

UN MÓN NARRATIU PER DESCOBRIR, UN LENGUATGE PER CRÉIXER.

Reflexions des del treball de la Bíblia a l'aula

**M. del Mar Esteve i
Mercè Cols**

Quin tipus de lectura de la Bíblia hem de fer a l'escola?, què poden aprendre tots els alumnes en les narracions bíbliques?, per què considerem que és un llibre que no pot ser oblidat i obviat a les escoles?, per què són tantes les persones que, àdhuc des de posicions agnòstiques i atees, reclamen la presència de la Bíblia en els currículums escolars?

Abordarem aquí la Bíblia com un gran relat del passat que s'ha anat encarnant en la tradició. Un gran relat que per als creients és un llibre sagrat i revelació de Déu; per a altres, un document central de les confessions cristianes i un referent cultural d'Occident. Però, per a tots, pot ser un marc interpretatiu de la cultura i, alhora, un món narratiu interpel·lador que no solament informa, sinó que forma i transforma, que obre la porta a contextos, persones, experiències, preguntes, respostes, creences... i que suscita en el lector un procés d'exploració i d'autoconsciència.

Intentem, doncs, esbossar una proposta d'acostament a les narracions bíbliques a l'escola que es distingeixi de la lectura creient de la catequesi, però que també es desmarqui d'una lectura purament "asèptica" --informativa, crítica i neutra--. Com afirmen H. McEwan i K. Egan (1998) --i no precisament parlant de la Bíblia, sinó del gir cap a la narrativa proposat com a element de renovació pedagògica--, "La verdad, para los incansables promotores de la modernidad y la racionalidad técnica, se mide con arreglo a los procedimientos estándar que exigen una mirada fría y crítica dirigida al objeto de estudio. La forma narrativa, por el contrario, invita al oyente o al lector a suspender ese escepticismo y adherir al flujo narrativo de los acontecimientos como una auténtica exploración de la experiencia desde determinada perspectiva." (pàg. 16).

1. Experiència i autoconeixement en el contacte amb la tradició bíblica

Per presentar aquesta qüestió, ens sembla interessant repassar algunes idees de Gadamer, autor que s'ha dedicat, entre altres coses, a pensar com comprenem, com interpretem en el camp de les ciències de l'esperit (les humanitats). Es proposa entendre i descriure com es produeix el contacte amb la tradició, i és per això que les seves idees són molt pertinents en el nostre camp on, justament, volem transmetre i mediatitzar el contacte dels alumnes amb la tradició cristiana, amb la tradició bíblica.

El mètode hermenèutic -que Gadamer articula- no consisteix només en una comprensió o interpretació de la tradició, sinó també en una aplicació. La relació amb la tradició no és purament de conservació o de renovació, és d'interpel·lació. Per això, Gadamer parla d'experiència hermenèutica, perquè en l'entroncament amb la tradició hi ha sempre una vivència d'autoconeixement i d'autocomprensió. En paraules seves: "No sólo el comprender y el interpretar, sino también el aplicar, el comprenderse a sí mismo, forman parte del proceder hermenéutico". (C. Dutt (editor)¹, 1998, pàg. 25).

Un altre aspecte de la reflexió gadameriana que ens pot ser molt il·luminador en el camp pedagògic és la concepció de la tradició. L'explica --i en ressalta la seva importància i el seu pes-- com un cúmul d'horitzons que estan incardinats entre ells: cada horitzó té quelcom de l'anterior i quelcom de nou; la fusió d'horitzons es produeix quan hom comprèn, interpreta i aplica, fent del contacte amb la tradició una experiència d'autoconeixement; quan un horitzó històric es converteix en horitzó personal de comprensió del present, aleshores, sorgeix un horitzó nou lligat als anteriors.

En aquesta línia de resituació de la tradició i del bagatge espiritual o cultural del passat, Gadamer també ressalta el paper dels prejudicis. En contra d'alguns postulats il·lustrats radicals que prediquen la independència total de la raó deslligada de prejudicis, autoritats i tradicions, considera que només a partir de l'acceptació, del reconeixement i del diàleg amb els prejudicis i amb la tradició és possible fer una passa endavant. Ho explica d'una forma molt incisiva en les paraules següents: "No sólo venimos determinados por nuestros "genes", como hoy se dice, sino también por la socialización que nos posibilita siquiera el acceso a nuestro mundo y a las tradiciones en las que nos encontramos. Nuestras determinaciones abren y delimitan nuestro horizonte. Pero sólo porque tenemos siquiera un horizonte podemos toparnos con algo que lo amplíe." (C. Dutt (editor), 1998, pàg. 34).

Totes aquestes idees han estat acollides --amb retocs, accents, ampliacions o adequacions-- en el camp de l'estudi bíblic. Així, la Pontifícia Comissió Bíblica

¹ El llibre de C. Dutt recull una entrevista que aquest li va fer a Gadamer l'any 1993. Mostra un interessant repàs del pensament de l'autor -hermenèutica, estètica i filosofia pràctica- explicat per ell mateix als noranta-tres anys.

(1994) afirma que: "Toda exégesis de los textos debe ser completada por una "hermenéutica" en el sentido reciente del término. La necesidad de una hermenéutica, es decir, de una interpretación en el hoy de nuestro mundo, encuentra un fundamento en la Biblia misma y en la historia de su interpretación" (pàg. 73-74). Tot i això, nosaltres no ens volem centrar en l'interès teològic d'aquestes idees, sinó en la seva potencialitat en el camp pedagògic. Ens situen en un mètode d'apropament a la Bíblia on el món de significacions i d'experiències de l'alumne són molt importants; on el contacte amb la Bíblia va més enllà d'una pura adquisició de coneixements religiosos, culturals i històrics i ajuda a l'autoconeixement, a la construcció de la identitat; on es legitima --si cal-- la centralitat de la transmissió o mediació de les grans fonts espirituals i culturals; on la Bíblia pot esdevenir un llibre vertebrador de la persona sense fer-ne necessàriament un apropament catequètic o des de la fe --que no és el propi de l'àmbit de l'ensenyament escolar de la religió--; on, en contra de plantejaments molt immobilistes, el contacte amb la tradició és font de novetat, d'experiència personal o interpersonal, de creació, d'acció.

Nogensmenys, el contacte amb la tradició pot ser un diàleg equiparable al diàleg interpersonal on també és tota la persona, i per tant l'experiència, la que es posa en joc. Així, l'hermenèutica esdevé un diàleg que no tan sols es dona en la història amb la tradició, sinó també en el cara a cara entre els homes. El diàleg és una forma privilegiada de comunicació en la qual hom pot evolucionar en la comprensió de la veritat, fusionant el seu horitzó amb el d'una altra persona o amb el de les obres o fenòmens de la tradició per reeixir en un nou horitzó de comprensió. Com diu Gadamer: "Por el encuentro con el otro superamos la estrechez de nuestro saber corriente de las cosas. Se abre un nuevo horizonte hacia lo desconocido. Esto sucede en todo diálogo auténtico. Nos vamos acercando a la verdad porque no nos aferramos a nosotros mismos. Y bien, ¿por qué es también un diálogo el encuentro con la tradición en el que, efectivamente, sí se nos dice algo? Bueno, es un diálogo porque lo que nos sale al encuentro nos plantea una pregunta a la que hemos de responder". (C. Dutt (editor), 1998, pàg. 44).

Segurament, el diàleg implica una relació empàtica amb l'altra persona o amb allò altre que se'ns mostra en la tradició². L'objectiu prioritari de l'ensenyament de la religió a l'escola no és produir o madurar la fe, ni tampoc transmetre una informació neutra sobre la religió, en general, i cristiana, en particular; és, justament, possibilitar un ensenyament-aprenentatge del fet i de l'experiència religiosa, en general, i cristiana, en particular, que porti a un coneixement i entroncament historicocultural i, ahora, a una **comprensió i relació empàtiques** amb l'experiència

2 En aquest sentit són interessants les paraules següents de Verdad y Método on Gadamer (1993) fa un paral·lelisme entre la conversa (o diàleg) i la comprensió de textos i on destaca que posar-se al lloc de l'altre és intentar entendre allò que diu, és posar-se d'acord en "la cosa". "La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de su opinión a través del cual podremos ambos llegar a ponernos de acuerdo en la cosa. (...). Todas estas características que afectan a la situación de ponerse de acuerdo en un diálogo toman un giro propiamente hermenéutico allí donde se trata de comprender textos." (Pàg. 463).

religiosa del Poble de Déu; lluny d'adoctrinaments i proselitismes, però també lluny de sabers enciclopèdics o de processaments neutres d'informació.

Ens sembla, doncs, interessant recollir algunes idees del mètode hermenèutic - **experiència, tradició, autoconeixement, diàleg**- que ens poden ser molt suggerents i dinamitzadores a l'hora de pensar o repensar una pedagogia de la religió --i d'altres àrees o disciplines--.

De fet, hi ha alguns autors, com Z. Trenti (1997) o J. Gevaert (1993), que fan propostes de pedagogia i didàctica de la religió des d'aquests paràmetres i plantegen el "mètode de correlació" o "el procediment hermenèutic". Parteixen de la centralitat de l'experiència del subjecte-alumne i de la dinàmica del diàleg o de la correlació amb el relat bíblic. Essent propostes que enfoquen l'acte i l'acció didàctics sense eclipsar, sense deixar entre parèntesi les significacions i experiències personals i col·lectives dels alumnes i que, alhora, ressalten la vivacitat i capacitat interpel·ladora de la Bíblia en l'actualitat i en la vida dels alumnes. I, tot això, sense identificar o confondre el treball escolar de la Bíblia amb la maduració i la vivència de la fe alimentada per la Bíblia --Paraula de Déu-- de la catequesi.

Però, també des d'altres camps de la pedagogia, hi ha plantejaments en aquesta línia que són d'un gran interès per a l'àrea de religió i per a totes les àrees d'humanitats. Fixem-nos, per exemple, en les paraules de P. Jackson (1998): "los relatos hacen por nosotros algo más que brindar información que después será aprovechada. ¿Qué otros propósitos podrían tener los relatos desde un punto de vista educativo? (...). Señalamos que no faltan quienes afirmen que los relatos nos modifican de una manera que depende relativamente poco del conocimiento per se. Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos." (pàg. 32)

2. El llenguatge religiós i l'educació integral: el símbol i la narració

El llenguatge que s'empra en l'àmbit religiós --per expressar l'admiració o la por davant la realitat, la finitud i la intempèrie humanes, el perquè de l'existència, el rel·ligament amb Déu, la recerca de Déu, el silenci de Déu, la trobada amb l'altre...-- és un llenguatge "especial", però no exclusiu de l'àmbit de la religió.

És un llenguatge al límit, que ha de trencar les barreres del llenguatge literal, denotatiu i unívoc, forçant-lo o canviant-lo per fer-lo evocatiu, al·lusiu i simbòlic. Essent el propi de l'expressió religiosa, literària i fins i tot filosòfica, és el vehicle, però també el lloc de les experiències més humanes, d'aquelles que d'entrada són més inexplicables, d'aquelles que ens toquen més de prop; és eina i mitjà de la

comunicació, però, també, de la intel·lecció i de l'experiència. I és precisament aquest lligam amb la part més íntima de la persona, el que fa que el "llenguatge religiós" sigui necessàriament autoimplicatiu i performatiu. El subjecte no es pot absoure de la paraula, la qual el canvia i el performa.

És important, en el camp educatiu, treballar el llenguatge des del seu "polifacetisme" i no reduir-nos al seu ús com a sistema de signes, sinó també aprendre'l com a món simbòlic. Si realment pensem que l'home és un "animal simbòlic", fer reduccionismes amb el llenguatge seria fer reduccionismes amb l'home.

L'antropòleg Ll. Duch --autor que treballa molt a fons aquesta idea del polifacetisme de la paraula i del qual manllevem el terme-- ens parla de la "logomítica", és a dir, de la conjunció de la lògica i de la mítica, del duet indestriable de concepte i imatge --logos i mite--. Ll. Duch (1996) refusa la idea prou estesa que l'home ha passat del mite al logos, però tampoc propugna un retorn al mite. Més aviat reivindica el polifacetisme de la paraula que és *mythos* i *logos* i apunta que "la logomítica és un aspecte imprescindible de la pedagogia, de l'educació del gènere humà" (pàg. 279).

Però l'anàlisi que Ll. Duch (1996) fa de forma molt lúcida i incisiva de l'estat de la paraula i de l'escola no és gaire optimista. "L'actual crisi de la paraula té una de les causes més significatives en l'escola; una escola que no ensenya el diàleg, sinó que més aviat promociona el "mutisme" o es fa ressò dels "sorolls" que no són ni útils ni bells. Cal que les nostres escoles esdevinguin bones transmissores del polifacetisme de la paraula: en això consisteix la pràctica de la logomítica. D'aquesta manera serà possible que l'ésser humà, tot desenvolupant un dels atributs que millor el signifiquen, el d'aprenent, sigui capaç d'expressar-se, de concretar les experiències que l'humanitzen, perquè sense paraula (*mythos* i *logos*) no hi ha cap mena d'experiència d'allò que l'ateny incondicionalment (P. Tillich); sense paraula no hi ha ulls per a veure-hi, orelles per a escoltar, sentiments per a fraternitzar. Com invocarem, evocarem, revocarem, convocarem sense haver après els llenguatges de la imatge i del concepte, del *mythos* i del *logos*?" (pàg. 279)

Vivim una certa crisi, un eclipsi o una tardor de la paraula. Vivim un temps de "desemparaulament" que no afecta el llenguatge logicopositivista o el llenguatge funcional més habitual, mecànic i/o utilitarista, sinó, més aviat, el llenguatge simbòlic i mitològic i les qüestions fundacionals de l'ésser humà, allò que anomenem l'àmbit del sentit. Aquesta crisi de la paraula no és aliena a la crisi de la pedagogia i a la crisi general de les transmissions, ja que "ens trobem de ple al bell mig d'una profunda crisi pedagògica que és, al mateix temps, la causa i l'efecte del desemparaulament generalitzat en què ens trobem". (Ll. Duch i S. Cardús, 1996, pàg. 22). Se'ns planteja així un gran repte en el cor de l'àmbit educatiu, un repte no perifèric, un repte del tot central.

Cal destacar, també, que aquesta crisi de la paraula no sols es dóna per l'amputació o reducció de l'essència i del potencial simbòlics dels mots; es dóna --ahora i no de forma independent-- per la crisi general de la narració, de la construcció amb paraules font de sentit. Costa molt, en els nostres dies, tenir contacte amb narracions amb principi i fi. El zapping televisiu, la multiplicitat i la fugacitat de les assignatures a l'ensenyament secundari, la premsa i l'excés de temps ocupat i preocupat que no deixen espais per a les paraules assossegades que es van construint i creixent en la solitud i en el diàleg... Tot això, fa que les narracions, teixits de paraules amb sentit que il·lustren un món, unes idees, una recerca, una personalitat, una esperança (una fe), una crítica, un imaginari... restin emmudides per sorolls i moviments ràpids i fragmentats molt pròxims al nihil. A l'escola, l'oblit dels símbols de les metàfores i l'absència de narracions són la conseqüència lògica d'una concepció estrictament instrumental del llenguatge.

En aquesta línia, hi ha molts autors que denuncien el poc espai atorgat a les narracions en l'ensenyament obligatori en benefici d'allò que es considera bàsic i instrumental. En aquest sentit es manifesta P. Jackson (1998): "En las escuelas de muchas ciudades del interior norteamericano -especialmente en aquellas cuyos maestros i directivos adhieren al movimiento llamado "de vuelta a lo básico"-, los estudios de orientación humanística, que se apoyan fuertemente en la narración, son conscientemente postergados, cuando no descuidados por completo." (Pàg. 30). Es tracta, doncs, de substituir la fragmentarietat i el bombardeig desconex, al qual fèiem referència abans, i la preocupació unilateral per tot allò instrumental i procedimental³, pel contacte amb les narracions, per l'educació de la capacitat d'escolta i de lectura --que ajuden a l'autoconeixement i a l'autocomprensió i que són llevat per a un creixement exploratiu, creatiu i lliure. En l'àmbit de l'ensenyament de la religió, la Bíblia és un pou de narracions --diferents i diverses-- que tothom coincideix a considerar --creients i no creients-- el llibre dels llibres. Però, paradoxalment, i com diu Emili Teixidor, "que un llibre que ha influït de manera tan determinant en tota la cultura europea sigui el gran absent de les escoles és un mal símptoma. Que la seva recuperació no hagi estat plantejada de manera seriosa i més enllà dels seus valors religiosos, també"⁴.

En la pràctica a l'escola, el llenguatge --mític, al·lusiú, simbòlic-- que ens trobem en el contacte amb les fonts bíbliques i que usem en el diàleg i en el monòleg --quan posem paraules a experiències que ens toquen molt i que voregen les qüestions fundacionals--, és una dificultat i, ahora, un repte. Com també ho és la dimensió narrativa de la Bíblia per la pluralitat de gèneres, per la distància en el temps, pel caràcter sagrat del llibre, etc.

3 Sobre la concepció instrumental del llenguatge en l'educació són molt interessants les reflexions de J. Larrosa (1998): "Lo que es inquietante para la educación es que hablar y entender, escribir y leer no sólo sólo habilidades instrumentales. Por eso aprender lenguajes no es sólo adquirir herramientas para la expresión o para la comunicación. Lo que es inquietante es que el lenguaje no es sólo un sistema de signos utilizado para la representación de la realidad o para la expresión del sentido. Por eso el lenguaje no es sólo un objeto de enseñanza (entre otros objetos) ni un medio entre otros para la educación" (Pàg. 199)

4 Extret d'un article d'Emili Teixidor publicat al diari AVUI (18-5-1992).

Trenti (1997) enumera i descriu algunes de les dificultats que es presenten: el monopoli i l'atracció de les àrees científiques i tecnològiques --sobretot les que tenen una vessant d'aplicació molt clara--, el descrèdit de tot allò que no és com-provable científicament... Però, també apunta alguns elements positius que poden afavorir el treball i l'ús del "llenguatge religiós" a l'escola: la semblança amb el procés d'iniciació que els alumnes han de fer a d'altres matèries com l'art, la literatura i la filosofia i les recents aportacions de la recerca en el camp del llenguatge --en l'àmbit lingüístic, filosòfic, literari i teològic-- que obren moltes portes a l'estudi del "llenguatge religiós" i a les seves traduccions en l'àmbit educatiu.

3. Idees per a la pràctica educativa

Proposem, finalment, una concreció d'aquestes reflexions en unes propostes pedagògiques generals que pensem poden ser orientadores tant per a l'ensenyament de la religió com per a altres àrees de coneixement.

Tenir cura de la paraula a l'escola. Vetllar perquè l'ús del llenguatge de caràcter més transmissor i/o mediador --de mestre a alumne-- sigui correcte, significatiu per al receptor, polifacètic, motivador... i que afavoreixi una autèntica actitud d'escolta --que és preàmbul d'una autèntica actitud de lectura--. Vetllar, també, perquè l'ús del llenguatge de caràcter més dialògic horitzontal --entre alumnes-- i vertical --entre alumne i mestre-- sigui ric, porós, implicador... Tot superant una concepció restrictiva del llenguatge com a instrument i mitjà i entenent-lo com a quelcom constitutiu de la realitat humana i, així, com a espai i lloc de construcció de la identitat personal i de la trobada interpersonal.

Fer créixer l'alumne en la paraula. Educar fent aflorar en els alumnes la paraula i, així, una dimensió intel·lectual --per pensar--, experiencial --per viure i sentir--, expressiva --per explicar i exterioritzar--, comunicativa i relacional --per ser amb els altres-- i religiosa --per ser amb allò Altre--. Però educar en la paraula integral i polifacètica i, per això, treballar amb el *mythos* i el *logos*, amb els conceptes i els símbols.

Donar la paraula a l'alumne. Fer de l'aula un espai on l'alumne pugui explicar, reexplicar, crear... on es doni rellevància educativa a les paraules i a les narracions individuals i col·lectives, expressió del món intern de significacions i d'experiències. Tenir temps per a "perdre" a favor d'un aprenentatge creatiu, crític, constructiu i experiencial que parteixi de la veu de l'alumne, de la polifonia de l'aula.

Construir-se i obrir-se amb el símbol. La Bíblia recorre sovint al llenguatge mític i simbòlic. Cal evitar el perill de fomentar en l'educació una comprensió del símbol només des dels paràmetres del *logos*, és a dir, de traduir el llenguatge simbòlic, mític i poètic a conceptes o sistemes conceptuals de forma més o menys automà-

5 Citat i traduït per Ll. Duch (1999) a l'obra *Simbolisme i Salut*. (pàg. 257). Extret de P. Ricoeur, *De l'interprétation. Essai sur Freud*, París, Seuil, 1965.

tica. És evident que el símbol demana la interpretació, demana l'actitud de recerca d'allò simbolitzat. Així, Ricoeur escriu: "Tot mythos comporta un logos latent que exigeix de ser mostrat. Per això no hi ha símbol sense un començament d'interpretació; allí on un home somia, profetitza o poetitza, un altre s'aixeca per a interpretar; la interpretació pertany orgànicament al pensament simbòlic i al sentit doble". Però, també és veritat que el símbol no es pot arribar a traduir o a tancar mai del tot, sempre hi ha un element que s'esmuny, sempre manté la seva dimensió evocadora. Si el símbol fos sistemàticament i fàcilment traduïble a logos, seria un pur manierisme, un vernís embellidor. L'apropament a la paraula simbòlica s'ha de fer des de la capacitat i dimensió simbòlica de la persona. Així, hem d'afavorir un apropament diferent dels alumnes al símbol que també els faci diferents a ells mateixos i els obri dimensions interiors i exteriors noves i profundes. Perquè, com també diu P. Ricoeur (1999), "la función principal de la obra poética, al modificar nuestra visión habitual de las cosas y enseñarnos a ver el mundo de otro modo, consiste también en modificar nuestro modo usual de conocernos a nosotros mismos, en transformarnos a imagen i semejanza del mundo abierto por la poética." (pàg.57)

Construir-se i obrir-se amb la narració. La narració és una possibilitat educativa immensa. Mitjançant el contacte amb les narracions --en el nostre àmbit, les narracions bíbliques--, l'alumne aprèn les grans paraules que els homes han posat a les seves experiències vitals. Cal afavorir aquelles dinàmiques que permeten que cada alumne arribi a la intimitat del relat i a la intimitat amb el relat. La narració permet la lectura, l'oralitat, la renarració, la metanarració, el diàleg... i és amb les narracions de la tradició que l'alumne aprèn a construir les pròpies com a possibilitat d'autoconeixement, d'autoconstrucció, d'acció i de creació. J. Larrosa (1995) ho explica amb aquestes paraules tan suggerents: "¿qué podemos hacer cada uno de nosotros sino transformar nuestra inquietud en una historia? Y, para esa transformación, para ese alivio ¿acaso contamos con otra cosa que con los restos desordenados de las historias recibidas? Y eso que llamamos autoconciencia o identidad personal, eso que según parece, tiene una forma esencialmente narrativa, ¿no será quizá la forma siempre provisional y apunto de derrumbarse que le damos al trabajo infinito de distraer, de consolar, o de calmar con historias personales aquello que nos inquieta? Es posible que no seamos sino una imperiosa necesidad de palabras, pronunciadas o escritas, oídas o leídas, para cauterizar la herida". (pàg. 193)

La Bíblia: literatura, història i missatge. L'apropament a les narracions bíbliques ha de partir d'aquesta triple dimensió que els alumnes a poc a poc aniran distingint, però que mai hauran de separar. L'acostament al relat no es pot fer des d'una única mirada i ha de respectar la globalitat i la complexitat del text. Així, no podem reduir la comprensió als aspectes més analítics des d'una vessant historicocrítica. Perquè "si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar" (J. Larrosa, 1996, pàg. 32). Es tracta, doncs, d'afavorir el contacte experiencial, l'atmosfera que embolcalla i la seducció de les narracions que s'han explicat generació rere generació. Pro-

curar que el treball d'exegesi historicocrítica --tan necessari en el marc escolar-- no impedeixi que l'alumne faci emergir el sentit interpel·lador del text .

La diferència cultural; convertir la dificultat en possibilitat. Les narracions bíbliques ens recreen a un context llunyà en el temps i en l'espai i molt diferent del món en el qual viuen els alumnes. És possible convertir aquesta dificultat en una possibilitat educativa que ens permeti treballar la identitat cultural, la multiculturalitat i la interculturalitat.

En la història bíblica s'han vist implicats tota mena de pobles de diversos temps i cultures. Amb la lectura, l'anàlisi, la conversa i la reflexió a l'entorn dels relats, l'alumne descobreix un entorn sociocultural diferent del propi i, per tant, crea ponts de diàleg entre mons diversos. Aquest treball exigeix un cert descentrament, una capacitat de comprensió de l'altre i del seu món, que es dona gràcies a "el poder de la narrativa para crear puentes entre mundos diversos; obligarnos a enfrentar mundos diferentes del nuestro; ayudarnos a vernos y a ver a nuestros íntimos en las historias de los otros; combatir injusticias; e iniciar un proceso de cambio en nosotros mismos." (C. Witherell, 1998. pàg. 83).

4. Per acabar

El treball de la Bíblia a l'escola com a un món narratiu per descobrir i com a llenguatge per créixer, obre noves perspectives pedagògiques i didàctiques que -de forma propositiva i oberta- hem proposat i que poden ser un camí per repensar el contacte dels alumnes amb les narracions de la tradició.

Llegint i escoltant els relats, l'alumne es pot llegir i escoltar-se i, així, assolir i integrar els dos objectius fonamentals de l'escola: la transmissió o mediació crítica de la cultura i el creixement integral de la persona.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- (1).- DUCH, L. (1996) Mite i interpretació. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- (2).- DUCH, L. (1996) "Funció de la cultura religiosa". En Cardús, S.; Duch, L. La crisi de la cultura religiosa (pàg.22). Barcelona: Fundació Joan Maragall / Claret.
- (3).- DUCH, L. (1997) La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona: Paidós.
- (4).- DUCH, L. (1999) Simbolisme i salut. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- (5).- DUTT, C. (Ed.) (1998) En conversación con Hans-Georg Gadamer. Madrid: Tecnos.
- (6).- GADAMER, G. (1993) Verdad y método. Madrid: Salamanca.

- (7).- GEVAERT, J. (1993) "Partir de la experiència. Principio de correlación". En Salas, A; Gevaert, J.; Giannatelli, R. Didáctica de la enseñanza de la religión (pàg. 143-157). Madrid: CCS.
- (8).- JACKSON, P. (1998) "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan, H. i Egan, K. (Comp.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pàg. 25-52). Buenos Aires: Amorrortu.
- (9).- LARROSA, J. (1996) "Literatura, experiencia y formación". En La experiencia de la lectura (pàg. 15-42). Barcelona: Laertes.
- (10).- LARROSA, J. (1998) "Las paradojas de la autoconsciencia" . En AA.VV. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. (191-220) Barcelona: Laertes.
- (11).- McEWAN, H. I EGAN, K. (Comp.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- (12).- PIASTRO, J. "Narrativitat, responsabilitat i educació" (pàg. 75-82). Aloma, núm. 3. Barcelona.
- (13).- PONTIFICIA COMISION BÍBLICA (1994) La interpretación de la Biblia en la Iglesia. Madrid: PPC.
- (14).- RICOEUR, P. (1999) Historia y narratividad. Barcelona: Paidós.
- (15).- TRENTI, Z. (1997). "Experiència, fonts, llenguatge". En Gasol, R; Bestard, J.; Quesada, A.; Trenti, Z. L'ensenyament de la religió a l'escola (pàg. 99-107). Barcelona: Edebé.
- (16).- WITHERELL, C. (1998) "Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio". En McEwan, H. i Egan, K. (Comp.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pàg. 72-85). Buenos Aires: Amorrortu.