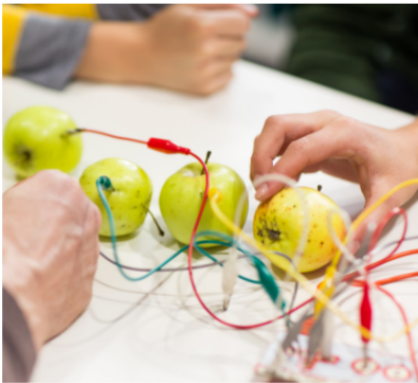


Jornada Institucional Selectiva N°1

(Para docentes de educación especial y primer ciclo de educación primaria)

¡¡Bienvenidos pensadores!!

Las preguntas en el aula y el pensamiento científico



¿Qué es una Jornada Selectiva?

Los tiempos y recorridos institucionales están vinculados a realidades disímiles y heterogéneas. El nivel de apropiación y desarrollo de determinadas metodologías y/o propuestas pedagógicas seguramente refleja esa diversidad. Las **Jornadas Selectivas** se proponen como un insumo que facilite y favorezca la práctica reflexiva del equipo directivo y docente, en torno a temáticas que siguen presentando desafíos de profundización. Las jornadas selectivas tienen el objetivo de favorecer el diálogo, el aprendizaje, la exploración de nuevas propuestas y la construcción de acuerdos institucionales. Se trata de guiones breves, de 120 a 180 minutos de duración, que pueden expandirse, según las inquietudes del propio equipo docente, a través de un reservorio de propuestas adicionales.

En función de la demanda, interés, y nivel de experiencia del equipo docente, la directora o director de cada institución, seleccionará la jornada a realizar y será quien guíe su desarrollo, así como los acuerdos que de ella resulten.

En el mes de febrero de 2022 se propone la presente Jornada Selectiva a partir de su afinidad con el Aprendizaje Basado en Proyectos para el Nivel Primario, teniendo en cuenta las solicitudes relevadas en territorio a través de encuestas institucionales realizadas en el ciclo lectivo 2021. Al finalizar la misma, encontrarán una encuesta de devolución en la que podrán evaluar la pertinencia del material, así como sugerir nuevos temas de interés para futuras instancias.

¡Bienvenidos Pensadores! El Pensamiento Científico y las preguntas en el aula



Agenda del día :





Dirección General de Escuelas

Primer Momento: Mirar el mundo con ojos curiosos: de la pregunta a la ciencia.

La pregunta es el motor de todos nuestros aprendizajes como humanidad. La curiosidad frente a lo desconocido es responsable de muchos de los avances científicos y tecnológicos que hoy facilitan nuestra vida cotidiana. Si imaginamos la génesis de estos recursos, no es difícil suponer las preguntas que los impulsaron: ¿Y si pudiéramos volar como los pájaros? ¿Cómo podríamos llevar el agua del río hasta donde nos establecemos para vivir? ¿Cómo podemos ver mejor aquello que está lejos? En palabras de Pablo Freire, el acto de preguntar como un “movimiento perenne”, nos moviliza y conecta.

Las niñas y niños son grandes maestros del cuestionamiento. Explorar, indagar y preguntar son las herramientas de acceso al mundo que los rodea. Desde muy pequeños, los bebés construyen relaciones causales (comprenden, por ejemplo, que un objeto que sueltan, va a caer); hacen predicciones y experimentan en respuesta a preguntas que aún no pueden verbalizar. Tan pronto como logran el desarrollo del lenguaje (en un contexto que favorezca la formulación de preguntas) ingresarán a una etapa de cuestionamiento que podemos llamar “explosiva”. Diversos estudios confirman que alrededor de los 4 años, las niñas y niños formulan entre 100 y 300 preguntas por día. El cuestionamiento a esta edad puede parecer un juego, pero revela habilidades cognitivas complejas: requiere que la niña/o, tome conciencia de aquello que desconoce y active un mecanismo simple que le permite conocerlo: formular una pregunta al adulto más cercano.

El neurocientífico Charan Ranganath, compara la curiosidad con una intensa picazón, que nos mueve a la acción de formular preguntas de la misma forma que nos rascamos cuando nos pica. Los niños y niñas tienen una fuerte inclinación a preguntar sin prejuicios y su repertorio comprende todos los temas que están a su alcance y las más diversas formas de preguntar, incluyendo las famosas preguntas “¿Por qué?” que asociamos con esta edad. Su curiosidad es expansiva y abierta de manera que sus preguntas no tienen el peso del prejuicio o el condicionamiento que podemos tener los adultos. Esta frecuencia y naturalidad al cuestionar comienza a declinar hacia los 6 años. Es posible (aunque no menos paradójico) que el ingreso a la vida escolar tenga alguna responsabilidad en el cambio que los niños experimentan en relación a las preguntas y el cuestionamiento. Muchas de las propuestas que la escuela ofrece demandan a los estudiantes **responder**, en lugar de **preguntar**. Por otro lado, preguntar en el aula trae consigo el riesgo de exponer que desconocemos algo que tal vez deberíamos saber y el temor a evidenciar este desconocimiento paraliza el motor de las preguntas.

Pero, ¿cómo podemos sostener y animar en el aula esa inclinación natural por cuestionar? Muchos de los atributos que hemos descripto en relación a las preguntas de la primera infancia tienen que ver con procesos propios del pensamiento científico. Iniciar a las niñas/os en la ciencia (lo que entendemos como alfabetización científica) tiene que ver con habilitar y alentar las preguntas en el aula, en un clima de confianza y creatividad en el que TODAS las preguntas son valiosas y necesarias porque alientan a construir y experimentar. Nuestra manera de encarar la ciencia en el aula puede favorecer la curiosidad e incluso transformarla en curiosidad epistémica.

La escuela puede ser el espacio en el que todas las habilidades vinculadas al pensamiento científico se potencien y desarrollen. El Diseño Curricular de Nivel Primario de la provincia de Mendoza propone recorridos de problematización muy potentes para el cuestionamiento y la indagación.

Preguntas investigables como motor de la clases de ciencias

Las preguntas pueden ser potentes motores del aprendizaje en general y cobran relevancia particular en las ciencias. Los grandes científicos de la historia han puesto en valor la curiosidad y las grandes preguntas como el punto de partida de sus recorridos de investigación. La pregunta es el sustrato sobre el que se apoya la

hipótesis en el método científico. Si partimos de preguntas que se responden con mucha facilidad entonces no dejaremos margen para el nutritivo camino de pensamiento que la ciencia puede generar en el aula.

Tomemos como ejemplo las siguientes preguntas formuladas a partir del tema del Diseño Curricular de Primaria: **Características comunes a todos los seres vivos:**

-Identificación de las características comunes a todos los seres vivos (crecimiento, desarrollo, reproducción y respuesta a estímulos), comparando comportamientos específicos y sus interacciones en diferentes ambientes (adaptaciones). (pág. 248).

A partir de las siguientes preguntas en torno al tema, Subrayen con color o destaquen las **preguntas investigables**:



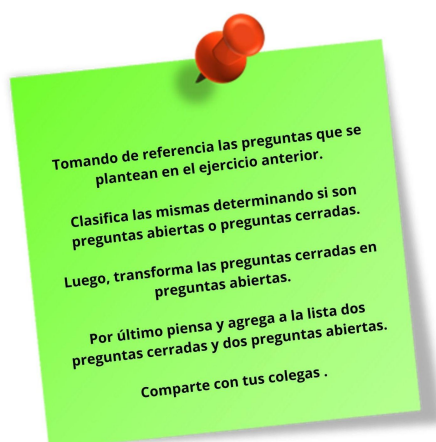
La manera en que construimos las preguntas, da lugar a diferentes acciones en la búsqueda de respuestas. Algunas preguntas requieren información y otras abren camino a la investigación. Hay muchas posibles clasificaciones de preguntas, tomaremos la siguiente a fin de revisar los procesos que estas favorecen:

- **Preguntas cerradas o fácticas:** son aquellas que se pueden responder con “sí” o “no” o con una palabra: Por ej: ¿Pueden los pájaros caminar?
- **Preguntas abiertas o de final abierto:** Requieren una explicación y no se pueden responder con “sí” o “no” o con una palabra. Requieren procesos de pensamiento superior como la construcción de

anticipaciones y son una puerta abierta a la investigación. Abren al desarrollo de procesos. Por ej: ¿Para qué sirven las plumas de la cola de los pájaros?

Ambas formas de preguntar son parte de la cotidianeidad del aula. Favorecer las preguntas cerradas es una manera de generar información necesaria para la investigación que pueden proponer las preguntas abiertas. De esta manera, ambas preguntas conviven y se retroalimentan. Si la proporción de preguntas cerradas es predominante, los estudiantes se limitarán a buscar información (probablemente en internet) para responder, sin activar mecanismos de pensamiento de orden superior. Multiplicar las preguntas abiertas en el aula es un muy buen punto de partida para favorecer los procesos propios de la ciencia.

A continuación volveremos sobre las preguntas que trabajamos en el punto anterior para explorar su potencial:



El muro de preguntas en el aula:

Es un espacio específico dentro del salón de clases donde los estudiantes pueden escribir las preguntas que surjan en torno a un tema. Las mismas quedan registradas en un lugar específico de manera que puedan retomarse para trabajar con ellas o volver a leerlas para recordarlas y utilizarlas como preguntas disparadoras de futuros ABP.

El muro de preguntas surge como un recurso valioso a la hora de hacer visibles las preguntas. Es una manera de priorizar su importancia y su hábito diario de producción dentro de los momentos de la clase. Es muy importante que podamos dar lugar a todas las inquietudes que surjan de nuestros estudiantes y que podamos estimular que ellos realicen en forma habitual más y mejores preguntas.





Dirección General de Escuelas

3 claves para construir preguntas para pensar:

- **El contexto:** la fuerza de la pregunta reside en las posibilidades de experiencias que estas preguntas habilitan. Es importante que sean cercanas a la realidad de los estudiantes para poder conectarlas con sus vivencias y experiencias.
- **La motivación y protagonismo del estudiante:** la pregunta debe generar motivación en el estudiante y desafiarlo a resolver situaciones problemáticas de manera activa. Transformarse en investigador a partir de su pregunta favorecerá el desarrollo de habilidades de pensamiento complejas como analizar, evaluar, crear.
- **La observación como caminos de cuestionamiento:** los temas con los que cada año trabajamos suelen dejar marcos fijos de cuestionamiento. Para enriquecer estos esquemas es importante **volver a mirar** los fenómenos vinculados a ese tema para salir de las preguntas habituales y reformularlas a partir de una observación más lenta y detallada.

Segundo Momento: La ciencia como proceso

A continuación les proponemos la lectura del siguiente texto de Melina Furman:

Estas palabras nos remiten a dos dimensiones o "caras" de las ciencias naturales sobre las que vale la pena reflexionar, porque nos ayudarán a orientar nuestras acciones como docentes. Esas dos dimensiones se plasman en una analogía muy sencilla, pero que, al mismo tiempo, nos resulta muy potente en nuestro trabajo con maestros y escuelas: imaginemos las ciencias como una moneda.

¿Cuál es la característica más notoria de una moneda? Tiene dos caras, claro que sí, que son inseparables. No existe una sin la otra.

¿Qué dimensiones de las ciencias representan esas dos caras?

Una de las caras representa la ciencia como producto. El producto de la ciencia está formado por el conjunto de conceptos que los científicos han construido a lo largo de estos últimos siglos. Lejos de estar aislados, los conceptos científicos están relacionados entre sí, organizados en marcos teóricos que les dan sentido y coherencia.

Las observaciones cobran sentido a la luz de explicaciones, y estas últimas se hallan integradas en leyes y teorías cada vez más abarcadoras, que intentan dar cuenta, de una manera cada vez más generalizada, de cómo funciona la naturaleza.

En el ejemplo de Justina, un concepto es que, para ver, necesitamos tanto los ojos como la luz. Otros conceptos relacionados con la luz serían que, cuando un objeto tapa la luz, se produce una sombra. O que la sombra se achica a medida que alejo el objeto de la fuente de luz, que la luz blanca del Sol se puede separar en muchos colores. Estos conceptos se relacionan con otros, de modo de ir formando un mapa de ideas. Por ejemplo, los chicos podrían aprender que hay luz natural, como la del Sol, y artificial como la de una bombilla eléctrica. O que, hace mucho tiempo, no existía la luz eléctrica y que la gente usaba velas para iluminar sus casas. De lo que se trata es de ir armando una red conceptual de ideas conectadas, que genera un conocimiento cada vez más profundo.

La segunda cara representa la ciencia como proceso. En las ciencias, lo más importante no es tanto aquello que sabemos, sino el proceso por el que llegamos a saberlo. Esta dimensión tiene que ver con la manera en que los científicos generan conocimiento, lo hacen mediante observaciones, experiencias, debates y creación de modelos explicativos que dan cuenta de las evidencias que recogieron.

Pensando en la enseñanza, podemos traducir esta dimensión de la ciencia como proceso en una serie de capacidades del pensamiento que queremos que los niños aprendan:

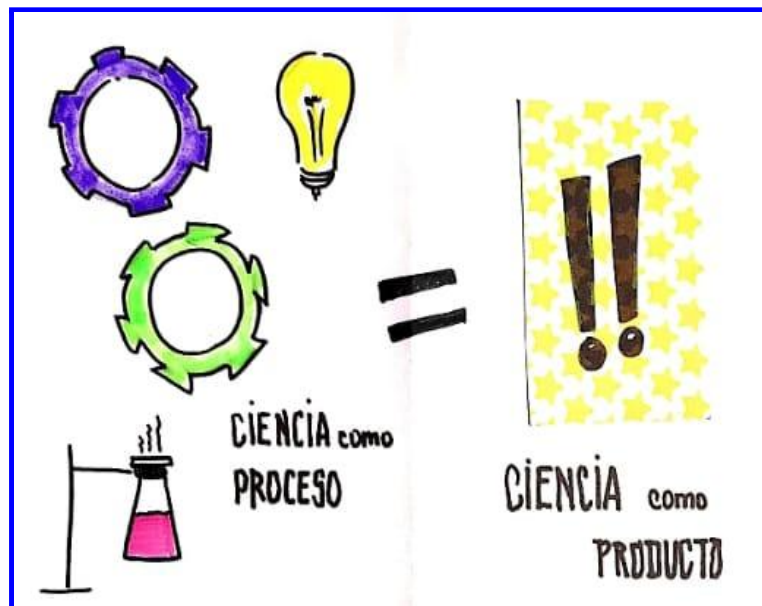
- Observar con atención.
- Describir lo que observamos.
- Comparar y clasificar, buscando qué tienen en común los elementos que observamos y qué grupos podemos armar, e identificando sus diferencias.
- Formular preguntas investigables sobre cuestiones que nos dan intriga.

- Proponer hipótesis y predicciones sobre lo que puede suceder.
- Planificar experiencias u observaciones para responder a una pregunta investigable.
- Recoger e interpretar nuestras observaciones para responder a las preguntas que nos formulamos.
- Sacar conclusiones y proponer explicaciones sobre lo que exploramos.
- Buscar información y analizarla sobre aquello que queremos aprender, o bien, para ampliar lo que aprendimos.
- Debatir nuestras ideas con otros.
- Comunicar en distintos formatos lo que aprendimos.

¿Por qué la analogía de la moneda es útil para pensar la enseñanza?

Justamente porque, si las dos caras de la moneda o de la ciencia, en este caso son inseparables, ambas dimensiones deben aparecer de manera integrada en las actividades que hagamos con los niños, en otras palabras, tenemos que enseñar ideas y conceptos, sí, pero siempre de la mano de actividades donde se trabajen las capacidades del pensamiento científico. En nuestra experiencia, tener en mente la analogía de la moneda ayuda a que, a la hora de planificar un proyecto o actividad de ciencias para implementar con nuestros estudiantes, recordemos las dos dimensiones: la de los conceptos y la de las capacidades.

Melina Furman, Diana Jarvis, Mariana Luzuriaga Y María Eugenia G.T. de Podestá, Aprender ciencias en el jardín de infantes, Editorial Aique, Bs As, 2019, pag. 27,28.



¿Has pensado en la necesidad de darle más importancia al proceso que al producto durante el desarrollo de una actividad de ciencias? ¿Cómo harías este análisis en tus propias clases de ciencias?

¿Te das cuenta que esto significa reversionar la clase de ciencias? ¿Cómo empezarías a cambiar la manera de enseñarla?

Analiza la siguiente experiencia:

Pregunta cerrada: ¿Tienen patas los peces?
Pregunta abierta: ¿Por qué no tienen patas los peces?
Actividad 1:
Actividad 2:
Actividad 3:
Propuesta de cierre. Disparadores de otros ABP

Desarrollo de la propuesta de trabajo:

Pregunta cerrada: ¿Tienen patas los peces?
Pregunta abierta: ¿Por qué no tienen patas los peces?

Actividad N°1:

Según el contexto cada docente puede introducir la actividad según lo crea necesario, dialogando, contando un cuento, dibujando una historia, etc.

Comenzamos la clase con la siguiente pregunta disparadora:

“¿Tienen patas los peces?”

Al ser una pregunta cerrada se espera que los alumnos respondan por sí o por no.

Invitamos a los alumnos a observar algunas imágenes de diferentes peces. Dedicaremos un tiempo a la observación.





¿Qué es lo que vemos? Si no tienen patas, ¿cómo se llaman sus extremidades?

A continuación el docente les pide que dibujen todas las características que observan mientras los va guiando con diferentes preguntas.

Preguntas para pensar juntos:

*¿Cómo es el lugar donde viven? ¿Viven en el agua, en la tierra, en el aire?
¿Cómo son sus aletas? ¿Son todas iguales o son diferentes? ¿Tienen el mismo tamaño? ¿La misma ubicación en todos los peces? ¿En qué parte del cuerpo de los peces se ubican: arriba, abajo, a los costados, atrás...?*

Metacognición:

*¿Por qué no tienen patas?
¿Qué usan para desplazarse?*

Para finalizar la actividad les proponemos habilitar un espacio de intercambio en el que los chicos muestren sus dibujos y compartan sus observaciones con el resto de los compañeros explicando qué les llamó la atención sobre la anatomía, el movimiento, los colores, tamaños, hábitat de los peces, etc.

Actividad N° 2

Como pudimos observar en la actividad N°1, las aletas de los peces son por lo general pequeñas y tienen músculos poco desarrollados.

Esta actividad se inicia con las siguientes preguntas abiertas e intentado buscarle una respuesta a partir de lo que pensamos. Los estudiantes pueden registrar las respuestas con dibujos o palabras escritas, según lo evalúe el docente.

*¿Qué función cumplen las aletas en los peces?
¿Qué pasaría si no estuvieran?*

Les proponemos realizar la siguiente actividad, donde se intentará dar respuesta a estas preguntas.

Vamos a necesitar los siguientes materiales:

- 1 moneda pequeña
- 1 recipiente grande lleno con aproximadamente 10 cm de agua
- 1 rectángulo de Telgopor (6 cm de largo por 3 cm de ancho)
- 1 triángulo de cartón duro (2 cm de lado)
- 1 lápiz
- papel



Dirección General de Escuelas

- Recordar que al proponer y desarrollar una experiencia habrá muchos momentos en los que los estudiantes puedan adquirir capacidades de pensamiento científico como: observar, describir, comparar situaciones, proponer hipótesis y predicciones sobre lo que va a suceder, sacar conclusiones, etc. Está en nuestras manos habilitar el espacio para que ello suceda y estimularlos a formular preguntas

Paso a paso:

1. Introducimos una parte de la moneda en el telgopor de forma que quede parada (verticalmente) y la hacemos flotar dentro del agua.
2. Observamos qué sucede. Podemos registrar lo observado mediante un dibujo. ¿Y si lo empujo? ¿Qué piensan que va a pasar? ¿Se va a mover? ¿No se va a mover? ¿Hacia dónde? A ver, veamos!
3. Entonces empujamos el telgopor sobre el agua, dándole un golpe seco con el lápiz.
4. Observamos que comienza a moverse. Podemos registrar lo que sucede mediante un dibujo.
5. Con el lápiz, abrimos una ranura vertical por el frente del telgopor (lado de 3 cm) e introducimos el triángulo de cartón por la misma. ¿Qué piensan que va a pasar al colocar el cartón? ¿Va a cambiar algo?
6. Colocamos el telgopor sobre el agua nuevamente y lo empujamos, con un golpe seco, con el lápiz.
7. Observamos lo que sucede y lo registramos.

Metacognición:

- ¿Cómo fue el movimiento sin el cartón?*
- ¿Qué sucedió cuando le colocamos el cartón?*
- ¿Si imaginamos que este elemento es un pez, qué parte de su cuerpo representa el cartón?*

Preguntas para seguir pensando juntos:

- ¿Se movería más rápido si colocamos un cartón más grande?*
- Si cambiamos la forma del cartón por un círculo ¿Funcionará igual?*
- ¿Qué pasaría si colocamos dos triángulos de cartón, uno a cada lado?*
- Si los peces no tuvieran aletas ¿Se podrían desplazar?*

Opcional: Si el tiempo lo permite se pueden hacer las modificaciones necesarias para encontrar respuestas a esas preguntas.

¿Qué sucedió?

Cómo vimos, en los peces los músculos de las aletas no son lo suficientemente potentes como para propulsarlos. Las aletas pectorales sirven más bien de timón y de frenos; las aletas anales y dorsales estabilizan el pez. Para avanzar, la mayoría de los peces mueven sus cuerpos de forma ondulatoria, igual que hacen las serpientes. Solo la aleta caudal, la cola, facilita la propulsión del pez dando un último impulso a la ondulación del cuerpo.

Actividad N° 3

La escuela se vuelve mar

Como vimos en la actividad anterior las aletas son para darle dirección al recorrido de los peces.



Dirección General de Escuelas

Comenzamos esta actividad preguntado a los estudiantes:

¿Por qué los peces necesitan moverse o dirigirse hacia un lugar u otro en su hábitat?

Para poder responder esta pregunta realizaremos la siguiente experiencia.

Recordemos que es importante fomentar la participación de los estudiantes en el diseño de experiencias cuando buscamos responder a una pregunta investigable. En la medida de lo posible, el docente puede ir guiando a sus alumnos para pensar juntos la mejor forma de ejecutarlo.

Materiales:

- Patinetas
- Materiales reciclables: cajas de cartón, botellas plásticas, maples de huevo, etc
- Pegamento, cinta adhesiva.
- Hojas, fibras y otros elementos para indicar los obstáculos.

La actividad consiste en realizar una carrera de obstáculos. El desafío es llegar hasta el área donde se encuentra la comida, es decir, la llegada del circuito. Para atravesar ese circuito deben recostarse de panza sobre la patineta, desplazarse por la pista esquivando los obstáculos que van a representar diferentes cosas: depredadores, envoltorios plásticos producto de la contaminación, anzuelos, etc.

Paso a paso:

1. Los estudiantes se dividen en grupos, tantos grupos como patinetas hayan.
2. Para darle forma al circuito la docente invita a los estudiantes a pensar juntos qué obstáculos puede encontrar un pez cuando se desplaza por su hábitat.
3. En base a los obstáculos que cada grupo definió, los alumnos construyen los mismos con los materiales necesarios.
4. Los integrantes de cada equipo definen previamente y dividen roles necesarios para cumplir el objetivo: quién realiza el registro, quién conduce la patineta, quién guía al pez, quién controla el tiempo, etc.
5. Una vez que esté lista la pista comienzan los recorridos por el circuito. Quienes participen sobre la patineta deben utilizar solamente sus manos para desplazarse, sin ayuda de sus piernas.
6. El recorrido finaliza al llegar a la meta: la comida.

Registro:

Los integrantes del equipo, una vez que hayan llegado a la meta, tienen como tarea completar un registro del recorrido. Esos registros los pueden hacer en parejas, pueden registrar el tiempo contando cuánto demoró el o la compañera que está en la patineta, otro registro puede ser un dibujo del recorrido que su compañero hizo y con cuántos obstáculos se topó, hacer una tabla de posiciones escribiendo los nombres de los compañeros que hicieron el recorrido, medir con pasos la distancia del recorrido que hizo ese compañero/a, etc :

Metacognición:

- ***¿Cuántos obstáculos había en el circuito?***
- ***¿Cuántos pescadores o anzuelos había?***
- ***¿Por qué la basura del mar es un obstáculo para los peces?***
- ***¿Cuántos pasos mide el recorrido más corto y cuántos el más largo?***

- *¿Cuánto tiempo contamos desde que nuestro/a compañero salió hasta que llegó a la meta?*
- *¿Existe diferencia entre las patinetas en cuanto a sus formas o tamaños? ¿Eso influyó en el desplazamiento o tiempo del recorrido?*
- *¿Qué parte del cuerpo del pez representaban nuestras manos?*

Preguntas vinculadas a la vida en el mar para seguir pensando juntos :

¿Frente a qué peligros se encuentran los peces en su ambiente?

¿Cuáles son naturales?

¿Cuáles son por la actividad humana?

¿Cómo podemos evitar hacer daño al hábitat de los peces?

Actividad de Cierre:

Esta actividad propone una serie de preguntas para pensar juntos. Y deja abierta la posibilidad de seguir investigando en las clases siguientes, relacionándolo con las diferentes adaptaciones según el ambiente.

Como hemos podido ver hasta ahora todos los peces tienen aletas.

Hemos aprendido acerca de sus diferentes características: su función, su forma, su tamaño, su ubicación, etc. Pero...

¿Sólo los peces tienen aletas?

¿Conocen otros animales que tengan aletas?

¿Cuáles?

Luego muestra/nombra otros ejemplos de animales que poseen aletas pero que no son peces.





Preguntas para seguir pensando juntos:

*¿Qué tienen en común estos animales?
 ¿Qué diferencias encuentras en la aleta caudal (cola) de un pez y una ballena?
 ¿Cómo es su hábitat? ¿Viven en un ambiente similar?*

Si no son peces, ¿qué son?

¿Qué sucede con los animales que tienen alas? ¿Para qué las utilizan? ¿En qué ambiente se movilizan?

En este momento de la jornada te proponemos que tomes el diseño curricular y desarrolles un ejemplo de la misma manera que nosotros te mostramos en el punto anterior. Elige el tema, piensa en las preguntas cerradas o fácticas y a partir de ahí genera preguntas cuestionables. Una vez que hayas realizado este ejercicio piensa las actividades que desarrollarías para dar respuesta a las mismas.

Pregunta cerrada: ¿Tienen patas los peces?
Pregunta abierta: ¿Por qué no tienen patas los peces?
Actividad 1:
Actividad 2:
Actividad 3:
Propuesta de cierre. Disparadores de otros ABP

Al finalizar las mismas deberán completar la siguiente encuesta de evaluación:

[Encuesta de evaluación Jornada Selectiva 1](#)

Bibliografía:

FurmanMelina , JarvisDiana , Luzuriaga, Mariana Y G.T. de Podestá, María Eugenia, Aprender ciencias en el jardín de infantes, Editorial Aique,Bs

Warren Berger. “The Book of Beautiful Questions”. Apple Books.

Furman Melina, Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino, Editorial Siglo veintiuno, Bs. As, 2021.

A more beautiful question,| The power of inquiry to spark breakthrough ideas, warren Berguer, editorial bloomsbury, new york,

Documento curricular 2019, Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza.



Dirección General de Escuelas



**MENDOZA
GOBIERNO**

Dirección General de Escuelas

+54 261 4492000 | dge-secretariaprivada@mendoza.gov.ar
Avda. L. Peltier 351, 1 Piso, Cuerpo Central
Mendoza, Capital - M5500

www.mendoza.edu.ar