



Pedagogía del vacío: aprender desde el silencio

por Carlos Seijas¹

**fecha de
recepción:**

10 de enero
de 2026

**fecha de
aprobación:**

1 de mayo de 2026

Seijas, Carlos.
«Pedagogía
del vacío:
aprender desde
el silencio».
*Diotima, revista
académica para
la aventura del
pensamiento* 2,
n.º 1 (2026): 22-39.
<https://www.umes.edu.gt/revistas-umes-diotima>

RESUMEN

Aprender exige un gesto previo de desposesión. Antes de apropiarse de un saber, el sujeto debe sostener su falta, reconocer el espacio de no-saber que abre la posibilidad del encuentro. Este ensayo propone pensar una *pedagogía del vacío*: una educación que no teme al silencio, sino que lo acoge como condición para el pensamiento y la creación. Desde la confluencia del psicoanálisis y la filosofía —con aportes de Lacan, Bion, Zambrano y Arendt— se plantea que el aula puede devenir un espacio simbólico donde la palabra no llena, sino que abre; donde enseñar es acompañar la experiencia de lo inacabado. Frente a una época que confunde el conocimiento con la acumulación, esta pedagogía del vacío propone la recuperación del silencio como acto de resistencia y de hospitalidad.

PALABRAS CLAVE

silencio, aprendizaje, vacío, psicoanálisis, filosofía de la educación

ABSTRACT

Learning requires a prior gesture of dispossession. Before acquiring knowledge, the subject must sustain the void that makes encounter possible. This essay proposes a pedagogy of emptiness: an education that welcomes silence as the condition of thinking and creation. Drawing from psychoanalysis and philosophy —notably Lacan, Bion, Zambrano, and Arendt— the classroom is understood as a symbolic space where speech does not fill but opens; where teaching accompanies the unfinished experience of learning. In an age that mistakes knowledge for accumulation, this pedagogy of the void recovers silence as an act of resistance and hospitality.

KEYWORDS

silence, learning, emptiness, psychoanalysis, philosophy of education

1

Ph. D. en Ciencias Políticas por la Universidad de Complutense de Madrid, Ph. D. en Sociología por la Universidad de Barcelona, *Magister Scientiae* en Métodos Matemáticos Aplicados a las Ciencias Sociales por la Universidad de Costa Rica, psicólogo por la Universidad Francisco Marroquín. Docente en la Universidad Mesoamericana, sede central. Contacto: cseijas@ufm.edu.gt

EL RUIDO DEL SABER CONTEMPORÁNEO

Vivimos en una época que confunde el acto de saber con el acto de acumular. La información se ha convertido en una materia incesante que circula a velocidades vertiginosas, impidiendo el reposo del pensamiento y diluyendo la capacidad de contemplación. El conocimiento se mide cada vez más por su capacidad de producir resultados inmediatos y cuantificables, en lugar de la profundidad de la comprensión. En las aulas, tanto físicas como virtuales, el ruido ha sustituido a la escucha: se privilegia la participación constante, la respuesta rápida, la multitarea y la sobreabundancia de contenidos, mientras que el silencio y la reflexión son vistos casi con sospecha.

Aprender equivale, con frecuencia, a repetir información sin asimilarla, como si la educación fuera un ejercicio de consumo antes que una experiencia de transformación. Todo exceso de palabra encubre, en el fondo, una angustia: la incapacidad de sostener el vacío que precede a todo acto genuino de pensamiento. En palabras del filósofo Francesc Torralba, «el silencio es el gran ausente de la pedagogía», a pesar de ser «la cuna de la palabra y la fuente de un discurso con sentido».² La verborrea pedagógica contemporánea, al intentar llenar cada espacio con datos y explicaciones, termina por ocultar el temor al vacío: ese momento de no-saber que, paradójicamente, es el inicio de todo aprender auténtico.

El siglo XXI ha erigido la inmediatez como forma de gobierno del alma. El sujeto contemporáneo está convocado a saber ya, sin demora ni vacilación: a responder antes de haber escuchado, a decidir antes de haber pensado. Esta compulsión por llenar el silencio y acelerar el aprendizaje constituye una pedagogía del rendimiento, un modo de enseñar que privilegia la eficacia productiva sobre la comprensión significativa. En la educación dominada por estándares y métricas, se confunde la velocidad con la inteligencia y la cantidad de información con la calidad del conocimiento.

Frente a ello, pensar el aprendizaje desde el vacío implica recuperar la lentitud, la espera y la incertidumbre como dimensiones fundantes del acto educativo. Como sostiene Hannah Arendt, «el pensar no es un proceso que lleve a resultados, sino una actividad que acompaña y da sentido a la vida».³ Pensar exige demora y disposición a lo inesperado. El filósofo Byung-Chul Han advierte que vivimos en una «sociedad de la transparencia», obsesionada con la rapidez y la visibilidad inmediata, una tendencia que erosiona la profundidad y la reflexión, produciendo una cultura del agotamiento y la superficialidad.⁴

De modo similar, Zygmunt Bauman describe nuestra era como una *modernidad líquida*, marcada por el cambio constante y la volatilidad, donde la búsqueda de gratificación instantánea genera vínculos sociales efímeros y conocimiento desechable.⁵

2 Torralba, *El silencio, un reto educativo*, 15.

3 Arendt, *La vida del espíritu*, 23.

4 Han, *La sociedad de la transparencia*, 18.

5 Bauman, *Modernidad líquida*, 9.

La inmediatez, elevada a virtud, termina por vaciar de significado la experiencia educativa: todo debe ocurrir ahora, pero nada deja una huella perdurable. Recuperar la demora y el silencio en la enseñanza es, así, un acto contracultural que reivindica la calma y la resistencia frente a la tiranía de la prisa.

La hiperconectividad digital ha vuelto el conocimiento un flujo continuo, pero también un eco incesante que ahoga la palabra propia. En un mundo de pantallas omnipresentes y notificaciones constantes, lo que hoy se llama aprendizaje se asemeja con frecuencia a un consumo de signos: leer superficialmente, memorizar datos aislados, compartir contenidos de manera compulsiva. En ese proceso, la experiencia interior del saber —aquella que implica digerir, meditar y dar sentido personal a lo aprendido— se diluye y pierde peso.

La atención se fragmenta y el pensamiento se vuelve reactivo, incapaz de profundizar. El silencio, por el contrario, no es ausencia sino resistencia: un espacio de pausa donde el sujeto puede reencontrarse con el sentido de su pregunta, donde puede oír su propia voz entre el clamor externo. Como afirma María Zambrano, «no se piensa sin antes callar», y ese callar —lejos de ser pasividad— es el primer acto creador.⁶ En el silencio fértil, la mente ensaya la conexión de ideas propias en lugar de repetir las ajenas; se crea un intervalo para que aflore la conciencia reflexiva en vez de la mera reacción.

Investigaciones en pedagogía contemplativa han demostrado que la práctica del silencio en clase mejora la concentración y la comprensión profunda, pues permite al alumno interiorizar el conocimiento en lugar de solo almacenarlo. En palabras de Torralba, es en el silencio donde el ser humano «se conoce a sí mismo y comprende la realidad que le rodea»,⁷ alcanzando una mirada más honda y clara de las cosas. El silencio, entonces, lejos de vaciar la educación, la colma de significado al brindar al sujeto la oportunidad de asimilar y hacer suyo el saber.

La *pedagogía del vacío* se opone al paradigma del rendimiento porque no busca producir más, sino dejar ser. Contra la obsesión de llenar cada instante con actividad y cada mente con contenidos predigeridos, esta pedagogía propone hacer espacio: despejar un ámbito simbólico para que la palabra del otro emerja y cobre vida propia. Enseñar no significa llenar al alumno de respuestas, sino vaciar las certezas prefabricadas para que surja la pregunta auténtica. Se trata de acompañar, no de invadir.

El maestro, en este horizonte, no transmite un saber cerrado, sino que acompaña la travesía por la falta: actúa como custodio del vacío fecundo en el que el aprendiz puede atreverse a pensar por sí mismo. Su tarea principal es proteger ese lugar de espera e incertidumbre donde el estudiante aprende a mirar sin la garantía de la

6 Zambrano, *Filosofía y poesía*, 51.

7 Torralba, *El silencio: un reto educativo*, 15-16.

certeza, a escuchar sin comprender del todo, a habitar la pregunta antes que precipitarse sobre la respuesta. Esto exige una gran generosidad y humildad por parte del docente: implica renunciar a la posición de autoridad omnisciente para convertirse en facilitador de silencio y de escucha.

Paradójicamente, hace falta valentía para callar en un mundo de ruido. Pero en ese gesto docente de retiro parcial —de no ocupar todo el espacio con su voz— hay una ética profunda: la de respetar la alteridad y la libertad del que aprende. Recordemos que, como sugería Sócrates, la *maieútica* (dar a luz las ideas del alumno) solo es posible si el maestro modera su propio discurso para que el diálogo interior del alumno pueda nacer. En esta línea, Zambrano insistía en que la verdad se busca «amándola desde su ausencia», es decir, anhelándola sin pretender poseerla del todo.⁸

La pedagogía del vacío asume ese principio: el conocimiento vivo brota donde hay espacio, no donde todo está ya ocupado por saberes impuestos. En medio del ensordecedor ruido de la opinión fácil, del algoritmo que todo lo clasifica y de la instrucción inmediata que no admite pausa, callar se convierte en un acto de hospitalidad hacia el pensamiento. Guardar silencio, en la enseñanza, es decirle al alumno: *aquí hay un lugar para tu palabra, para tu duda, para lo que aún no comprendes.*

La enseñanza auténtica no consiste en amplificar el ruido del saber dominante, sino en aprender a escuchar la resonancia de lo que aún no ha sido dicho. Implica valorar el acto de escuchar tanto como el de hablar, algo que nuestras instituciones educativas a menudo olvidan. Solo desde ese silencio acogedor puede renacer la posibilidad de un aprendizaje verdaderamente humano, en el que el conocimiento deje de ser mera mercancía o *performance* para volver a ser experiencia transformadora.

En última instancia, recuperar el silencio en la educación es un gesto de esperanza: significa confiar en la capacidad del sujeto para pensar por sí mismo si se le brinda el tiempo y el espacio necesarios. Como sostiene Arendt, pensar es «una actividad sin fin» que no produce resultados definitivos pero acompaña la vida dándole sentido.⁹ Devolver ese tiempo lento y cualitativo al aula es reivindicar la humanidad del acto de aprender.

Quizá la tarea más urgente de la educación contemporánea sea, por ello, reaprender a callar para poder escuchar. Solo quien sabe callar puede realmente enseñar, y solo quien es escuchado puede realmente aprender.

8 Zambrano, 112.

9 Arendt, 23-24.

LA EXPERIENCIA DEL VACÍO: EL NO-SABER COMO CONDICIÓN

Todo aprendizaje comienza con una pérdida. Aprender no es acumular, sino dejar caer un modo previo de entender el mundo. En ese gesto de desprendimiento se inscribe una experiencia radical: la del vacío como origen del pensamiento. Antes de apropiarse de un saber nuevo, el sujeto debe atravesar el umbral del *no-saber*, una zona de indeterminación que desestabiliza su seguridad simbólica. Esa pérdida, que podría parecer un fracaso, constituye en realidad la condición estructural del deseo de saber.

En el campo psicoanalítico, esta dimensión fue formulada con rigor por Jacques Lacan, para quien «el deseo es la relación del ser con su falta».¹⁰ No se trata de una carencia accidental, sino del vacío que sostiene al sujeto como tal: lo que lo empuja a buscar, a preguntar, a pensar. El saber, en consecuencia, no es plenitud, sino borde de una falta. En la experiencia educativa, este vacío se manifiesta en la distancia entre el conocimiento del maestro y la pregunta del aprendiz; una distancia que no debe eliminarse, sino mantenerse viva.

Allí donde la enseñanza pretende colmar esa distancia con respuestas, se produce el efecto opuesto: el pensamiento se clausura. La educación moderna, movida por la ansiedad de certidumbre, ha intentado tapan el vacío con programas, rúbricas y competencias. Pero un saber que no admite la falta degenera en dogma,

y un sistema educativo que la niega se transforma en una maquinaria de reproducción simbólica.

Sostener el *no-saber* equivale a sostener la posibilidad misma del pensamiento. En términos bionianos, aprender implica «tolerar la frustración de no entender».¹¹ Para Wilfred Bion, el pensamiento surge como respuesta a la ausencia, no a la plenitud: el bebé piensa porque algo falta, porque el pecho no está siempre disponible. Así también, el alumno piensa cuando la respuesta no llega de inmediato. El maestro que ofrece soluciones automáticas impide el nacimiento de la función de pensar en el otro. En esta perspectiva, el aula no debería ser un espacio de acumulación de respuestas, sino un laboratorio de la falta, un ámbito simbólico donde el *no-saber* no se patologiza, sino que se cultiva como potencia.

Gaston Bachelard había advertido que «no hay verdad sin rectificación de errores»:¹² el conocimiento avanza solo al aceptar sus rupturas internas. Por eso, toda pedagogía verdaderamente crítica debe reconocer el valor epistemológico del error, del tropiezo y de la incertidumbre.

La educación basada exclusivamente en el rendimiento cuantificable —esa que premia la exactitud y penaliza la duda— excluye el componente creativo del aprendizaje. El vacío, en cambio, permite la irrupción de lo nuevo: es un espacio de reconfiguración simbólica donde lo desconocido no se teme, sino que se explora.

10 Lacan, *El seminario, libro 7: La ética del psicoanálisis*, 289.

11 Bion, *Aprendiendo de la experiencia*, 47.

12 Bachelard, *La formación del espíritu científico*, 14.

La tradición fenomenológica también vislumbró esta dimensión. Edmund Husserl definía la conciencia como «intencionalidad hacia algo que no está del todo dado»;¹³ es decir, como un movimiento hacia un horizonte de indeterminación. En la educación, ese horizonte es el territorio del no-saber. Cuando el estudiante se atreve a permanecer en la pregunta, entra en contacto con esa tensión constitutiva entre lo que sabe y lo que aún ignora. Simone Weil, con lucidez ascética, lo expresó así: «La atención es la forma más rara y pura de la generosidad».¹⁴ Atender no es dominar el objeto, sino abrirse a él en su misterio. Esa actitud atencional es, en el fondo, una disposición al vacío: una renuncia a la apropiación inmediata del saber para dejarse afectar por lo que todavía no se comprende.

Desde una mirada psicoanalítica, el vacío no sólo es una condición epistémica, sino subjetiva. El sujeto se constituye en torno a lo que no puede poseer. En la experiencia de aprendizaje, esta imposibilidad se traduce en la necesidad de aceptar que el saber nunca será total. Lacan lo advierte en *El seminario, libro 11*: «No hay saber sin un punto de desconocimiento que lo sostenga».¹⁵ El no-saber, lejos de ser una deficiencia, es la estructura que permite que el conocimiento siga vivo. En términos freudianos, el pensamiento es una forma de trabajo psíquico que busca elaborar la falta originaria.

Freud, en su *Proyecto de psicología científica*, ya intuyó que el pensar aparece como sustituto de una satisfacción ausente: cuando el objeto no está, el pensamiento lo recrea. En la educación, ese proceso se repite simbólicamente: el alumno piensa porque algo falta, y el maestro acompaña esa falta sin pretender llenarla.

Desde la perspectiva de Donald Winnicott, esta experiencia de falta se asemeja al espacio transicional donde el niño juega. El juego, dice, ocurre «en el área intermedia entre la realidad interior y la exterior»;¹⁶ dígase, en el terreno de lo incierto. El aula podría entenderse del mismo modo: un espacio intermedio donde el sujeto ensaya nuevas formas de relación con el conocimiento sin exigencia de dominio. El vacío es entonces el escenario donde la subjetividad se reconfigura. Aprender exige vulnerabilidad: reconocer que el saber no me pertenece, que siempre habrá un resto inalcanzable. Esa conciencia de límite es la que humaniza el conocimiento.

La pedagogía del vacío se funda en una ética: la de no invadir el misterio del otro con nuestras certezas. Enseñar no consiste en colmar al otro de respuestas, sino en acompañarlo a soportar su propio no-saber. Hannah Arendt distinguía entre *conocimiento* y *pensamiento*: el primero busca verdades estables; el segundo, sentido. «Pensar es estar en diálogo silencioso con uno

13 Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura*, 61.

14 Weil, *La gravedad y la gracia*, 112.

15 Lacan, *El seminario, libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, 274.

16 Winnicott, *Realidad y juego*, 79.

mismo», escribió.¹⁷ Esa conversación interior sólo puede producirse si el sujeto es capaz de demorarse en su falta. Por ello, educar para pensar —y no solo para saber— significa educar para tolerar el vacío.

María Zambrano prolonga esta intuición al afirmar que «pensar no es poseer la verdad, sino amarla desde su ausencia».¹⁸ El amor a la verdad no es posesión, sino espera; no dominio, sino fidelidad al misterio. En esa fidelidad se cifra el carácter poético de la educación: un saber que no clausura, sino que deja abiertas las grietas por donde entra la luz del sentido. La pedagogía del vacío invita a reconciliar el conocimiento con la fragilidad, recordando que toda verdad humana es, al mismo tiempo, revelación y pérdida.

El vacío, en última instancia, no es un abismo que amenaza, sino una condición ontológica de posibilidad. En un mundo saturado de respuestas, aprender a permanecer en el silencio del no-saber se convierte en una práctica subversiva. Allí donde el ruido del mundo exige certezas, la pedagogía del vacío enseña a habitar la pregunta. Porque solo en el temblor del pensamiento que no se clausura nace el deseo de seguir aprendiendo.

EL SILENCIO COMO GESTO PEDAGÓGICO

El silencio no es ausencia de palabra, sino su condición de posibilidad.

En el acto educativo, callar no significa cesar de enseñar, sino permitir que el pensamiento del otro tenga lugar. En un tiempo donde la educación parece dominada por el mandato de la visibilidad y la hiperexpresión, la recuperación del silencio constituye una práctica contracultural, un gesto de resistencia y de cuidado. Si el capítulo anterior exploraba el vacío como estructura del deseo de saber, este se centra en el silencio como forma ética del vínculo pedagógico, como espacio de encuentro entre quien enseña y quien aprende.

En la tradición filosófica occidental, la palabra ha gozado de primacía ontológica: pensar y hablar han sido casi sinónimos. Sin embargo, toda palabra significativa nace de un silencio anterior. María Zambrano ya lo había advertido al afirmar que «no se piensa sin antes callar».¹⁹ El silencio, en su visión, no es negación del pensamiento, sino su fuente originaria: el lugar donde la conciencia se hace receptiva, donde la razón se deja atravesar por lo poético.

En la educación, este silencio originario se traduce en una actitud de escucha radical. Callar no es imponer quietud, sino crear un espacio en el que el pensamiento pueda resonar sin ser sofocado por la inmediatez de la respuesta. Hannah Arendt distinguía entre el pensar y el conocer, subrayando que el primero requiere de un retiro interior, una suerte de conversación silenciosa con uno mismo.²⁰

17 Arendt, 35.

18 Zambrano, 112.

19 Zambrano, 51.

20 Arendt, 33.

La enseñanza que olvida esta interioridad produce repetidores eficientes, no pensadores libres.

Julia Kristeva denomina este tipo de silencio «una forma de hospitalidad interior»: un gesto de acogida del otro y de uno mismo en el espacio del lenguaje.²¹ El docente que sabe callar ejerce precisamente esa hospitalidad. Su silencio no impone, sino que sostiene; no retira la palabra, sino que la prepara. Byung-Chul Han lo formula en términos políticos: «El silencio no es una simple ausencia de ruido, sino un poder formativo que abre espacio a la escucha».²² Frente al ruido de la productividad y la sobrecomunicación, el silencio se convierte en acto creador de mundo: sin él, nada puede tener sentido duradero.

La educación contemporánea, regida por la lógica del rendimiento, desconfía del silencio porque lo asocia con inactividad. Pero el silencio es una forma de acción ética: implica renunciar al dominio de la palabra totalizante. Emmanuel Lévinas afirmaba que la ética comienza cuando el yo se descubre responsable del otro antes de cualquier conocimiento.²³ En el aula, ese principio se traduce en un modo de enseñanza que cede espacio: el maestro no ocupa todo el discurso, sino que abre un lugar para la voz ajena. El silencio pedagógico, en este sentido, es un acto de reconocimiento del otro como sujeto de palabra.

En un contexto de saturación informativa, el silencio también tiene una dimensión política. Ivan Illich, en su crítica a la escuela moderna, advirtió que el exceso de instrucción institucionalizada asfixia la experiencia genuina de aprender.²⁴ La pedagogía del silencio invierte ese paradigma: no enseña *a pesar* del silencio, sino *a través* de él. El docente que calla interrumpe el flujo del discurso normativo y permite que emerja el pensamiento singular. George Steiner, en *Lecciones de los maestros*, observó que los grandes educadores —de Sócrates a Wittgenstein— no fueron tanto transmisores de doctrina como «artesanos del silencio»: sabían cuándo callar para que el otro pensara.

Este silencio no es neutral; es un silencio activo, generador de sentido. No busca suprimir la palabra, sino despojarla de su soberbia. En un tiempo donde el aula está mediada por algoritmos, métricas y plataformas, el silencio recobra su valor político como espacio de desaceleración. Byung-Chul Han lo considera una «forma de resistencia al ruido del poder».²⁵ Callar, en este contexto, no significa replegarse, sino afirmar la dignidad de lo humano frente a la saturación de estímulos.

El silencio pedagógico puede ilustrarse en la figura de Sócrates, maestro sin doctrina escrita. Su método no consistía en enseñar respuestas, sino en provocar el pensamiento a través de la pregunta.

21 Kristeva, *El porvenir de una revuelta*, 102.

22 Han, *La sociedad del cansancio*, 48.

23 Lévinas, *Totalidad e infinito*, 73.

24 Illich, *La sociedad desescolarizada*, 28.

25 Han, *La sociedad de la transparencia*, 29.

El célebre «solo sé que no sé nada» es una pedagogía del vacío verbalizada. Sócrates interpelaba con ironía, pero sobre todo sabía callar: su palabra no buscaba convencer, sino despertar. En los *Diálogos* de Platón, el maestro aparece como quien acompaña el alumbramiento del pensamiento ajeno, sin imponer un resultado final. La maiéutica —el arte de dar a luz las ideas del otro— es, en esencia, una pedagogía del silencio.

La enseñanza socrática muestra que el silencio no es pasividad, sino tensión creadora. La pausa del maestro no es vacío inerte, sino espera activa: un intervalo donde el pensamiento del discípulo puede madurar. Del mismo modo, en la tradición zen japonesa, el maestro enseña a través del silencio. El *koan* —esa pregunta absurda o paradójica— busca quebrar la lógica discursiva del alumno para que surja una comprensión directa, no verbal. En el monasterio, el silencio no es represión, sino método: una vía de acceso a una forma superior de conocimiento. Ambas tradiciones coinciden en una intuición central: enseñar es callar en el momento justo.

Todo aprendizaje implica transmisión, pero no de contenidos: de deseo.

Lacan lo formuló con contundencia: «Se enseña lo que no se sabe».²⁶

Lo que el maestro transmite no es el saber mismo, sino el impulso que lo sostiene. El silencio, en este sentido, es el vehículo del deseo de saber. Allí donde la palabra se interrumpe, el deseo

del alumno encuentra espacio para desplegarse. Por eso el silencio no es vacío comunicativo, sino presencia en espera: una forma de transferencia.

Jean-Luc Nancy concibe el silencio como «intervalo resonante» entre dos cuerpos que se escuchan.²⁷ En el aula, ese intervalo es el verdadero lugar de la transmisión. La educación no ocurre en la exposición magistral, sino en ese instante donde la palabra cesa y algo se transmite sin decirse. Es el momento en que el alumno *entiende* no lo dicho, sino lo que se insinuó en el silencio. Esa dimensión implícita, prelingüística, es lo que mantiene vivo el vínculo pedagógico.

Enseñar desde el silencio no es abdicar de la palabra, sino restaurar su sentido. El maestro que calla no renuncia a su función, sino que la ejerce de otro modo: acompaña la emergencia del pensamiento del otro sin apresarlo. En una cultura saturada de discursos, el silencio se vuelve una forma de inteligencia ética. Su valor pedagógico no radica en la quietud, sino en la escucha creadora, en la espera que da lugar a la alteridad. La pedagogía del silencio, por tanto, no enseña menos: enseña mejor porque enseña a pensar.

APRENDER DESDE EL LÍMITE

Toda experiencia de aprendizaje es, en el fondo, un encuentro con el límite. Aprender no consiste en conquistar un territorio de saber, sino en reconocer la frontera donde ese saber se interrumpe.

²⁶ Lacan, *El seminario, libro 20: Aún*, 94.

²⁷ Nancy, *El peso de un pensamiento*, 68.

El límite no es el fin del conocimiento, sino el lugar donde el pensamiento se prueba a sí mismo, donde su pretensión de totalidad se desmorona y se revela su carácter finito. Aprender implica, por tanto, aceptar que el pensamiento humano solo puede avanzar desde la conciencia de su insuficiencia. En esa aceptación se cifra la posibilidad de transformación.

El límite, en este sentido, no debe entenderse como barrera, sino como umbral. Maurice Merleau-Ponty lo expresaba con precisión cuando afirmaba que el cuerpo y el mundo «se entrelazan en una frontera móvil».²⁸ El sujeto que aprende habita ese entrelazamiento: no domina el mundo, sino que se expone a él. Cada nuevo conocimiento implica un desplazamiento del horizonte perceptivo, una ampliación que es, a la vez, pérdida del punto de partida. Por eso el aprendizaje genuino lleva siempre un gesto de humildad: quien aprende se deja afectar, se deja atravesar por aquello que desconoce. La sabiduría comienza en ese momento de vacilación donde el saber anterior ya no basta, pero el nuevo aún no ha nacido.

En el pensamiento de Paul Ricoeur, el límite tiene un valor hermenéutico: es el punto donde la interpretación se detiene ante el misterio irreductible de la existencia. Para Ricoeur, comprender no es abolir el límite del sentido, sino dialogar con él.²⁹ En la educación, esto implica concebir el aprendizaje no

como la reducción de lo desconocido a lo conocido, sino como un proceso de mediación entre ambos. El maestro no lleva al alumno del error a la verdad, sino del desconcierto al sentido.

De manera análoga, Gaston Bachelard veía en el límite un elemento dinámico del pensamiento científico. Toda ciencia —decía— «progresa rectificando errores».³⁰ En su pedagogía epistemológica, el error no es fracaso, sino condición del avance. Del mismo modo, en el aprendizaje humano el tropiezo no representa una desviación, sino una oportunidad de reelaborar la relación con el saber. Lo que limita, instruye. Cada límite se convierte en un espacio de tensión creativa, donde el sujeto debe encontrar nuevas formas de pensar o de sentir para sostenerse en lo incierto.

La educación contemporánea, sin embargo, tiende a reprimir esta dimensión del límite. Su paradigma de eficiencia y rendimiento busca eliminar toda experiencia de incertidumbre. Pero una educación que niega el límite produce sujetos técnicos sin profundidad simbólica, incapaces de soportar la duda o el fracaso. Aprender desde el límite significa reintroducir la vulnerabilidad en la pedagogía: enseñar a no huir del error, a habitarlo como parte del proceso de comprensión. Kierkegaard lo formuló desde la existencia: «Solo quien se arriesga va lejos».³¹ Y arriesgarse, en el contexto del saber, es aceptar el vértigo del límite como condición de libertad.

28 Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, 214.

29 Ricoeur, *Del texto a la acción*, 89.

30 Bachelard, *La formación del espíritu científico*, 14.

31 Kierkegaard, *Temor y temblor*, 57.

El límite no solo pertenece al orden del conocimiento, sino también al de la existencia. En el aprendizaje, el sujeto se enfrenta constantemente con su propia finitud: con lo que no puede, no sabe o no controla. Esa confrontación no es debilitamiento, sino fundamento de la trascendencia. Simone Weil, en su pensamiento ascético, afirmaba que «el alma crece por la aceptación de la contradicción». ³² La contradicción, en este contexto, no es error lógico, sino tensión entre el deseo de saber y la imposibilidad de poseer el saber absoluto. Educar es, entonces, enseñar a soportar esa contradicción, a encontrar en ella la medida humana del pensamiento.

Donald Winnicott, desde la psicología del desarrollo, sostuvo que el crecimiento mental requiere atravesar zonas de desamparo y ambivalencia. Su noción de espacio transicional describe precisamente un ámbito intermedio entre lo conocido y lo desconocido, donde el sujeto experimenta la pérdida como posibilidad de creación. ³³ En el aula, este *espacio transicional* adopta la forma de diálogo, de espera y de acompañamiento. El maestro no evita la angustia del límite, sino que la sostiene junto al alumno, recordándole que pensar no es resolver de inmediato, sino permanecer en el entre.

Lévinas da a este planteamiento una radicalidad ética: el encuentro con el otro siempre nos enfrenta a un límite que no puede ser superado.

«El rostro del otro es lo que no puede ser matado», escribe. ³⁴ En la relación pedagógica, ese rostro —esa alteridad irreductible— nos recuerda que el aprendizaje nunca será simétrico ni totalizable. Enseñar desde el límite significa respetar esa asimetría, reconocer que el conocimiento no se entrega, sino que se comparte parcialmente. La vulnerabilidad del maestro y del aprendiz, lejos de ser obstáculo, se convierte en el terreno donde florece el respeto.

La filosofía contemporánea ha mostrado que el límite no es algo que se impone desde fuera, sino una condición constitutiva de la subjetividad. Jean-Luc Nancy escribe que «todo sentido se da en el borde de su agotamiento». ³⁵ Esa frontera donde el lenguaje titubea es la misma donde el pensamiento renace. La pedagogía del vacío se inscribe en esa lógica: no busca eliminar la falla, sino escuchar lo que el límite enseña. Cada vez que el alumno se topa con algo que no comprende, el maestro tiene la oportunidad de mostrar que el saber no está en el dominio, sino en la pregunta.

En este punto, el silencio vuelve a aparecer como figura del límite. Allí donde la palabra se detiene, emerge el pensamiento. Arendt afirmaba que la educación no prepara al individuo para el mundo tal como es, sino para el mundo que aún no existe. ³⁶

³² Weil, *La gravedad y la gracia*, 96.

³³ Winnicott, 79.

³⁴ Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, 87.

³⁵ Nancy, 41.

³⁶ Arendt, *Entre el pasado y el futuro*, 205.

Esa tarea requiere enseñar a vivir en los márgenes de lo conocido, a imaginar más allá de lo dado. Aprender desde el límite es aprender a esperar, a crear sin garantías.

Podría decirse, siguiendo a Kierkegaard, que el acto de aprender es una forma de fe laica: un salto hacia lo incierto sustentado por la confianza en el sentido.³⁷ Esta fe no es religiosa, sino existencial: el reconocimiento de que el saber se construye en la oscilación entre el temor y la esperanza, entre el límite y su posible superación. La pedagogía que abraza esta fe no ofrece seguridades, sino compañía; no promete éxito, sino posibilidad.

En su dimensión más profunda, el límite revela el carácter inacabado del ser humano. Cada aprendizaje deja abierta una herida que impulsa a seguir buscando. Por eso, toda educación auténtica es una educación del umbral: enseña a pasar, no a permanecer. En este tránsito, el maestro es menos un guía que un testigo del pasaje. Su función no es garantizar la estabilidad, sino custodiar el riesgo.

Simone Weil entendía la atención como una forma de plegaria silenciosa: una mirada que se detiene ante lo que resiste ser comprendido.³⁸

El aula puede ser precisamente ese espacio: un lugar donde el pensamiento se interrumpe y, en esa interrupción, se abre al misterio del otro y del mundo.

El límite no es, entonces, el punto final del saber, sino la frontera donde el aprendizaje se vuelve experiencia espiritual, entendida no como religiosidad, sino como conciencia de profundidad.

En una época que glorifica lo ilimitado —el crecimiento, la conectividad, la productividad—, reaprender a valorar el límite es un gesto de humanismo radical. Solo quien reconoce su finitud puede cuidar el mundo que habita. La pedagogía del vacío propone, en consecuencia, un retorno al límite como fuente de sentido, como espacio donde la vulnerabilidad se transforma en fuerza y la incertidumbre en sabiduría.

HACIA UNA ÉTICA DEL SILENCIO

Toda pedagogía que aspire a ser humana debe transformarse, en última instancia, en una ética. Enseñar no consiste solo en transmitir conocimientos, sino en custodiar un espacio donde el otro pueda llegar a ser. Esa responsabilidad implica reconocer la vulnerabilidad constitutiva del sujeto y la imposibilidad de dominar del todo la palabra. En ese sentido, el silencio deja de ser una mera estrategia didáctica para convertirse en una práctica ética: una forma de cuidado, de contención y de hospitalidad hacia el pensamiento y hacia el otro.

Emmanuel Lévinas situó la ética antes que el conocimiento: «El rostro del otro me reclama antes de que yo piense».³⁹

37 Kierkegaard, *Diario de un seductor*, 14.

38 Weil, *Escritos de Londres y últimas cartas*, 122.

39 Lévinas, *Totalidad e infinito*, 73.

Ese reclamo, anterior a toda teoría, introduce una ruptura en la soberanía del yo. En el ámbito educativo, esta ruptura se traduce en el reconocimiento de que el saber no nos pertenece, sino que nos atraviesa. Callar frente al otro no es negarle la palabra, sino reconocer su derecho a existir sin ser subsumido en nuestro discurso. El silencio, desde esta perspectiva, es una respuesta ética: ceder el lugar del decir para que el otro pueda hablar.

La educación que no escucha, que monopoliza el habla, termina reproduciendo la violencia simbólica de la imposición. La pedagogía del vacío, en cambio, propone una enseñanza fundada en la escucha activa, donde el silencio no es pasividad, sino presencia atenta. Como señala Julia Kristeva, el silencio constituye «una forma de hospitalidad interior»: un gesto que permite acoger al otro sin anularlo.⁴⁰ Esta hospitalidad implica un movimiento doble: apertura hacia la alteridad y reconciliación con la propia falta. El maestro que escucha desde el silencio no transmite certezas, sino que acompaña procesos de subjetivación. Enseña con su manera de estar, no con la abundancia de su discurso.

Toda palabra, al pronunciarse, delimita; traza una frontera entre lo dicho y lo indecible. El silencio recuerda que hay un resto que escapa al lenguaje, una dimensión del sentido que no puede ser capturada. Jean-Luc Nancy observa que el pensamiento auténtico

«no se cierra en el decir, sino que vibra en su interrupción».⁴¹ Esa interrupción —ese intervalo entre una palabra y otra— es el lugar donde el pensamiento se vuelve ético, porque reconoce su límite.

Frente a la arrogancia del discurso totalizante, el silencio introduce humildad. Callar no es abstenerse de pensar, sino pensar de otro modo: dejar que el sentido emerja sin imponerlo. María Zambrano, cuya filosofía de la razón poética se construye sobre esta premisa, escribió que «el silencio es el origen del logos, y a la vez su justicia».⁴² La palabra justa —la que no destruye ni domina— nace de un silencio previo que la mide y la purifica. El docente ético no teme callar porque comprende que el conocimiento necesita respiración, y que la pausa es el lugar donde la palabra se humaniza.

Byung-Chul Han, por su parte, ha mostrado cómo la «sociedad del ruido» contemporánea —marcada por la sobrecomunicación digital— ha degradado la escucha y el recogimiento. En *La expulsión de lo distinto*, afirma que el ruido constante «aniquila la distancia que permite el respeto».⁴³ En el aula, este fenómeno se traduce en la saturación de estímulos, en la urgencia por responder, opinar y producir.

Practicar el silencio se vuelve entonces un acto de resistencia ética: un modo de restaurar la distancia necesaria para que el pensamiento y la alteridad respiren.

40 Kristeva, 102.

41 Nancy, 68.

42 Zambrano, 51.

43 Han, *La expulsión de lo distinto*, 44.

El silencio también tiene una dimensión política. No solo resiste el ruido de la información, sino el del poder. En los regímenes totalitarios —escribe Arendt— el ruido de la propaganda busca eliminar la capacidad de pensar, porque «pensar es el diálogo silencioso del alma consigo misma».⁴⁴ Por eso, callar para pensar es un acto de libertad. En la educación, el silencio no debe confundirse con obediencia, sino con autonomía interior. Enseñar a callar —a detener el flujo de palabras, de distracciones y de consignas— es enseñar a ejercer esa libertad interior que la reflexión exige.

El silencio también tiene una dimensión política. No solo resiste el ruido de la información, sino el del poder. En los regímenes totalitarios —escribe Arendt— el ruido de la propaganda busca eliminar la capacidad de pensar, porque «pensar es el diálogo silencioso del alma consigo misma». Por eso, callar para pensar es un acto de libertad. En la educación, el silencio no debe confundirse con obediencia, sino con autonomía interior. Enseñar a callar —a detener el flujo de palabras, de distracciones y de consignas— es enseñar a ejercer esa libertad interior que la reflexión exige. El silencio ético es, así, una forma de desobediencia creadora: una pausa que interrumpe el circuito del poder discursivo. En un mundo que exige visibilidad permanente, elegir

callar es un gesto subversivo. Kristeva señala que la cultura necesita espacios de «retraimiento» para preservar la interioridad frente a la alienación de la masa comunicativa.⁴⁵ El aula, desde esta óptica, puede convertirse en ese refugio de sentido, un lugar donde pensar en voz baja vuelve a ser posible.

El silencio pedagógico, entendido políticamente, no busca ocultar, sino proteger. Protege el tiempo del pensamiento, el derecho a la lentitud, la intimidad de lo incompleto. Allí donde todo se vuelve exposición y rendimiento, el silencio recuerda que el saber no se mide por su visibilidad, sino por su capacidad de transformar.

Más allá de la ética y la política, el silencio encierra una dimensión poética del cuidado. No hay cuidado sin escucha, ni escucha sin silencio. Simone Weil lo expresó con una sencillez desarmante: «La atención pura es oración».⁴⁶ Atender es suspender el propio yo para dejar lugar al otro. En la educación, esta actitud se traduce en un acompañamiento que no invade ni tutela, sino que sostiene discretamente. El maestro que calla cuando el alumno tropieza no abdica de su función, sino que confía en su proceso. Su silencio no es abandono, sino respeto por la autonomía naciente. Este silencio poético constituye, además, una pedagogía de la esperanza.

44 Arendt, *La vida del espíritu*, 27.

45 Kristeva, *El genio femenino II: Hannah Arendt*, 88.

46 Weil, *La gravedad y la gracia*, 96.

Cada pausa en el discurso abre la posibilidad de que algo nuevo surja. Kristeva lo asocia con el gesto maternal: «El silencio es el intervalo donde la palabra futura se gesta».⁴⁷

Así entendido, el silencio no interrumpe la comunicación: la fecunda. Permite que el pensamiento madure en su ritmo propio, sin violencia ni prisa.

En un aula que respeta el silencio, el conocimiento se transforma en relación. Ya no se trata de transferir información, sino de crear un espacio común donde maestro y aprendiz aprenden juntos a soportar la incompletud. Jean-Luc Nancy lo resume con precisión: «La comunidad no se funda en la comunicación, sino en la compartición del silencio».⁴⁸

Esa compartición es el núcleo ético de toda educación humanista: saber callar para escuchar, escuchar para comprender, comprender para cuidar.

La ética del silencio culmina allí donde se vuelve presencia compartida. El silencio del maestro y del aprendiz se encuentran en un mismo gesto de respeto por el misterio del saber.

No hay pedagogía más profunda que aquella que enseña a callar juntos, no por ignorancia, sino por reconocimiento del límite del lenguaje.

Ese silencio común no anula la palabra, la transfigura. Como escribió Zambrano, «solo desde el silencio puede renacer la palabra verdadera». En ese renacimiento se cumple la tarea ética del educador: no formar individuos productivos, sino acompañar la fragilidad del pensamiento humano. En una época que teme al vacío, el silencio se convierte en acto de fe en la humanidad: un recordatorio de que lo esencial del conocimiento no está en lo que se dice, sino en lo que se sostiene sin decir.

⁴⁷ Kristeva, *Historias de amor*, 47.

⁴⁸ Nancy, *La comunidad inoperante*, 59.

CONCLUSIONES

Pensar el aprendizaje desde el vacío no es una negación del saber, sino una forma de restituirle su sentido humano. En una época que confunde conocimiento con rendimiento y enseñanza con reproducción, la *pedagogía del vacío* se alza como una invitación a recuperar la dimensión ontológica y ética del acto educativo. Aprender exige despojarse, atravesar un espacio de incertidumbre que permite al sujeto encontrarse consigo mismo y con el mundo. Este tránsito no es cómodo ni lineal: implica renunciar a la ilusión de dominio para acceder a una forma más profunda de comprensión.

En este ensayo se ha recorrido un itinerario que va del diagnóstico del ruido contemporáneo a la formulación de una ética del silencio. En el primer movimiento, se mostró que la cultura de la inmediatez y la saturación informativa ha erosionado la posibilidad de atención y reflexión. Como advierte Byung-Chul Han, vivimos en una sociedad que ha perdido la capacidad de demorarse: el ruido ha sustituido al pensamiento. Frente a ello, la pedagogía del vacío propone recuperar la lentitud y la espera como virtudes intelectuales y espirituales, restituyendo la experiencia interior del saber.

El segundo movimiento abordó la experiencia del no-saber como condición estructural del pensamiento. Inspirada en el psicoanálisis y la fenomenología, esta pedagogía reconoce que el deseo de aprender nace de la falta, no de la plenitud. Aprender es habitar una herida

creadora, una apertura permanente al sentido. Lacan y Bion mostraron que el pensamiento emerge allí donde algo falta, donde el sujeto soporta la frustración del no comprender. En ese umbral, la educación deja de ser transmisión de certezas para convertirse en acompañamiento de procesos de subjetivación.

El tercer movimiento desarrolló el silencio como gesto pedagógico: un silencio que no niega, sino que hospeda. El docente que calla no abdica de su función, sino que la ejerce desde la escucha. Kristeva, Arendt y Zambrano coincidieron en que el silencio es condición del pensamiento, no su ausencia. Recuperar el silencio en el aula es recuperar la posibilidad de diálogo, de hospitalidad y de respeto por la palabra ajena. Callar, en este horizonte, se convierte en una forma de acción ética y política.

En el cuarto movimiento, se exploró el límite como espacio de revelación. El aprendizaje, entendido como experiencia de frontera, obliga a enfrentarse con la vulnerabilidad del pensamiento. De Merleau-Ponty a Weil, de Kierkegaard a Ricoeur, el límite se revela como el lugar donde la conciencia reconoce su finitud y, por tanto, su capacidad de trascender. Educar es enseñar a habitar ese límite con dignidad: sostener la tensión entre lo que se sabe y lo que aún no se alcanza, entre el deseo y la imposibilidad.

El quinto movimiento culminó en una ética del silencio donde la palabra cede su lugar al cuidado. Siguiendo a Lévinas, se afirmó que el silencio constituye la primera respuesta

al otro, el gesto que reconoce su alteridad sin colonizarla. Esta ética del callar no implica retraimiento, sino responsabilidad. En una sociedad donde la visibilidad se ha convertido en forma de poder, el silencio emerge como resistencia y como promesa: resistencia al ruido que domina y promesa de una palabra más justa, más medida, más humana.

En conjunto, estos cinco momentos delimitan una pedagogía que podría llamarse del umbral: una educación que no teme a la falta ni al silencio, porque en ellos reconoce el lugar donde el pensamiento se renueva. La *pedagogía del vacío* no pretende reemplazar los métodos tradicionales, sino recordar su fundamento olvidado: que educar es acompañar la formación de la interioridad, no llenar su espacio.

La función del maestro, en este contexto, se redefine. Ya no es quien posee el saber, sino quien custodia el intervalo donde el saber puede nacer. Su autoridad no radica en el discurso, sino en su capacidad de escucha. Enseñar, entonces, se convierte en un acto de presencia silenciosa, en la creación de un espacio simbólico donde el otro pueda pensar, equivocarse, detenerse y, finalmente, comprender.

Aprender desde el silencio es reaprender a ser humano. Implica reconciliarse con la fragilidad, con el tiempo y con el límite. Allí donde el ruido promete control, el silencio ofrece sentido. Allí donde la prisa impone uniformidad, la pausa permite singularidad.

En un mundo que teme al vacío, la educación que calla y escucha se convierte en un acto de fe: fe en el pensamiento, fe en el lenguaje, fe en el otro.

Tal vez esa sea la tarea más alta del educador contemporáneo: custodiar el silencio como fuente del saber. Porque solo quien ha aprendido a callar puede realmente enseñar, y solo quien ha sido escuchado en su silencio puede verdaderamente aprender.

Bibliografía

- Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 2003.
- . *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 2004.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bion, Wilfred R. *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- . *Elementos de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- Han, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2012.
- . *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder, 2013.
- . *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder, 2017.
- Kierkegaard, Søren. *Temor y temblor*. Madrid: Alianza, 2003.
- Kristeva, Julia. *El porvenir de una revuelta*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- . *El genio femenino II: Hannah Arendt*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Lacan, Jacques. *El seminario, libro 7: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1988.
- . *El seminario, libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- . *El seminario, libro 20: Aún*. Buenos Aires: Paidós, 1981.
- Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, 2000.
- . *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, 1993.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Nova, 1957.
- Nancy, Jean-Luc. *El peso de un pensamiento*. Valencia: Pre-Textos, 2004.
- . *La comunidad inoperante*. Madrid: Arena Libros, 2001.
- Ricœur, Paul. *Del texto a la acción*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Simone Weil. *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta, 2001.
- . *Escritos de Londres y últimas cartas*. Madrid: Trotta, 2002.
- Steiner, George. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, 2004.
- Torrallba, Francesc. *El silencio, un reto educativo*. Madrid: PPC, 2001.
- Winnicott, Donald W. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Zambrano, María. *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- . *Delirio y destino*. Madrid: Siruela, 2004.



este texto está protegido por una licencia internacional CC BY 4.0