

Estudio de las recomendaciones de la Misión Pedagógica Alemana en el mejoramiento de
la Educación Básica Primaria en Colombia

Juan Sebastian Ruiz Lizcano y Domingo Antonio Plata Gómez

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciado en Literatura en Lengua Castellana

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros

Doctor en lenguas, literatura y civilizaciones Romanas.

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Bucaramanga, Santander

2023

Dedicatoria

A todos aquellos quienes con voces de aliento multiplicaron mis esfuerzos en la consecución de tan anhelada meta.

Agradecimientos

Al director del proyecto por tan infinita paciencia y comprensión durante el desarrollo de las diferentes etapas de la investigación.

Tabla de contenido

Introducción.....	9
Justificación.....	12
1. Objetivo.....	14
1.1. Objetivo general.....	14
1.2. Objetivos específicos.....	14
2. Cuerpo del trabajo.....	15
2.1. Marco referencial.....	15
2.1.1. Método.....	20
2.1.2. Resultados.....	24
3. Conclusiones.....	47
Referencias bibliográficas.....	50

Lista de figuras

Figura 1. Fases de metodología del análisis semiótico	21
Figura 2. Plano de Escuela Urbana	45
Figura 3. Plano Escuela Unitaria con vivienda	45
Figura 4. Número de establecimientos educativos básica primaria de 1902 al 2000.....	46

Lista de Tablas

Tabla 1. Recursos invertidos en infraestructura educativa de las regiones de Antioquia, Atlántico, Bolívar y Boyacá.....	32
Tabla 2. Recursos invertidos en infraestructura educativa de las regiones de Cauca, Cundinamarca, Huila y Magdalena.	33
Tabla 3. Recursos invertidos en infraestructura educativa de las regiones Nariño, Norte de Santander, Santander, Tolima y Valle.....	33

Resumen

Título: Estudio de las recomendaciones de la Misión Pedagógica Alemana en el mejoramiento de la Educación Básica Primaria en Colombia.¹

Autores: Juan Sebastian Ruiz Lizcano y Domingo Antonio Plata Gómez ²

Palabras Clave: educación primaria, prácticas educativas, misión pedagógica alemana, memorias de ministros de educación, diferencias formativas.

Descripción: la educación en Colombia se ha caracterizado por ser el tema de muchos debates políticos y el punto de partida de proyectos económicos que han incurrido en el desarrollo de la sociedad. Como evidencia de esto, las reformas educativas realizadas durante los periodos históricos reflejaron el desarrollo sistemático de los cambios en las estructuras y concepciones del sistema educacional pues, estas reformas enmarcaron las idealizaciones que tenían los organismos gubernamentales de los propósitos educativos. Es por ello que este trabajo decidió fijar su atención en las recomendaciones realizadas por la Misión Pedagógica Alemana en la mejora de la educación primaria puesto que a través de esta comisión se modificaron puntos álgidos del accionar educativo en el país que permitieron constituir un sistema educativo íntegro y de calidad. Así, la metodología comprendió la lectura detallada de las memorias de los ministros de educación desde 1965 hasta 1973, en la cuales se detectaron menciones con referencia a las labores desempeñadas por los asesores de la comisión. Del mismo modo, a la luz de los diferentes postulados teóricos, como los de Fontanille sobre las prácticas semióticas, se contrastaron las ideas y reflexiones dejadas por los ministros de educación sobre la situación educativa del país durante la segunda mitad del siglo XX en busca de las incongruencias evidenciadas en la realidad de la enseñanza. Por lo tanto, los resultados indican una serie de divergencias entre los ideales legislativos y las realidades formativas de la profesionalización docente, el material didáctico y la educación primaria producto del afán de desarrollo económico y la tecnologización de todos los sectores sociales de la Nación.

¹ Trabajo de grado

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros.

Abstract

Title: Study of the recommendations of the German Pedagogical Mission in the improvement of Basic Primary Education in Colombia.³

Author : Juan Sebastian Ruiz Lizcano y Domingo Antonio Plata Gómez⁴

Key Words: primary education, educational practices, German pedagogical mission, memories of education ministers, formative differences.

Description : Education in Colombia has been characterized as the subject of many political debates and the starting point of economic projects that have incurred in the development of society. As evidence of this, the educational reforms carried out during historical periods reflected the systematic development of changes in the structures and conceptions of the educational system, since these reforms framed the idealizations that government agencies had of educational purposes. That is why this work decided to focus its attention on the recommendations made by the German Pedagogical Mission in the improvement of primary education since through this commission high points of educational action in the country were modified, which allowed the establishment of a comprehensive educational system and of quality. The methodology included the detailed reading of the memories of the ministers of education from 1965 to 1973, in which mentions were detected with reference to the work carried out by the advisors of the commission. In the same way, in the light of the different theoretical postulates, such as those of Fontanille on semiotic practices, the ideas and reflections left by the ministers of education on the educational situation of the country during the second half of the 20th century were contrasted in search of the inconsistencies evidenced in the reality of teaching. Therefore, the results indicate a series of divergences between the legislative ideals and the formative realities of teacher professionalization, didactic material and primary education product of the desire for economic development and technology of all social sectors of the Nation.

³ Bachelor Thesis

⁴ Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros

Introducción

La consolidación de la educación primaria en Colombia estuvo determinada por los momentos históricos e intereses individuales de las élites que dominaban el poder en el territorio pues, en un principio, solo quienes contaran con el suficiente capital para costear la contratación de instructores privados eran los que accedían a los distintos conocimientos, dejando relegada y sin formación a gran parte de la población que vivía en el país. De ahí que con el devenir de los años, en las áreas apartadas de los centros poblados, la falta de acceso a los saberes mínimos que la iglesia impartía fuera notoria ya que, según Aline Helg (2001) “para inicios del siglo XX el campo se encontraba desprovisto de establecimientos escolares y la falta de alfabetización era allí prácticamente total” (p.30) puesto que, la insuficiencia de los proyectos formativos financiados por el Estado impedía el desarrollo equitativo de los conocimientos básicos en las diferentes zonas del territorio colombiano.

La existencia de estos atrasos en el desarrollo de la educación primaria acarrió la ausencia de profesionales con los conocimientos idóneos para solventar los retos que traía el progreso social, educativo, económico y cultural en las regiones del país. De esta manera, el gobierno colombiano resolvió acudir a una serie de comisiones extranjeras para solventar y poner mayor atención a la brecha formativa existente entre las áreas rurales y las zonas urbanas del territorio nacional.

Así, durante la segunda mitad del siglo XX y dado el posicionamiento de Estados Unidos como el principal foco de desarrollo en la política, la economía y la industria mundial se le otorgó gran importancia a las misiones norteamericanas que arribaron al país con el objetivo de fortalecer las dinámicas socio-económicas del territorio colombiano pues según el autor Martínez (2014) “organismos de carácter internacional como la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la agricultura (FAO) fueron determinantes en la implementación de planes de estudios de carácter técnico, la financiación de infraestructura y la capacitación docente” (p.139) ya que el país se encontraba atrasado en aspectos educativos y de desarrollo.

De igual forma, a finales del siglo XIX e inicios del XX arribaron al país comisiones alemanas para brindar asesoramientos y capacitaciones al respecto de la situación de desigualdad educativa que se presentaba en el país. Las dos primeras intervenciones alemanas trabajaron por la reglamentación de la instrucción básica primaria y el fortalecimiento de la organización infraestructural de las entidades formadoras de maestros debido a que el nivel de cobertura no era suficiente para la cantidad de personas que habitaban el país; en consecuencia, estos esfuerzos permitieron al gobierno colombiano contratar la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 por tercera ocasión como lo afirma Angulo (2007):

Debido a la preocupación por instaurar un régimen educativo de mayor cobertura y complejidad, la mano extranjera empezó a influir en la pedagogía. Así fue como se inició la Misión Pedagógica Alemana en muchas regiones de Colombia (p.7)

De hecho, la iniciativa de los entes gubernamentales por vincular la asistencia de los pensamientos alemanes al desarrollo de los procesos de formación del país planteaba capacitar a los docentes en función de los métodos pedagógicos y los saberes científicos para responder al afianzamiento de la educación básica primaria como medio fundamental en la renovación de los contextos sociales, económicos, políticos y culturales del país.

Así, la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 desarrolló procesos de enseñanza con miras a mejorar las actividades pedagógicas de los maestros en el país. Por lo tanto, la educación primaria en el país recibió progresivamente una serie de modificaciones legislativas que buscaron determinar las funciones de los actores involucrados en el proceso educativo en todo el territorio colombiano ya que, el control y la vigilancia ejercidos por los valores católicos en la administración de las labores formativas obstaculizaron el acceso equitativo de un gran número de personas a la formación básica primaria de las zonas rurales y urbanas a lo largo de la historia.

Con esto, analizar los aportes de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 en la mejora de los procesos de enseñanza de la educación primaria de las zonas rurales y urbanas del país fue el objetivo principal que enfocó el horizonte del presente trabajo pues, mediante la descripción y caracterización de las diversas situaciones educativas del nivel primario a la luz de las reflexiones dejadas por los ministros de educación en sus memorias y los planteamientos de María Cristina Rojas de Ferro, Ana María Angulo y Leonardo Páez Vanegas, quienes reflexionan sobre la incidencia de la Misión Pedagógica Alemana, se lograron contrastar los aventajamientos y desigualdades subyacentes a los diversos procesos de enseñanza que se impartían en las diversas zonas del país.

De esta manera, a través de la perspectiva semiótica se buscó obtener una interpretación distinta de las acciones desempeñadas por la comisión alemana a diferencia de la esbozada por los autores de los textos estudiados. Así, de la mano de los postulados de Jacques Fontanille sobre las prácticas culturales, se logró apreciar una conceptualización diferente del sentido de las prácticas educativas realizadas en el medio formativo del país.

En este sentido, el análisis de los aportes de la Misión Pedagógica Alemana se llevó a cabo mediante el paradigma cualitativo de la interpretación semiótica, pues en el desenvolvimiento de sus fases principales se logró determinar la veracidad de las fuentes primarias, la solidez de las bases teóricas, el establecimiento de las categorías y su posterior interpretación para finalmente, establecer una serie de conclusiones con respecto a las necesidades urgentes de implementar materiales didácticos a los procesos de enseñanza, de

capacitar el cuerpo docente y de una reconceptualización de la educación en los zonas rurales para solventar las brechas existentes con las áreas urbanas.

Justificación

La educación en Colombia se ha caracterizado por ser el tema de muchos debates políticos y el punto de partida de proyectos económicos que han incurrido en el desarrollo de la sociedad. A través de la historia, la educación adquirió distintos niveles de relevancia con los cuales se consolidaron concepciones variadas del acto educativo y los intereses de las élites a cargo del poder. Como evidencia de lo anterior, las reformas educativas realizadas durante los periodos históricos reflejaron el desarrollo sistemático de los cambios en las estructuras y concepciones del sistema educacional pues, estas reformas enmarcaron las idealizaciones que tenían los organismos gubernamentales de los propósitos educativos.

De esta manera, durante el siglo XIX, se elaboraron reformas importantes con miras a desarraigar el paradigma colonial de la educación en las escuelas primarias pues, el “surgimiento de la Instrucción Pública con las reformas de Santander, otorgó un carácter instruccionalista a la institucionalidad de la educación y el saber presentado en las escuelas” (Cifuentes y Camargo, 2016, p.25), con lo cual se pretendía incluir ideas procedimentales al quehacer educativo sin abandonar las ideologías conservadoras que profesaba la Iglesia católica.

Asimismo, previo al establecimiento de la constitución política de 1886, el país fue testigo de la aparición de reformas como el Decreto Orgánico de las universidades en 1842, el de educación primaria de 1884 y la reforma instruccionalista del gobierno radical, con los cuales se pretendía “universalizar la instrucción popular primaria obligatoria, gratuita y laica, lograr un cubrimiento estadístico de los sectores rurales y dignificar la profesionalización del oficio docente” (Cifuentes y Camargo, 2016, p.28) puesto que, en materia educativa el país no suplía los estándares de calidad mínima en el desenvolvimiento de los procedimientos de enseñanza.

En este sentido, la divergencia entre las ideologías políticas y religiosas de los habitantes del país obstaculizó el despliegue concreto de las reformas planteadas para la configuración de la educación pues, con la promulgación de la constitución política de 1886, se pasaron por alto las recomendaciones propuestas por las reformas anteriores al periodo de la Regeneración. Así, esta constitución política reubicó los valores católicos como bases fundamentales para la formación primaria de los estudiantes y mantener el control de los pensamientos liberales sobre la educación.

Por tanto, las reformas realizadas a partir del siglo XX, no fueron ajenas a la realidad del siglo XIX ya que, las problemáticas educativas del pasado aún repercutían en los diversos contextos formativos del país. De este modo, las legislaciones producidas durante el siglo XX, presentaron un conjunto de transformaciones conceptuales y metodológicas que apuntaron hacia la experimentación pedagógica de la enseñanza en las aulas pues, estas

políticas educativas enunciaban el desarrollo de procesos formativos a partir de la vinculación de los pensamientos de otras naciones.

Así, realizar un análisis semiótico de las recomendaciones hechas por la Misión Pedagógica Alemana en el mejoramiento de la educación primaria del país fue de gran relevancia, pues evidenció aquellos vacíos estructurales que acarrearón el surgimiento de problemáticas en cuanto a la cobertura y el acceso a los procesos educativos en los que se instrúan saberes esenciales para la preparación de los futuros ciudadanos. De este modo, analizar las memorias de los ministros de educación en busca de los aportes de la comisión reveló la notoriedad del asunto educativo en la vida del país luego de la intervención de los asesores de la Misión Pedagógica Alemana, ya que según el ministro de educación Daniel Jaramillo (1965) “los problemas educacionales han venido a ocupar un primer plano de preferencia en el tratamiento de la política económica y de desarrollo” (p.11) pues las recomendaciones de los especialistas alemanes determinaron la necesidad de mejorar procedimientos educativos primarios en el país.

En este sentido, el propósito de la interpretación semiótica fue aportar puntos de vista reflexivos en la interpretación crítica de la educación en Colombia con el fin de presentar ideas que contribuyan en la ampliación del horizonte investigativo sobre la configuración de las dinámicas educativas escolares que han incidido en el desarrollo cultural del país. Desde el paradigma cualitativo, la investigación recalcó la trascendencia de observar y reflexionar acerca de la historia educativa para entender su presente y buscar formas de lograr la mejoría del sistema formativo, ya que es uno de los pilares fundamentales en la configuración social de la nación, su desarrollo y la optimización de la formación de los ciudadanos.

Por lo tanto, mediante el análisis de las memorias de los ministros de educación de 1965 a 1973 y la interpretación de los planteamientos de algunos autores en cuanto a los aportes de la Misión Pedagógica Alemana en materia del mejoramiento de la formación primaria se elaboraron una serie de conclusiones en las que se evidenció la brecha existente entre ideales (documentos) y realidades (experiencias, observaciones y estudios) de las prácticas educativas y las acciones de los especialistas que desarrollaron en la mejora de la educación y así, exponer las situaciones inequitativas en cuanto a la calidad y equidad de los procedimientos formativos entre las áreas rurales y las zonas urbanas.

Pregunta de investigación

¿Cuáles fueron los aportes de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 en el mejoramiento de la educación básica primaria del país?

1. Objetivo

1.1. Objetivo general

Analizar los aportes de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 en el mejoramiento de la educación básica primaria a nivel nacional.

1.2. Objetivos específicos

Describir el panorama de la educación básica primaria durante el periodo de 1965 a 1973 cuando el gobierno colombiano contrata la Misión Pedagógica Alemana.

Caracterizar las situaciones que se presentaban en las áreas rurales y las zonas urbanas en cuanto al acceso y la cobertura de la educación básica primaria.

Resaltar la influencia de los aportes de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 en la mejora de los procesos de educación básica primaria.

2. Cuerpo del trabajo

2.1. Marco referencial

Para el desarrollo de la presente revisión documental respecto a los aportes de la Misión Pedagógica Alemana en el mejoramiento de la educación básica primaria, se tuvo presente la información expuesta por diversos trabajos académicos que recogieron y sintetizaron las labores y recomendaciones realizadas por los expertos de la comisión pedagógica alemana en el país. Así, estos artículos forman parte de investigaciones nacionales e internacionales publicadas en revistas digitales de educación, historia y diseño de instituciones como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de París, de Francia y la Universidad de Barcelona. De esta manera, para la adquisición y consulta de estos trabajos académicos se exploraron fuentes tanto físicas como digitales de archivos históricos como el repositorio de la biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República y las bases de datos de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Por lo tanto, gracias a los artículos académicos a continuación reseñados se pudo determinar el panorama de la educación colombiana y sus características a lo largo de las diferentes épocas históricas de la sociedad, pues desde la colonia hasta la instauración de la república, el territorio colombiano ha contado con contribuciones y asesoramientos de naciones como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania para hacer frente a las cuestiones socioeconómicas, políticas, educativas y culturales de un país en vía de desarrollo.

Así, en la investigación *La educación en Colombia: 1918-1957* de Aline Helg (2001) se realiza en primera medida un recorrido histórico y contextual de las diferentes etapas sociopolíticas y las misiones económicas que permitieron consolidar el desarrollo en el país, para en segunda instancia centrar el cuerpo de la interpretación en el factor educativo y la evolución que este tuvo dados los variados intereses de las élites dominantes en el territorio colombiano.

De esta manera, mediante el uso de mapas, tablas comparativas, datos estadísticos y demográficos la autora evidencia que la falta de infraestructuras, recursos y maestros preparados impedían la consolidación de un sistema formativo que diera soluciones concretas a las necesidades urgentes del país. Por tanto, en esta investigación se dilucida detalladamente como la articulación del aspecto religioso y las disputas bipartidistas obstaculizaron la instauración de las reformas educativas promovidas por las misiones económicas y pedagógicas que llegaron al territorio colombiano. Asimismo, de manera transversal a lo largo de los capítulos se exponen las consecuencias derivadas del convulsivo ambiente político y social que acentuaron las diferencias existentes entre la educación de las zonas rurales y el sector urbano del país.

En este sentido, el panorama educativo en Colombia reflejaba el desinterés de los entes gubernamentales por educar la población del territorio pues según el artículo Maestro, función docente y escolarización en Colombia de Alberto Martínez Boom (2016) la falta de instituciones para la formación y preparación de los maestros de básica primaria seguía siendo el agravante principal de las necesidades educativas en el país. En este artículo se exponen a través de una perspectiva analítica de la docencia los diferentes sujetos que han cumplido roles formativos ante las necesidades de educar e instruir la población del país y los requerimientos esenciales para la certificación de estos como docentes. De este modo, el artículo en los diversos apartados esclarece que la ausencia de metodologías y pedagogías íntegras con las exigencias de la sociedad, sumado al desconocimiento teórico práctico de los docentes imposibilitaba el fortalecimiento estructural de los procesos de enseñanza que buscaban formar la población en la técnica y los valores utilitarios del mundo globalizado.

Por lo tanto, las acciones y proyectos realizados por las entidades estatales no otorgaban soluciones concretas para contrarrestar la falta de calidad formativa en las aulas de clases pues, el desconocimiento de la realidad educativa del país era tan agudo que se pasaban por alto particularidades como la escasa conexión vial, la falta de infraestructuras, de materiales y de unificación temática.

Así, en el trabajo doctoral *La construction de l'État colombien au prisme de l'éducation. Nationalisation et modernisation pendant la republique libérale 1930-1946* de Cristina Moreno (2018) se analizan los factores de la puesta en práctica de las reformas educacionales propuestas luego del asesoramiento de las comisiones pedagógicas y el despliegue de las lógicas de acción del Estado al pretender integrar las particularidades de lo local y lo regional en una única necesidad educativa. Asimismo, en este trabajo investigativo se esclarece que la función de la escuela primaria se orientaba hacia el aleccionamiento de los futuros ciudadanos del país pues el poder eclesiástico por recomendación ministerial era el encargado de velar por la alfabetización de la población en el territorio lo cual significó un estancamiento de la educación en el paradigma colonial sin posibilidades de vincular filosofías pragmáticas y seculares para afianzar un sistema formativo coherente con las circunstancias sociales del país a lo largo del siglo XX.

De esta forma, el trabajo académico *The rise of mass education in Colombia in the first half of the twentieth century* de María Fuentes (2021) agrega información valiosa en cuanto a la descripción e interpretación de los esfuerzos propiciados por las naciones extranjeras a través de las misiones pedagógicas que a corto plazo suscitaban mejoras sustanciales de los niveles educativos, pero tiempo después estos esfuerzos quedaron rezagados y fueron insuficientes, lo cual se tradujo en considerables desventajas para el alcance del desarrollo en el país. Por tanto, en esta tesis doctoral se exponen las razones que permiten comprender los orígenes de las desigualdades educativas en el país y, además contribuye a la reflexión sobre los procesos de configuración estatal y los vínculos entre la educación y los intereses políticos.

Dado esto, la investigación presenta evidencias empíricas que enuncian el fracaso de Colombia en sus intentos por lograr una educación equitativa en las diferentes zonas del país, pese a que los organismos gubernamentales continuaron contratando misiones pedagógicas para solventar las problemáticas educativas y estimular el desarrollo socioeconómico del país como lo evidencian los artículos *Conceptos pedagógicos alemanes en la educación en Colombia: la Segunda Guerra Mundial y la actualidad* de Ana María Angulo (2007) y *Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana* de María Cristina Rojas (1982) en los cuales se adoptan posiciones críticas del intercambio cultural generado entre Alemania y Colombia, se describen las diversas circunstancias que caracterizaron la educación en el país durante la Segunda Guerra Mundial y se analiza la influencia de Alemania en los procesos pedagógicos con un sentido totalizador y pragmático.

De esta manera, la tarea de configurar y estructurar el sistema educativo en el país continuó siendo labor de las misiones pedagógicas alemanas, pues en el imaginario de los entes gubernamentales el lento desarrollo de las diferentes esferas sociales en el territorio era producto de la ausencia de pedagogías extranjeras y su capital cultural. Así, para compensar el estancamiento educativo en el país las misiones pedagógicas realizaron estudios, valoraciones, recomendaciones y propuestas en cuanto al fortalecimiento de las infraestructuras, la vinculación de materiales de enseñanza y la creación de instituciones para la preparación de los maestros. Por tanto, en el artículo académico *El libro de texto escolar y la tercera misión pedagógica alemana* de Leonardo Páez Vanegas (2016) se exponen los procedimientos que utilizaron los expertos alemanes para asesorar al gobierno colombiano en la implementación de reformas y propuestas pedagógicas encaminadas hacia el mejoramiento del sistema educativo, y se hace énfasis en la relevancia del diseño gráfico y editorial durante este periodo pues gracias a este fue posible crear diversos tipos de materiales didácticos que se utilizaron en el país para apoyar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, con los asesoramientos, recomendaciones y trabajos desempeñados por la Misión Pedagógica Alemana el desarrollo de las diversas esferas de la sociedad colombiana recibió un impulso considerable pues los futuros ciudadanos ahora serían instruidos en la técnica y las habilidades requeridas por los sectores de la industria para solventar principalmente el atraso socioeconómico del país en comparación con las demás naciones latinoamericanas.

Bases teóricas

Analizar un fenómeno educativo en un entorno específico como Colombia es dar cuenta de unas prácticas culturales enunciadas en documentos oficiales del país. Esto se hizo desde la semiótica de las prácticas culturales pues, al indagar sobre la realidad educativa del país a través de la perspectiva de Fontanille en cuanto a las prácticas, se enuncian interpretaciones que suman valor al estudio de las particularidades de la educación en

Colombia ya que, según el autor “las prácticas son productoras de sentido” (Fontanille, 2008.p.19) con el cual se otorgan interpretaciones del mundo distintas a los idearios determinados por los ejercicios empíricos de los entes gubernamentales y la sociedad colombiana en busca del desarrollo socioeconómico del territorio. De esta manera, los planteamientos establecidos por Fontanille sobre la praxis permitieron interpretar las prácticas educativas como prácticas semióticas y así considerar algunas categorías como actores, espacios, tiempos y objetivos didácticos, las cuales fueron fundamentales para el análisis de los aportes de la Misión Pedagógica Alemana en la mejora de la educación primaria del país.

En este orden de ideas, para la realización del estudio de los aportes de la Misión Pedagógica Alemana en el mejoramiento de la educación inicial fue necesario definir desde la pedagogía conceptos como el de educación primaria, educación rural, calidad educativa, prácticas formativas y políticas educacionales puesto que, a partir de estas concepciones se configuraron los horizontes interpretativos de las propuestas y acciones desempeñadas por los especialistas de la comisión pedagógica en el país.

De este modo, para referirse al concepto de educación primaria el autor Alexander Montes Miranda (2017) propone que “la educación primaria es la consolidación de las bases de la formación integral con la cual el aprendiz puede disponer de conocimientos, actitudes y aptitudes fundamentales que le aseguren un aprendizaje eficiente en toda situación nueva o cambiante” (p.70) ya que, esta educación al ser parte inicial de los diferentes procesos formativos constituye el precedente elemental del posterior desenvolvimiento de los estudiantes en las esferas de la sociedad como futuros ciudadanos. Así, la distribución general de la estructura del sistema educativo en Colombia se encuentra enunciada por la Ley General de Educación (1994) pues en esta se postula que:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a personas que requieran rehabilitación social. (p.2)

Por lo tanto, los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana enfocaron todos los esfuerzos en el nivel primario de la formación para lograr una configuración armoniosa del sistema educativo en general puesto que, las exigencias de una economía desarrollada e industrial solicitaban requerimientos específicos en la preparación de los habitantes para la posteridad de las diferentes regiones. De esta manera, la educación primaria en el país empezó a recibir importantes inversiones en materia de mejoramientos conceptuales, infraestructurales y administrativos pues las causas del lento desarrollo socioeconómico se debían al fiel arraigo del paradigma colonial de la educación en el nivel primario de la formación colombiana.

De igual forma, fue indispensable puntualizar el concepto de educación rural puesto que, durante la conformación del territorio colombiano en república una gran parte de la población habitaba las zonas rurales a diferencia del resto de la colectividad que se establecía en los principales centros urbanos. Así, el nivel de instrucción que recibían estas personas difería ampliamente, entre una zona y la otra, debido a factores infraestructurales, administrativos, políticos y geográficos que impedían la correlación de los contenidos, materiales y tiempos que se empleaban en el desarrollo de la enseñanza en los diferentes niveles de formación. De esta manera, la Ley de Educación Nacional de 1994 en su artículo número 49 postula que:

La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria mediante formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en las zonas rurales. (p.16)

Según lo anterior, el gobierno colombiano reconocía en la educación rural un potencial fundamental para la mitigación de la escasez educativa en las diversas áreas del campo, pero desconocía las múltiples relaciones entre el espacio y sus habitantes y las instituciones y los docentes, lo cual acarreó desequilibrios educativos entre las áreas urbanas y rurales que con el pasar de las épocas se adhirieron permanentemente al panorama educacional del país. Así, en el despliegue de las labores de la Misión Pedagógica Alemana también se tuvo en cuenta la educación rural, pues a pesar que desde lo legislativo se promulgaban palabras esperanzadoras para el alcance de la alfabetización del campo, en la realidad del contexto se manifestaban insuficiencias tecnológicas para el desarrollo de los procesos educativos, además del aislamiento poblacional y las bajas condiciones de bienestar social que dificultaban la instauración de los procedimientos educacionales.

Por tanto, los especialistas de la comisión alemana tuvieron la importante tarea de intervenir la educación rural para solventar los desfases curriculares y administrativos que rezagaban la calidad educativa en estas zonas y así, incluir activamente la ruralidad en las variadas dinámicas socioeconómicas e industriales de las que habían sido excluidas históricamente.

En este sentido, el desarrollo de los procesos de enseñanza tanto en la ciudad como en el campo comenzaron a desenvolverse bajo las supervisiones y sugerencias de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana puesto que, en términos de calidad educativa el país debía mejorar varios elementos pues según José Manuel Tourinán López (2022) “la calidad educativa debe entenderse como el grado de adecuación, coherencia, eficiencia e integración de los elementos que forman parte del proceso de enseñanza con el contexto en el que se genera la educación” (p.3) pues el entorno formativo representa una valiosa fuente de información para la interpretación de las acciones y prácticas que se llevan a cabo dentro y fuera de las aulas de clase.

Así, la calidad educativa en el país no reflejaba claramente sus fundamentos e influencias en el sistema formativo que instruía las futuras generaciones del territorio colombiano, pues las condiciones de aprendizaje no eran las más sólidas ni homogéneas para la población puesto que, en el caso de la docencia el desempeño de los maestros del nivel primario carecía de bases pedagógicas actualizadas y conocimientos didácticos que garantizaran el desarrollo adecuado de las prácticas educativas en las aulas de clase.

Dado esto, los procesos de enseñanza y aprendizaje se limitaban al adoctrinamiento y el refuerzo de la disciplina como objetivos primordiales en la constitución de los estudiantes como seres afectivos, responsables y éticos, desdibujando el planteamiento que define “la práctica educativa como un proceso de solución de problemas en el que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para lograr las metas educacionales que desde la institución se plantean” (López, 2008, p.33). De esta forma, se enuncia que la correspondencia entre los ideales del mejoramiento de la educación primaria y la realidad de los contextos educativos se encuentra fragmentada por el amplio desconocimiento que poseen los organismos de gobierno con respecto a las necesidades específicas de cada comunidad.

Por tanto, para comprender esta relación de divergencia entre los ideales (lo esperado) y las prácticas educativas (lo realizado) Fontanille (2008) propone que:

El valor de las prácticas no se lee únicamente en el contenido de los objetivos que se proponen, sino en la diferencia del hacer narrativo considerado como la transformación elemental, y se lee también en la articulación sintagmática del proceso (p.20). Es decir, que el valor del desarrollo de las prácticas educativas no se encuentra solamente en lo que expresan sino en cómo estas prácticas permanecen conectadas con otras asociando conocimientos y acciones pertenecientes al contexto en el que se despliegan. De esta manera, el contexto y los procedimientos desplegados en este son los encargados de dotar de sentido las acciones realizadas por los entes a cargo del poder, ya que bajo esta perspectiva las políticas educativas dejarían de apreciarse como “el conjunto de acciones que tienen lugar en un sistema educativo con el fin de establecer marcos legales en el plano de la educación” (Rizo, 2018, p. 2) para ser interpretadas analíticamente mediante los ejercicios empíricos que determinan la correspondencia de lo formulado con el medio que se busca mejorar.

Por consiguiente, la utilización de estos postulados teóricos en la revisión documental de los aportes de la Misión Pedagógica Alemana en el mejoramiento de la educación primaria fueron determinantes para evidenciar la discrepancia entre las acciones desarrolladas por los especialistas y las expectativas de la estructuración del sistema educativo en el país.

2.1.1. Método

El enfoque investigativo del presente estudio es de carácter cualitativo pues según el autor Hernández Sampieri (2016) “el paradigma cualitativo se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los humanos y

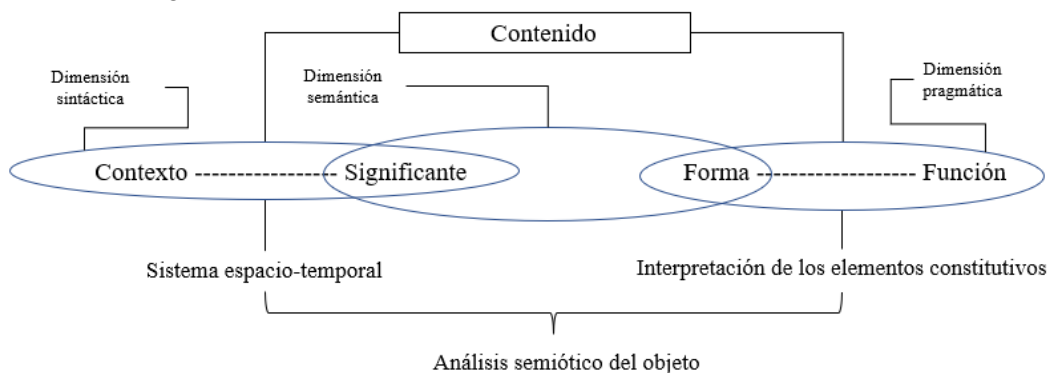
sus instituciones” (p.9) a través de la cual es posible observar el fenómeno de interés en las circunstancias en las que se genera o produce y así, determinar los diversos planteamientos que buscan comprender el sentido de los procesos sociales. Dado lo anterior, el enfoque cualitativo proporciona una riqueza interpretativa para el desarrollo de la presente investigación en cuanto a la contextualización de los aportes realizados por la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 en el mejoramiento de la educación básica primaria del país, y además brinda un punto de vista crítico de la situación actual de la educación colombiana.

Así, para el estudio de los aportes de la Misión Pedagógica Alemana desde el paradigma cualitativo se plantea el desarrollo de un análisis semiótico de las memorias de los ministros de educación pues este tipo de estudio “consiste en la identificación semántica de los significados (contenidos de las funciones semióticas) puestos en acción a partir de la transcripción del proceso y de cada una de las partes en que se puede descomponer dicho objeto de estudio” (Alvarado, 2006, p.538) ya que, este método al no estar ligado a los procedimientos estadísticos produce una serie de hallazgos particulares que forman parte de ejercicios empíricos, comportamientos sociales y fenómenos culturales que también dotan de sentido la reflexión crítica de la realidad educativa del país.

Por tanto, en la siguiente figura se representa el orden esquemático que orienta el desarrollo metodológico del análisis semiótico.

Figura 1.

Fases de metodología del análisis semiótico



Nota: Esta figura muestra las fases metodológicas a seguir en el desarrollo de un análisis semiótico.

De esta manera, para el despliegue del análisis semiótico se partió del contexto y el significante ya que, estos elementos se encargan de dotar de identidad el objeto de estudio en un espacio y tiempo determinados para luego, examinar la forma y la función de los significados pues estos componentes permiten interpretar el sentido, cualidades o atributos que posee el concepto en la relación del objeto con los sujetos. Por tanto, la orientación del

análisis semiótico partió de lo connotativo pasando por lo denotativo hasta llegar a visualizar la relación de los signos con los usuarios en las diversas puestas en práctica que formar nuevos conjuntos significantes cada vez más perceptibles.

Asimismo, el desenvolvimiento del análisis semiótico contó con el apoyo de una revisión documental puesto que esta estrategia indagatoria “permite identificar el objeto de estudio y establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los discursos construidos y los elementos abordados” (López, 2014, p.2) pues, mediante las diferentes fases el investigador puede buscar, acceder, recopilar y contrastar la información disponible y así adoptar una visión menos prescriptiva y más interpretativa de la realidad que se analiza.

En este orden de ideas, inicialmente se realizó una extensa inspección bibliográfica de los distintos trabajos académicos que analizaban temáticas educativas a través de la historia y sus aconteceres en el porvenir de la sociedad colombiana. Así, se consultaron artículos, tesis doctorales y libros de historia en los cuales se detectaron menciones comunes a las misiones pedagógicas, la cooperación internacional y la necesidad de mejoramientos sustanciales en las estructuras educativas del país.

Por tanto, para el análisis semiótico se examinaron las memorias de los ministros de educación de Colombia de 1965 a 1973 en busca de información sobre las actividades implementadas por la Misión Pedagógica Alemana en el mejoramiento de la educación básica primaria. Así, para la delimitación de las memorias de los ministros de educación se tuvo presente la correspondencia temporal de los documentos con los años de intervención de la Misión Pedagógica Alemana y la no fragmentación de la información dado que varios escritos se encontraron cortados e incompletos debido a la mala digitalización de estas memorias.

En este sentido, la interpretación semiótica permitió identificar en la memoria de 1965 amplias descripciones de la situación educativa que se desarrollaba en el país pues, según el ministro Daniel Jaramillo (1965) “en este contexto es necesario ubicar la educación dentro de una órbita de prioritaria importancia y articular íntimamente su mejoramiento cualitativo, su extensión cuantitativa con su función social” (p.3) con lo cual se enunciaba la presencia de ciertas problemáticas latentes al despliegue de los procesos educativos en el país durante este periodo de tiempo. De este modo, el documento presenta un recuento general del panorama formativo que se encontró el grupo de especialistas alemanes al llegar al territorio colombiano, pues en el documento se exponen las recomendaciones formuladas con respecto al “cambio de los conceptos tradicionalmente arraigados sobre la educación y el mejoramiento de currículos y de las técnicas educativas de los niveles primarios” (Jaramillo, 1965, p.4) ya que, la realidad formativa del país enunciaba vacíos y atrasos de gran importancia en términos de calidad y cobertura educativa.

De igual forma, en la memoria del ministro de educación Gabriel Mejía (1966), las descripciones resaltaban los acuerdos alcanzados mediante la gestión de la política educativa que priorizaba el suministro de ayuda extranjera para el mejoramiento de los procesos de

enseñanza y aprendizaje puesto que, al interior del documento se encontraron menciones de las recomendaciones establecidas por los asesores de la Misión Pedagógica Alemana en cuanto al aumento de esfuerzos en la preparación y capacitación del cuerpo docente pues, estas determinaban “en cuanto a la enseñanza primaria, la comisión reitera la necesidad de la preparación de maestros en las Escuelas Normales e instituciones profesionales” (Mejía 1966, p.5) ya que, los niveles de la calidad educativa en las aulas del país no eran muy satisfactorios en contraste con las aspiraciones sociales y económicas de los entes gubernamentales. Igualmente, en esta memoria de educación se identificó la mención de los materiales didácticos en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Así, en el documento del 1967 la información presentada por el ministro de educación Gabriel Mejía, puso de manifiesto todas las labores que se llevaron a cabo para la construcción de escuelas e instituciones para la enseñanza primaria en el país ya que, en las descripciones del ministro se evidenciaron los proyectos y las características de las edificaciones que se realizaban en determinadas zonas del territorio colombiano con el fin de disminuir la cantidad de personas sin acceso a la formación educativa.

Por tanto, para esta fase metodológica se tuvieron en cuenta los documentos digitalizados de los ministros Daniel Arango Jaramillo (1965 – 1966), Gabriel Betancourt Mejía (1966 – 1968), Octavio Arizmendi Posada (1968 – 1970), Luis Carlos Galán Sarmiento (1970 – 1972) pues, a partir de las descripciones presentadas se logró obtener una idea del panorama educativo, antes, durante y después de la llegada de la comisión extranjera al país.

De este modo, el análisis semiótico en su proceder metodológico consistió en el contraste conceptual del contenido de las memorias de los ministros de educación con los planteamientos teóricos de las investigaciones que formulaban diversas apreciaciones sobre las características más relevantes de los procedimientos de mejora implementados por los entes gubernamentales y las comisiones extranjeras. Así, los textos que se utilizaron para corroborar la información expuesta en los documentos históricos fueron: La educación en Colombia 1918 –1957 de Aline Helg (2001), Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana de Cristina de Ferro (1982), El libro de texto y la tercera Misión Pedagógica Alemana de Leonardo Vanegas (2016) y Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana de María Angulo (2007) ya que, a través de sus postulados se pudo determinar una serie de categorías con las cuales se buscó interpretar los aportes de la Misión Pedagógica Alemana en el mejoramiento de la educación primaria.

Por lo tanto, de la mano de esta interpretación semiótica se realizó una aproximación al análisis de las prácticas culturales según lo expuesto por Fontanille para realizar un recorrido inductivo – deductivo del fenómeno de estudio. Así, para el estudio semiótico de las memorias de los ministros de educación se construyó una matriz de análisis con las categorías: misión pedagógica alemana, situación de la educación básica primaria, profesionalización docente, material didáctico y espacios. Por consiguiente, la realización del

análisis semiótico buscó generar una serie de conclusiones con las que se evidenciaron las convergencias y divergencias entre los imaginarios educativos, el contexto y las prácticas ejecutadas en el mejoramiento de la educación primaria del país.

2.1.2. Resultados

Para comprender las incidencias de la Misión Pedagógica Alemana en el sistema educativo colombiano en este apartado del trabajo se reseña y analiza la información encontrada en las memorias de los ministros de educación desde 1965 hasta 1973, al respecto de las labores de asesoramiento que desarrollaron los especialistas alemanes en el país y fueron registradas en estas reflexiones. De esta forma, el horizonte analítico parte del orden deductivo ya que a partir las situaciones generales se configura el desglosamiento de las diversas facetas del fenómeno de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 y examina sus propuestas en términos de educación básica primaria, la capacitación de maestros, el diseño de material didáctico y la adecuación de espacios físicos en la configuración de las bases del sistema educativo del país. A continuación, cada uno de estos tópicos son analizados detenidamente para determinar aquellas incidencias en cuanto a la mejora o estancamiento de la situación de la educación básica primaria y sus diferencias entre las zonas rurales y las áreas urbanas del país.

La Misión Pedagógica Alemana (1965 a 1973)

A través de la mirada histórica del panorama educativo en el territorio del país se han evidenciado aquellos momentos y factores primordiales que sirvieron de piedra angular para la reconfiguración de las bases principales de la educación en Colombia. Es por esto que existen evidencias, tanto físicas como legislativas, de comisiones extranjeras que desarrollaron estudios, recomendaciones y asesoramientos acerca de los tópicos y las experiencias educativas atestiguadas en las aulas de clase de las áreas rurales y las zonas urbanas. Dentro de las principales intervenciones se destaca el caso alemán puesto que en tres ocasiones arribaron al territorio colombiano comisiones dirigidas por expertos del país europeo con objetivos específicos, concretos y definidos en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del nivel básico primario que se desenvolvían en el Estado.

Inicialmente, para las épocas de 1870 y 1924, las dos primeras intervenciones pedagógicas arribaron al país para desarrollar labores en torno a la valoración de la calidad de los procesos educativos y las problemáticas que acontecían alrededor del nivel básico primario de educación. Fue así, como la reestructuración del sistema educativo colombiano comenzó a configurarse pues, durante estas épocas el trabajo de los asesores estuvo encaminado hacia “la formación y capacitación del personal docente, la implantación de nuevos métodos pedagógicos, la enseñanza científica y la definición y clarificación de la tarea del Estado en la educación” (Angulo, 2007, p.8), ya que las instituciones encargadas de la instrucción de los docentes del nivel primario no contaban con la suficiente preparación

metodológica y didáctica para la impartición de las clases, lo que sumado a la falta de recursos y materiales apropiados para la comprensión de los tópicos expuestos generó considerables vacíos al respecto de la calidad educativa que recibían los estudiantes tanto de sectores rurales como de zonas urbanas.

Dadas las intervenciones anteriores de las comisiones alemanas, en tercera ocasión un grupo de expertos extranjeros fue enviado a suelo colombiano para valorar los resultados y alcances conseguidos en materia de progresos o estancamientos educacionales del nivel primario y la continuación del desarrollo de las capacitaciones del cuerpo docente. Así, la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 “se empeñó por la tecnificación de la enseñanza básica primaria, la dotación de materiales didácticos para las instituciones y la preparación del personal docente” (Angulo, 2007, p.14) pues de los propósitos establecidos por el nuevo grupo de especialistas europeos se derivaron tres ejes fundamentales con los cuales las labores fueron orientadas. De esta forma, el primero correspondió al estudio detallado de los resultados obtenidos luego de ciertos años de esfuerzos mancomunados entre ambos países, el segundo agrupó los diversos anhelos de los expertos al respecto de la instauración del enfoque técnico en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en gran parte del territorio colombiano y el tercero correspondió a todo lo relacionado con las capacitaciones del personal docente y la creación, producción y distribución de materiales didácticos para el nivel básico primario de educación.

Según lo anterior, se debe resaltar que la llegada de estas comisiones extranjeras significó para el país un encuentro directo de las pedagogías tradicionales predominantes en el territorio colombiano con aquellos otros enfoques más técnicos, liberales y pragmáticos del acto educativo. Tópicos como la memorización de conceptos, el castigo como eje de orden y disciplina, el sesgo clerical y el trabajo individual fueron algunos de los temas que se vieron enfrentados a las nuevas propuestas pedagógicas que vincularon los especialistas europeos en sus labores formativas.

En este sentido, las primeras transformaciones educativas que tuvieron lugar en el novicio sistema educacional fueron de orden dualista ya que, en instancias iniciales el encuentro dicotómico entre la pedagogía tradicional y pedagogía contemporánea definió la funcionalidad y viabilidad de la amplia puesta en práctica de los planteamientos alemanes en cuanto a lo conceptual, estructural y metodológico. El panorama educativo en el territorio colombiano presentaba particularmente una serie de atrasos e inconvenientes heredados del pasado colonial y las luchas elitistas que impedían la consolidación de proyectos educativos sólidos y al servicio del público, pues la relevancia de la educación estuvo reservada para el privilegio de aquellos quienes podían costearla.

De esta manera, el acrecentamiento de una segregación y discriminación en cuanto a la adquisición de los conocimientos y el acceso a los procesos de instrucción comenzó a

formar parte de la cotidianidad social y política de la población colombiana. Por parte de los gobiernos estatales nunca fue una verdadera urgencia la necesidad de formar y capacitar al pueblo, pues el país tuvo que esperar hasta la contratación de las comisiones alemanas para lograr la legislación de la obligatoriedad de la instrucción pública básica primaria y la definición de las funciones del Estado como supervisor y principal garante del desarrollo de los procesos formativos en el territorio.

Por lo tanto, según la memoria del ministro de Educación de 1973 Juan Jacobo Muñoz, los especialistas de la comisión alemana fundaron los propósitos de la misión pedagógica:

En la urgencia de ofrecer al sector rural del país más y mejores servicios, pues se trata de un área nacional deprimida, atendida insuficiente y deficientemente, la cual se busca integrar más al desarrollo nacional para alcanzar metas relativas a la política de generación de empleo y para obtener un desarrollo regional equilibrado (Muñoz, 1973, p.64).

Por ende, la educación rural se tornó como uno de los factores de interés principal para los expertos de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) puesto que, gran parte de la población colombiana no vivía en los centros urbanos a finales del siglo XX provocando en estos sectores alejados de la ciudad la presencia de menores niveles de acceso, permanencia y desempeño educativo que en las zonas urbanas. Asimismo, la poca incidencia de los entes gubernamentales en la promoción de proyectos educacionales sólidos obstaculizó los trabajos que permitirían solucionar progresivamente la brecha educativa entre la formación impartida tanto en las zonas urbanas como en las áreas rurales.

Como prueba de lo anterior, en el documento correspondiente a la memoria del ministro de Educación Daniel Arango Jaramillo de 1965 se detectaron alusiones directas de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) en las que enunciaron las condiciones en las que se encontraba el régimen educativo y las consecuencias gestadas producto de la pésima ordenanza del gobierno colombiano. Para la segunda mitad del siglo XX, las recomendaciones de la comisión alemana expresadas en palabras del ministro resaltaron que “en Colombia la educación, no solo se debe ubicar dentro de una órbita de prioritaria importancia, sino que es indispensable articular íntimamente su mejoramiento cualitativo y su extensión cuantitativa con su función social” (Jaramillo, 1965, p.3) ya que, en el afán por alcanzar el desarrollo económico y social del Estado, aquellos vacíos latentes en materia de accesibilidad y cobertura de la educación básica primaria quedaron relegados al plano del olvido fuera de la vinculación pues, en la realidad factores geográficos, políticos, religiosos y económicos obstaculizaron el desenvolvimiento completo de los proyectos formativos que apuntaban hacia la resolución de las problemáticas educacionales en el nivel básico primario.

En ese momento, el centro de atención era el florecimiento de las relaciones comerciales con las demás naciones del mundo globalizado, las cuales exigían como mínimo un nivel sobresaliente en los estándares de educación de los ciudadanos pues se evidenció que, dentro de los imaginarios de los especialistas europeos con respecto a las graves deficiencias que presentaba el sistema educativo del país, la falta de una correlación entre las necesidades reales, lo que la sociedad exige y la formación de los individuos era uno de los tópicos con los que se debía trabajar arduamente.

Por lo tanto, en las recomendaciones o sugerencias dadas por los expertos de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) se encontraron los siguientes puntos:

- El mejoramiento cualitativo de la docencia escolar, principalmente del nivel primario, al igual que la calificación del maestro a partir de la organización normalista.
- La elevación del estatus social del maestro y de una mejor remuneración del magisterio.
- La actualización de los currículos y las técnicas educativas de los niveles primarios.
- La ampliación de los medios (aulas, establecimientos, instituciones, etc.) en el nivel primario. (Jaramillo, 1965, p.7)

Según lo anterior, se ratifica la afirmación realizada previamente al respecto del enfrentamiento entre los conceptos de pedagogía tradicional y pedagogía contemporánea, pues en varios de los puntos establecidos por la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) se manifestó la inclinación de los expertos europeos por fundamentos más contemporáneos y de orden metodológico en la configuración de los planes de instrucción educativa. La actualización o mejora de las bases cognoscitivas y teóricas, tanto de maestros como de estudiantes era de vital importancia puesto que, para suscribirse eficazmente a los campos del progreso y el desarrollo social, la reforma de las concepciones tradicionalistas de la educación latentes en el país debía realizarse lo más pronto posible para lograr cambios reales y concretos alrededor del incremento de los índices de calidad educativa, el acceso al conocimiento y la adecuación de las infraestructuras.

Por lo tanto, al vincularse idearios orientados hacia un enfoque técnico en el cual las principales preocupaciones ya no eran la memoria ni las enseñanzas religiosas, sino los resultados del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, las concepciones tanto del rol alumno como del rol docente se vieron modificadas con el fin de priorizar la polivalencia de las funciones con que cada uno de estos actores contribuían a los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los primeros años de Misión Pedagógica Alemana (1965-1973)

estuvieron dedicados a la fijación de un orden conceptual con el cual, el país se esperaba en adquirir una serie de avances importantes al respecto del nuevo enfoque predominante en el accionar formativo, y al mismo tiempo, la adopción, por parte del Estado, de una política educativa armónica, coherente y articulada con las orientaciones de las necesidades sociales del país.

Al respecto, los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) formularon algunas recomendaciones que solicitaban al gobierno colombiano “el cambio de los conceptos tradicionalmente arraigados sobre la educación para promover la funcionalización social de esta y la creación de contenidos y orientaciones sociales que ubiquen al individuo en los diversos contextos con los que se relaciona.” (Jaramillo, 1965, p.12) pues, la labor de los especialistas alemanes partía de la modificación de las bases conceptuales que tradicionalmente han prevalecido en los procesos de enseñanza del país y han permanecido herméticas a las nuevas postulaciones pedagógicas que contemplan de forma técnica y científica los aprendizajes de los estudiantes.

Así, con el transitar de los años, los empeños de los expertos alemanes se decantaron hacia aquellas problemáticas que requerían de atención detallada, puesto que los idearios educativos del gobierno seguían arraigados al legado colonial e independentista de un carácter conservador. La docencia en el nivel básico primario, inicialmente requirió de labores, tanto legislativas como formativas ya que, la actividad docente en el país históricamente ha carecido de la relevancia adecuada, la remuneración justa y la disposición de garantías sociales, lo que permitió el surgimiento de vacíos legales y pragmáticos en la medida en que los maestros en función del acto instructivo no contaban con requerimientos elementales como el conocimiento y el dominio de teorías y técnicas pedagógicas para el desarrollo del ejercicio formativo en las aulas.

Por lo tanto, el contexto rural fue el mayor afectado por el surgimiento de estos vacíos pues según el trabajo de los especialistas europeos, registrado en las memorias de los ministros de educación, para finales de 1969 se tenían estadísticas de las zonas rurales en las que “el 76% de las escuelas primarias tienen una sola aula, el 80% de estas mismas tienen un solo maestro para el desarrollo de todos los cursos y el 70% ofrecen solamente uno o dos grados de escolaridad” (Galán, 1970, p.12). Todo esto ocasionó el incremento de la desigualdad en cuanto a la duración de la instrucción básica primaria rural y el tiempo de la enseñanza de las zonas urbanas pues, disponer de menos grados y tiempo para la formación de los estudiantes en los entornos rurales conjuntaba otro obstáculo en la adición de factores amplificadores de la brecha educativa entre estas zonas del país ya que, eran pocos los contenidos y conocimientos que se lograban enseñar en estos lapsos de tiempo.

Además, con la vigencia de la Ley 56 de 1927, por la cual se dictaban algunas disposiciones sobre los grados y la duración de la instrucción básica primaria, en los medios

rurales se profundizaron las diferencias en temas de acceso, cobertura y calidad educativa pues, la legislación fragmentaba la instrucción básica primaria “en dos años de estudio en escuela rural alternada, cuatro años de estudio en escuela rural para hombres y cinco años de estudio en escuela urbana” (Ley 56 de 1927), lo cual impedía la consolidación de un proceso de enseñanza concreto en las áreas rurales que mantuviera una homogeneidad temática y procedimental en la formación básica primaria rural pues, la fundamentación de los maestros en la ruralidad solo se limitaba al hecho de saber leer, contar y escribir, a diferencia de las áreas urbanas donde el Magisterio exigía mayor preparación y dominios pedagógicos del cuerpo docente.

De esta forma, en las reflexiones establecidas en la memoria del ministro de Educación Octavio Arizmendi Posada en 1969, se encontraron de nuevo recomendaciones relacionadas con la preparación del personal docente y los requisitos o exigencias establecidas para la expedición del título como profesional de la docencia. Así, las recomendaciones de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) fueron las siguientes:

- Los profesores de todas las escuelas y colegios colombianos deben ser graduados en establecimientos pedagógicos Escuela Normales, el Instituto Pedagógico Nacional o sus equivalentes reconocidos por el Estado y con la remuneración y prestaciones sociales que establezcan las leyes, sin discriminaciones entre oficiales y privados.
- Solicítese al gobierno Nacional la expedición de un estatuto docente que garantice a los educadores de todos los niveles la seguridad jurídica, económica y capacitación y merecimientos.
- Impulsar el mejoramiento de la enseñanza primaria y la preparación de maestros en las Escuelas Normales.
- Restablecer el servicio docente rural como requisito para optar por el título de bachiller y profesional. (Posada, 1969, p.10)

Según lo anterior, se debe resaltar que las sugerencias dadas por los especialistas europeos denotaban una inclinación directa por la mejora de los procesos formativos de los docentes y la actualización y valoración de saberes, mediante la dotación de guías didácticas para el desarrollo de las labores de enseñanza, pues se continuaban fortaleciendo los avances y aprendizajes alcanzados con el trabajo de las misiones previas. Paralelamente, la producción y distribución de materiales didácticos como guías para docentes y cartillas de trabajo se incrementó puesto que, según el enfoque pedagógico del autor suizo Jhoan Heinrich Pestalozzi reseñado por el licenciado Ciro Alfonso Izaquita, en el trabajo titulado La prevalencia de Pestalozzi en el entorno del siglo XXI, “la verdadera educación debe conjugar el ‘saber’, el ‘saber hacer’, el ‘saber ser’ y el ‘saber sentir’ para conducir a la libertad, la autonomía intelectual y moral del individuo” (Izaquita, 2013, p.57), pensamiento que

orientó la labor de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 hacia el desarrollo de procesos educativos con base en postulados íntegros y como enfoques principales los intereses de los estudiantes, el trabajo colaborativo y el desarrollo de las capacidades productivas y creativas del estudiantado.

Asimismo, en el ámbito rural, los empeños de los especialistas europeos se hicieron sentir, pues al proponer el servicio rural docente como requisito crucial para la obtención del título de maestro, tanto expertos como practicantes evidenciaron las diversas problemáticas que impedían el afianzamiento de los planes de mejoramiento en estas zonas alejadas de los centros poblados del país. Por lo tanto, durante los años de intervención de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973), el contexto de la ruralidad conllevó enormes impulsos y labores para subsanar la enorme brecha de desigualdad latente entre estas áreas y las zonas urbanas, en cuanto al acceso a los conocimientos y procesos educativos de calidad ya que, esta ha sido la principal causante de los lentos avances en materia de progresos educativos, económicos, políticos sociales y culturales en el país.

En consecuencia, la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) significó para el país, desde este punto de vista, la prolongación del encuentro directo de los pensamientos tradicionales arraigados en la sociedad colombiana con los idearios humanistas y críticos de la sociedad alemana, lo cual acarreó transformaciones primordiales tanto en la concepción de la educación, los actores y las pedagogías como en la ejecución de procesos de enseñanza. Principios como la memorización, el castigo como disciplina y el trabajo individual fueron refutados por concepciones en las que el fomento de las capacidades creativas y productivas, el trabajo en conjunto y los intereses particulares de los estudiantes eran el foco de atención en el desarrollo de las clases.

Por lo tanto, el estudiante, el profesor y el entorno, se configuraron como pilares base para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el área rural, el adelanto de capacitaciones, el surgimiento de requerimientos formativos y la disposición de materiales didácticos fueron tópicos que dispusieron de gran relevancia en el trabajo de los especialistas europeos pues todas las modificaciones apuntaban hacia la subsanación de las brechas existentes en el acceso al conocimiento, la educación y los recursos didácticos entre las zonas rurales y urbanas del territorio del país.

Situación de la educación básica primaria en Colombia

En Colombia, la educación básica primaria desde sus inicios estuvo condicionada por el contexto político y social del país, pues sufrió diversos cambios dada la visión colectiva que ejercían las élites a cargo del poder en la historia del territorio nacional. Ejemplo de esto fue la modificación del foco educativo basado en lineamientos ideológicos y partidistas pues, en 1850 el gobierno liberal descentralizó la educación y le otorgó libertad de instrucción en

la planificación de las labores, pero posteriormente, en 1887, los intereses particulares de los gobernantes conservadores ocasionaron que la educación básica primaria volviera a regirse por los planteamientos religiosos en el control y exposición de los contenidos. Estos vaivenes continuaron durante los años venideros debido a la incapacidad del gobierno para establecer políticas de Estado y proyectos educativos a largo plazo que permitieran la instrucción de la población en los conocimientos básicos.

Sumado a esto, las guerras civiles y diversos conflictos latentes en el país ahondaron las problemáticas educativas ya que, las complicaciones sociales y económicas heredadas del pasado ocasionaron que el direccionamiento de los recursos monetarios se destinase hacia la recuperación de las bases de la economía y la industria, dejando de lado la atención de la situación educativa del territorio colombiano, lo cual ocasionó un progresivo desequilibrio y retraso en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que conllevó al atraso del sistema educativo nacional.

De igual forma, el matiz educativo escolástico heredado del legado hegemónico español, permitía que la iglesia ejerciera control sobre los maestros y los contenidos que estos impartían, llegando incluso a tener la potestad de denunciar y exigir el despido de algún maestro que tuviera un comportamiento inmoral y poco religioso como lo enuncia Ramírez (2006):

Los conservadores dispusieron que la educación primaria, aunque debía ser gratuita no debía ser obligatoria, y que además la educación en el país se debería regir por los preceptos de la iglesia católica, la cual la orientaría y la supervisaría (Ramírez, 2006, p.11)

Lo cual ordenaba que los contenidos se fundamentaran en los postulados religiosos y no en la razón y las necesidades del entorno. Así, en Colombia la legislación que refería al nombramiento de maestros se caracterizó por carecer de rigor sobre las exigencias formativas pues, aunque en un principio solo las personas con un título podían ser nombradas, con la expedición del Decreto 491 de 1904 se permitió que en caso de la ausencia de docentes se designarían personas sin ninguna titulación si poseían las siguientes características: “buena conducta, profesar la religión católica, conocer los conocimientos básicos de instrucción en las materias a enseñar y conocer los métodos de enseñanza y su aplicación práctica” (Decreto 491, 1904)

Asimismo, la escuela básica primaria permaneció sujeta a los aconteceres políticos y sociales del país pues muchas instituciones no podían desarrollar sus actividades académicas durante los conflictos, dejando a muchos niños sin acceso a la educación. Al finalizar la Guerra de los Mil Días, el país se encontraba en una situación precaria en todos los sentidos, sumado a esto el poco interés que se le daba a la educación convirtió al sector en el más atrasado del país, debido a que los recursos no llegaban, y no existía el debido interés en

augmentar el financiamiento para dicho rubro, por lo que el gobierno central llevó a cabo reformas destinadas a la descentralización de la educación.

Por todo esto, mediante de la expedición de diversas reformas se inició un proceso por medio del Decreto 491 de 1904 en el cual escuela básica primaria se descentralizó administrativamente y cada departamento debió encargarse de la financiación, nómina de maestros y la supervisión de la escuela básica primaria. En primera medida fue una disposición adecuada, entendiendo el contexto de la situación del país y la falta de recursos públicos e interés en la misma. En consecuencia, la cantidad de recursos dispuestos que se destinaron a la educación por algunos departamentos, se pueden ver en las memorias de los ministros de educación nacional durante los años en cuestión.

Tabla 1.

Recursos invertidos en infraestructura educativa de las regiones de Antioquia, Atlántico, Bolívar y Boyacá.

Año	Antioquia			Atlántico			Bolívar			Boyacá		
	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)
1925	4.697.270	1.223.169	26,04	903.898	200.846	22,22	1.133.612	296.666	26,17			
1926												
1927	6.797.573	1.713.523	25,21				2.552.750	521.228	20,42	1.419.592	207.916	14,65
1928	8.356.252	1.872.725	22,41				1.162.807	225.236	19,37	1.640.255	383.521	23,38
1929	9.398.625	1.874.371	19,94				2.891.870	646.510	22,36	1.221.466	238.485	19,52
1930	7.906.368	1.015.155	12,84				1.927.815	520.896	27,02	2.216.484	361.578	16,31
1931	8.485.004	834.994	9,84	1.299.935	207.839	15,99	1.723.696	420.347	24,39	1.549.407	320.441	20,68
1932	6.402.653	836.482	13,06	1.105.672	241.929	21,88	1.358.790	331.571	24,40	1.543.259	240.090	15,56
1933	6.280.930	932.936	14,85	1.083.255	222.380	20,53	1.590.381	346.521	21,79	1.555.645	250.122	16,08
1934	7.048.384	1.282.654	18,20	1.497.814	293.058	19,57	1.881.842	485.510	25,80	1.997.042	442.953	22,18
1935	7.732.092	1.529.263	19,78	1.682.607	344.484	20,47	1.644.443	362.475	22,04	2.416.097	400.956	16,60
1936	7.340.729	1.267.119	17,26	2.026.675	234.492	11,57	2.318.085	454.662	19,61	2.694.756	490.654	18,21
1937	6.815.642	1.236.717	18,15	2.343.917	272.966	11,65	2.782.530	491.969	17,68	3.083.634	584.793	18,96
1938	8.544.515	1.710.918	20,02	2.529.602	321.643	12,72	2.879.323	545.015	18,93	3.548.235	627.209	17,68
1939	9.292.498	1.607.832	17,30	2.582.148	426.836	16,53	3.485.586	659.646	18,92	3.238.289	554.151	17,11
1940	11.231.128	1.913.158	17,03	2.454.517	392.580	15,99	3.170.993	685.304	21,61	2.913.342	639.501	21,95
1941	11.258.504	1.789.935	15,90	3.107.276	466.981	15,03	3.425.063	737.584	21,53	3.164.312	709.560	22,42
1942	11.931.372	2.210.392	18,53	2.993.587	576.402	19,25	3.702.523	851.814	23,01	3.153.687	611.174	19,38
1943	14.612.338	2.981.189	20,40	4.132.200	770.327	18,64	4.472.773	1.136.356	25,41	4.030.225	774.688	19,22
1944	19.917.834	3.190.783	16,02	5.599.200	971.579	17,35	5.505.419	990.407	17,99	4.196.050	719.120	17,14
1945	20.919.008	3.222.425	15,85	6.431.110	1.423.498	22,13	7.400.498	1.556.810	21,04	3.900.003	782.920	20,07
1946	22.070.211	4.141.498	18,77	9.027.497	1.963.610	21,75	7.474.692	1.677.818	22,45	5.125.693	825.690	16,11
1947	25.992.011	5.254.927	20,22	9.153.443	1.996.694	21,81	7.891.111	1.810.192	22,94	6.054.294	882.960	14,58
1948												
1949	33.476.822	7.566.731	22,60	10.467.712	2.421.145	23,13	11.936.206	2.611.447	21,88	7.312.539	1.304.439	17,84
1950	40.252.306	8.197.343	20,36	11.702.337	3.180.253	27,18	13.656.828	2.652.545	19,42	9.168.917	1.505.764	16,42

Nota: En la anterior tabla se puede evidenciar la distribución de recursos económicos invertidos en infraestructura del año 1925 a 1950 en los departamentos de Antioquia, Atlántico, Bolívar y Boyacá. Tomado de: memorias de educación de 1965.

Tabla 2.

Recursos invertidos en infraestructura educativa de las regiones de Cauca, Cundinamarca, Huila y Magdalena.

Año	Cauca			Cundinamarca			Huila			Magdalena		
	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)
1925	372.920	87.673	23,51	1.762.776	327.524	18,58	266.474	80.848	30,34			
1926												
1927												
1928												
1929												
1930												
1931	662.548	131.464	19,84	6.990.181	664.703	9,51	454.780	105.173	23,13	815.875	223.331	27,37
1932	621.179	126.123	20,30	7.873.700	810.455	10,29	438.023	110.403	25,20	737.998	160.295	21,72
1933	736.893	143.124	19,42	8.365.961	832.852	9,96	555.413	117.255	21,11	781.587	176.898	22,63
1934	792.722	131.124	16,54	9.505.038	821.382	8,64	759.775	156.009	20,53	1.787.382	142.473	7,97
1935	1.113.840	200.668	18,02	9.126.772	902.847	9,89	641.303	148.377	23,14	1.588.065	222.140	13,99
1936	1.169.672	204.536	17,49	7.459.216	1.204.879	16,15	917.282	180.910	19,72	1.697.864	251.954	14,84
1937	1.291.419	262.594	20,33	6.354.277	1.433.472	22,56	1.011.858	194.697	19,24	2.253.057	318.895	14,15
1938	1.487.747	303.040	20,37	7.119.523	1.384.526	19,45	949.913	176.440	18,57	2.022.005	373.919	18,49
1939	1.446.585	302.923	20,94	8.921.663	1.467.074	16,44	1.828.380	174.635	9,55	1.893.576	409.385	21,62
1940	1.455.844	333.412	22,90	8.567.522	1.464.848	17,10	1.292.257	183.748	14,22	1.989.156	370.010	18,60
1941	1.583.685	340.980	21,53	8.141.859	1.545.945	18,99	1.243.494	209.873	16,88	2.020.253	390.836	19,35
1942	2.095.135	363.060	17,33	10.364.584	1.911.911	18,45	1.332.440	229.270	17,21	3.363.795	434.300	12,91
1943	2.396.714	417.843	17,43	11.217.334	2.064.729	18,41	1.542.662	250.044	16,21	3.186.096	511.539	16,06
1944	2.874.253	486.362	16,92	17.340.533	1.993.490	11,50	1.557.086	309.825	19,90	3.921.905	581.962	14,84
1945	3.091.703	563.131	18,21	16.591.201	2.170.950	13,08	2.602.302	428.700	16,47	2.813.577	331.112	11,77
1946	3.272.089	704.399	21,53	19.733.263	2.675.636	13,56	2.347.951	431.553	18,38	6.229.473	1.182.777	18,99
1947	3.858.714	818.150	21,20	20.155.533	2.894.828	14,36	3.207.237	511.355	15,94	7.620.000	1.646.850	21,61
1948												
1949	4.880.003	1.148.395	23,53	22.680.383	4.860.533	21,43	3.888.323	677.439	17,42	9.460.146	1.895.558	20,04
1950	5.210.658	1.177.990	22,61	34.039.553	5.591.300	16,43	4.645.867	771.830	16,61	12.929.052	2.405.961	18,61

Nota: En la anterior tabla se puede evidenciar la distribución de recursos económicos invertidos en infraestructura del año 1925 a 1950 en los departamentos de Cauca, Cundinamarca, Huila y Magdalena. Tomado de: memorias de educación de 1965.

Tabla 3.

Recursos invertidos en infraestructura educativa de las regiones Nariño, Norte de Santander, Santander, Tolima y Valle.

Año	Nariño			Norte de Santander			Santander			Tolima			Valle		
	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)	Gastos totales (1)	Gastos en educación (2)	(2)/(1) (Porcentaje)
1925	498.311	124.879	25,07				1.272.400	193.541	15,21	1.142.293	219.643	19,23	1.953.712	280.740	14,38
1926															
1927															
1928															
1929															
1930															
1931	646.519	153.619	23,80	868.610	229.500	26,42	1.823.674	253.181	13,86	1.780.821	284.749	15,99	2.287.818	337.159	14,72
1932	539.900	131.613	24,42	706.185	241.817	34,10	2.179.201	204.841	9,37	1.326.806	253.224	19,24	2.435.515	397.250	16,31
1933	653.896	138.919	21,24	886.816	183.169	20,65	2.096.664	271.777	12,96	1.519.792	283.741	18,67	2.490.344	530.152	21,29
1934	812.437	145.316	17,89	1.161.302	207.444	17,85	2.407.965	278.426	11,56	1.844.253	280.122	15,19	2.180.110	547.370	25,12
1935	636.035	98.812	15,54	1.361.310	283.040	20,80	2.543.065	384.834	15,13	1.757.734	282.746	16,09	4.254.440	734.357	17,26
1936	1.027.230	235.519	23,00	1.400.316	275.442	19,66	3.553.420	631.559	17,77	3.823.381	664.762	17,39	4.748.101	1.048.800	22,09
1937	1.490.134	290.676	19,50	1.525.643	290.824	19,06	4.647.587	611.771	13,16	2.522.088	478.968	19,00	4.545.437	923.390	20,31
1938	1.479.349	335.329	22,66	1.734.944	358.787	20,70	4.747.196	724.790	15,27	2.630.795	484.187	18,37	3.809.895	1.037.125	27,22
1939	1.261.396	309.434	24,53	2.830.713	547.588	19,34	5.143.608	879.820	17,10	3.835.363	678.390	17,70	3.781.413	1.149.256	30,39
1940	1.205.540	419.417	34,76	2.111.146	440.384	20,86	4.814.425	715.438	14,86	3.047.751	472.551	15,51	6.480.729	1.042.720	16,09
1941	2.106.538	683.111	32,42	2.320.787	292.022	12,58	4.971.378	812.335	16,34	2.265.976	614.672	27,13	4.295.978	1.290.642	30,04
1942	1.363.388	415.065	30,44	2.179.891	556.941	25,59	4.386.499	110.317	2,51	4.272.188	527.959	12,36	1.413.376	1.725.103	122,76
1943	1.148.888	488.838	42,56	3.328.631	595.985	17,91	6.547.200	804.483	12,29	5.274.984	760.449	14,42	10.240.223	1.944.246	18,99
1944	2.401.972	578.732	24,09	3.187.039	634.632	19,91	6.944.322	622.108	8,97	4.506.033	1.022.514	22,70	10.758.067	2.424.950	22,53
1945	2.178.713	697.365	31,99	4.242.193	966.310	22,78	7.284.241	1.161.644	15,95	7.180.665	1.116.701	15,55	11.473.265	2.473.078	21,56
1946	2.947.622	780.134	26,47	4.765.285	1.184.821	24,87	4.917.866	1.060.654	21,57	4.280.753	1.253.611	29,26	10.865.277	3.330.286	30,65
1947	3.594.136	825.317	22,96	4.952.357	1.485.250	29,98	9.465.530	1.725.678	18,24	7.888.938	1.515.536	19,21	20.638.081	4.801.093	23,26
1948															
1949	4.401.698	1.142.644	25,95	7.638.254	1.681.490	22,14	12.835.432	2.773.368	21,61	10.950.362	2.072.737	18,93	24.992.702	5.831.429	23,33
1950	5.096.776	1.134.934	22,46	4.952.376	2.345.089	47,35	13.368.642	2.705.640	20,25	13.791.878	1.833.447	13,30	34.360.641	7.685.213	22,37

Nota: En la anterior tabla se puede evidenciar la distribución de recursos económicos invertidos en infraestructura del año 1925 a 1950 en los departamentos de Nariño, Norte de Santander, Santander, Tolima y Valle. Tomado de: memorias de educación de 1965.

Este sistema buscaba que cada departamento cargara con la responsabilidad económica de la educación, mientras que el gobierno central solo se encargaba del marco

político y directivo. A largo plazo esta forma de financiación demostró que era un sistema inadecuado para un desarrollo equitativo de la educación en Colombia, ya que la calidad de la educación básica primaria y la formación de sus maestros estaba supeditada a la riqueza que cada región poseía. Esto puede verse claramente comparando los gastos públicos y los educativos entre el departamento del Cauca y Antioquia, donde Cauca en 1925 tenía gastos totales de 372.920 de los cuales solo 87.673 era para la educación, es decir usaban el 23.51% de su PIB en educación. Por otra parte, Antioquia tenía gastos totales en 1925 de 4.697.270 siendo 1.223.169 los gastados en educación lo que sería el 26.04% de su PIB, esta tendencia siguió con el transcurrir de los años ya que en 1950 Cauca gastaba en educación 1.177.990 (22.62% PIB) mientras que Antioquia gastaba 8.197.343 (20.36% PIB), lo que mostraba que Cauca solo invertía un 14,37% de lo que gastaba Antioquia. Este fenómeno se repitió en diversos departamentos, todo a raíz de la capacidad económica, Huila invertía en 1925 80.848 mientras que Santander 193.541, Atlántico 200,846 y así sucesivamente. Durante esta época, una región con mayor economía y mayores niveles de industrialización podía destinar una mayor cantidad de recursos para la educación, en cambio un departamento con menor adquisición de regalías destinaba menos a la educación, lo que traía consigo una calidad inferior y afectaba directamente en la proporción de alumnos por habitante en cada departamento. Un ejemplo de esto es que el porcentaje de estudiantes por habitante era ampliamente superior en Antioquia, en donde en 1925 y 1950 la cifra era de alrededor del 10% mientras que en el Cauca la cifra era muy inferior 6% y 7% respectivamente.

Esta problemática con respecto a la financiación se reflejaba tanto en espacios, calidad docente, salario de los mismos y cobertura educativa pues, debido a que la mayoría de las gobernaciones centraban sus esfuerzos en la mejoría del casco urbano y dejaban de lado al sector rural causando un desequilibrio educativo en el sistema formativo del país.

Por lo tanto, la suma de todos estos factores llevó a que la educación básica primaria en Colombia durante inicios y mitad siglo XX, se caracterizara por la desigualdad que existía entre la calidad de la educación primaria rural y la urbana, debido a esto se aumentó la cifra de deserción académica en contraste al urbano. Uno de los principales factores que generaban desigualdad eran las políticas educativas del momento, ya que no instaban a la igualdad, por el contrario, ahondaban más la división y la precariedad debido a que no proponían una educación equivalente en cuanto al currículo. Ejemplo de esto fue el Decreto número 3468 de 1950 de la Presidencia de la República por el cual se adopta el plan de estudios de educación primaria colombiana y se dictan otras disposiciones:

Artículo 1: a partir de la vigencia del presente Decreto la instrucción primaria para efectos de los que se establecen los artículos cuartos y siguientes de la ley 56 de 1927 comprenderá los siguientes grados de instrucción: escuela rural alternada de 2 años de estudio, escuela rural de solo hombres de cuatro años de estudios y escuela urbana de 5 años de estudio. Este decreto promovió la desigualdad legislativa entre el medio urbano y rural pues, en las aulas de la ciudad los estudiantes de primaria cursaban cinco grados mientras que en el área rural

los alumnos solo se formaban durante cuatro grados de educación lo cual, ampliaba la brecha existente, en cuanto a la accesibilidad de los procesos de formación y los conocimientos. Sumado a esto la baja calidad del núcleo docente contribuía en gran medida a que el nivel del conocimiento adquirido de los graduados en primaria estuviera supeditado al lugar de residencia, lo que repercutía en el acrecentamiento de la brecha educativa entre la primaria rural y urbana, pues no existía una equivalencia entre los planes, contenidos básicos y los tiempos de escolaridad, provocando que la educación urbana tuviera más ventajas sobre la rural.

Por consiguiente, la calidad de vida del docente rural era bastante difícil, los docentes no solo soportaban la inestabilidad económica, también sufrían el hecho de tener que viajar largas distancias y vivir en la escuela. Así pues, ejercer en el medio rural era visto más como un castigo que como un medio adecuado de subsistencia, un ejemplo de esto es el siguiente testimonio:

A mí nunca en la vida me sonó ser maestra, pero aquí no había otra opción porque era la única escuela para mujeres. Al final de mi graduación me llegó un telegrama de la secretaria de Educación, en el que me informaban que me habían nombrado para una vereda alejada, lloré mucho, pero me tocó irme trabajar; era la única opción: la verdad no enseñaba con muchas ganas, me dedicaba a repetir lo aprendido en la Normal. (Zuluaga, 2011, p.78)

Todos estos problemas que afectaban directamente a los maestros, repercutían en gran medida en la forma en que estos afrontaban su labor, ya que la mayoría no le daba la importancia necesaria a la función que estaban ejerciendo, a raíz de que sentían que su profesión era más una carga que una forma de salir adelante en sus proyectos, pues las condiciones que debían afrontar eran difíciles en contraste con las demás profesiones. Años después, el gobierno se dio cuenta de esta problemática gracias a las recomendaciones dadas por los expertos alemanes durante la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) y centró su atención en mejorar la calidad de vida del docente mediante la formulación de la Ley 2 de 1937 del congreso de la república con la cual, se decretó un salario mínimo para los docentes que consistía de \$40 mensuales, permitiendo así, la consolidación de una estabilidad laboral mínima y le dio dignidad al trabajo docente.

Para los años de 1930 a 1950 se pensó en la centralización de la educación, ya que la descentralización de la misma demostró su incapacidad de dar una educación equitativa y de calidad, este cambio que se consideraba necesario comenzó a fraguarse durante la presidencia del liberal Alfonso López Pumarejo (1934-1938), quien centró su presidencia en la mejora del sistema educativo colombiano, pues estaba convencido de que el sistema descentralizado en la educación era la principal causa del deterioro constante de los niveles educativos, por este motivo en 1938 creó el Fondo de Fomento Municipal, el cual tuvo como principal función aumentar los recursos destinados a la educación, especialmente la que se refería a la

educación básica primaria. Es necesario resaltar, que este proceso centralizador fue paulatino, debido a la resistencia por parte del partido conservador y de la iglesia, a causa de la promoción de la secularización en la educación y una mayor libertad en los temas, lo que ellos consideraban iba en detrimento de los valores morales y religiosos de la nación.

Profesionalización docente y el nuevo estatus social

A partir de la información detectada en las memorias de los ministros de Educación las labores de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) dedicaron gran parte del tiempo a la configuración del estatus docente, la consolidación del cargo laboral y la adquisición del valor profesional de la carrera académica para el desarrollo de progresos y avances en la sociedad colombiana. Así, producto del choque entre los idearios pedagógicos contemporáneos y los pensamientos tradicionalistas arraigados al quehacer del docente en el territorio colombiano, el oficio de la enseñanza recibió varias adaptaciones y se establecieron algunas exigencias para validar la experiencia y la solidez de los conocimientos adquiridos en la formación del futuro maestro.

De esta forma, conforme el trabajo de los asesores continuó desarrollándose en las instituciones de educación básica primaria se halló que “alumnos sin diferencias regionales ni sociales no estaban adquiriendo los conocimientos básicos que se suponía debería impartirles la escuela y los maestros a su vez, no poseían los saberes necesarios para poner en práctica la reforma de 1963” (Angulo, 2007 p.22). Según estas palabras, se enunciaban claramente que gran parte de las problemáticas subyacentes al entorno educativo del país se debían al bajo o escaso nivel de preparación con que contaban los maestros encargados de la formación pues, al carecer de herramientas metodológicas y didácticas, las prácticas docentes solo se dedicaban a la instrucción del leer, contar y escribir y la memorización de ciertos conocimientos religiosos.

Por lo tanto, la exposición de la realidad del nivel académico de los docentes de básica primaria, dado el trabajo de los especialistas alemanes, significó enormes preocupaciones para los entes gubernamentales pues mediante las continuas valoraciones de la comisión de expertos, en palabras del ministro de educación Luis Carlos Galán Sarmiento:

“Las estadísticas de los últimos años registraron cifras insistentemente constantes de maestros con formación insuficiente: 6% (aproximado) de maestros de primaria en servicio solo recibieron formación en la escuela primaria. De un 90% de maestros que han cursado educación secundaria, solo 53% son normalistas. Solo un 5% (aproximado) realizó estudios superiores, pero de estos una tercera parte carece de grado o título universitario” (Galán, 1970, p.11)

Todo lo anterior, evidenció una grave fragmentación formativa en los diferentes niveles técnicos de preparación y de saberes prácticos de los docentes ya que, estas cifras demostraron la magnitud de las insuficiencias del servicio educativo, no solo en los entornos rurales del país sino también en las zonas urbanas. Por ende, los empeños tanto de los especialistas alemanes como de las autoridades políticas colombianas, estuvieron direccionados hacia la elevación del nivel de formación de los maestros mediante la introducción de pedagogías y un sistema de enseñanza más amplio que posibilitara y dinamizara el mejoramiento cualitativo de la educación y su cobertura. De esta manera, para la década de 1965, el despliegue de estos esfuerzos entre los países de Colombia y Alemania facultaron el arraigo del ideario humanista y crítico según el cual la escuela simbolizaba una alternativa para la erradicación de la ignorancia y las brechas de acceso a la educación en los entornos educativos del territorio y el alcance de un progreso sólido.

En consecuencia, las Escuelas Normales encargadas de la preparación del cuerpo docente sufrieron modificaciones en las pedagogías y el fundamento metodológico del autor Joseph Lancaster preservado desde el pasado de la educación colonial puesto que, con las recomendaciones de los especialistas alemanes, “estas instituciones debían formar al maestro en habilidades concretas de planeación: saber planear una clase, saber utilizar material didáctico, saber formular objetivos y saber evaluar” (Ramírez, 2012, p.9). La implementación de estas nuevas pedagogías, estableció requerimientos con los que se buscó consolidar la preparación de los futuros docentes en el dominio de teorías que centraban su atención en la práctica, la participación y la comunicación mutua entre estudiante y maestro, para brindar a las generaciones de alumnos venideros procesos de enseñanza concretos y planificados.

Dado lo anterior, la persistencia de los especialistas de la comisión alemana por permitir a gran parte de la población la adquisición de los conocimientos necesarios para responder adecuadamente a las obligaciones de la vida en comunidad y las exigencias del cambio socio-cultural, se vio reflejada en las reflexiones del ministro de educación, Luis Carlos Galán Sarmiento, pues en sus consideraciones se enmarcaron algunas de las principales recomendaciones hechas por los expertos de la comisión alemana, al respecto del ejercicio docente, en las que se exigía al gobierno colombiano:

La expedición de un estatuto docente que garantice a los educadores de todos los niveles la seguridad jurídica, económica y sistema de promoción por antigüedad, capacitación y merecimientos.

La rectificación de ciertas prácticas administrativas en desuso; regularizar la selección de maestros por medio de concursos técnicamente realizados; agilizar los trámites de pago y garantizar la entrega de los salarios a los maestros.

El restablecimiento del servicio docente rural como requisito necesario para optar al título de bachiller y profesional (Galán, 1970, p.34).

Dado lo anterior, se debe resaltar que las recomendaciones de los especialistas alemanes continuaban centrando su atención en la formación y capacitación de los maestros, pues en consonancia con las labores desarrolladas en los años previos a 1970, el gobierno colombiano tuvo que asumir las indicaciones de los expertos de la comisión y darse a la tarea de garantizar los beneficios económicos, jurídicos y sociales para los maestros que cumplieran con los requerimientos académicos, técnicos, metodológicos y prácticos estipulados por los asesores de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973).

Asimismo, la certificación y evaluación de los conocimientos mediante concursos docentes fue un aventajamiento para la constitución profesional de la labor docente como un cargo primordial en la construcción de sociedad. Los saberes requeridos por el nuevo enfoque pedagógico enunciaban un claro abandono de las nociones de ‘instruir’ para amparar la concepción de ‘educar’ en la que el rol docente se configuraba a partir del desarrollo de los diversos procesos de enseñanza. El entorno dentro del aula de clase dejaba de ser rígido y vertical en temas de poder para otorgarle más participación a las inquietudes de los estudiantes y de manera progresiva, el uso de materiales didácticos se tornaba de vital importancia para la exposición y comprensión de las distintas temáticas de clase.

De igual forma, dentro del entorno académico del país, el surgimiento de facultades de educación “en el Instituto Pedagógico Nacional” (Angulo, 2007, p.41) y la creación de universidades pedagógicas ratificó la adquisición del carácter profesional de la labor docente pues, mediante la aparición de programas con áreas de especialización educativa, se abrió la posibilidad de conjuntar la ciencia y la investigación para concebir soluciones a las distintas problemáticas que han entorpecido el afianzamiento de proyectos educativos consecuentes con la construcción de sociedad. En este sentido, para finales del siglo XX, la profesión docente en el país se consagraba lentamente como el pilar fundamental para continuar en la dura carrera por alcanzar el avance y el desarrollo.

Así, estas transformaciones estuvieron en su mayoría, dirigidas a los medios rurales, ya que históricamente la exclusión y privación del acceso al conocimiento y los procesos formativos de calidad, no permitieron el desarrollo concreto de proyectos educativos en estas regiones apartadas de los centros urbanos del territorio colombiano. Con la llegada de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) estas dificultades recibieron la suma de muchos esfuerzos puesto que, si se continuaba posibilitando el acrecentamiento de estos factores, nunca se alcanzaría un desarrollo y un progreso sólido en los diversos ámbitos de la sociedad.

Por ende, en la carrera por superar los bajos índices de educación con los que contaba el país para la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo en la realidad práctica de los entornos rurales se configuró como una combinación de los fundamentos tradicionalmente arraigados a la labor educativa con las nuevas propuestas difundidas por los expertos de la comisión alemana.

En consecuencia, en las áreas rurales del país, los pensamientos y prácticas que prevalecían al respecto de que “saber leer, contar, escribir y tener la bendición del sacerdote eran requisitos suficientes para desempeñarse en el campo de la docencia de las áreas rurales” (Bayona & Urrego, 2019, p.18), paradójicamente fueron integrados de forma gradual a las nuevas exigencias técnicas y metodológicas propuestas por los especialistas de la comisión alemana, pues mediante la formación de los futuros maestros en conocimientos pedagógicos y didácticos, en instituciones académicas respaldadas por el Estado, los procesos de enseñanza desarrollados con base en las nuevas nociones teóricas se enfocaron en la preparación de estudiantes de entornos rurales en áreas como la aritmética, la lectura, la escritura, los dogmas de la moral cristiana y los derechos y deberes del hombre en la sociedad. Por lo tanto, al no entrar en contradicción con los contenidos y presupuestos oficiales, se demostró un claro refuerzo del modelo tradicional pues, mediante la combinación de los principios tradicionales con los postulados humanistas y críticos se trató en estos contextos tan solo de una transmisión parcializada de saberes técnicos a través de la utilización de la tecnología educativa.

En suma, las influencias de los idearios contemporáneos expresados por los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973), se vieron enunciados en la determinación de la trascendencia de la capacitación de los maestros en el dominio de saberes técnicos y metodológicos para la formación de estudiantes y la reconfiguración del acto educativo a partir de la adecuación y actualización de las pedagogías de las Escuelas Normales. Mediante la formulación de decretos se dio un marco jurídico y legal de acción en el cual se especificaron las obligaciones, requisitos, garantías y aventajamientos sociales para el maestro quien gradualmente escaló hacia los eslabones de relevancia en la sociedad colombiana. Así pues, con la consagración progresiva de facultades de educación en universidades públicas dentro del país, se posibilitó la instauración consistente de un estatuto profesional docente ante la mirada de las demás actividades académicas de la sociedad colombiana pues, el reconocimiento de la ardua labor del docente en la formación de los ciudadanos fue otro avance dados los graves atrasos en materia educativa con que el país se caracterizó a través de la historia.

De igual forma, en el ámbito rural el encuentro entre los ideales tradicionales arraigados al quehacer docente y las concepciones humanistas y críticas profesadas por los especialistas de la comisión alemana no fue tan productivo y renovador como sucedió en las zonas urbanas. A causa de múltiples factores geográficos, políticos, económicos e

ideológicos en las áreas rurales del país, la actualización de los fundamentos pedagógicos y prácticos se frustró puesto que, la gravedad de los vacíos existentes en materia de acceso a los conocimientos y los procesos educativos dificultó la modificación del dictar clase por prácticas didácticas, formativas y críticas. En este sentido, lo que ocurrió en el entorno rural se consideró como una mezcla de orientaciones teóricas que desencadenó la transmisión parcializada de saberes técnicos desplegados a través de metodologías tradicionales pues, la tecnología educativa instrumental de la educación, en el ámbito rural, propendió por la preservación de una disciplina rígida característico del modelo conductista.

En consecuencia, evitar el acrecentamiento de las brechas en materia de accesibilidad educativa entre los entornos rurales y urbanos fue una tarea difícil dados las labores de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) ya que, al haber permanecido tantos años excluidos y privados de procesos de enseñanza sólidos y planificados, surgieron problemáticas importantes como los incrementos en los índices de deserción estudiantil y los estancamientos tanto conceptuales como curriculares de los procedimientos de enseñanza dado que los maestros continuaban presentando bajos niveles de preparación para la mediación de las diversas circunstancias latentes en los contextos rurales.

Material didáctico

A partir de la información encontrada al respecto a los bajos índices de recepción de conocimientos de los estudiantes, la escasa preparación del docente y la elevada deserción y repitencia de los grados primarios revelados por los trabajos de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973), se generó una indagación precisa de los factores causantes de tal nivel de atraso en la calidad educativa pues, luego de dos incursiones pedagógicas previas, los avances alcanzados para la segunda mitad del siglo XX no eran muy satisfactorios. Dentro de los principales hallazgos se destacaron la falta de una normatividad legal fuerte que capacitara, certificara técnicamente y diera garantías sociales a los docentes en el ejercicio de la enseñanza, además la ausencia de materiales o recursos didácticos con los cuales fundamentar y apoyar el desarrollo de las clases en el aula. Según estos hallazgos, en los entornos rurales a diferencia de las instituciones de la ciudad, la gravedad de la problemática poseía otra dimensión, puesto que situaciones geográficas, infraestructurales, ideológicas, económicas, políticas, etc., obstaculizaban la ejecución de los nuevos procesos formativos.

Para el año de 1966, el ministro de Educación Gabriel Betancourt Mejía resumía la definición de recursos didácticos expresada por los expertos de la comisión alemana, de la siguiente manera: “el material didáctico desempeña una función esencial para mejorar el proceso de enseñanza y suscitar en el estudiante el espíritu de observación e investigación” (Mejía, 1966, p.22). Planteamiento que concretaba la trascendencia de la vinculación de materiales o herramientas pedagógicas a los procesos de enseñanza para favorecer la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas en el estudiante con las cuales

podiera interactuar de manera provechosa con el entorno y las exigencias de la sociedad. Así, la propuesta de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) suscitó la implementación de materiales didácticos en los procedimientos formativos del territorio colombiano puesto que, la incorporación de las herramientas pedagógica garantizaría el alcance de una mejora sólida de los niveles de calidad educativa en el medio de la básica primaria.

La manifestación de las ventajas del uso de recursos didácticos en el aula de clase caló fuerte en las aspiraciones del Ministerio de Educación, pero de igual forma fue un velado llamado de atención para los entes gubernamentales, que catalogaron como asunto de menor importancia el escaso desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de todos los niveles de enseñanza durante la segunda mitad del siglo XX. Para los especialistas de la comisión era fundamental contar con los recursos necesarios para el desenvolvimiento de los procedimientos formativos, ya que estos elementos pedagógicos facilitarían tanto la enseñanza del maestro como el aprendizaje del estudiante.

Por ende, los empeños de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) se enfocaron, según las reflexiones del ministro de Educación Juan Jacobo Muñoz (1973) “en la producción, impresión y distribución de guías y recursos para la aplicación de los programas de enseñanza primaria” (p.61), puesto que para mitigar los bajos niveles educativos del territorio colombiano era necesario incorporar a las ideas de los maestros y los parámetros del sistema educativo, el uso de materiales didácticos que en conjunto con la capacitación docente constituirían una unión enriquecida tanto de estrategias como metodologías y didácticas para el desarrollo de procesos formativos más completos.

De acuerdo con la información encontrada en la memoria del ministro de Educación Juan Jacobo Muñoz, la labor de los especialistas alemanes propendió por:

La búsqueda del mejoramiento de las actividades escolares a través de la producción de manuales relacionados con el área de música, trabajos manuales, educación física, y materiales didácticos como: ficheros y loterías de lectura, cuadernos con rayados especiales para la enseñanza de lenguaje y matemáticas, sellos de mapas, globos terráqueos y material para enseñanza y demostración del cálculo con fracciones. (Muñoz, 1973, p.62).

Con lo cual, áreas del conocimiento como la música, la matemática, el lenguaje, la ciencia, la educación física, la geografía y el trabajo manual, se posicionaron como materias claves para el desarrollo de habilidades, motivos y competencias en el estudiante con las que pudiera afrontar los diversos retos de la sociedad contemporánea. Por lo tanto, este grupo de asignaturas promovió la conjugación precisa de los propósitos educativos con las necesidades sociales y económicas del país al cimentar la enseñanza de los conocimientos a partir de las particularidades subyacentes al contexto comunitario en el que convivía el estudiante.

En este orden de ideas, los empeños de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) fueron cardinales en la construcción del quehacer docente en el aula puesto que, mediante la dotación de guías y recursos didácticos que permitieron planificar de manera adecuada la enseñanza, se aseguró la uniformidad en los contenidos y las maneras de impartirlos en el sistema educativo del país. Así, la implementación de los recursos didácticos otorgó una homogeneidad fundamental en la determinación y regularización de los conocimientos y la actualización metodológica de los principios pedagógicos tradicionalmente arraigados al oficio del maestro por fundamentos pragmáticos, técnicos y conceptuales que obligaban al docente a prescindir de la actitud pasiva en la enseñanza para adoptar una conducta más activa y coherente con los intereses y situaciones de aprendizaje de los estudiantes.

Dado esto, “con la cooperación de la Misión Pedagógica Alemana el Ministerio diseñó principalmente para el nivel primario materiales didácticos, unos destinados a servir como herramientas personales a profesores y alumnos y otros a la escuela como institución” (Muñoz, 1973, p.63), los cuales se distribuyeron en formatos de guías docentes y cartillas elementales, con las que se buscó fomentar el trabajo colaborativo, manual y creativo, en los estudiantes. Por ello, el establecimiento de los recursos didácticos permitió comprender la vitalidad de la relación entre docente y estudiantes en la escuela como espacio físico de mediación formativa y la importancia de sus roles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Según lo anterior, “las guías didácticas para los maestros ofrecían elementos básicos de la acción educativa, las indicaciones metodológicas que debía seguir el profesor y simultáneamente presentaba las acciones complementarias que podía realizar el maestro con los recursos disponibles.” (Muñoz, 1973, p.64). Con herramientas como esta, el docente disponía de los componentes necesarios para propiciar el cumplimiento de los objetivos y propósitos de la clase pues gracias a estos, se clarificaban los horizontes de la enseñanza al presentar de forma planificada y detallada el desarrollo y la evaluación de determinadas unidades de contenido en las aulas de clase.

Así, algunos de los textos producidos por la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) fueron: “para el área del lenguaje *Vamos a leer*, para matemáticas *Calculemos*, para las ciencias *Ciencias en experimentación*, para el trabajo manual *La clase alegre* y para el área de música *Viva la música*” (Vanegas, 2016, p. 52). Obras con las cuales las orientaciones pedagógicas contemporáneas de carácter activo e investigativo se incorporaban gradualmente al desenvolvimiento metodológico de la enseñanza en el territorio nacional. Por ende, nociones del método científico y la experimentación fueron aportes trascendentales para la generación de espacios críticos y de reflexión, en los cuales los estudiantes evidenciaran con mayor claridad, las características primordiales de los principales fenómenos de la naturaleza y comprendieran las razones lógicas que determinan estos sucesos del medio natural. Asimismo, el fomento de la adquisición de habilidades manuales

y de conocimientos musicales incluyeron la posibilidad de trabajar tópicos del desarrollo humano, pues por un lado, a través de la elaboración de las manualidades, los estudiantes fortalecían el desarrollo de habilidades motrices finas para cumplir de manera adecuada con las tareas cotidianas, mientras que por otro lado, la enseñanza de conocimientos musicales promovía el desarrollo de capacidades emocionales y expresivas con las cuales el alumno pudiera relacionarse armoniosamente en comunidad.

Dado lo anterior, el alcance de la producción y distribución de estos materiales didácticos no se extendió más allá de las instituciones educativas de las zonas urbanas puesto que, para inicios de la década de 1973, en materia de conexión terrestre la nación carecía de una red vial sólida que permitiera un rápido ingreso a las distintas municipalidades alejadas del centro del país. Lo cual significó para los establecimientos de enseñanza rural una privación profunda del acceso a los materiales didácticos y los procesos de formación educativa. La suma de muchos factores de nuevo dificultaba la incidencia de los trabajos de los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973) en las áreas rurales pues, mientras los estudiantes de las ciudades consolidaban y validaban la propuesta del uso de herramientas pedagógicas en las aulas, en los medios rurales no se disponían de elementos textuales con los cuales fundamentar el desenvolvimiento de los procesos de enseñanza.

En consecuencia, los aventajamientos otorgados por la polivalencia de los materiales didácticos no beneficiaron las áreas rurales de forma semejante a los entornos urbanos puesto que, la obstaculización por parte de las circunstancias geográficas, políticas, económicas, etc., limitó ampliamente la incidencia de estos postulados pedagógicos humanistas y críticos. Por ello, los procesos formativos desarrollados en las áreas rurales del país, quedaron excluidos de los alcances de los proyectos educacionales trabajados por el Ministerio de Educación y la Misión Pedagógica Alemana (1965-1973).

Espacios

En un inicio, las escuelas coloniales fueron fundadas con el único fin de enseñar latín, filosofía y teología, estas fueron administradas exclusivamente por órdenes religiosas y buscaban dar una instrucción enfocada en los preceptos morales y religiosos imperantes en el momento. Es importante recalcar, que en ese periodo inicial los más activos fundadores de escuelas fueron la orden de los jesuitas, los cuales recibieron en 1602 el permiso de la Cédula Real de fundar un colegio seglar que se completó en 1605 y fue llamado como el Colegio Máximo. Posteriormente, este colegio fue llamado San Bartolomé y ostenta el título del colegio más antiguo en funcionamiento de Colombia. Consecutivamente una vez se completó el proceso de independencia, la educación tuvo una pausa debido al cambio de régimen y la revolución que se sucedió. Es en 1821 durante el Congreso de Cúcuta que se reactivó la expansión de la educación, mediante Ley de agosto 6 de 1821 en Codificación nacional de todas las leyes de Colombia, se ordenó a los conventos abrir escuelas de mujeres, pero con

la diferencia que en esta ocasión era el gobierno de la república el que se encargaría de los reglamentos y los programas educativos. De igual forma, se promulgó la ley que obligaba a crear una escuela para niños en todas las comunidades de más de cien habitantes, dichas escuelas debían ser construidas por la misma comunidad y en caso de no ser posible, el gobierno se encargaría de subsidiar la construcción, lo que a posteriori se convirtió en un factor histórico de exclusión del medio rural.

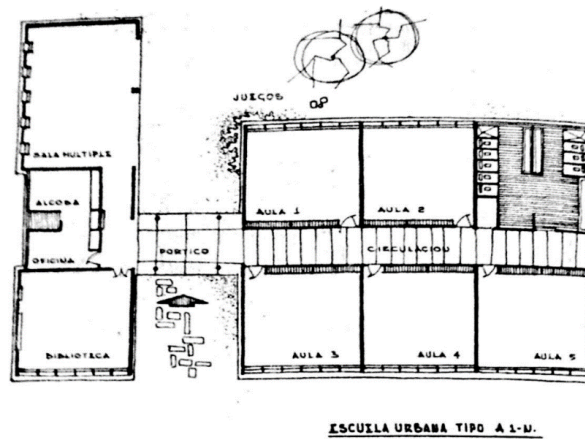
Con el transcurrir de los años, fue notorio que el país no contaba con escuelas suficientes para cubrir la totalidad de la demanda, es por esto que en el año de 1926 en el marco de la Misión Pedagógica Alemana (1924 y 1926), el ministro de educación José Ignacio Vernaza realizó un catálogo de las necesidades imperantes en materia educativa:

- Aumento del presupuesto de instrucción pública.
 - Aumento de personal docente.
 - Creación de comedores escolares
 - Organización en todas las regiones de cursos de vacaciones en provecho de los maestros y maestras en ejercicio.
 - Implementación de un programa de construcción de escuelas
- (Vernaza, 1926, p.6)

Gracias a estos nuevos lineamientos el número de escuelas aumentó, pero no fue suficiente para garantizar la escolarización completa de todos los niños en edad entre los siete y catorce años, ya que el aumento de centros escolares no estaba a la par con el aumento de la población en edad escolar. En consecuencia, para el año de 1944 el ministro de educación Antonio Rocha logró que el congreso creara el fondo escolar nacional y sumado a esto consiguió que se destinaran mayores recursos para la construcción de escuelas en el país pero, estas medidas no lograron mermar el déficit de centros escolares en el país. Por lo tanto, en 1958 el gobierno nacional inició un estudio que se centraba en la creación de un proyecto destinado a la ampliación de las estructuras funcionales para el desarrollo de la educación. Debido a esto, en 1961 el gobierno nacional creó el Plan Nacional de Construcciones Escolares de Primaria, cuya finalidad principal era la construcción de 14000 aulas para contrarrestar la escasez que se presentaba. Durante el proceso de construcción de las escuelas, se utilizaron diversos de planos como los siguientes:

Figura 2.

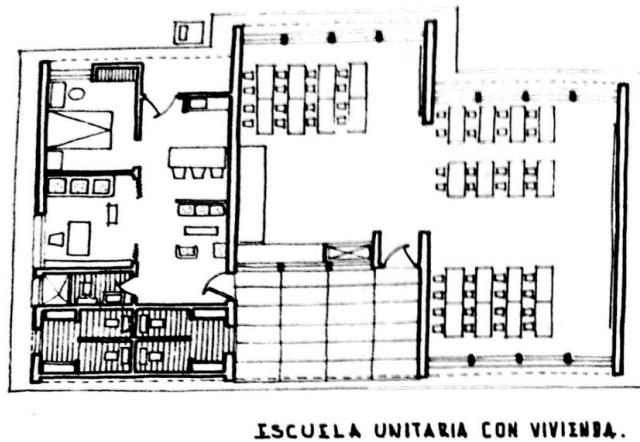
Plano de Escuela Urbana



Nota: La figura representa el plano que se diseñó para la construcción de una Escuela Urbana por el Plan Nacional de Construcciones Escolares de Primaria. Tomado de: memorias de educación de 1967.

Figura 3.

Plano Escuela Unitaria con vivienda



Nota: La figura representa el plano que se diseñó para la construcción de una Escuela Unitaria que tenía vivienda para docentes de la institución propuesto por el Plan Nacional de Construcciones Escolares de Primaria. Tomado de: memorias de educación de 1967.

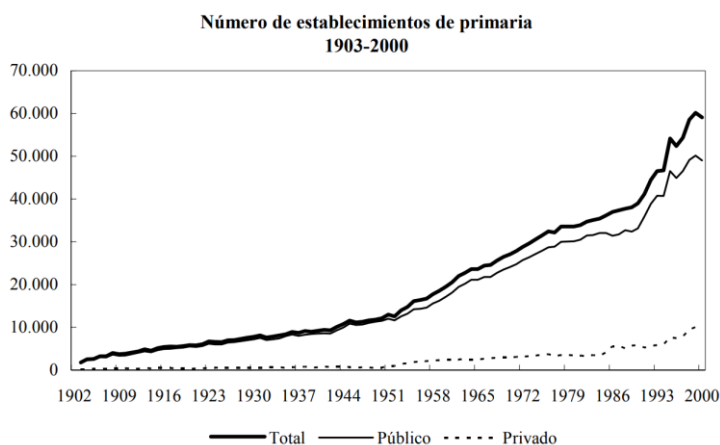
Como se puede ver, existieron diversos planos con base en las condiciones y las necesidades que existían en el medio, siendo así que, en las escuelas urbanas existían cinco zonas divididas entre sí, biblioteca, área de juegos, área de maestros, sala múltiple y los correspondientes aseos. Por el contrario, las escuelas rurales unitarias contaban con un solo maestro para los 5 niveles educativos primarios y diversas zonas de pupitres sin división entre sí, con el fin de dar al maestro la capacidad de moverse fácilmente por el espacio y facilitar

la instrucción. De igual forma las escuelas unitarias aparte del espacio de aulas, solo contaban con la correspondiente zona de aseos y la vivienda del profesor titular. Con respecto a este plan, en 1967 el ministro de Educación Pedro Gómez Valderrama en sus memorias cita lo siguiente: “Cuantitativamente el problema se llama falta de escuelas, vale decir de locales y maestros, y cualitativamente se refiere a la idoneidad de estos dos factores y de los demás medios auxiliares de la educación sistemática” (Valderrama, 1967, p.1).

Los diversos proyectos que se llevaron a cabo, contribuyeron al aumento de la cantidad de escuelas primarias en el país y a la idoneidad de los espacios de formación, puesto que gracias a la investigación minuciosa realizada desde 1958 se logró identificar las necesidades elementales de la escuela básica primaria, las cuales se construyeron teniendo como prioridad la eficiencia. El aumento de escuelas en el país a raíz de los diversos proyectos llevados a cabo se ve reflejado en la siguiente figura:

Figura 4.

Número de establecimientos educativos básica primaria de 1902 al 2000



Nota: La figura representa el aumento de establecimientos educativos en el país en los años 1902 a 2000. Tomado de: memorias de educación de 1967.

Se pone de manifiesto que el primer proyecto de construcción de escuelas llevado a cabo en 1926 contribuyó al aumento de la cantidad de escuelas en el país, pero esto no fue suficiente para cubrir la necesidad del momento. De igual forma, se denota que a partir del año de 1944 sucedió un aumento constante de las escuelas en el país, tendencia que se mantuvo durante y después del plan de Plan Nacional de Construcciones Escolares de Primaria de 1961.

3. Conclusiones

En Colombia, al igual que en los demás países en vía de desarrollo, los entes gubernamentales recurren al establecimiento de tratados diplomáticos con naciones avanzadas para recibir asesoramientos técnicos, educativos e inversiones fiscales y así, acceder a las distintas posibilidades de progreso y desarrollo de todas las esferas de la sociedad. De esta manera, Alemania para Colombia representa el respaldo de un gran aliado en cuanto al desenvolvimiento de proyectos económicos y educativos ya que, en tres épocas diferentes, comisiones de la nación alemana fueron contratadas para realizar diagnósticos, recomendaciones y actualizaciones de los tópicos concernientes a las causas del atraso de la educación básica primaria en el territorio colombiano. Así, el desarrollo de esta investigación se enfocó en la interpretación de los aportes realizados por los especialistas de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 en términos de educación básica primaria, capacitación docente, material didáctico y los espacios físicos, los cuales fueron registrados en las memorias documentales de los ministros de educación que laboraron entre las fechas correspondientes a la duración de la tercera intervención pedagógica alemana.

De esta manera, al igual que las dos comisiones previas, la contratación de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 significó en primer lugar, la visualización de falencias estructurales, administrativas y legislativas en el desarrollo de la educación básica primaria del país pues, los trabajos de los especialistas alemanes dieron cuenta de la falta de equidad en el favorecimiento del acceso, la legitimación de la calidad y la ampliación de la cobertura de los procesos de enseñanza entre las zonas urbanas y las áreas rurales del territorio colombiano. Así en segundo lugar, la llegada de la comisión pedagógica representó un encuentro directo de los idearios tradicionales del país con enfoques más técnicos, liberales y pragmáticos del acto educativo. Aspectos como la memorización de conceptos, el castigo como disciplina, el trabajo individual y el sesgo clerical fueron algunos de los tópicos que se confrontaron ante los planteamientos humanistas y críticos vinculados al accionar de los especialistas de la comisión alemana.

En esta medida, las propuestas de los asesores de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973 buscaron actualizar las concepciones teóricas del acto formativo y sus metodologías, además de capacitar al personal docente y dotar de materiales didácticos las escuelas de educación básica primaria tanto en las zonas rurales como en las áreas urbanas. Así, las recomendaciones hechas por los especialistas alemanes propendieron por la subsanación de la brecha educativa entre las escuelas básicas primarias de la ciudad y del campo, pero el fuerte arraigo de los idearios conservadores dificultó, en la ruralidad, el desenvolvimiento concreto de las recomendaciones formuladas por los asesores alemanes. Por lo tanto, el nivel de educación básica primaria en las escuelas urbanas mejoró en

comparación con las áreas rurales donde el acrecentamiento de la discriminación en cuanto a la adquisición de los conocimientos y el acceso a los procesos de instrucción de calidad comenzó a formar parte de la cotidianidad social y política de la población.

De esta forma, el trabajo de los asesores de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1975 reflejado en la dotación de materiales didácticos fue otro de los aportes que contribuyó en la consolidación de las nuevas concepciones del accionar docente y el desarrollo de procesos de enseñanza en las escuelas básicas primarias. Así, las guías para profesores y las cartillas para el estudiante afianzaron las funciones del rol maestro y configuraron las orientaciones de carácter activo e investigativo en las prácticas de los estudiantes de las zonas del país.

Así, las cartillas que se produjeron durante los trabajos de los especialistas alemanes se enfocaron en áreas del conocimiento como la matemática, el lenguaje, el trabajo manual y las ciencias naturales y sociales. De esta forma, las nociones del método científico y la experimentación comenzaron a implementarse en los procesos de enseñanza para generar espacios críticos y de reflexión, en los cuales los estudiantes evidenciaran las características primordiales de los fenómenos de la naturaleza y comprendieran las lógicas que determinan los sucesos del medio natural. Por tanto, el fomento de la adquisición de habilidades manuales y de conocimientos musicales incluyeron la posibilidad de trabajar tópicos del desarrollo humano, pues por un lado, a través de la elaboración de las manualidades, los estudiantes fortalecían el desarrollo de habilidades motrices finas para cumplir de manera adecuada con las tareas cotidianas, mientras que por otro lado, la enseñanza de conocimientos musicales promovía el desarrollo de capacidades emocionales y expresivas con las cuales el alumno pudiera relacionarse armoniosamente en comunidad.

Por otro lado, la incapacidad del gobierno central para crear políticas educativas prácticas y ajustadas a la realidad del momento, suscitó la creación de diversas leyes que en vez de mejorar las condiciones estas empeoraban las mismas. Ejemplo de esto es el Decreto 491 de 190 que descentralizó la educación en Colombia, lo que trajo consigo diversas problemáticas ya que este ordenaba que fueran los propios departamentos los que se encargaran de la financiación de la educación en sus territorios, generando así una gran brecha entre la calidad a raíz de la capacidad económica de cada departamento. Otro punto destacable, es que gracias a este tipo de financiación la calidad de los centros educativos se vio afectada directamente, ya que los gobiernos departamentales enfocaron sus recursos principalmente en el sector educativo urbano.

En conclusión, la educación básica primaria en el país recibió la suma de muchos esfuerzos pues mediante el desarrollo de las labores de los asesores de la Misión Pedagógica Alemana de 1965 a 1973, se logró alcanzar un mejoramiento circunstancial de las capacidades y conocimientos pedagógicos de los maestros que desarrollaban las clases en los

entornos primarios, ya que los especialistas identificaron la falta de preparación docente como el factor causante de los bajos niveles educativos en las aulas de clase. De esta manera, este análisis sobre la educación básica primaria en Colombia, deja muy en claro la necesidad de enfocar mayores esfuerzos en el desarrollo de la educación, y convertirla en un aspecto del país que debe estar siempre alejado de las influencias políticas e ideológicas, ya que la historia nos muestra que durante el transcurso del tiempo estas influencias sirvieron como un lastre directo para minar el avance del país, ya que socavar la educación es lo mismo que frenar el desarrollo y el progreso de una nación. Por todo esto, resulta imprescindible comprender que la educación nunca debe desarrollarse a raíz de las ideologías y políticas imperantes del momento, esta debe evolucionar con base a las necesidades de su labor formadora, para que así funja como ente creador y reconstructor de los valores sociales y morales del país.

Referencias bibliográficas

- Angulo, A. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: la segunda guerra mundial y la actualidad. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Arrieche, J. (2006). El análisis semiótico para caracterizar los significados elementales y sistémicos puestos en juego en un libro de texto.
- Bayona-Rodríguez, H., & Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Educación y Ciudad*, 2(37), 15-26.
- Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia Propuesta Educativa. *Propuesta Educativa* 54, Volumen 1, Pág. 34-49. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA45_dossier_boom.pdf
- Decreto 3468 de 1950 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se adopta el plan de estudios de las escuelas primarias, estableciendo la diferencia entre las urbanas y las rurales. Marzo 13 de 1950.
- Decreto 491 de 1904 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se reglamenta la Ley 89 de 1903 sobre la instrucción pública. Junio 3 de 1904.
- Fontanille, J. (2008). Prácticas semióticas.
- Fuentes Vásquez, M. J. (2021). The rise of mass education in Colombia in the first half of the twentieth century.
- Galán, S. (1970). Memoria del ministro de educación de 1970 a 1972). Ministerio de Educación Nacional.
- Gómez, D. R., & Roquet, J. V. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya.
- Gómez-López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa.
- Helg, A. (2001). La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política. U. Pedagógica Nacional.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés.
- Izaquita, C. A. G. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1), 49-58.
- Jaramillo, D. (1965). Memoria del ministro de educación de 1965 a 1966. Ministerio de Educación Nacional.

- Ley 0056 de 1927. Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre la instrucción pública. Noviembre 10 de 1927. DO. N° 72915
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. DO. N° 45623
- Ley 2 de 1937. Por la cual se fija el sueldo mínimo del maestro y se dictan disposiciones sobre escuelas primarias y por la cual se aclara y adiciona la Ley 14 de 1935. Marzo 5 de 1937. DO. N° 23425
- López, V. (2014). Revisión documental en el proceso de investigación. Editorial: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Medina, J. E. C., & Silva, A. L. C. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 26-37.
- Mejía, B. (1966). Memorias del ministro de educación de 1966 a 1968. Ministerio de Educación Nacional.
- Montes Miranda, A. J. (2017). Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2015)-caso montería (Departamento de Córdoba).
- Moreno, C. (2018). La construction de l'État colombien au prisme de l'éducation. Nationalisation et modernisation pendant la République Libérale (1930-1946) (Doctoral dissertation, Université Sorbonne Paris Cité)
- Muñoz, J. (1973). Memoria del ministro de educación de 1973. Ministerio de Educación Nacional.
- Páez, L. (2016). El libro de texto escolar y la tercera misión pedagógica alemana: Aportes a los procesos de enseñanza desde el diseño editorial en Colombia.
- Pérez Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades pedagógicas*, 1(71), 193-213.
- Posada, A. (1969). Memoria del ministro de educación de 1968 a 1970. Ministerio de Educación Nacional.
- Ramírez, A. N. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14(18), 93-118.
- Ramírez, G. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía*; No. 379.
- Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas.
- Rojas, M. (1982) Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana, *Revista Colombiana de Educación*, Volumen No. 10 II SEMESTRE 1982, Pág. 1. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5080/4158>

- Touriñán, M. (2022). Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, (32), 41-92.
- Valderrama, G. (1967). Memoria del ministro de educación de 1967. Ministerio de Educación Nacional.
- Vernaza, I. (1926). Memoria del ministro de educación de 1924 a 1926. Ministerio de Educación Nacional.
- Zuluaga, L. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(2), 67-93.
- Zuluaga, Y. E. L. (2011). Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7(2), 67-93. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134125454001>