

**Sergio Tamayo Leiva**

## **Pensamiento crítico, seducción y sentido**

El pasado 17 de noviembre de 2024, el diario [El País](#) publicó una entrevista con el expresidente uruguayo José Mujica. En dicha entrevista, Mujica, preguntado acerca del sentido de la vida, afirmaba: «Le di un sentido a mi vida. Me voy a morir feliz, no por morirme, sino por dejar una barra[1] que me supera con ventaja. Nada más. No tuve una vida al pedo, porque no gasté mi vida solo consumiendo. Gasté soñando, peleando, luchando».

Al ser preguntado sobre qué les diría a los jóvenes, Mujica respondió: «Que la vida es hermosa, pero que hay que buscar una causa para vivir. No necesariamente la mía, pero hay que tener una causa». Cuando el entrevistador le hizo saber que, en el actual contexto de desapego, él era una de las personas más escuchadas, dijo: «Escuchado, pero no seguido».

Estas afirmaciones de Mujica pueden servir de punto de partida para realizar una reflexión acerca de las interrelaciones que se dan entre el pensamiento crítico, la seducción y el sentido, así como del propio significado de dichos conceptos; concretamente, el presente escrito pretende ofrecer unas notas acerca de la significación y las relaciones de estos tres conceptos en lo que entendemos que es uno de los ecosistemas naturales de los mismos: la universidad.

El pensamiento crítico, concebido como una actividad de análisis y evaluación de las razones que determinan una realidad dada, halla, prácticamente desde los inicios de la institución, una tierra fértil en el seno de la universidad. Al respecto de la capacidad crítica del estudiante, Manuel Sacristán afirmó que la misma supone el robustecimiento de su capacidad de entenderse en el mundo, de aclararse sus propios condicionamientos, su hacer y los objetivos que dan sentido a su conducta y, consiguientemente, a sus conocimientos positivos, científicos, artísticos o técnicos [2]. Resulta difícil, por lo tanto, no detectar los estrechos vínculos entre el pensamiento crítico y la universidad, a menos que se tenga una visión de esta como una institución meramente compilatoria y certificadora del saber[3].

No obstante lo anterior, la germinación del pensamiento crítico no puede entenderse sin una estrategia de seducción, sin el *eros* del conocimiento. La palabra *seducir* tiene su origen en el término latino *seducere*, formado por el prefijo separativo *se-* y por el verbo *ducere*, que significa *guiar*; la Real Academia Española (RAE) define *seducir*, en su acepción positiva, como *embargar o cautivar el ánimo de alguien*. De ello ya fueron conscientes las escuelas filosóficas griegas[4], tal y como, por ejemplo, queda constancia en los diálogos de *El banquete* o *Fedro* de Platón. Mas, en el contexto actual, las corporaciones tecnológicas hegemónicas también son conscientes de la necesidad de esquemas de seducción. Estas corporaciones, sobre la base del análisis masivo de datos, invierten billones de dólares en investigar e implementar mecanismos de captación de la atención, la cual constituye el requisito previo de la seducción. Aunque, ciertamente, esta forma de seducción, que tiene como fin último la configuración de marcos mentales afines a la sociedad de consumo, enlaza más con la acepción negativa que la RAE atribuye al término: *persuadir a alguien con argucias o halagos para algo, frecuentemente malo*.

Ante esta situación, cabe plantearse: ¿puede la universidad competirle la seducción a las *big tech*?, ¿puede *contraseducir*? ¿debe hacerlo?, ¿cuáles son las *estrategias de seducción* que debe

seguir la universidad? Podemos esbozar una respuesta acudiendo a las reflexiones de un gran seductor postmoderno: el filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han.

En su obra *La agonía del eros*, Han realiza interesantes disquisiciones a propósito del análisis de un artículo del periodista Chris Anderson, jefe de redacción de la revista estadounidense *Wired*, titulado «El final de la teoría». En este artículo, Anderson sugiere que el análisis de datos es superior a toda teoría y a sus vanas pretensiones ontológicas o taxonómicas, puesto que los datos hablan por ellos mismos<sup>[5]</sup>. Frente a esta posición, Han sostiene que una teoría es más que un modelo o una hipótesis que pueda verificarse o declararse falsa en virtud de experimentos, pues constituye una decisión esencial acerca de qué es pertinente y qué no lo es y qué tiene que ser y qué no. Ante la proliferante masa de información y de datos, las teorías, sostiene Han, son hoy más necesarias que nunca, puesto que de las informaciones podemos darnos por enterados, pero *darse por enterado* no es ningún conocimiento; por ello, concluye, hay que reivindicar la primigenia unión entre el *logos* y el *eros*, que ya estuvo presente en el mundo clásico. Así, puede deducirse de la tesis de Han que hay una diferencia fundamental entre la seducción del dato y la seducción del conocimiento.

Poner en valor el auténtico conocimiento, aquel que trasciende la mera agregación de datos, implica poner en valor la universidad, concebida como una institución que busca crear un espacio para la comprensión de las realidades sociales, al tiempo que proyecta una influencia real en las mismas, todo ello desde el rigor metodológico y con una vocación de integración de disciplinas. La universidad debe, por ende, reivindicar su propio espacio, aunque para ello debe ser consciente de que ese espacio se da en un contexto histórico y social determinado, puesto que, como cualquier institución, no es *ahistórica*<sup>[6]</sup>.

La persistencia del espacio de la universidad dependerá, a nuestro entender, de que sepa ser intransigente en sus principios fundamentales –búsqueda de la verdad, libertad intelectual, transmisión de conocimiento y humanismo–, para perdurar, pero transigente en sus formas, para seducir, en la acepción positiva del término. En consecuencia, deberá analizar hasta qué punto presentan aptitud para la seducción algunas de sus formas, prácticas y modos de funcionar, tales como, por citar algunos, la clase presencial magistral –en un contexto de digitalización creciente–, la prueba escrita como método de evaluación ordinario –con escasa incidencia en la calificación de la expresión oral del alumnado–, la ausencia de itinerarios curriculares específicos para el alumnado que quiera dedicarse a la función pública –condenándolo a una segunda carrera en forma de oposición– o la vigencia de planes de estudio con décadas de existencia –en los que persisten auténticas reliquias curriculares–. Este análisis debe permitir determinar en qué medida estos modos de funcionar han sido superados por el contexto social, económico y tecnológico, así como por las dinámicas comunicativas de la sociedad de la información, la cual ha derivado en una sociedad de la conexión.

Finalmente, debemos abordar la cuestión de si el pensamiento crítico, aprehendido en base a una estrategia de seducción, puede contribuir a la creación de sentido. Gilles Lipovetsky abordó en su obra *La era del vacío* uno de los males de la sociedad posmoderna: la ausencia de sentido. Afirmó que el agotamiento de los grandes relatos colectivos y el desvanecimiento de la idea de progreso, entendido como un avance lineal ascendente de la humanidad a través de las eras, había dado lugar a un tiempo intransitivo, desustancializado: el tiempo del vacío. El relato postmoderno habita un horizonte de desesperanza, de distopía, de fin de era; en la era del vacío,

mal que les pese a los metafísicos y antimetafísicos, se comprende que es posible vivir con indiferencia, sin objeto ni sentido[7].

En cuanto a la proyección de esta indiferencia en el campo de la enseñanza, según Lipovetsky, esta constituye el ámbito en el que el fenómeno es más visible, en tanto que el discurso del *Maestro* ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los *mass media*, y la escuela se ha convertido, más que en un cuartel, en un desierto donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses.

A pesar de diagnósticos como el de Lipovetsky, que no se pronuncia acerca de las posibles alternativas a la sociedad del vacío, sostenemos que la universidad puede y debe ejercer de contrapunto a este relato del *(sin)sentido*, esencialmente por dos razones.

En primer lugar, porque la universidad, en tanto que institución transmisora del saber, exige una confianza en el tiempo y en las personas que han de venir, dado que ningún saber es tal si no se transmite a través de un diálogo intergeneracional; hay en este diálogo un trasfondo de progreso y esperanza. En segundo lugar, porque la institución universitaria, en la medida en que adquiere un compromiso radical para con la verdad, puede contribuir a la profundización en una dimensión ética de la existencia, orientando nuestro comportamiento hacia lo que importa *de verdad*.

En suma, y retomado la cuestión inicial planteada en el presente artículo, se puede decir que concurren en la universidad los elementos necesarios para una síntesis adecuada del pensamiento crítico, la seducción y el sentido. El pensamiento crítico puede ser el combustible, la seducción puede ejercer de inyector y el sentido debe ser el trayecto, y, a la vez, el destino de la institución.

Sin embargo, para que esta potencial capacidad sintética de pensamiento crítico, seducción y sentido que atesora la universidad cobre realidad y se proyecte socialmente, es necesaria la confluencia de una tríada de voluntades: la política, la docente y la estudiantil; política, por lo que respecta a la dotación de recursos y a la valorización de la institución; docente, por lo que respecta a la motivación por enseñar y a la innovación metodológica; y estudiantil, en cuanto a la asunción consciente de la responsabilidad de ser, como dice Mujica, *la barra que supera con ventaja* a quienes les preceden.

## Notas

1. En algunos países de Latinoamérica, como Uruguay o Argentina, se utiliza la expresión «barra» para denominar a grupos de personas que se reúnen por un interés común. ?
2. Manuel Sacristán Luzón, «Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores», en *Papeles de Filosofía. Panfletos y materiales II*, Icaria, Barcelona, 1984, p. 356. ?
3. El artículo 2.2.f) de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, define como una de las funciones de las universidades *la generación de espacios de creación y difusión de pensamiento crítico*. ?
4. Es también pertinente traer a colación que las primeras escuelas filosóficas griegas, como la escuela de Mileto, tuvieron un origen *excéntrico*, alejado del centro, en tanto que surgieron en las costas jónicas y solo el avance persa las desplazó hacia Atenas; la relación entre *excentricidad* y pensamiento crítico merecería también una reflexión, la cual no es objeto del presente artículo. ?

5. Byung-Chul Han, *La agonía del Eros*, Herder, Barcelona, 2014, pp. 73-79. [?](#)
6. Juan-Ramón Capella Hernández, *El aprendizaje del aprendizaje*, Trotta, Madrid, 2017. [?](#)
7. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona, 2003, pp. 46-47. [?](#)