



EL DOCENTE DE HISTORIA FRENTE A LA ERA DE LAS *FAKE NEWS* Y LA POSVERDAD

Juan Ramón MORENO-VERA

RESUMEN: El docente de historia relaciona continuamente presente y pasado, aunque no es una tarea fácil, ya que enseñar la historia reciente supone un auténtico reto: existe una fuerte vinculación emocional; sus protagonistas están vivos y aportan distintos puntos de vista y, sobre todo, el discurso institucional la usa a conveniencia y la convierte en un tema controvertido y problemático. ¿Cómo enseñar al alumnado a reflexionar críticamente cuando los políticos usan interesadamente la historia? Las competencias de pensamiento histórico y el método de indagación serán nuestras aliadas para enseñar historia en la era de la posverdad.

PALABRAS CLAVE: Educación, historia, pensamiento histórico, *fake news*.

ABSTRACT: History teacher continually link present and past, although it is a tough work and teaching recent history suppose a challenge: there is a strong emotional connection; main characters are still alive and give different points of view and, above all, institutional and political speeches use history to convenience turning it a controversial and problematic topic. How can we teach the students to think critically when politicians use history interestedly? Competences in historical thinking and research method will be our allies to teach history in the postruth era.

KEY WORDS: Education, history, historical thinking, *fake news*.

1. La historia que se enseña: una ciencia basada en las evidencias

El pasado 30 de abril de 2020 el primer ministro italiano, Giuseppe Conte, en un discurso en la Cámara de los Diputados, recordaba la distinción que hacía la filosofía griega entre la *doxa*, es decir, la opinión basada en la percepción personal, y la *episteme*, es decir, el conocimiento científico basado en la evidencia:

La filosofía antigua, desde Platón hasta Aristóteles, distinguía la «doxa», intesa como l'opinione, la credenza alimentata dalla conoscenza sensibile, dall'epistème», la conoscenza che invece ha saldi basi scientifiche¹.

¹ La intervención de Giuseppe Conte se puede ver en la noticia del diario HuffPost:

En uno de los contextos más complejos que se han vivido en Italia (en España y en toda Europa) en la historia reciente, el de la pandemia mundial por la COVID-19, con más del 50 % de la población mundial obligada a estar confinada en casa, resulta chocante que desde la política nos recuerden la importancia de basar las decisiones en el conocimiento científico y en las evidencias empíricas comprobables.

Quizá basar nuestras decisiones en el conocimiento científico debiera ser un estadio ya superado y aceptado, pero como explicaban Thomas Khun en *La estructura de las revoluciones científicas* en 1962², Karl Popper o Imre Lakatos³, la ciencia está en continua construcción, todo lo cuestiona y lo discute y, por si fuera poco, avanza sólidamente mediante evidencias pero planteando siempre nuevos interrogantes y cuestionando los ya comprobados.

Mario Bunge⁴, además, aportaba a esta falta de certeza nuevas limitaciones científicas, y es que los científicos tenemos que contar siempre con una premisa fundamental: la falibilidad; es decir, hay que aceptar que podemos estar equivocados: *el conocimiento científico procura la precisión y mejora la exactitud aunque nunca está libre de errores*.

Tal vez os estéis preguntando: ¿es la historia una ciencia susceptible de ser empírica o es una disciplina de raíz absolutamente subjetiva? Pues como toda ciencia humana, tiene un poco de ambas: en primer lugar, conviene recordar que la historia, al igual que el resto de las humanidades y las ciencias sociales —aquellas que se dedican a estudiar lo que construimos los humanos viviendo en sociedad— es indudablemente un campo científico. Por si alguno albergara alguna duda, Joaquín Prats⁵ lo explica muy bien en su obra de 2001 (*Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*), cuando nos decía que genera conocimiento a través de la aplicación de una metodología científica (la investigación) y con base en evidencias constatables (las fuentes históricas). Y aquí viene el quid de la cuestión: como sostenía Newton, el tiempo histórico es un concepto absoluto, es decir, es inamovible e irreversible, no se puede cambiar y funciona igual para todos; sin embargo, Einstein, en su teoría de la relatividad, opinaba que la concepción espacio-temporal dependía siempre del observador y su posición.

Esta dicotomía científica es aplicable a la enseñanza-aprendizaje de la historia: el conocimiento que enseñamos es objetivo y demostrable, se basa en las evidencias que aportan las fuentes históricas (arqueológicas, escritas, orales, visuales o de cualquier otra naturaleza), pero estas evidencias, a su vez,

https://www.huffingtonpost.it/entry/conte-invita-a-distinguere-doxa-ed-episteme-la-camera-nel-dubbio-applaude_it_5eaab48ec5b62eaf043fae2a

² Consultado en la edición de 2005: KUHN, Thomas S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 2005.

³ LAKATOS, Imre: *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza Editorial, 1983.

⁴ Bunge lo explica en la página 11 de su obra *La ciencia. Su método y su filosofía*, que recoge cuatro ensayos publicados por él entre 1957 y 1958, compilados por Charles Thomas en 1959. Se puede consultar en: https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierrez/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf

⁵ PRATS, Joaquín: *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001.

vienen interpretadas por «observadores» que no pueden sustraerse de su punto de vista.



Imagen: Trump-Pizarro (contraportada del libro del autor:
Temas controvertidos..., op. cit.).

Así es como la *doxa* se entromete en la *episteme* y nos confunde. El currículo, el libro de texto y los discursos oficiales, cerrados y unívocos, establecen lo que debemos enseñar y en qué sentido y, si carecemos de capacidad crítica como docentes, los impartiremos como válidos sin someterlos al contraste de las evidencias y sin ser cuestionados.

Es más, lo que es aún peor, cualquiera podría utilizar un acontecimiento histórico falseado a conveniencia o sin comprobar (las *fake news*) para generar odio entre vecinos o inestabilidad social, revestirlo con traje de chaqueta y corbata de oficialidad y hacerlo pasar por «verdadero», aun sabiendo que es falso o que es media verdad (la «posverdad») y nuestro alumnado, que será la ciudadanía del futuro, no dispondrá de herramientas a su alcance para poderlo cuestionar a través del conocimiento científico.

2. Temas recientes y controvertidos en el aula de historia

El año pasado, en 2019, tras una interesante reunión científica sobre didáctica de la historia, celebrada en la Universidad de Murcia en septiembre

de 2018, se publicó un volumen⁶ dedicado a reflexionar sobre las dificultades que entraña enseñar historia desde el presente uniendo hechos del pasado y temas actualmente candentes:

- En torno a la enseñanza de temas actuales existe una mayor vinculación emocional por parte tanto del profesorado como del alumnado, pero también por parte de otros agentes educativos como «el centro» o «las familias». El motivo resulta evidente: estamos inmersos en el proceso histórico actual y, por lo tanto, nos posicionamos e implicamos personalmente ante él según nuestros intereses.
- Falta de perspectiva temporal. Ante los temas controvertidos recientes (guerras, dictaduras, procesos penales, crisis económicas, etc.) adoptamos una perspectiva muy débil al no poder observar las evidencias derivadas de sus consecuencias. La relevancia de estas consecuencias, en ocasiones, se mantienen y agudizan en el tiempo, y esta falta de perspectiva nos puede llevar a interpretaciones erróneas o limitadas.
- Puntos de vista enfrentados debido a motivaciones económicas, sociales, ideológicas, religiosas o culturales. En este sentido, el papel de la sociedad que rodea al estudiante es importante en su proceso de aprendizaje, ya que vive rodeado de personas que han vivido esos hechos históricos y que le aportarán diversos puntos de vista según su bagaje cultural o medio social de procedencia.
- La política decide cuál es un tema conflictivo y cuál no. El desarrollo de problemas socialmente relevantes puede venir fuertemente influido por el clima político coyuntural en el que viva el estudiante y, por tanto, la presencia o ausencia en el aula de un tema candente puede venir marcada por la discusión política en su entorno. La consecuencia negativa de la inclusión de estos temas controvertidos es que quizá queden fuera del aula y del aprendizaje otros asuntos importantes que se hallan invisibilizados en el ámbito educativo.

Ya hemos visto que el trabajo didáctico con temas históricos recientes o actuales presenta una serie de dificultades y limitaciones que siempre debemos tener en cuenta, pero no es menos cierto que también ofrece múltiples beneficios para el aprendizaje de nuestro alumnado:

- Realizamos un aprendizaje altamente significativo tratando en el aula problemas socialmente relevantes⁷ (presentes en los canales televisivos, en la radio, la prensa o las redes sociales), que resultan de interés para los adolescentes.

⁶ El libro se puede consultar en línea: MORENO-VERA, Juan Ramón, y José MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ: *Temas controvertidos en el aula: enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Editum, 2019. Disponible en <https://libros.um.es/editum/catalog/book/2711>.

⁷ PAGÉS, Joan, y Antoni SANTISTEBAN: «Introducció a les VII Jornades», en PAGÉS, J., y A. SANTISTEBAN (coords.): *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2011.

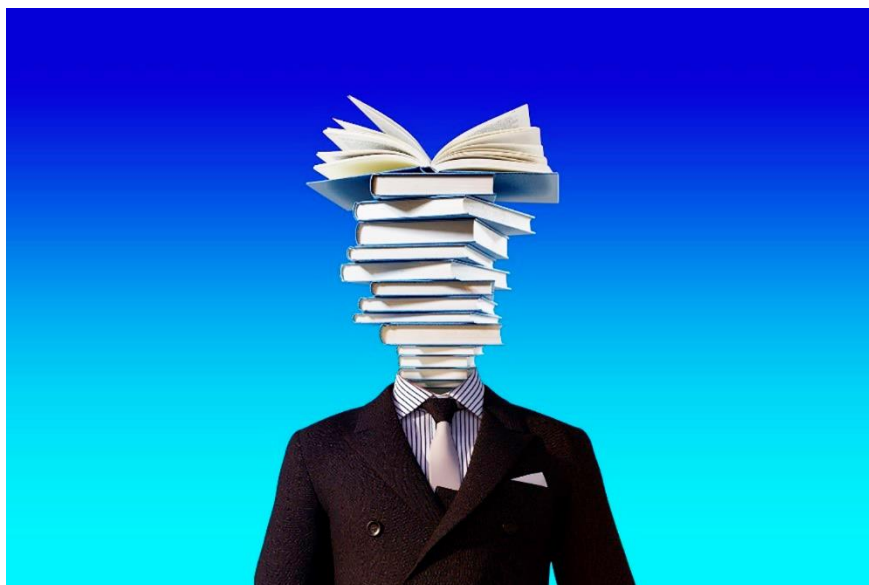


Foto: Imagen de Gerd Altmann en Pixabay

— Posibilita el relacionar hechos del pasado con el presente que vivimos, lo que supone comprender la utilidad de aprender historia, ya que no se percibe el conocimiento del pasado como algo aislado en el tiempo, caducado y ya finalizado⁸, sino que los estudiantes son capaces de percibir y sopesar las consecuencias de los acontecimientos históricos sobre sus propias realidades. Así, ante procesos a los que Braudel⁹ catalogaba de «tiempo medio» —como revoluciones políticas, crisis económicas o cambios tecnológicos— el alumnado estará preparado para vislumbrar y «anticipar» posibles escenarios y consecuencias.

— Ayuda al alumnado a conocer los diferentes puntos de vista, a respetar las opiniones contrarias, y favorece el debate, la reflexión y la argumentación de sus propias posiciones. La pervivencia de una sociedad basada en valores cívicos y democráticos, con diversas corrientes políticas, religiosas o ideológicas, está fundamentada en la defensa de que estas puedan expresarse con respeto crítico sin pretender anular a las demás.

— Colabora en la consecución de un desarrollo del pensamiento crítico, trabajando a través del método de la investigación histórica. Así, se permite que el alumnado trabaje, mediante las evidencias científicas y comparando las diversas fuentes, acontecimientos históricos recientes o problemas sociales de candente actualidad que están muy marcados por la discusión política, la implicación emocional o los discursos del odio.

En definitiva, la enseñanza de la historia a través de la propuesta reflexiva sobre acontecimientos recientes o actuales presentará, de forma segura, determinados inconvenientes y barreras; pero, al mismo tiempo, proporcionará

⁸ Al contrario de lo que opinaba Francis Fukuyama en 1992 sobre la llegada de «el fin de la historia» gracias a un sistema político democrático, representativo y constitucional, las continuas crisis económicas, políticas y sanitarias todavía mantienen la tensión temporal y nos recuerdan la necesidad de interpretar la historia mediante evidencias comprobables.

⁹ BRAUDEL, Fernand: *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.

unas ventajas conceptuales y procedimentales al alumnado, que desarrollará herramientas para su reflexión y análisis acerca de las *fake news* desde un punto de vista científico.

Fundamentos del Arte II. 2º Bachillerato		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. El Romanticismo		
<p>Expresión desahogada del sentimiento. Oposición al intelectualismo racionalista del siglo XVIII. Nacionalismo italiano y germánico.</p> <p>Orientalismo idílico. La actitud vital de Lord Byron.</p> <p>Arquitectura. Continuación y evolución del neoclasicismo.</p> <p>Arquitectura española. Edificios notables.</p> <p>Pintura. El romanticismo en Francia.</p> <p>Pintura en España: Goya. Costumbrismo rococó. Expresionismo. Caprichos.</p> <p>Inicio de la fotografía. Los temas fotográficos: retrato, paisaje, historia. El pictorialismo. Música: Ludwig Van Beethoven y la superación del clasicismo musical. Obras principales. Obra sinfónica, conciertos y sonatas.</p> <p>Óperas. Verdi. Wagner y la mitología germánica.</p> <p>Indumentaria, mobiliario y decoración de interiores: Los estilos <i>Regency</i> y Napoleón III.</p> <p>Nacimiento de la danza clásica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer las claves teóricas de la obra artística romántica. 2. Diferenciar el significado del término "romántico" aplicado al movimiento artístico del siglo XIX y el uso actual. 3. Relacionar el romanticismo artístico con el auge del nacionalismo y la creación del estado alemán e italiano. 4. Analizar los principales edificios españoles de la época. 5. Identificar los pintores románticos europeos. 6. Comparar la pintura romántica francesa y la obra de Goya, semejanzas y posibles influencias. 7. Identificar la obra pictórica de Goya. 8. Comparar las pinturas negras con expresiones artísticas parecidas de artistas de otras épocas. Especialmente con la pintura expresionista del siglo XX. 9. Comentar la composición de elementos pictóricos y narrativos de cuadros emblemáticos de la pintura romántica. 10. Analizar las etapas pictóricas de Goya. 11. Comparar la obra pictórica de Goya y de Velázquez. 12. Explicar los orígenes de la impresión fotográfica. 13. Comparar la música romántica con las anteriores o posteriores. 14. Describir las claves estilísticas del mobiliario y objetos suntuarios: Estilos <i>Regency</i>. Napoleón III. Joyería. Relojes. Vestuario. 15. Analizar la técnica del dorado al mercurio, incidiendo en la toxicidad del proceso, relacionándolo con la explotación del oro en la actualidad. 16. Debatir acerca de la simbología del oro en diferentes culturas. 17. Comentar el nacimiento en Francia de la danza clásica y los elementos clave que la componen, por ejemplo el uso del tutú y el baile de puntas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Analiza el sentimiento romántico y su relación con el arte. 2.1. Diferencia el término romántico aplicado al movimiento artístico del siglo XIX y el uso actual. 3.1. Relaciona el romanticismo y el auge del nacionalismo. 4.1. Identifica los principales edificios españoles de la época: Murcia: Teatro Romea. Cádiz: teatro Falla. Oviedo: teatro Campoamor. Barcelona: Arco del triunfo, Palacio de justicia entre otros. 5.1. Sopesa la importancia de la obra pictórica de Karl Friedrich Schinkel, Caspar David Friedrich, Thomas Cole, John Constable, William Turner y otros posibles. 6.1. Analiza la pintura romántica francesa: Théodore Géricault, Eugène Delacroix, Antoine-Jean Gros. 7.1. Reconoce la obra pictórica de Goya. 8.1. Comenta las pinturas negras de Goya. 8.2. Compara la obra de Goya de características expresionistas con obras de contenido formal similar en otras épocas y culturas. 9.1. Comenta el cuadro "La balsa de la Medusa" de Géricault. Valorando la base histórica y el resultado plástico. 9.2. Analiza la pintura "La muerte de Sardanápalo". 10.1. Identifica los principales cuadros del pintor aragonés. 10.2. Clasifica la temática de los cuadros de Goya. 11.1. Relaciona el cuadro "La familia de Carlos IV" con "Las Meninas". 11.2. Relaciona el cuadro "La lechera de Burdeos" con la pintura impresionista posterior. 12.1. Identifica las primeras impresiones fotográficas. 13.1. Comenta la música romántica: Beethoven. Obras principales. 13.2. Conoce y explica los principales cambios introducidos por Beethoven en la forma sonata y sinfonía. 13.3. Identifica piezas representativas de la obra de Verdi, Wagner y otros posibles. 13.4. Relaciona la obra musical de Wagner y la mitología germánica. 14.1. Identifica las claves estilísticas en la indumentaria, mobiliario y decoración de los estilos <i>Regency</i> y Napoleón III. 15.1. Comenta la relación entre la relojería de la época y el bronce dorado al mercurio. 16.1. Compara diferentes piezas fabricadas en oro a lo largo de las diferentes culturas de la humanidad. 17.1. Explica el nacimiento en Francia de la danza clásica y los elementos clave que la componen.

3. El pensamiento histórico, el trabajo mediante evidencias y el método de investigación

Con objeto de dotar al alumnado de herramientas de reflexión en el aprendizaje de la historia, en el estudio de las fuentes históricas y su comparación para una correcta interpretación, los autores canadienses Peter Seixas y Tom Morton¹⁰ publicaron en 2013 una relación de competencias que deberían desarrollarse en el aula de historia en igualdad de importancia con la memorización de fechas, nombres y la acumulación de contenidos (conceptos que los autores llaman «de primer orden») a los que, muchas veces, el alumnado no encuentra una explicación coherente.

Estas competencias, conocidas como de «pensamiento histórico», y fundamentales para un correcto aprendizaje de la historia, son las siguientes:

- **Relevancia histórica.** Para Seixas y Morton resulta importante que en la clase induzcamos la reflexión del alumnado sobre la elección de los contenidos (por qué estudiamos unos acontecimientos y no otros). Es decir, acerca de la relevancia de determinados contenidos frente a otros

¹⁰ SEIXAS, P., y T. MORTON: *The big six: historical thinking concepts*, Toronto, Nelson ed., 2013.

no seleccionados. De este modo, podemos desarrollar capacidad crítica a la hora de distinguir aquella información que el «discurso del libro de texto o manual» (basado en el currículo oficial) nos ofrece y cuál nos es ocultada.

En este sentido, el estudio de los denominados «temas invisibles», como la pobreza y la desigualdad económica, la invisibilidad racial de algunos colectivos, la igualdad de género y la aportación histórica de las mujeres, o la historia de otras culturas diferentes a las eurocéntricas, podrían entrar en discusión en el aula para desarrollar esa capacidad crítica del alumnado y ayudarles a comprender la historia desde múltiples puntos de vista y no uno solo.

Ningún docente discute hoy la «relevancia» de Adolf Hitler dentro de la historia del siglo XX, y su figura aparece, desde luego, en todos los libros de texto. Pero, ¿alguien conoce la historia del vecino de su pueblo que fue llevado a Mauthausen y asesinado? Por supuesto, la historia particular de ese vecino no es equiparable en trascendencia histórica a la de Hitler, pero quizás sea un mejor recurso (y más significativo) en el aula para explicar el odio racial, religioso y político del Tercer Reich y qué eran y cómo funcionaban los campos de concentración. Una lección absolutamente relevante en una clase de historia sobre el siglo XX.

— **Perspectiva histórica.** Es uno de los conceptos del «pensamiento histórico» que mejor ha calado entre los docentes de la disciplina. De hecho, esta capacidad histórica ya ha sido defendida por muchos profesores durante años para una correcta comprensión de los acontecimientos del pasado. Resulta ya una convicción extendida que debemos ayudar a nuestro alumnado a explicar los procesos históricos del pasado a través de la concepción del mundo que se tenía en el pasado. Aplicar sobre el pasado los valores y la perspectiva de la sociedad actual supone falsear y tergiversar los hechos de ese pretérito. Continuando con el ejemplo anterior, es muy difícil hoy explicar cómo en 1933 el partido nacional-socialista alemán recibió tantos votos en unas elecciones por parte de los habitantes de ese país, ya que el holocausto, la eliminación de la oposición y la guerra fueron una consecuencia de su asalto al poder. Sin embargo, el resultado de las elecciones de 1933 es necesario «leerlo» con la perspectiva histórica necesaria, y así se podrá comprender cómo un obrero alemán pudo votar al NSDAP en un contexto de crisis económica después del crac del 29, de desarme militar y cierre de industria y de un orgullo nacional herido tras las duras condiciones del Tratado de Versalles de 1919.

— **Evidencia histórica.** En este punto es donde Seixas y Morton proponen un mayor cambio metodológico en las clases de historia. Más allá de usar o no usar el libro de texto, en clase se debe promover un aprendizaje más horizontal que vertical, es decir, que sea el propio alumnado el que produzca el contenido, trabajando en grupo y buscando la información en las fuentes históricas. Se trata de crear en el aula un «laboratorio del pasado» y promover una clase de historia más activa, donde el alumnado trabaje de manera procedimental, buscando información,

analizándola y exponiéndola. Es lo que Prats denomina el método de investigación o el «trabajo del historiador», de modo que no puede haber



Foto: Imagen con licencia Creative Commons

mejor forma de aprender historia que permitiendo que el alumnado reconstruya la propia historia. Por ejemplo, para aprender las características de la prehistoria se les puede pedir trabajar mediante fuentes arqueológicas, buscar información sobre el Paleolítico y el Neolítico y que elaboren en el aula útiles como raederas, puntas de flecha o molinos de trigo que expliquen el cambio entre una etapa y otra y sus respectivas características. Por supuesto, en el resto de épocas históricas la presencia de las fuentes escritas, visuales o patrimoniales debe jugar un papel importante a la hora de articular la docencia en historia y mejorar el aprendizaje del alumnado.

— **Cambio y continuidad.** En consonancia con las habilidades del pensamiento histórico recién citadas se encuentra la relativa a la explicación del cambio y de la continuidad. Es ineludible, dentro del discurso histórico, abordar el paso del tiempo cronológico; de hecho, en los primeros cursos de Educación Infantil y Educación Primaria es esta conceptualización la que sirve de base para el estudio de la historia. Conceptos como las horas, los días, los años, los siglos o las etapas históricas conforman los «cajones temporales» donde el alumnado debe ir integrando el conocimiento para que adquiera sentido.

Esto requiere de cierto grado de memorización, como reconocen Seixas y Morton, que califican a estos contenidos *de primer orden*; sin embargo, estos autores piensan que es importante, además de conocer las

fechas en las que se producen los cambios temporales, discernir sus causas, así como las responsables de que algunos aspectos se mantienen inalterados.

Un perfecto ejemplo lo podemos observar en el estudio del cambio entre la Edad Media y la Edad Moderna: no es tan importante la fecha en la que establecemos el cambio —bien sea la invención de la imprenta,



Foto: Imagen con licencia Creative Commons

la conquista de América o la caída de Constantinopla—, sino que es importante resaltar los cambios sociales derivados de la aparición de los nuevos imperios de ultramar, el refuerzo de la institución monárquica o el aumento del intercambio comercial y cultural, pero asimismo observar cómo las condiciones económicas del pueblo llano y las condiciones de vasallaje varían poco para muchas personas.

— **Causa y consecuencia.** Del mismo modo que es importante la comprensión de los cambios en el tiempo, también lo es analizar y comprender en el aula las motivaciones y motores de las innovaciones. Es decir, más allá de acumular fechas y nombres de personajes, lo primordial es permitir que el alumnado desarrolle la capacidad de explicar las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos.

Esta capacidad de pensamiento histórico permite al alumnado comprender procesos complejos con múltiples causas y diversas consecuencias, trazando paralelismos y relaciones con otros acontecimientos similares que se produjeron en el pasado o que están viviendo en el presente.

Continuando con los ejemplos, lo interesante no es que el alumnado sea capaz de recitar las fases de la Revolución francesa de carrerilla, sino que los estudiantes sean capaces de explicar las causas de dicha revolución y argumenten cómo las transformaciones sociales de la industrialización empobrecieron las condiciones de vida del pueblo llano y cómo este se oponía a la participación francesa en la guerra americana por considerar la lucha colonial como algo ajeno.

— **Dimensión ética de la historia.** Aunque lo citemos en último lugar, no es una habilidad secundaria o de menor importancia. Para Seixas y Morton, el dominio de una dimensión ética al aprender historia es fundamental para que nuestros estudiantes, que serán ciudadanos en el futuro, se hallen en condiciones adecuadas de tomar decisiones más acertadas y que su aprendizaje beneficie a la sociedad. Sería un error (y

una pena) que, tras estudiar historia, los estudiantes no fueran capaces de posicionarse en contra de procesos históricos negativos como el holocausto judío por los nazis, el asesinato masivo en la revolución cultural china, las guerras, el esclavismo afroamericano derivado de la colonización y el imperialismo, el *apartheid* o la represión violenta de la oposición política en las dictaduras militares del siglo XX, fuese cual fuese su origen ideológico.

Como comentó Jesús Estepa en su lección inaugural del curso académico de 2017 en la Universidad de Huelva, la relación entre la enseñanza de la historia y los problemas sociales debe ser estrecha, puesto que una de las principales metas de la didáctica de las Ciencias Sociales es que el alumnado se forme como futura ciudadanía y pueda comprender la sociedad en la que vive e integrarse en ella de forma responsable.

Bibliografía

- BRAUDEL, Fernand: *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- BUNGE, Mario «La ciencia. Su método y su filosofía», en THOMAS, Ch.: *Metascientific Queries*, Springfield, III, 1959.
- ESTEPA, Jesús: *Otra didáctica de la historia para otra escuela*, Huelva, Universidad de Huelva, 2017.
- FUKUYAMA, Francis: *El fin de la historia y el último hombre*, Nueva York, Free Press, 1992.
- KUHN, Thomas S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 2005
- LAKATOS, Imre: *La metodología de los Programas de investigación científica*, Madrid, Alianza Editorial, 1983.
- MORENO-VERA, Juan Ramón y José MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ: *Temas controvertidos en el aula: enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Editum, 2019.
- PAGÈS, Joan, y Antoni SANTISTEBAN: «Introducció a les VII Jornades», en PAGÈS, J., y A. SANTISTEBAN (coords.): *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2011.
- PRATS, Joaquín: *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001.
- SEIXAS, P., y T. MORTON: *The big six: historical thinking concepts*, Toronto, Nelson ed., 2013.