

¿Cómo enseñamos qué es el poder? Una propuesta a través de estrategias didácticas basadas en el juego para estudiantes de escuelas secundarias.

Etchegaray, M.

María Etchegaray
Licenciada y Profesora en Sociología
FSOC – UBA.
mariaetchegaray1984@gmail.com

Cita: Etchegaray, María. 2015. “¿Cómo enseñamos qué es el poder? Una propuesta a través de estrategias didácticas basadas en el juego para estudiantes de escuelas secundarias.” en Revista *Lúdicamente*, Vol. 4, N°8, Año 2015 octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723X).

Este texto fue recibido 30 de Agosto de 2015 y aceptado para su publicación 30 de septiembre de 2015

Resumen:

¿De qué hablamos cuando hablamos de poderes? ¿Cómo enseñamos a estudiantes de secundario que el poder es una relación social? ¿Cómo enseñamos que las relaciones sociales son asimétricas, dinámicas, relacionales, que incluyen reglas de juego, posiciones de poder, contrapoderes y resistencias?

Con la pretensión de reflexionar sobre estas preguntas, el artículo relata una experiencia docente centrada en una secuencia didáctica diseñada para trabajar el concepto de poder. La experiencia se implementó en Instrucción Cívica, en 5º año, en un colegio secundario estatal de la ciudad de Buenos Aires. La secuencia se compone de instancias grupales e individuales que incluyen: dinámica lúdico-expresiva (“El juego de los cieguitos”); actividades de reflexión (debate y reconocimiento de situaciones de ejercicio y obediencia del poder); actividades de producción (collage grupal).

El artículo se estructura a partir de reflexiones e interrogantes que surgen como resultado de la implementación de la secuencia mencionada. El propósito de analizar la experiencia se basa en la relevancia de reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la incorporación del juego y las dinámicas lúdico-expresivas en la enseñanza de las ciencias sociales en colegios secundarios, con

Abstract

What do we mean by power? How can we teach high school students that the power is a social relation? How can we teach them that social relationships are asymmetrical, dynamic, relational, entailing game rules, positions of power, counterpower, and resistance?

With the aim of triggering some reflection on these matters, the article recounts a classroom situation in which a didactic sequence especially designed to work on the concept of power took place. The experience occurred in a Civics Education class of students attending their last year of public high school in Buenos Aires city. The sequence comprehends both individual and group instances that include ludic and self-expression activities (“The game of the blind”), thought-provoking activities (debate and situations that required discerning who was exerting power and who was obeying), and production activities (group collage.) The article results from questions and reflections gathered from the above mentioned sequence. The purpose of analyzing the experience is to raise awareness on potentialities and limitations that come into play when games and ludic activities are introduced in Social Science teaching in high schools. There is also an intention to foster students’ critical thinking development concerning social aspects.

la finalidad de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico acerca de lo social en los estudiantes.

Palabras clave: poder, relación social, secuencia didáctica, juego.

Key words: power, social relations, didactic sequence, game.

Introducción

¿De qué hablamos cuando hablamos de poderes? ¿Cómo enseñamos a estudiantes de secundario que el poder es una relación social? ¿Cómo enseñamos que las relaciones sociales son asimétricas, dinámicas, relacionales y que incluyen reglas de juego, posiciones de poder, contrapoderes y resistencias?

Estas preguntas funcionaron como guía para el diseño de una secuencia didáctica sobre el concepto de *poder* en Instrucción Cívica, destinadas a estudiantes de 5º año de un colegio secundario estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El plan de estudios en el que se inscribe esta materia incluye Educación Cívica, de 1º a 3º año, e Instrucción Cívica en 5º año. Los programas del colegio en el cual se implementó la experiencia incluyen un tratamiento del concepto poder en 2º año y 5º año: mientras que en 2º año se incluyen dimensiones y características del poder, en 5º año sólo se hace referencia a la división de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial).

El presente artículo se constituye como la sistematización de una experiencia que incluyó el diseño e implementación de una secuencia didáctica -basada en una dinámica lúdico-expresiva- diseñada para la enseñanza del concepto de poder a estudiantes de colegios secundarios desde una perspectiva foucaultiana.

El propósito de analizar esta breve experiencia se basa en la relevancia de reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la incorporación del juego y las dinámicas lúdico-expresivas en la enseñanza de las ciencias sociales en colegios secundarios, con la finalidad de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico acerca de lo social en los estudiantes.

Se presentan en este relato de experiencia, en primer lugar, algunas concepciones básicas o ideas previas sobre el concepto de poder que aparecen entre estudiantes de escuelas secundarias. En segundo lugar, se mencionan brevemente los conceptos que se pretenden enseñar. En tercer lugar, se describe la secuencia didáctica diseñada para la enseñanza de los conceptos seleccionados. Y, por último, señalan algunas consideraciones finales que surgieron a partir de la implementación de la estrategia de enseñanza.

Las ideas previas

Las ideas previas o, ideas de los alumnos tal como las denomina Luis Del Carmen¹, refieren a "(...) las explicaciones que un individuo proporciona en un momento dado y en un contexto concreto, para dar respuesta a un interrogante. Estas ideas pueden hacer referencia a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales" (Del Carmen 1996:21).

Las ideas previas sobre el concepto de poder que circulan entre estudiantes de 5º año de un colegio secundario estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se obtuvieron a través de la formulación de una pregunta inicial para ser respondida en forma individual y

¹ Si bien la mención a las ideas de los alumnos que realiza Luis Del Carmen (1996) refieren a contenidos de ciencias naturales, resulta una conceptualización apropiada para definir las ideas previas en una estrategia de enseñanza para ciencias sociales.

escrita: *¿Qué es el poder?* De las respuestas a este interrogante se desprenden las conceptualizaciones sobre el concepto de poder.

Las afirmaciones refieren a un poder en singular y no en plural. Si bien la pregunta podría ser tildada de “tramposa” porque habla del poder y no de los poderes, resulta llamativo que la mayoría de las respuestas no contemplen al poder en términos plurales. Las explicaciones remiten a un único poder, en general, nunca aparece en términos de multiplicidades.

Este único poder se concibe del siguiente modo: algunos pocos tienen mucho poder y otros muchos tienen poco o no tienen poder. En este sentido, la sociedad aparece dividida entre “los que tienen poder” o “los que no tienen poder” y esto se traduce en la conformación de dos grandes grupos: “los de arriba” y “los de abajo”, respectivamente. De esta concepción surge la direccionalidad que asume el poder desde esta perspectiva: el poder siempre se ejerce en forma vertical, “los de arriba” ejercen poder sobre “los de abajo”.

La pregunta inicial que da lugar al surgimiento de las ideas previas (¿qué es el poder?) se retoma luego, al final de la secuencia didáctica, para dar respuesta a través de la confección de un collage grupal y reflexionar sobre la modificación o no de la concepción sobre el concepto de poder.

Los conceptos a enseñar

Las dificultades atravesadas para la enseñanza del concepto de poder como una relación social, desde una perspectiva foucaultiana, dieron origen al diseño de la secuencia didáctica que se presenta en este artículo. La pretensión es problematizar las ideas previas de los estudiantes sobre la concepción de poder que relatan.

La estrategia de enseñanza diseñada, busca conceptualizar el poder desde la perspectiva propuesta por Michel Foucault. En este sentido, se concibe al *poder como una relación social* y se considera que “(...) las relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso” (Foucault 1979: 139). Así, el poder no sólo reprime y prohíbe sino que, principalmente, produce relaciones sociales y las reproduce (Foucault 1979: 139).

El entramado de relaciones sociales, de relaciones de poder asimétricas, dinámicas y cambiantes, debe visibilizarse. Es limitada la visión que concibe al poder como un atributo que se concentra en un solo lugar o una persona determinada. Reconocer únicamente la presencia del poder -“el poder”- en determinadas personas identificadas como “poderosas” o en espacios específicos vinculados con los gobiernos, no permite visibilizar cada uno de los ámbitos sociales en los que las/os estudiantes se mueven, desenvuelven y socializan, y en los que despliegan sus relaciones de poder. En esta línea, tal como afirma Foucault,

“(...) no se trata de analizar las formas reguladas y legitimadas del poder en su centro, en lo que pueden ser sus mecanismos generales y sus efectos constantes. Se trata, por el contrario, de coger al poder en sus extremidades, en sus confines últimos, allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales, sobre todo allí donde, saltando por encima de las reglas de derecho que lo organizan y lo delimitan, se extiende más allá de ellas, se inviste en instituciones, adopta la forma de

técnicas y proporciona instrumentos de intervención material, eventualmente incluso violentos” (Foucault 1979: 142).

Desde esta perspectiva, las resistencias y los contrapoderes se constituyen como parte de un entramado social de poder que las incluye. La resistencia es poder, es parte de las relaciones de poder. Poder y resistencia son, entonces, dos caras de una misma moneda y toda relación de poder supone –más o menos explícitamente- la posibilidad de confrontación de intereses antagónicos.

Considerando una de las ideas previas más fuertes que aparecen entre los estudiantes “los de arriba ejercen poder sobre los de abajo”, resulta primordial

“(…) no considerar el poder como un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, de un grupo sobre los otros, de una clase sobre las otras; sino tener bien presente que el poder, si no se lo contempla desde demasiado lejos, no es algo dividido entre los que lo poseen, los que lo detentan exclusivamente y los que no lo tienen y lo soportan. El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos” (Foucault 1979: 144).

Secuencia didáctica

En el marco de este trabajo se entiende por estrategias de enseñanza “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich 2010: 23).

La secuencia didáctica diseñada e implementada se propuso entre sus principales objetivos que los estudiantes sean capaces de:

Comprender que el poder es una relación social asimétrica, dinámica y relacional.

Reflexionar sobre la diversidad de posiciones de poder que cada una/o puede ocupar en una sociedad y reconocer las resistencias como parte constitutiva del poder.

Evaluar situaciones de la vida cotidiana y asumir un pensamiento crítico acerca de lo social.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, la estrategia de enseñanza se compone de instancias grupales e individuales que incluyen: breve diagnóstico sobre el tema a enseñar (a través de la pregunta ¿qué es el poder?, para responder en forma individual y escrita); una dinámica lúdico-expresiva (“El juego de los ciegos”); actividades de reflexión (debate en plenario y reconocimiento individual de situaciones de ejercicio y obediencia del poder); actividades de producción (collage grupal con fotos, imágenes, palabras o frases).

La presente secuencia didáctica puede ser concebida, en términos de Quinquer (1997), desde una perspectiva de la interacción. Se constituye como un método interactivo que prioriza las simulaciones como estrategia.

“En la elección de los métodos de enseñanza pueden influir factores diversos como las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenidos que se desea enseñar, el estilo del profesor, las condiciones materiales, la relación entre el coste y beneficio que se obtiene en cada método según el número de horas de preparación que requiere, del seguimiento que necesita, de la evaluación que exige o del número de alumnos que permite atender” (Quinquer 1997:103).

Podría afirmarse que la selección del método de enseñanza en el presente relato de experiencia estuvo directamente relacionada, por un lado, con el contenido a enseñar y, por el otro, con la dificultad (en experiencias previas) de promover una comprensión del tema a enseñar través de un método expositivo o de aprendizaje individual (Quinquer 1997).

“El modelo didáctico interactivo prioriza los métodos didácticos centrados en el alumnado y en la interacción” (Quinquer 1997:106). En esta experiencia son las/os estudiantes las/os protagonistas de la escena y todas/os, en mayor o menor medida, se sienten involucrados con la propuesta de enseñanza. Las estrategias de enseñanza basadas en la simulación “engloban una amplia gama de actividades –simulación social, empatía, rol, juegos u otras- que incorporan todo lo que sucede bajo el epígrafe “vamos a imaginar que...”; en todas ellas, el protagonismo de los estudiantes, la interacción y el contraste de opiniones favorecen el aprendizaje” (Quinquer 1997:111).

Dinámica lúdico-expresiva: el juego de los cieguitos

El juego de los cieguitos está diseñado para que participen todas/os las/os integrantes de un curso. Para la implementación del juego son necesarios los siguientes recursos: un espacio libre para armar una ronda; dos participantes dispuestas/os a actuar de “cieguitos”; dos pañuelos para tapar los ojos; dos rollos de papel de diario. La selección de las/os participantes que actúen de “cieguitos” es indistinta, podrán ser dos varones, dos mujeres, un varón y una mujer, podrán tener contexturas físicas similares o diferentes (alto, bajo).

Para comenzar la dinámica, se disponen en ronda todas/os las/os participantes en un aula o espacio libre de sillas y bancos. Quien coordina la actividad solicita la participación de dos personas a las que se les tapan los ojos y se les da un rollo de papel de diario a cada uno. Se propone realizar una competencia (símil round de boxeo) en la que ganará el/la participante que más “toques” dé al otra/o participante con el rollo. El resto de las/os compañeras/os oficiarán de jurados para determinar quién ganó el juego. La única regla que se propone es: no se puede hablar.

Cuando los cieguitos tienen los ojos tapados, a uno se le acerca un rollo largo mientras que al otro un rollo corto y se indica el comienzo del juego. En esta instancia, el resto de los participantes comienzan a hablar y comentar la escena vivida. El rol de quien coordine será fundamental, deberá estar atento/a y recordar que la única regla establecida es “no se puede hablar”.

En un determinado momento de la dinámica, quien coordina destapará los ojos de uno de los cieguitos y alentará a seguir jugando bajo esas nuevas condiciones, que son evidentes y visibles para todos excepto para el cieguito que continúa con sus ojos tapados. Luego de un tiempo estipulado (dos a cinco minutos), se finaliza el juego y se invita al debate en plenario.

Debate en plenario

El momento de debate y reflexión grupal es una instancia privilegiada de la secuencia didáctica y no puede ser postergado. Es un juego que se caracteriza por un alto componente vivencial, por lo cual genera sensaciones y sentimientos diversos que, indefectiblemente, deben ser contenidos en el momento y amerita un espacio de síntesis. Se constituye, además, como el momento en el que se pasa del juego a la conceptualización del contenido a enseñar. Al enmarcar lo sucedido en una red conceptual más amplia se pasa de la práctica a la teoría.

Son muchas las preguntas que guían el debate y que aspiran a incentivar “(...) la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión” (Davini 2008:103). A continuación se mencionarán algunas de las opciones utilizadas en la experiencia relatada. Las primeras tres preguntas que deben aparecer son las siguientes: 1) ¿Qué hicimos?; 2) ¿Qué sentimos?; 3) ¿Qué pensamos?

La primera pregunta (¿qué hicimos?) está orientada a generar un proceso de descripción concreto de la actividad realizada, sin la incorporación de juicios de valor. Se debe reorientar a los estudiantes para que, de forma concreta, puedan describir qué fue lo que pasó. Las respuestas típicas que suele aparecer son las que hacen referencia al engaño: “engañamos a fulanito/menganita”; o injusticia: “era muy injusto que fulanito/menganita estuviera con los ojos tapados mientras todos podíamos ver”. Luego de la catarsis que genera la situación de engaño e injusticia y de varias repreguntas, los/as estudiantes logran hacer una descripción de la escena vivida.

La segunda pregunta (¿qué sentimos? / ¿qué sintieron?), pretende contener todas las sensaciones y sentimientos (no siempre positivos y agradables) generados a partir de la vivencia del juego. Aquí se pregunta por lo que todas/os sintieron y aparecen respuestas de las más variadas: risa, alegría y diversión, pero también angustia, rabia, impotencia, entre otras. Al mismo tiempo, se focaliza en quienes actuaron de cieguitos: ¿Qué sintió cada uno de los cieguitos? Las sensaciones siempre son diferenciadas entre quien pudo ver y quien no pudo ver. El cieguito que no podía ver expresa sensaciones de rareza, confusión, engaño, “sentía que me estaban viendo”. El cieguito que sí podía ver expresa sensaciones contrapuestas: mientras que algunas/os sienten placer por sentirse en una situación de superioridad respecto a su compañero y se desempeñan de tal modo mientras transcurre la dinámica, otros se comportan de modo tímido y no se animan a hacer uso y abuso de su situación temporal de poder.

Y, la tercera pregunta (¿qué pensamos?), está destinada a comenzar con la reflexión y conceptualización sobre el poder como una relación social, asimétrica, relacional, dinámica. La finalidad es favorecer el desarrollo del pensamiento crítico acerca de lo social entre los estudiantes. En esta instancia se pretende que los estudiantes sean capaces de procesar la información recibida, de recuperar las reflexiones surgidas de la escena vivenciada y de

aplicarla a la realidad social o, al menos, a otros ámbitos sociales. “El pensamiento crítico se interesa por el procesamiento de la información que se recibe en el salón de clase, y lo que es aún más importante, por la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria que se presentan fuera del salón de clase” (Priestley 1996).

Con el objetivo de profundizar la conceptualización, se incorporan nuevos interrogantes al debate en plenario: ¿A quién/es representa el que ve? ¿Y el que no ve?; ¿Quiénes pueden ver? ¿Quiénes no?; ¿Quién tiene voz?; ¿Quién tiene la palabra legitimada?; ¿Quiénes tienen instrumentos para actuar?; ¿Cómo podemos asociar lo vivido con la realidad? ¿Y con la participación ciudadana?

En esta instancia de debate, ante la pregunta “¿De qué otro modo se podría haber desarrollado esta situación?” se invita a reflexionar sobre las diferentes alternativas de resolución de la escena que podrían haber aparecido aun respetando la regla de “no hablar”: por ejemplo, las/os compañeras/os que cumplían el rol de espectadores podrían haberse acercado al cieguito para destaparle los ojos o para ayudarlo a mover. De este modo, se incorpora el concepto de *resistencia* como un aspecto constitutivo del poder del que todas/os podemos hacer uso.

Luego de desplegar las preguntas señaladas, se orienta la discusión hacia el concepto de obediencia: “¿Por qué obedecieron?” Ante tal interrogante, aparece la idea de la autoridad docente que indica lo que se puede o no se puede hacer. Con el fin de reorientar las respuestas para generalizar y transferir las reflexiones a toda la sociedad se pregunta: “¿Por qué obedecemos?”. En este punto se retoman las ideas de reglas de juego, normas sociales y reglas de poder.

La pregunta en singular “¿Quién tiene el poder?” se transforma en plural: “¿Quiénes tienen el poder?”. Este último interrogante pretende incorporar la noción de los diferentes tipos de poder y la idea de que todas/os tenemos poder. Aquí la pregunta que aparece es si todos tenemos poder en la misma medida y tal como afirma Foucault, “no creo que se pueda concluir que el poder es la cosa mejor distribuida del mundo, si bien lo sea en cierta medida” (Foucault 1979: 144).

El momento de debate en plenario -guiado por la batería de preguntas sugeridas-, se concibe, en palabras de Davini, como un método de diálogo reflexivo:

“El núcleo fundamental del método es el diálogo o conversación, en el cual dos o más personas participan intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión. A través del diálogo, expresan concepciones personales, distinguen puntos de vista y contradicciones, y forman (o reformulan) sus ideas, supuestos o conceptos” (Davini 2008:103).

De este modo, tanto el/la docente como los/as estudiantes se constituyen como protagonistas del diálogo reflexivo que busca “construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar” (Davini 2008:103). El rol docente adquiere gran relevancia en tanto se constituye como facilitador/a y promotor/a de una instancia de reflexión colectiva.

Actividades: reflexiones individuales y producción grupal

Luego de la posterior reflexión sobre la dinámica lúdico-expresiva se incorpora una instancia de reflexión individual que consiste en dar respuesta, en forma escrita, a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué conclusión se puede obtener de la dinámica realizada y de lo discutido en el debate en plenario?; 2) ¿De qué otros modos es posible participar cuando no se puede hablar?

Asimismo, con el objetivo de reconocer situaciones de ejercicio y obediencia del poder se solicita a las/os estudiantes que reflexionen sobre la frase “El mismo sujeto que “manda” en un espacio, “obedece” en otro” y que, función de la misma, piensen y escriban dos situaciones en las que puedan señalar a una misma persona que en un espacio manda y en otro obedece. Esta propuesta permite la identificación de situaciones de ejercicio del poder en ámbitos de la vida cotidiana.

A modo de cierre de la secuencia didáctica, se solicita la confección de un collage grupal (en el que se pueden incluir fotos, imágenes, palabras o frases) y que deberá dar respuesta al interrogante planteado para dar inicio a la estrategia de enseñanza: ¿Qué es el poder? Es esperable que en la instancia de producción grupal aparezcan las reflexiones colectivas e individuales producto de la experiencia vivida en la dinámica lúdico-expresiva.

Consideraciones finales

El propósito de relatar y analizar la experiencia se basa en la relevancia de reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la incorporación del juego y las dinámicas lúdico-expresivas en la enseñanza de las ciencias sociales en colegios secundarios.

La secuencia didáctica relatada presenta como eje central y novedoso la incorporación de una dinámica lúdico-expresiva: el juego de los cieguitos. Las dinámicas que incorporan aspectos lúdicos y expresivos cuentan como potencialidad con la posibilidad de “poner el cuerpo”. Esto permite partir de la experiencia de la “práctica” y acercarse, de un modo diferente, al plano teórico. Constituirse como una experiencia que se vive desde y a partir del cuerpo garantiza, como aspecto positivo, que todos/as la recuerdan. Y, como aspecto negativo, el riesgo es que muchos/as sólo recuerden la dinámica pero no el concepto teórico abordado.

Refiriendo específicamente al “juego de los cieguitos”, su mayor virtud es que permite la inclusión y participación de todas/os y cada una/o de los/as integrantes de un aula. La participación, en este caso, se organiza en diferentes niveles: quienes actúan de cieguitos; quienes hablan y quienes no; quienes se mueven y quienes no; etc. De la experiencia de implementación del juego en diferentes oportunidades, se puede concluir que la selección de la pareja de cieguitos (varones, mujeres, altos, bajos) es indistinta.

La mayor potencialidad de la dinámica lúdica propuesta es la posibilidad de graficar en el espacio concreto y real del aula la concepción de poder como una relación social. Pese a esto, de la producción de collages grupales no se puede derivar de modo directo esta conceptualización. Algunos grupos elaboran diseños caracterizados por el formato de red y la interrelación de los elementos incluidos. En estos casos, el juego tiene potencialidad evidente en tanto las/os estudiantes logran apropiarse del concepto de poder como una relación social. Sin embargo, en otros grupos, las producciones recuperan las ideas previas

sobre el poder e identifican imágenes con personas que tienen dinero o son famosos, por ejemplo, sistematización de lo trabajado que demuestra la limitación de la secuencia didáctica implementada o, específicamente, del juego propuesto.

En síntesis, la incorporación de dinámicas lúdico-expresivas para la enseñanza de conceptos teóricos de las ciencias sociales -tales como el poder-, permite un abordaje novedoso y atractivo que brindará resultados positivos, si es acompañado por la guía de una coordinación que oriente en la dirección prevista con estrategias de enseñanza adecuadas. La valoración positiva (o negativa) de la implementación de la secuencia didáctica estará íntimamente relacionada con el aumento (o no) del desarrollo del pensamiento crítico acerca de lo social en los estudiantes.

Bibliografía

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Davini, M. C. (2008). Parte II: Métodos de enseñanza en Método de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores, Buenos Aires: Santillana.

Del Carmen, L. (1996): 5.3. La utilización de ideas-eje en la estructuración de las secuencias de contenidos en El análisis y secuenciación de los contenidos educativos, Cuadernos de Educación Nº 21, Barcelona: ICE-Horsori.

Foucault, M. (1979, segunda edición). *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones de La Piqueta Seseña.

Quinquer, D. (1997): Cap. V. Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos en Benejam, P. y J. Pagés (Coord), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.

Priestley, M. (1996): Técnicas y estrategias del pensamiento crítico, México: Ed. Trillas.