La implementación de proyectos en Ciencias Sociales

La vinculación entre dos conceptos: Familia – Agricultura Familiar

Rossana Techera | Maestra de Educación Inicial. Diploma Superior en Ciencias Sociales e Historia. Formadora de Maestros en el Área de Ciencias Sociales. Rocha.

Este proyecto fue realizado en el marco del Curso ll de "Apoyo a la implementación de proyectos en escuelas de Tiempo Completo". Área de Ciencias Sociales. PAEPU-ANEP/CEIP/BIRF.

Una propuesta para trabajar en primer ciclo

Trabajar a partir de proyectos comprende una secuencia diferente. Constituye un proceso de aprendizaje que se efectúa a través de un recorrido en el que los alumnos son verdaderos protagonistas, porque implica generar en ellos la necesidad de involucrarse con la temática e investigar.

La implementación de proyectos en Ciencias Sociales brinda la posibilidad de poner en práctica la metodología de investigación y el abordaje de conceptos, dos dimensiones clave para dar sentido al objeto de estudio.

Planificar el recorrido de un proyecto considerando lo metodológico permite acercar al alumno a la modalidad de construcción del conocimiento. Los estudiantes tienen la oportunidad de simular la actividad de un investigador a partir de la formulación de preguntas, la elaboración de hipótesis, la búsqueda de evidencias, el análisis de fuentes, etcétera.

Por otra parte es una instancia para el aprendizaje de conceptos, definiciones que provienen del conocimiento académico, que sirven para interpretar y explicar la realidad social.

En este caso, el proyecto planificado fue: "Las familias". Trabajar las familias es uno de los temas que generalmente se aborda en Ciencias Sociales en los primeros años de escolaridad. Desde lo didáctico se ha encarado a lo largo del tiempo a partir de diferentes criterios; uno de los que ha quedado más instalado en nuestras prácticas es el que toma como punto de partida a las familias de los propios alumnos. Esto muestra determinadas concepciones que existen en los docentes acerca de la enseñanza en el área.

Por un lado, se piensa que describir la propia familia de los alumnos a partir de fotos, dibujos, entrevistas, etc., es la mejor manera de abordar la diversidad familiar. Por otro, hay una fuerte creencia de que la enseñanza de temas en Ciencias Sociales a los alumnos más pequeños debe partir siempre de lo que es cercano para el niño, de lo que él conoce por experiencia directa.

Contrariamente a esos principios que están instalados aún en nuestras prácticas, la planificación de este proyecto tomó como objeto de conocimiento la diversidad familiar lejana al alumno. Según Siede (1998:51), esto proporciona ciertas ventajas: suscita menos movilización de afectos; permite un ingreso más fluido al tema; se puede objetar, recortar y presentar con mayor facilidad. Además consideramos que la complejidad del conocimiento no pasa por la cercanía o la lejanía de las temáticas, sino por cómo se tramita el contenido que se va a enseñar. Debido a la fuerte influencia de los medios de comunicación, el medio se ha mediatizado y los alumnos conocen diferentes realidades antes de que la escuela se las presente; en muchas ocasiones es probable que conozcan menos de su entorno más cercano que de contextos más lejanos.

Comprender el concepto de familia implica acercar diversidad de modelos familiares, y empezar a analizar las diferencias y ciertas características que tienen en común y que las definen como tales. En este caso, los aspectos sobre los cuales se profundizó el estudio fueron: transmisión cultural, mantenimiento de una memoria en común; roles diferenciados entre sus miembros: distribución de tareas y responsabilidades; vivienda: organización espacial (espacio familiar); unidad económica: de consumo o de producción.

Por otra parte, el proyecto se planificó para abordar otro concepto: agricultura familiar. En la búsqueda de definiciones disciplinares al respecto se identificaron cuatro atributos principales para trabajar: los productores viven en el mismo lugar donde producen; la economía familiar se basa en las ganancias que generan de la venta de lo que producen; lo obtenido es para el consumo y además lo venden; quienes trabajan son mayoritariamente los integrantes de la propia familia.

Luego de analizar los dos conceptos (familia – agricultura familiar) se estableció el vínculo entre ambos. Esto fue posible porque tanto en uno como en el otro aparece la perspectiva económica, que abarca el tipo de producción que realizan las familias, el consumo y la ubicación de las mismas en el mercado laboral.

En un enfoque conceptual es fundamental el dominio de redes conceptuales específicas; como manifiesta Carretero (2015), es necesario ir construyendo un tejido de relaciones entre elementos del conocimiento, se trata de armar una red semántica que se debe activar para que las conexiones entre sus elementos se fortalezcan. Comenzar a trabajar en el enlace de conceptos con los alumnos más pequeños ofrece la posibilidad de extender la red durante el resto de la escolaridad. En este sentido, el tejido que por el momento cuenta con dos conceptos (familia – agricultura familiar) se puede ampliar, por ejemplo, con el concepto de cultura o de seguridad y soberanía alimentaria, ya que cuentan con atributos que son comunes. No olvidemos que es importante no solo la activación repetida, sino que además cuanto mayor número de elementos tenga dicha red, más fácil será acceder a ella.

Cuando se planifica un proyecto para trabajar en Ciencias Sociales se debe tener en cuenta que se organiza en cuatro etapas. A continuación se desarrollará cada una de estas etapas, considerando la dimensión metodológica y la dimensión conceptual.

Etapa 1

Planificar un proyecto requiere elegir una temática y establecer un ***recorte*** en torno a la misma. Si estamos pensando en las familias, se trata de una realidad social muy extensa, imposible de abarcar en su totalidad. En este caso fuimos al programa escolar vigente, al Nivel Inicial cinco años, y se seleccionó "La familia a través del tiempo en nuestro país: indígenas, afro descendientes e inmigrantes". Si bien esto permite acotar, de igual manera continúa siendo bastante amplio, motivo por el cual se estableció trabajar con la familia charrúa, inmigrantes en Montevideo colonial, afrodescendientes e inmigrantes en el Uruguay de 1900. El estudio de familias de inmigrantes (época colonial y en 1900) es el que permitió conectar el concepto de familia con el de agricultura familiar, porque muchas familias se dedicaron a las actividades agropecuarias que fueron su sustento económico.

El recorte posibilita ahondar sobre una parcela de la realidad. En el proyecto, la parcela establecida refleja lo que para Gojman y Segal (1998) son aspectos que intervienen a la hora de definirla.

- El proyecto cuenta con una selección realizada de contenidos y "el cómo" trabajarlos obedeciendo a la *adopción de un marco conceptual explicativo* basado en los diferentes autores mencionados en este artículo. *«...el recorte se inicia cuando un docente analiza y estudia los contenidos propuestos por el diseño curricular. (...) para establecer qué enfoques se tendrán en cuenta. (...) Frecuentemente, esto significa escoger un autor o un estudio particular en el cual basarse para enseñar»* (Siede, 2012:280).
- En el proyecto existe una *delimitación de espacios y tiempos particulares*; ubicamos a esas familias en nuestro país y en determinadas épocas. *«Si abordamos la enseñanza sobre los grupos familiares, podemos circunscribirnos a los habidos en un tiempo o espacio acotados o recorrer configuraciones familiares distantes en ambas dimensiones, centrados en la noción misma de familia y sus transformaciones contextuales (...)»* (Siede, 2012:282). En este caso, el estudio es sobre familias alejadas en el tiempo y el espacio.
- La planificación efectuada permite la *profundización en el trabajo escolar sobre ciertos conceptos*. *«Las Ciencias Sociales trabajan con conceptos, que definen y recrean permanentemente. Parte de la enseñanza es recortar cuáles de ellos utilizaremos y enseñaremos a utilizar en cada propuesta, vinculando los aspectos fácticos y los conceptuales, usando las categorías para dar sentido a los datos»* (Siede, 2012:283). En este sentido, los conceptos que se van a trabajar son: familia y agricultura familiar. Además, anteriormente ya se indicó en este artículo qué atributos de ambos se jerarquizaron.
- Definir un recorte implica *"abrir" una puerta de entrada al tema*. *«...la puerta de entrada suele ser una pregunta para la cual el contenido que ha de enseñarse es una respuesta posible, un problema que los estudiantes pueden encarar con los conocimientos que ya tienen, pero que, al hacerlo, reconocen insuficientes o contradictorios (...)»* (Siede, 2012:283). En este sentido es necesario que el proyecto cuente con la formulación de preguntas que permitan entrar en la temática y orientar el recorrido durante las cuatro etapas.

En esta primera etapa es necesario establecer cuáles son los ***objetivos*** que se pretenden cumplir. Los objetivos generales del proyecto fueron:

- Promover el estudio de las características que configuran la organización familiar.
- Favorecer la comprensión de la diversidad cultural y social en la estructuración de grupos familiares.
- Posibilitar el conocimiento de un tipo de producción: agricultura familiar.
- Acercar al alumno a la construcción del conocimiento histórico a partir de fuentes primarias y secundarias.

Retomando lo que tiene que ver con el recorte y el delimitar una puerta de entrada a la hora de planificar un proyecto, es preciso problematizar el contenido a enseñar; dicha *problematización* se hace a partir de lo que denominamos ***preguntas guía***. En esta primera etapa, los estudiantes deben enfrentarse en la clase a un desafío que no tiene una resolución inmediata y que se expresa en preguntas. Así como dentro de la metodología de investigación, los científicos realizan la construcción de un problema, en la clase con los alumnos se establece la indagación a partir de la controversia que debe generar en ellos la necesidad de resolverla.

Las preguntas guía que se formulen deben ser abiertas y generales porque no solo son la puerta de entrada a la temática, deben permitir que el recorrido esté sin cerrarse en las diferentes etapas hasta el momento de alcanzar conclusiones provisorias. Se trata de una invitación a pensar en un fragmento de la realidad social, como lo hace el investigador que observa, indaga, objeta certezas, explora alternativas. Otro aspecto importante al planificar es tener en cuenta que será muy difícil para los estudiantes formular preguntas si no cuentan con algún tipo de información sobre la temática. *«...nadie se puede interrogar sobre lo que desconoce. Para que los alumnos*

puedan formular preguntas sustanciosas y que posibiliten problematizar el tema en forma adecuada, tienen que preverse actividades para trabajar con información previa sobre la temática a indagar» (Rostan, 2011:24).

Las primeras clases se destinaron a la formulación de preguntas, para lo cual se presentaron diversas fuentes de información, principalmente iconográficas, porque recordemos que se trata de un primer ciclo (Nivel Inicial cinco años; primer y segundo grado). En algunas ocasiones se agregaron textos escritos, breves y con imprenta mayúscula. Se buscaron imágenes en las que aparecen las familias con las que se quiere trabajar y en situaciones donde se pueden ver algunos de los atributos de los conceptos, por ejemplo: donde aparezca la vivienda, rol a cumplir por alguno de los integrantes, actividades de producción y consumo, etcétera.

En los siguientes cuadros se muestran algunas de las fuentes consultadas.

FUENTE: DIBUJO DE HEINRICH HARDER (ARTISTA ALEMÁN, PROFESOR DE ARTE, 1858-1935)

EN LA FAMILIA CHARRÚA LOS HOMBRES ADEMÁS DE SER GUERREROS, CAZABAN DIFERENTES ANIMALES DE LA ZONA, POR EJEMPLO: VENADO, ÑANDÚ, YAGUARETÉ, PUMA Y GLIPTODONTES.
LAS MUJERES, LOS NIÑOS Y LOS ANCIANOS ERAN LOS ENCARGADOS DE CONSTRUIR CON CUATRO ESTACAS Y UNAS ESTERAS DE JUNCO LAS PEQUEÑAS VIVIENDAS QUE SOLO USABAN PARA DORMIR.
DATOS EXTRAÍDOS DE VIDART, DANIEL (2000): *EL MUNDO DE LOS CHARRÚAS*. MONTEVIDEO: EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL.

FAMILIA DE INMIGRANTES EN URUGUAY, TRABAJANDO COMO AGRICULTORES

FAMILIAS AFRODESCENDIENTES EN MONTEVIDEO DE 1900
LAS LAVANDERAS

A partir de la descripción y del análisis del contenido de las fuentes surgieron las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué es una familia?
- ¿Todas las familias son iguales? ¿Por qué?
- ¿Qué es la agricultura familiar?
- ¿Por qué algunas familias se dedican a la agricultura familiar?

La formulación de preguntas no es una tarea sencilla, más aún cuando se trata de alumnos que están cursando los primeros años de escolaridad. El docente debe orientar mucho el trabajo en este sentido, las preguntas se pueden reformular una y otra vez hasta que queden las definitivas.

Otras cuestiones a tener en cuenta es que no deben ser muchas porque, de lo contrario, llevaría mucho tiempo contestarlas y, por otra parte, es necesario que aparezcan preguntas de carácter descriptivo y explicativo. Como se puede ver, el proyecto contempla un número razonable de preguntas pasibles de ser contestadas a partir de la indagación; algunas son descriptivas: ¿Qué...?, y otras son explicativas: ¿Por qué...?

El trabajo con interrogantes ofrece la oportunidad para que los alumnos formulen una serie de **"respuestas tentativas"** o **"hipótesis escolares"**. Este es otro aspecto de la dimensión metodológica que se tiene que trabajar, del mismo modo que el investigador plantea hipótesis que le sirven como guía para la búsqueda de información. En la clase es muy importante abordar estas cuestiones con los alumnos. También dentro de la primera etapa y a partir de información parcial se deben elaborar diferentes aseveraciones explicativas, es decir, hipótesis; ya que ellas deben generar posibles explicaciones sobre la temática.

En muchas instancias, la misma fuente que se utiliza para elaborar las preguntas puede servir también para la formulación de hipótesis; de lo contrario se deben presentar fuentes de información con el solo objetivo de establecer posibles respuestas.

En este proyecto, las "respuestas tentativas" o "hipótesis escolares" que surgieron fueron:

PREGUNTAS GUÍA	POSIBLES RESPUESTAS
¿QUÉ ES UNA FAMILIA?	• ES UN GRUPO DE PERSONAS QUE NECESITAN UNA VIVIENDA. • ES CUANDO CADA INTEGRANTE DE LA FAMILIA REALIZA UNA ACTIVIDAD. • LA FAMILIA ES UN GRUPO DE PERSONAS EN EL QUE ESTÁN UNIDOS, SE AYUDAN, APRENDEN DISTINTAS TAREAS JUNTOS. • UNA FAMILIA ES CUANDO ALGUNOS INTEGRANTES TIENEN QUE TRABAJAR PARA MANTENERSE.
¿TODAS LAS FAMILIAS SON IGUALES? **¿POR QUÉ?**	• NO. • PORQUE SON DE DISTINTOS PAÍSES. • PORQUE USAN DIFERENTES VIVIENDAS. • PORQUE NO TIENEN LA MISMA CANTIDAD DE INTEGRANTES. • PORQUE TIENEN DISTINTOS TRABAJOS. • PORQUE USAN DISTINTAS VESTIMENTAS. • PORQUE TIENEN DIFERENTES COSTUMBRES.
¿QUÉ ES LA AGRICULTURA FAMILIAR?	• ES CUANDO TODA LA FAMILIA SE JUNTA PARA PLANTAR ALGO. • ES UNA ACTIVIDAD QUE SE HACÍA EN EL PASADO PARA CULTIVAR FRUTAS Y VEGETALES. • ES UNA ACTIVIDAD QUE LA FAMILIA LA HACE LEJOS DE SU CASA.
¿POR QUÉ ALGUNAS FAMILIAS SE DEDICAN A LA AGRICULTURA FAMILIAR?	• ALGUNAS FAMILIAS PLANTAN PARA CUIDAR EL MEDIOAMBIENTE. • LAS FAMILIAS QUE PLANTAN ES PARA OBTENER ALIMENTOS. • LA AGRICULTURA FAMILIAR SIRVE PARA VENDER LO QUE SE COSECHA Y COMPRAR DIFERENTES COSAS.

Etapa 2

En esta etapa, la planificación del proyecto se focalizó en ***la búsqueda, el relevamiento y el registro de la información***. Como la información puede ser mucha y variada, es muy importante tener siempre presentes las preguntas guía, formuladas en la etapa anterior. No olvidemos que ellas son las que orientan el recorrido, acotan qué aspectos de la información son los que se buscarán.

Por otra parte, las respuestas tentativas también se tornan fundamentales porque, al igual que un investigador que utiliza la búsqueda de ***evidencias*** como parte de su metodología, en esta etapa hay que identificar indicios con los alumnos para refutar, completar o confirmar las hipótesis establecidas.

Tanto aquí como en la etapa anterior es fundamental la gestión que se realice con las fuentes. Trabajar con múltiples fuentes de información es una estrategia potente en la construcción de propuestas de enseñanza, orientadas a la comprensión y al análisis crítico de la realidad social. Como afirma Rostan (2011), el trabajo con fuentes en la clase permite recrear y deconstruir el trabajo del investigador, plantear problemas, elaborar hipótesis, argumentar y aprender procedimientos propios de las disciplinas.

Es necesario que las fuentes "hablen"; y para eso, los alumnos deben enfrentar un nuevo aspecto en esta etapa, que corresponde a la dimensión metodológica: la búsqueda de evidencias, que pueden ser un dato concreto o una explicación coherente. Para lograr esto, el proyecto contó con muchas fuentes de información sobre las familias seleccionadas. En cada una de estas evidencias, los datos encontrados debían servir para contestar las preguntas, analizar lo escrito en las posibles respuestas e identificar los atributos a trabajar sobre los conceptos. Recordemos que además de lo metodológico, en el proyecto está el enfoque conceptual.

Las fuentes indagadas fueron principalmente iconográficas y escritas. Como se trata de niños pequeños, en muchas instancias, la lectura de estas últimas era andamiada por parte del docente, colaborativa a partir de un texto presentado en papelógrafo o impreso para trabajar en pequeños grupos o en duplas. Si los textos eran algo extensos, se trabajaban en más de una jornada. Se insistió mucho en la exploración de paratextos (títulos, imágenes), marcadores gráficos (negritas), subrayado de palabras claves, etcétera.

En esta instancia no solo se fueron confirmando y refutando las hipótesis establecidas, también se fue ampliando la información. Por ejemplo, al buscar datos sobre la agricultura familiar se trabajó, como ya lo explicitamos, con familias de inmigrantes ubicadas en Montevideo (época colonial y 1900), pero además se trató el desarrollo de la agricultura familiar en otros departamentos como Canelones, Colonia y San José (Uruguay de principios del siglo XX), el por qué de esta forma de organización en esos lugares, cuáles fueron las tecnologías utilizadas para la producción, cómo los integrantes de las familias adquirieron el conocimiento para realizar este tipo de actividades. Además, la indagación permitió extender el concepto de agricultura familiar más allá de las actividades agrícolas; también se pudo ver la cría de animales.

Lo interesante de este tipo de enfoques sobre cómo abordar la temática a partir de modelos familiares lejanos para los alumnos en el tiempo y en el espacio, es que no se transforma en un impedimento para que, en determinados momentos, surjan de manera espontánea comentarios por parte de los niños sobre su propia familia. Nada impide arribar a la diversidad cercana luego de explorar la diversidad lejana.

> *«...es frecuente que la presentación de situaciones fuertemente contrastantes entre sí y con su propia familia suscite en ellos el deseo de expresar cómo es su grupo primario, a cuál de los modelos analizados se parece, qué casos conoce semejantes a uno u otro, etcétera. En última instancia nos interesa llegar a que los alumnos puedan comprender mejor su propio entorno, pero como uno entre otros posibles. Por otra parte no es lo mismo que el maestro les pida "cuenten cómo es su familia" a que, en un punto del recorrido, un alumno diga "maestro, yo quiero contar cómo es mi familia.»* (Siede, 1998:52)

A medida que el proyecto avanzaba, los alumnos iban expresando cuestiones en relación con su propia familia. Por ejemplo, al trabajar con agricultura familiar, un niño de segundo grado comenzó a contar cómo en su casa, él con otros integrantes de la familia plantaban usando las mismas técnicas que aquellas familias de 1900; además criaban gallinas, ovejas y vacas. Fue una instancia que posibilitó el acercamiento de esa familia a la escuela, porque recibimos la invitación para visitar su chacra. Esto nos llevó a ver la temática en la actualidad, fue una oportunidad para gestionar el uso de nuevas fuentes como, por ejemplo, la planificación de una entrevista y una salida didáctica al lugar.

Etapa 3

En este momento del proyecto aparece otro aspecto en cuanto a lo metodológico: es clave ***organizar, seleccionar y sistematizar toda la información obtenida***. Como no es una tarea sencilla, es conveniente que en las etapas anteriores, a medida que se va trabajando, se organice y clasifique la información, y se establezca permanentemente la relación entre preguntas guía, posibles respuestas y evidencias.

Cuando en la aplicación del proyecto se fue realizando el procesamiento de la información se tomó en cuenta:

- Comparar y confrontar datos obtenidos en diversas fuentes en relación con las preguntas y respuestas iniciales.
- Cotejar si faltaba información o no, para contestar las preguntas formuladas.
- Buscar formas adecuadas para organizar la información. En este caso se diagramaron cuadros como el expuesto en la primera etapa (Preguntas guía – Posibles respuestas), después se fueron agregando columnas para registrar evidencias y fuentes consultadas. Además se utilizaron papelógrafos, carteleras y rulos, con registro de lo realizado.

Etapa 4

Aquí el proyecto llegó a su etapa final y, así como el científico da a conocer detalles de su investigación y las conclusiones provisorias a las que llegó, este el momento de trabajar sobre otro elemento de la metodología: ***comunicación de la información***.

Existen varios formatos para transmitir el recorrido hecho y las conclusiones a las que se arribó: exposiciones, publicaciones, maquetas, etcétera. En esta oportunidad se realizó la exposición ante el resto de los alumnos de la escuela y ante las familias.

Reflexiones finales

La planificación y la implementación de proyectos en Ciencias Sociales es una forma distinta de diseñar una propuesta de enseñanza; es organizar un recorrido de clases, en el que los contenidos se presentan a partir de un proceso atractivo y movilizador.

En cuanto a lo metodológico: formular preguntas, plantear hipótesis, buscar evidencias, confrontar datos, son algunas estrategias que utilizan los investigadores sociales. Son habilidades que los alumnos pueden desarrollar y de esa manera comprender que el conocimiento social se construye, que es relativo, que implica la búsqueda, la incertidumbre permanente.

Desde lo conceptual, este tipo de propuestas ofrece la oportunidad de que los alumnos accedan a conceptos específicos del área, y los puedan usar para relacionar, comprender y dar sentido a la realidad social.

Para el desarrollo del pensamiento crítico, emancipador y de la capacidad transformadora, la puesta en práctica de proyectos es una buena opción.

«El conocimiento puede ser una estratagema para doblegar mentes inquietas o una herramienta de libertad, en tanto se erija como conocimiento autónomo y solidario, inquisidor y errante. Su carácter se define en el modo que escojamos de enseñar y en las condiciones de aprendizaje que propiciemos. Así la didáctica de las Ciencias Sociales no habrá trabajado en vano.» (Siede, 2012:292)

Bibliografía de referencia

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

CALVO, Silvia L.; SERULNICOFF, Adriana E.; SIEDE, Isabelino A. (1998): *Retratos de familia… en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Cuestiones de Educación.

CARRETERO, Mario (2015): "La comprensión y el aprendizaje de las Ciencias Sociales" (Módulo 2, Clase 3) en *Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: FLACSO Virtual. Material no editado comercialmente.

CLAVIJO, Cristina; DAVYT, Elisa; DIBARBOURE, María; FRANCIA, María Teresita; RODRIGUEZ RAVA, Beatriz; ROSTAN, Elina (2010): *Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de Formación en Servicio*. Montevideo: Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. ANEP-CODICEN / BIRF. En línea: http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Libro%20una%20escuela%20dispuesta%20al%20cambio.pdf

GOJMAN, Silvia; SEGAL, Analía (1998): "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta" (Cap. 3) en B. Aisenberg; S. Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

MALLO, Sandra (2014): "2014 Año Internacional de la Agricultura Familiar. Una celebración a enseñar, ¿por qué?" en *QUEHACER EDUCATIVO*, Nº 126 (Agosto), pp. 12-20. Montevideo: FUM-TEP.

ROSTAN, Elina (coord.); ABREU, Cristina; GONNET, Marion; GUTIÉRREZ, Osvaldo; ROSTAN, Elina (2010): *Enseñanza de las Ciencias Sociales: propuestas para la Escuela*. Montevideo: Camus Ediciones.

ROSTAN, Elina (coord.); GONNET, Marion; GUTIÉRREZ, Osvaldo; MALLO, Sandra; ROSTAN, Elina (2011): *Enseñanza de las Ciencias Sociales II. Conceptos y gestión de las fuentes de información*. Montevideo: Camus Ediciones.

SIEDE, Isabelino A. (1998): "Palabras de familia; unidad y diversidad como ejes de la enseñanza" en S. L. Calvo; A. E. Serulnicoff; I. A. Siede (comps.): *Retratos de familia… en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Cuestiones de Educación. En línea: http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Sociales/Conceptosejemplos/Siede%20-%20Retratos%20de%20familia.pdf

SIEDE, Isabelino A. (2012): "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales" (Cap. 9) en I. A. Siede (coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.