

La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación*

Aline Accorssi* – Helena Scarparo* – Adolfo Pizzinato*

Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2013
Fecha de aceptación: 25 de febrero de 2014
Fecha de modificación: 28 de mayo de 2014

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res50.2014.06>

RESUMEN

Este artículo discute, a partir de la perspectiva interaccionista de la Teoría de las Representaciones Sociales, el rol de la dialogicidad en la construcción de una Psicología Social crítica y emancipadora. Establecemos, para esto, conexiones entre la Teoría de las Representaciones Sociales, elaborada inicialmente por Serge Moscovici, y la Pedagogía de la Liberación, de Paulo Freire. En líneas generales, se puede resaltar que la dialogicidad, en ambas teorías, es comprendida como una condición existencial del ser humano que atraviesa el ámbito ontológico, epistemológico y ético del hacer humano. Tal categoría no niega la tensión y el conflicto de las relaciones humanas; al contrario, comprende que es a través de ella que se pueden articular estrategias dialógicas de cambio social.

PALABRAS CLAVE

Dialogicidad, Teoría de las Representaciones Sociales, epistemología, Pedagogía de la Liberación.

Dialogicity as an Ontological and Epistemological Assumption in Social Psychology: Reflections Based on the Theory of Social Representations and the Pedagogy of Liberation

ABSTRACT

This article discusses the role of dialogicity in the construction of a critical and emancipatory Social Psychology from an interactionist or genetic perspective of the Social Representations Theory. For this purpose we establish connections between the Social Representations Theory of Serge Moscovici and the Pedagogy of Liberation of Paulo Freire. In general both theories consider dialogicity an existential condition of human beings, i.e., one that permeates the ontological, epistemological and ethical fields of human praxis. Said category does not deny the tension and conflict of human relations; on the contrary, it comprehends that these characteristics are what make it possible to articulate dialogical strategies for social change.

KEY WORDS

Dialogicity, Social Representations Theory, epistemology, Pedagogy of Liberation.

-
- * Este artículo es producto de la investigación llevada a cabo con la financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Brasil (MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA N° 32/2012) y coordinado por Aline Accorssi, bajo el título "Possibilidades e limites no rompimento do ciclo de violência contra mulheres".
 - ❖ Doctora en Psicología por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Profesora-investigadora en el Programa de Posgrado en Memoria Social y Bienes Culturales, Centro Universitário La Salle, Brasil. Entre sus últimas publicaciones se encuentra A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. *Psicologia & Sociedade* 24 (2012): 536-546. Correo electrónico: alineaccorssi@gmail.com
 - ✦ Doctora en Psicología por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Profesora-investigadora jubilada en el Programa de Posgrado en Psicología de la misma universidad. Entre sus últimas publicaciones se encuentra Extra! Psicologia brasileira é notícia em 1962: breve tempo, sentidos duradouros. *Memorandum* 24 (2013): 11-28. Correo electrónico: helena.scarparo@gmail.com
 - ✦ Doctor en Psicología de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor-investigador en el Programa de Posgrado en Psicología de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Entre sus últimas publicaciones se encuentra La percepción de determinantes sociales de la salud en Brasil según usuarios y profesionales: un estudio cualitativo. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública* 1 (2013): 148-157. Correo electrónico: adolfo.pizzinato@pucrs.br

A dialogicidade como suposto ontológico e epistemológico na Psicologia Social: reflexões a partir da Teoria das Representações Sociais e a Pedagogia da Libertação

RESUMO

Este artigo discute, a partir da perspectiva interacionista da Teoria das Representações Sociais, o papel da dialogicidade na construção de uma Psicologia Social crítica e emancipadora. Para isso, estabelecemos conexões entre a Teoria das Representações Sociais, elaborada inicialmente por Serge Moscovici, e a Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire. Em linhas gerais, pode-se ressaltar que a dialogicidade, em ambas as teorias, é compreendida como uma condição existencial do ser humano que atravessa o âmbito ontológico, epistemológico e ético do fazer humano. Essa categoria não nega a tensão e o conflito das relações humanas; pelo contrário, compreende que é por meio dela que se podem articular estratégias dialógicas de mudança social.

PALAVRAS-CHAVE

Dialogicidade, Teoria das Representações Sociais, epistemologia, Pedagogia da Libertação.

Introducción

La dialogicidad es un concepto aún poco discutido, debido a su complejidad, en el campo de la Psicología Social. En este artículo, lo tomamos como central y lo entendemos como una capacidad humana, o mejor, de la mente humana, de concebir, crear y comunicar realidades sociales (Marková 2006a).

Nuestro objetivo es discutir el rol de la dialogicidad en la construcción de una Psicología Social Crítica. Para ello, abordamos en la presente discusión aspectos ontológicos y epistemológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales¹ (TRS), modelo genético interacionista propuesto por Serge Moscovici, estableciendo conexiones con la Pedagogía de la Liberación,² aproximación his-

tórica desarrollada, sobre todo, por Paulo Freire. Se ha elegido contrastar los puntos comunes y divergentes de ambos marcos teóricos cuando definen dialogicidad, por acreditar que estas aproximaciones poseen un marco ontológico común y particularmente psicosocial.

En líneas generales, la ontología es un campo del conocimiento que se dedica a la investigación y comprensión de la naturaleza, del mundo, del ser humano, es decir, de todo lo que existe o que estructura la realidad. Pero en este trabajo consideramos lo que “se refiere a la existencia humana como existencia social” (Marková 2006a, 21), y no como la “esencia del ser”, en un sentido metafísico. La epistemología, a su vez, aborda las teorías sobre cómo se puede conocer, acceder al mundo y a la realidad (Blackburn 1997). Trata también de los supuestos que utilizamos (no siempre con consciencia) en la defensa o en el combate de estos conocimientos y en la validación o en la refutación de los mismos.

1 La TRS surgió al principio de los años sesenta con la investigación realizada por Serge Moscovici, rumano radicado en Francia, intitulada “La Psychanalyse, son image et son public”, sobre la difusión del psicoanálisis en la sociedad francesa. La idea inicial era entender de qué manera el conocimiento científico influenciaba la cultura y el pensamiento del sentido común. Así, su estudio de doctorado buscó comprender cómo se daban la transformación y la apropiación del saber psicoanalítico por distintos grupos (comunistas, católicos y progresistas) en la cotidianidad de la vida social. En otras palabras, Moscovici quiso entender el pensamiento social, en su dinámica y diversidad, delineando las distintas maneras de conocer y comunicarse, lo que tituló como saber consensual y científico. A partir de eso, fundamentó una consistente crítica al modelo cartesiano de ciencia, hasta el momento basado en la lógica funcionalista, en la neutralidad, en la homeostasis social y en la jerarquización de los conocimientos. Años más tarde, en 1976, el mismo autor lanzó *Social Influence and Social Change* en Estados Unidos (posteriormente traducido para la lengua francesa en 1979, y española en 1981, con el título alterado de *Psychologie des minorités actives/Psicología de las minorías activas*).

2 Paulo Freire comenzó a sistematizar la que sería conocida posteriormente como la Pedagogía de la Liberación, en los años sesenta. Tras

el golpe de Estado de 1964, Paulo Freire fue detenido, acusado de actividades subversivas. El único libro publicado antes del exilio es de 1963: *Alfabetização e conscientização (Alfabetización y concientización)*. Estuvo fuera de Brasil desde septiembre de 1964 hasta junio de 1980. Dos libros escritos en este período merecen destacarse, desde nuestro punto de vista, en la construcción de la Pedagogía de la Liberación: *Educación como práctica de la libertad*, de 1967, y *Pedagogía del oprimido*, de 1970. El conjunto de la obra de Freire sobrepasa la perspectiva más divulgada y conocida de la educación de adultos y de la educación no formal; ella conlleva fundamentos consistentes para cualquier proyecto de la educación. Su proyecto global de trabajo giró alrededor de la cuestión del cambio social y político, temas controversiales, principalmente, para las instituciones norteamericanas y europeas (McLaren 2001).

Buscamos argumentar en este artículo que la dialogicidad, siendo una práctica colectiva que actúa en la producción del mundo social, puede —y quizás debiera— ser el principio guía de las investigaciones y de las acciones en la construcción de una Psicología Social crítica. Marková (2006b), en este sentido, defiende que hay al menos dos características adicionales de la interdependencia entre la persona (definida como *Ego*) y el mundo social (definido como *Alter*), que hay que señalar.

En primer lugar, la dialogicidad no puede ser definida sólo con el *Ego* y el *Alter* como nociones abstractas o esquemáticas, sino con sus manifestaciones concretas (Marková 2006b). La autora ejemplifica su argumento con diferentes posibilidades de prácticas colectivas, como el *ego/yo* frente a otro *ego/yo*, el *ego* frente a un grupo, el grupo frente a otro grupo, el autor frente a la cultura, entre otras posibilidades (Marková 2006b). En segundo lugar, la misma autora defiende que la “subjektividad dialógica” no es reducible a una relación *Ego/Alter*, en el sentido del *Ego* que “asume el rol del otro”, ni tampoco al *Ego* como un sencillo actor de una relación que, de hecho, es interdependiente (Marková 2006b, 125).

En cambio, esta relación puede ser concebida en términos de múltiples representaciones simbólicas sociales que el *Ego* asume en relación con el *Alter*, y viceversa, según lo propuesto por Moscovici (2005). En un punto de vista algo distinto —pero complementario—, Hermans (2001) define este fenómeno en términos de “voces colectivas en el *self*”, definiendo dialogicidad de acuerdo con una tradición que se remonta a G. H. Mead (1934), aunque como concepto central, el “Dialogical Self” de Hermans se inspira en otras tradiciones, en especial en los trabajos de William James y Mikhail Bakhtin, que, en distintos contextos (EE. UU. y Rusia), tradiciones epistemológicas (Pragmatismo y Dialogismo) y asignaturas (Psicología y Literatura), se configura como un concepto compuesto, en la intersección entre esas dos tradiciones. En ese sentido, y una vez más confluyendo con lo que propone Moscovici (2005), Salgado y Ferreira (2004) definen la subjektividad dialógica incluyendo la intersubjektividad, es decir, acuñando la expresión “el otro en el *self*” de manera muy similar a la relación *Ego/Alter* propuesta por Marková (2006a) y mejor trabajada en el desarrollo de este artículo. Según Marková (2006b), todas esas ofertas de distintas definiciones tienen que ver con la potencialidad activa del concepto *dialogicidad*, como una alternativa viable a los enfoques más tradicionales que estudian el diálogo social, sobre todo, en términos de interacciones, como el intercambio de gestos y símbolos, o como actos de habla, tal como lo hizo Mead (1934).

Aunque las contribuciones de Hermans (2001) refuerzan la idea de que la definición de dialogicidad trasciende a las asignaturas académicas tradicionales, y hoy ocupa un espacio central en la discusión epistemológica de distintos campos de la Psicología, en el presente análisis buscaremos asociar a otras dos teorías de carácter eminentemente psicosocial: la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. El punto de inflexión de ambas teorías reside en el carácter potencialmente cuestionador y transformador de la realidad que comparten. Creemos, así como las dos aproximaciones, en la importancia del concepto de relación para la construcción del ser humano, y en el rol del conflicto como dispositivo para el cambio social.

Ambas perspectivas expresan una tendencia epistemológica aún en proceso de consolidación. En otras palabras, corroboran un entramado teórico-conceptual, cuyos hilos se originan en diferentes puntos, destacando el llamado “giro lingüístico” en Filosofía y en las Ciencias Humanas y Sociales, y en las reflexiones proporcionadas por el posestructuralismo y por el construccionismo social, en diálogo con las repercusiones actuales de la Psicología implicada en el marco histórico-cultural. El movimiento conocido como “giro lingüístico” empezó en la segunda mitad del siglo XX, bajo la influencia de filósofos del lenguaje tales como Gadamer (1981), Ricoeur (1986) y Wittgenstein (1979), quienes han colaborado para un cambio de perspectiva en la aproximación al lenguaje en el debate filosófico.

Además del giro lingüístico, aún integran el entramado los despliegues teóricos más recientes de la perspectiva histórico-cultural en Psicología, derivados de su apropiación en el escenario académico internacional. Teniendo como pilares las ideas originales de Luria (1987), Vygotsky (2000 y 2002) y, en especial, Bakhtin (1981, 1988 y 1997).

No se niega en la presente propuesta la importancia de estos distintos antecedentes (en especial Bakhtin,³ el que primero intenta desarrollar este concepto en la interfaz entre la lingüística y las ciencias sociales), pero se pone énfasis en dos teorías posteriores, con fuerte impacto en la praxis social en Latinoamérica: la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación.

3 Para una discusión más importante acerca de la importancia de la concepción bakhtiniana de dialógica y su influencia en la producción teórica en la Teoría de las Representaciones Sociales, sugerimos la lectura de los trabajos de Ivana Marková, en especial *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*, de 2006, originalmente publicado como *Dialogicality and Social Representations – The Dynamics of Mind*, de 2003.

Así, para fines de organización de la presente discusión, la hemos dividido en cinco momentos distintos: en el primero presentamos cómo entendemos la constitución del acto representacional (es decir, la forma como accedemos y conocemos la realidad); en el segundo discutimos los dos campos teóricos, matrices de otras tantas teorías que nutren formas de comprender al sujeto y de intervenir en el mundo; en el tercero y en el cuarto debatimos la concepción del ser humano y de la realidad, respectivamente; y, finalmente, discutimos acerca del cambio social y el rol de la dialogicidad en este proceso.

El acto representacional y la tríada dialógica

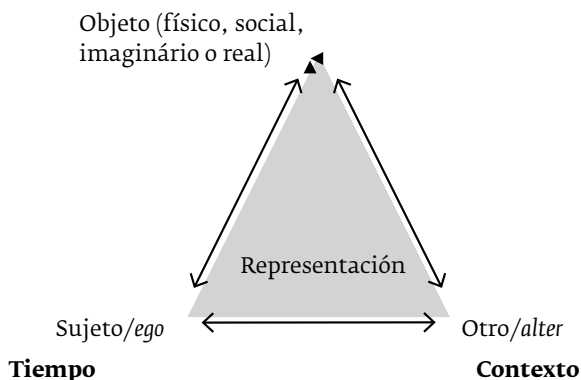
La noción de representación, como sabemos, es un concepto polisémico en el campo de las ciencias humanas y sociales. Para algunas teorías, en especial en la Psicología Cognitiva, la representación está asociada a modelos basados en el procesamiento de la información y en el estudio de la “metáfora computacional” de la inteligencia artificial. Tales esfuerzos han producido o reforzado —de acuerdo con Jodelet (2005)— la concepción de los procesos mentales desprendidos de los lazos sociales. En esta perspectiva, los saberes, es decir, las representaciones, son estudiadas a partir de su estructura (diferenciando sus contenidos y formas —saber declarativo— de sus operaciones —saber procedimental—), lo que enfatiza la importancia de la memoria. Tal perspectiva, aunque relevante, trae consigo algunos problemas, en especial su poca consideración de la función simbólica y dialógica (Jodelet 2005; Jovchelovitch 2005) de las representaciones, y el aspirar, en dicho sentido, a una especie de “aislamiento cognitivo” que elimina la relación de la representación con la vida afectiva y emocional (Jodelet 2005). De acuerdo con Marková (2006b, 128), la dialogía está específicamente “[...] en contraste con la posición de que el conocimiento es generado por la cognición individual *à la* Descartes, o por la colectividad *à la* Durkheim [...]”, pues asume que el conocimiento es comunicativamente generado por la díada *Alter-Ego* y captado como una relación triádica *Alter-Ego-Objeto*. Además, éste es uno de los equívocos más frecuentes desde Descartes: separar el objeto a ser conocido del conocedor, transformando la representación y el objeto en partes aisladas (Guareschi 2010).

¿Y qué es lo que se entiende aquí como representación? Ante todo, la comprendemos como una estructura de

mediación *Alter-Ego-Objeto* (o sujeto-otro-objeto)⁴ que se constituye a través de la continua (y, por lo tanto, no estática) actividad de comunicación e interacción del ser humano, procesada siempre en relación con un tiempo histórico y un contexto (Jovchelovitch 2008).

Pero lo que da movimiento a esta tríada es la presencia de una tensión permanente en la relación Sujeto/Otro o *Ego/Alter*. Es necesario mirarla al detalle, pues es importante dejar muy claros los aspectos que estamos considerando. Tensión, aquí, es entendida como fuerza, un ímpetu que el ser tiene en dirección a una acción o cambio, que surge frente a las contradicciones de lo cotidiano. Son ellos, la tensión y el conflicto, los que, según Marková (2006a), constituyen la fuente de acción y de la vitalidad; y aún más, es con la tensión que nosotros tenemos una tríada dialógica, es decir, la unidad dinámica de la teoría del conocimiento social. Veamos cómo ocurre esto, a través de la ilustración propuesta en la imagen 1.

Imagen 1. Triángulo del acto representacional



Fuente: este triángulo del acto representacional ha sido formulado a partir de los modelos expuestos por Moscovici (2008, 9), Marková (2006a, 213) y Jovchelovitch (2008, 72).

En la imagen 1 vemos que nuestras representaciones no se crean por sujetos aislados, y son siempre el resultado de una síntesis de relaciones. Pero es necesario considerar que, una vez que las constituimos, “ellas ganan vida propia, a medida que circulan, se encuentran, se atraen, se repelen y generan la oportunidad de crear nuevas representaciones”, a la vez que las antiguas desaparecen (Moscovici 2003, 41). Es en esta actividad comunicativa,

4 Esta tríada también puede ser descrita en términos *Alter-Ego-Objeto* (Marková 2006a).

por lo tanto, que creamos símbolos, que damos sentidos a lo que nos rodea y que, en un proceso dialéctico, mantenemos o alteramos el medio y el propio saber (Duveen 2003). Su interdependencia, sin embargo, no implica que, dialógicamente hablando, las posiciones del Ego y Alter se fusionen entre sí (Marková 2006b). Por el contrario, sus subjetividades, más que quitar su independencia, se enriquecen en y a través de su interdependencia.

Pero cuando hablamos de un “saber” o una “representación”, nos referimos a algo que mantiene un carácter referencial y constructivista. Lo referencial remite siempre a la representación de un objeto, es decir, ocupa el lugar de alguna cosa, representa algo; y, en este sentido, también construye y reconstruye la realidad activamente. Pero atención: las representaciones construyen lo real, pero nunca captan plenamente la totalidad de la realidad.⁵ Aquello que es aprehendido, a su vez, es reconstruido por el sujeto en el sistema cognitivo, integrado en el sistema de valores, que depende de la historia y del contexto social en que está inserto (Abric 1994). De esto depende que no haya una separación absoluta entre la representación, el sujeto que la conoce y el objeto conocido (Guareschi 2010): cada parte revela un aspecto del todo, pero este todo es más que la suma de las partes.

A partir de lo que se ha expuesto hasta aquí, podemos afirmar que toda representación es social. ¿Pero a qué aspecto social nos referimos? ¿Habría solamente una definición? Por supuesto que no. “Social” también es un término polisémico. Para nosotros, lo social es relación, o mejor, algo que no puede ser concebido como aislado, como absoluto, cerrado en sí mismo; algo justamente contrario a eso, social implica, por definición, “otro(s)”. Lo social, en esta perspectiva, “posee, se puede decir, un direccionamiento intrínseco, del mismo ser, en dirección a otro(s)” (Guareschi 2010, 80). Si volvemos al concepto de representación, veremos que es imposible representar algo que no sea “en lo social”, a través “de lo social”. Definir “acto representacional”, automáticamente implica hablar de que la producción de conocimiento, de representaciones, es una práctica transformadora. Conocer es transformar al objeto, y no, copiarlo.

Siempre existen supuestos filosóficos (ontológicos, epistemológicos, éticos) en las teorías, aunque no tengamos conocimiento de ellos. Estos supuestos, como sostiene

Guareschi (2003 y 2010), posibilitan, o no, el conocimiento de fenómenos sociales que vivimos o que queremos comprender. Veamos.

Supuestos teóricos: TRS y Pedagogía de la Liberación

A lo largo del libro *Psychologie des minorités actives (Psicología de las minorías activas)* (1979), Moscovici, en oposición al funcionalismo, desarrolló una aproximación genética o interaccionista para la Psicología Social. ¿Y por qué esto? Él ha percibido que, al adoptar la teoría funcionalista, estamos aceptando que la influencia siempre vendrá de *arriba hacia abajo*, es decir, de la mayoría sobre la minoría. Aquí el concepto de mayoría y minoría no tiene que ver con cantidad, pero sí con el ejercicio del poder. Mayoría, en este sentido, es quien decide, quien controla, quien dicta las reglas del juego. Moscovici, no satisfecho con esta perspectiva, defiende que el cambio es posible, y aún más, ese cambio y/o transformación puede venir de las minorías. Por un camino semejante, la Pedagogía de la Liberación de Freire (principalmente a partir de la Pedagogía del Oprimido), también hace una crítica al funcionalismo, materializado éste en la “educación bancaria”.⁶ Además de esto, para él, los oprimidos tienen una gran tarea humanista: la de “liberarse a sí mismos y a los opresores” (Freire 1996, 30). En líneas generales, podemos percibir que ambos autores tienen algo en común. Continuemos.

Perspectiva funcionalista

La teoría funcionalista dice que el mundo es un sistema cerrado en búsqueda del equilibrio (Accorssi *et al.* 2011). En una interacción social, por ejemplo, se esperarían cierto papel, estatus y modelo psicológico para el sujeto o para el grupo, pues es a través de la conducta adecuada que se garantiza la inserción del sujeto en el sistema o en el medio social. La realidad, por lo tanto, es algo uniforme y hay reglas que se aplican a cualquier situación. El conflicto o desvío, que rompe la armonía, es una especie de fracaso, una vez que lo que se busca es la estabilidad, la previsión. Pero si el desvío es el fracaso y/o patología, ¿qué será la normalidad? Evidentemente, un comportamiento normal es aquel que se adecua al sistema, aquel que no

5 Hay una diferencia entre lo que es real para alguien y lo que constituye la realidad. “Realidad entendida como la suma de los reales, algo que permanece siempre parcialmente desconocido, porque nadie lo posee” (Jovchelovitch 2008, 75).

6 Educación comprendida como el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos (Freire, 1987). En esta concepción hay roles fijos: el educador enseña, sabe, piensa y disciplina; el alumno, a su vez, no sabe, piensa de forma equivocada, necesita ser disciplinado.

rompe el orden, ni el equilibrio con el medio social. Se busca, por lo tanto, la estabilización de las relaciones; se alimentan las conductas funcionales y adaptativas. Nada debe cambiar, sólo aquello que hace al sistema aún más funcional y adaptativo.

Al examinar las prácticas educativas, Freire ha identificado que muchas de ellas se apoyaban en perspectivas funcionalistas, marcando básicamente una perspectiva de educar para la sumisión, para la creencia de una realidad estática, compartimentada, para la visión de un ser humano acabado, listo. Ella inhibe el pensamiento, la mirada crítica. Enmascara las contradicciones y los conflictos emergentes de lo cotidiano donde se insertan la escuela y el educando. Tiene como objetivo el mantenimiento y la reproducción de la consciencia ingenua (Sartori 2008). En el hacer de la educación bancaria, el “educador surge como su indiscutible agente, como su real sujeto, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración”. “La concepción bancaria de educación, es aquella donde el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los ‘depósitos’, guardarlos y archivarlos” (Freire 1987, 57-58). El saber, en esta concepción, es la donación de los que se juzgan sabios a los que juzgan que no saben nada. Es decir, aquel que está en el papel de enseñar, el detentador del poder/saber, es quien dicta las reglas del juego; el *alumno*, “aquel que no tiene luz”, el depositario de informaciones, debe solamente estar de acuerdo y comportarse. Todo se mantiene y parece funcionar, pero ¿beneficiando a quién?

Moscovici y Freire se opusieron a estos supuestos del funcionalismo, crearon y propusieron otro modo de ver y comprender las cosas, al ser humano, el conocimiento y el mundo. La postura innovadora de los dos cuestiona incluso el concepto de verdad, en último análisis. El primero creó el modelo genético o interaccionista, y el segundo, la propuesta de educación liberadora.

Perspectiva interaccionista y liberadora

El modelo genético o interaccionista entiende que el medio social es definido y producido por quien participa. Los roles, los estatus sociales y los recursos psicológicos cobran significado en la propia interacción social, es decir, la llamada adaptación de los sujetos o del grupo al sistema y al ambiente social es la contrapartida de la adaptación del sistema y del medio social a los individuos y a los grupos (Moscovici 1979). Todo lo que sostiene cierto tipo de adaptación es resultado de interacciones pasadas

y presentes. Lo divergente y lo normal son definidos en relación con cierto tiempo, espacio, y con su posición particular en la sociedad. El desvío, por lo tanto, no es un accidente de trayecto, ni tampoco una enfermedad, como muchos quieren catalogarlo, sino un producto de esta organización, un símbolo de la contradicción que lo crea y que es, a su vez, creada por ella (Marková 2006a).

La educación liberadora, a su vez, busca romper, superar la contradicción educador/educandos, de tal manera que se hagan ambos, simultáneamente, educadores y educandos. Al romper y superar el esquema vertical, la “educación problematizadora” afirma la dialogicidad como principio y se hace dialógica. Ella asume, por lo tanto, su intencionalidad y toma consciencia como *consciencia de*. Si queremos la liberación de los seres humanos, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos alienados. “La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es algo que se deposita en las personas. No es una palabra más, vacía, mistificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire 1987, 67). La palabra guarda dos dimensiones inseparables: la de la acción y la de la reflexión. Existir es pronunciar el mundo, es cambiarlo.

Cuestionar, desestabilizar, ser diferente, por lo tanto, trae, a partir de algunas teorías de base funcionalista, problemas y tensiones. Moscovici y Freire también han sido minorías que han logrado comunicar nuevas concepciones y enfrentar a la mayoría. Siguió el contraflujo de su generación porque, desde nuestro punto de vista, percibieron las consecuencias perversas de la estabilidad y de la reproducción. Apenas un ejemplo en este sentido: si la Psicología pacta con saberes de origen funcionalista, donde el ser humano puede y debe adecuarse a su medio, ella propondrá intervenciones adaptativas, pues creará que todo puede ser controlado y ordenado. Las intervenciones ignorarán las tensiones, los conflictos, los sofocarán, pues así estarán resueltos. Seremos todos seres humanos-objetos de un sistema equilibrado y ajustado. ¿Pero el ser humano será sólo eso? ¿Un ser que se adapta al mundo? Para ambos, Moscovici y Freire, no, como veremos enseguida.

Ser humano, ser social

La pedagogía de la liberación defiende una concepción de ser humano y de la experiencia vital vinculada a lo inacabado o inconcluso. Donde hay vida, hay inacabamiento, posibilidad de cambio y de ser más. Pero, solamente en el ser humano lo inacabado se ha tornado consciente.

Freire (1987) argumenta que la invención de la existencia se ha dado a partir de los materiales que la vida ofrecía, pero en un momento dado, hombres y mujeres promovieron el *soporte*, en el mundo. Soporte es el espacio donde el animal se prende, espacio donde crece y aprende a ser animal. A los animales les falta la libertad de elegir, y por eso no se puede hablar de ética entre animales. A medida que el ser humano desarrolló habilidades, el soporte se ha convertido en mundo, y la vida se ha convertido en existencia.

En el momento en que los seres humanos, interviniendo en el *soporte*, han ido creando el mundo, inventando el lenguaje con el que pasaron a nombrar las cosas que hacían con la acción sobre el mundo, a medida que se han ido habilitando para entender el mundo y crearon, en consecuencia, la necesaria comunicabilidad de lo comprendido, ya que no ha sido posible existir [...] sin asumir el derecho y el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. (Freire 1987, 52)

La existencia humana implica el lenguaje, la cultura y la comunicación, de forma mucho más profunda que la vida. La posibilidad de embrutecer o de embellecer el mundo inscribe, por lo tanto, el ser humano como ser ético, capaz de intervenir, de decidir, de romper, de elegir. Por eso se dice que la presencia en el mundo no es de quien se adapta, sino de quien se inserta. Hay condicionamientos, pero no determinación absoluta e insuperable en el proceso de construcción del ser humano.

Centrándose específicamente en la multiplicidad dinámica de estas relaciones constitutivas de la persona, el concepto de *self* puede ser una interesante unidad de análisis, y Hermans (2001) desarrolla su teoría del posicionamiento personal y cultural, la del *self* dialógico, afín a la TRS. Según Marková (2006b), la teoría de Hermans presenta el *self* moviéndose en múltiples posiciones inter e intrapsicológicas mutuamente relacionadas. En cualquier situación dialógica, el *self* cambia sus posiciones. Marková (2006b) también afirma que el yo también se manifiesta desde diferentes posiciones culturales, expresando diferentes “voces colectivas” y usando distintos lenguajes sociales. Según ella, la teoría de Hermans supone que las relaciones dialógicas son “procesos incorporados en un espacio y tiempo específicos” e ilustran “cómo coexisten las voces individuales y se entrelazan con voces colectivas” (Hermans 2001, 266).

En esa línea de raciocinio, la TRS ve al ser humano como sujeto de la sociedad y de la historia y, a la vez, sujeto a la sociedad y a la historia, es decir, hay libertad, pero no hay autonomía absoluta. Ambos, sujeto y medio, son

productos y productores de las relaciones por ellos establecidas: “cuando actúan en el mundo, los sujetos no solamente cambian el mundo, sino que se cambian a sí mismos” (Marková 2006a, 239). Estas afirmaciones están basadas en una ontología que supone un tipo de comunicación simbólica e interdependiente entre *Alter⁷-Ego* (Otros-Yo), es decir, una ontología dialógica en la cual las partes se constituyen entre sí y están en relación. La dialogicidad es el elemento central de la TRS, una característica ontológica, por cuanto proporciona los recursos necesarios para comprender la constitución del *ser* a través de los elementos psíquicos.

Para ambas teorías, el ser humano, como ser de relaciones con otros y con el contexto donde vive, es capaz de aprehender la realidad y de actuar sobre ella. Lo que lo diferencia de otros seres es, específicamente, su capacidad de dar respuestas a diversos desafíos que la realidad le impone. Pero este entendimiento de la realidad y acción en el mundo no ocurre de modo individual; al contrario. Es en la relación entre los sujetos y de éstos con el mundo que cambiamos y creamos una nueva realidad; nuevos hombres y mujeres se hacen, creando cultura, haciendo historia (Gadotti 2008).

Las teorías también concuerdan en relación con el rol de la cultura. La Pedagogía de la Liberación considera que hay una producción sin interrupción del mundo social, siempre mediada por el diálogo, y “en interacción dialéctica con las características estructurales de la sociedad, tales como sus relaciones sociales de producción, formaciones culturales y alineamientos institucionales” (McLaren 2001, 181-182). Para la TRS, la dialogicidad de *Alter-Ego* se inserta en la historia y en la cultura. Las prácticas dialógicas son transmitidas de generación en generación, a través de la memoria colectiva, de las instituciones y de las prácticas sociales. La historia y la cultura imponen demandas en los estilos dialógicos de pensamiento y comunicación, y los restringen en direcciones específicas. Por ejemplo, hay tipos distintos de restricciones en el pasado y en el presente, en lo individual y lo social, en la tradición y en la innovación. Esas restricciones y demandas del pasado y del presente, así como la enorme variedad de situaciones en las cuales ocurren el pensamiento y la comunicación, generan la característica esencial de

7 El término Alter debe ser comprendido como Otros. Marková aclara que la estructura dialógica de referencia poco importa. Tanto puede ser Alter-Ego como Mayoría-Minoría. Lo que de hecho es relevante es saber cómo son tratados estos términos. Modelos funcionalistas tratan las minorías y mayorías como dos entidades independientes, por ejemplo; mientras que el modelo genético de Moscovici los conceptúa como mutuamente interdependientes.

la dialogicidad: su naturaleza multifacética y polifónica (Marková 2003, 136). La interdependencia Alter-Ego es comunicativa y, por lo tanto, está abierta a las distintas posibilidades. Las normas dialógicas y las reglas son establecidas histórica y culturalmente. De esta manera, la sociedad engloba un conjunto de relaciones de fuerzas en tensión, donde el conflicto es elemento imprescindible de cambios, terreno de negociación y de lucha, donde las minorías producen saberes alternativos, potencializado, junto a la colectividad, otras prácticas sociales y otros estilos de vida (Jovchelovitch 2008).

Percepción del mundo y presencia en el mundo

La realidad (entendida como aquello que está —o que conseguimos percibir— en el mundo), para Paulo Freire, es siempre contradictoria: involucra los que desean mantenerla como está y los que desean transformarla. Ella está sometida a la posibilidad de intervención de los sujetos, luego, no está dada, ni determinada. En este sentido, la realidad no es sólo un hecho objetivo o concreto, sino también la percepción que el ser humano tiene de ella. Es necesario, por lo tanto, leer la realidad para transformarla. “Nadie lucha contra fuerzas que no entiende, cuya importancia no mide, cuyas formas y contornos no discierne” (Freire 1996, 48). Comprender la realidad, así entendida, es comprender hechos como partes o como pequeñas totalidades pertenecientes a un todo más grande, a una totalidad concreta (Gadotti 2008).

Reflexionar, por lo tanto, sobre el modo que nosotros aprendemos la realidad es de vital importancia. Reconocer las trabas de nuestro pensamiento, percibir lo que conectamos o asociamos, y que nos ayuda a comprender también por qué actuamos de una forma y no de otra. Frente a esto, nos parece importante destacar dos movimientos del pensamiento, articulados a partir de la comunicación y que tienen como objetivo tornar no-familiar, o familiar, a saber: anclaje y objetivación. El anclaje es un proceso de clasificación y nominación de algo. Cuando no conocemos un objeto, por ejemplo, y nos enfrentamos a él, necesitamos asociar lo desconocido a algo ya conocido, necesitamos anclar el objeto a algún conocimiento anterior. “Cosas que no son clasificadas y que no poseen nombre son raras, no existentes, y al mismo tiempo amenazadoras”. Así, categorizar “significa elegir uno de los paradigmas disponibles en nuestra memoria y establecer una relación con él”, es un tipo de clasificación (Moscovici 2003, 63). Mientras que la objetivación se caracteriza por ser un proceso en el que buscamos tornar

concreto algo abstracto. Mejor aún, el proceso de la objetivación consiste en la incorporación de cierto objeto, que de idea pasa a ser cosa, adentrándose en el universo cognitivo de los sujetos y tomando forma y posición conforme a la singularidad de este universo (Moscovici 2003; Jodelet 1984; Carvalho 2005). Con respecto a este proceso, Moscovici afirma (2003, 71): “la materialización de una abstracción es una de las características más misteriosas del pensamiento y del habla”.

De un modo general, el anclaje y la objetivación son maneras de lidiar con la memoria. La primera la mantiene en

[...] movimiento, y la memoria es direccionada hacia adentro, está siempre poniendo y quitando objetos, personas y acontecimientos, que ella clasifica de acuerdo con un tipo, y los rotula con un nombre. La segunda, siendo más o menos direccionada hacia afuera (hacia otros), quita de ahí conceptos e imágenes para unirlos y reproducirlos en el mundo exterior, para hacer las cosas conocidas a partir de lo que ya es conocido. (Moscovici 2003, 78)

Ya lo dijimos anteriormente, pero merece la pena repetirlo:

El conocimiento es siempre producido a través de la interacción y comunicación, y su expresión está siempre conectada a los intereses humanos en él implicados. El conocimiento emerge del mundo donde las personas se encuentran e interactúan, del mundo donde los intereses humanos, necesidades y deseos encuentran expresión, satisfacción o frustración. (Duveen 2003, 8)

Así, para la TRS, es imposible que la neutralidad exista, pues cada objeto y ser, a medida que es anclado y objetivado, se conecta a conocimientos anteriores, se transforma a partir de ellos, de las emociones, y de todo aparato cognitivo de aquel que está representando. Para Moscovici (2003, 117), incluso, la “noción de una completa independencia de la ciencia social en relación con conceptos precientíficos es un cuento de hadas que a los científicos les gusta contarse unos a otros”.

La posición de Freire, en este sentido, es, una vez más, muy parecida. Él nos dice: “ya que la presencia en el mundo implica hacer una elección y tomar una decisión, ella no es una presencia neutra; debemos asumir la apoliticidad de la historia; a propósito, no estamos en el mundo para adaptarnos, sino para transformarlo” (Freire 2000, 33). La neutralidad, por lo tanto, es la mejor forma de esconder una elección. Si no estamos interesados en posicionarnos, en mostrar la cara, como se dice, entonces decimos que somos neutros (Freire y Horton 2003). Y éste es el punto

que nos conduce al próximo tópico del artículo, reconociendo que la pedagogía⁸ es una de las innumerables prácticas humanas intencionales, y Freire se ha posicionado refrendando su compromiso con la concientización, con el movimiento de las masas y con el cambio social.

La dialogicidad y la posibilidad de cambios o transformación social

Ya podemos inferir que la dialogicidad para ambas perspectivas aparece como una cuestión existencial. La TRS, tal como lo propone Marková (2006a), afirma que el origen del lenguaje y del pensamiento es social, establecido a partir de las relaciones; la Pedagogía de la Liberación, a su vez, dice que el diálogo, o la dialogicidad, es el punto de partida de lo humano, es el movimiento constitutivo de la consciencia. Es él, el diálogo, “el que fenomeniza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional, y en él, nadie tiene iniciativa absoluta. Los dialogantes ‘admiran’ un mismo mundo; se alejan de él y con él coinciden; en él se ponen y se oponen” (Fiori 1987, 16).

Según Freire, podemos así encontrar un ser humano adaptado y acomodado a su realidad, como un ser humano integrado, es decir, un ser humano Sujeto. En esta afirmación hay una dicotomía entre hombres-mundo. Son sujetos en el mundo, y no con el mundo y con los otros. Sujetos espectadores, y no recreadores del mundo. La consciencia, en el primer caso, es como si fuese una sección “dentro” de los seres, mecánicamente compartimentada, pasivamente abierta al mundo que irá “llenando” de realidad. Una consciencia continente para recibir los depósitos que el mundo le hace, y que van transformándose en sus contenidos. Tales seres serían presa del mundo, y éste, un eterno cazador de aquéllos, que tendría por distracción “llenarlos de pedazos suyos” (Freire 1987, 63). El sujeto, aun en el primer caso, se caracteriza como algo cosificado, desenraizado y deshumanizado. Él no consigue alterar la realidad y, por lo tanto, se ajusta o se adapta a ella. Ya en la *Pedagogía de la liberación* encontramos una con-

cepción de ser humano relacional e histórico. El sujeto expresa su libertad, asume las tareas, reflexiona, analiza, toma posiciones críticas que alteran la realidad, dialoga y actúa en una comunión con los demás.

Con todo, es imposible un diálogo entre aquellos que quieren la enunciación del mundo y aquellos que no la quieren. El mundo de la consciencia,⁹ el poder de reflexión que lleva a la libertad, es la elaboración humana, constituida de trabajo y de colaboración. Buscarse a uno mismo significa comunicarse con el otro, y, a medida que el sujeto se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana (Fiori 1987). Es decir, siempre necesitamos del otro para *ser más*,¹⁰ pero no el otro objeto, sino el otro igual, dispuesto a dialogar. Al final, como dice Freire (1987, 52), “nadie libera a nadie, nadie se libera solo”: el aprendizaje y la liberación. El aprendizaje y la liberación se dan en la relación con el otro, en la comunión.¹¹ La existencia humana, para él, y nosotros estamos de acuerdo, no puede ser silenciosa, ni nutrida de falsas palabras. Existir es pronunciar el mundo, al pronunciarlo lo cambiamos y, en este sentido, la palabra gana dos dimensiones inseparables: la de la acción y la de la reflexión.

Llamamos la atención en este punto para mostrar la similitud que hay, implícita, con la TRS. Ya abordamos anteriormente cómo ocurre el hecho representacional y cómo aprehendemos la realidad. La dialogicidad, para Marková (2006a, 137), es entendida como la capacidad que el ser humano, o mejor, la mente, tiene “de concebir, de crear y de comunicar sobre las realidades sociales en términos del Alter-Ego”. Si consideramos que toda palabra, en última instancia, es una representación de algo, cada vez que la enunciamos en el mundo estamos en un proceso doble, recreando tanto a ella como al mundo. Moscovici (2003), en este sentido, nos recuerda que hay un drama asociado en el proceso de transformación del

8 El término Pedagogía, nos recuerda Streck (2008), aparece en varias obras, desde de la *Pedagogía del oprimido*, de 1970, hasta la *Pedagogía de la autonomía*, de 1996. Pedagogía de la Pregunta, de la Indignación, de la Esperanza, etcétera. Eso significa que no hay una única Pedagogía, sino Pedagogías con intencionalidades formativas diferentes que se utilizan como instrumentos metodológicos diversos. Pedagogías que se posicionan en diferentes campos ideológicos, pero que, de alguna forma son alargamientos de la *Pedagogía del oprimido*. Además, la intencionalidad de esta obra y, por consiguiente, la de las otras está explícita desde el inicio, con la inserción del siguiente epígrafe: “A los desherrapados del mundo y a los que en ellos se descubren, y, así, descubriendo cómo ellos sufren, pero sobre todo, como ellos luchan”.

9 Consciencia intransitiva, transitiva ingenua y transitiva crítica: grados de comprensión de la realidad, que tiene relación con el condicionamiento histórico cultural. Freire aborda tales puntos en el libro *La educación como práctica de la libertad*.

10 Ser más: el ser humano tiene una vocación para la humanización, es decir, él está en permanente búsqueda, aventurándose curiosamente en el conocimiento de sí mismo y del mundo (Zitkoski 2008, 380).

11 Sabemos que cualquier proceso comunicativo de lo cotidiano está impregnado de relaciones de poder expresadas, sobre todo, a partir de los intereses de sus actores, ya sea en la producción de conocimiento (Accorssi, Scarparo y Guareschi 2012a) o en la perpetuación de situaciones desiguales y opresivas (Accorssi, Scarparo y Guareschi 2012b). Transformar tal realidad requiere que los discursos sociales sean sometidos a aproximaciones críticas de análisis e intervención. Aun así, tales aproximaciones solamente producirán alguna diferencia en el sistema social si rompen la lógica de la dominación de unos sobre los demás, adoptando prácticas verdaderamente dialógicas.

Tabla 1. Aproximaciones entre la TRS y la Pedagogía de la Liberación

Teoría de las Representaciones Sociales	Pedagogía de la Liberación	Posibles aproximaciones
Ideas contestatarias del modelo funcionalista en la Psicología: perspectiva genética o interaccionista.	Ideas contestatarias del modelo bancario de la Educación: perspectiva liberadora.	Explicitaron las contradicciones de la ideología vigente; propusieron nuevas estrategias de reflexión/acción.
Los sujetos (re)producen activamente su medio social. Al actuar, el sujeto cambia el mundo y a sí mismo.	Hay condicionamientos sociales, pero no determinación absoluta. Concepción de un ser humano relacional e histórico.	Ser humano no está dado; se construye a partir de la relación con el otro.
El conocimiento se produce en la relación yo-otro-objeto; tríada dialógica.	Educación basada en la dialogicidad.	El conocimiento se construye a partir de la dialogicidad.
Es a través de la relación Yo-Otro, de la dialogicidad, que se constituye el ser humano. La tensión es la fuerza de cambio.	La dialogicidad es una cuestión existencial. El diálogo es el movimiento constitutivo de la consciencia.	La dialogicidad es una condición del ser humano; no reprocha ni la tensión ni el conflicto de las relaciones. La dialogicidad es el elemento que puede llevar al cambio.

conocimiento, es decir, del nacimiento de una nueva representación social. Al enunciarse una idea nueva, divergente de la anterior, se rompe algo naturalizado, institucionalizado, y se instauran en lo social nuevos espacios de diálogo, de lucha y de tensión.

Antes de finalizar este artículo, presentamos un cuadro síntesis (ver la tabla 1) de lo discutido hasta el momento.

A lo largo del artículo buscamos desarrollar la idea de que la dialogicidad es una categoría importante para la Psicología Social desde la perspectiva ontológica, epistemológica, y también en términos éticos. Para ambas teorías (la TRS y la Pedagogía de la Liberación), la figura del “otro” es central para la constitución del ser humano y, partiendo de esa premisa, se puede pensar, aunque brevemente, sobre algunos de sus aspectos éticos.

Entiéndase ética¹² como una *instancia crítica y propositiva* del *deber ser* de las relaciones humanas presente en todas las sociedades. Por *instancia* se entiende una situación, un nivel, luego, algo que no es fijo, ni definitivo; por *crítico*, aquello que no es absoluto, que tiene por lo menos dos puntos de vista; y por *propositiva*, lo que presenta propuestas concretas. Así, a través de los tiempos y de las interacciones es-

tablecidas entre los seres humanos, se ha instaurado un conjunto de valores morales que, supuestamente, regula lo que es bueno y debe ser seguido, y lo que sería malo y debe ser rechazado por los grupos (Guareschi 2004). Al construir, probar y pensar relaciones, en consecuencia, elegimos entre formas de nuestras prácticas y las justificamos por medio de determinados valores.

La “eticidad” de la existencia reside justamente en el reconocimiento del “otro” como distinto del “yo”, estableciendo relaciones dialógicas, constructivas y de conversión. “Toda nuestra postura implica una dimensión ética. Y nuestra ética se diferencia según nuestra actitud relacional hacia el ‘otro’ (Guareschi 1998, 157), toda vez que es en la convergencia del encuentro que se devela nuestro horizonte ontológico. Por otra parte, “nadie es ético para sí mismo; somos éticos en relación con los otros” (Guareschi 2008, 7).

En este mismo sentido, hablar de ética, según Guareschi (1998 y 2008), es hablar de justicia. La ética, desde Aristóteles, es comprendida como justicia. Y la justicia, a su vez, es comprendida como relación, pues nadie puede ser justo en soledad. “Es en la relación con el ‘otro’ que nos tornamos, o no, justos” (Guareschi 1998, 159). Así, ser ético, ser justo, significa que “mi” acción —que siempre es en relación con otros— es correcta, pues no hiere los derechos de nadie. Hablar de ética, por lo tanto, siempre es hablar de ética de las relaciones. “Alguien es ético o antiético si actúa bien o mal en relación con algo o alguien” (Guareschi 2008, 7).

¹² El lector podrá encontrar este debate elaborado en el capítulo 15 del libro *Psicología social crítica: como práctica de liberación*, escrito por Pedrinho Guareschi.

Freire, aunque nunca publicó un libro que aborde de modo explícito tal temática, luchó por la defensa ética del ser humano, es decir, para él —y para nosotros también— es necesario luchar por la defensa de una vida digna para todos. Su opción humanista es la base de su ética de la liberación y de la solidaridad, puesto que asume el compromiso con el oprimido, el excluido, y por la justicia global (Trombetta y Trombetta 2008). La educación aquí tiene un papel importante, ya que, en cuanto libertaria, puede promover la denuncia del mundo injusto y el anuncio de que es posible un mundo mejor. El proceso educativo, como vimos anteriormente, implica problematizar la realidad social con la intencionalidad de hacer emerger la libertad responsable, así como el compromiso con los otros y con el mundo que nos rodea. “Una nueva humanidad sólo es posible a partir de la ética de la solidaridad, que pone la justicia radical en el centro de todo el proceso civilizatorio” (Trombetta y Trombetta 2008, 180).

Para finalizar, acordamos que el valor de la igualdad es sustantiva en el hacer “a-lógico”, pues sólo es posible establecer una dinámica relacional verdadera con movilidad de lugares, de habla y de escucha en una interlocución, puesto que tal valor rodea la relación. Se trata, por lo tanto, de promover la existencia, ya sea a partir de la Psicología Social o en nuestra cotidianidad, en las cuales el diálogo sea el elemento faro del hacer humano.*

Referencias

1. Abric, Jean-Claude. 1994. Les représentations sociales: aspects théoriques. En *Pratiques sociales et représentations*, ed. Jean-Claude Abric. París: PUF, 11-35.
2. Accorssi, Aline, Aline Hernández, Denise Amon, Márcia Pedrosa y Pedrinho Guareschi. 2011. Apresentação da edição brasileira. En *Psicologia das minorias ativas*, ed. Serge Moscovici. Petrópolis: Vozes, 7-9.
3. Accorssi, Aline, Helena Scarparo y Pedrinho Guareschi. 2012a. O conceito de pobreza: uma reflexão sobre os interesses do conhecimento. *Psicologia Argumento* 30, n° 71: 651-658.
4. Accorssi, Aline, Helena Scarparo y Pedrinho Guareschi. 2012b. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. *Psicologia & Sociedade* 24, n° 3: 536-546.
5. Bakhtin, Mikhail. 1981. *Dialogic Imagination*. Austin: Texas University.
6. Bakhtin, Mikhail. 1988. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
7. Bakhtin, Mikhail. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
8. Blackburn, Simon. 1997. *Dicionário Oxford de filosofia*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
9. Carvalho, João Eduardo C. 2005. As representações sociais e o conhecimento do cotidiano: uma crítica metodológica a partir da filosofia da linguagem. *Revista Neurociências* 13, n° 3: 145-151.
10. Duveen, Gerard. 2003. Introdução: o poder das ideias. En *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*, ed. Serge Moscovici. Petrópolis: Vozes, 7-13.
11. Fiori, Ernani Maria. 1987. Prefacio a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire. Río de Janeiro: Paz e Terra.
12. Freire, Paulo. 1963. *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma.
13. Freire, Paulo. 1987. *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
14. Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
15. Freire, Paulo. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.
16. Freire, Paulo y Myles Horton. 2003. *O Caminho se faz caminhando*. Petrópolis: Vozes.
17. Gadamer, Hans-Georg. 1981. Hermeneutical as a theoretical and Practice Task. En *Reason in the Age of Science*. Cambridge: The MIT Press, 113-138.
18. Gadotti, Moacir. 2008. Realidade. En *Dicionário Paulo Freire*, eds. Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime Zitkolki. Belo Horizonte: Autêntica, 350-352.
19. Guareschi, Pedrinho. 1998. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. En *Representando a Alteridade*, org. Angela Arruda. Petrópolis: Vozes, 149-161.
20. Guareschi, Pedrinho. 2003. Pressupostos metafísicos e epistemológicos na pesquisa. *Psicologia, Reflexão & Crítica* 16, n° 2: 245-255.

21. Guareschi, Pedrinho. 2004. *Psicologia social crítica: como prática de libertação*. Porto Alegre: Edipucrs.
22. Guareschi, Pedrinho. 2008. Ética e relações sociais entre o existente e o possível. En *Relações sociais e ética*, ed. Maria da Graça Jacques. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 6-11.
23. Guareschi, Pedrinho. 2010. Representações sociais, mídia e movimentos sociais. En *Representações sociais em movimento: psicologia do ativismo político*, eds. Pedrinho Guareschi, Aline Hernandez y Manuel Cárdenas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 77-92.
24. Hermans, Hubert. 2001. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology* 7: 243-281.
25. Jodelet, Denise. 1984. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. En *Psychologie sociale*, ed. Serge Moscovici. París: PUF, 363-384.
26. Jodelet, Denise. 2005. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
27. Jovchelovitch, Sandra. 2005. *La fonction symbolique et la construction des représentations: la dynamique communicationnelle ego/alter/object*. *Hermés* 41, n° 1: 51-57.
28. Jovchelovitch, Sandra. 2008. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes.
29. Luria, Aleksandr. 1987. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed.
30. Marková, Ivana. 2003. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. En *Representações sociais: investigações em psicologia social*, ed. Serge Moscovici. Petrópolis: Vozes, 305-388.
31. Marková, Ivana. 2006a. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.
32. Marková, Ivana. 2006b. On 'The Inner Alter' in Dialogue. *International Journal for Dialogical Science* 1, n° 1: 125-147.
33. McLaren, Paul. 2001. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. En *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*, ed. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 179-196.
34. Mead, George H. 1934. *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press.
35. Moscovici, Serge. 1979. *Psychologie des minorités actives*. París: PUF.
36. Moscovici, Serge. 2003. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
37. Moscovici, Serge. 2005. *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República.
38. Moscovici, Serge. 2008. Introduction: le domaine de la psychologie sociale. En *Psychologie Sociale*, ed. Serge Moscovici. París: PUF, 5-22.
39. Ricoeur, Paul. 1986. *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago.
40. Salgado, João y Tiago Bento Ferreira. 2004. Dialogical Relationships as Triads: Implications for the Dialogical Self Theory. En *The Dialogical Self: Theory and Research*, eds. Piotr Oles y Hubert Hermans. Lublin: Wydawnictwo – KUL, 141-152.
41. Sartori, Jerônimo. 2008. Educação bancária/educação problematizadora. En *Dicionário Paulo Freire*, eds. Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime Zitzkolki. Belo Horizonte: Autêntica, 152-154.
42. Streck, Danilo. 2008. Pedagogia(s). En *Dicionário Paulo Freire*, eds. Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime Zitzkolki. Belo Horizonte: Autêntica, 311-313.
43. Trombetta, Sérgio y Luís Carlos Trombetta. 2008. Ética. En *Dicionário Paulo Freire*, eds. Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime Zitzkolki. Belo Horizonte: Autêntica, 178-180.
44. Vygotsky, Lev. 2000. Lev S. Vygotsky: manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade* 71: 21-44.
45. Vygotsky, Lev. 2002. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
46. Wittgenstein, Ludwig. 1979. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural.
47. Zitzkolki, Jaime. 2008. Ser Mais. En *Dicionário Paulo Freire*, eds. Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime Zitzkolki. Belo Horizonte: Autêntica, 380-382.