

LA CAPACIDAD NARRATIVA COMO FUENTE DE DESARROLLO DE LA PERSONA EN PERSPECTIVA EDUCATIVA

THE NARRATIVE CAPACITY AS A SOURCE OF DEVELOPMENT
OF THE PERSON IN EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Emanuele Balduzzi^a

Fechas de recepción y aceptación: 22 de diciembre de 2016, 10 de abril de 2017

Resumen: En esta contribución me propongo subrayar la importancia peculiar que tiene la *capacidad narrativa* para el crecimiento del ser humano. La narración suele ir asociada a la capacidad humana de *saber formalizar y compartir una experiencia de sentido con otras personas*. Por tal motivo, gracias a la capacidad narrativa se puede poner en marcha una relación interpersonal –fundada en el cuidado– que incida en el desarrollo educativo de los diferentes sujetos que cuentan y comparten dichas historias y se identifican con ellas. Resulta evidente la relevancia de este mecanismo desde el punto de vista formativo, como también su cercanía al *capabilities approach* desarrollado por Martha Nussbaum.

Palabras clave: narración, capacidad narrativa, experiencia de sentido, *capabilities approach*.

Abstract: The aim of this contribution is to underline the importance of the narrative capability for the growth of human beings. Narration is related to the human capability of sharing a meaningful experience with other people. For this reason, thanks to the narrative capability you can start an interpersonal relationship – based on the care – which

^a Departamento de Pedagogía. Instituto Universitario Salesiano de Venecia.

Correspondencia: Instituto Universitario Salesiano de Venecia. Departamento de Pedagogía. Via dei Salesiani, 15. 30174 (Mestre), Venecia. Italia.

E-mail: e.balduzzi@iusve.it



is relevant to the educational development of the different subjects that tell and share these stories. This perspective is very important from an educational point of view and it also shows proximity to the capabilities approach developed in particular by Martha Nussbaum.

Keywords: narration, narrative capability, meaningful experience, capabilities approach.

1. LA NARRACIÓN EN SU VERTIENTE EDUCATIVA

La narración es un recurso importante para educar al ser humano. De hecho, este acto “de contar una historia a alguien” (Bernardelli, 1999: 7) implica la capacidad (en las siguientes páginas abordaré con más detalle este concepto, deteniéndome en *las razones para defender una vinculación entre narración y capacidad*) de ordenar y secuenciar hechos, acciones, emociones, discursos y palabras. De hecho, el término latino *gnarus*, que significa ‘experto’, designa al que sabe cómo poner algo en el orden correcto. Todo narrador selecciona con esmero y precisión aquello que tiene que hacer durante el “acto narrativo productor” (Genette, 1976): la historia se presenta en su unicidad e irrepetibilidad por lo que: 1) no es posible proponer dos narraciones idénticas en todos los aspectos, aunque el sujeto pusiera todo su empeño en conseguirlo, y 2) saber narrar –habilidad que se enraíza también en una determinada forma de pensamiento, el *pensamiento narrativo*, diferente del *pensamiento paradigmático* o *lógico-científico* (Bruner, 2005: 17-18)– implica una honda vinculación entre una peculiar *expertise* y una cierta espontaneidad/creatividad que van armonizándose cada vez más durante la ejecución práctica de dicho acto.

Antes de analizar sus implicaciones educativas, adelanto que durante este trabajo tomaré en cuenta solo *una* forma muy peculiar de narración, la *oral*, en su connotación *presencial* e *interpersonal*, gracias a la cual las personas “cuentan y se cuentan”, se encuentran y comparten sentidos y significados. Por lo tanto, quedará excluida la posibilidad de acercarse, durante el proceso de comprensión de los asuntos tratados, a dos de las formas narrativas más trascendentes hoy en día: la autobiografía (Demetrio, 1996) y la narrativa transmedia (Jover, González Martín y Fuentes, 2015).

Contar historias –actividad no solo lúdica, sino también imprescindible para comprender el sentido profundo de la experiencia y de la vida humana (Petrosino, 2013)– implica por un lado dar un orden determinado a determinados acontecimientos: el que cuenta sigue un hilo del discurso, selecciona las palabras pertinentes, utiliza un cierto tono de voz, intenta crear y re-crear una cierta atmósfera; por otro, sin embargo, esta vertiente puede fundarse *principalmente* en una habilidad puramente *técnica*, que per-



mite contar determinados hechos, reales o ficticios, pero sin tratar de comprenderlos en perspectiva educativa: dicha modalidad comunicativa, aunque quisiera vehicular, implícita o explícitamente, un mensaje educativo, tendría en una *finalidad operativa* su tarea más importante. En cambio, en educación, deberíamos siempre tener en debida cuenta la relación entre medios y fines, en particular en lo que se refiere a una de las cuestiones más contundentes: el “olvido y la equivocación sobre los fines”, como nos recuerda Maritain (2001: 61-63).

No obstante, la narración puede ir asociada a otra capacidad humana mucho más relevante: *saber formalizar y compartir una experiencia de sentido con otras personas*. Por tal motivo, gracias a la capacidad narrativa se puede poner en marcha una relación interpersonal que incida en la construcción de las identidades de los diferentes sujetos que cuentan y comparten dichas historias y se identifican con ellas.

La pregunta que surge ahora es la siguiente: ¿Cómo permite la narración crear y consolidar una “experiencia de sentido”? (en el siguiente apartado nos detendremos también en su relevancia para el ámbito de la educación). La pregunta nos exige una progresiva toma de conciencia de la diferencia entre *narración e información*. Apunta Walter Benjamin (1976: 242) que: “La información tiene su premio en el momento en que es nueva. Vive solo en aquel instante, ha de darse por completo a él [...]. De otra manera, la narración, que no se agota, sino conserva su fuerza concentrada y todavía puede desarrollarse mucho tiempo después”. De hecho, la *información* tiene una esencial función informativa y referencial, ha de ser inequívoca y lo más clara posible. Por ello, no genera ninguna vinculación profunda entre los hablantes: si pregunto la ubicación de un cine a una persona, en cuanto me proporcione la información, con toda probabilidad se acabará también la posibilidad de ver a esa persona de nuevo.

En cambio, la *narración* no se agota en una mera intencionalidad informativa, pues permite “decir y re-decir” muchas veces el mismo contenido cognitivo. Cuando cuento una historia a un amigo puedo hacerlo de formas muy distintas y volver sobre el relato muchas veces, trasfigurar un pequeño detalle, ahondar en una faceta de la historia. Lo esencial no está solo en entender una serie de hechos, palabras o acontecimientos, sino más bien en compartir una experiencia de vida, hallar una posibilidad de crecimiento personal e interpersonal, consolidar una amistad significativa: en suma, entender, siempre de forma imperfecta, nuestra condición humana, como nos recuerda Bruner (2002: 102). En consecuencia, la narración tiene como propia la misión de estimular la búsqueda conjunta del sentido de lo que se cuenta, pues en virtud del acto narrativo el narrador y quien le escucha manifiestan sus *vinculaciones interpersonales profundas* mediante las historias que comparten y que les identifican de manera específica, como amigos, novios, marido y mujer, conocidos, educador y educando, etc. Sin embargo, muchas veces la información no permite esto; de hecho, *no se cuenta todo a todos*. De tal manera, en



una narración, el contenido expuesto nunca se agota después del acto narrativo, pues su *valor simbólico* se enriquece cada vez más. Por ejemplo, a menudo los amigos adultos suelen hablar del mismo acontecimiento que vivieron durante la adolescencia: una misma experiencia de vida que se cuenta aprovechando diferentes modalidades y siempre con nuevas facetas y significados. Los amigos no se cansan ni de hablar ni de descubrir lo que tal experiencia les ha aportado en su crecimiento personal e interpersonal. Desde una mirada exclusivamente informativa este tipo de acción no tendría sentido.

2. NARRACIÓN Y EXPERIENCIA

A la vista de lo expuesto, *resulta evidente la relevancia de este mecanismo desde el punto de vista formativo*, puesto que el fin de la educación ha de ser promover el desarrollo y las potencialidades del ser humano. La narración se dona para conseguir tal meta gracias a la posibilidad de compartir una *experiencia interpersonal significativa* que ahora podemos definir mejor *en perspectiva educativa*:

- 1) *Experiencia significativa*, pues el *contenido propuesto* manifiesta una gran relevancia y trascendencia para la persona que narra: todas las historias que muestran una fuerza educativa destacable se caracterizan por sus contenidos: *moral* (por ejemplo un educador que cuenta al educando la importancia de no acostumbrarse a los fracasos de la vida); *existencial* (cuando un educando cuenta al educador un episodio de violencia física o psicológica que ha sufrido), o *personal* (en el momento en el que el acontecimiento sea muy íntimo, razón por la que suele contarse a una persona de confianza).
- 2) *Experiencia significativa*, pues *toma forma propia* en el acto narrativo, no solo gracias al contenido propuesto. Sin la oportunidad de narrar y ser escuchado¹, el ser humano no tendría la posibilidad de retomar una experiencia peculiar de su vida, compartiéndola, gracias a esa *nueva experiencia* significativa que se halla en virtud de la narración, con su educador. Por lo dicho, la bibliografía científica que investiga la narración, a partir de miradas muy diversificadas, suele destacar su poder regenerativo y de cuidado que la connota. Si prestamos atención, nos daremos cuenta de que todos los acontecimientos importantes de nuestra vida han sido tales gracias a la posibilidad de haber sido contados a alguien.

¹ En este trabajo no es posible abordar del todo esta cuestión tan decisiva para comprender la narración educativa. Son siempre muy actuales las palabras de Ivo Gamelli (2015: 119): “La primera gran virtud de un educador no es la palabra sino la escucha”.



- 3) *Experiencia significativa*, pues *se genera* en virtud de una relación educativa. Todos los educadores y educandos se caracterizan por sus historias personales, que los acompañan en la construcción identitaria –la identidad narrativa² en el sentido ilustrado por Paul Ricœur–, y que han tomado forma antes de encontrarse. Sin embargo, durante la relación educativa surgen *nuevas narraciones* que construyen y consolidan dicha relación interpersonal, diferenciándola de las demás. De esta idea se deducen dos consecuencias: por un lado, la connotación cualitativa de las historias contadas permite que la experiencia de vida lograda sea al mismo tiempo una experiencia de vida que se dona para el crecimiento de la persona, y, por el otro, que son las diferentes narraciones también las que permiten identificar en su peculiaridad distintiva la relación interpersonal (por eso, deberíamos preguntarnos qué narraciones significativas e historias de vida contamos en familia y en el grupo de iguales).
- 4) Por último, es *experiencia significativa* porque el educador ha de *cuidar las historias* que brotan en la relación educativa. Cuidar las historias implica *cuidar a la persona* que habla, tener en debida cuenta su desarrollo, “dar cobijo” al otro para que pueda madurar la confianza hacia su educador. Por supuesto, no basta con proponer esas metas para que de inmediato se dé una disponibilidad al respeto por parte del educador. Sin embargo, una narración se define en su esencia educativa cuando manifiesta una fuerte vinculación con todas las acciones de cuidado, diferentes desde una perspectiva fenomenológica, pero siempre orientadas hacia una atención individual –es decir, una atención hacia su irrepetible singularidad– de las personas que necesitan una intervención educativa. Interesarse por las historias del educando conlleva, por parte del educador, un compromiso constante y un esfuerzo significativo que permita al educador manifestar el sentido auténtico de la *acogida educativa*: “abrirse interiormente a otro ser diferente para que, viviendo en mí, pueda crecer y encontrar consuelo” (Balduzzi, 2013: 62). Personalmente creo que cuidar las historias que escuchamos implica conservar en nuestra intimidad el sentido profundo de una vida *herida* que ha de ser compartida con alguien significativo de nuestra existencia: un “espacio” para compartir lo que todavía no hemos entendido, o que algunas veces queremos olvidar por su contenido problemático, pero necesitamos acercarnos para retomar el *file rouge* cortado de nuestra existencia.

² Examinando el concepto de identidad narrativa se debería diferenciar entre la identidad entendida como *Idem* y la otra como *Ipse*. Al respecto, véase Ricœur (1988: 369 y ss.; 1993: 204-214).



3. CAPACIDAD Y CAPACIDAD NARRATIVA

Hasta ahora hemos empleado la locución *capacidad narrativa* sin preguntarnos si es apropiado utilizar la palabra *capacidad* o, alternativamente, *habilidad*, *competencia*. No es posible tratar aquí con detenimiento los diferentes aspectos educativos y terminológicos implicados en la relación entre competencia, capacidad y habilidad. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿es posible, y en qué sentido, hablar de una *capacidad narrativa*?

Pienso que, entre las diferentes definiciones de capacidad, la que mejor cuadra en este discurso es la que propone Brezinka (2013: 72): “La capacidad es la calidad, adquirida a través de un esfuerzo individual, evaluada positivamente por la sociedad y relativamente firme, de una persona capaz de satisfacer completamente ciertas exigencias”. Y en este sentido, es importante detenerse en *dos aspectos*.

El *primero*, retomando la última parte de la definición, “satisfacer completamente ciertas exigencias”, es la pregunta: ¿hay también exigencias que corresponden a una capacidad narrativa? Las más evidentes son las de *contar y contarse*. Sin embargo, en este caso se podría considerar también contar y contarse en cuanto *habilidades*, es decir, comportamientos vinculados a un *saber hacer* y no a una mera acción mecánica y automática, que comprenden *por qué* el sujeto actúa o ha de actuar de una determinada manera. Pero no podemos olvidar que este alcance, imprescindible y fructífero para el bien de la persona y de la sociedad, expresa una connotación técnico-operativa muy fuerte: expresa, en parte, la tarea de cada aprendizaje. La *capacidad* no puede encerrarse por completo en la definición de habilidad, pues identifica una potencialidad inherente a la persona, brota de su naturaleza y ha de ser consolidada por el sujeto gracias a condiciones *externas* favorables (ambientales/contextuales) e *internas* (motivacionales). Por ello, la capacidad es la calidad de nuestra personalidad que nos permite lograr con éxito una peculiar tarea (Levati-Sarà, 1998: 28).

En cambio, la *competencia*, concepto muy complejo que aquí no podemos desarrollar completamente, se aprecia en cuanto reúne, armonizándolos, conocimientos, actitudes, valores, imágenes de uno mismo, motivaciones (Perlino, 2013: 29) y experiencias formativas finalizadas gracias a las cuales alcanzamos el *expertise* necesario para actuar en un contexto particular (laboral, relacional, de vida). Por eso, la competencia es consecuencia de un proceso de aprendizaje que, fundándose en el concepto de capacidad y gracias a ciertas habilidades, define el currículo que se requiere en un determinado contexto. Competente es la persona “que ha transformado las propias capacidades en un actuar consciente, autónomo y responsable que le permite abordar ‘bien’, para sí misma y para los demás [diferentes tareas]” (Sandrone, 2013: 81).

Por lo dicho, se deduce que la *capacidad narrativa* corresponde a la *exigencia de crecimiento del ser humano* –y no solo a la de contar y contarse–, es decir, de perfectibilidad



personal (finalidad valorada también por la sociedad). Por ello, la capacidad se funda en una actitud personal y vivifica, una cualidad de la personalidad firme e intrínseca de la persona: mediante la capacidad narrativa no solo la persona se comprende mejor, sino que *puede compartir con los demás una experiencia de sentido*. Por supuesto, existe también la posibilidad de transformar una capacidad narrativa en una competencia (que, simplificando mucho, se expresa por ejemplo en la capacidad de saber narrar de una forma particularmente adecuada una historia). Sin embargo, en perspectiva educativa, el/la niño/a pequeño/a que quiere escuchar la historia de su abuela en la cama no se pregunta si ella es competente al respecto, ni tampoco la abuela se preocupa por si ha adquirido una competencia adecuada: lo que se reclama es la capacidad narrativa, porque lo que más importa es compartir una experiencia de sentido con una persona que es un testigo de amor y cuidado, no competente en cuanto a narrador de historias. La competencia no sustituye a la capacidad, pues el vínculo interpersonal educador-educando no se agota en una serie de competencias necesarias, sobrepasando lo que implica toda relación educativa: la capacidad de encontrarse, tener confianza y abrirse al otro. En resumen, la capacidad narrativa brota de la intimidad personal, ser un orador competente se puede aprender gracias a un recorrido formativo. De hecho, un orador competente puede ser insignificante en cuanto educador. Entonces, podemos concluir que la *capacidad* nos indica las *finalidades generales* de la educación, que no se pueden medir en todos los aspectos. En cambio, la *competencia* permite definir los *objetivos específicos* de la formación y del aprendizaje (Bruzzone, 2013: 21).

El *segundo* aspecto que voy a retomar, muy brevemente, de la definición de Brezinka es el de “calidad, adquirida a través de un esfuerzo individual”. Hoy en día se suele pensar que la capacidad es una cualidad antropológica espontánea, que surge desde la naturaleza humana y no necesita ningún esfuerzo ni compromiso. Todo lo contrario. Toda capacidad –pues aunque se diversifique en diferentes capacidades particulares, siempre conserva *su unidad* en cuanto a manifestación de la personalidad en su conjunto– implica un gran esfuerzo por parte del sujeto en cuanto se expresa en diferentes grados y múltiples situaciones de la vida. Por esa razón, algunos autores acercan el concepto de capacidad al de virtud, propio en su sentido etimológico: *habitus*, proporcionado a las características de la persona, que necesita ejercicio y esfuerzo para ser adquirido por medio de una serie de acciones (como ya señalaban Aristóteles, Santo Tomás y ahora Sen y Nussbaum). La capacidad narrativa se perfecciona a lo largo de la vida, pues se enraza en la *dynamis del ser humano* (según la concepción griega, de Aristóteles, desarrollada específicamente en la *Metafísica*), es decir en la *potencialidad (capacidad) de contar y contarse para comprenderse siempre mejor a sí mismo y a los demás a través de una experiencia compartida*. Así las cosas, en la capacidad narrativa se halla uno de los pilares indispensables para que el ser humano alcance su plenitud *propia* en cuanto ser humano. De hecho,



el *ser humano se identifica también por sus narraciones* y por las historias que comparte. Por lo que hemos visto, nos acercamos al concepto, tan importante hoy en día por su contundencia, del *capabilities approach*.

4. CAPACIDAD NARRATIVA Y EL *CAPABILITIES APPROACH*

La teoría del *capabilities approach*, desarrollada por el premio Nobel Amartya Sen y después por Martha Nussbaum, se caracteriza por su interdisciplinaridad (con contribuciones de la filosofía, la economía y las ciencias sociales) para enfocar “una ética social y una teoría normativa: en este sentido busca definir los criterios para orientar las elecciones en sociedad y para establecer la equidad de las acciones que tienen relevancia pública” (Magni, 2006: 7). Por eso, este enfoque, llamado también *Human development approach*, se define como una propuesta ética “to comparative quality-of-life assessment and to theorizing about basic social justice” (Nussbaum, 2011: 18). Si el PIB no es suficiente para medir la calidad de la vida y la justicia social, como nos dice Sen, debemos tener en buena consideración otros factores: la capacidad para vivir una vida plena de sentido, valorada precisamente al aumentar las opciones reales de vida entre las que pueden elegir (Sen, 2000: 350).

Es imposible detenerse aquí en la relación entre capacidad (*capability*), funcionamiento (*functioning*), oportunidad (*opportunity*) y *agency*. Por eso, presentaré solo una rápida reflexión que destaque la cercanía entre la *capacidad narrativa* y la *capabilities approach*: la capacidad narrativa nos ayuda a vivir mejor, favoreciendo el despliegue de nuestra unicidad personal, generando una experiencia auténticamente interpersonal y significativa, consolidando una fuerte vinculación entre educador y educando. La *capability approach* se centra también en cuidar esas metas y horizontes de sentido, en particular medida cuando Nussbaum nos recuerda que cada persona ha de ser considerada como un fin en sí misma, debido a su dignidad, su igualdad con otros seres humanos y sus libertades políticas y civiles. Además, todo ser humano se presenta también vulnerable (Nussbaum, 2014: 150). La capacidad narrativa protege el crecimiento del ser humano, pues permite perseguir finalidades que para él merezcan la pena ser defendidas y perseguidas: la *lucha* para poder contar su versión de la historia y tener también el derecho para expresar, en virtud del acto narrativo, su peculiar punto de vista. Y al mismo tiempo, el hecho de contarse mediante las historias compartidas nos permite compartir nuestra *vulnerabilidad*, nuestra “debilidad estructural”, la que todo educador ha de cuidar y proteger. La capacidad narrativa alcanza su fuerza educativa propia en este sentido: cuidando educativamente las historias se cuida también al narrador, que pone de sí mismo en las histo-



rias de vida que cuenta para que trasciendan el mero contenido simbólico y narrativo y sean donadas como experiencias de vida auténticamente compartidas.

Para concluir, puede decirse que el ser humano, privado de su capacidad narrativa, quedaría despojado en buena medida de su capacidad de compartir experiencias, sin la que no puede estimular el despliegue de sus potencialidades antropológicas. Salvaguardar y potenciar esa capacidad implica favorecer no solo una genérica mejora del ser humano, sino sobre todo su *formación específicamente humana y personal*: la *unicidad* del crecimiento se revela en virtud de la *unicidad* de las narraciones que adquieren forma durante la relación educativa.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BALDUZZI, E. (2013) “La acogida educativa como preparación al bien común” en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (ed.) *Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. 27-29 de junio de 2012*. Madrid, BibliotecaOnline: 60-64.
- BENJAMIN, W. (1976) *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, en *Angelus Novus. Saggi e frammenti*. Torino, Einaudi (la primera edición es de 1955, *Der Erzähler*, en *Schriften*, Frankfurt am Main, Suhrkamp).
- BERNARDELLI, A (1999) *La narrazione*. Roma-Bari, Laterza.
- BREZINKA, W. (2013) *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*. Milano, Vita e Pensiero (la primera edición es de 1987, *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*, München-Basel, Ernst Reinhardt).
- BRUNER, J. (2002) *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari, Laterza.
- BRUNER, J. (2005) *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari, Laterza (la primera edición es de 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press).
- DEMETRIO, D. (1996) *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- GAMELLI, I. (2015) “Il corpo estraneo” en CASTIGLIONI, M. (ed.) *Figure della cura. Gesti, immagini, parole per narrare*, Milano, Guerini: 113-120.
- GENETTE, G. (1976) *Figure III. Discorso del racconto*. Torino, Einaudi (la primera edición es de 1972, *Figures III*, Paris, y Éditions de Seuil).
- JOVER, G.; GONZÁLES MARTÍN, M. D. R. Y FUENTES, J. L. (2015) “Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela. De “Antígona” a la narrativa transmedia” en *Teoría de la educación*, 27 (1): 69-84.
- LEVATI, W. Y SARAÒ, M. V. (1998) *Il modello delle competenze. Un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane*. Milano, Franco Angeli.



- MAGNI, F. M. (2006) *Etica delle capacità. La filosofia pratica di Sen y Nussbaum*. Bologna, Il Mulino.
- MARITAIN, J. (2001) *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia, La Scuola (la primera edición es de 1969, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard).
- NUSSBAUM, M. C. (2011) *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Belknap Press.
- NUSSBAUM, M. C. (2014) *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna, Il Mulino (la primera edición es de 2013, *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*, Cambridge, Belknap Press).
- PERLINO, A. (2013) *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*. Lecce, Pensa Multimedia.
- PETROSINO, S. (2013) *Le fiabe non raccontano solo favole. Credere nell'esperienza*. Genova, Il Melangolo.
- RICŒUR, P. (1988) *Tempo e racconto. III. Il tempo raccontato*. Milano, Jaca Book (la primera edición es de 1985, *Temps et récit. Tome III. Le temps raconté*, Paris, Le Seuil).
- RICŒUR, P. (1993) *Sé come un altro*. Milano, Jaca Book (la primera edición es de 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil). y
- SANDRONE, G. (2013) "Competenza" en BERTAGNA, G. Y TRIANI, P. (eds.) *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Brescia, La Scuola: 81-94.
- SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta (la primera edición es de 1999, *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press).

