

# Enseñar historia: indumentaria y mapas conceptuales

Nayra Llonch  
Universidad de Barcelona

*Ante las dificultades que presenta la concepción del tiempo para la didáctica de la historia es necesario aportar herramientas o estrategias que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí se proponen dos estrategias combinadas basadas, por un lado, en introducir a los niños desde edades tempranas en la historia a través de marcas temporales asociadas a una tipología de objetos (en este caso la indumentaria), enseñarles en etapas posteriores a relacionarlas entre sí y con otros conceptos históricos de creciente complejidad, y, por otro lado, en facilitar su aprendizaje a través de la creación de mapas conceptuales.*

Palabras clave: *historia, indumentaria, mapas conceptuales, inclusor mental.*

## **Teaching history: clothing and conceptual maps**

*Given the difficulties in presenting the conception of time in history teaching, we need to provide tools or strategies to facilitate teaching-learning processes. This article includes two combined strategies based on the one hand on introducing children from an early age to history through time frameworks linked to kinds of objects – in this case clothing – and teaching them at a later stage to relate them to each other and to other increasingly complicated history concepts, and on the other hand, to facilitate learning by creating concept maps.*

Keywords: *history, clothing, concept maps, mental embedder.*

## ■ La indumentaria como eje estructurante del tiempo histórico

Es bien conocido hasta qué punto el tiempo histórico es para muchos investigadores un problema grave que compromete la enseñanza de la historia de manera que autores como Carretero, Pozo y Asensio (1989, p. 135), tras una investigación sobre el tema, han llegado a escribir que «de los resultados de nuestra investigación se puede desprender una visión pesimista respecto al tiempo histórico por los adolescentes. Y sería igual

para la mayoría de los aspectos que plantea la enseñanza de la historia».

Aun así, hay que decir que a pesar de este tipo de estudios hay también investigaciones que nos llevan a pensar que la introducción a los niños en la historia es más eficaz cuanto más temprano se hace, ya que lo que importa es ayudar a construir preconceptos que no sean erróneos. Es en esta dirección que pensamos que las fechas pueden jugar un papel importante en la construcción del tiempo en la mente de los niños. Deberían ser como una especie de marcas o hitos

necesarias sobre los que poder edificar construcciones más complejas. Es evidente que ésta debería ser la primera fase, que no es otra que la de proporcionar, pues, una especie de inclusores de la mente. La indumentaria, por su plasticidad y materialidad, puede jugar un papel fundamental en la creación de estas marcas temporales.

En una segunda fase, los niños deberían poder establecer relaciones entre una fecha y otra, es decir, entre dos marcas temporales. Si pretendemos emplear, como es el caso, el objeto indumentario como elemento articulador temporal, cada «marca» estará presidida por un traje de hombre y de mujer, y está claro cómo estas correspondencias entre fechas temporales, es decir, entre dos hechos acaecidos en el tiempo, resultarán más fáciles de establecer cuando se pueda recurrir a imágenes visuales concretas que cuando se utilicen conceptos abstractos.

El tercer paso en la construcción de lo que podríamos llamar el mapa temporal de los niños es integrar en el entorno de cada «marca» un número suficiente de elementos históricos, ya sean imágenes, conceptos concretos, hechos, ideas e incluso personajes.

Imaginemos un ejemplo. En un primer nivel, que podría ser entre el primer y el segundo ciclo de la enseñanza primaria, se trataría simplemente de proporcionar inclusores basados en la indumentaria. Imaginemos que estos inclusores son tres o cuatro que, a modo de ejemplo, podrían ser el vestido largo clásico, el vestido corto medieval,

los vestidos de negro del siglo XVI y los trajes de mitad del siglo XIX. Todos estos ejemplos se contemplarían en sus variedades masculina y femenina. La intención sería crear las primeras marcas temporales, por lo que convendría no sólo visualizar la indumentaria, sino hacer muñecas de recortables, mirar ilustraciones, jugar al juego de las siete diferencias, hacer rompecabezas con imágenes e, incluso, disfrazarse por Carnaval. En todo caso, estaríamos creando así los inclusores de los que hemos hablado en la primera fase. Es evidente que estas marcas ya son temporales, pero este hecho se ha de explicitar bien en la segunda fase con el fin de poderlas relacionar; se trata de hacer que no sean vistas como elementos aislados. Por lo tanto, es el momento de plantear qué va antes y qué va después, qué vestido se llevó primero, cuántas generaciones separan un traje del otro, etc. El tercer paso es rodear el traje de todos aquellos elementos que le acompañaron en su tiempo. Ésta sería la tarea a realizar sobre todo en el ciclo medio y comienzos del ciclo superior.

Estos tres pasos creemos que deberían ser importantes para crear en la mente de los niños el mapa temporal. Es evidente, sin embargo, que todo ello debería ir acompañado de muchas otras cosas, de manera que estos elementos que acompañan el traje no se vean como elementos yuxtapuestos, sino en estrecha relación e integrados en el período. Esto nos obliga a plantear un cuarto paso, que ya no tiene tanto que ver con la formación del mapa temporal, sino con integrar en la mente de los estudiantes los conceptos referidos al método de la historia, es decir, el porqué de los cambios, el porqué de las continuidades, la construcción de las hipótesis, etc.

A pesar de todo lo dicho habría que insistir, sin embargo, que cuando se quiere plantear el problema del tiempo histórico y la adquisición de las nociones temporales, si obviamos los trabajos de Piaget, ahora ya muy antiguos, los de Friedman

Hay investigaciones que nos llevan a pensar que la introducción a los niños en la historia es más eficaz cuanto más temprano se hace y las fechas pueden jugar un papel importante en la construcción del tiempo en la mente de los niños

(1982), los de Montenegro (1984), o los ya mencionados de Carretero, Pozo y Asensio (1989), realmente sorprende la poca bibliografía que hay sobre el tema.<sup>1</sup> Evidentemente, no es posible detenerse aquí en una investigación espe-

cializada y pormenorizada sobre la comprensión del tiempo histórico, pero sí es necesario señalar los problemas que presenta su enseñanza. En este sentido, lo primero que hay que decir es que en los niños la noción del tiempo depende más de sus propias acciones que de otros factores. En cualquier caso, el dominio progresivo del tiempo, y, sobre todo, las abstracciones que ello implica, va ligado en los niños a la rapidez con que dominan los sistemas de medida, que, como es lógico, son siempre cuantitativos. Cuando los niños empiezan a dominar lo que podríamos llamar tiempo convencional, las nociones temporales se van construyendo una sobre la otra. La comprensión del tiempo histórico se ha de apoyar sobre bases previamente adquiridas. Friedman propone, respecto a este punto, que la adquisición de la noción de tiempo convencional es el resultado de adquirir un dominio de tres cosas: en primer lugar, del orden de sucesión de los hechos en el tiempo, es decir, de la capacidad de organizar secuencias temporales de elementos dentro de un mismo sistema; en segundo lugar, hay que dominar la duración de cada elemento del sistema respecto a la totalidad de la secuencia, y, finalmente, hay que tener controlada la idea de ciclo, que engloba el orden en que se suceden las cosas, la secuencia y su recurrencia. Por lo tanto, es evidente que esta adquisición de nociones temporales es compleja y

Cuando se quiere plantear el problema del tiempo histórico y la adquisición de las nociones temporales realmente sorprende la poca bibliografía que hay sobre el tema

El dominio progresivo del tiempo, y, sobre todo, las abstracciones que ello implica, va ligado en los niños a la rapidez con que dominan los sistemas de medida

no indica que actualmente esté del todo clara. Por otra parte, parece que es cierto que no existe una adquisición lineal del concepto de tiempo, sino que hay adquisiciones puntuales y parciales de un conjunto de sistemas o

subsistemas. Parece ser que primero nos damos cuenta del tiempo a base de referencias y experiencias propias, de manera que creamos subsistemas temporales que más adelante enlazamos. Por lo tanto, en la última fase, cuando ya tenemos varios subsistemas temporales identificados, podemos pretender interacciones entre ellos hasta llegar a adquirir una noción más o menos lineal.

Cuando hablamos de tiempo histórico, construido sobre la base de lo que hemos dicho antes, es fundamental comprender el concepto de duración. Así, por ejemplo, un niño puede llegar a saber qué es la Edad Antigua, pero eso no quiere decir que sepa decirnos cuánto tiempo duró aproximadamente. El concepto de duración temporal también lo aprendemos a construir lentamente. Los niños, al principio, tienen el tiempo asociado a lo que les pasa a ellos y, por tanto, este concepto no es cuantitativo, sino más bien cualitativo.<sup>2</sup> Como el tiempo histórico se basa en la duración, este concepto es bastante fugaz y a veces muchos niños asocian la duración de un período con la cantidad de cosas que pasaron. Pero incluso en el caso de que los alumnos descubran que un período de tiempo puede ser muy largo no siempre significa que sean capaces de manejarlo.

En cualquier caso, y como resumen, podemos establecer que las superposiciones en la

adquisición de las nociones temporales siguen la siguiente secuencia: tiempo personal - tiempo físico - tiempo social - tiempo histórico (Carretero, Pozo Asensio, 1989, p. 133).

Está claro, pues, que dentro de este esquema parece que deberíamos plantear el uso de las marcas temporales de las que ya hemos hecho mención más arriba y que hemos referido a base de la indumentaria.

### ■ La conceptualización de la historia mediante la indumentaria: hacia la creación de mapas conceptuales

Los mapas conceptuales han sido siempre un instrumento utilizado para relacionar conceptos. En este sentido, un mapa conceptual no es más que la plasmación gráfica de un modelo. Por su parte, los modelos, aunque no son la realidad, constituyen abstracciones del mundo real. Un modelo no es, pues, ni cierto ni falso, sino que es sugerente o no. Los modelos sirven para hacer aproximaciones a la realidad, pero no son la realidad. En la medida que un organigrama o mapa conceptual permite plasmar modelos de todo tipo (modelos organizativos, sociológicos, económicos, históricos, etc.) la modelización en la enseñanza de las ciencias sociales es uno de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje más utilizados.

Los modelos o mapas conceptuales, pues, están constituidos por dos elementos: los encapsulados y los segmentos de relación. Entendemos por elemento encapsulado cada uno de los marcos gráficos o polígonos que rodean un concepto, mientras que los segmentos de relación son líneas que relacionan los elementos encapsulados.

Los modelos o mapas conceptuales están constituidos por dos elementos: los encapsulados y los segmentos de relación

Las superposiciones en la adquisición de las nociones temporales siguen la siguiente secuencia: tiempo personal - tiempo físico - tiempo social - tiempo histórico

El uso de estos mapas ha generado una bibliografía relativamente importante en cuanto al número de artículos e, incluso, se han desarrollado programas informáticos especializados en la elaboración de modelos, como el programa Draw de OpenOffice. En realidad la cuestión es bastante simple, ya que los segmentos de relación indican tan sólo que se pueden establecer relaciones positivas o negativas entre los dos conceptos que unen, pero en ningún caso debe entenderse que estas relaciones sean de causa-efecto. En realidad, a lo que se llama mapa conceptual u organigrama, en los entornos informáticos de Microsoft se le llama, simplemente, diagrama.

Desde el punto de vista de su utilidad para esquematizar modelos históricos o económicos, los mapas conceptuales, de hecho, se dividen en tres grandes grupos. El primer grupo es el que se denomina *arboriforme*, donde el organigrama parte de un concepto que se quiere priorizar y de éste salen ramas más o menos paralelas, con capacidad de conectarse, o no; depende del número de ramas puede ser unilineal, bilineal, trilineal, etc.

Los modelos de tipo arboriforme suelen ser útiles cuando de un elemento central se quieren desglosar características o secuencias independientes, y son muy útiles para establecer procesos comparativos sincrónicos, evoluciones institucionales y

fenómenos históricos multicausales. Estos mapas conceptuales son útiles, sobre todo, cuando los procesos que quieren representar son de tipo exponencial, es decir, de crecimiento ilimitado.

El segundo modelo es el llamado *circular* y consiste en elementos relacionados entre sí sin principio ni fin. En este caso, un concepto lleva al otro y se autoalimenta así un circuito de crecimiento, que puede ser infinito. Son útiles para describir procesos cerrados, cíclicos, y, por tanto, su uso entre los economistas e historiadores es frecuente, en la medida en que conciben los hechos históricos o económicos como elementos cíclicos, es decir, aquellos que desarrollan curvas de tipo logarítmico.

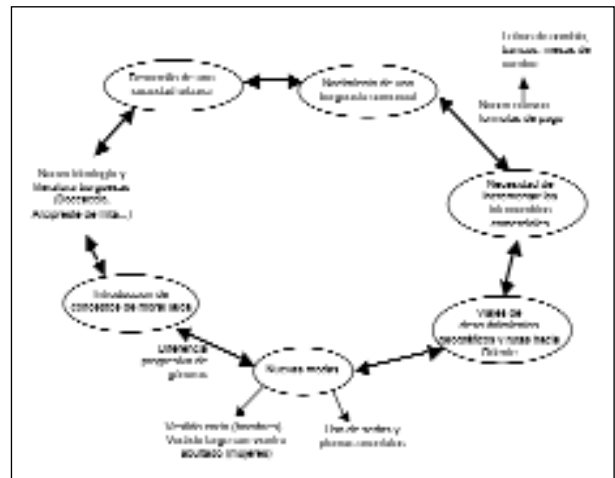
El tercer y último modelo susceptible de ser representado mediante mapas conceptuales es el modelo *centrífugo-centrípeto*. Se trata de un modelo que tiene un elemento central, del cual salen varios segmentos radiales; se le llama modelo centrífugo cuando las relaciones que se establecen van en la dirección del centro a la corona periférica, mientras que los modelos centrípetos son los contrarios, es decir, generan movimiento desde la periferia en dirección al centro. En cualquier caso, en estos modelos el elemento central es el prioritario, también llamado primario, mientras que los periféricos son los elementos secundarios.

Todos estos modelos de mapas conceptuales permiten, pues, establecer relaciones entre conceptos diversos, pero estas relaciones pueden ser unidireccionales o biyectivas. En el caso de que se trate de aplicaciones biyectivas quiere decir que las relaciones de causa-efecto no tienen una sola dirección, sino que, simplemente, un concepto refuerza al otro, y viceversa.

En realidad, un modelo de este tipo está bien hecho y es sugerente cuando todos los elementos que lo componen están entrelazados. Es decir, si establecemos un producto cartesiano de



Cuadro 1. Ejemplo de modelo arboriforme basado en las relaciones entre la indumentaria bajo-medieval y los factores históricos del período

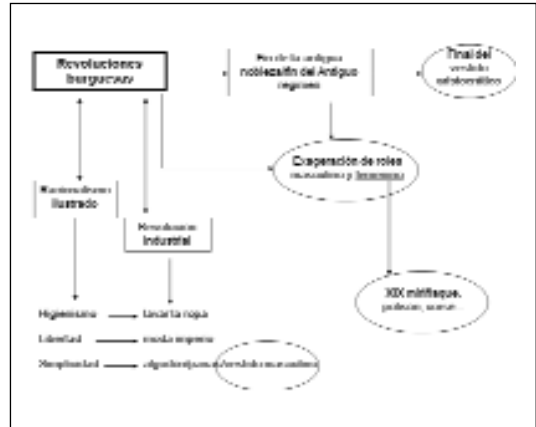


Cuadro 2. Ejemplo de modelo circular basado en las relaciones entre la indumentaria bajo-medieval y los factores históricos del período

todos y cada uno de los conceptos que intervienen en un mapa conceptual obtendremos que cada uno de los conceptos del eje de las ordenadas está relacionado con todos los conceptos de las abscisas.



Cuadro 3. Ejemplo de modelo centrífugo-centrípeto basado en las relaciones entre la indumentaria bajo-medieval y los factores históricos del período



Cuadro 5. Modelo de mapa conceptual del siglo XIX



Cuadro 4. Modelo de mapa conceptual del siglo XVI

Son todas estas características de los modelos conceptuales las que los hacen especialmente útiles para diseñar esquemas de enseñanza-aprendizaje de ciencias sociales. Si todo esto lo aplicamos a nuestra propuesta sobre el uso de la indumentaria para fundamentar una didáctica de la historia obtenemos como resultado el conjunto de elementos conceptuales susceptibles de rela-

cionarse con cada uno de los modelos indumentarios. A modo de ejemplo, en los cuadros 1, 2 y 3 desarrollaremos un triple modelo aplicado a las sociedades europeas de la baja Edad Media, que esquematizaremos según un mapa conceptual arboriforme, uno circular y otro centrífugo-centrípeto. Aquí es el momento de recordar que el mapa conceptual, al ser un modelo, no es la realidad, ni es cierto o falso, como ya hemos dicho. Su uso, desde una perspectiva didáctica, es simplemente porque (se debe recordar, también) los modelos deben ser sugerentes y esta es su función principal.<sup>3</sup>

Como se puede comprobar, los tres mapas conceptuales han sido hechos usando los mismos encapsulados y lo único que ha cambiado es la relación establecida por los segmentos. Esto es posible porque todos los elementos que componen los mapas son conceptos que giran en torno al mismo momento histórico, y está claro que la indumentaria es uno de ellos.

Lógicamente, el número de mapas conceptuales susceptibles de ser creados en torno a la indumentaria es prácticamente ilimitado y realmente serviría de poco querer hacer una relación

completa.<sup>4</sup> A modo de ejemplo, ponemos dos que incluyen una gran complejidad de elementos. El primero pertenece a un modelo para desarrollar el siglo XVI (cuadro 4) y el segundo pertenece a un modelo para desarrollar el siglo XIX (cuadro 5).<sup>5</sup>

Observemos, finalmente, que la complejidad de cada uno de los mapas conceptuales depende de la cantidad de conceptos abstractos que queramos incluir, así como el nivel de relaciones que se quieran establecer. En cualquier caso, lo que hay que tener presente es que hay una regla universal que rige estos esquemas, y es la que dice que el número de conceptos abstractos es directamente proporcional a la edad.

### Notas

1. Como trabajo de síntesis que recoge la problemática del tiempo histórico es necesario destacar la obra de Comas y Trepát (1998).
2. La duración del tiempo en los menores, como en los adultos, depende de muchos factores, pero el factor bienestar es fundamental: si hemos estado bien o mal creemos que ha pasado menos o más tiempo. Esta sensación es subjetiva y no depende del tiempo cronológico.
3. En este sentido, cuando desde el punto de vista historiográfico se quieren crear modelos que sean ciertos lo que se consigue son, frecuentemente, explicaciones mecanicistas de la historia. Se trata de explicaciones parciales que si el docente obliga a memorizar crean en la mente de los alumnos conceptos falsos y, con frecuencia, erróneos, ya que la complejidad causal de los hechos históricos desafía los modelos matemáticos simples.
4. Si se quisiera hacer una relación exhaustiva de los mapas conceptuales susceptibles de ser incorporados en un currículum, sería necesario ir a revisar los conceptos clave mínimos

que establece el currículum. Tal vez esta tarea tendría alguna utilidad, pero difícilmente enriquecería la práctica docente.

5. Todos los mapas conceptuales han sido extraídos de sendos materiales utilizados en la docencia de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales impartida en la enseñanza de formación del profesorado de la Universidad de Barcelona.

### Referencias bibliográficas

- CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (comps.): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Aprendizaje Visor, 1989, p. 135.
- COMAS, P.; TREPAT, C.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. Graó, 1998.
- FRIEDMAN, W.J. (ed.): *The developmental psychology time*. Nueva York. Academic Press, 1982.
- MONTENEGRO, J.: «Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps». *L'année psychologique*, núm. 84, 1984, pp. 433-460.

### Dirección de contacto

**Nayra Llonch**

Universidad de Barcelona  
 nayrallonch@ub.edu

Este artículo fue recibido en ÍBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA en septiembre de 2010 y aceptado en enero de 2011 para su publicación.