



Identidad individual y colectiva a través del patrimonio de la Alhambra. Una propuesta de innovación para la Educación Secundaria Obligatoria

Álvaro Rosa Rivero

Universidad Internacional de La Rioja

alvaro.rosa@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5371-8700>

Santiago Sevilla-Vallejo

Universidad de Salamanca

santiagosevilla@usal.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9017-4949>

Received: 28 May, 2022 / Accepted: 18 November, 2023

Resumen

Tanto los individuos como los colectivos se definen a través de complejos discursos que configuran su identidad. El patrimonio y la literatura son formas muy relevantes en la conformación de la identidad. Por una parte, el patrimonio mantiene la memoria de los colectivos; por otra, la literatura es un vehículo de formas de sentir, pensar y actuar, que reflejan e interactúan con cada lector y con el conjunto de una cultura. Este trabajo define la relación entre el patrimonio cultural literario y la identidad como dos facetas que, en los términos ricoeurianos, configuran la identidad cultural. Esto se aplica a dos aspectos. En primer lugar, se estudian algunas obras representativas en el Romanticismo acerca de la Alhambra. Se ha elegido esta temática por la extraordinaria riqueza patrimonial de este monumento y porque ha inspirado valiosas obras literarias. En segundo lugar, se presenta una breve propuesta de innovación basada en el modelo de Unidad Didáctica Integrada (UDI) aplicable al currículum de 4º de la ESO de Andalucía. Esto es muy relevante porque responde a la importancia que da el *BOJA* al patrimonio para la formación del alumnado.

Palabras clave: Didáctica del patrimonio; Identidad; Unidad Didáctica Integrada; Literatura romántica; Alhambra.

[en] Individual and collective identity through the heritage of the Alhambra. An innovation proposal for Compulsory Secondary Education

Abstract

Both individuals and groups define themselves through complex discourses that shape their identity. Heritage and literature are very relevant forms in the conformation of identity. On the one hand, heritage maintains the memory of groups. On the other hand, literature is a vehicle for ways of feeling, thinking and acting, which reflect and interact with each reader and with the whole of a culture. This work defines

the relationship between literary cultural heritage and identity as two facets that, in Ricoeurian terms, shape cultural identity. This applies to two aspects. In the first place, some representative works in romanticism about the Alhambra are studied. This theme has been chosen due to the extraordinary heritage wealth of this monument and because it has inspired valuable literary works. Secondly, a brief innovation proposal based on the Integrated Didactic Unit model applicable to the 4th year ESO curriculum in Andalusia is presented. This is very relevant because it responds to the importance that BOJA gives to heritage for the training of students.

Keywords: Didactics of heritage; Identity; Integrated Didactic Unit; Romantic literature; Alhambra.

Sumario: 1. Introducción al patrimonio e identidad. 2. Importancia didáctica del patrimonio y la identidad narrativa. 3. La Alhambra como foco cultural y literario durante el Romanticismo. 4. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción al patrimonio e identidad

Este trabajo define la relación entre el patrimonio cultural literario y la identidad en el estudio de algunas obras representativas del Romanticismo, y propone una aplicación didáctica en Secundaria. Con esto, se pretende, siguiendo una de las líneas de investigación de esta revista, lograr la reflexión crítica y la transferencia de conocimiento a partir de experiencias educativas innovadoras y metodologías activas que generen estilos de aprendizajes adaptados al alumnado del siglo XXI. Para llevar a cabo estos propósitos, se analizarán primero los conceptos de patrimonio e identidad para luego conectarlos con el Romanticismo y el monumento histórico de la Alhambra. La identidad es uno de los conceptos esenciales para referirse a la forma con que tanto los individuos como los colectivos de la sociedad actual se definen a sí mismos. Tal como han señalado De Marinis, Gatti e Irazuzta (2021), es objeto de un debate constante y sin límites, debido en buena medida a que nos ofrece pautas para comprendernos, aunque, como está en constante proceso de cambio, deja atrás a cualquier definición que demos. Los trabajos de Paul Ricoeur ofrecen un modelo para comprender el carácter definitorio y cambiante de la identidad. Con anterioridad, se ha observado su aplicación para fines formativos y culturales (Sevilla-Vallejo, 2019; Oronoz-Rodríguez, Sevilla-Vallejo, 2021). El grupo de Investigación INILE (Innovación, Identidad y Literaturas en Español) de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) tiene como objetivo explorar las distintas facetas de la identidad aplicables a la literatura. Esta línea de investigación demanda poner la atención en las identidades colectivas y, en el caso de este trabajo, en las identidades vinculadas al patrimonio literario. Tal como sostienen Santacana y Martínez, el patrimonio es esencial para la identidad porque mantiene la memoria de los colectivos (2013, p. 48). Hay numerosos estudios del patrimonio y la identidad en el ámbito de las ciencias sociales, pero, por ahora, no se ha dedicado mucha atención a la relación existente entre literatura y patrimonio.

El concepto de patrimonio cultural se ha ido forjando a lo largo de los siglos. Un primer hito decisivo tuvo lugar a raíz de la Revolución Francesa (1789), en la que se nacionalizaron los objetos artísticos por parte del Estado y se acuñó el término, que no concepto, de “monumento histórico” y la progresiva significación de los valores identitarios y nacional de los objetos. Y es que, a tenor del surgimiento de este concepto, Francia pondrá en práctica las primeras medidas legales para su protección (Choay, 1999, pp. 101-106), que se plasmarán, por ejemplo, en la promulgación de la ley del 30 de marzo de 1887 (Brichet, 1952). Sin embargo, se trató de un momento de grandes ambigüedades, vandalismo y destrucción de los monumentos relacionados con el Antiguo Régimen (Choay, 1999, p. 83). En el seno de la Sociedad de Naciones, surgida en 1919, se redactó la denominada *Carta de Atenas* donde se hizo hincapié en salvaguardar el “patrimonio arqueológico” y se elaboraron pautas para conservar y restaurar monumentos. Sin embargo, tras el estallido de la 2º Guerra Mundial, todas las recomendaciones de esta importante misiva quedaron suspendidas. Hubo que esperar hasta el surgimiento de la UNESCO para tener una línea que defina y proteja el legado cultural. Este organismo, dependiente de la ONU, fue definiendo y ampliando el concepto de “patrimonio” en sus diversas convenciones y tratados. Baste citar, como ejemplo, la *Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural* firmada en París en 1972, donde se definieron y enumeraron los bienes culturales que integran el concepto de patrimonio cultural. A partir de entonces, la UNESCO ha ido redactando numerosos escritos ampliando

esta noción a realidades que aún no habían sido catalogadas como “patrimonio cultural”. Por último, fue decisiva la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* celebrada en París en el año 2003 en la que la noción de patrimonio se proyectó a realidades intangibles, en su artículo 2º se definió este como:

Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. La concepción de patrimonio no sólo se ha ampliado en la incorporación de estos aspectos inmateriales, sino que ha evolucionado desde un enfoque pasivo, relativo a los productos culturales, a un proceso activo, en el que participamos todos los ciudadanos (Pastor y Díaz-Andreu, 2022, 10 ss.).

Por lo tanto, puede decirse que la evolución hacia lo que hoy entendemos como “patrimonio cultural” ha resultado de un proceso milenario que ha tenido como parte importante el Romanticismo y los sucesos históricos y culturales acaecidos durante la primera mitad del siglo XX (González-Varas, 2005). El patrimonio cultural es el vértice donde convergen los bienes culturales tangibles e intangibles de una cultura, un pueblo, una identidad. Estos constituyen un legado que merece la pena conservar, ya que se convierte en un “relevo” que se transmite a las generaciones futuras. El presente y el pasado quedan unidos por este importante concepto que debe ser revalorado en las aulas desde la didáctica del patrimonio. Tal como sostiene Fontal (2003) “el estudio del patrimonio cultural es todavía un campo disciplinar muy fértil pero poco trabajado” y “una realidad viva en constante transformación” (pp. 17-18). La educación debe priorizar la educación patrimonial en las aulas, ya que es en nuestro patrimonio donde los alumnos llegan a reconocerse lo que son ellos mismos y descifran el complejo y rico concepto de su identidad personal y colectiva. En el ámbito de la literatura, este artículo pretende ser el comienzo de otros muchos que sirvan de guía para que los docentes de Secundaria y Bachillerato sean capaces de vincular los conceptos de literatura, patrimonio e identidad dentro del currículo

2. Importancia didáctica del patrimonio y la identidad narrativa

La identidad narrativa es extensible tanto a los sujetos como a los colectivos porque en ambos el relato es aquello que los define. Cada sujeto tiene una identidad que no remite a los hechos que ha vivido de forma sistemática ni objetiva, sino a una selección de hechos que resultaron significativos en su experiencia y que ha narrado subjetivamente, tanto él propiamente, en conjunto con otras personas o ha recibido también relatos que afectan a su identidad. Es decir, la narrativa que configura al sujeto es fruto de una interacción entre la forma con la que cuenta lo que le sucede, lo que dialoga con otras personas e incluso la visión que otras personas tienen de estos acontecimientos. Polkinghorne (2005, pp. 5-10) ha señalado el carácter estructurador de la narrativa, visible en tres características de la identidad: la memoria que conservamos es una reconstrucción de los hechos, las narraciones tienden a suavizar la experiencia, es decir, conservan una trama principal y aquello que la apoye y desechan otras muchas tramas; y se adapta a las tramas culturalmente disponibles, lo cual supone que cada sociedad asigna roles a los sujetos y formas de interpretar que pesan mucho en la visión que estos tienen de la realidad. Por lo tanto, de manera natural el sujeto va generando un sentido a la experiencia a través de la narración, tanto por su iniciativa como su participación en una sociedad dada. Por ello, la identidad no es un fenómeno de la psicología individual exclusivamente, sino que, tal como observaron autores como Paul Ricoeur (1980, 1990, 1995, 2005, 2006), Jerome Bruner (2003) y Michel Foucault (2015), entre otros muchos, conforma también la psicología colectiva. En los términos de Paul Ricoeur, la identidad es fruto de la tensión entre la mismidad o aspectos reiterados de un sujeto o de un colectivo y su interacción con otros sujetos o colectivos, que genera la ipseidad. Existe una tradición tan larga como la misma cultura que, desde planteamientos mitológicos, filosóficos, psicológicos, históricos, educativos e incluso organizacionales, ha llevado a que cada día esté más presente el término narrativa como forma de codificar la experiencia humana (individual y colectiva) y de definir por tanto lo humano. Se pueden consultar algunas de estas fuentes en Sevilla-Vallejo (2019). Por ello, una de las facetas esenciales que

definen a nuestra especie es la necesidad de relatar:

Para caracterizar a nuestra especie, los investigadores han propuesto denominaciones como *Homo sapiens* ('que conoce'), *Homo faber* ('que fabrica y utiliza instrumentos'), *Homo symbolicus* ('que crea y maneja símbolos'), *Homo universalis* ('que ocupa el universo'), *Homo pictor* ('que representa realidades') la etiqueta que mejor nos define, la que nos singulariza frente a otras especies, es la de *Homo loquens* ('que habla'): la posesión del lenguaje es la capacidad que nos hace humanos (Fresnillo y Escandell, 2011, p. 3). Y el empleo del lenguaje en sus distintas formas se ha traducido en el patrimonio que, según Martínez-Valcárcel et al. (2016, pp. 129-232), tiene una gran relevancia en el aprendizaje en la práctica escolar, aunque no ha recibido tanta atención investigadora.

En este sentido, las obras literarias son un depósito tanto de las inquietudes de sus autores como de las sociedades en las que fueron escritas y lo mismo sucede con el patrimonio arquitectónico que, en ocasiones, además, sirve de escenario para creaciones literarias. En el caso de la Alhambra, encontramos un referente muy rico porque, a su extraordinario valor patrimonial histórico, se suma el valor patrimonial literario de las obras que ha inspirado. El potencial del patrimonio como material educativo está cada vez más presente. Como analiza Bataller (2023, p. 239), un caso de ello son las rutas literarias, que reúnen textos y monumentos para contextualizar mejor el conocimiento y sirven como mediadores entre el conocimiento de identidades y el público al que se destina. Asimismo, tanto este autor como Ponsoda-López et al. (2023, p. 103) defienden que el abordaje educativo del patrimonio inmaterial está especialmente indicado para el desarrollo de la competencia digital, como se va a proponer en este trabajo.

Por otra parte, este monumento histórico forma parte del patrimonio andaluz, de ahí la necesidad de proponer unas actividades en el aula que sirvan al docente para relacionar el valor simbólico del monumento nazarí y sus conexiones con la literatura y el imaginario colectivo de un pueblo, tal como se señala en el *BOJA*, nº 7 del 18 de enero de 2021 (que viene a completar el Decreto 182/2020 del 10 de noviembre por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía). La Alhambra demanda un estudio de las identidades colectivas que suscita en forma de imaginarios. El análisis comparado que se va a ofrecer va a permitir un pequeño acercamiento al efecto que este monumento produjo en distintas naciones. Se podrían dar otros ejemplos, pero será suficiente por ahora para señalar que la literatura que pone el foco en la Alhambra tiene un papel decisivo para la definición de la identidad porque nos aporta el relato elaborado por distintos escritores y, aunque no habrá espacio para desarrollarlo, la resonancia que esto tuvo este monumento en sus países de origen fue espectacular. Específicamente, el Romanticismo consiguió establecer una estrecha conexión entre el “monumento histórico”, la “identidad”, y la “narración”, ya que, a través de la descripción de los monumentos históricos, como puede verse en las obras de Chateaubriand, Víctor Hugo, Dumas o Lamartine, se constata la presencia de una serie de vínculos afectivos que se identificarán directamente con la identidad de un pueblo o nación. Esta serie de valores “ideológicos”, “espiritualistas”, “emocionales” y “simbólicos” que empiezan a adquirir el patrimonio cultural durante el Romanticismo (González-Varas, 2005) serán iconos de la mentalidad colectiva de un pueblo o nación.

El joven Goethe, en *Von deutscher Baukunst* (1772-1773), descubre en la catedral de Estrasburgo “los sentimientos más profundos de verdad y de belleza de proporciones, nacidos de un alma humana sencilla y vigorosa, viva y cerrada, oscura y clerical de la época de la Edad Media”. Por otra parte, la restauración de una serie de monumentos, como la catedral de Colonia, en el siglo XIX, se convierte en un auténtico símbolo de la unificación del pueblo alemán (González-Varas, 2005). De esta forma, conocer el patrimonio cultural propio, ejemplificado en el Romanticismo de manera plástica a través de la noción de “monumento histórico”, simboliza el trasladarnos a una cultura común (Llull Peñalba, 2005, pp. 188-189). Cuando desde la literatura romántica, por tanto, se describe ruinas, templos góticos, paisajes exóticos evocados desde la nostalgia, lo legendario, lo costumbrista o folclórico, se construye todo “un sistema animado por una concepción mística del alma popular” formándose los nexos con la identidad de un pueblo, que refleja “la honda del alma” (Tieghem, 2003, 257; Banús, 2002; 2003). Consideramos como una prioridad, desde el Grupo de Investigación INILE (Innovación, Identidad y Literaturas en Español) de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), potenciar el valor didáctico del patrimonio cultural y la identidad desde la literatura, ya que desde las manifestaciones más tangibles e intangibles del “patrimonio cultural” el alumno interpreta mejor el mundo que le rodea y es capaz de

conseguir un aprendizaje más profundo (Santamaría, Aliaga y Rosa, 2021); y, de esta manera, entiende su cultura y el entorno inmediato que le rodea. Es, por tanto, relevante otorgar un papel didáctico al patrimonio y aunarlos con la literatura, en este caso, la francesa e inglesa, para conocer uno de los monumentos más importantes de nuestro país, La Alhambra. El currículo educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía busca un aprendizaje competencial y está abierto a la interdisciplinariedad entre materias. El concepto de Unidad Didáctica Integrada puede ser una buena praxis educativa para acercar literatura, patrimonio e identidad a las aulas.

En definitiva, el patrimonio cultural y los elementos identitarios que de él se desprenden conforman costelación de referencias culturales que deben aprovecharse en el aula de Secundaria y Bachillerato. La literatura y el monumento histórico son muestras tangibles e intangibles de un legado de valores simbólicos y afectivos que acercan al alumnado con su entorno, y hacen que este se conozca a sí mismo y desarrolle un enfoque competencial (Martín y Castro, 2021, p. 76). La Alhambra y la literatura del Romanticismo se convierten en los vehículos idóneos para desarrollar este cambio didáctico dentro de la estructura transversal de la Unidad Didáctica Integrada.

3. La Alhambra como foco cultural y literario durante el Romanticismo

Hemos de precisar que el Romanticismo no “descubrió” la Alhambra, sino que este “renacimiento oriental” surge ya a finales del siglo XVIII cuando el monumento empieza a convertirse en el paradigma europeo del oriente maravilloso (Galera, 1992). De hecho, en este siglo surgen las primeras guías turísticas que describen las antigüedades árabes (sirvan de ejemplo los *Paseos por la Alhambra y sus contornos* del P. Echeverría publicados en Granada en 1764; las *Gazetillas de Lachica*, impresas en esa misma ciudad en 1765 o el trabajo de Pablo Lozano titulado *Antigüedades árabes en España* -1804- en el que ofrece una detallada descripción del conjunto histórico, incluyendo la traducción de sus inscripciones). Muchos viajeros, tanto nacionales como internacionales, empiezan a realizar descripciones y grabados relativos a este monumento.

Toda esta corriente de orientalismo europeo empieza a rebosar a principios del siglo XIX (muestra de ello son las obras de James Cavanah Murphy, *Arabian antiquities in Spain* -1815-; Alexandre J. Laborde en su *Voyage pittoresque et historique de L'Espagne*-1806-1820-; del escocés David Roberts con *Picturesque Sketches in Spain, taken during the years 1832 & 1833*, editada en 1837- o del francés Isidore Justin de Taylor, quien publica en tres volúmenes su *Voyage pittoresque en Espagne, en Portugal et sur la côte d'Afrique, de Tanger et Tétouan* -1826-1860. Asimismo, Justin de Taylor publicará por separado *L'Alhambra* en 1853. Es por tanto comprensible que eclosione, en torno a la segunda década del siglo XIX, una corriente literaria centrada en torno al monumento nazarí. La Alhambra, por tanto, se convirtió, durante el Romanticismo, en un importante foco cultural, en un referente entre la literatura romántica. En efecto, pocos monumentos históricos (Sire, 2005; Desvallées, 1995) han suscitado mayor fascinación entre los escritores románticos de la primera mitad del siglo XIX como este. Quizá la clave de interpretación de este fenómeno se encuentre en las siguientes palabras de Washington Irving: Tal es la Alhambra: una fortaleza morisca en medio de un país cristiano; un oriental palacio rodeado de góticos edificios occidentales; un elegante recuerdo de un pueblo bravo, inteligente y simpático, que conquistó, dominó y pasó por el mundo (1985, p. 69).

Se puede considerar que este monumento nazarí era, para muchos escritores románticos, aproximarse al “oriental inmediato”, una ciudad medieval “moitié gothique, moitié mauresque” (Dumas, 1989, p. 189); un palacio edificado por la fantasía del artista árabe donde la luz, el sol y el agua crean un espacio de ensueño capaz de causar más emoción que los templos clásicos (Quinet, 1998, pp. 167-168). La Alhambra se convierte a principios del siglo XIX en un auténtico *lieu de mémoire* para innumerables escritores franceses, en un paso obligado para intelectuales y artistas. En efecto, este espacio simbólico, que se encuentra cerrado por sobrias murallas, se ha mitificado. En la Alhambra se han mezclado la historia, la literatura, la leyenda y la naturaleza convirtiéndose en un enclave privilegiado, en un capricho del refinamiento nazarí, en un mito que recuerda una identidad perdida. El mismo Víctor Hugo (1950) se referirá de la Alhambra en estos términos:

*L'Alhambra! L'Alhambra!, palais que les Génies
ont dorée comme un rêve et rempli d'harmonies,*

*forteresse aux créneaux festonnés et croulants, où l'on entend la nuit de magiques syllabes,
quand la lune, à travers les mille arceaux arabes
sème les murs de trèfles flancs! (XXXI).*

Este trabajo se centra en los escritores románticos que ambientaron algunas de sus obras este monumento histórico y lo han descrito como un ícono donde se observa un rico legado simbólico y afectivo: un escenario donde se recrea una civilización perdida y donde el arte y la naturaleza se hermanan formando un lugar de memoria (“monumento”), excepcional.

Debido a la extensión del artículo y el carácter introductorio de esta investigación abierta a sucesivas publicaciones, se tratarán sólo dos aspectos: en primer lugar, la relación del monumento con la naturaleza; y finalmente, cómo se recrea, desde la literatura, un acontecimiento trágico, la matanza de los Abencerrajes ocurrida, según la leyenda, en el célebre Patio de los Leones. Los autores y las obras literarias que se van a analizar son las siguientes: François-René de Chateaubriand (*Les aventures du dernier Abencérage*, 1807); Washington Irving (*Tales of the Alhambra*, 1832); Théophile Gautier (*Voyage en Espagne*, 1845) y Alexandre Dumas (*Impressions de voyage: De Paris à Cádiz*, 1857). En esta última obra, solo se abordará la descripción del Patio de los Leones y la importancia de la unión del monumento con la naturaleza, ya que el trágico asesinato decretado por Boabdil en las estancias de La Alhambra no aparece mencionado, quizás por su carácter mitificado y no histórico. En *Les aventures du dernier Abencérage*, el protagonista, Aben-Hamet, último superviviente del linaje de los abencerrajes asesinados trágicamente, decide realizar un viaje a Granada para encontrar allí su patria e identidad perdidas. Para ello se hace pasar por un médico que trata de encontrar hierbas medicinales en Sierra Nevada. Aben-Hamet se enamorará, en las mismas estancias de la Alhambra, de una cristiana, Blanca de Vivar, descendiente del Cid Campeador. Sin embargo “los enamorados no pueden renunciar al vínculo con el pasado, y se despiden definitivamente” (Carrasco, 1998, p. 85). La importancia de este monumento nazarí, el mito de los abencerrajes que lo envuelve y la atmósfera natural y sentimental que lo rodea quedan patentes en esta novela de Chateaubriand.

Irving (1985, p. 22 ss.) muestra en muchos de los paisajes de su *Viaje a La Alhambra* descripciones y relatos legendarios en los que escribe la unión mágica de este monumento histórico y la naturaleza. Una buena muestra de ello se exemplifica cuando el escritor describe, desde una de las ventanas del Salón de los Emperadores, el valle del Darro, sus alamedas, sus vergeles, la luz del sol crepuscular o el silencio del edificio. En efecto, Irving contempla desde esta estancia, relacionada con Yusuf I, un paisaje idílico, lleno de colorismo y luz (1985, p. 65). Llama la atención cómo en Irving, el Patio de los Leones, junto con sus salas adyacentes, son como reflejo de un paraíso y una armonía perdidas: “nada hay entonces más serenamente melancólico ni en armonía con los relatos de la grandeza perdida” (1985, p. 103). De esta forma, “La pasajera ilusión ya ha pasado; se desvanece el espectáculo de la fantasía. Los monarcas, sacerdotes y guerreros vuelven al olvido junto a los pobres musulmanes que derrotaron. La sala de un triunfo está yerma y desolada” (p. 105). Por otra parte, los restos de sangre de los abencerrajes, asesinados según la leyenda por Boabdil, son descritos como reliquias vivientes tanto en Chateaubriand como en Irving, aunque este último subraya el carácter legendario de este suceso suscitado por la publicación del libro *Historia de las guerras civiles de Granada* de Ginés de Hita que mitificó una realidad, para Irving, inexistente (1985, p. 109).

Gautier (1994, p. 30 ss.) elabora una breve descripción de las estancias de la Alhambra, pero sin duda, lo más relevante para nuestro estudio es la descripción que realiza del pilón Patio de los Leones, donde recuerda el trágico desenlace de los abencerrajes, siguiendo quizás una tradición que ya había señalado anteriormente Chateaubriand (1997, p. 1377) y había mitificado e Irving. De esta forma, para Gautier, la historia trágica de los Abencerrajes parece cobrar realidad en la oscuridad de las estancias de La Alhambra plateadas por la luz de la luna, justo cuando el propio escritor duerme en ellas (Gautier, 1994, p. 184).

Dumas (1989, p. 57), por su parte, más que hacer una descripción pormenorizada de El Patio de los Leones, ya que sostiene que muchos escritores y artistas lo han descrito y pintado, trata de hablar del estado ruinoso en el que se encuentra este monumento histórico. Se lamenta que esta obra, fruto del genio humano, acabará derrumbándose por el paso del tiempo. Por otra parte, describe, desde lo alto del Generalife, la Alhambra en perfecta armonía con la naturaleza. En efecto, la belleza del paisaje, la dulzura

del clima y el apacible azul del cielo son caracterizados desde el idealismo más romántico (Dumas, 1989.). En este libro de viajes no se menciona el episodio relacionado con la muerte de los Abencerrajes, quizás por ser un episodio no demostrado históricamente.

Propuesta pedagógica

Una vez descritos los valores simbólicos y afectivos que se desarrollan en la contemplación del monumento nazarí en conexión con el patio de los Leones y la trágica historia del asesinato de los abencerrajes, en respuesta al título de esta monografía se propone una propuesta pedagógica estructurada en una Unidad Didáctica Integrada lingüística e interdisciplinar de las asignaturas de Inglés, Francés y Lengua y Literatura española. Esta propuesta va dirigida a alumnos, preferentemente andaluces y granadinos de 4º de ESO. De esta forma, los discípulos, al conocer el rico legado patrimonial del principal monumento de su ciudad, pueden descifrar claves de su identidad y activar, de manera significativa, conocimientos históricos, artísticos, literarios y lingüísticos. Esta necesidad emana de la misma ley, en efecto, según señala en el *BOJA*, nº 7 del 18 de enero de 2021 se puede leer:

El Estatuto de Autonomía de Andalucía establece como objetivo básico el de afianzar la conciencia e identidad andaluza a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad (p. 753).

Las asignaturas de Lengua Castellana, Primera Lengua Extranjera (inglés) y Segunda Lengua Extranjera (francés) resaltan la lectura de obras literarias que sirvan para acercar su patrimonio al alumnado andaluz. Es más, en el objetivo 11 fijado por el *BOJA* para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en ESO, se detalla la importancia de “aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales” (*BOJA*, 7, p. 756). No deja de ser llamativo que, en el decimocuarto objetivo de la asignatura de Primera Lengua Extranjera propuesto por este mismo decreto para toda la Educación Secundaria Obligatoria, se detalle que el alumnado debe “reconocer la importancia del sector turístico en Andalucía y desarrollar el espíritu emprendedor conociendo, respetando y transmitiendo los aspectos básicos de la cultura e historia propias, así como el patrimonio artístico y cultural, utilizando como medio la lengua extranjera” (p. 813). En definitiva, en los objetivos decimotercero y decimocuarto de dicho decreto relativos a la asignatura Segunda Lengua Extranjera se lee:

13. *Conocer y valorar los elementos culturales de la sociedad andaluza para que, al ser transmitidos, puedan ser apreciados por ciudadanos de otros países o miembros de otros contextos sociales.*
14. *Fomentar el respeto del patrimonio andaluz y su importancia, utilizando la lengua extranjera como medio de divulgación.*

Por otra parte, esta propuesta no quiere dejar de lado el objetivo número 4 de la Agenda 2030 en el que en las metas 4.1 y 4.7 del ODS “Educación de calidad” se menciona la necesidad de que la educación gane en calidad y desarrolle resultados “pertinentes y efectivos” en el aprendizaje, así como se promueva “la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura en el desarrollo sostenible”¹. Asimismo, la LOMLOE, señala la conveniencia de la aplicación didáctica de la Agenda 2030 en el currículo escolar (2020, pp. 122869 y 122871). De esta forma, con toda esta introducción legislativa, en la que se pone el acento en la necesidad de una educación más competencial y que tenga en cuenta la revaloración del patrimonio y la identidad andaluza a través de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera, se va a elaborar una actividad basada en el modelo de la Unidad Didáctica Integrada, que trate de servirse del monumento histórico de la Alhambra como foco cultural e identitario del pueblo andaluz. Esta se centrará, sobre todo, en dos aspectos: la descripción literaria que realizan escritores de lengua inglesa y francesa de El Patio de los Leones (con el mitificado suceso del asesinato de los abencerrajes), así como la descripción del monumento nazarí con la naturaleza (Ibarra y Ballester, 2017).

Esta actividad se enriquecerá de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la asignatura de Lengua Castellana, ya que, entre sus elementos curriculares presenta elementos especialmente oportunos en los bloques de hablar/ escuchar; Comunicación escrita: leer y escribir y

Educación Literaria (tal como emana del *BOJA* anteriormente mencionado). Asimismo, su diseño servirá para establecer vínculos entre “las instituciones turísticas y educativas” (Fernández y López, 2022, p. 181) y desarrollar estrategias y recursos didácticos para implementar en el aula (Fontal e Ibáñez, 2015).

Unidad Didáctica Integrada

Título: Naturaleza, patrimonio e identidad de Alhambra desde la literatura Nivel: 4º de ESO

Áreas o materias: Lengua castellana y Literatura, Lengua francesa y Lengua inglesa

Justificación de la UDI:

La presente Unidad Didáctica está diseñada para el último curso de Educación Secundaria (4º de ESO), es decir, orientada para alumnos de 15-16 años. Con esta Unidad Didáctica Integrada se pretende enseñar, de manera competencial, la importancia de la Alhambra como ícono patrimonial e identitario del pueblo andaluz. Para lograr este objetivo, se diseña la presente UDI interdisciplinar y de ámbito lingüístico, es decir, intervienen todas las asignaturas del currículo andaluz de 4º de ESO que emplean preferentemente la competencia en comunicación lingüística (CCL): Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera (inglés) y Segunda Lengua Extranjera (francés). Asimismo, como este acercamiento a la Alhambra se realiza a través del texto literario, cobra especial protagonismo la competencia en competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). Por último, en función de las tareas que van a diseñarse, alcanzan protagonismo la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SEIP); la competencia digital (CD); la competencia social y cívica (CSYC) y la competencia de aprender a aprender (CAA)¹. La temporalización de esta UDI tendrá tres momentos: uno de preparación; otro que realizará una actividad extraescolar de visita de la Alhambra (con las actividades que se realicen en ese día) y una tarea final donde se interrelacionan diversos aspectos que se han ido trabajando los días previos. La literatura romántica, a través de las lenguas castellana, inglesa (Irving) y francesa (Chateaubriand, Gautier y Dumas) serán el instrumento para descifrar este ícono de cultura, de patrimonio e identidad andaluza, como es el monumento nazarí. Los textos literarios van a describir El Patio de los Leones y la trágica muerte de los Abencerrajes, así como la fusión de la Alhambra con la naturaleza.

El rol del docente en estas actividades es principalmente de guía, ya que orienta al alumno para que realice un proyecto final: el diseño de un *lapbook* grupal y la composición de un microrrelato. Finalmente, esta UDI está inspirada en el ODS número 4 de la Agenda 2030, aspecto que también recomienda la LOMLOE, en la que se busca una educación de calidad, integrando varias áreas del conocimiento con el objetivo de transferirlos a la vida cotidiana de los alumnos para lograr un aprendizaje más profundo entre el alumnado por medio de actividades motivantes, una óptima educación competencial y un conocimiento del patrimonio, la cultura e identidad andaluza. Todo ello se llevará a cabo con la legislación estatal y autonómica (*LOMLOE* y *BOJA*, nº 7 extraordinario, promulgado el 18 de enero de 2021). De la Unidad Didáctica Integrada, que se desarrollará en sucesivas publicaciones, solo se pondrá como ejemplo práctico el primer momento, el de preparación, que se describe en la actividad número 1.

Actividad 1: ¿Qué sabemos sobre los autores?²

Esta actividad consta de cuatro ejercicios. Los dos primeros tendrán lugar en clase de Lengua Castellana y Literatura, mientras que los dos últimos, en el aula informática durante las clases de inglés y francés.

¹ A partir de la LOMLOE (2020), las competencias que se tendrían que desarrollar en esta UDI serían: “lingüística, plurilingüe, digital, personal y social y de aprender a aprender, ciudadana, emprendedora y conciencia y expresión culturales”.

² Recordemos que en este artículo no hay espacio para desarrollar por completo la UDI, ni tan si quiera desarrollar las cuatro tareas que se esbozan en la actividad número 1, ya que lo que se pretende es reivindicar la necesidad de aunar patrimonio, didáctica de la lengua y la literatura e identidad, así como esquematizar una propuesta de actividades que se desarrollarán más adelante en sucesivas investigaciones. De esta forma, se busca que los docentes de Inglés, Francés y Lengua castellana y Literatura de Educación Secundaria y Bachillerato dispongan de recursos que les permitan aplicar la didáctica de la literatura y del patrimonio en las aulas.

Ejercicio 1. Explicación introductoria del docente. El docente va a explicar toda la UDI de manera general, la visita cultural que se va a llevar a cabo a la Alhambra e insistirá en el proyecto final de la UDI. Además, expondrá la relación de este monumento con el patrimonio y la identidad andaluza y la conveniencia de realizar un acercamiento a la Alhambra desde la literatura. El docente proyectará un vídeo promocional de la Alhambra <https://www.youtube.com/watch?v=BMlrzLizbPY> y suscitará un debate posterior entre el alumnado. Por otra parte, expondrá de manera nítida, cómo va a evaluarse cada una de las actividades propuestas en la UDI. El lugar de realización será el aula, y su duración, 60 minutos. Este ejercicio tendrá lugar durante la clase de Lengua Castellana y Literatura.

Ejercicio 2. Creación de grupos y explicación de la dinámica de la investigación. El docente dividirá la clase en tantos grupos como autores van a trabajarse (Chateaubriand, Dumas, Gautier e Irving). Una vez, realizados, el profesor adjudica un autor y unos textos ya seleccionados de los mismos (en inglés y francés, con sus respectivas traducciones) a cada grupo, en los que se describe el Patio de los Leones y la matanza de los Abencerrajes, así como la fusión del monumento nazarí con la naturaleza. Es conveniente que el profesor haga una introducción al Romanticismo y a los autores que van a trabajarse. También que resalte la importancia de la Alhambra como foco cultural, y describa los aspectos más relevantes de este monumento con los autores mencionados. Los alumnos, de manera grupal, pondrán en común sus conocimientos previos sobre la Alhambra y analizarán el sentido de los textos debatiéndolos en grupo. El lugar de realización será el aula, y su duración, 60 minutos. Este ejercicio tendrá lugar durante la clase de Lengua Castellana y Literatura.

4. Conclusiones

El patrimonio es un aspecto esencial de la identidad y esta a su vez es necesaria para conformar un elemento central en la formación de los sujetos y de los colectivos. Dentro del ámbito de la didáctica de la Lengua y la Literatura ha sido poco explotado, y menos aún, se ha relacionado convenientemente con el imaginario colectivo de un pueblo o nación. En un sentido tangible e inmaterial, la Alhambra viene a constituir un polo de atracción en donde convergen literatura, patrimonio e identidad. Se trata de un fértil ícono repleto de referencias históricas y literarias que muchas veces pasan desapercibidas en el aula. La flexibilidad del esquema que ofrece la Unidad Didáctica Integrada (UDI), y actualmente con la implantación en los currículos de las situaciones de aprendizaje, se logra una enseñanza más competencial e interdisciplinar, vinculada con la realidad inmediata de los alumnos y que favorece una mejor transferencia de conocimientos en la línea de lo que Díaz Barriga denomina como “cognición situada” poniendo el acento en un aprendizaje con relevancia cultural y protagonismo social (2003) para lograr estilos de aprendizaje innovadores que fomenten la concienciación del alumnado con su centro de interés. A partir de textos literarios que prometen a las asignaturas de inglés, francés y lengua y literatura castellana, presentes en el currículo andaluz, se han esbozado dos ejercicios dentro del primer momento de una UDI interdisciplinar y lingüística.

De esta forma, se proponen dos ejemplos prácticos que ilustran cómo se puede llevar al aula la didáctica del patrimonio y la identidad y su conexión con las diferentes lenguas curriculares. Esta investigación pretende ser el punto de inicio de nuevas publicaciones que sirvan a la comunidad científica para aunar el patrimonio, la literatura y la identidad dentro de una enseñanza cada vez más competencial e inclusiva, es decir, encaminada a lo que postula la LOMLOE, y que está en la base del enfoque Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Referencias

- Banús, E. (2002). *Literatura europea: una introducción*. Universidad de Sevilla.
- Banús, E. y Elío, B. (2003). Identidad nacional, identidad europea: el caso de las historias de la literatura. *Actas del IV Congreso de “Cultura Europea”*, Pamplona, 99-110.
- Bataller Català, A. (2023). Experiencias didácticas en rutas literarias: patrimonio, turismo literario y nuevas tecnologías. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (32), 231-249.
- Bruner, J. S. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Brichet, R. (1952). *Le régime des monuments historiques en France*. Libraires Techniques.
- Carrasco, M. S. (1998). Apuntes sobre el mito de los Abencerrajes y sus versiones literarias. *MisCELánea*

- de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe-Islam, 47, 65-68.*
- Chateaubriand, F. R (1997). *Les aventures du dernier Abencérage en Oeuvres romanesques et voyages*, v. II. Gallimard.
- Choay, F. (1999). *L'Allégorie du patrimoine*. Seuil.
- Desvallées, A. (1995). Emergence et cheminements du mot patrimoine, *Musées et collections publiques de France*, 208, 6-19.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>
- Dumas, A. (1989). *Impressions du voyage : De Paris à Cádiz*, Éditions François Bourin.
- Fernández, M. C. y López, M. Á. (2022). La educación en patrimonio en los futuros profesionales graduados en Turismo de la Comunidad de Madrid. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 15 (1), 180-196. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4538>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O., y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1 marzo), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Foucault, M. (2015). *El orden del discurso*. Asociación Civil Mírame Bien.
- Fresnillo, C. C., & Vidal, M. V. E. (2011). El lenguaje y las lenguas. *Invitación a la lingüística* (pp. 1-52). Centro de Estudios Ramón Areces.
- Galera, P. (1992). *La imagen romántica de La Alhambra*. Junta de Andalucía.
- Gautier, T. (1994). *Viaje por España*. Mediterráneo.
- González-Varas, I. (2005). *Conservación de los bienes culturales: teoría, historia, principios y normas*. Cátedra.
- Hugo, V. (1959). *Les Orientales*. Charpentier.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31 (3), 41-52.
- Irving, Washington (1985). *Viaje a La Alhambra*. Laertes.
- Llull Peñalba, J., (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 175-204.
- Martín, M. M. y Castro, C. (2021). *Educación 3.0. Metodologías innovadoras para el aula*. Círculo Rojo.
- Martínez-Valcárcel, N., García Marín, R., Espejo Marín, C., & Moreno-Martínez, M. T. (2016). El aprendizaje del patrimonio: incidencia de los distintos niveles educativos, familia, asociaciones y medios de comunicación. Rafael Sebastiá y Emilia María Tonda (ed.). *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía* (pp. 119-134). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Oronoz-Rodríguez, S., Sevilla-Vallejo, S. (2021). El pensamiento complejo de Edgar Morin y la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Criterios para la aplicación de estos modelos al trabajo en valores en textos literarios. Homenaje a Edgar Morin: una mente luminosa, mandálica y compleja*. Universidad de Huelva.
- Pastor Pérez, A., & Díaz-Andreu, M. (2022). Evolución de los valores del patrimonio cultural. *Revista de estudios sociales*, (80), 3-20.
- Polkinghorne, D. E. (2005). *Narrative psychology and historical consciousness. Narrative, identity, and historical consciousness*. Berghahn Books.
- Ponsoda-López de Atalaya, S., Moreno-Vera, J. R. y Ponce-Gea, A. I. (2023). Las TIC como recurso para trabajar el Patrimonio Cultural Inmaterial en el aula. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 30, 99-115.
- Quinet, E. (1998). *Mes vacances en Espagne*. L'Harmattan,
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1990). *Historia y verdad*. Encuentro
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22.
- Santa María, T., Aliaga, L. y Rosa, Á (2021). Renovarse o morir: enseñar Lengua y Literatura en el siglo XXI. *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas* (pp. 24-46). Editorial Dikynson

Sevilla-Vallejo, S. (2019). El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y la identidad. Estudio comparado de la escala de Educación e Identidad Narrativa de Estudiantes de Ecuador, España y Corea del Sur. *Aula de encuentro* 21(2), 27-58. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.2>

Sire, M.-A. (2005). *La France du patrimoine*. Gallimard.

Tieghem, P. (2003). *El Romanticismo en la literatura romántica europea*. Unión Tipográfica Hispano Americana.

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Conflictos de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y los revisores.

Contribución de autores

Este trabajo se ha desarrollado colaborativamente al 50% por parte de los autores.



© 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons