se venía proporcionando ninguna ayuda oficial para la construcción del nuevo local. El Estado, efectivamente, no tuvo mayor grado de participación en el financiamiento de las construcciones escolares, sino que solo se limitó a brindar algunos materiales de enseñanza —como mapas, cuadernos y escudos— a ciertas escuelas a las que había otorgado el reconocimiento oficial. Este tipo de apoyo tuvo lugar en barriadas como Piñonate y Santa Clara de Bella Luz («Santa Clara de Bella Luz», 1954, p. 3).

Pero, ¿cuánto costaba levantar una escuela en estos espacios? En la barriada Dos de Mayo, fundada en 1951, los pobladores —muchos de los cuales trabajaban en construcción civil— habían hecho sus cálculos y estimaban en S/. 72,800.00 la construcción del local escolar. Con este proyecto, en el cual ya se había invertido más de S/. 6 000, se esperaba atender la educación de los más de 400 niños que residían en la referida zona para fines de 1954 («Dos de Mayo», 1954, p. 3). En el caso de la barriada Ciudadela Chalaca, se calculaba una inversión de S/. 2 000 por cada aula que se construyera en el nuevo local escolar, el cual había sido hecho a base de adobe. Los pobladores deseaban contar con seis aulas, pero con dos ya edificadas estaban dispuestos a proceder con la inauguración del plantel («Corongo o Ciudadela Chalaca», 1955, p. 3). Debido al elevado costo de las obras, algunas barriadas utilizaron provisionalmente, como escuelas, los locales comunales de la asociación de pobladores —casos de Leticia, Primero de Mayo y Ciudadela Chalaca—, aunque en otros casos sucedió lo contrario. La consigna era aprovechar al máximo los espacios comunes.

En segundo lugar, pasemos a tratar el tema de la construcción y mejoramiento de los locales escolares. Debido a los limitados fondos con los que se contaba para financiar las obras, pero también por la falta de asesoramiento técnico por parte del Estado —solicitado reiteradamente por los pobladores—, las escuelas de las barriadas tenían un aspecto precario. Por ejemplo, podemos mencionar el caso del local escolar de Veintisiete de Octubre, del cual se mencionaba que era *risible* su aspecto, pues estaba conformado por «cinco cuartuchos, sin puerta o ventana» («Veintisiete de Octubre», 1955, p. 3). También podemos señalar aquí a la escuela de Santa Clara de Bella Luz, cuya deficiente estructura la hacía indefensa ante el polvo o la lluvia:

en verano, la polvareda que penetra por todos los lados de los locales [haciendo referencia también al local escolar del Cerro San Pedro] sofoca a quienes se encuentran en el interior. En el invierno, la lluvia y las corrientes de aire hace que enfermen alumnos y preceptores. («Santa Clara de Bella Luz», 1954, p. 3).

⁸ Según los informes que publicó *El Comercio*, la única barriada que recibió apoyo de la iglesia católica en el campo educativo fue la de Primero de Mayo, en la cual se había instalado recientemente una escuela nocturna de carácter particular dirigida por los jóvenes de la Congregación Mariana, formada por los sacerdotes jesuitas.

En cuanto a la mano de obra, esta era asumida por los propios pobladores, quienes a través de jornadas de trabajo contribuían con la construcción y mejoramiento de los planteles. En este punto cabe resaltar la cooperación que existió entre barriadas que compartían escuelas, y, también entre barriadas y barrios fiscales que se encontraban en la misma situación. Respecto a lo primero, tenemos como ejemplo a los pobladores del Cerro San Pedro, quienes concurrían los días domingo a los trabajos de ampliación del local de Santa Clara de Bella Luz, en el cual se educaba la población escolar de ambas barriadas («Santa Clara de Bella Luz», 1954, p. 3). Sobre lo segundo, recordemos el caso de la escuela del barrio fiscal de Piedra Liza, en donde se educaba la población escolar de las barriadas de Vista Alegre, Progreso San Cristóbal y Flor de Chosica. Si bien hay información explícita de que los pobladores de Progreso San Cristóbal habían concurrido a los trabajos de ampliación de la referida escuela («Progreso San Cristóbal», 1954, p. 3), es muy probable que los padres de familia de las otras dos barriadas también hayan participado en esta actividad.

La falta de orientación técnica generó que muchas escuelas fueran construidas sin la debida distribución de los espacios, asemejándolas a simples conjuntos de cuartuchos en los que se carecía de una adecuada iluminación y ventilación. Los espacios recreativos también estaban ausentes. En el caso de la barriada Primero de Mayo, un pequeño campo ubicado a la espalda del local escolar, cubierto en buena parte por aguas estancadas, servía para el recreo de los escolares («Primero de Mayo», 1954, p. 3). Un caso excepcional lo constituía el nuevo local escolar que se estaba construyendo en la barriada Cerro San Pedro, en cuya construcción los pobladores por su propia iniciativa y, «enfrentados a la necesidad de atender por la mejor educación de sus hijos, [habían] cogido un reglamento para la construcción de locales escolares, [dando] comienzo a una obra en la parte media del cerro» («El Cerro San Pedro», 1954, p. 3).

Fuera de la infraestructura, los otros grandes problemas de estas escuelas eran lo reducido que resultaban sus espacios para albergar a tan numerosa cantidad de alumnos y, además, la carencia del inmobiliario escolar. Durante su visita a la escuela de Santa Clara de Bella Luz, los redactores del diario hallaron a niños de diversos grados recibiendo clases en una misma aula y escribiendo sobre sus rodillas; mientras que, en el local escolar de Carmen de la Legua, el número de carpetas era tan escaso que cada niño debía llevar diariamente un banquito para sentarse («El Carmen de La Legua», 1955, p. 3).

Este tipo de escuelas era la que los pobladores de barriadas, con todos sus esfuerzos de por medio, podían construir. Al igual que las viviendas, los locales escolares fueron levantados de manera rápida con la finalidad de atender a una urgente necesidad social, pero de ninguna manera esto significó que no se trabajara en su consecuente mejora y ampliación. Al lograr el reconocimiento oficial de sus modestos planteles, los pobladores continuaban con los trabajos de ampliación con la finalidad de convertir a estos en escuelas primarias completas. Cada año, pues, se trabajaba en la construcción de uno o más salones. En el caso de Mirones Bajo, el adjunto de obras públicas de la Asociación de Pobladores era el encargado de dirigir los trabajos de ampliación («Mirones Bajo», 1955, p. 3); en aquellos casos en los que no era posible ampliar la escuela por falta de espacio, se procedía con la construcción de un nuevo local escolar.

En tercer lugar, respecto a la capacidad de los planteles de las barriadas en relación al total de la población infantil que albergaban, debemos señalar que la población en edad escolar era numerosa en estos espacios y representaba casi la cuarta parte del total⁹. Siendo las escuelas reducidas o inexistentes, muchos eran los niños que quedaban al margen de las aulas a pesar de la intención de sus padres por educarlos. En el caso de la barriada Leticia, cuya población se estimaba en más de 4 000 habitantes en 1954, contaba con un único local escolar en donde solo alcanzaban a instruirse poco más de 200 niños («El barrio de Leticia», 1954, p. 3). El local escolar de Ciudadela Chalaca, por su parte, atendía a 200 alumnos; sin embargo, esto resultaba insuficiente ya que «por falta de espacio, se [había] rechazado numerosas solicitudes de matrícula» («Corongo o Ciudadela Chalaca», 1955, p. 3). Uno de los casos más graves era el de 27 de Octubre, en cuya primera zona —habitada aproximadamente por 1 500 personas— solo existía una pequeña escuela, mientras que en las seis zonas restantes —que albergaban a más de 6 000 pobladores— estaba, próxima a inaugurarse, solo un nuevo local escolar («Veintisiete de Octubre», 1955, p. 3).

⁹ Para 1956, según los datos del Censo General de Barriadas, la población en edad escolar estaba conformada por 27 901 niños y niñas, lo que representaba un poco más del 23% de la población total (Matos, 1977, p. 241).

Para lograr abarcar a un mayor número de alumnos, ciertos locales escolares pasaron a *desdoblarse*; es decir, empezaron a funcionar en dos turnos, mañana y tarde, atendiendo a dos grupos diferentes de estudiantes. Las barriadas de Santa Clara de Bella Luz y del Cerro San Pedro compartieron sus locales escolares de la siguiente manera: en las mañanas ambos planteles funcionaban como escuelas primarias para mujeres, mientras que por las tardes se convertían en escuelas para varones («Santa Clara de Bella Luz», 1954, p. 3). Entre otras barriadas que también habían desdoblado sus planteles, se encontraban Mirones Alto y Mirones Bajo. Existían, sin embargo, escuelas que no podían desdoblarse por no contar con la autorización oficial o, incluso, por la falta de agua. Estos fueron los casos, respectivamente, de las escuelas de Carmen de La Legua y Leticia.

En cuarto y último lugar, pasaremos a hablar sobre las barriadas que no contaban con escuelas. Debido a la limitación de los espacios, la falta de cooperación interna, las múltiples necesidades por atender o la falta de asesoramiento técnico, muchas barriadas no pudieron construir sus propias escuelas. En el caso de Villa de Fátima, cuya población estimada era de 3000 personas, «los pobladores [estaban] dispuestos a cubrir la compra de los materiales y a proporcionar la mano de obra correspondiente, con tal de que se haga el local y se le dote de maestros. Pero les [faltaba] dirección técnica» («Hoy: Villa de Fátima», 1954, p. 3). En cuanto a barriadas carentes de terreno para levantar escuelas, tenemos el caso de Progreso San Cristóbal («Progreso San Cristóbal», 1954, p. 3).

La población en edad escolar de las barriadas carentes de local escolar era enviada a las escuelas vecinas, pudiendo ubicarse estas en otras barriadas o al interior del casco urbano. Debido a que la falta de planteles era un problema generalizado en la capital, es probable que solo un porcentaje de esta población haya logrado ingresar a las escuelas de la ciudad. La población escolar de Mendocita, por ejemplo, asistía a las escuelas del barrio El Porvenir u otros puntos del distrito de La Victoria («Mendocita», 1955, p. 5). Las barriadas del Callao conformaban otro caso representativo en cuanto al aprovechamiento de escuelas vecinas. De las barriadas Puerto Nuevo, Miranave y Ciudadela Chalaca, próximas entre sí, solo esta última contaba con local escolar; no obstante, debido a la magnitud de la población —tan solo en Puerto Nuevo habitaban un promedio de 10 000 personas—, muchos de sus alumnos eran enviados a las escuelas de los barrios de Las Chacaritas, Guadalupe u otras más distantes («Puerto Nuevo», 1955, p. 3). Cabe señalar aquí que muchos de los planteles de los barrios fiscales también adolecían de los mismos problemas que afectaban a los locales escolares de las barriadas. De la escuela del barrio de Las Chacaritas, por ejemplo, se hizo el siguiente comentario: «El local es muy estrecho. Fue construido para casa-habitación y desde su fachada se nota que está inconcluso. Las aulas son estrechas y mal ventiladas conteniendo la nota original de tener cada una dentro de su área un pequeño “botadero”» («Las Chacaritas», 1955, p. 3).

Para las barriadas que se situaron próximas al casco urbano, enviar a los hijos a los planteles de la ciudad no representaba mayor dificultad, siempre y cuando encontrasen vacantes. La situación variaba cuando se trataba de barriadas relativamente alejadas en las cuales el transporte era muy limitado debido a la falta de vías adecuadas. Para los pobladores de estas barriadas enviar a sus hijos a los planteles de la ciudad resultaba toda una inversión, y cuando se trataba de mujeres se sumaba la amenaza contra su integridad moral. Precisamente, varios padres de familia de Mirones Bajo debieron «retirar a sus hijas de Colegios de Lima por el peligro que representa, cuando son algo mayorcitas, el viaje hasta llegar al Barrio» («Mirones Bajo», 1955, p. 3). El levantamiento de escuelas en las barriadas, pues, también se hizo con el objeto de ahorrar los costos en la educación de los hijos, así como de cuidar la integridad de estos.

La ciudad era percibida como peligrosa por los jefes de familia, por lo que el problema de la distancia sí adquirió relevancia para ellos, a diferencia de lo que ocurría en otras partes del país, en donde era común el recorrido de grandes trayectos para educarse. De las escuelas particulares en las barriadas no hubo mayores descripciones, solo podemos mencionar que estas eran mixtas y funcionaban al interior de locales modestos y que, además, recibían subvención estatal para sus actividades —claro ejemplo del impulso que brindó Odría a la educación particular—. Para 1956 existían un total de 32 escuelas particulares distribuidas en 16 de las 56 barriadas existentes hasta el momento (Matos, 1977, pp. 144-145).

Conclusiones

La educación en las barriadas de Lima durante el gobierno de Odría fue impulsada por sus propios pobladores quienes, conscientes de la importancia que a esta revestía en un medio tan dinámico y complejo como la capital, se organizaron para levantar y sostener escuelas. La valoración de la educación por parte de los pobladores de barriadas se debió a que esta fue concebida como una garantía de bienestar para los hijos —que impediría que estos tuvieran que pasar por situaciones de explotación o engaño a las que ellos estuvieron expuestos—, y como un camino de superación que permitiría a la siguiente generación alcanzar un mejor estatus social.

Debido a la situación crítica de los planteles de la capital, pero también por las limitaciones económicas para enviar a los hijos a los colegios de las zonas urbanizadas, los pobladores de barriadas cooperaron entre sí —y a veces con pobladores de barrios fiscales—, para construir o mejorar los locales escolares. Sin embargo, no todas las barriadas lograron abrir escuelas en su interior, y en las que sí se pudo, no se logró abarcar a toda la población en edad escolar debido a las limitaciones del personal y del plantel. En la mayoría de estas escuelas solo se impartían los primeros años de educación primaria, razón por la cual los pobladores se esforzaron por ampliar los planteles a fin de convertirlos en escuelas primarias completas.

El rol que desempeñó el Estado, a través del Ministerio de Educación Pública, fue limitado ya que se restringió al reconocimiento oficial de los locales escolares y la donación de ciertos materiales pedagógicos. El establecimiento de escuelas o la dirección técnica para su construcción, el envío eficiente de maestros y auxiliares, así como la atención oportuna de las necesidades complementarias de la población escolar —como las de alimentación y salud— se encontraron generalmente ausentes. A fin de no agravar la falta de planteles en la capital, las autoridades educativas accedieron al reconocimiento oficial de los locales escolares de las barriadas. Así pues, si bien el gobierno de Odría realizó una importante obra educativa en Lima, en las barriadas, su presencia fue apenas notoria por consecuencia del uso político que se hizo de estos establecimientos, lo cual impidió solucionar problemas de fondo como el de la vivienda y la educación. En consecuencia, la educación en las barriadas no pudo constituirse como un ascensor social durante estos años. El esfuerzo de los pobladores de las barriadas, no obstante, continuaría presente.

Finalmente, debemos mencionar que el presente estudio constituye un esfuerzo por comprender mejor el desarrollo de la educación escolar peruana de mediados del siglo XX. Incluso en Lima, la capital peruana, no es mucho lo que se conoce sobre la expansión y las políticas educativas, así como de las acciones realizadas por las clases populares en favor de la educación escolar. Los efectos que tuvieron las migraciones internas de mediados del siglo XX sobre el sistema educativo, tampoco han sido estudiados lo suficiente. En el caso de las primeras barriadas de Lima, era poco lo que se conocía sobre el tema educativo, pues los estudios que se hicieron sobre ellas se centraron en otros aspectos como la vivienda, el trabajo y el choque cultural. La presente investigación constituye un primer paso para poder entender mejor, tanto el desarrollo de la educación escolar peruana como el de las barriadas, las cuales están próximas a cumplir cien años de existencia.

Referencias

- Arroyo, Leticia. (2015). The limits of the Estado Docente: education and political participation in Peru, 1876-1940. *Revista de Historia Económica*, 34(1), 81-109.
- Badillo, Ja. (1961). Las barriadas y sus problemas en la educación (tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cardó, A., Díaz, H., Vargas, R. y Malpica, C. (1989). *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú: un análisis de la experiencia del periodo 1948-1985*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Cobas, Manuel Efraín. (2013). Las elecciones de 1950: la autoelección del general Manuel A. Odría. *Investigaciones Sociales*, 17(30), 241-264.

- Collier, David. (1978). *Barriadas y élites: de Odría a Velasco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Contreras, Carlos. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Corongo o Ciudadela Chalaca. (3 de junio de 1955). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- Blondet, Cecilia, Degregori, Carlos Iván y Lynch, Nicolas. (2014). *Conquistadores de un nuevo mundo. De invasores a ciudadanos en San Martín de Porres*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Delgado, Carlos. (1971). *Problemas sociales en el Perú contemporáneo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dos de Mayo (13 de noviembre de 1954). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- Driant, Jean-Claude. (1991). *Las Barriadas de Lima: Historia e Interpretación*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 1991.
- El barrio de Leticia. (16 de octubre de 1954). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- El barrio de Piedra Liza. (30 de octubre de 1954). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- El Carmen de La Legua o Nuevo Callao. (5 de febrero de 1955), *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- El Cerro San Pedro. (26 de setiembre de 1954). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- En torno al agudo problema de la elevación de las pensiones escolares. (4 de abril de 1953), *El Comercio* (edición de la mañana), p. 5.
- Franco, Carlos, Degregori, Carlos Iván y Cornejo-Polar, Antonio. (2014). *Cambios culturales en el Perú*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Hoy: Villa de Fátima. (23 de octubre de 1954). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- Las Chacaritas. (30 de abril de 1955). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- Mangin, William. (1967). Latin American squatter settlements: a problem and solution. *Latin American Research Review*, 2(3), 65-98.
- Mangin, William. (1969). Historia de un caso de urbanización en el Perú. *Cuadernos summa - nueva visión: enciclopedia de la arquitectura de hoy*, (29), 10-22.
- Martinez, Juan Marcos. (2020). Esteras y pizarras: Las barriadas de Lima y la educación escolar como instrumento de movilidad social durante el gobierno de Odría (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Matos Mar, José. (1977). *Las Barriadas de Lima, 1957*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Mendocita (12 de marzo de 1955). *El Comercio* (edición de la tarde), pp. 3-5.
- Mendoza, Juan. (1956). *Nuevo potencial para la educación peruana*. Lima: Colegio Militar Leoncio Prado.
- Ministerio de Educación Pública. (1950). *Plan de Educación Nacional*. Lima.
- Ministerio de Educación Pública. Información Oficial (12 de abril de 1952). *El Comercio* (edición de la mañana), p. 2.
- Mirones Bajo (29 de enero de 1955). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.

- Portocarrero, Gonzalo. (1986). *De Bustamante a Odría. El fracaso del Frente Democrático Nacional, 1945-1950*. Lima: Mosca Azul.
- Poulsen, Karren. (2016). Mujeres y ciudadanía: La consecución del sufragio femenino en el Perú (1933-1955). *Revista del Instituto Riva-Agüero*, 1(2), 141-197.
- Primero de Mayo. (6 de noviembre de 1954). *El Comercio* (edición de la tarde), pp. p3-5.
- Progreso San Cristóbal. (4 de diciembre de 1954). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- Puerto Nuevo. (14 de mayo de 1955). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- Roselló, P. (1951). Algunas consideraciones sobre la enseñanza universal, gratuita y obligatoria. *Educación*, (14-15), 23-36.
- Santa Clara de Bella Luz (17 de setiembre de 1954). *El Comercio* (edición de la tarde), pp. 3-6.
- Valdebenito, María José y Sepúlveda, Leandro. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis: Revista Latinoamericana*, 13(38), 597-620.
- Veintisiete de Octubre (26 de febrero de 1955). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- Veintisiete de Octubre. Segunda a séptima zonas (5 de marzo de 1955). *El Comercio* (edición de la tarde), p. 3.
- Zapata, Antonio. (2013). *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956*. Lima: Derrama Magisterial.

Recibido: 14 de diciembre de 2023

Aceptado: 5 de junio de 2024

Publicado: 30 de diciembre de 2024

Contribución del autor

El autor participó en la elaboración, el diseño de la investigación, la redacción del artículo y aprueba la versión que se publica en la revista.

Agradecimientos

Agradezco al Dr. Francisco Quiroz Chueca por la orientación académica brindada a la presente investigación. Asimismo, estoy muy agradecido con la Dra. Carlota Casalino Sen por los valiosos comentarios y sugerencias que han permitido mejorar este trabajo.

Financiamiento

Sin financiamiento.

Conflicto de intereses

El autor no presenta conflicto de interés.

Correspondencia:

Correo electrónico: juanmarcos.martinez92@gmail.com