

# LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO DE LOS ODS

María de la Encarnación Cambil  
Antonio Rafael Fernández Paradas  
Nicolás de Alba Fernández  
(Coords.)



**narcea**

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2023  
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España  
**[www.narceaediciones.es](http://www.narceaediciones.es)**

ISBN ePdf: 978-84-277-2958-2  
Depósito legal: No necesario para ediciones digitales

Sobre enlace a páginas web:

*Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentren en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.*

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	27
--------------------	----

BLOQUE 1 .....	29
----------------	----

**El currículum de las Ciencias Sociales:  
enseñanza-aprendizaje desde los ODS.**

**El currículum de Ciencias Sociales: marco legal y cambios  
desde los ODS.**

**Tratamiento de problemas  
sociales relevantes y cuestiones sociales vivas**

## I

### **EL GÉNERO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE**

1. <b>La mujer en la enseñanza de la Edad Media. Un estudio a partir de los libros informativos</b> .....	33
<i>Alberto San Martín Zapatero y Jesús Marolla Gajardo</i>	
2. <b>La identidad profesional femenina en la manualística escolar: La imagen de la mujer en los libros actuales de Secundaria</b> .....	43
<i>Mario Ferreras-Listán, Olga Moreno-Fernández y Pilar Moreno-Crespo</i>	
3. <b>La ética del cuidado en el foco de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales: una cuestión de rigor científico y justicia social</b> .....	53
<i>Antonia García Luque, Matilde Peinado Rodríguez y Alba de la Cruz Redondo</i>	
4. <b>¿Qué supuso la dictadura franquista para las mujeres españolas? Representaciones del alumnado: un estudio de caso</b> .....	61
<i>Alba María Boix Vicente y Carlos Fuertes Muñoz</i>	
5. <b>LGBTI+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)</b> .....	69
<i>Ann E. Wilson-Daily, Gemma Sebares Valle, Maria Feliu-Torruella, Marta Rubio Hernández y Clàudia López Ferrer</i>	

5. **La educación para el consumo responsable y solidario en la formación del profesorado de enseñanza primaria: los ods como un recurso vehicular** ..... 959  
*María Olga Macías Muñoz*
6. **La comida no se tira. Una experiencia didáctica sobre el despilfarro alimentario en un proyecto docente en torno a un mercado de abastos en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales** ..... 967  
*Adriana Razquin*
7. **Una propuesta para trabajar los ODS: El proyecto “Biógrafas y biógrafos del medioambiente”** ..... 973  
*Maddi Elorza, Naiara Vicent, Alex Ibañez-Etxeberria y Lidia Caño*
8. **Clima, paisaje y salud. Los ODS en la didáctica de la Historia. Una propuesta a partir del estudio de las topografías médicas**..... 981  
*María José Ortega Chinchilla, Antonio Luis Bonilla Martos, Mateo Salvador Arias Romero y María del Pilar López García*

**BLOQUE 3** ..... 993

**Experiencias de aprendizaje para el logro de los ODS  
Nuevos contextos en la Didáctica de las Ciencias Sociales  
desde la igualdad, accesibilidad,  
educación para la paz y ciudadanía digital**

**XIII  
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE  
PARA EL LOGRO DE LOS ODS**

**NUEVOS CONTEXTOS EN LA DIDÁCTICA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA IGUALDAD,  
LA ACCESIBILIDAD, LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ  
Y LA CIUDADANÍA DIGITAL**

1. **Un viaje gastronómico por el mundo. Investigando sobre alimentación sostenible en la formación inicial de docentes de Educación Infantil**..... 997  
*María Puig Gutiérrez, Alicia Guerrero Fernández, Lidia López-Lozano y Marina Nieto Ramos*
2. **Juegos y dinámicas participativas como método para prevenir desigualdades en entornos educativos** ..... 1007  
*Helena Meix Casas*

## **CLIMA, PAISAJE Y SALUD. LOS ODS EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA UNA PROPUESTA A PARTIR DEL ESTUDIO DE LAS TOPOGRAFÍAS MÉDICAS**

MARÍA JOSÉ ORTEGA CHINCHILLA  
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS  
MATEO SALVADOR ARIAS ROMERO  
MARÍA DEL PILAR LÓPEZ GARCÍA

### **1. INTRODUCCIÓN**

¿Es posible transformar nuestro mundo actual? ¿Convertirlo en un lugar más justo, igualitario, saludable, sostenible, inclusivo, seguro y pacífico? Los líderes de los 193 países que conforman la Organización de las Naciones Unidas convinieron que sí en Nueva York en septiembre del 2015 y, además, que era viable conseguirlo a corto plazo. Este convencimiento se materializó en un acuerdo global que ha sido calificado como uno de los documentos más trascendentes de la historia reciente: “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Es en este marco en el que se fijaron los llamados 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), convertidos en eje vertebrador u hoja de ruta de dicha Agenda. Esos objetivos globales atienden a cuestiones tan fundamentales como son: la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia.

No podemos dejar de mostrar nuestro escepticismo ante la envergadura de este loable proyecto mundial para conseguir un futuro mejor. Los objetivos tienen una impronta utópica difícil de obviar. La realidad actual se impone como una evidencia rotunda: el cambio climático nos está mostrando su cara más cruel, las desigualdades económicas, sociales y de género, la violencia de todo tipo y en todos los ámbitos –incluso en el escolar–, la pobreza extrema que sufren millones de niños, las enfermedades, endemias y pandemias, la degradación ambiental... ponen de manifiesto una nefasta gestión de las cuestiones fundamentales que nos atañen a todos como seres humanos.

No obstante, el pesimismo inhabilita para la acción, y si el ámbito educativo al que pertenecemos se caracteriza por algo es precisamente por lo contrario, por el optimismo, la confianza y la esperanza en que la suma de pequeñas acciones individuales y colectivas den lugar a resultados positivos, reales, tangibles, aunque sea a micro escala.

Desde el ámbito académico, a través de la educación e investigación, podemos y debemos contribuir a la implementación de ese deseo universal de transformar nuestro mundo. Es un desafío extraordinario, es cierto, pero extraordinaria es también la voluntad de cambio de las personas. La Universidad, como institución educativa, debe aprovechar la oportunidad que le brinda este contexto para actuar de forma decidida y comprometida en la consecución de este desafío global.

No en vano las Naciones Unidas han considerado a la Universidad como uno de los actores claves de transformación, junto a la sociedad civil, las empresas, entre otros sectores. Lo ha hecho a través de la Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible (*Sustainable Development Solutions Network*): una iniciativa global diseñada por el ex secretario general de Naciones Unidas Ban Ki-Moon en 2012. Esta Red publicó en el 2017 una guía para orientar a las universidades en materia de los ODS y cuya edición española lleva por título: “Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico” (SDSN, 2017). Se presenta como un manual que le proporciona a las universidades los recursos, las herramientas y la información necesarias para implementar los ODS.

El director de la SDSN hablaba sobre la posibilidad de «utilizar la red global de universidades, su universidad, mi universidad, más de mil universidades en todo el mundo, para ser una “red de soluciones” activa que ayude a los gobiernos, las empresas y la sociedad civil a trazar el camino hacia el éxito en el desarrollo sostenible» (SDNS, 2017, p. 9).

A través de la investigación, educación, gestión y gobernanza y el liderazgo social, la Universidad es la institución más idónea para: dotar al alumnado de conocimientos, habilidades y motivación para entender y abordar los ODS; empoderar y movilizar a la juventud; proporcionar amplia formación académica o vocacional para implementar soluciones de ODS; y crear más oportunidades para la creación de capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo para abordar los desafíos relacionados con los ODS (SDNS, 2017, p. 12).

Este Simposio responde perfectamente a dicho compromiso. La Universidad de Granada, encargada de organizar este simposio a través del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, ha decidido dedicarlo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito español se ha mostrado muy activa en los últimos 3-4 años en el abordaje de la relación entre

los ODS y la enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre todo, de la Geografía y la Historia. Algunos ejemplos de ese esfuerzo lo constituyen los trabajos de Corrales (2019), Candela y Cano (2019), Pallarés (2020) Ortiz, Ortiz, Ramírez, Romero y Ruiz (2020), Corrales, Sánchez, Moreno y Zamora (2020), Leucona (2021), Fernández y Fernández (2021), y García, Aso, Navarro y Rivero (2021).

El corto espacio del que disponemos aquí no nos permite hacer un repaso más exhaustivo, pero estas referencias se muestran lo suficientemente significativas como para hacernos una idea del papel que juega esta área en el estudio e implementación de los ODS en las aulas de las distintas etapas educativas. En realidad, este compromiso no es algo que pueda circunscribirse únicamente a los últimos años, es decir, desde la puesta en marcha de la Agenda 2030. Bastaría hacer un recorrido por la producción científica de esta área desde su origen para corroborar la responsabilidad contraída por la misma con los principios universales que se abordan desde los actuales ODS: igualdad, justicia, educación, sostenibilidad, etc. No puede ser de otro modo si tenemos en cuenta que se trata de un ámbito científico cuyo último cometido consiste en «el estudio de las actuales sociedades con vistas a comprender su complejidad e intentar responder a sus problemas» (Tudela y Cambil, 2016, p. 24).

El presente capítulo se enmarca en este contexto. En él realizamos una propuesta didáctica en la que conjugamos el abordaje de los ODS, concretamente el ODS 3, ODS 13 y el ODS 15, con uno de los recursos más reivindicados por los profesionales de la Didáctica de la Historia: las fuentes históricas de carácter primario.

En este caso, esta propuesta didáctica consiste en proporcionar algunas orientaciones a los profesores de Geografía e Historia de 4º de la ESO para que trabajen con su alumnado los ODS enumerados anteriormente a través del análisis de una de las fuentes históricas de carácter primario menos conocidas de finales de la Edad Moderna y principios de la Época Contemporánea: las topografías médicas.

Nuestro interés por mostrar, explicar y orientar sobre potenciales recursos didácticos de naturaleza primaria e histórica, como es el caso que nos ocupa, para ser implementado en las aulas de Educación Secundaria, responde al deseo de contribuir al trabajo colectivo y sinérgico que, creemos, debe existir entre los profesores universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales y los maestros y profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de las etapas de Primaria y Secundaria. Dos colectivos que, salvo honrosas excepciones, suelen vivir de espaldas (Prats, 2020), dejando constancia de que tal relación debe ser en todo momento bidireccional.

En una reciente reunión que tuvo lugar en Albacete en el marco del proyecto *Modernalia: Recursos para la Enseñanza de la Historia Moderna* ([www.modernalia.com](http://www.modernalia.com)), desarrollado por profesores e investigadores universitarios

de Historia Moderna, Didáctica de las Ciencias Sociales y docentes de Geografía, Historia e Historia del Arte de Educación Secundaria y otros niveles de enseñanza (impulsado desde el Seminario de Historia Social de la Población de la Universidad de Castilla la Mancha), se puso de manifiesto por parte de estos últimos la necesidad de contar con un repositorio de fuentes primarias de rápido y fácil acceso que incluyeran alguna ficha con orientaciones didácticas que les permitiera abordar temas originales, sugerentes y motivadores con su alumnado de Educación Secundaria, con el fin de tratar temas, cuestiones o problemáticas no contempladas en los libros de texto o insuficientemente abordadas.

Este trabajo pretende, por tanto, responder a esa necesidad, siguiendo con la línea iniciada en los últimos años donde hemos desarrollado algunas propuestas didácticas con fuentes históricas (Ortega 2020, Galindo y Bonilla, 2016). No obstante, se trata de una propuesta que puede ser perfectamente puesta en práctica en las asignaturas relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado en formación.

## **2. LAS FUENTES HISTÓRICAS PRIMARIAS Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO**

Autores como Prieto, Gómez y Miralles (2013), Saiz (2014), Gómez y Prieto (2016), García (2016) o Felices y Chaparro (2020) han subrayado la importancia del empleo de las fuentes primarias en el aula como un recurso fundamental que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. Enseñar a pensar históricamente a los discentes se ha impuesto como un objetivo de primer orden para aquellos que se ocupan de la Didáctica de la Historia. Antoni Santisteban aclaraba que se trata de:

Dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir (Santisteban, 2010, p. 35).

El empleo de las fuentes primarias en el aula ayudaría a la consecución de dicho objetivo, esto es, a desarrollar el pensamiento histórico. Además, aproxima a los estudiantes al método científico del historiador, a comprender cómo se construyen las narrativas sobre el pasado y a considerar a la Historia como una disciplina viva y no como un producto cerrado e indiscutible. Otro de los mantras

actuales insiste en la necesidad de fomentar el trabajo de investigación entre el alumnado pues ello contribuye a su independencia, autonomía y desarrollo del espíritu crítico (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Y de nuevo nos encontramos como elemento nodal en la consecución de dicho objetivo el trabajo con las fuentes primarias: la búsqueda de estos vestigios del pasado, su selección/discriminación crítica, su análisis e interpretación y la realización de narrativas a partir de la información que contienen, los convierte en un recurso idóneo para tales fines. Sin olvidarnos del papel que juega en la adquisición de las competencias claves educativas tales como la conciencia y expresión culturales, comunicación lingüística y competencias sociales y cívicas (Sánchez y Álvarez, 2019).

Por supuesto, cuando hablamos de fuentes históricas el abanico de materiales que podemos presentar al alumnado es bastante amplio. Las fuentes primarias escritas, archivísticas, que son las abordadas aquí, constituyen sólo una tipología de las muchas que vendrían a formar parte del elenco heterogéneo con el que los historiadores trabajarían en su quehacer científico. Las pinturas, grabados, el cine, la cartografía, las monedas, la indumentaria, el patrimonio, los restos arqueológicos, el paisaje cultural, etc. constituirían algunos de estos ejemplos que no me resisto a destacar.

### **3. LAS TOPOGRAFÍAS MÉDICAS COMO RECURSO PARA EL ESTUDIO DE LOS ODS EN 4º DE LA ESO**

Las topografías médicas constituyen un tipo de literatura científico-médica cuyo fin último era establecer la relación entre las características ambientales y sociales de una determinada localidad y la aparición y propagación de las enfermedades que se producían en dichos espacios. No obstante, la gran cantidad de datos de distinto signo que recogen estos documentos permiten dilucidar otras cuestiones de carácter económico, social y cultural, como por ejemplo las condiciones de vida (Pérez, 2010) o la producción local y el consumo de alimentos (Ortega, 2017).

Estos textos pueden considerarse como la máxima expresión de la corriente médico-higienista de tradición ambientalista en las postrimerías del siglo XVIII y todo el siglo XIX. Se contextualizan dentro de los programas de actuación de la llamada «política de la salud» en la Europa ilustrada (Urteaga, 1980).

El valor de las topografías médicas para el estudio de un amplio espectro de cuestiones históricas, geográficas, sociológicas, antropológicas y ecológicas, las convierten en un recurso muy interesante susceptible de ser empleado por los docentes de Geografía e Historia. Esta perspectiva holística de las topografías médicas se entiende perfectamente si atendemos a la definición que proporcionaba Casco Solís (2001, p. 214):

Las topografías médicas son estudios de lugares geográficos concretos y de sus poblaciones, que se abordan desde una perspectiva higiénico-sanitaria y que comprenden, por regla general, la descripción física del punto –situación, clima, suelo, hidrografía –y la del entorno biológico –flora y fauna–; los antecedentes históricos, el temperamento físico y el carácter moral de sus habitantes, las costumbres las condiciones de vida, los movimientos demográficos, las patologías dominantes y la distribución de las enfermedades. Y todo ello abordado con el fin de promover medidas para prevenirlas y remedios para tratarlas y mejorar el estado de salud de los individuos.

En España, este tipo de literatura médica se desarrolló entre la segunda mitad del siglo XVIII y las décadas centrales del siglo XX siguiendo el ejemplo de las topografías médicas realizadas en Francia e Inglaterra. Sus artífices fueron médicos higienistas de tradición ambientalista, es decir, seguidores de una línea de pensamiento médico que tiene su origen en el tratado *Sobre Aires, Aguas y Lugares* de Hipócrates. En esta obra, el médico griego apuntaba la necesidad de atender, para lograr un óptimo conocimiento médico de una determinada ciudad, a los siguientes aspectos físicos y sociales: los efectos de las estaciones, los vientos, las características del suelo, la posición/localización de dicha ciudad (cómo está situada con respecto a los vientos y la salida del sol); las aguas de que disponen los habitantes, sus hábitos alimenticios y estilo de vida. La teoría hipocrática venía a afirmar que los factores ambientales y sociales estarían directamente relacionados con el desarrollo de las enfermedades más comunes en las distintas localidades. El perfecto conocimiento de los mismos permitiría prevenir los procesos patológicos, así como optimizar su curación.

Este antiguo principio hipocrático que se sitúa en la base conceptual de las topografías médicas será de nuevo puesto en valor en el siglo XVII por el médico inglés Thomas Sydenham. A partir de entonces, su famosa teoría de las *constituciones epidémicas* colocará al medio ambiente en el centro de la preocupación médica al afirmar que la constitución del tiempo, la combinación de las lluvias, las nieblas, los vientos, etc. influían notablemente en el desarrollo de las enfermedades. En definitiva, el clima es considerado por los médicos higienistas de tradición ambientalista el factor ambiental más determinante en la salud de las gentes y más influyente en la configuración de su carácter y condiciones físicas.

Esta relación entre el clima, las características ambientales y paisajísticas de los lugares y la salud de la población, eje vertebrador de las topografías médicas, las convierten en un recurso didáctico de gran valor para trabajar los ODS, en particular el 3, 13 y 15, con una perspectiva histórica que permita establecer conexiones entre el conocimiento del pasado y dos de los retos o desafíos más importantes a los que se enfrenta la sociedad actual, esto es, el cambio climático y la degradación medioambiental.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Desde un punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal –perfectamente imbricados en esta propuesta–, estos documentos se presentan como una magnífica oportunidad para abordar las siguientes cuestiones.

*Primero:* acercarse a las instituciones archivísticas como lugares de aprendizaje y no como espacios extraños e inaccesibles. Núria Serrat nos hablaba hace ya casi dos décadas de la importancia de los archivos como magníficos «entornos de aprendizaje» (Serrat, 2002), y F.J. Rubio Muñoz en la misma fecha advertía que «hasta hace pocos años la importancia de los archivos históricos para la investigación teórica en el ámbito de las Humanidades había eclipsado su potencial didáctico» (Rubio, 2019, p. 375); aunque esta situación se está revirtiendo al establecerse un diálogo cada vez más fructífero entre las aulas y los archivos, especialmente los locales, lo cierto es que se trata de una realidad que se da de forma puntual en determinados entornos académicos, destacando el caso de Cataluña.

Aquí proponemos el trabajo con dos topografías médicas que pueden servir de ejemplo: La topografía médica de la ciudad de Granada realizada por José Antonio Calisalvo en 1839 (<https://ramao.es/balneoterapia/>) y la topografía médica de Lanjarón elaborada por Carlos Rothvofs (<http://bibliotecavirtual.ranm.es/ranm/es/consulta/registro.do?id=961>) en 1831. La primera la podemos localizar en el archivo de la Real Academia de Medicina de Andalucía Oriental (RAMAO), ubicada en Granada, y la segunda en el de la Real Academia Nacional de Medicina. Se trata de dos documentos manuscritos que también pueden consultarse y descargarse on line. Proponemos, bien una visita al archivo de la RAMAO, donde tendrían la oportunidad de conocer la interesante historia de esta institución, aproximarse a sus fondos, instalaciones, etc. acercando este tipo de instituciones al alumnado.

*Segundo:* Una vez el alumnado dispone de la fuente, ha de contextualizarse en la etapa histórica correspondiente, mediados del siglo XIX. Una de las posibilidades que ofrecen las topografías médicas como recurso didáctico para Geografía e Historia es el abordaje de contenidos de naturaleza social y cultural en un contexto de enseñanza aprendizaje que prima los contenidos de carácter político e institucional. Si atendemos a los contenidos de la materia de Geografía e Historia de 4º de la ESO que aparecen en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, veremos cómo los bloques 1, 2, 3 y 4 están destinados al estudio de los siglos XVIII y XIX, contexto temporal en el que se enmarcan las fuentes primarias que abordamos aquí. Si nos focalizamos en dichos contenidos comprobaremos que, fundamentalmente para el siglo XIX, se priman cuestiones de carácter político: Bloque 2: «La era

de las Revoluciones liberales» y Bloque 4: «El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial». En cuanto al Bloque 3, dedicado a la Revolución Industrial –cuyas consecuencias sociales, como por ejemplo, el hacinamiento en los núcleos urbanos y sus nefastas consecuencias para la salud de las poblaciones fueron también abordadas en las topografías médicas–, comprobamos que siguen destacando en su formulación concepciones economicistas.

El carácter holístico de las topografías médicas se muestran, por tanto, como una oportunidad para abordar aspectos que van más allá de lo político o militar, imbricando cuestiones de carácter histórico y geográfico desde una perspectiva social y cultural como las que destacamos a continuación: particularidades climáticas de las localidades en cuestión, su relación con la salud –lo que puede llevar a plantear debates sobre problemas actuales relacionados con el cambio climático, con la contaminación ambiental, etc.–, descripciones del paisaje, producción local y hábitos alimenticios de las clases populares. Los higienistas consideraban que la alimentación podía potenciar o minimizar los efectos que las condiciones ambientales (fundamentalmente el clima) ejercían sobre el desarrollo de las enfermedades. De ahí que el tema de la alimentación aparezca notablemente reflejado en estos documentos médicos, aportando información sobre productos locales, alimentos más consumidos y formas de prepararlos (Ortega, 2017).

*Tercero:* estudiar, analizar y reflexionar sobre aspectos tan importantes como las nefastas consecuencias del cambio climático, la degradación ambiental, la pérdida de diversidad biológica, etc., partiendo de los problemas del presente pero haciendo un ejercicio retrospectivo que permita tomar conciencia del origen de las ideas ambientalistas y ecológicas en el pasado.

Esta idea implica, por una parte, la puesta en práctica de uno de los 10 principios constitutivos de esa “otra escuela” de la que nos hablaba Jesús Estepa recientemente:

Una escuela con contenidos vinculados a las problemáticas relevantes de nuestro mundo. Los contenidos trabajados en la escuela tienen que responder a las necesidades de los estudiantes, deben servir para construir respuestas útiles para comprender el mundo y promover su transformación. Por tanto, los contenidos no pueden ser ajenos a los problemas sociales y ambientales más relevantes, debiendo contribuir a la formación de una ciudadanía responsable en un mundo global (Estepa, 2017, pp. 35-36).

Y por otra, contribuirá al desarrollo de la conciencia histórica, es decir, a pensar en el presente como el fruto o la consecuencia de las decisiones del pasado, y en el futuro como el producto de las decisiones y actuaciones que tomemos y llevemos a cabo en el presente (Pagés y González, 2010, p. 57).

Es decir, ante el juicio negativo que suelen tener los estudiantes de Secundaria, en general, sobre la “utilidad” de la materia de Geografía e Historia,

habría que insistir en mostrar las raíces, el germen de muchas de las ideas, concepciones, principios y movimientos de carácter social, ambiental, ecológico, etc. que gozan de gran prestigio y predicamento en el presente, para descubrir cómo muchos de ellos surgieron en contextos sociales, políticos y culturales del pasado. De este modo, el alumnado tomará conciencia de que más allá de las Revoluciones Liberales, el Imperialismo y la Revolución Industrial, el siglo XIX fue también el siglo en el que se pusieron los cimientos de movimientos tan trascendentales hoy día como el ecologismo, vinculado con el higienismo, y en última instancia, con la defensa de unas condiciones de vida y de salud dignas para los obreros.

*Cuarto:* esta idea de la correlación existente entre pasado, presente y futuro de la que nos hablaban Pagés y González en clave histórica –al hablarnos de conciencia histórica-, también puede leerse tomando como punto nodal el concepto de Desarrollo Sostenible. En relación con el currículo de 4º de la ESO, el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en el apartado donde se especifican los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, se destina el bloque 10 a abordar: «La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía». En dicho bloque se fija un único contenido: «La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía»; y como criterio de evaluación se especifica: «Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios» (BOE, RD 1105/2014:304). Esta idea encaja perfectamente con la noción de Desarrollo Sostenible que vertebró todo el ideario de los ODS. Este concepto se generalizó a finales de los años 80 a partir del llamado informe Brundtland – en honor a la mujer que presidió la comisión, la política noruega Gro Harlem Brundtland-. En él se definió Desarrollo Sostenible de la siguiente manera: «El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (Bermejo, 2014).

Por tanto, después de abordar el trabajo de esta fuente desde una perspectiva local, se hace necesario trascender el análisis y las reflexiones a una escala mayor, insistiendo en la reflexión sobre las consecuencias de los actos que lleva a cabo la humanidad en el presente con respecto a la preservación de nuestra especie y de todas las que habitan el planeta.

Las topografías médicas subrayan la relación entre salud, paisaje y clima, tres de los ejes fundamentales que vertebran la Agenda 2030 a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Su abordaje en las aulas de Geografía e Historia se presenta como un recurso fundamental para que los alumnos desarrollen las competencias de pensamiento histórico, para que se acerquen a la labor científica

del historiador a través del trabajo directo con fuentes históricas, para que analicen las cuestiones del pasado desde la problemática del presente, esto es, desde los retos y desafíos actuales; un recurso que les permitirá aproximarse a la Agenda 2030, a los ODS, mediante una metodología activa –investigativa–, acorde con las tendencias más actuales desarrolladas en la didáctica de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general, cuyo fin último es la de contribuir a desarrollar en el alumnado una conciencia crítica, pero sobre todo responsable y comprometida consigo mismos, sus semejantes y el mundo que les rodea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo Gómez de Segura, R. (2014). *Des desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. UPV/EHU.
- Candela Sevilla, V.F. y Cano Sansano, C. (2019). La Agenda 2030 de Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicados a la Didáctica de las Ciencias Sociales: una experiencia innovadora. En R. Roig Vila (Coord.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, (pp. 489-495). Octaedro.
- Casco Solís, J. (2001). Las topografías médicas: revisión y cronología. *Asclepio*, 53 (1), 213-244.
- Corrales Serrano, M. (2019). El currículum de Ciencias Sociales ante el reto de los ODS. En Redine (Coord.), *3rd Internacional Virtual Conference on Educational research and Innovation*, (p. 165). Adaya Press.
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., Zamora Polo, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud* (8), 36-59.
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela. Lección inaugural, curso 2017-2018*. Universidad de Huelva.
- Felices de la Fuente, M.M. y Chaparro Sainz, A. (2020). Pensar históricamente a través del uso de fuentes primarias. Un estudio en la formación inicial del profesorado. En M.E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A.R. Fernández Paradas, G. Romero Sánchez, A. José Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 95-107). Universidad de Granada.
- Fernández Santafé, A. y Fernández Naranjo, M.J. (2021). La sostenibilidad en las aulas: por una escuela comprometida. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (102), 40-46.
- Galindo Morales, R. y Bonilla Martos, A. L. (2016). Enseñar y aprender historia en Educación Primaria. En A. Liceras y G. Romero, *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, (pp. 119-140). Pirámide.

- García Ceballos, S., Aso Morán, B., Navarro Neri, I., Rivero García, M.P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales* 35 (96,3), 87-108.
- García Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, (14), 71-85.
- Gómez Carrasco, C. J. y Prieto Prieto, J.A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31).
- Leucona Prats, E. (2021). La educación universitaria en derechos humanos: el recurso a la historia como instrumento didáctico en Ciencias Sociales y Jurídicas. *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 65-95.
- Ortega Chinchilla, M.J. (2020). La ciudad representada como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje del Patrimonio Cultural. Los croquis del Catastro de Ensenada. En I. Aznar Díaz, M.P. Cáceres Reche, J.A. Marín Marín y A.J. Moreno Guerrero (coords.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia Covid 19*, (pp. 141-155). Dykinson.
- Ortega Chinchilla, M. J. (2017). Evaluación de las topografías médicas como fuente para el estudio de la producción y consumo locales en el siglo XIX. La topografía médica de Lanjarón. En J.F. García Pérez y M. J. Ortega Chinchilla (coords.), *Producción y consumo en el Valle de Lecrín: el sector alimentario*, (pp. 387-434). Almería: Círculo Rojo.
- Ortiz García, M., Ortiz Pérez, S., Ramírez Parco, G.A., Romero Tarín, A. Ruiz Callado, R. (2020). La educación de calidad apoyada en los ODS como gran palanca política. En R. Roig Vila, J.M. Antolí Martínez, R. Díez Ros y N. Pellín Buades (coords.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, (pp. 375-388). Universidad de Alicante.
- Pagés, J. y González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-58.
- Pallarés Jiménez, M.A. (2021). Un rincón para los ODS en educación infantil. En M.C. Sánchez Fuster, J.M. Campillo Ferrer y V. Vivas Moreno (eds.), *La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, (pp. 135-145). Editum.
- Pérez Cuadrado, M. D. (2010). *Las condiciones de vida de la población almeriense, 1850-1930*, Universidad de Almería.
- Prats Cuevas, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad: dos mundos que viven de espaldas. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (100), 10-14.
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.

- Rubio Muñoz, F.J. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Edad Moderna. *El futuro del pasado. Revista Electrónica de Historia* (10), 373-392.
- Saiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 83-99.
- Sánchez Ibáñez, R. y Álvarez Martínez-Iglesias, J.M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el Bachillerato en España. *Historia y espacio*, 15 (53), 145-166.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.
- SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions and academic sector. Australia/Pacific, Melbourne: Australia, New Zealand and Pacific Edition Sustainable Development Solutions Network.
- Serrat Antolí, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (34), 27-36.
- Tudela Sancho, A. y Cambil Hernández, M. E. (2016). Epistemología de las Ciencias Sociales. Características, concepto y ámbitos del conocimiento social. En A. Liceras y G. Romero (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, (pp. 23-46). Pirámide.
- Urteaga, L. (1980). Miseria, miasmas y microbios. Las topografías médicas y el estudio del medio ambiente en el siglo XIX. *Geo-Crítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana*, (29).