

## La construcción de la identidad nacional en las escuelas de Andalucía

Francisco F. García Pérez y F. Javier Merchán Iglesias  
ffgarcia@us.es / jmerchan@us.es Universidad de Sevilla

### **El papel de la escuela en la afirmación del sentimiento nacional: una reflexión previa**

La construcción de la identidad nacional en el sistema escolar es un tema suficientemente complejo como para desbordar el estrecho ámbito de la escuela. Si la cuestión se plantea, además, en relación con una región o territorio dentro de un estado nacional, aún se hace más complicada, por cuanto habría que tener en cuenta la interacción de los planteamientos «nacionales» procedentes tanto del estado nacional propiamente dicho como del territorio en cuestión.

Podríamos debatir este tema desde diversos ámbitos o en diferentes niveles. En ese sentido, creemos que el carácter de estas sesiones aconseja que situemos dicho debate, fundamentalmente, en el campo del currículum. En todo caso, aunque nuestros comentarios van a ir referidos, sobre todo, a los aspectos curriculares, partiremos de unas primeras reflexiones, de carácter general, acerca del papel de la escuela en la construcción de la identidad nacional<sup>1</sup>, esperando que ello sirva para contextualizar nuestros argumentos posteriores en el campo curricular.

Partimos de una constatación básica: la escuela del mundo contemporáneo es una creación de la nación (y no a la inversa), destinada a la formación de clases dirigentes, principalmente de extracción burguesa –lo que es especialmente evidente en el caso de la enseñanza secundaria–, y a la creación de ciudadanos «súbditos» de ese estado. Esta función, a su vez, se desarrolla mediante dos mecanismos: a través de la propia estructura general de la escuela, es decir, del subsistema escolar como «artefacto» modelador de conductas y transmisor de valores; y a través del currículum escolar, como selección del conocimiento «valioso», especialmente a través de materias escolares como la Historia, la Geografía y la Educación Cívica.

Se puede decir que, en general, el segundo mecanismo juega un papel más explícito, y suele ser considerado como más determinante en la afirmación del sentimiento nacional, pero no hay que desestimar la incidencia –de carácter fundamentalmente implícito– del primer mecanismo, que se hace operativo en aspectos como la disciplina,

1. Hacemos esta reflexión a propuesta del coordinador de la mesa redonda, Charles Heimberg, intentando responder a una de las cuestiones planteadas, sobre este tema, por Antoine Prost en la primera sesión de este Seminario en abril pasado en Lyon.

la obediencia, la sujeción, cultivadas a diario a través del cumplimiento de horarios, de la reclusión en espacios delimitados, del sometimiento a las normas, es decir, de toda una organización de la vida sujeta a «decisiones superiores», obedecidas de forma simultánea por todos los que forman esa comunidad de ciudadanos, con una misma «identidad». El sistema escolar trasmite, pues, este mensaje, permanentemente difundido a través de toda una estructura organizativa, tendente a construir la conciencia de formar parte de una generación de jóvenes ciudadanos que se prepara para intervenir más adelante como ciudadanos completos, capaces de ejercer todas sus funciones.

Dadas estas características, el influjo de la estructura escolar en la construcción del sentimiento nacional ha sido mayor –y, desde luego, más explícita– en etapas en que el sistema político vigente ha sido dictatorial o autoritario, por razones obvias: mayor disciplina escolar, formas externas que reproducen las pautas nacionalistas, como los uniformes, los himnos, las celebraciones, etc.

La situación actual en la mayor parte de los países europeos –pese a los conatos de resurgimiento de actitudes nacionalistas radicales e incluso xenófobas– no favorece, especialmente, aquel tipo de actitudes nacionalistas totalitarias. En esta nueva estructura política europea, con los estados integrados en organismos supranacionales e inmersos en la dinámica de la globalización, cobran importancia otras formas de afirmación del sentimiento nacional, que se manifiestan en el sistema escolar mediante mecanismos más suaves, como, por ejemplo, a través de determinadas celebraciones: día de la Constitución, día de la Comunidad Autónoma, etc. Pero esta vía de incidencia no es fuerte, pues queda diluida en el conjunto de celebraciones de los diversos «días de...» que se distribuyen a lo largo del calendario escolar (medio ambiente, paz, igualdad de género, interculturalidad...).

Sin embargo, la influencia de los contenidos curriculares sigue teniendo vigencia, no sólo en su expresión legal oficial sino a través de los libros de texto y del desarrollo cotidiano de la enseñanza en las aulas. En todo caso, el alcance real de dicha influencia puede ser objeto de discusión.

## Las sucesivas configuraciones del conocimiento escolar

Al hablar del influjo del currículum en la construcción de la identidad nacional, se hace necesario establecer algunos matices al respecto. Resulta especialmente interesante la idea de que en el universo de la educación conviven mundos distintos. Se trata de diversos microcosmos que, aunque están conectados entre sí, funcionan con reglas y actores específicos y generan productos relativamente distintos. En este sentido, Agustín Escolano<sup>2</sup> –apoyándose en la propuesta de Dominique Julia– distin-

2. Agustín Escolano. Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 2000, n° monográfico sobre *La educación española en el siglo XX*, p. 201-218; Agustín Escolano. *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

que tres ámbitos de concreción del currículum, a los que denomina «culturas escolares»: el ámbito de las políticas educativas y de las regulaciones legales, el de los saberes pedagógicos y didácticos y el de las prácticas. En el mismo sentido, Raimundo Cuesta<sup>3</sup>, al estudiar el caso concreto de la Historia, utiliza el término Historia regulada para referirse al ámbito del currículum oficial, en el que se establecen los contenidos de la enseñanza de la asignatura así como unas orientaciones –más o menos explícitas– sobre su metodología; por otra parte, lo que Cuesta denomina Historia soñada correspondería al ámbito de las formulaciones que se construyen desde la didáctica; por fin, la Historia enseñada alude al desarrollo concreto de las clases de esta disciplina.

Siguiendo estas ideas y dando por supuesta –como afirma Bernstein<sup>4</sup>– la existencia de un campo específico en el que se produce el conocimiento científico (y otros conocimientos) de referencia, podría hablarse, en todo caso, de la existencia de diversos «campos de producción del conocimiento escolar», es decir, de diversos ámbitos en los que se selecciona, se re-contextualiza, se modela y, en consecuencia, se produce el conocimiento escolar. Se trataría de campos que están conectados entre sí y en los que la tradición referida a la disciplina –el código disciplinar, en términos de Cuesta–, acumulada a lo largo de los años, ejerce una influencia considerable, puesto que es el punto del que habitualmente se parte en la configuración del conocimiento escolar. Así, podríamos distinguir el campo del currículum oficial (en el que se produce la Historia regulada, según la terminología acuñada por Cuesta), el campo de la producción de libros de texto (en el que se manifiesta, aunque sea parcialmente, la Historia soñada) y el campo de la práctica escolar (en el que, siguiendo esa terminología, se produce la Historia enseñada, es decir, el conocimiento histórico que realmente se pone a disposición de los estudiantes en el medio escolar).

Basándonos, pues, en este supuesto, podemos afirmar que la presencia de la cuestión de la «identidad nacional» en los contenidos del currículum es muy diferente según nos estemos refiriendo al ámbito de la legislación, al de los libros de texto o al de la práctica de la enseñanza en el aula. Veámoslo.

### **El currículum oficial andaluz**

El campo del currículum oficial está fuertemente condicionado por la lógica de la política, en la que las repercusiones mediáticas de las decisiones y la presencia de intereses partidistas tienen un peso decisivo. En ese sentido, los debates y las decisiones sobre los contenidos de materias como la Historia, la Geografía, la Educación para la Ciudadanía y las Ciencias Sociales en general, han venido determinados por

3. Raimundo Cuesta. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

4. Basil Bernstein. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia, 1998.

la mayor o menor capacidad de influencia, por una parte, de los partidos nacionalistas de cada territorio y, por otra, de los partidos de ámbito estatal (que también mantienen su propia posición con respecto a la nación y al nacionalismo). Sin duda, en este asunto, el episodio que se conoció como Debate de las Humanidades<sup>5</sup> (vid., por ejemplo, Ruiz Torres, 1998 y Prats, 1999) constituyó (en los años 1997 y siguientes) un momento especialmente significativo. En efecto, el conflicto suscitado por los partidos nacionalistas, a raíz del establecimiento del currículum de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, provocó la confrontación de la perspectiva de los nacionalismos territoriales con la del nacionalismo de ámbito español. Sobre el desenlace de esta polémica puede decirse que, más allá de las declaraciones de unos y otros, gracias a la alianza implícita entre los dos partidos mayoritarios en el estado, el balance de esa confrontación arrojó un saldo positivo para las posiciones que podríamos llamar «españolistas». Así, en el currículum oficial se fue abriendo paso una especie de «nacionalismo constitucionalista», complementado, más recientemente, con ciertos planteamientos europeístas.

No obstante, como se acaba de indicar, en los territorios en los que tienen influencia los partidos nacionalistas (como en Cataluña o el País Vasco), esa trayectoria hacia el nacionalismo español ha tenido un fuerte contrapeso, representado por el nacionalismo territorial correspondiente. En el caso de Andalucía, precisamente, la progresiva debilidad organizativa y cultural del «nacionalismo andaluz» puede ser la explicación de que la evolución del currículum oficial haya ido evolucionando de más a menos en cuanto a presencia de planteamientos «andalucistas». Ahora bien, es importante precisar que en el caso del currículum de la Educación Primaria (6 cursos, en edades de 6 a 12 años) y de la Educación Secundaria Obligatoria (4 cursos, en edades de 12 a 16 años) –pero mucho menos en el Bachillerato (2 cursos, en edades de 16 a 18 años)–, la perspectiva, al menos, «regionalista» no está del todo ausente, y se percibe, más bien en los libros de texto. Quizás ello se deba más bien a la influencia que en la elaboración de los correspondientes libros de texto han tenido sus autores, sensibles, con frecuencia, a planteamientos psicopedagógicos y didácticos. Por lo que podríamos decir que las connotaciones regionalistas del currículum no se explicarían tanto por razones políticas sino por razones disciplinares y, sobre todo, por razones del enfoque didáctico adoptado, como puede apreciarse, por ejemplo, en el caso del estudio del entorno, ámbito en el que se suele partir desde lo particular para llegar a lo general y desde lo local a lo universal, resultando, por ello, propicio para dar cabida a contenidos más específicamente «andaluces», incluso en la escala local.

Ello quedaría, asimismo, confirmado por el hecho de que esas connotaciones nacionalistas tienen menor presencia en niveles superiores de la enseñanza, como

5. Vid., por ejemplo: Pedro Ruiz Torres. «La Historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades». *Ayer*, 1998, nº 30, p. 63-100. Disponible en Internet: <[http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30\\_04.pdf](http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30_04.pdf)> (consultado el 6 de octubre de 2010); Joaquim Prats. «La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades». *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 1999, nº 21, p. 57-76. Disponible en Internet: <<http://clio.rediris.es/clionet/articulos/humanidades.htm>> (consultado el 6 de octubre de 2010).

es el Bachillerato, más determinado por el referente científico-disciplinar de los contenidos y por las regulaciones establecidas en las Pruebas de Acceso a la Universidad.

De todas formas, conviene destacar que el currículum oficial andaluz, derivado del desarrollo de la Ley Orgánica General de Educación (LOE, de 2006)<sup>6</sup>, ofrece un marco suficiente para trabajar diversos aspectos de la identidad andaluza. Así, las últimas orientaciones legales en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, de la Educación Primaria<sup>7</sup>, y en las Áreas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de la Educación Secundaria Obligatoria<sup>8</sup>, contemplan de forma detallada muchas temáticas y problemas referidos a Andalucía. Es de destacar el hecho de que el primero de los ocho grandes «núcleos temáticos» del Área de Conocimiento del Medio (de Primaria) y el primero de los diez grandes «núcleos temáticos» del Área de Ciencias Sociales (de Secundaria) llevan por nombre «La construcción histórica, social y cultural de Andalucía». En dicho núcleo temático se proponen, en el caso de la Educación Primaria, temas (o unidades didácticas) como los siguientes: ¿Qué rasgos sociales o culturales nos parecen característicos de Andalucía? ¿Por qué? (propuesta para el ciclo 1º); ¿Cuál es la situación actual de Andalucía en diversos ámbitos (por ejemplo, en cuanto a su patrimonio, en la situación de su economía, en las características de sus ciudades...)? (ciclo 2º); ¿Podemos ser, a la vez, ciudadanos o ciudadanas de Andalucía, de España y de Europa? (ciclo 3º). Y en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, por ejemplo: ¿Qué rasgos físicos hacen diferente a Andalucía de otras regiones españolas y europeas? (propuesta para el curso 1º); ¿Qué legado pervive de la etapa de Al-Andalus? (curso 2º); ¿En qué aspectos (económicos, culturales, etc.) le está afectando a Andalucía la globalización? (curso 3º); ¿Cuál es la imagen que se tiene de Andalucía en otros lugares del mundo? ¿Qué pensamos nosotros acerca de dicha imagen? (curso 4º).

Pero, como era de esperar, estas orientaciones y sugerencias de trabajo presentes en el currículum oficial prácticamente no han sido tomadas en consideración por los libros de texto, que continúan las pautas de la cultura escolar tradicional, alejada tanto de planteamientos regionalistas andaluces como de los problemas sociales reales de Andalucía.

6. España: Ministerio de Educación y Ciencia. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
7. Junta de Andalucía: Consejería de Educación. «Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/1.html>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
8. Junta de Andalucía: Consejería de Educación. «Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/2.html>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).

## Los libros de texto y las prácticas de aula

En lo que respecta al nivel que hemos denominado de los libros de textos, se trata de un campo de producción en el que ciertamente es notable la influencia de lo que está establecido en el currículum oficial (sobre todo en los Decretos de Enseñanzas Mínimas); sin embargo, hay que destacar la incidencia de otros intereses y factores, así como el protagonismo de otros agentes, los editores y los clientes reales (que son los docentes). En ese sentido, se puede decir que las razones comerciales, los principios didácticos y los motivos prácticos (todo ello englobado en la idea de una cultura escolar tradicional y de una cultura profesional convencional) constituyen la tríada de factores específicos que determinan los contenidos. De esta forma, en los libros de la Educación Primaria y del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, la perspectiva del estudio del entorno favorece enfoques más locales, de carácter regionalista, aunque no nacionalistas.

Asimismo, en el nivel de la práctica de aula, se mantienen, básicamente, las razones que acabamos de señalar para el caso de los libros de texto. Concretamente, las razones comerciales justifican estos mismos planteamientos, puesto que los profesores confían en recursos pedagógicos concretos y fácilmente manejables para poder afrontar los problemas prácticos con los que se enfrentan cada día en las aulas<sup>9</sup>.

Puede decirse, entonces, que mientras que en el campo del currículum oficial la mayor o menor presencia de las perspectivas nacionalistas responde a criterios de oportunidad política, en el campo de los libros de texto, sin olvidar la incidencia del marco legislativo, los criterios que determinan los contenidos de carácter más o menos nacionalista responden a factores de orden práctico. Y este tipo de factores prácticos (incluso pragmáticos) es también el que más pesa en el nivel de concreción del currículum en el aula.

En efecto, ciertamente, el currículum oficial y, más aún, el contenido de los libros de texto constituyen factores decisivos en la determinación de los contenidos que realmente se imparten en el aula; pero no son esos los únicos factores. En los cursos sometidos a pruebas curriculares externas, como es el caso del 2º curso de Bachillerato, el criterio fundamental que siguen los profesores es el de la preparación de los alumnos para las Pruebas de Acceso a la Universidad. Es, por tanto, el programa a partir del cual se realizan las pruebas el que condiciona, en la práctica, lo que se enseña en las aulas. En el caso concreto de Andalucía, tanto en la asignatura de Geografía de España como en la de Historia de España, la característica destacable es una presencia escasamente significativa de referencias a cuestiones específicas de Andalucía.

Por lo demás, si analizamos la presencia de planteamientos nacionalistas (o, al menos, regionalistas) en los materiales didácticos y en los recursos educativos, desde una perspectiva de evolución histórica reciente, podemos observar una cierta

9. F. Javier Merchán. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro, 2005.

trayectoria de decadencia, como antes insinuábamos. En efecto, en la época de la llamada «transición a la democracia» (años 1975 a 1982), se publicaron algunos manuales de Historia con ciertos planteamientos nacionalistas que vinculaban lo andaluz con sus raíces históricas en Al-Andalus y con el influjo determinante de la cultura musulmana<sup>10</sup>. En otro sentido, más regionalista que nacionalista, se desarrolló el magno proyecto de la Enciclopedia de Andalucía (nacida por iniciativa privada en 1979 y cuyos derechos fueron comprados por la Junta de Andalucía en 1985). Asimismo, se elaboraron materiales didácticos específicos de apoyo a la enseñanza, como los Talleres de Cultura Andaluza (en 1986). También se han publicado diversas Historias de Andalucía y Geografías de Andalucía. Hoy queda poco de todo aquello: apenas algunas asignaturas optativas, de libre oferta por parte de los centros escolares –aunque, de hecho, apenas se ofertan–, como: Patrimonio Cultural Andaluz (en 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria), Geografía de Andalucía, Historia de Andalucía (en 1º de Bachillerato), Patrimonio Artístico Andaluz (en 2º de Bachillerato). A este respecto, sería necesario profundizar más en el análisis de por qué ha ido perdiendo vigor esta producción, así como su incidencia en el currículum escolar.

### A modo de conclusión

Podemos decir, pues, en conclusión, que el currículum andaluz de Geografía e Historia tiene un sesgo más bien orientado hacia lo andaluz considerado como entorno regional, y no como nacionalidad. De todas formas, en la práctica real de la enseñanza se sigue el planteamiento, más convencional, del currículum estatal, cuya referencia común para todas las Comunidades Autónomas del Estado son los denominados Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria<sup>11</sup> y de Secundaria Obligatoria<sup>12</sup>; de forma que lo específicamente andaluz queda como un apéndice o un añadido del currículum estatal común. En definitiva, podemos decir que el currículum, en Andalucía, en general, no contribuye a la construcción de una identidad nacional andaluza. Otro asunto diferente –merecedor de un análisis específico más detenido– sería el papel que juegan otras actividades de carácter extraescolar y celebraciones diversas, que probablemente tienen un influjo mayor.

10. Un ejemplo peculiar es la *Historia de Andalucía* (1980) de Antonio (Abderramán) Medina El colectivo al que pertenece este autor mantiene aún hoy una web sobre «Identidad andaluza» con esta misma orientación nacionalista: <<http://identidadandaluza.wordpress.com/author/antoniomedina/>>.

11. España: Ministerio de Educación y Ciencia. «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).

12. España: Ministerio de Educación y Ciencia. «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*, nº 5, de 5 de enero de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).

Por lo demás, ni siquiera algunas cuestiones recientes que podrían haber contribuido a revitalizar ciertos planteamientos relacionados con la construcción de la identidad, han llegado a provocar cambios en la situación descrita. Así hemos podido verlo en dos hechos que han tenido cierta repercusión social y escolar: la creación (a partir de la LOE, en 2006) de una asignatura de educación para la ciudadanía y la cuestión de la «memoria histórica».

En efecto, la reciente introducción en el currículum oficial (con la LOE, en 2006) de una nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no ha incidido prácticamente nada en la situación expuesta, ya que, por una parte, el debate acerca de esta asignatura ha derivado en una polémica mediática acerca de ciertas cuestiones morales y políticas y, por otra, los contenidos curriculares de dicha asignatura no afectan prácticamente a aspectos relacionados con la identidad nacional<sup>13</sup>. En cuanto a la cuestión de la «memoria histórica», también ha sido otra oportunidad perdida, pues la Ley de Memoria Histórica (aprobada en 2007) y el debate social que la ha acompañado podrían haber proporcionado una buena oportunidad para realizar un análisis que llevara a tomar conciencia acerca de cómo están o no están presentes en la enseñanza, y en la sociedad en su conjunto, algunos aspectos de nuestra historia que deberían ser recordados (recuperando así su memoria), mientras que sobre otros hay, casi, un exceso de información o una «narrativa idealizada».

La falta de capacidad de reacción, desde la educación, que muestran estos dos ejemplos nos están indicando hasta qué punto la cultura escolar tradicional y la cultura docente convencional se hallan sólidamente asentadas, y en ellas apenas tienen cabida, en el caso de Andalucía, los planteamientos relativos a la construcción de una identidad nacional que no sea la identidad española, arraigada en el contexto escolar.

## Bibliografía

- BERNSTEIN B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.
- CUESTA R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 2000, nº monográfico sobre La educación española en el siglo XX, 201-218.
- ESCOLANO, A. (2000). *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006. Dispo-

13. Vid. F. Javier Merchán y Francisco F. García Pérez. «Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis». *Con-Ciencia Social*, 2008, nº 12, p. 15-19.



- nible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*, nº 5, de 5 de enero de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- MERCHÁN, F. J.; GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). «Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis». *Conciencia Social*, 12, 15-19.
- JUNTA DE ANDALUCÍA: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. «Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/1.html>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- JUNTA DE ANDALUCÍA: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. «Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/2.html>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- PRATS, J. (1999). «La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades». *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 1999, nº 21, p. 57-76. Disponible en Internet: <<http://clio.rediris.es/clionet/articulos/humanidades.htm>> (consultado el 6 de octubre de 2010).
- RUIZ TORRES, P. (1998). «La Historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades». *Ayer*, 1998, nº 30, p. 63-100. Disponible en Internet: <[http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30\\_04.pdf](http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30_04.pdf)> (consultado el 6 de octubre de 2010).