

**Reflexiones sobre el concepto de Autonomía para la Enseñanza de las Ciencias: elementos de la filosofía de Cornelius Castoriadis como base para la crítica de la posverdad<sup>+</sup>\***

---

*Midiã Medeiros Monteiro<sup>1</sup>*

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Mossoró – RN

*Márcia Gorette Lima da Silva*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal – RN

**Resumen**

*Un aspecto importante relacionado con la Enseñanza de las Ciencias (EC) y que creemos queda con lagunas por llenar se refiere a su objetivo. Este artículo se centra en discutir la autonomía como un objetivo de la (EC), este pensamiento a la luz de la perspectiva filosófica de Cornelius Castoriadis. En concreto, proponemos reflexiones en tres direcciones, inicialmente para cuestionar el concepto de formación humana y el objetivo de la EC, apuntando a la autonomía como un significado para pensar en esta formación; luego, presentar la perspectiva filosófica de Cornelius Castoriadis y su Proyecto de Autonomía, considerando sobre todo, los conceptos de imaginario, imaginación e instituciones sociales, manteniendo que la criticidad aparece como uno de sus elementos constitutivos y; finalmente, defender la idea de que esta perspectiva puede contribuir a la reflexión sobre la EC en la superación de la idea de posverdad. Es en el análisis crítico de las afirmaciones del conocimiento donde ubicamos la autonomía, y puede parecer paradójico pensar en ella en oposición a la posverdad al concebir en ella una posible relativización de la verdad, pero que da lugar a la crítica de la verdad.*

---

<sup>+</sup> Reflections on the concept of Autonomy for Science Education: elements of Cornelius Castoriadis's philosophy as a basis for criticism of the post-truth.

<sup>\*</sup> *Recebido: junho de 2020.*

*Aceito: novembro de 2020.*

<sup>1</sup> E-mails: [midia.monteiro@ufersa.edu.br](mailto:midia.monteiro@ufersa.edu.br); [marciaglsilva@yahoo.com.br](mailto:marciaglsilva@yahoo.com.br)

**Palavras-chave:** *Autonomía; Enseñanza de las Ciencias; Cornelius Castoriadis; Criticidad.*

### **Abstract**

*An important aspect that concerns Science Education (SE) and that we believe still remains with gaps to be filled concerns its objective. This article focuses on discussing autonomy as an objective for SE, this thought in the light of Cornelius Castoriadis' philosophical perspective. Specifically, in this article we propose reflections in three directions, initially questioning the concept of human formation and the objectives of Science Education, pointing to autonomy as a possible meaning to think about this formation; then, to present the philosophical perspective of Cornelius Castoriadis and his Project of Autonomy, considering above all the concepts of imaginary, imagination and social institutions, maintaining that the criticality figures as one of its constitutive elements and; finally, how this perspective can contribute to the reflection on the SE, in overcoming the idea of post-truth. It is in the critical analysis of the statements of knowledge that we situate autonomy, and it may seem paradoxical to think of it in opposition to post-truth, when a possible relativization of the truth is conceived, but which gives rise to the criticism of the truth.*

**Keywords:** *Autonomy; Science Education; Cornelius Castoriadis; Criticism.*

## **I. Introducción**

La autonomía es una palabra muy conocida en los campos de la Educación en general y de la Enseñanza de las Ciencias (EC) en particular. Una búsqueda rápida en algunas plataformas de trabajo académico es suficiente para identificar el alcance de la investigación relacionada con este tema<sup>2</sup>. Diferentes enfoques didácticos apoyan sus defensas en la perspectiva de una formación que busca promover la autonomía (BERBEL, 2011; SOUZA; CARVALHO, 2005; MELO, 2016; ALCÂNTARA, 2018). En cuanto a la legitimidad jurídica

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, cuando insertamos la palabra 'Autonomía' en el campo de búsqueda de la Plataforma Sucupira, identificamos 18.982 (dieciocho mil novecientos ochenta y dos) puestos de trabajo, limitando la búsqueda al área de conocimiento de Educación y Docencia, nos trasladamos al universo de 4.619 (cuatro mil seiscientos diecinueve) (dirección de búsqueda: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-tese/#/>> consultado el 27 de mayo de 2020). Buscando en Scielo, encontramos 6.301 (seis mil trescientas una) obras y, limitándonos a textos en portugués, del área (WOS) de Educación, tenemos un universo de 808 (ochocientos ocho) obras identificadas (dirección de búsqueda <<https://scielo.org/>>, consultado el: 27 de mayo de 2020).

en la defensa de la autonomía como parte integral de la Educación, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96 (LDB96) cuando sus fines señalan: “[...] la mejoría del estudiante como persona humana, incluida la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual [...]” (BRASIL, LDB, art. 35, § III).

Más recientemente, la Base Curricular Común Nacional (BNCC) reafirma las finalidades educativas presentes en LDB96, coincidiendo con una formación que desarrolla la autonomía. Es interesante notar en este documento que la autonomía aparece como una cualidad adquirida, en ocasiones se da como algo necesariamente logrado en las etapas formativas previas, por ejemplo, “[...] los niños construyen su autonomía y sentido de autocuidado, reciprocidad e interdependencia con el entorno” (BRASIL, BNCC, p. 40), y también: “[...] se amplía la autonomía intelectual, la comprensión de las normas y los intereses de la vida social [...]” (Ibidem, p. 59). En estos apartados, la autonomía aparece como una cualidad adquirida. Pero ¿qué viene a ser la autonomía? ¿Es posible desarrollar individuos autónomos? ¿Debería ser este un sentido de formación humana y formación científica? Creemos que el concepto de autonomía es a veces demasiado abstracto y su adopción se trata de manera muy superficial.

Asumimos que una Educación comprometida con el desarrollo de la autonomía debe estar envuelta en tres principios, a saber: el aula como espacio democrático, la imaginación en su dimensión radical<sup>3</sup> y la disposición a la crítica. En el dominio de este artículo discutiremos el último principio para señalar cómo este contribuye a entorpecer el debate actual en torno a la posverdad. Cabe mencionar que estos principios son interdependientes e igualmente importantes, y sólo en aras de cumplir con el propósito aquí prescrito, y por la relación que buscamos establecer entre éste y la posibilidad de problematizar la posverdad, nos ceñiremos a profundizar el tercer principio<sup>4</sup>.

En concreto, proponemos reflexiones en tres direcciones: inicialmente, cuestionar el concepto de formación humana y el objetivo de la EC, apuntando a la autonomía como sentido para pensar en esta formación; luego, presentar la perspectiva filosófica de Cornelius Castoriadis y su Proyecto de Autonomía, considerando sobre todo los conceptos de imaginario, imaginación e instituciones sociales, manteniendo que la criticidad aparece como uno de sus elementos constitutivos y; finalmente, defender la idea de que esta perspectiva puede contribuir a la reflexión sobre la EC en la superación de la idea de posverdad. Es en el

---

<sup>3</sup> El término dimensión radical se relaciona con el concepto de *imaginación* castoriadiano que se discutirá en el transcurso de este artículo.

<sup>4</sup> Este artículo es parte de nuestra investigación doctoral en curso. El objetivo principal de la tesis es discutir una perspectiva formativa que apunta a la autonomía y su relación con los enfoques didácticos de la Historia, Filosofía y Sociología de las Ciencias (HFSC) y la Argumentación Científica (AC) a la luz de las ideas filosóficas de Cornelius Castoriadis. Como uno de los objetivos, proponemos (re)pensar la formación en EC, encontrando a la autonomía un sentido y en la perspectiva filosófica de Castoriadis una dirección. A partir de ahí trazamos caminos que buscan subsidiar la formación con miras a la autonomía. En esta dirección, establecimos lo que ahora llamamos *Principios Pedagógicos para la Autonomía*, que acabamos de mencionar anteriormente. Aquí, no es nuestro objetivo discutir cada uno de estos principios.

análisis crítico de las afirmaciones del conocimiento donde ubicamos la autonomía, y puede parecer paradójico pensar que en contraposición a la posverdad al concebir en ella una posible relativización de la verdad, pero que da lugar a la crítica de la verdad.

## II. Un sentido para la formación humana y para la Enseñanza de las Ciencias

Al situarnos en el campo de la Educación de una manera más general y de la EC, más concretamente, son muchas las dimensiones que pueden ocupar los problemas de nuestra investigación en estas áreas. Sin embargo, podemos agruparlos para responder preguntas como: *¿Para qué enseñar? ¿Por qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?*

¿Qué es más común en la producción científica de estas áreas y en los cursos de formación docente, el énfasis en aspectos de qué enseñar y el cómo enseñar? Un ejercicio de anamnesis bajo nuestra propia formación es capaz de evidenciar cuánto tiempo se dedicó al contenido específico de nuestro campo de conocimiento y, posiblemente en menor medida, pero existente, a las técnicas de enseñanza de ese conocimiento. ¿Será que hubo espacio para la reflexión sobre *¿para qué?* y el *¿por qué?* ¿Cuál es el significado de formación humana <sup>5</sup>? Y, ¿cuál es el significado de EC como parte integrante de esta formación?

Diferentes pensadores se han dedicado/están dedicados al (re) examen de los propósitos de la formación humana (ADORNO, 1995; RODRIGUES, 2001; VALLE, 2002; SEVERINO, 2006; VALLE, 2008; FREIRE, 2004). Tal reflexión es central para la Filosofía de la Educación, pero no está lejos de las diferentes áreas de conocimiento que dialogan con la Educación, como lo es en el ámbito de la EC (EL-HANI; MORTIMER, 2007; LIMA; NASCIMENTO, 2019; MOURA, 2012; MOURA, 2019). Pensar en la formación es, además de un ejercicio pedagógico, un ejercicio ético y político. Significa establecer qué tipo de sujeto/sociedad se tiene como modelo, es una búsqueda de sentido, esto históricamente constituido. Por tanto, es posible afirmar que a lo largo de la historia se han revelado diferentes perspectivas para la formación humana<sup>6</sup>.

Ferreira (2015) analiza el debate entre Godman y Siegel sobre el objetivo de la EC, planteando que en el primero el objetivo se centra en el conocimiento, mientras que en el segundo sería la comprensión<sup>7</sup>. En Oliveira (2017) también podemos encontrar una síntesis del debate en torno a cuál debe ser el objetivo de la EC, que entre otros puntos apunta a una

---

<sup>5</sup> Consideramos aquí la formación humana en su sentido más amplio posible, siendo la Educación una de sus dimensiones más relevantes en las sociedades modernas. Castoriadis (2006, p.58) al discutir el proceso de socialización de los sujetos, menciona: “Y, como ya sabía Platón, las propias murallas de la ciudad socializan”.

<sup>6</sup> Para una comprensión histórica de estos significados, ver: Rodrigues (2001) y Severino (2006).

<sup>7</sup> Aunque partiendo de una discusión epistemológica distinta a la nuestra, Ferreira (2015) defiende la tesis de que el objetivo de la EC es la formación de un sujeto virtuoso, destacando la comprensión y la autonomía como virtudes fundamentales.

EC que debería promover cambios en las creencias de los estudiantes, acercándolos a las Ciencias o fomentando la comprensión de teorías y modelos científicos<sup>8</sup>.

La escuela es una institución social y como tal cumple el papel de fabricación social de los sujetos,<sup>9</sup> que consiste en “[...] domar la *psique* llevándola a crear un estrato psíquico perfectamente adaptado al funcionamiento de lo que será el individuo en esta sociedad” (CASTORIADIS, 2007, p.63). Ahora bien, si hay algo en común en las distintas instituciones sociales es la característica de conservar su estructura para su propio mantenimiento y cohesión social. En este sentido, la escuela es un espacio privilegiado para la educación “[...] orientada a la formación de subjetividades, la producción de sujetos, la construcción y transmisión de identidades, la definición de lugares de sujetos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 55) de manera consciente y deliberada y, es importante que los docentes comprendan la condición política<sup>10</sup> de esta actividad.

Para Albuquerque Jr. (2010) la escuela, de todas las instituciones sociales creadas por la modernidad, es la más ejemplar porque tiene una actividad consciente y deliberada en la constitución de los sujetos, que aún tiene prestigio social. Sin embargo, su crisis es anunciada por muchas voces que también piden una reforma necesaria. Con respecto a la EC ¿cómo no recordar la obra *La necesaria renovación de la enseñanza de la Ciencia?* (CACHAPUZ *et al.*, 2005).

La formación que ahora criticamos, y que muchos ya lo han hecho, es la centrada en mantener el *statu quo* con énfasis en la racionalidad técnica e instrumental, condicionada por el capital, con un enfoque solo en los contenidos conceptuales, disociando ese mismo contenido de su propia constitución y de esta con la sociedad, que tiene en la figura del profesor un depositario de informaciones. Lo que defendemos es una formación capaz de llevar a los sujetos a la reflexión y autorreflexión sobre su realidad para *pensar bien*<sup>11</sup>, a (con)vivir, actuar y transformar la sociedad, para reconocerse a sí mismo, como parte de una cultura históricamente constituida.

Se espera que la escuela permita a los estudiantes desarrollar el pensamiento con el apoyo de la EC, para desarrollar una forma de pensar específica, la forma de pensar de las

---

<sup>8</sup> Desde la perspectiva del anarquismo filosófico de Feyerabend, Oliveira (2017) defiende la tesis de que la EC debe considerar como objetivo la diversidad de formas de conocimiento, culturas y formas de vida que contribuyan al entendimiento científico y al desarrollo de la autonomía intelectual de los estudiantes.

<sup>9</sup> En la siguiente sección profundizaremos en las categorías analíticas que Castoriadis utiliza para discutir La Institución Imaginaria Social Imaginación, entre ellas, la institución social y las representaciones de significados que impone.

<sup>10</sup> Aquí utilizamos el término política en la dimensión definida por Castoriadis (2000, p. 123) como una “[...] actividad colectiva, reflexiva y lúcida, dirigida a la institución global de la sociedad”.

<sup>11</sup> Tomamos el *pensar bien* en la perspectiva freireana (FREIRE, 2004).

Ciencias<sup>12</sup>. Y no solo pensar, sino pensar y pensar de nuevo en lo que se piensa y en lo impensable<sup>13</sup>. Freire (2004) defiende la necesidad de *pensar bien* o incluso *ser más*. *Pensar bien* y *ser más* debe estar directamente ligado a la realidad, por eso el énfasis en una educación que contemple la realidad objetiva de los estudiantes, como formación humana debe estar al servicio del mundo de la vida, como se afirma:

*¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que debe asociarse la disciplina cuyo contenido se imparte, la realidad agresiva en la que la violencia es constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidación” entre los conocimientos curriculares fundamentales de los alumnos y la experiencia social que tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal descuido de los dominantes por parte de las áreas pobres de la ciudad? (FREIRE, 2004, p. 22).*

Aún en la perspectiva de la necesidad de pensar en sus condiciones de constitución para pensar correcto, Freire (2004, p. 27) afirma:

*Por otro lado, cuanto más me asumo como soy y me doy cuenta de la razón o razones por las que soy así, me vuelvo más capaz de cambiar, para promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica.*

En la perspectiva de construir significados para la formación humana, creemos que la autonomía es un camino que cumple no solo con la dimensión de la construcción de un sujeto pensante activo, sino también un sujeto de pensamiento activo para un mundo que está a punto de ser constituido, entendiendo la capacidad constante de transformación social.

La autonomía como objetivo de enseñanza no es inexistente en los trabajos de investigación que discuten la EC. Es común que en la defensa de diferentes enfoques didácticos se recurra al argumento de que contribuye a la construcción de sujetos autónomos. Sin embargo, ¿es esto posible? ¿Qué significa una enseñanza orientada a la autonomía? ¿Cuál(es) dirección(es) contribuyen a la formación con este fin? ¿Cómo se materializa esto en la práctica en el aula? Ahora bien, si la autonomía se establece como parámetro para la enseñanza en sus diferentes etapas, es necesario tener claro qué se entiende y se asume como autonomía y pensar estrategias para fomentarla.

La formación para la autonomía implica permitir que los sujetos reconozcan su responsabilidad ética, histórica, política y social de participar, intervenir en el mundo y no

---

<sup>12</sup> Con esta afirmación, no estamos afirmando que las Ciencias tengan una forma única de constitución, un método rígido, único, sino afirmando la existencia de prácticas que las constituyen y que orientan sus reclamos de conocimiento, aunque estos objetivos estén históricamente definidos.

<sup>13</sup> Esta es en nuestra perspectiva, una de las grandes aportaciones de la EC, pensar lo que ya han pensado confirmando esta forma de pensar o confrontando sus concepciones con las Ciencias y, para conocer lo nunca pensado.

solo conocerlo. Es común en la EC manifestar el discurso de la importancia del conocimiento científico para orientar el ejercicio de la ciudadanía, la responsabilidad de pensar científicamente los temas sociales, de tomar decisiones conscientes. Sin embargo, esta capacidad no se desarrolla simplemente basándose en conocimientos conceptuales específicos (aunque fundamentales). Pero, requiere “[...] un examen crítico de la actividad de institución de creencias, valores, aspiraciones, hábitos que definen el modo de ser colectivo y la forma particular de ser de cada uno” (VALLE, 2008, p. 496). Esta perspectiva de permitir conocer y crear de forma reflexiva y deliberada es señalada por el autor al afirmar que:

*[...] autonomía implica exactamente eso: el hecho de que lo humano y la sociedad no se encuentra inscrito en una naturaleza cuyas leyes y regularidades, previamente fijadas, puedan así ser previamente conocidas, sino que depende, cada vez, de una creación individual y social arbitraria, que puede y debe ser sometida a cuestionamiento (VALLE, 2008, p. 508).*

Etimológicamente, autonomía es una palabra que para el portugués proviene del francés *autonomie* y que encuentra su origen en las palabras griegas *autós* (por sí mismo) y *nomos* (leyes). De manera hegemónica, el concepto de autonomía sería, por tanto, la condición de darse a sí mismo, su propia ley. En el folleto ‘Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la iluminación?’<sup>14</sup> Kant (1985, p. 100) afirma: “La iluminación es la salida del hombre de su minoría [...]”, esto, definido como “[...] la incapacidad de hacer uso de su entendimiento sin la dirección de otro individuo”. En Kant, el individuo mediante el uso de su racionalidad<sup>15</sup> debe ser autónomo, ser el legislador de sí mismo. En la disputa entre causalidad por naturaleza (relativa a los deseos, impulsos) y causalidad por la libertad (relativa a la razón) es la primacía de la razón la que mitiga los impulsos y otorga al individuo el libre albedrío. Sin embargo, la perspectiva kantiana no considera que la racionalidad misma se forme y esté condicionada por un sistema de representación sociohistórica.

Entonces, si la racionalidad en sí misma es una construcción social, ¿cómo es posible pensar en autonomía? Castoriadis nos ofrece otra perspectiva para pensar la autonomía en un marco que concibe al individuo como un ser sociohistórico, pero dotado de capacidad de creación. La autonomía asumida aquí es la que encuentra sus bases filosóficas en las ideas de Castoriadis. La motivación para actuar es exterior e interior. De ahí la importancia de la perspectiva de comprensión de los individuos y de la sociedad presente en las ideas de Castoriadis, que niega la dicotomía individuo-sociedad. Tal aspecto implica una especie de heteronomía, pero una heteronomía sin sujeción ni servidumbre. Proponemos, a continuación, una presentación de algunos de los conceptos que creemos fundamentales para entender el Proyecto de Autonomía en Castoriadis.

---

<sup>14</sup> Kant utiliza el término "Aufklärung" que tiene en portugués el correspondiente a "iluminación", pero es posible considerar la iluminación y la autonomía como sinónimos (KANT, 1985).

<sup>15</sup> Para Kant, la Razón es el atributo que resalta la esencia humana, diferenciándola de otros animales.

### III. Una filosofía de la educación presente en la mirada de Castoriadis

Filósofo, pensador político, crítico social, economista y psicoanalista, Cornelius Castoriadis, nació el 11 de marzo de 1922 en Constantinopla-Grecia, hoy Estambul. Poco después de su nacimiento, para escapar de los conflictos entre Grecia y Turquía, su familia emigró para Atenas. Estudió Derecho y Ciencias Económicas y Políticas y, a los 23 años, se trasladó a Francia, tras recibir una beca de estudios. Hizo carrera de economista en la OCDE hasta 1970. Desde 1981 a 1997 trabajó como asesor de investigación en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, en París, además de estudiar y practicar Psicoanálisis. Allí vivió hasta su muerte el 26 de diciembre de 1997, a la edad de 75 años<sup>16</sup>.

Entre sus obras más conocidas se encuentran: I) La institución imaginaria de la sociedad, publicada en 1975, en la que analiza la constitución de una sociedad desarrollando sus principales categorías analíticas: imaginario, imaginación, sociohistórico, institución; II) La encrucijada del Laberinto, compuesto por seis volúmenes, el último póstumo, donde continúa con el proyecto de comprensión de la sociedad y su creación imaginaria. Se trataba de un proyecto inconcluso, que se inició en 1978 y se prolongó hasta su muerte en 1997. Todos estos volúmenes recogen textos publicados anteriormente en diferentes medios, revistas de diferentes ámbitos, transcripciones de conferencias, seminarios, presentaciones, entrevistas, capítulos de libros, etc. Están organizados en partes que a menudo comprenden las mismas divisiones: *Kairós*: -reúne las entrevistas y los escritos más casuales; *Psyché* - trae los escritos desde su perspectiva psicoanalítica; *Koinonía*: -aborda temas relacionados con la sociedad; *Logos*: -comprende sus textos para la reflexión filosófica y sobre la ciencia; *Polis* - incluye sus escritos de carácter más político.

En cuanto al aspecto filosófico, defendió la necesidad de una nueva ontología para posibilitar el desarrollo de una sociedad autónoma e inauguró un Proyecto de Autonomía basado en el papel creativo del espíritu humano, negando el determinismo de la *filosofía heredada*<sup>17</sup> y anunciando la importancia de la imaginación y el imaginario en la constitución de individuos y de las sociedades.

La perspectiva de Castoriadis nos permite relacionar la Educación con una actividad para la *praxis*<sup>18</sup>. Pero ¿cómo se relaciona el conocimiento con la vida práctica? ¿Cuál es la

---

<sup>16</sup> Para conocer más sobre Castoriadis recomendamos la biografía Castoriadis, *Una vida* (DOSSE, 2018). Además, el sitio web <http://www.agorainternational.org/> mantiene una serie de trabajos de y sobre Castoriadis, además de una gran cantidad de información, por ejemplo, Coloquios Internacionales.

<sup>17</sup> Para Castoriadis, la *filosofía heredada* conlleva una base racionalista que presupone una relación causal bien definida. Pero, como admite la esencia humana como capacidad de creación (de producir lo indefinido, de lo no dado), no son posibles las determinaciones sobre la humanidad. Esto no significa que no sea posible comprender y explicar la realidad. No niega la existencia de causalidad, pero refuerza la idea de relaciones no deterministas. Influido por el psicoanálisis, comprende que las acciones inconscientes están muy presentes e influyen en las prácticas sociales, con resultados no planificados, pero que presentan una aparente coherencia y lógica global. Es la institución de los significados sociales (que discutiremos más adelante).

<sup>18</sup> Definido como: "hacer en que el otro o los otros sean vistos como seres autónomos y considerados como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía" (CASTORIADIS, 1982, p. 94). Castoriadis diferencia



posible relación entre teoría y práctica? Para el autor, el sentido pleno de la teoría es lo que es capaz de inspirar en la práctica, lo que nos lleva a sentar las bases de aquello que podemos llamar su filosofía es la necesidad de comprender cómo se comporta el individuo/sociedad y qué rige su acción práctica, porque él apuntaba como objetivo la posibilidad de transformación social.

La idea de que la acción consciente esté precedida de una teoría total no corresponde a lo que creía Castoriadis. Para dilucidar la relación entre hacer y conocer, él propone pensar en dos posibles extremos: la actividad puramente inconsciente y la actividad puramente racional. Tomando la primera, el hacer no está ligado a ningún conocimiento, sin embargo, sería una actividad fuera de la historia, lo cual es imposible (excluyendo ciertas actividades biológicas, como la respiración, por ejemplo). Para la segunda posibilidad, el hacer estaría asociado a un conocimiento exhaustivo o prácticamente exhaustivo dentro de su dominio, bastaría con determinar las causas que llevarían a un resultado deseado, tal hecho existe y se realiza en la técnica, sin embargo, ninguna técnica explica todos los propósitos para los que sirve.

Castoriadis construye un conjunto de reflexiones que resuenan en una práctica revolucionaria, por lo que el tema de la autonomía es central en sus obras. “El que se da sus propias leyes es autónomo” (CASTORIADIS, 2004, *apud* ROIZ, 2009, p. 102). Aparentemente para esta afirmación no hay contradicción entre la perspectiva de autonomía de Castoriadis y la de Kant, sin embargo, esto no es cierto, ya que para Castoriadis las leyes que damos no son un puro ejercicio del libre albedrío. Para entender la diferencia, es necesario resaltar algunas categorías que él asume, *creación, imaginación/imaginario e instituciones sociales*.

El concepto de creación es fundamental para su filosofía y está integrado con todas las demás dimensiones de la comprensión de su dinámica social. Considerando la singularidad como característica esencial del ser, él pregunta: “[...] ¿podemos pensar en esa relación original que hace que cada hombre o cada sociedad sea lo que son, no a pesar de su singularidad, sino en términos de su singularidad?” (CASTORIADIS, 1992, p. 84). Para responder a esa pregunta, postula la creación. Luego define la creación como una capacidad humana, una esencia<sup>19</sup> (contradiendo a los existencialistas que niegan que haya una naturaleza humana), que hace posible lo inexistente, significa “[...] *ex nihilo*, el hacer-ser una forma que no existía [...]” (CASTORIADIS, 2000, p. 91). En otro texto él aclara:

---

actividad teórica y sistema teórico. El sistema teórico es cerrado, pone al ser humano como sujetos pasivos, mientras que la actividad teórica debe esclarecer una actividad efectiva, es praxis. La teorización no debe abandonarse ni despreciarse, tampoco subestimarse, es necesario comprender la relación entre hacer y saber.

<sup>19</sup> Es necesario tener cuidado en la comprensión de los términos que adopta Castoriadis para explicar sus ideas, ya que estos términos a menudo se toman de manera diferente a lo que actualmente se asocia a ellos. Así, la idea de una esencia del Ser no implica una idea de ‘unidad idéntica’. Para Castoriadis (2006, p. 236) “[...] Unidad no quiere decir, por supuesto, invariabilidad en el tiempo”.

[...] Hay una naturaleza en la esencia del hombre que es precisamente esta capacidad, esta posibilidad, en el sentido activo, de hacer-ser otras formas de existencia social e individual, como se ve al considerar la alteridad de las instituciones de la sociedad, de la lengua, de las obras y de los individuos. Por lo tanto, hay, por supuesto, una naturaleza en la esencia del hombre que está definida por esta especificidad central, la creación. Y esta creación, un hallazgo banal, obviamente, pero decisiva, no se completa en ningún sentido del término. (CASTORIADIS, 1992, p. 88).

La creación se manifiesta en dos dimensiones, una colectiva y una individual, que son independientes, pero que están relacionadas entre sí. La dimensión individual, de la psique, es el flujo de representaciones, deseos y afectos y actúa de manera perpetua y continua en cada individuo. Este hecho no implica configurar la creación individual como involuntaria o disociada de la realidad, sino la afirmación de que no proviene, sino que viene<sup>20</sup>. Esta habilidad se llama imaginación radical o simplemente imaginación. Castoriadis sostiene que la imaginación radical no tiene ningún requisito de funcionalidad y es, en la mayoría de los casos, disfuncional, a diferencia de otros animales de la naturaleza que tienen una representación de su universo, pero una representación dirigida a la funcionalidad, tanto para la preservación de la vida como para la perpetuación de la especie<sup>21</sup>. Castoriadis (2000), al ejemplificar el rasgo disfuncional de la imaginación, señala como sus creaciones las ideas de gloria, nostalgia y odio, que son representaciones/afectos que guían la vida de los individuos, e incluso pueden llevarlos a la muerte. La funcionalidad de la psique se puede encontrar en su etapa inicial de *mónada* psíquica, cuando ella se vuelve hacia sí misma.

La dimensión colectiva, la social, es el flujo de representaciones, de significados que se construyen en el interior de las sociedades, siempre en una perspectiva histórica, constituyendo lo que él denominó histórico-social. Llamó a esta dimensión de la creación *imaginario social* o simplemente *imaginario*. Es el imaginario quién crea el lenguaje, las instituciones, las costumbres, las reglas sociales, las leyes, las técnicas. Y cada sociedad, con el tiempo, establece y restaura su imaginario. Una vez creados y consolidados, estos

---

<sup>20</sup> “Decir que la figura B es diferente a la figura A, por tanto, significa, en primer lugar, que no puede ser deducida, producida, construida por lo que existe “en” A (...). viene de la nada y de ninguna parte, - *que él no proviene, sino que viene*”. (Castoriadis, 1982, p. 231- nuestro énfasis).

<sup>21</sup> Volviendo al tema de la funcionalidad, Noury (2011) señala que Castoriadis rompe con la perspectiva de funcionalidad que se encuentra en las filosofías de su tiempo (en el marxismo, el estructuralismo, el pensamiento de orden de mercado y el darwinismo social). Así, el tejido histórico-social pensado por el filósofo griego no tiene relación con algo natural, sino que es el resultado de la capacidad creativa: “[...] Una concepción funcionalista asume que todas las instituciones sociales y todos los actos de los individuos que componen una sociedad están ahí para realizar una determinada función; y es necesario tomar la palabra en sentido estricto: función del sistema circulatorio en un organismo etc. Todas las instituciones de una sociedad tendrían una función determinada y todos los individuos estarían entrenados para eso. Todas estas funciones deben ser coordinadas por alguna cosa - estamos, por tanto, obligados a representar un fin supremo desde el cual fueron colocadas, suceden, todas estas funciones ocurren. (CASTORIADIS, 2002 apud NOURY, 2011, p. 17 - traducción libre). Noury, aunque reconoce la importancia de Castoriadis y, sobre todo, la idea de lo imaginario es un crítico de su perspectiva de análisis social.

significados imaginarios se denominan imaginario social instituido, que se distingue del imaginario social instituyente (competencia que crea nuevos significados sociales). Elige el término imaginario porque considera que estos significados muchas veces no están estrictamente ligados a la lógica o la realidad, por ejemplo, la idea de 'Dios', que para él es una representación imaginaria social, asumida por muchas instituciones (el ejemplo de las iglesias) y tiene significados que guían la vida de las personas y la sociedad. Otro ejemplo es la institución “Estado”, que tiene como significados imaginarios el capital, la mercancía, el interés, etc. También considera que el imaginario es producto de un colectivo anónimo. Aún en la dimensión de la creación colectiva, Castoriadis se ocupa de las *instituciones sociales*, que engendran significados imaginarios sociales consolidados y compartidos, son responsables del proceso de fabricación social, socialización del ser humano y constitución de sociedades. Es el magma de los significados imaginarios sociales, dentro de los límites de una determinada institución social, lo que define qué es realidad, qué cuenta y qué no puede contarse. En este sentido, este magma se encarga de mantener el *statu quo* y de la cohesión social.

Castoriadis enfatiza que los conceptos de imaginación e imaginario (productos de la capacidad humana de creación) están históricamente relacionados con ideas insuficientes para pensar de manera más amplia<sup>22</sup>. Es necesario abandonar una noción superficial de estos conceptos, a veces negativos o subestimados, ligados a la fantasía, a lo distante de lo real, de lo racional. Estos conceptos, para el pensador, no solo están asociados a la representación de la realidad, o incluso a combinaciones de imágenes que la percepción pueda establecer, siendo estas a penas, solo una de sus funciones. La idea de la imaginación como fundadora de la representación de lo real, de las percepciones, dio lugar al nombre de segunda imaginación. Consideramos, como Koutsogiannis (1999, p. 12), que la idea de lo imaginario no se asocia a “esquemas de determinación esencialista”, ya que es una condición de permanencia e identidad, al mismo tiempo es una condición de cambio y el establecimiento de nuevas formas de significados. Este aspecto es fundamental para la definición de creación en Castoriadis, que no requiere de una determinación absoluta y nos permite pensar en la Ciencia y en la Educación Científica que opera en el sentido de que conocer es dar origen, establecer una determinación. Situándose “antes y más allá de la oposición entre verdad y falsedad”, lo imaginario como creación es esencia no como unidad, como puede parecer a primera vista, sino esencia como inmanencia.

Castoriadis afirma que “la historia de la humanidad es la historia de la imaginación humana y sus obras” (CASTORIADIS, 2000, p. 89). A partir de esta afirmación, se puede entender que el autor explica el nacimiento de la sociedad y su evolución en el tiempo comenzando por el concepto de imaginario y sus transformaciones. Los significados, el imaginario social, cambian a lo largo de la historia. Por ejemplo, en la democracia griega, los

---

<sup>22</sup> Sobre cómo estos conceptos fueron concebidos a lo largo del tiempo por diferentes pensadores, ver: Las Encrucijadas de lo Imaginario y de la Imaginación (CASTORIADIS, 2000, p. 89-108).

ciudadanos eran considerados ‘todos iguales’ y semejantes y decidían la gestión de la polis. Pero ¿quiénes eran estos ciudadanos? Los iguales de este mundo histórico-social son sus pares, las mujeres y los esclavos no eran considerados ciudadanos, por lo tanto, no eran iguales. Con la Revolución Francesa, que lleva el lema “Libertad, Igualdad y Fraternidad”, el significado imaginario de la igualdad se amplía y universaliza, y debería aplicarse “a todos”. El “para todos” que se construye en la modernidad es otro significado imaginario social instituido.

La autonomía también presenta dos dimensiones, una individual y una colectiva, estrechamente relacionadas. En el ejercicio reflexivo de pensar en el desarrollo de la autonomía, Castoriadis buscó comprender la dinámica que se establece entre 'individuo'<sup>23</sup> y sociedad, el desvelamiento de lo histórico-social (el mundo de los sentidos, de los significados). Castoriadis no rehuyó responder preguntas como: [...] ¿Qué viene primero, el individuo o la sociedad? ¿La sociedad produce individuos o entonces los individuos producen la sociedad? (CASTORIADIS, 2006, p. 57). Asumió que la respuesta a estas preguntas es abandonar la tradición filosófica greco-occidental en lo que concierne a la subjetivación de ciertas categorías/conceptos: [...] podemos ver un tipo de relación original y único, imposible de pensar bajo las categorías del todo y las partes, el conjunto y sus elementos, lo universal y lo particular (2006, p. 123). Es enfático al afirmar que el individuo es sociedad, no hay, por tanto, oposición entre individuo y sociedad, pero sí entre psique y sociedad. El individuo es formado en un proceso de socialización<sup>24</sup> (CASTORIADIS, 1982; 2002; 2006).

Según Castoriadis (2006, p. 122), [...] La sociedad es obra del imaginario instituyente. Los individuos están hechos, al mismo tiempo que se hacen y se rehacen a sí mismos, por la sociedad que se instituye cada vez más: en cierto sentido, ellos son la sociedad. Teniendo en cuenta que, muchas veces, nos encontramos 'atrapados' a lo que se ha instituido para nosotros, en este caso, las categorías antes mencionadas, adheridas a una especie de binarismo que de alguna manera está dentro de la constitución lógica de nuestro lenguaje<sup>25</sup>. Lo que propone Castoriadis va en contra de esta lógica, ya que la sociedad es el individuo que la constituye, por tanto, el individuo no es parte mientras que la sociedad es el todo.

Como dijimos antes, para el autor, las instituciones sociales son las encargadas de constituir empresas, y menciona dos formas de asegurar la vigencia de las instituciones: (1) por coacción/sanción; o (2) por adherencia/legitimidad. En el caso de coerción/sanción hay

---

<sup>23</sup> Los individuos se pusieron entre comillas porque Castoriadis hace una distinción entre el individuo y la psique. La psique es una instancia del individuo, que con el proceso de socialización se convierte en la sociedad misma. Afirma, por tanto, que no hay distinción entre individuo y sociedad, sino entre psique y sociedad.

<sup>24</sup> Contrario a Max Weber y su método individualista, que consiste en la idea de que es posible entender la sociedad desde un sentido para individuos singulares (CASTORIADIS, 1982).

<sup>25</sup> Por ejemplo, tenemos en la lógica, incorporado en el lenguaje, el principio de no contradicción, en el que se prohíbe que una proposición sea tanto verdadera como falsa; y el tercer principio excluido, donde una proposición es verdadera o falsa, es decir, no hay posibilidad de una tercera condición.

una validez superficial, mientras que en adherencia/legitimidad la validez es más amplia. Cada sociedad desarrolla un modo de ser histórico-social, es decir, cada sociedad crea un *magma*<sup>26</sup> de significados sociales imaginarios, originando una especie de red de significados imaginarios que producen una realidad histórico-social determinada. Un ejemplo de significado social imaginario es la idea de desarrollo, que presupone una línea de meta, un fin. El término desarrollo tomó el significado de incremento, de crecimiento, pero crecimiento de un tipo específico y no ningún tipo de crecimiento, crecimiento económico y fuerzas productivas. Varias son las razones para que la sociedad establezca este sentido con el auge de la burguesía, la idea de progreso por detrás de la idea de racionalidad impuso un modelo de lo que debería ser una sociedad desarrollada. Se trata de una creación humana, aunque la institución se fortalece al dejar de ser concebida como creación.

En su dimensión colectiva/social, la autonomía es el reconocimiento de las instituciones como creación de la sociedad. Lo contrario de una sociedad autónoma es una sociedad heterónoma. Castoriadis afirma que uno de los grandes errores presentados, especialmente por el marxismo y los movimientos de izquierda, es la idea de que la heteronomía es la explotación por parte de un grupo, de un estrato social particular, considerando que esta es solo una de las posibles manifestaciones de la heteronomía. Para él, la evidencia de que la heteronomía no está asociada con una clase es el hecho de que existe en sociedades primitivas, en sociedades no divididas en clases. La heteronomía sería entonces la idea de que las instituciones son parte de un ser trascendental y no una creación de la sociedad misma, [...] la heteronomía de las sociedades es 'natural' (CASTORIADIS, 2006, p. 37). Así, el reconocimiento por parte de la sociedad de que sus instituciones, sus leyes, sus normas, sus valores etc. son sus propias construcciones, sus propias obras, y la posibilidad de cuestionarlos y modificarlos es la ruptura de la condición de heteronomía.

Dos rasgos, por tanto, marcan una sociedad heterónoma: I) *el ocultamiento de la auto institución*, el ocultamiento de la realidad de que las instituciones son construcciones de un colectivo anónimo y que se auto instituyen. Las instituciones se establecen de forma encubierta, como originadas fuera del alcance de los seres humanos, lo que las protege de las críticas y los desafíos internos y externos, como las religiones; II) *el encubrimiento de la auto alteración*, la ocurrencia de alteraciones dentro de las instituciones dada la capacidad de creación, el imaginario radical y las alteraciones del imaginario social instituido, aunque las alteraciones son generalmente lentas e inconscientes.

---

<sup>26</sup> Magma tiene como definición: “lo que se puede extraer (o de lo que se puede construir) organizaciones conjuntivistas en un número indefinido, pero que nunca pueden ser reconstruidas (idealmente) por la composición conjuntivista (finita o infinita) de estas organizaciones” (CASTORIADIS, 1982, p. 388). Magma es una especie de red/red de convivencia de los diferentes sentidos construida por el ser humano, es el mundo de los significados.

Refiriéndose a la dimensión individual de la *psique*<sup>27</sup>, Castoriadis define la autonomía como [...] el dominio del consciente sobre el inconsciente (CASTORIADIS, 1982, p. 123). Es, [...] el establecimiento de otra relación entre el discurso del Otro y el discurso del sujeto (p. 126). Dado que el individuo es un ser histórico-social y todo el contenido del pensamiento está hecho por el mundo, no es posible concebir la autonomía como la [...] pura y simple eliminación del discurso del otro, sino la elaboración de este discurso, donde el otro no es material indiferente, sino que cuenta por el contenido de lo que dice [...] (p. 129). Castoriadis reconoce que incluso en su dimensión individual el Otro está presente, de modo que, la autonomía sólo es concebible, ya filosóficamente, como un problema y una relación social (CASTORIADIS, 1982, p. 130), de ahí que hay que la dimensión individual no está desconectada de la dimensión social y viceversa. También según Castoriadis: mi discurso debe ocupar el lugar del discurso del Otro, de un discurso extraño que está en mí y me domina: habla por mí (CASTORIADIS, 1982, p. 124). Observemos que lo fundamental es el 'dominio', es decir, la conciencia, la comprensión, del discurso del Otro que le es apropiado por el sujeto. El Yo tiene un papel activo, ya que lo es a nivel de decisión.

Castoriadis explica la relevancia de las ideas de Freud para el desarrollo de su pensamiento. El siguiente fragmento señala cómo abordará lo que él denomina la institución histórico-social del individuo, es decir, la transformación de la *mónada psíquica*<sup>28</sup> en un individuo social, lo que implica pensar en la psique, a partir de los aportes de Freud alineados a la categoría de imaginación radical e imaginaria:

*La discusión se basará en la concepción freudiana, que no se trata de mejorar o rehacer, sino de aclarar de otra manera, a partir de estos dos temas que le quedaron, y no por casualidad, puntos ciegos: la institución histórico-social y la psique como imaginación radical, -es decir, esencialmente como emergencia de representaciones o flujo representativo no sujeto a la determinación (CASTORIADIS, 1982, p. 316).*

Uno de los puntos que establece el núcleo duro del Psicoanálisis, punto que también es central en el pensamiento de Castoriadis, es la aceptación de que el dominio de la psique es el dominio del sentido, la representación, el significado<sup>29</sup>. El humano se siente

---

<sup>27</sup> Rovira (2003) llama la atención sobre el hecho de que Castoriadis utiliza la palabra 'psique' en lugar de 'mente', evidenciando su afiliación con el Psicoanálisis, mucho más que con la filosofía dominante de su época. La mente ha sido un concepto ampliamente estudiado en el campo de la filosofía desde sus inicios.

<sup>28</sup> Castoriadis toma el término '*mónada*' de Leibniz, y lo usa con el mismo significado por él empleado (como una unidad primordial). Es la "*mónada psíquica*", o simplemente "*mónada*", un estado inicial de la psique. La misma idea está presente en Freud, en el que la "*mónada*" sería un escenario, una especie de capullo primario, que él llama "autismo".

<sup>29</sup> En su tesis doctoral, Lobo (2011) analiza la reinención del sujeto en el pensamiento filosófico y político de Castoriadis. El autor señala enfoques y desviaciones del pensamiento de este filósofo en relación con el psicoanálisis lacaniano y freudiano. Afirma que en Castoriadis "el significado es la 'respuesta ontológica' ante el Caos, es decir, ante lo indeterminado" (LOBO, 2011, p. 29).

encarnado, lo que significa que es posible comprenderlo a partir lo que para él significa, desde las representaciones que asumió y, quizás por ello, la importancia que Castoriadis atribuye al Psicoanálisis, que busca comprender la génesis y el desarrollo de los significados para los individuos, permitiendo al propio individuo comprender su historia como creación. Pero la cuestión del sentido, la representación, el significado no se entiende solo en su dimensión individual: dada la importancia de lo histórico-social, lo individual y lo colectivo están siempre entrelazados.

La autonomía individual no se realiza en la medida en que el sujeto se aleja del Otro, sino en el reconocimiento de la existencia del Otro en sí mismo y de la posibilidad de negarlo, asumiendo otras voces. ¿Cómo habita en mí el discurso del Otro? Para Castoriadis, no hay individuo fuera de la sociedad, ni sociedad que no esté instituida por el individuo. A través del proceso de socialización, el *Yo* se forma en toda su individualidad, en constante oposición entre la sociedad y la psique. Por tanto, es razonable creer que la autonomía sólo se puede consumir a partir de la búsqueda de la autonomía del otro, es decir, más que un proyecto individual autónomo, es necesario un proyecto colectivo autónomo.

Cabe destacar que Castoriadis no fue un pensador que abordó los problemas de la Educación, sus temas más intensos se encuentran en el campo de la Filosofía, la Economía, la Política y el Psicoanálisis. Sin embargo, aborda el tema de la educación en el capítulo II de *La Institución Imaginaria de la Sociedad* (en el subtítulo *Teoría y Proyecto Revolucionario* al abordar su idea de *praxis*), y en varios pasajes de sus obras reconoce a la educación como uno de los pilares del desarrollo de un proyecto de autonomía, como es Política y Psicoanálisis. Reconoce que no solo la escuela se encarga de la educación de los individuos, son todas las instituciones las que componen e imponen sus valores a estos individuos, argumentando que [...] la educación comienza con el nacimiento y termina con la muerte (CASTORIADIS, 2000, p. 202). En este sentido, es necesario tener en cuenta que la escuela es uno de los espacios en los que se puede y se debe desarrollar la autonomía, pero no es el único espacio en el que se puede realizar, y la educación que él refleja es la educación de una manera más general, no solo la escuela. Considerando, como se vio anteriormente, que en general las instituciones son reproductivas y responsables de la alienación de los sujetos, las instituciones educativas se vuelven fundamentales para promover la autonomía. Para muchas personas sería el único entorno en el que este proyecto podría ser mínimamente concebido.

La autonomía, como se piensa en el ideal común, se encuentra con el modelo liberal, la retórica neo-gerencial, especialmente cuando aparece como sinónimo de la capacidad de lograr por uno mismo, de ser ingenioso. En Pedagogía aparece como un potencial para gestionar su propio aprendizaje. Sin embargo, estos aspectos están íntimamente ligados a la capacidad de adaptación, de mantener la estructura y no de transformar, de revolucionar, como pensaba Castoriadis. Una de las diferencias más significativas es que la autonomía castoriadiana no es un estado, no es una competencia adquirida de una vez por todas, sino un proceso sin fin. Requiere un espíritu de cuestionamiento permanente de lo instituido, una

capacidad permanente de cuestionar nuestras instituciones sociales e incluso las propias creencias, valores, aquello que da sentido a cada individuo (TOMES, 2013).

Esta vez, considerando que, en la perspectiva de Castoriadis, la disposición a la criticidad es una condición para la realización de la autonomía, pretendemos discutir en el siguiente apartado, cómo la autonomía es fundamental para la formación humana en los tiempos de la llamada posverdad.

#### **IV. Autonomía y Posverdad**

Como se discutió anteriormente, la concepción ontológica en Castoriadis concibe al sujeto no solo en su individualidad, sino como sociedad misma en una lógica que rompe con la dicotomía individuo x sociedad. Así, la autonomía tiene dos dimensiones: la colectiva, en la que implica reconocer que la sociedad misma está instituida, es decir, sus instituciones y sus significados sociales instituidos son creaciones de un colectivo anónimo; y la individual, en el que su propia constitución es fruto de discursos de otros, es decir, hay que reconocer que los discursos mismos son producto de otros discursos que circulan, producto también de la creación humana. Tal condición implica una disposición a la crítica y una autocrítica permanente, una postura de cuestionamiento constante.

Dentro del campo de las comunicaciones sociales, la posverdad ha pasado a ocupar el interés de los especialistas (GIACOIA JR., 2018; MCINTYRE, 2018). El término ganó notoriedad cuando el diccionario Oxford lo adoptó como la palabra del año 2016, este hecho comenzó a incentivar reflexiones tanto en el campo de la Comunicación Social como en Filosofía, Educación, etc. En general, el debate gira en torno a la relativización del concepto de verdad. Según el diccionario, la posverdad alude a circunstancias en las que los hechos objetivos influyen menos en la configuración de la opinión pública que los llamamientos emocionales y las creencias personales (DICCIONARIO OXFORD, 2016, traducción libre). La elección se hizo debido a la explosión en el uso de este término, lo que indica una macro percepción de esta condición.

Es importante diferenciar entre *Fake News* y posverdad. Según un artículo publicado en la revista Science, los autores definen como informaciones falsas a las informaciones fabricadas que imita el contenido de los medios de comunicación en la forma, pero no en el proceso o la intención organizacional (LAZER *et al.*, 2018, p. 1094, traducción libre). Tal definición coloca las fakes news en el campo de la información que se construye con la intención deliberada de mentir. Es interesante notar, según esta definición, que las noticias falsas son la construcción deliberada de hechos falsos con alguna intencionalidad que imita el contenido de los medios tradicionales en su forma. Bajo este aspecto, se podría cuestionar la neutralidad e intencionalidad de los medios convencionales, que están permeados por intereses y que pueden ser parciales, todo esto es posible (lo cual es verdaderamente aplicable a las Ciencias), pero no es nuestro objetivo entrar aquí en esta discusión. Lo que menciona la investigación anterior es que socialmente existe un acuerdo sobre las reglas que rigen la



práctica periodística, dentro de este escenario, la objetividad y el equilibrio, y que las noticias falsas se aprovechan de la forma y credibilidad que aún tienen estas instituciones<sup>30</sup>.

Teniendo en cuenta lo que hemos dicho hasta ahora, la posverdad no se puede confundir con *fake news*. La posverdad presupone la pérdida de conexión con lo real, con lo que es objetivo, o verificable, comenzando a creer solo en lo que es consistente con tus creencias y apelaciones emocionales. Según la definición que presenta el diccionario de Oxford, la Posverdad corresponde a la pérdida de la primacía de la verdad.

Coincidimos con Giacoia Jr (2018) en el sentido de que el movimiento de Posverdad, que se supone se sustenta en las perspectivas filosóficas encontradas en Friedrich Nietzsche y Michael Foucault<sup>31</sup> por ejemplo, responsables de relativizar la verdad, traen una lectura abreviada de estos autores. Lo que proponen estos autores es un cambio ontológico en el estado de la verdad, una postura que no se ve en el movimiento Posverdad. Es decir, lo que se puede percibir en este movimiento (Posverdad) no es una crítica del *Ser en sí* que configura la verdad, no es su elaboración como constructo. No hay un cuestionamiento de la verdad ni de lo que constituyen sus bases, al contrario, lo que hay es una reafirmación de la verdad (de una verdad particular). Es fácil ver que un individuo que acepta una afirmación de conocimiento (o una noticia) que está de acuerdo con su creencia, lo hace porque esa creencia es su verdad (o la compone o la ratifica) y que una declaración de conocimiento (o noticia) que no coincide con esta verdad, no es ni siquiera considerada como sospecha. Todo el mundo está seguro, Internet ha ampliado el espacio para la divulgación de certezas. Analizar proposiciones impone la disposición a la (auto) crítica, impone una postura autónoma.

Reafirmamos que la autonomía, con respecto al principio relacionado a la disposición a la criticidad, constituye el horizonte en oposición a la idea de Posverdad no relativizando la verdad, sino criticando la verdad. Tal orientación no implica adhesión al escepticismo o al relativismo ingenuo. Y, una sólida formación científica puede y debe problematizar el dogmatismo científico, preservando valores que no son queridos en las Ciencias, que dentro de un marco social-históricamente situado ayuda a validar conocimientos disputados, valores como la capacidad predictiva, el sustento experimental, la formalización matemática, la coherencia interna, la capacidad de convencimiento a sus compañeros, entre otros.

Específicamente en el campo de la EC, un ejemplo señalado por Monteiro (2014) buscaba investigar la comprensión de los estudiantes de algunos aspectos de la Naturaleza de

---

<sup>30</sup>Esta perspectiva es consistente con el análisis del discurso semi lingüístico de Charaudeau (2005; 2008), que defiende que todo el discurso está involucrado en contratos de comunicación (que no son normas de significados, sino de las condiciones para la realización de los textos). Por tanto, el lenguaje no está lleno de libertad, ya que está mediado por contratos socialmente construidos y socializados, que son restrictivos y que coinciden en normas de decir. Aún sobre un acuerdo de objetividad y del equilibrio de los medios tradicionales, ver: *The Rise of Social Media and the Problem of Fake News* (MCINTYRE, 2018).

<sup>31</sup>Podríamos agregar Castoriadis entre otros (especialmente los de tendencia postestructuralista), pero para mantener la coherencia con lo que defiende Giacoia Jr (2018), cito solo los que él mencionó.

la Ciencia (NdC) a partir de la aplicación de un cuestionario. Dos preguntas estaban relacionadas con la provisionalidad del conocimiento: la primera es si el conocimiento científico (leyes, principios, teorías) una vez establecido es definitivo, con aproximadamente el 89% de los estudiantes respondieron que no lo es. La segunda pregunta apuntaba a la posibilidad de que la Teoría de la Relatividad Restringida (TRR) perdiera su validez. Los estudiantes se dividieron con aproximadamente un 37% afirmando que, aunque puede sufrir alteración, la TRR no será refutada y, solo el 11% que el conocimiento científico es un campo de verdades provisionales, que pueden cambiar en cualquier momento. Para estos estudiantes, si bien existe un entendimiento de que las Ciencias son campos en los que las preguntas son constitutivas y pueden cambiar con el tiempo, para las teorías que parecen muy bien fundamentadas matemática y experimentalmente y con un amplio espectro de hechos que lo corroboran, resulta difícil suponer que un sistema tan bien ajustado puede no corresponder a una realidad objetiva/verdad (y no a un modelo). Los estudiantes, cuando se enfrentaban a algo que creían que correspondía a la verdad, tenían dificultades para aceptar una posible refutación. Por tanto, es necesario que la disposición a la crítica sea una actividad constante. A lo largo de la creación de las Ciencias, se fueron cuestionando las verdades, esta es una práctica que conforma la empresa científica. El movimiento natural en Aristóteles fue cuestionado por Filopono (MONTEIRO; MARTINS, 2014); Newton cuestionó la perspectiva del movimiento en Descartes (MARTINS, 2014); Newton cuestionó a Hooke sobre la teoría de los colores (SILVA; MARTINS, 2003); Bohr cuestionó el modelo de átomo de Rutherford (PEDUZZI; BASSO, 2005), etc. En resumen, la EC también puede contribuir a que los estudiantes desarrollen una disposición continua a la pregunta, en la medida en que la enfatice como práctica de estas Ciencias.

Según Castoriadis, el Proyecto Autonomía se relaciona más directamente con tres campos: Política, Educación y Psicoanálisis. ¿Qué tienen en común cada uno de estos campos para que el proyecto se pueda asociar a estos? Es la posibilidad de que estos campos den lugar a interrogaciones ilimitadas, preguntas que se centren en los significados sociales instituidos: [...] El surgimiento del interrogatorio ilimitado crea un nuevo *eidos* histórico, - reflexividad en sentido pleno, o auto reflexividad, como el individuo que lo encarna y las instituciones donde opera. [...] (CASTORIADIS, 2006, p. 139).

En el debate que involucra afirmaciones de conocimiento modeladas por las Ciencias y afirmaciones de conocimiento que no se basan en estas, la inclinación hacia un lado u otro no es solo cuestión de usar la razón, cuando entendemos que la razón misma es modelada socialmente. La razón no es un objetivo que pueda darse por sentado. Según Castoriadis, un análisis histórico o diacrónico apunta a diferentes formas de racionalidad. Tampoco es posible afirmar formas de racionalidad cada vez más elevadas (CASTORIADIS, 2007, p. 51). Una pregunta importante que nos hace es: ¿en qué se diferencia la racionalización de una creencia

de la filosofía?<sup>32</sup> (CASTORIADIS, 2007, p. 56) y nos responde: La filosofía no tiene nada que salvar. Ciertamente que la ciencia como institución social, como todas las demás, tiene como objetivo salvar su propia existencia y realiza en esta tarea las demás representaciones que potencian esta existencia. Sin embargo, la Ciencia como producto se constituye sobre la misma base que la Filosofía, es decir, bajo el cuestionamiento permanente de su producción, no tiene por qué salvar su contenido. Por tanto, tenemos como práctica que forma parte de la dinámica de la Ciencia el cuestionamiento permanente de sus propias verdades. Esta característica, en nuestra opinión, es una de las mayores distinciones de las Ciencias de otras fuentes de verdades.

¿Sería este cuestionamiento permanente una alternativa a las afirmaciones de conocimiento en este contexto? Castoriadis llama la atención sobre la concepción de que una situación de interrogatorio continuo podría llevar al escepticismo y, de alguna manera, acabar siendo todas creencias. ¿Cómo saber qué declaraciones valen más que otras, cómo establecer en qué creer? La idea de demostrar todos los enunciados ya es inaceptable en Aristóteles, lo que apunta a la insuficiencia de la prueba como elemento que demarca lo aceptable de lo inaceptable<sup>33</sup>. Y afirma que para no caer en el escepticismo (que, aunque válido desde el punto de vista de la Filosofía, es muy peligroso) alegando que es necesario detener el cuestionamiento en algún momento, sabiendo siempre que donde se detuvo sólo hay puntos de anclaje provisionales que se retomarán en la secuencia (CASTORIADIS, 2007, p. 61).

Es el análisis crítico de las reivindicaciones de conocimiento lo que sitúa la autonomía. Sostenemos que una de las dimensiones de la autonomía se refiere a su orientación hacia la disposición para la criticidad. En este sentido, según la filosofía de Castoriadis, esta disposición es considerada como un estado de cuestionamiento permanente (crítica/reflexividad y autocrítica/auto reflexividad), y puede parecer paradójico pensar en la autonomía frente a la posverdad cuando en ella se concibe una posible crítica a la verdad. Una pregunta que nos parece importante y discutida por Castoriadis es: ¿tienen igual valor todos los puntos de vista?

En el contexto del aula, la disposición a la criticidad como dimensión de la autonomía se relaciona con las afirmaciones del conocimiento de la ciencia. El aula es, en general, un entorno de intercambio de verdades, un conjunto de conocimientos que ha sido construido, legitimado y socialmente aceptados por la comunidad científica. ¿Cómo equilibrar las verdades científicas con la voluntad de entrenarse para la crítica y la autocrítica? ¿Cómo puede la EC abordar estos problemas?

Según Lazer *et al.* (2018, p. 1095 - traducción libre) las personas tienden a no cuestionar la credibilidad de las informaciones, a menos que violen sus prejuicios o se les

---

<sup>32</sup> En este pasaje, Castoriadis menciona únicamente la Filosofía como un campo que propone esta disposición del incesante cuestionamiento.

<sup>33</sup> Ver sobre el Trilema de Aristóteles en la sección titulada 'Los principios de la impotencia en epistemología', en Martins (1999).

anime a hacerlo. En otras palabras, ¿cómo se puede afrontar la opción por la creencia o por aquello que movilizan las emociones en detrimento de las que son objetivamente reales, sabiendo que esa tendencia también tiene una implicación en la EC?<sup>34</sup> Creemos que también le corresponde a la EC animar a los estudiantes a desarrollar una disposición constante a cuestionar.

La defensa de la idea de que las Ciencias de la Naturaleza tienen la capacidad de sublimar sus etapas de desarrollo, de modo que se pierda su historicidad, la lucidez sobre su creación se desvanece y fortalece los ideales de determinación y verdad, apoya la necesidad de ejercer una actividad docente que valore esta historicidad, como lo expresa Castoriadis (1997, p. 203) a continuación:

*Este progresismo científico puede encontrar hoy su lugar entre las grandes ilusiones fecundas de la historia. El innegable progreso de la ciencia no es la acumulación de verdades, la construcción de las alas de un edificio, que se suman armoniosamente entre sí a través del trabajo de los operarios curiosamente condenados a ignorar todo el plan para siempre. Ciertamente no se trata, como la decepción tal vez ha llevado a algunos a decir, la simple eliminación de errores, la falsificación de hipótesis maquinadas, la flota espectral de teorías desarmadas. [...].*

En este punto de vista, en lo que respecta a la dinámica del aula, la elección *de qué enseñar* (aunque no debe ser una actividad exclusiva, en su mayoría lo es) forma parte de la actividad docente. El objeto que se enseña es el campo de las Ciencias Naturales, que tiene un cuerpo de conocimiento sistematizado, pero tiene un desarrollo, circunscrito en un espacio y tiempo específico, y constituye una institución social con significados sociales que tiene/sufre implicaciones para la sociedad. Todos estos elementos son importantes como contenido para aprender en el aula. También es interesante reflexionar sobre los usos de los avances científico-técnicos y las implicaciones en el ámbito de lo histórico social, que en EC podemos pensar como las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. El conocimiento *de/sobre* las Ciencias puede posibilitar el ejercicio de la reflexividad en la medida en que se trata de un instrumento con un magma de significados imaginarios que pueden/deben ser apropiados por los estudiantes (y cuestionados también), además de permitir la auto reflexividad en la medida en que sea posible, a partir de la contribución de saber cuestionar los propios significados.

Es difícil y no consensuado definir qué es la Ciencia. Sin embargo, caminando en la dirección propuesta por Martins (1999), al establecer lo que no es Ciencia, se puede afirmar que los criterios están disponibles dentro de un espectro localizado y socialmente condicionado y que históricamente permiten evaluar y orientar su investigación. La ciencia no

---

<sup>34</sup> Hemos visto un aumento en la perspectiva de aceptación del terraplanismo, el movimiento antivacunas, la negación del calentamiento global antropogénico, etc. Creemos que cuando se adopta alguna de estas perspectivas, se tienen verdades que no se pueden poner a prueba, no es la relativización de la verdad, como mencionamos, sino la adopción de estas como verdad. Creemos que tal problema se puede superar en la medida de la voluntad para criticar (en estos casos, más que la crítica es necesaria la autocrítica).

es un dogma, sometida constantemente al escrutinio de sus creadores. La historia de la ciencia en sí es histórica, no se pueden negar las transformaciones de las narrativas sobre el desarrollo científico a lo largo del tiempo (CASTORIADIS, 1987; MARTINS, 2001; FORATO, 2008).

Defendemos más de cerca los enfoques en Historia, Filosofía y Sociología de las Ciencias (HFSC) y en Argumentación Científica (AC) como herramienta didáctica con potencial didáctico para enseñar Ciencia y sobre Ciencia. Creemos que las herramientas son neutrales<sup>35</sup>. Si bien cada uno de estos temas tiene un cuerpo teórico extenso, con múltiples facetas, el contorno que se le da a estos enfoques para que no se conviertan en un dogma depende del profesor, de la comprensión que tenga sobre la Ciencias, herramientas didácticas y formación humana.

### **Agradecimientos**

Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

Agradecemos a la Universidad Federal Rural del Semiárido (UFERSA) por el apoyo de la remoción para realizar el Doctorado y al grupo de estudios e investigación Argumentación y Enseñanza de las Ciencias - ArgEC (UFRN) por los importantes aportes a lo largo de este proceso.

### **Referencias**

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 87p.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Por um Ensino que Deforme: o docente na pós-modernidade. In: PINHEIRO, A. da P.; PELEGRINI, S. C. A. (Org.). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2010. v. 1, p. 55-72.

ALCÂNTARA, M. C. de. **A montagem de Redes Históricas no Ensino: uma visão complexa da ciência**. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.

BERBEL, M. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

---

<sup>35</sup> Asumimos que las herramientas didácticas son neutrales, es decir, no es la herramienta la responsable de adaptarse o no a los objetivos que se establecen, sino a los usos que se hacen de ella.

BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 29 mai. 2020.

BRASIL, **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 29 mai. 2020.

CACHAPUZ, A; GIL PEREZ, D.; CARVALHO, A. M P.; PRAIA, J; VILCHES, A. A **Necessária Renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. 263p.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J; JORGE, M.; Da Educação em Ciências às Orientações para o Ensino de Ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v.10, n. 3, p. 363-381, 2004.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 418p.

CASTORIADIS, C. Entrevista ao Agora Internacional no Colóquio de Cerisy, 1990 [Transcrição parcial feita por François Loget y revisada por David Ames Curtis]. Disponível em: <<http://uninomadasur.net/?p=864>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto VI - Figuras do Pensável**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto IV - A Ascensão da Insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 279p.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade III – O mundo Fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 293p.

CASTORIADIS, C. **Sujeito e Verdade no Mundo Social-Histórico**: seminários 1986-1987. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 557p.

CASTORIADIS, C. O socialismo do futuro. In: CASTORIADIS, C. et *al.* **A Criação Histórica**. Porto Alegre: Artes Ofício, 1992, 140p.

DOSSE, F. **Castoriadis**: uma vida. Buenos Aires: El Cueco de Plata, 2018. 507p.

EL-HANI, C. N.; MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. **Cult. Stud. of Sci. Educ.**, v. 2, p. 657-702, 2007.

FERREIRA, T. A. da S. **Entendimento, Conhecimento e Autonomia: Virtudes Intelectuais e o Objetivo do Ensino de Ciências**. 2015. 132f. Tese (Doutorado em Ensino, História e Filosofia das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Bahia.

FORATO, T. C. M. A Filosofia Mística e a Doutrina Newtoniana: uma discussão Historiográfica. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 3, p. 29-53, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GIACÓIA JR. O. Conferência de abertura do Seminário Pós-Verdade do Instituto de Estudos Avançados Unicamp. Youtube, 15 out. 2018. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=SYDSO\\_zAXMo&t=48s](https://www.youtube.com/watch?v=SYDSO_zAXMo&t=48s)>. Acesso em: 05 jan. 20.

KANT, I. Resposta à Pergunta: o que é o esclarecimento? In: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

KOUSOGIANNIS, A. Ideologia e o Projeto de Autonomia na teoria do Imaginário de Cornelius Castoriadis. Tradução: Cynthia Harlin e Revisão de Maria Elizabete Albuquerque. **Estudos de Sociologia**, UFPE, v. 2, n. 5, 1999.

LAZER, D. M. J. *et al.* The Science of fake News. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1094-1096, 2018.

LIMA, N. W.; NASCIMENTO, M. M. Nos becos da Episteme: Caminhos confluentes para uma contra colonização didática em meio à crise da verdade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 3, p. 589-598, 2019.

MARTINS, R. A. O que é Ciência, do Ponto de Vista da Epistemologia? **Caderno de Metodologia e Técnica de Pesquisa**, v. 1, n. 9, p. 5-20, 1999.

MARTINS, R. de A. História e história da ciência: encontros e desencontros. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TÉCNICA, 1, 2001, Évora. **Actas...** p. 11-46.

MCINTYRE, L. **Post-truth**. Cambridge, MA: MIT Press, 2018.

MELO, V. F. de. **O Júri Simulado como Recurso Didático para Promover Argumentações na Formação Inicial de Professores de Física**. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MONTEIRO, M. M. **Inércia e Natureza da Ciência no Ensino de Física**: Uma Sequência Didática Centrada no Desenvolvimento Histórico do Conceito de Inércia. 2014. 230 p. Dissertação (Mestrado) - UFRN, Natal.

MONTEIRO, M. M.; MARTINS, A. F. P. Conteúdos de natureza da ciência no ensino de Física: a controvérsia entre Aristóteles e Filopono. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, XV, 2014, Maresias, 2014. **Atas...** São Paulo: SBF, 2014.

MOURA, B. A. **Formação crítico-transformadora de professores de Física**: uma proposta a partir da História da Ciência. 2012. 309f. 2012. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOURA, C. B. O Ensino de Ciências e a Justiça Social: questões para o debate. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 1, p. 1-7, 2019.

NOURY, M. Cornelius Castoriadis, Sociologue? critique sociologique de l'ontologie de la création imaginaire sociale. **Aspects Sociologiques**, v. 18, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/301266479>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

OLIVEIRA, D. G. da S. **Anarquismo, Autonomia e esclarecimento no objetivo do Ensino das Ciências**. 2017. 218f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.

PEDUZZI, L. O. Q.; BASSO, A. C. Para o ensino do átomo de Bohr no nível médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 27, n. 4, p. 545-557, 2005.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out. 2001.



ROIZ, D. S. A Filosofia (Da História) De Cornelius Castoriadis (1922-1997). **Revista de Teoria da História**, ano 1, n. 2, 2009.

SEVERINO, A. J. A Busca do Sentido da Formação Humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SOUZA, L. S.; CARVALHO, A. M. P. Ensino de ciências e formação da autonomia moral. In: Congreso Enseñanza de las Ciencias, VII, 2005. **Atas...** Disponível em: <[https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp530enscie.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp530enscie.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VALLE, L. do. Cornelius Castoriadis: pistas luminosas para pensar o humano. In: 2º Encontro ouvindo coisas - experimentação sob a ótica do imaginário. [S.l.: s.n.], 2002.

VALLE, L. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, mai./ago. 2008.



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).