

PROBLEMAS DE L’ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA: POSSIBLES APORTACIONS DE LA INDUMENTÀRIA VERS LA CONSTRUCCIÓ D’UN CURRÍCULUM INTEGRAT

Nayra Llonch Molina
Universitat de Lleida

Resum

Els processos d’ensenyament-aprenentatge de la història, a més de tenir una problemàtica força específica a la disciplina i que és la lligada a la susceptibilitat d’una tria polititzada i ideològicament interessada dels continguts a ensenyar, tenen, com totes les altres matèries, una problemàtica lligada als aspectes cognitius dels alumnes i que sovint no s’han abordat de manera adequada, si més no en el sistema curricular espanyol. Proposem, en aquest article, una possible aproximació a un currículum integrat que faciliti l’aprenentatge en profunditat basat en mostrar un model o mètode que l’alumne sigui capaç de reproduir per assolir futurs aprenentatges; i l’eix vertebrador de la nostra proposta és l’element indumentari.

Paraules clau

Ensenyament-aprenentatge de la història, indumentària, currículum integrat, educació reglada

Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, además de tener una problemática bastante específica a la disciplina y que es la relacionada a la susceptibilidad de la elección politizada e ideológicamente interesada de los contenidos a enseñar, presentan, como el resto de materias, una problemática asociada a los aspectos cognitivos de los alumnos i que a menudo no se ha abordado de manera adecuada, al menos en el sistema curricular español. Proponemos, en este artículo, una posible aproximación a un currículum integrado que facilite el aprendizaje en profundidad basado en mostrar un modelo o método que el alumno sea capaz de reproducir para conseguir aprendizajes futuros; y el eje vertebrador de nuestra propuesta es el elemento indumentario.

Palabras clave

Enseñanza-aprendizaje de la historia, indumentaria, currículum integrado, educación reglada

Abstract

The teaching and learning of history, aside from being problematic specifically due to the susceptibility of the subject to a politicized and ideologically-based selection of curriculum, are also tied, along with other subjects, to problems associated with cognitive aspects of its students, often not adequately addressed, at least not in the Spanish educational system. In this paper we propose an approach to a possible integrated curriculum that facilitates in-depth learning based on a model or method that students would be able to reproduce, facilitating continued learning; the backbone of our proposal is the sartorial element.

Keywords

History teaching and learning, clothing, integrated curriculum, formal education

PROBLEMAS DE L’ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA: POSSIBLES APORTACIONES DE LA INDUMENTÀRIA VERS LA CONSTRUCCIÓ D’UN CURRÍCULUM INTEGRAT

Nayra Llonch Molina
Universitat de Lleida
<nayrallonch@gmail.com>

La problemàtica contextual

Encara que la problemàtica de l’ensenyament d’una disciplina intrínsecament no hauria de tenir massa a veure amb els idearis, els models ideològics imperants al sistema educatiu i les modificacions o reformes d’aquests mateixos sistemes, és obvi que els problemes de l’ensenyament de la Història a Espanya no es poden deslligar de les sotragades que han provocat en l’educació les successives reformes i contrareformes del sistema en el darrer mig segle. Per valorar fins a quin punt determinades concepcions de l’ensenyament o l’aplicació de marcs legals nous poden influir en els problemes d’ensenyar Història només cal tenir present els criteris d’aplicació dels anomenats mínims; és a dir, dels conceptes bàsics mínims d’Història que s’han d’introduir en el sistema educatiu.¹ L’aplicació d’aquests mínims a l’Educació Secundària i al Batxillerat espanyols a l’any 2000 va comportar una tornada a programacions inabastables i de caràcter clarament regressiu respecte al currículum existent. Per tant, és evident que la didàctica i el marc legal en què aquesta es desenvolupa no són variables independents. D’altra banda, l’ensenyament de la Història també va molt lligat a les problemàtiques específiques de cada una de les seves parts; no comporta la mateixa problemàtica ensenyar història antiga² que ensenyar història medieval³ o història contemporània.

¹ VALLS, R. “No basta con oír y repetir: la ampliación de las enseñanzas mínimas y sus efectos”, a *Ciencias sociales: los avatares de las reformas. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 33, Barcelona: Graó, 2002, pp. 52-57. Vegis també PAGÈS, J. “El currículum de ciencias sociales, geografía e historia en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de diciembre de 2000, ¿un ejemplo de calidad educativa?”, a *Ciencias sociales: los avatares de las reformas. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 33, Barcelona: Graó, 2002, pp. 69-77. En aquest sentit, un punt de vista interessant sobre la deconstrucció de la reforma i la seva implicació en l’ensenyament-aprenentatge de la Història és el de HERNÁNDEZ, F. X. “Dinámicas curriculares en ciencias sociales. La Reforma y su deconstrucción”, a *Ciencias sociales: los avatares de las reformas. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 33, Barcelona: Graó, 2002, pp. 78-93.

² Vegis al respecte ÁLVAREZ-SANCHÍS, J. R.; HERNÁNDEZ, D.; MARTÍN, M. D. “Prehistoria e Historia Antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares”, a *Historia Antigua en la Enseñanza. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 6, Barcelona: Graó, 1995, pp. 31-38.

Experiències avaluadores de la problemàtica intrínseca a l’alumnat

Amb tot, i malgrat que totes les qüestions relatives a l’organització del currículum o continguts específics, és a dir, tipus d’història que es vol ensenyar, són importants a l’hora d’analitzar la problemàtica general, nosaltres ens voldríem centrar en els problemes de tipus cognitiu, és a dir, el filtre pel que han de passar els continguts que volem ensenyar; i aquest filtre, a nivell cognitiu, és evident que és la ment de l’alumne.

Ja fa anys que alguns autors van voler estudiar aquesta qüestió al nostre país,⁴ i els resultats van ser descoratjadors; els autors volien centrar la investigació en veure com els alumnes aprenien els conceptes socials bàsics, com conceptualitzaven el temps històric, com solucionaven problemes hipotètic-deductius i la comprensió de la causalitat històrica. La metodologia que van fer servir era molt simple i, fins i tot, primària. Van elaborar un qüestionari amb allò que ells anomenaven “conceptos básicos” extrets dels llibres de text de 6è, 7è i 8è de l’antiga EGB. Els conceptes que van seleccionar sorprenentment, eren abstraccions com, per exemple, “imperialisme”, “feudalisme”, “cronologia”, etc. Als alumnes se’ls donava una sèrie de definicions agrupades en sèries de quatre i ells havien de triar entre la que els autors anomenaven “correcta”, la incorrecta, l’anecdòtica i la incompleta. Els resultats van ser devastadors, ja que la meitat dels conceptes eren compresos “inadequadament”. En realitat, els enquestats només havien de reconèixer i no havien de formular ells la definició –només faltaria-; però el problema era, segurament, no tant de conceptualització, sinó probablement de comprensió lectora. De tota manera, voler avaluar la conceptualització a partir d’abstraccions com les elegides realment era, com a mínim, agosarat.

Pel que fa al temps històric, apuntem aquí que els resultats de l’esmentada investigació van anar per un camí semblant. Per altra part, si mirem el resultat de la investigació referida a problemes hipotètic-deductius, hi ha un element previ que cal tenir present: els autors volien fer una recerca sobre la solució de problemes hipotètic-deductius amb contingut social, però era ben clar que segons els resultats de la seva primera recerca sobre conceptes claus bàsics els alumnes enquestats no coneixien aquestes abstraccions,

³ Vegis SABATÉ, F. “La Edad Media en nuestro presente”, a *Historia medieval en la Enseñanza. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 14, Barcelona: Graó, 1997, pp. 23-36.

⁴ CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva”, a CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (comp) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1989, pp. 15-29.

N. Llonch (2010). “problemas de l’ensenyament de la Història: possibles aportacions de la indumentaria vers la construcció d’un currículum integrat”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

per tant, si fracassaven en la primera de les enquestes, lògicament havien de fracassar en la de construcció d’hipòtesis, no pas perquè necessàriament els adolescents no sabessin formular hipòtesis, sinó, sobretot, perquè els conceptes amb què se’ls interrogava eren abstractes i estaven fora del seu llenguatge habitual. El mètode amb què treballaven també era molt simple, ja que proporcionava als alumnes taules de dades sobre emigracions i un llistat de possibles causes de naturalesa molt diversa. La tasca dels alumnes enquestats era verificar si les causes proposades eren correctes o incorrectes, sempre atenent els resultats de la taula. No cal dir que el resultat d’aquestes enquestes van ser també devastadors; encara que no es va comprovar prèviament si allò que fallava no era el pensament hipotètic-deductiu, sinó simplement coses tan elementals com la manca de pràctica en el maneig de taules i, probablement, el desconeixement matemàtic de les aplicacions bijectives.

Per verificar la comprensió de la causalitat, els alumnes llegien un petit text en què es descrivia l’evolució d’un país imaginari i, tot seguit, se’n donava una llista de possibles causes. El resultat era que els alumnes més petits no establien relacions entre els factors, mentre que els més grans, sí. Només la meitat dels alumnes de BUP donaven respostes acceptables; els alumnes de 6è no ho relacionaven. Quines conclusions en van treure, els autors?

Els autors fan dues precisions, la primera relaciona el nivell de respostes amb la condició socio-econòmica i cultural en què es desenvolupa l’alumnat, tot dient que aquest factor és decisiu; la segona compara els seus resultats amb els d’alumnes anglesos, on s’han fet treballs semblants i afirmen que els resultats no són diferents.

És ben clar que la resposta a aquestes qüestions, en els darrers anys, ha estat lligada a les investigacions psicopedagògiques i psicològiques de Piaget, especialment en els seus treballs del desenvolupament cognitiu dels adolescents. Segons Piaget, aquests alumnes no entenen els continguts escolars ni de ciències socials ni de ciències naturals perquè el seu desenvolupament cognitiu no els ho permetia. Segons ell, no havien arribat al nivell de les operacions formals; aquestes operacions formals van lligades al maneig de conceptes abstractes i a resoldre problemes complexos. El pensament piagetian aplicat a l’estadi que en podríem dir adolescent es caracteritza per l’absència d’aquestes tres habilitats:

N. Llonch (2010). “problemas de l’ensenyament de la Història: possibles aportacions de la indumentaria vers la construcció d’un currículum integrat”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

- a. Capacitat de formular hipòtesis i comprovar-les sistemàticament
- b. Capacitat d’utilitzar procediments de control de variables
- c. Capacitat de raonar sobre proposicions verbals i no solament sobre fets concrets

Els autors esmentats posen en entredit els resultats dels estudis de Piaget, o com a mínim els matisen, però arriben a conclusions semblants, encara que per motius diferents. Entre aquests motius esmenten la influència negativa que exerceixen les idees prèvies i com aquestes generen contradiccions.

Amb tot, quan aquest mateix estudi es va aplicar a alumnes de COU, a estudiants d’Història i a estudiants de Física els resultats van ser igualment descoratjadors.⁵

D’un currículum saturat a un currículum en profunditat i amb processos d’ensenyament-aprenentatge eficaços

No tots els autors estan d’acord amb aquests resultats i, de fet, hi ha concepcions de la psicologia cognitiva que parteixen de pressupostos i bases radicalment diferents. Howard Gardner,⁶ en una de les seves obres clàssiques, dedica un capítol, el sisè, a allò que ell anomena una educació per la comprensió. Aquest autor nord-americà considera fonamental introduir els estudiants en allò que ell en diu les formes principals del pensament disciplinar, i entre les disciplines triades segons ell per analitzar hi ha la Història. Gardner no considera essencial examinar totes les disciplines, com tampoc tots els períodes de la Història. Allò important, per ell, és que l’estudiant explori amb una profunditat suficient un nombre raonable d’exemples. El seu objectiu és que l’alumne pugui veure com actua l’investigador, ja sigui un geòmetra, un artista o un historiador. Adverteix que no s’ha de confondre aquest objectiu amb el de transformar els alumnes en experts a escala reduïda d’una disciplina concreta, com la història o la matemàtica. El psicòleg nord-americà diu que és molt difícil per un docent deixar de costat tantes disciplines interessants o tants capítols importants de la història; per això, pocs educadors opten per aquest mètode. Sembla més gratificant dedicar cinc minuts a cada disciplina per aconseguir un vernís cultural sense embrancar-se en un estudi amb

⁵ Sobre aquest darrer estudi resulta especialment interessant la pàgina 34 del llibre analitzat: CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (comp) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1989, p. 34.

⁶ GARDNER, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2000.

profunditat. D’aquesta manera l’ensenyament de la història es converteix en un llistat de conceptes que, com que han de ser molt generals per englobar-ho tot, això necessàriament força a què l’ensenyament-aprenentatge sigui molt superficial. És aquesta superficialitat i, per tant, la impossibilitat d’aprofundir, allò que condueix a recórrer a abstraccions molt obtuses, de difícil comprensió, no sols pels infants i els adolescents, sinó per tothom. Aquest tipus de resums de la història que troben la seva màxima expressió en els anomenats llibres de text, on els autors han definit la Il·lustració en deu línies o han de dir en dues pàgines allò que és més rellevant de la Revolució Francesa, resulten avorrits, abstractes i, el que és més greu, són falsos. Gardner ironitza sobre això que diem amb la frase següent: “Bueno, muchachos, ya hemos hablado bastante del Holocausto. Ahora toca hablar de los hologramas.”⁷

No cal dir que el sarcasme de l’autor va més enllà de l’exercici al qual van sotmetre els estudiants els investigadors espanyols Asensio, Carretero i Pozo, i de què ja n’hem fet esment. Ell escriu que qui dubti de la inutilitat d’aquesta mena d’aprenentatges superficials que faci una prova senzilla a qualsevol grup d’estudiants després d’un temps d’haver fet l’examen, o bé que s’agafi un grup escollit de funcionaris i legisladors “que insistieron en atiborrar el currículum con cantidades tan inmensas de datos y conceptos aislados”,⁸ i que ben segur que han estudiat les beceroles de la història, i que se’ls torni a examinar, i afegeix que, en aquest cas, demana que es facin públiques les puntuacions.

Gardner afirma que quan una persona comprèn realment un concepte vol dir que el pot aplicar de forma apropiada en qualsevol altra situació; i si no és així, considera que no hi ha hagut aprenentatge suficient. En una altra obra seva,⁹ demostra empíricament que ni els millors estudiants de les millors escoles arriben a comprendre la meitat dels conceptes curriculars. Per tant, no es tracta necessàriament d’una dificultat intrínseca de la ment, sinó, probablement, del fet que no hi ha hagut aprenentatge. També ell ha experimentat això entre els estudiants de Física de les millors universitats, com el MIT – Massachusetts Institute of Technology- de Boston; el rendiment d’aquests estudiants és acceptable en els exercicis de classe o en els exàmens, però quan se’ls demana que ho apliquin a fenòmens quotidians no poden donar una explicació satisfactòria “y, lo que es

⁷ Op. cit. p. 137.

⁸ Op. cit. p. 137.

⁹ GARDNER, H. *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós, 1997.

N. Llonch (2010). “problemas de l’ensenyament de la Història: possibles aportacions de la indumentaria vers la construcció d’un currículum integrat”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

peor, tienden a dar el mismo tipo de respuestas que otras personas –incluyendo niños pequeños- que nunca han estudiado mecánica.”¹⁰

De les tesis de Gardner es dedueix que quan els infants i els adolescents desenvolupen guions sobre fets de la vida quotidiana, des d’un aniversari fins una festa local, independentment de la seva edat interpreten i recorden nous esdeveniments d’acord amb patrons que ja els són familiars. L’autor a qui estem seguint en aquesta anàlisi fa un símil curiós; considera que des de ben petits els nens i nenes estan avesats a arguments i guions com els de la Guerra de les Galàxies. En el fons, per aquests guions, la vida consisteix en una lluita entre les forces del bé i les del mal on els bons sempre guanyen. Moltes pel·lícules i programes de televisió s’adeqüen a aquest argument i reforcen aquest preconcepte. D’altra banda, quan els professors d’història expliquen els fets reals, com la Primera Guerra Mundial, intenten mostrar la complexitat de les seves causes. Malgrat les classes d’Història, on els estudiants aprenen a donar explicacions complexes sobre aquests fets, quan es troben en situacions reals la majoria tenen una manera de pensar elemental i invoquen el guió tan ben après de la Guerra de les Galàxies. Amb això, el que Gardner vol dir és que els preconceptes els aprenem molt bé; el seu aprenentatge és profund i eficaç. En canvi, els conceptes històrics que l’escola ensenya són més fràgils; sobre el paper, la quantitat de conceptes que s’ensenyen és impressionant, però, mentre allò que s’ha anat gravant a la ment des de petits i de forma amena perviu inalterable en la ment, allò que s’ha après en l’ensenyament formal es va difuminant ràpidament a mesura que passa el temps i al final del procés allò que en resta inalterable és allò que fou gravat inicialment. De tot això es dedueix que l’aprenentatge de la història, com el de qualsevol altra matèria, és més eficaç quan més aviat es produeix i com intensament i profundament s’hi arribi.

És per aquests motius que el pitjor que pot fer un professor d’història és acabar el programa a la força, independentment de la profunditat a què es pugui arribar. Només un treball molt ric, variat i, sobretot, profund sobre temes significatius pot posar en quarantena els preconceptes falsos. Allò que es treballa a fons, relacionant molts factors i a partir de realitats materials concretes és allò que pot tenir possibilitats de ser gravat en la ment dels infants, independentment del tipus de matèria –història, art, ciències

¹⁰ GARDENER, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 139.

N. Llonch (2010). “problemas de l’ensenyament de la Història: possibles aportacions de la indumentaria vers la construcció d’un currículum integrat”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

naturals, etc-. Les dificultats en l’aprenentatge no rauen en la naturalesa de les matèries, sinó en la manera d’aprendre-les.

La indumentària: un tema per aprofundir en la història¹¹

Les tesis d’aquest autor nord-americà fonamenten la hipòtesi que parteix de la base que si una persona examina a fons un tema concret té moltes més possibilitats d’aprendre a pensar científicament que si assimila cent exemples diferents procedents d’una dotzena de camps.¹²

Aquest pensament, així com el model d’ensenyament-aprenentatge que hi ha al darrere del treball de Gardner ens és especialment útil per nosaltres, que pretenem construir un model didàctic a partir de la història de la indumentària. En efecte, la indumentària es materialitza amb objectes concrets que són les peces de roba que hi ha als museus, els complements i les fonts primàries iconogràfiques de molts museus d’art o de col·leccions fotogràfiques. No cal dir que la indumentària té també fonts primàries de base textual, que van des d’inventaris fins a fonts notarial, correspondència o llibres de comptes. Com tot objecte és, doncs, significativa i és evident que constitueix un element d’estudi de la història prou important, ja que comprèn a tots els humans, de tots els temps i a qualsevol lloc del món. El seu estudi en profunditat, encara que només fos d’un petit període, o fins i tot d’un determinat nombre de peces, ens hauria de permetre ensenyar a fons el funcionament del pensament científic, fins a l’extrem de poder-lo replicar. Amb tot, hauria de quedar ben clar que el simple coneixement dels fets o dels objectes indumentaris tampoc tindrien sentit, ja que una ment disciplinada requereix submergir-se profundament en els detalls dels casos concrets, desenvolupar allò que Gardner en diu la musculatura disciplinària. La inutilitat d’aprendre definicions, llistes i altres detalls es fa ben palesa, ja que tots aquests elements els podem tenir literalment a la punta dels dits: “basta con teclear una breve orden en un ordenador de mano, o incluso puede que nos baste con decir en voz alta, ‘¿Cuál es la capital de Estonia?’ o ‘¿Dónde se encuentra exactamente el Ecuador?’. La pura memorización será

¹¹ El contingut d’aquest capítol es troba desenvolupat en l’article “El potencial didàctic de la indumentaria en l’ensenyament de les ciències socials i del patrimoni”, de la mateixa autora i publicat en el mateix número d’aquesta revista.

¹² GARDENER, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 144.

N. Llonch (2010). “problemas de l’ensenyament de la Història: possibles aportacions de la indumentària vers la construcció d’un currículum integrat”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

anacrónica; sólo será necesaria para enseñar a los estudiantes a manejar la versión informática que en aquel momento pueda haber de la [Enciclopedia] Britannica.”¹³

La indumentària com a eix estructurant d’un currículum integrat

Un cop plantejats alguns dels problemes reals o falsos que rodegen l’ensenyament-aprenentatge de la història ha arribat el moment de plantejar fins a quin punt la indumentària pot ser l’eix estructurant d’un currículum integrat.¹⁴ És evident que parlar d’un currículum integrat vol dir, en primer lloc, superar la simple juxtaposició de matèries com a elements estructurants del currículum. En la concepció tradicional de l’ensenyament de l’espai i el temps es juxtaposaven dues disciplines, la Geografia i la Història, sense que realment les dues estiguessin integrades. Es tractava, doncs, de dues disciplines separades amb mètodes diferents. Quan aquest binomi va voler ser superat, simplement s’hi van juxtaposar altres ciències socials com la sociologia, l’antropologia, el dret o l’economia, i a vegades, fins i tot, l’ètica. Si juxtaposar dues disciplines ja és complicat, fer-ho amb cinc o sis és, simplement, impossible. El resultat ha estat la destrucció de l’ensenyament de la geografia i la història. Parlar d’un currículum integrat d’aquestes dues disciplines implica, també, un altre binomi, que és el de conceptes i mètodes. També en aquest camp es podria fer una simple juxtaposició i parlar dels conceptes històrics i posteriorment parlar i treballar els mètodes d’anàlisi de la història. Naturalment, la simple juxtaposició dels dos elements ha estat una pràctica gairebé clàssica, quan en els manuals es col·loquen d’una banda els conceptes “que s’han d’estudiar” i, per l’altra, els exercicis “que s’han de fer”. Si als conceptes i mètodes de la història hi sumem els de la sociologia, els de l’antropologia, l’economia i el dret, el resultat és un caos que només un sistema educatiu estúpid podria proposar. Pensem que voler ensenyar els mètodes de treball de la història, de la geografia, de la sociologia, del dret, etc. obligaria a una extensió tal que faria inviable l’ensenyament de la matèria. En aquest cas, del resultat ja no en podríem dir història, sinó que hauríem de parlar d’un magma simple, reduccionista i, sobretot, inútil. En aquest cas estaríem a les antípodes de l’anàlisi i de les tesis de Gardner.

La indumentària, en la mesura que, d’una banda, és significativa des del punt de vista històric, però que també ho és des del punt de vista geoestratègic o, simplement,

¹³ Op. cit. p. 145.

¹⁴ Una reflexió aprofundida sobre els currículums integrats la veiem a CALAF, R. *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona: Oikos-Tau, 1994, pp. 22-27.

geogràfic, permet integrar les dues matèries emprant el mètode d’anàlisi específic de cada una d’elles, si fos necessari. D’altra banda, la indumentària podria integrar totes les ciències socials que es consideri necessàries. Així, per exemple, imaginem el dret, que per molts podria ser una ciència social; com s’integra amb la indumentària? La resposta és relativament simple: la història de la indumentària és un seguit de regulacions i desregulacions; ja sigui mitjançant pragmàtiques o de lleis, les societats històriques han regulat allò que els homes i dones poden o no poden portar; en moltes societats s’ha perseguit i es persegueix que els homes vesteixin de dones, i a l’inrevés; en d’altres societats, les pragmàtiques han regulat allò que cada estament pot portar d’indumentària fins a detalls inversemblants. En la nostra mateixa societat, qui es vestís d’arquebisbe o de capità general podria ser jutjat per usurpació de la personalitat de l’altre. Per tant, és evident que totes aquestes normes, siguin justes o no, són legals en cada una de les societats històriques que comentem, doncs el dret i la justícia són dos conceptes que sovint no van plegats. L’estudi de la legalitat permet descobrir la filosofia de la llei, i aquesta filosofia és evident que està al servei de l’essència de la societat que vol regular. Així, per exemple, les pragmàtiques de la monarquia de Lluís XIV regulant la indumentària que podia i no podia portar la burgesia, en el fons, són la constatació evident d’un estat, el de l’Antic Règim, que allò que pretenia protegir, precisament, eren els estaments privilegiats i que impedia que per qualsevol motiu el tercer estament destaqués per sobre dels altres dos.

La indumentària, per tant, encara que només sigui tractada com a simple centre d’interès, pot nuclearitzar al seu entorn els conceptes més fonamentals de la història, sense oblidar, si es volgués, molts dels conceptes inherents a altres ciències socials. I, d’altra banda, l’anàlisi científica de la indumentària està tan lligat a la història que és molt difícil parlar de mètodes sense, al mateix temps, fer-hi jugar conceptes; és en aquest sentit que proposem treballar la indumentària com a nucli central d’un currículum integrat i no pas com un element més en una simple juxtaposició de matèries més o menys afins denominades ciències socials.

L’essència d’aquesta proposta és emprar la indumentària com a base per poder inculcar en els estudiants el funcionament del pensament científic en el camp de la història. És evident que no hauria de ser necessari conèixer o dominar tota la història, i aquest no pot ser mai l’objectiu didàctic. Parafrasejant Howard Gardner, “Lo importante es que

los estudiantes exploran con una profundidad suficiente un número razonable de ejemplos para que puedan ver cómo piensa y actúa un científico, [...] un historiador. Este objetivo puede alcanzarse aunque los estudiantes sólo investiguen [...] un período histórico. Debo insistir en que el propósito de esta inmersión no es hacer de los estudiantes unos expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que empleen estas formas de pensamiento para comprender su propio mundo.”¹⁵

Posant exemples “raonables” per establir la metodologia

Imaginem que seguint allò que hem transcrit en el paràgraf anterior proposem l’estudi en profunditat d’una part de la història, centrant-nos en els usos indumentaris; imaginem, encara, que ens plantegem aplicar-nos a un període. Imaginem que proposem treballar el segle XVIII. Al llarg d’aquest segle, i fins a la revolució, les dones es van caracteritzar, com ja hem fet esment en capítols precedents, per l’ús molt freqüent del miriñaque, també anomenat panier. Es tracta d’àmplies anelles de metall que van anar variant la forma, sobre les que s’hi col·locava un vestit que indefectiblement s’eixamplava, fins arribar a fer una rotllana d’un metre i mig. Normalment consistia en tres anells de metall superposats i cosits als enagos que es subjectaven gràcies a un quart anell col·locat a la cintura; hi havia varietats de crinolines que tenien únicament dues anelles, i a la cintura només empraven un cinturó. El volum de la faldilla produïa la sensació d’una cintura molt prima, ja que, a més a més, el miriñaque estava acompanyat d’una cotilla, que n’augmentava l’efecte. Aquesta moda francesa implicava un escot generós que mostrava, al menys, l’arrencament dels pits, mentre que el vestit, freqüentment, s’obria per davant, deixant a la vista la faldilla interior. Naturalment, sota aquesta fórmula indumentària s’amaguen una gran quantitat de detalls i variacions que feien que el vestit i, amb ell, la silueta de les dones canviessin al llarg del segle. Fins i tot, les variacions es donaven simultàniament, és a dir, la forma dels vestits variava dels anomenats vestit de dia als vestits de cort.

Aquest tipus d’indumentària femenina va ser àmpliament representada per alguns pintors de l’època, especialment Watteau i també Boucher, per la qual cosa no sols en tenim mostres molt ben conservades, en alguns museus, sinó que també podem veure l’efecte que feia el vestit posat en algunes de les principals dames de la cort com, per

¹⁵ GARDENER, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 137.

N. Llonch (2010). “problemas de l’ensenyament de la Història: possibles aportacions de la indumentaria vers la construcció d’un currículum integrat”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

exemple, Madame de Pompadour, la noia que Lluís XV havia triat com a amant i que realment actuava com a cortesana principal a la cort francesa.

Hi ha moltes formes de presentar aquest tema a alumnes adolescents o preadolescents, però si imaginem que fabriquem amb cartró rígid i anelles metàl·liques una cotilla i una crinolina i deixem que les alumnes d’una classe se’l emprovin haurem donat el primer pas per desencadenar tot un seguit de preguntes referides a aquest tema.¹⁶ Aquestes preguntes és evident que poden apuntar vers camps molt diversos que van des del dret, l’economia, la moral, la sociologia o la geopolítica del segle XVIII.

Siguin quines siguin les preguntes que ens fem sobre els perquè d’aquesta indumentària i les hipòtesis possibles que formulem, el mètode a seguir des d’un punt de vista científic seria el següent: en primer lloc, recollir un bon nombre d’imatges que actuessin com a fonts històriques fonamentals; haurien de ser de procedència francesa, ja que l’exemple que hem posat és de la moda francesa del segle XVIII. Seria important adonar-nos de les variants entre la moda de cort i la de la gent del carrer. El segon pas ja és intentar veure, en alguns museus d’indumentària, ja sigui de forma directa, mitjançant visita, o indirecta, a través de la Xarxa, quines peces tenen exposades d’aquest període amb la finalitat d’observar-ne els detalls, els teixits i, fins i tot, la talla. Aquest exercici ens familiaritzaria i ens faria adonar d’aspectes minúsculs que segurament ens han passat desapercebuts com, per exemple, els encaixos prisats que portaven les dones en els escots i que s’anomenaven *têtez-y* i que traduït literalment vol dir “toqueu aquí”.¹⁷ El tercer pas, metodològicament parlant, ja hauria de ser la discussió de la hipòtesi i veure si a partir de les fonts primàries realment es pot verificar alguna cosa. El procés de discussió de la hipòtesi probablement ens portaria a cercar més fonts –gràfiques, objectuals o escrites- i a relacionar el vestit amb fets i circumstàncies històriques de l’època. Finalment, hauríem d’extreure conclusions que no necessàriament serien una validació de la hipòtesi, però sí el resultat d’una anàlisi

¹⁶ Durant el curs 2007-2008, en dues classes de Didàctica de les Ciències Socials de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona vam fer aquesta mateixa prova, per explicar una indumentària femenina similar del segle XVII. El *corsé* havia de ser rígid i aplanar i amagar el pit, mentre que la crinolina, anomenada en aquest segle *verdugado*, es va fer amb anelles de cartró resistent i flexible. Per cosir les peces es va emprar cinta adhesiva plàstica. Tot molt bàsic. Aquest exemple era per cridar l’atenció sobre la rigidesa i incomoditat que aquest tipus d’indumentària plantejava i totes les implicacions que això tenia.

¹⁷ COSGRAVE, B. *Historia de la moda. Desde Egipto hasta nuestros días*, Editorial Gustavo Gili, Col·lecció GGmoda, Barcelona, 2006, p. 174.

N. Llonch (2010). “problemas de l’ensenyament de la Història: possibles aportacions de la indumentària vers la construcció d’un currículum integrat”, *Proyecto CLIO*, 36. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

seriosa i feta amb rigor. Aquí cal recordar que allò que importa és explorar amb una profunditat suficient un nombre raonable d’exemples.

La prova de foc: aplicació metodològica en casos similars

La formulació i estudi d’alguns exemples ens hauria de portar a comprendre el tema, però la prova de foc hauria de consistir en plantejar els estudiants un tema desconegut i veure fins a quin punt el poden interpretar; naturalment, aquells que tinguessin una bona comprensió dels exemples estudiats podrien fer ús dels conceptes adequats, mentre que qui tingués una comprensió incipient, com a mínim podria emprar conceptes que tinguessin alguna relació amb el tema o que els portessin a saber quines dades fan falta per aclarir-ho. Finalment, qui tingués una comprensió escassa o nul·la es quedaria bloquejat i només podria aportar dades superficials o parcials sobre el tema.

Suposem que alguns estudiants comprenguessin les raons profundes de la indumentària que hem comentat; si el tema desconegut que els proposem és el de l’anàlisi dels canvis indumentaris apareguts en la dècada dels anys seixanta del segle XX, aquells que haguessin arribat a una comprensió del mètode actuarien seguint passos metodològics semblants, mentre que els altres només es limitarien a buscar respostes simples, tal vegada amb l’ajuda d’Internet.