

El silencio que incomoda: lo que el aula revela sobre una generación que no sabe pausar

Cuando se solicitó a un grupo de estudiantes que guardaran silencio por unos minutos, la reacción no fue calma, sino inquietud. No fue reflexión, sino evasión. La pausa, lejos de ser un espacio natural, se convirtió en un vacío difícil de sostener.

Algunos estudiantes evitaron el momento moviéndose constantemente; otros buscaron estímulos externos; pocos lograron habitar la quietud. Este fenómeno plantea una pregunta que trasciende lo pedagógico: ¿Qué ocurre cuando el silencio, en lugar de regular, desestabiliza? Más aún, ¿qué nos está diciendo este rechazo al silencio sobre la forma en que los estudiantes están aprendiendo a habitar su propio mundo interno?

Lejos de ser un hecho aislado, esta reacción evidencia una transformación más amplia en la forma en que los estudiantes interactúan con su mente y sus emociones. La dificultad para detenerse, sostener la atención y tolerar la ausencia de estímulos no solo refleja dinámicas individuales, sino también un entorno caracterizado por la inmediatez, la hiperconectividad y la constante demanda de respuesta. El



aburrimiento ha dejado de ser un espacio de creación para convertirse en algo que debe evitarse a toda costa.

En este contexto, el silencio deja de ser una ausencia de actividad para convertirse en un indicador crítico del desarrollo socioemocional. Como un espejo

inevitable, revela aquello que no siempre es visible en la dinámica cotidiana del aula: la capacidad o dificultad de autorregularse sin depender de estímulos externos. Nos muestra, de forma silenciosa pero contundente, cuánto necesita el estudiante del afuera para sostenerse por dentro.

En el marco de la sociedad digital, diversos estudios han evidenciado una disminución en la capacidad de atención sostenida y un incremento en la fragmentación cognitiva. La constante alternancia entre tareas reduce la profundidad del procesamiento (Mark, 2023, p. 45), mientras que la multitarea digital impacta



La crisis contemporánea de la atención no es meramente individual, sino estructural: vivimos en entornos diseñados para interrumpirnos.

negativamente en los procesos de autorregulación y aprendizaje (Rosen et al., 2013, p. 954). Como advierte *Stolen Focus* de Johann Hari (2022), la crisis contemporánea de la atención no es meramente individual, sino estructural: vivimos en entornos diseñados para interrumpirnos (p. 16).

En este escenario, la mente del estudiante se asemeja a un lago agitado: mientras más estímulos recibe, menos claridad logra reflejar. La información pasa, pero no se asienta; se acumula, pero no se transforma en conocimiento. Y en medio de ese movimiento constante, el silencio aparece como algo extraño, casi amenazante, porque implica enfrentarse a lo que no está siendo constantemente distraído.

Desde la perspectiva de la neuroeducación, esta problemática adquiere una relevancia central. Las emociones no son un complemento del aprendizaje, sino su base. El aprendizaje significativo depende de la integración entre procesos cognitivos y estados emocionales (Immordino-Yang, 2016, p. 18). En la misma línea, Damasio (2010) sostiene que la toma de decisiones y la construcción del conocimiento están profundamente influenciadas por las emociones (p. 67). Sin regulación emocional, el aprendizaje no se consolida; se dispersa.

Aquí aparece una idea clave: no se puede pedir concentración a un cerebro que no ha aprendido primero a detenerse. La pausa no es una pérdida de tiempo dentro del aula: es la condición que permite que el aprendizaje ocurra con sentido.



Educar no es solo cumplir contenidos o metas curriculares, sino formar pensamiento, convivencia y sentido.

El proceso educativo puede compararse con una caminata en la montaña. No se trata únicamente de avanzar, sino de saber cuándo detenerse, recuperar el aliento y observar el camino recorrido.

Sin pausas, el trayecto pierde sentido. Como señalan Siegel y Bryson (2011), los estudiantes necesitan integrar sus experiencias internas para desarrollar equilibrio entre pensamiento y emoción (p. 39). Sin ese proceso, el aprendizaje se fragmenta y se vuelve superficial.

El enfoque de aprendizaje socioemocional ha subrayado la importancia de competencias como la autorregulación, la conciencia emocional y la toma de decisio-

nes responsable en el desarrollo integral del estudiante (Jennings y Greenberg, 2009, p. 493). Sin embargo, estas habilidades no se adquieren únicamente mediante instrucción explícita, sino a través de experiencias reiteradas en contextos seguros, donde el estudiante pueda practicar, equivocarse y volver a intentar.

En este sentido, los microhábitos pedagógicos emergen como una estrategia clave. La incorporación sistemática de pausas breves, respiración consciente, silencio guiado, espacios de reflexión permiten desarrollar habilidades de autorregulación en la práctica cotidiana.

Estas intervenciones, alineadas con enfoques de *mindfulness*, han demostrado mejorar la atención, reducir la ansiedad y fortalecer el bienestar (Kabat-Zinn, 2003, p. 145; Jennings, 2015, p. 22).

Al igual que las semillas en un terreno fértil, estos microhábitos no generan cambios inmediatos,



¿Qué nos está diciendo este rechazo al silencio sobre la forma en que los estudiantes están aprendiendo a habitar su propio mundo interno?

pero sí transformaciones profundas cuando se sostienen en el tiempo. Son pequeñas interrupciones que, paradójicamente, permiten que el aprendizaje fluya con mayor claridad.

Asimismo, el rol del docente se redefine en este contexto. Más allá de la transmisión de contenidos, el educador actúa como un agente de correulación emocional. Su capacidad para pausar, observar y responder con intención modela directamente las habilidades socioemocionales de los estudiantes (Jennings, 2019, p. 78). Como plantea Brackett (2019), la inteligencia emocional no se enseña desde el discurso, sino desde la experiencia cotidiana del aula (p. 104).

En una cultura que evita la incomodidad, el silencio se ha vuelto incómodo porque confronta. Obliga a detenerse, a escuchar, a pensar. Y quizás por eso se evita. Porque en el silencio no hay distracciones: solo uno mismo.

Sin embargo, educar también implica acompañar en esa incomodidad. Implica sostener ese espacio lo suficiente, para que deje de ser amenaza y se convierta en oportunidad.

Desde una perspectiva más amplia, la incapacidad de parar no solo tiene implicaciones individuales, sino también sociales. La



La mente del estudiante se asemeja a un lago agitado: mientras más estímulos recibe, menos claridad logra reflejar. La información pasa, pero no se asienta; se acumula, pero no se transforma en conocimiento.

dificultad para sostener la atención, tolerar la frustración y reflexionar antes de actuar incide en la forma en que los individuos se relacionan, toman decisiones y participan en la vida colectiva. Una sociedad que no sabe parar es una sociedad que reacciona más de lo que reflexiona.

Educar en la pausa, entonces, trasciende el ámbito académico. Es una apuesta por formar sujetos capaces de habitar el pensamiento antes de reaccionar, de escuchar antes de responder, de comprender antes de juzgar.

En conclusión, el silencio que incomoda no debe interpretarse como una interrupción, sino como una señal profundamente reveladora. Nos muestra no solo una dificultad, sino una necesidad: la de reaprender a estar presentes. Nos enfrenta a una generación que ha sido entrenada para responder rápido, pero no necesariamente para comprender profundamente.

En un entorno que acelera constantemente, el aula tiene la oportunidad y la responsabilidad de convertirse en un espacio de desaceleración consciente. Un lugar donde detenerse no sea visto como retroceso, sino como un acto de valentía cognitiva y emocional.

Porque, en última instancia, educar no es únicamente avanzar en contenidos ni cumplir objetivos curriculares. Es formar la capacidad de sostener el pensamiento, de convivir con la propia mente y de construir sentido en medio del ruido. Y, tal vez ahí, justo en ese silencio que incomoda, es donde empieza el aprendizaje más importante de todos.

Referencias

- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon Books.
- Hari, J. (2022). *Stolen focus: Why you can't pay attention—and how to think deeply again*. Crown Publishing Group.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton & Company.
- Jennings, P. A. (2019). *The trauma-sensitive classroom: Building resilience with compassionate teaching*. W. W. Norton & Company.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Mark, G. (2023). *Attention span: A groundbreaking way to restore balance, happiness and productivity*. Hanover Square Press.
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., Mendoza, J. S., y Rökkum, J. (2013). The distracted student: Educational technology and the multitasking student. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948–958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.022>
- Siegel, D. J. y Bryson, T. P. (2011). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Delacorte Press.