



## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA AUTÉNTICA, UN EJEMPLO LA ENSEÑANZA DE LA BIODIVERSIDAD EN PREESCOLAR

Luz del Carmen Paz Martínez

SEP Coordinación sectorial de Preescolar, J. de Niños Juan de Dios Peza

---

**Área temática:** A. 6) Educación en campos disciplinares.

**Línea temática:** Las implicaciones del saber disciplinar en la gestión escolar en la formación inicial y permanente de profesores en la práctica y los saberes docentes.

**Tipo de ponencia:** Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

---

### **Resumen:**

El propósito de esta indagación fue conocer cómo las maestras de preescolar logran crear conocimiento por medio de su práctica auténtica, en este caso al enseñar el tema de biodiversidad. Este trabajo se realizó con 20 profesoras de preescolar habilitadas, entendiendo como docentes en servicio sin formación pedagógica o normalista que laboran en centros escolares, en este caso de atención comunitaria a cargo del gobierno de la ciudad de México. Se hizo un diagnóstico del saber disciplinar y pedagógico de las docentes, seguido de un registro de su preparación para enfrenar el tema en cuestión, las características de su planeación y la forma en que sus estrategias las concretaba en su aplicación, así como la forma de evaluar. Se llega a que las maestras al carecer de formación disciplinar y pedagógica apelan al trabajo colectivo, al conocimiento de su entorno, el de su grupo y a su experiencia. Al contar con antecedentes y experiencias disímolas sus prácticas también lo son, no siempre acorde a las necesidades del niño, pero generando paulatinamente una formación in situ, de la que las docentes emergen con un capital de conocimiento pedagógico basado en la diversidad como riqueza y su práctica auténtica, en el que la formación académica previa tiene peso. Dando origen a un tercer tipo de formación profesional para la docencia, sin antecedentes disciplinares ni pedagógicos previos, formándose in situ por medio de la práctica auténtica.

**Palabras clave:** Formación docente, Preescolar, Práctica docente, Biodiversidad.

## Introducción

La biodiversidad puede ser entendida desde tres vertientes, la social, evolutiva y ecológica. En el primer caso se refiere al reconocimiento de las diferencias como producto entre otros componentes de la diversidad intrínseca de nuestra genética, sustenta un enfoque educativo que ve a todos diferentes pero iguales en sus derechos y trato. En lo evolutivo la biodiversidad es el producto de la evolución biológica de la vida. En lo ecológico la Biodiversidad es entendida como la riqueza de componentes bióticos de un ecosistema (Caurín y Martínez, 2013). La biodiversidad por su importancia global actualmente es atendida desde el nivel inicial del sistema educativo mexicano.

El sistema educativo mexicano se formaliza en 1921 cuando se funda la SEP con tres niveles; primaria, preparatoria y Profesional, en 1925 se agrega secundaria, es en 1942 cuando preescolar se reconoce como parte del sistema y se construye un currículo formal con enfoque pedagógico. Miguel Alemán Valdés por decreto presidencial funda la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, en 1948 ingresa al sistema educativo mexicano como primer nivel educativo sin fines asistencialistas (Galván, s/a). En la ciudad de México en 1960 las docentes en formación ocupan un edificio exprofeso inaugurado por el presidente López Mateos (SEP, 2016).

Durante la renovación educativa del presidente Echeverría Álvarez (1970 - 1976) se le coloca como antecedente, no obligatorio de la educación Primaria. En 1993 la federalización de la educación garantizó la articulación pedagógica de los planes y programas de formación de profesoras de este nivel y sus programas oficiales, en 2002 este nivel se incorpora al esquema de educación obligatoria a cargo del Estado (SEP, 2016).

En la capital del país en 1928 la Secretaría de salubridad y asistencia se hace cargo de las guarderías, en 1959 se crean guarderías en todas las dependencias oficiales, incluidas el Gobierno del Distrito Federal (GDF) alojándolas entre otros lugares en los mercados públicos de reciente construcción. Estas eran atendidas principalmente por madres trabajadoras que recibían cursos de preparación.

En 1974 el Instituto nacional de protección a la infancia crea los centros comunitarios de atención al aire libre los ahora CAIC, y se cambia el concepto de guardería por el de CENDI. El proyecto de que madres trabajadoras atendieran a los CENDIS a cargo del GDF y otros que surgieron impulsados por movimientos populares en zonas marginales del Distrito Federal fortalecieron la figura de madres de familia habilitadas como docentes sin formación pedagógica (Alanís y Farfán, 2016). Su certificación se ha atendido por CENEVAL y su formación por sistemas semiescolarizados (Alanís y Farfán, p.50, 2016).

La formación docente se ha entendido como la preparación que recibe un profesional de la educación para ejercer su labor, inicia con su preparación teórica. En México se da en las escuelas normales donde se hace a la par una sistematización del aprendizaje teórico práctico del alumno dentro de las escuelas del nivel donde se ejercerá su profesión. A este tipo de formación se le llama simultánea pues el docente en

formación recibe tanto conocimiento disciplinar como pedagógico. Un modelo alternativo es el modelo consecutivo, este inicia con una formación disciplinar, al término de esta se inicia la formación pedagógica (Esteves, 2003). Un tercer tipo de formación es en la que investigaremos, una profesora habilitada sin estudios disciplinares previos, cuya dinámica es primero laborar como docente y después recibir formación pedagógica (Díaz, 2006), en ellas está documentado su déficit de formación profesional al ingresar a estudios de licenciatura, ausencias en la práctica docente y teoría pedagógica sin formación disciplinar básica en diferentes tópicos que aborda el currículo de preescolar, nivel que atienden (Alanís y Farfán, 2016; Salazar, 2013).

### **Situación para abordar**

La formación por parte de la secretaría de educación de la Ciudad de México en coherencia con lo dispuesto por la SEP, que reciben las docentes en servicio parte de que ellas cuenta con antecedentes pedagógicos, conocimiento de niño y bases disciplinares mínimas, sin embargo, como se refiere anteriormente las maestras que atienden los centros de desarrollo infantil del gobierno de la Ciudad de México carecen de éstos. De ahí se desprende la necesidad de conocer:

¿Cómo las docentes resuelven situaciones de aprendizaje y peticiones emergentes que forman parte de las peticiones curriculares para las que no se les prepara y? |

### **Propósito**

Se busca documentar el hacer cotidiano de la docente habilitada, a partir de una actividad temática de referencia, que nos permita apreciar su forma de actuar frente a grupo ante retos cotidianos que superan sus referentes previos de formación.

## **Desarrollo**

### **Procedimiento**

Como primer paso se formó un grupo de trabajo con 20 docentes habilitadas, se indagó por medio de un cuestionario sobre su formación académica previa y saber disciplinar, sus habilidades de planeación didáctica diferenciando entre procesos de cognición y de práctica vivencial, así como el conocimiento disciplinar sobre biodiversidad, tema de relevancia en educación básica. El cuestionario constó de 10 ítems y este se dividió en tres cuestiones; la conceptualización de la biodiversidad y sus causas, la contextualización de la biodiversidad en el entorno de la escuela y procesos de aprendizaje a promover.

Posteriormente se realizó un taller en él se hizo un diseño de planeación donde participaron todas las maestras referidas, dirigidas por las profesoras con experiencia, se dio seguimiento con un registro simple de observación con focalización en: forma de organización, forma de planeación, revisión colectiva del trabajo acordado. Se aplicó el proyecto planeado por ellas mismas en sus distintos centros de trabajo, se

registró dicha actividad que tuvo una duración variable de una semana a cuatro semanas. En todas las aplicaciones se evaluó por medio de instrumentos tipo lista de cotejo. Por último, se hizo el análisis del cuestionario y los registros vinculándose uno con el otro.

## Resultados

Por medio del cuestionario sistematizado con Atlas Ti conocimos que las docentes tienen un 80% de antecedente con bachillerato, de 20 personas de la muestra, 16 son de bachillerato general, dos de escuela técnica terminal y dos más tienen estudios de licenciatura en psicología. En lo disciplinar se desprende que en todos los casos la contextualización la perciben en su entorno inmediato, donde la biodiversidad se puede apreciar, así como el respeto o cuidado a la vida en sus entornos. Se observó que la conceptualización de Biodiversidad en 16 de 20 casos no cumple con los aspectos básicos de aludir a los seres vivos en su conjunto, y en lo pedagógico hay confusión pues 17 de 20 respuestas mezclan acciones de conocimiento (cognición) con acciones prácticas de protección al medio (ver gráfico 1). En cuanto a la planeación de las estrategias se detectó que sólo ocho docentes elaboran o participan de sus planeaciones, el resto, 12 profesoras ya las reciben o bien trabajan sin ella.

La planeación que se hizo en el taller tenía una estructura formal; título, aprendizajes clave, indicadores, estrategia, actividades, instrumento de evaluación. Para las maestras con experiencia esto fue algo rutinario pero el tiempo empleado sirvió para que las maestras sin experiencia en planeación empezarán a ejercitarse en esta actividad acompañadas por las compañeras con más experiencia. Por influencia de dos docentes del grupo, al momento del diseño de la planeación se realizó una instrumentación para evaluar las actividades en tres niveles de logro y se ordenaron por actividad (cinco de ellas) por nivel de logro (tres en cada caso) y por el número de alumnos en cada caso particular.

Se respetó el currículo que empleaba la mayoría de las profesoras el PEP 2011, se refiere al campo Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social, su competencia fue: Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza, distingue semejanzas y diferencias y las describe con sus propias palabras.

El aprendizaje esperado: Clasifica elementos y seres de la naturaleza según sus características, como animales, según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles y plantas de ornato, entre otros.

La estrategia fue que el niño participara activamente del conocimiento de su entorno y lo respetara con acciones concretas. Sus actividades fueron cinco: frutas que conozco, los animales que veo, las flores que conozco, las plantas que curan, conociendo la naturaleza. Sin importar el grado que se atiende por cada maestra, se empleó la misma planeación pues así lo marca el PEP 2011, puesto que es un solo programa para los tres grados de preescolar.

En las actividades en todas sus aplicaciones siguieron un procedimiento por pasos acordado en el taller de diseño de planeación, el primer paso era hablar sobre el tema en grupo sin hurgar en la teoría, sólo tomando el conocimiento del niño, el segundo paso se solicitaba a los alumnos que con la ayuda de sus familiares consiguieran información, visitaran el mercado, reconocieran las plantas de su casa o alrededores. Un tercer paso era la exposición del tema por parte de los alumnos con el material que se tenía a la mano. En el cuarto paso se platicaba dentro del grupo sobre lo que se había aprendido en el tema y se evaluaba, este punto era crucial pues se habían elaborado cinco listas de cotejo con tres niveles de logro, una específica para cada tema, este diseño al igual que la planeación fue común.

## Registros

En los registros se pudo observar cómo las profesoras habilitadas tuvieron una serie de contratiempos sobre todo por la escasa participación de los padres de familia, la falta de material, la falta de cumplimiento de las visitas al mercado o incluso a recorrer en casa sus plantas o las de un parque.

...de la misma manera así lo fui manejando toda la semana al realizar las actividades que elaboré con mis compañeras, al principio si me costó trabajo realizar todas las actividades y voy a decir por qué, los papás no traían material, no llevaron a los niños al mercado, no le daban importancia porque en realidad era una semana difícil porque tenían que repasar con los niños porque se acercaba el aplicar el examen y seré franca mi labor era estar ahí con ellos y encargaba a los papacitos repasar, aparte hacer la elaboración de la guía para que los niños llevaran esto, entonces tuve que hacerlo corto y rápido (Aplicación 16).

Otra dificultad que se tuvo fue la falta de manejo pertinente de lenguaje

Se inició mostrando imágenes de plantas medicinales como estafiate, doradilla, manzanilla y hierbabuena y se hizo la actividad de pegar la imagen –de la planta– en la parte del cuerpo que nos ayuda a sentirnos mejor, como el estafiate en el estómago, la manzanilla en la cabeza...y se pidió que los niños probaran para que identificaran su sabor...

...realizamos una estadística en el pizarrón haciendo comparaciones con los dibujos de sus compañeros les hicieron diferentes comentarios en donde resaltaron la diferencia que existe en el aspecto físico de cada uno de los animales... (Aplicación 6).

Una más fue la dificultad para registrar pues la política para ello cambia de acuerdo con el centro de trabajo que se trate

Terminé de hacer que los niños hicieran como el animal que más les gustaba, los clasificamos por sonido y siguieron haciendo mucho ruido, cuando quise tomar una foto me llamaron con mi coordinadora y ella me dijo que ya sabía que eso estaba prohibido, hizo que le mostrara los videos de mi cámara y también los borró... No logran identificar (los alumnos) que forman parte de una biodiversidad, ya que se intentó manejar el término, se explica que es una parte de lo que conforma nuestro mundo (Aplicación 10).

Se pudo apreciar que algunas maestras habilitadas carecen de habilidad y conocimiento para realizar planeaciones, es común que se les dé ya elaboradas, bien por considerarse que son apoyos dentro del trabajo de grupo o bien porque la forma de trabajo cotidiano que siguen no lo requiere. También se observa desconocimiento del desarrollo del niño, pues dejan actividades que superan sus capacidades de entendimiento de lenguaje (pertinencia verbal sensu Bachelard (1985), o bien su nivel de inclusión es bajo (Piaget, 1991). A ello se suma el desconocimiento de la normatividad mínima del centro de trabajo y problemas con la transposición del tema (Chevallard, 1998).

En contraste en otras docentes los aciertos en la aplicación se multiplicaron, aquí damos extractos de algunas aplicaciones de las cinco actividades donde se aprecia conocimiento del desarrollo del niño, plasticidad para resolver una situación problema, promoción de actividades prácticas antes que teóricas, sentido de fondo en sus actividades como el cuidado de los seres vivos, entre otros aspectos positivos en su práctica.

Para la actividad de la fruta: Durante la actividad pocos alumnos cumplen con traer el material, la fruta se trabaja en el centro del salón en el suelo donde comienzan con preguntas de...comentan tamaño y color; se acerca a cada uno de los alumnos para que la puedan tocar y oler, se pregunta si quieren probar y comentan que sí, a cada uno se le brinda un pedazo y prueban todos de todas las frutas diciendo que los que no trajeron el día de mañana la traerán para compartir con sus compañeros también (Registro 3).

Para el caso de los animales: Se trabaja a manera de adivinanzas y por medio de audios de sonidos de diferentes animales, traen sus adivinanzas ilustradas donde describen de manera más detallada ¿cómo son sus animales? Donde se leen y describen a sus animales y ellos adivinaron, se muestra otros tipos de animales y ellos observan diferencias de cada uno (registro 12).

Realizan comentarios que son muchos los animales que existen y que deben ser cuidados... donde se mostró sensibilidad por parte de ellos.

En el caso de las flores: a pesar de que no se tuvo mucho apoyo de parte de los padres...se manejó con algunas imágenes y dibujos, se observó que (los alumnos) tienen presentes muchos tipos de flores ya que comentaron donde viven o algún familiar tiene gran variedad de plantas con flores y sin flores, árboles también que se les están cayendo las flores (registro 8).

Las alumnas son las que muestran más agrado por las flores...Identifican sus partes y los cuidados que estas requieren y las plantas de su familia o donde viven. Proponen plantar para que ellos cuiden su planta como sus mamás cuidan de ellos (registro 11).

La actividad más difícil de trabajar fue las plantas medicinales, casi no se tiene conocimientos previos ya que un niño mencionó que cuando se siente mal lo llevan al "simi" (al doctor) y que él les da medicina y los inyectan, afirmaron que es verdad y repitieron lo mismo todos casi a coro (registro 11).

Cuando se explica de las plantas medicinales, se les olvidó el tema, sólo sirvió como ejercicio de imaginación dijeron que sus mamás les ponen pomadas de colores como café, color carne, amarilla, rosita, incluso verde, morada o azul. El té lo tomaron al natural sin azúcar, les agrado el sabor y comentaron que le van a pedir a su mamá que les haga uno así, de florecitas, fue el té de manzanilla (registro 16).

## Evaluación de la actividad

El total de actividades fue de cinco en cada caso, se registró la actividad de 20 docentes, hemos de señalar que para 12 casos era la primera vez que empleaban una instrumentación para evaluar una actividad, el número de alumnos fue variable en un rango de cinco el mínimo a 30 el máximo por grupo. El total de alumnos fue de 286, la evaluación se basó en los pasos del proceso de aprendizaje: “no logrado, en proceso y logrado” fueron los empleados en cada instrumento específico, uno para cada actividad. El total de datos de evaluación fue de 1430. El 41.6% fue de no logrado, 19.4% en proceso y 39% de logrados. Las actividades que tuvieron arriba del 50% de logrado fueron la de los animales, las frutas y las flores (actividades 1, 2 y 3) el resto no lograron esto quedándose en más del 50% en no logrado.

En conjunto la estrategia fue positiva, internamente tres actividades fueron positivas y dos no positivas. Se contó con cinco grupos de primero, ocho de segundo y siete de tercero. El grado del grupo no influyó significativamente para que se dieran casos positivos y negativos, tuvieron una relación de 0.6 para primero y segundo en tanto que tuvieron 0.7 para tercero. Es decir que todas tuvieron resultados positivos similares sin importar el grado atendido. En lo referido a la relación formación – resultados positivos, esto quedó: docentes con estudios técnicos 0 de dos actividades positivas, con bachillerato 11 de 16 (68%) positivas y las licenciadas dos de dos positivas (ver tablas 1 y 2 en Anexos).

## Conclusiones

Como respuesta a la pregunta orientadora de cómo las docentes habilitadas atienden retos curriculares para los que no reciben preparación, sumando a ello su falta de formación pedagógica y disciplinar. Se documenta que las maestras tienen como estrategia el apoyarse en el trabajo colectivo, donde la diversidad de formaciones y experiencias se convierte en una riqueza.

Se observa, una necesidad de comunicar sus experiencias, apelar a aquellas compañeras con más elementos conceptuales y más experiencia frente a grupo. En el diseño de las estrategias fue notorio cómo se polarizó el grupo, en aquellas que son ordenadas y planean y aquellas que son asistemáticas y no requieren de ese elemento para su trabajo.

En el grupo de trabajo se notó la necesidad de las maestras bisoñas de imitar el accionar de las maestras experimentadas o con mayor formación, pues las novatas les pedían que ejemplificaran cómo trabajar en grupo los temas, luego para que se dé una formación in situ a partir de la práctica auténtica se debe actuar de forma análoga a la participación periférica legítima (Leavey y Wenger, 1991). Se cierra un círculo virtuoso pues se da la necesidad de comunicar, identificarse y comprender en este caso el sentido y utilidad de las actividades entre los aprendices y las experimentadas, según la similitud de los registros de las actividades.

Así las docentes resuelven situaciones de aprendizaje y peticiones emergentes para las que no se les prepara por medio de la intuición en el momento en el que surgen los imprevistos, esto retomando un

círculo comunicativo, un trabajo colectivo y una identidad a partir de reflejarse en el trabajo de las otras por medio de una analogía de aprendizaje situado por la participación periférica legítima.

En la evaluación frente a grupo tomando como criterio las actividades sobre biodiversidad, se observa que tres de cinco actividades fueron logradas, en ellas las docentes con preparación de escuelas técnicas fallaron en sus dos grupos en el logro de sus actividades, las bachilleres lograron un 68% de éxitos y las licenciadas 100%, de ello se desprende cómo la formación académica permite un mejor desarrollo del trabajo frente a grupo, en este caso integrándolo con la experiencia que crea práctica y generando una modalidad de formación profesional de docente, sin formación disciplinar ni pedagógica previa, pero desarrollándose por práctica auténtica in situ en construcción de procesos identitarios de participación periférica legítima.

El tema a tratar es para guiar la planeación docente, el tener claro cuál es la competencia y sobre todo el aprendizaje esperado es un punto importante para el éxito de la intervención docente, ya que es el eje rector de la planeación independientemente de los puntos que pueden variar dentro de la intervención docente. Así mismo es importante el mencionar que la modalidad de intervención (situación didáctica, proyecto, secuencia didáctica, talleres) influye en la forma de abordar el tema propuesta ya que cada uno tiene sus características particulares y eso influye en los resultados de la intervención.

Por último, en el desarrollo del tema de biodiversidad en preescolar, se nota que es complejo y alejado de la realidad del niño independientemente de la forma en que se aborde, sus procesos de inclusión, pertinencia de lenguaje y transposición didáctica, aún en las docentes que lo hicieron acorde a lo planeado, denotan que la edad del niño y complejidad del tema sobre todo en su referencia espacial y conceptual impiden que se logre la construcción de una noción mínima en ellos sobre este tema en preescolar.

## Tablas y figuras

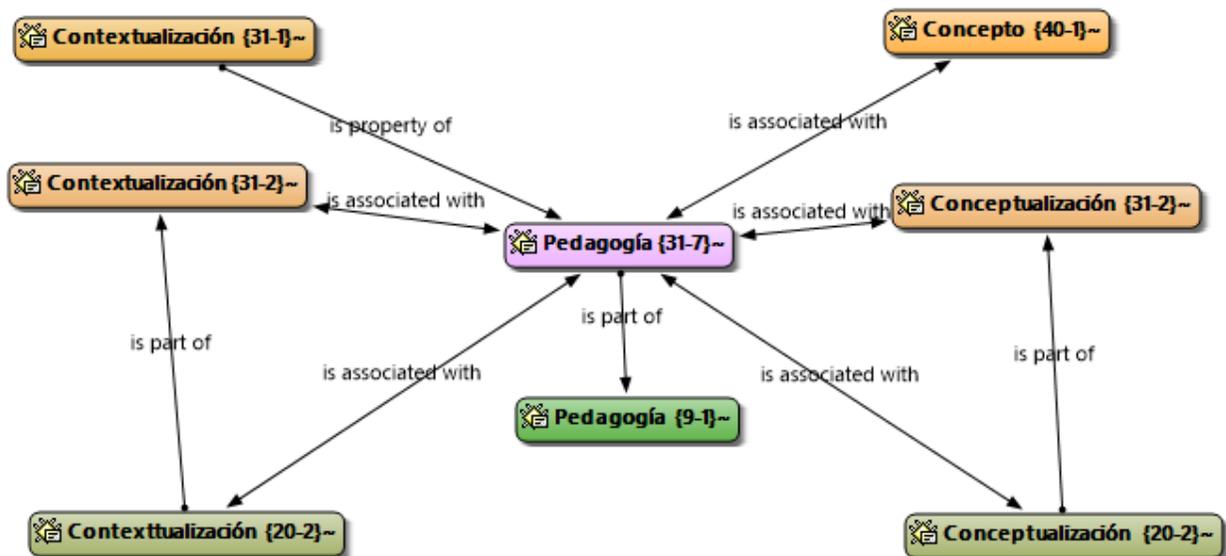
**Tabla N° 1:** Actividades que realizaron las educadoras habilitadas, el número de alumnos y el resultado de estas.

ACTIVIDADES	NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO	TOTAL	
FRUTAS QUE CONOZCO	60	110	116	286	POSITIVA
LOS ANIMALES QUE VEO	20	16	250	286	POSITIVA
LAS FLORES QUE CONOZCO	40	86	160	286	POSITIVA
LAS PLANTAS QUE CONOZCO	211	53	22	286	NEGATIVA
LAS PLANTAS MEDICINALES	264	10	12	286	NEGATIVA
	595	275	560	1430	TOTALES

**Tabla N° 2:** Relación entre el grado atendido, el logro de la actividad y su relación con el nivel de estudio de las maestras habilitadas.

GRADO	GRUPOS	POSITIVOS	POSITIVO	POSITIVA	NEGATIVA	NEGATIVA	
1°	5	1	1	1	1	1	3/5
2°	8	2	2	1	1	2	5/8
3°	7	3	1	1	1	1	5/7
	20	6	4	3	3	4	13/20
NIVEL DE ESTUDIO							
TÉCNICO	2	0	0	0	0	2	0/2
BACHILLERATO	16	4	4	3	3	2	11/16
LICENCIATURA	2	2	0	0	0	0	2/2

**Gráfico N° 1:** Red semántica donde se aprecia en las respuestas de las docentes habilitadas, las relaciones entre la forma en que se conceptualiza lo disciplinar y lo pedagógico, con relaciones débiles con poca densidad. Lo que implica bajo dominio conceptual y poca relación con lo pedagógico.



## Referencias

- Alanís, C. y Farfán, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo*. Las educadoras en el Gobierno del D.F. México: UPN.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Planeta.
- Caurín, C. y Martínez, M. (2013). Análisis del concepto de biodiversidad en los libros de texto de segundo ciclo de primaria en la comunidad valenciana. (España). *Perfiles Educativos*. Vol. XXXV, N° 141, pp. 97 – 114.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, revista de educación*. Vol. 12, N° extraordinario, 2006, pp. 88 – 103.
- Esteve, J. (2004). *La formación de profesores en Europa: hacia un nuevo modelo de formación*. España: Málaga. Disponible en
- Galván, L. (s/a). De la escuela de párvulos al preescolar, una historia por contar. *Diccionario de la historia de la educación*. Disponible en [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm)
- Gimeno – Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa currículum? En J. Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 21- 45). Madrid: Morata.
- Lave J, Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge UK, 139 pp.
- ONU (1992). *Convenio sobre la diversidad biológica*. ONU.
- Paz, V., Martínez, M. (2009). Educación ambiental en preescolar: Elementos frágiles, bases de arena. En Meixueiro, A., Beltrán, T. y Ruiz, J. *Educación ambiental en la formación docente en México*. (pp. 179 – 186). México: UPN.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- SEP. (2016). *Setenta años de la escuela nacional para maestras de jardines de niños*. Disponible en <https://www.gob.mx/aeefcm/es/articulos/setenta-anos-de-la-escuela-nacional-para-maestras-de-jardines-de-ninos?idiom=es>