

# EL VÍNCULO PEDAGÓGICO EN VENEZUELA: PROXEMIA Y EMOCIÓN COMO CLAVES SOCIOAFECTIVAS

**Bernardo Alcalá**

bernardoalcala5@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Libertador  
Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5704-3807>

## RESUMEN

La educación contemporánea exige trascender el enfoque puramente cognoscitivo para abrazar el desarrollo integral, haciendo de la Educación Socioafectiva (ESA) un imperativo pedagógico. Este artículo se establece como una revisión teórica fundamentada con el objetivo de comprender y articular cómo la sinergia entre proxemia y emocionalidad constituye la base para una ESA auténtica y transformadora. A través de la síntesis de autores clave, se postula que la proxemia (el lenguaje no verbal del espacio, acuñado por Hall), y la emocionalidad (el flujo dinámico que media el aprendizaje significativo, Damasio) no son accesorios, sino los ejes constitutivos del vínculo pedagógico. La gestión intencionada del espacio proxémico en el aula, como pasar de la rígida distancia social a la distancia personal con configuraciones flexibles, actúa como un potente catalizador para fomentar la confianza, la empatía y la autorregulación entre los estudiantes. Este enfoque conceptual es vital en contextos de adversidad, como el venezolano, donde la relación humana se convierte en el recurso más valioso. El docente, al utilizar la proxemia como herramienta de acción, se transforma en un arquitecto de experiencias emocionales, utilizando la cercanía física para validar emociones, gestionar el clima del aula y personalizar el aprendizaje. En conclusión, esta disertación teórica redefine la función docente en la sociedad contemporánea y se revela como la vía necesaria para humanizar la educación y reconstruir el tejido social desde la célula del aula. Se requiere una revolución en la formación del profesorado para integrar de manera consciente la dimensión espacial y emocional.

**Palabras clave:** proxemia, emocionalidad, vínculo pedagógico, educación socioafectiva.

## THE PEDAGOGICAL BOND IN VENEZUELA: PROXEMICS AND EMOTION AS SOCIO-AFFECTIVE KEYS

### ABSTRACT

Contemporary education demands transcending a purely cognitive focus to embrace integral development, making Socio-Affective Education (SAE) a pedagogical imperative. This article is established as a fundamental theoretical review with the objective of understanding and articulating how the synergy between proxemics and emotionality constitutes the basis for an authentic and transformative SAE. Through the synthesis of key authors, it is postulated that proxemics (the non-verbal language of space, coined by Hall), and emotionality (the dynamic flow that mediates significant learning, Damasio) are not accessories, but the constitutive axes of the pedagogical bond. The intentional management of proxemic space in the classroom, such as moving from rigid social distance to personal distance with flexible configurations, acts as a powerful catalyst for fostering trust, empathy, and self-regulation among students. This conceptual approach is vital in contexts of adversity, such as the Venezuelan one, where the human relationship becomes the most valuable resource. The teacher, by using proxemics as a tool for action, is transformed into an architect of emotional experiences, utilizing physical proximity to validate emotions, manage the classroom climate, and personalize learning. In conclusion, this theoretical dissertation redefines the teaching function in contemporary society and is revealed as the necessary path to humanize education and rebuild the social fabric starting from the cell of the classroom. A revolution in teacher training is required to consciously integrate the spatial and emotional dimensions.

**Keywords:** proxemics, emotionality, pedagogical bond, socio-affective education.

## O VÍNCULO PEDAGÓGICO NA VENEZUELA: PROXÊMICA E EMOÇÃO COMO CHAVES SOCIOAFETIVAS

### RESUMO

A educação contemporânea exige transcender o enfoque puramente cognitivo para abraçar o desenvolvimento integral, tornando a Educação Socioafetiva (ESA) um imperativo pedagógico. Este artigo estabelece-se como uma revisão teórica fundamentada com o objetivo de compreender e articular como a sinergia entre proxêmica e emocionalidade constitui a base para uma ESA autêntica e transformadora. Através da síntese de autores-chave, postula-se que a proxêmica (a linguagem não verbal do espaço, cunhada por Hall) e a emocionalidade (o fluxo dinâmico que medeia a aprendizagem significativa, Damasio) não são acessórios, mas sim os eixos constitutivos do vínculo pedagógico.

A gestão intencional do espaço proxêmico na sala de aula, como a transição da rígida distância social para a distância pessoal com configurações flexíveis, atua como um potente catalisador para fomentar a confiança, a empatia e a autorregulação entre os estudantes. Este enfoque conceitual é vital em contextos de adversidade, como o venezuelano, onde a relação humana se converte no recurso mais valioso. O docente, ao utilizar a proxêmica como ferramenta de ação, transforma-se em um arquiteto de experiências emocionais, utilizando a proximidade física para validar emoções, gerir o clima da sala de aula e personalizar a aprendizagem.

Em conclusão, esta dissertação teórica redefine a função docente na sociedade contemporânea e revela-se como a via necessária para humanizar a educação e reconstruir o tecido social a partir da célula da sala de aula. Requer-se uma revolução na formação do professorado para integrar de maneira consciente a dimensão espacial e emocional.

**Palavras-chave:** proxêmica, emocionalidade, vínculo pedagógico, educação socioafetiva.

**Recibido:** 3 de abril de 2025 | **Aceptado:** 30 de junio de 2025

#### Reseña profesional

El prof. Bernardo Alcalá es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Margarita (UNIMAR, 2025), Magíster en Ciencias de la Educación, mención Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (UNEG, 2013), y Licenciado en Educación Integral (UNEG, 1997). Profesor jubilado (2014) categoría de Agregado a Dedicación Exclusiva de la Universidad Nacional Experimental de Guayana. Docente a nivel de pregrado y postgrado, desempeñándose en áreas como Desarrollo de Procesos Cognoscitivos, Prácticas Profesionales, Metodología de la Investigación y Ejecución de Proyectos. Facilitador en diplomados de Formación Docente.

## Introducción

La educación del siglo XXI plantea la necesidad de trascender un paradigma centrado exclusivamente en la adquisición de contenidos cognoscitivos para abrazar una visión holística que contemple el desarrollo integral de la persona. En este contexto, la Educación Socioafectiva (ESA) emerge, no como una moda pedagógica, sino como una necesidad imperante para formar individuos capaces de adentrarse en la complejidad de las relaciones humanas, gestionar sus propias emociones y contribuir en la generación y construcción de sociedades más justas y compasivas (Bisquerra, 2009). Sin embargo, la implementación de la ESA a menudo se reduce a programas descontextualizados o actividades aisladas, perdiendo su potencial transformador.

La afirmación de que la implementación de la Educación Socioafectiva (ESA) a menudo se reduce a programas descontextualizados o actividades aisladas, perdiendo su potencial transformador, está ampliamente documentada en la investigación contemporánea. La literatura señala que la fragmentación curricular y la concepción de la ESA como un anexo, y no como un principio transversal, limitan su efectividad (Lantieri & Goleman, 2018). El fracaso en la integración sistémica se evidencia cuando las habilidades socioemocionales se enseñan fuera del contexto de uso real, lo que dificulta significativamente la transferencia de estas competencias a situaciones cotidianas de conflicto o cooperación.

Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson (2017), en su informe para CASEL, destacan que la falta de preparación docente adecuada y la ausencia de formación en Aprendizaje Social y Emocional (SEL) en los programas de formación inicial son factores clave que perpetúan una implementación superficial. Además, el énfasis en actividades puntuales ignora la necesidad de que la ESA impregne la cultura escolar y la práctica docente diaria, un requisito que Bisquerra (2009) califica como esencial para alcanzar el verdadero desarrollo integral. Por consiguiente, la falta de coherencia institucional y la ausencia de una visión holística en la ejecución convierten un imperativo pedagógico en una mera formalidad superficial.

El objetivo de este trabajo es, por tanto, comprender de manera teórica y fundamentada cómo la sinergia entre proxemia y emocionalidad constituye la base para el desarrollo y la promoción de una ESA auténtica. Surge de la inquietud de ver como la educación venezolana con-

temporánea dista de verse reflejada en esta realidad, en virtud que, se enfrenta a provocaciones complejas que exigen repensar y ver con una relectura profunda las relaciones humanas en el ámbito educativo. La configuración del vínculo pedagógico, sustentado en dimensiones como la proxemia y la emocionalidad, constituye una propuesta emergente para reorientar los procesos formativos hacia una perspectiva más humana, ética y transformadora.

La proxemia, entendida como el uso del espacio interpersonal, representa un elemento esencial en la comunicación no verbal del docente. Según Hall (1971), el espacio comunica autoridad, empatía o distancia. En el contexto educativo venezolano, donde las relaciones interpersonales están profundamente marcadas por la cercanía cultural, el análisis de la proxemia adquiere especial relevancia. Asimismo, la emocionalidad se manifiesta como una dimensión constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este orden de ideas, Bisquerra (2003) plantea que la educación emocional permite desarrollar competencias clave como la empatía, la conciencia emocional y la autorregulación. En el aula, el docente emocionalmente competente actúa como mediador afectivo, creando climas que favorecen la inclusión, la participación, la motivación y la socialización del aprendizaje.

Este artículo postula que la efectividad de la ESA reside en la comprensión y aplicación de dos principios fundamentales, a menudo subestimados en la práctica educativa: la proxemia y la emocionalidad. La primera, acuñada por el antropólogo Edward Hall (1966), se refiere al estudio de cómo el ser humano estructura y percibe el espacio interpersonal, un lenguaje silencioso que comunica poder, intimidad, agresión o indiferencia. La segunda, la emocionalidad, entendida no como un estado interno aislado, sino como un flujo dinámico que media todas las interacciones humanas (Damasio, 1994), es el sustrato sobre el cual se construye el aprendizaje significativo.

La tesis central que guía esta disertación es que la gestión intencionada del espacio proxémico en el aula actúa como catalizador o inhibidor de los procesos emocionales y, por ende, de los aprendizajes socioafectivos. Un aula con una disposición rígida y distancias amplias entre el docente y el estudiantado fomenta una emocionalidad de pasividad y sumisión; por el contrario, un entorno flexible que permita la proximidad y el contacto visual favorece la confianza, la empatía y la auto y corregulación emocional.

Para desarrollar esta investigación, el artículo se organiza en cuatro ejes temáticos principales: (1) proxemia y emocionalidad como mediadores pedagógicos; (2) La Emoción como Fundamento Afectivo del Aprendizaje. 3 El Vínculo Pedagógico: Sinergia entre Proxemia y Emocionalidad para la ESA; y (4) las conclusiones e implicaciones para la transformación de la praxis educativa contemporánea.

### **Proxemia y emocionalidad como mediadores pedagógicos: la educación socioafectiva (esa) como imperativo educativo**

En las últimas décadas, la educación ha enfrentado crecientes críticas por su tendencia a valorar exclusivamente la dimensión cognoscitiva, reflejada en la importancia excesiva otorgada a contenidos curriculares, evaluación con resultados medibles enfocados al rendimiento académico. Sin embargo, en contextos como el venezolano, además de este planteamiento, la realidad se enfrenta a situaciones y dificultades signadas por crisis social, deserción, vulnerabilidad emocional y deterioro institucional, entre otros. Estudios recientes indican que el 90% de la población presenta algún grado de vulnerabilidad psicosocial, con altos niveles de desconfianza y ansiedad (Socorro et al., 2024). Es imperioso reflexionar sobre otras dimensiones de la práctica educativa, como hecho social donde el espacio, la corporalidad y las emociones deben ser consideradas permanentemente en el proceso escolar.

Desde esta perspectiva, la educación socioafectiva no se limita a incorporar "actividades emocionales" aisladas, sino a reconfigurar el hecho educativo como una experiencia integral, holística y sinérgica de cuerpo espacio afecto. En ese sentido, cobra fuerza e importancia la proxemia, definida como la manera en que se ocupan y se viven los espacios interpersonales y la emocionalidad, la regulación, expresión y reconocimiento de emociones, constituyen ejes que pueden transformar radicalmente el vínculo pedagógico y las relaciones sobre dichas dimensiones, analizando su relevancia para la construcción de relaciones educativas basadas en el respeto, la dignidad, la empatía y la presencia. García (2012) refiere "*La aplicación de estos principios ha sido explorada en el ámbito educativo a través del concepto de inteligencia emocional, cuya relevancia para el clima del aula y el rendimiento académico ha sido destacada en diversos estudios*" (p. 15). De lo anterior se desprende la discusión de aspectos

contextuales, éticos y estructurales en la educación, se plantea un modelo conceptual integrador como referente para prácticas en aulas venezolanas y latinoamericanas.

La ESA no puede entenderse como una unidad curricular más, sino como un enfoque pedagógico transversal que impregna toda la vida escolar. Bisquerra y Pérez (2007) la definen como un proceso "...educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (p. 69).

Sus raíces surgieron con los postulados de la psicología humanista Rogers (1951), quien enfatizó la importancia de una relación facilitadora basada en la autenticidad, la aceptación incondicional y la empatía para que el aprendizaje ocurra. Rogers (1969), afirmaba que "...el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante percibe que el material es relevante para sus propios intereses" (p. 158) lo que inevitablemente involucra la dimensión afectiva. Posteriormente, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), que incluye la inteligencia intrapersonal e interpersonal, y el concepto de Inteligencia Emocional acreditado por Goleman (1995), proporcionaron el sustento empírico y conceptual para que la ESA ganara legitimidad en el ámbito académico.

Esto coincide con Albornoz (2011) cuando dice "*Esta visión holística encuentra un aliado fundamental en la educación emocional, entendida no solo como teoría, sino como una propuesta práctica para educadores y familias que busca integrar la gestión afectiva en la vida cotidiana*" (p. 25). Por ello, la aplicación y desarrollo de estas categorías teóricas no ocurre en el vacío. Están profundamente influenciadas por el contexto inmediato, el "ecosistema" en el que el estudiante se desenvuelve. Es aquí donde la proxemia y la emocionalidad se erigen como variables críticas a ser consideradas cuando se plantean reformas educativas.

### **La proxemia: el lenguaje oculto del espacio educativo**

Hall (1966), en su obra seminal *The Hidden Dimension*, introdujo el término proxemia para describir "las observaciones y teorías interrelacionadas del uso que el hombre hace del espacio como especialización elaborada de la cultura" (p. 1). Postuló que los seres humanos organizamos el espacio alrededor de nuestro cuerpo en una

serie de "burbujas" invisibles, cuyas dimensiones varían culturalmente. Propuso que los humanos perciben y utilizan el espacio de manera sistemática y culturalmente específica, como una forma de comunicación no verbal.

Su modelo más conocido clasifica las distancias interpersonales en cuatro zonas o áreas proxémicas de aplicación inmediata al contexto educativo, las mismas son: *distancia íntima* en ella, se desarrollan las relaciones de máxima confianza (familia, pareja). En el aula, una invasión no consentida de esta zona por parte del docente o de un compañero puede generar ansiedad, rechazo o sumisión. Sin embargo, en contextos de consuelo o celebración genuina entre pares con un vínculo sólido, puede ser un poderoso canal de comunicación socioafectiva. Como señala Hall (1966), "la visión se distorsiona, el calor corporal y el olfato se vuelven perceptibles, y la comunicación es fundamentalmente táctil y susurrada" (p. 113). Un educador que mantiene una rigidez extrema, evitando todo contacto, puede ser percibido como frío y distante.

La distancia personal (aproximadamente entre 45 cm y 120 cm), definida por Hall (1966) dentro de su teoría de la Proxémica, constituye el espacio de las interacciones amistosas y las conversaciones casuales. Esta es la zona óptima para fomentar la colaboración efectiva en el entorno educativo, ya que permite la mayoría de las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante. Dentro de este rango, se facilita el contacto visual directo, la percepción de microexpresiones faciales y el uso de un tono de voz conversacional, elementos cruciales para la retroalimentación y la conexión emocional. Un docente que gestiona activamente su movimiento por el aula y se sitúa temporalmente en esta distancia con diferentes estudiantes logra transmitir accesibilidad, interés individualizado y reduce la percepción de jerarquía. Esta práctica maximiza la fluidez comunicativa y el compromiso en actividades de aprendizaje compartido.

Por otra parte, la distancia social (aproximadamente entre 120 cm y 360 cm), también categorizada por Hall (1966), es característica de las comunicaciones impersonales y formales. En el contexto educativo, esta es la distancia típica que se establece en una configuración tradicional de aula, donde el docente se mantiene en el frente impartiendo una lección. Esta disposición espacial crea una asimetría de poder clara: el docente asume el rol de "actor" en el "escenario", mientras que los estudiantes se configuran como la "audiencia". Si bien la distancia social es útil para la exposición de contenidos a un grupo

grande y la gestión del orden, su uso exclusivo tiene efectos inhibidores, pues limita la participación equitativa y la expresión emocional abierta, llevando a que el estudiante se perciba a sí mismo como parte de una masa anónima, dificultando la personalización del aprendizaje.

Esta configuración espacial tradicional se ha interpretado históricamente como un mecanismo de vigilancia y control. Esta observación coincide con el análisis que Foucault (1975) realizó sobre las instituciones disciplinarias, identificando en la esencia de la escuela una estructura diseñada para la normalización y la jerarquía social. Por otro lado, la distancia pública es el rango utilizado para dirigirse a una gran audiencia, como en actos escolares en patios o auditorios, donde la comunicación es estrictamente unidireccional y formalizada, dejando un espacio mínimo para la interacción socioafectiva.

La exploración de cómo los individuos gestionan el espacio se profundiza con Sommer (1969), quien investigó la apropiación y defensa del "espacio personal" en entornos como aulas y bibliotecas. Sommer definió este espacio como un área con límites invisibles que rodea al individuo y cuya invasión provoca incomodidad y estrés, un concepto fundamental para entender el diseño de los entornos educativos. Finalmente, Altman (1975) contribuye a esta categoría al establecer que la privacidad no es solo el alejamiento físico, sino un proceso dinámico de regulación de la interacción social. Altman identificó la proxémica como uno de los mecanismos clave para esta regulación, situando el uso del espacio dentro de una necesidad humana fundamental de controlar los niveles de intimidad social.

La disposición física del mobiliario es un discurso no verbal que comunica la filosofía pedagógica del docente. Un aula con filas de pupitres fijos y mirando hacia la pizarra transmite un mensaje de jerarquía, orden y recepción pasiva. Al respecto Goffman (1959) dice que "Esta disposición espacial no solo comunica poder, sino que configura una "puesta en escena" de la identidad docente y estudiantil, donde el aula se convierte en un escenario de interacción social regido por normas tácitas" (p. 22). En contraste con esto, un aula con sillas y mesas móviles, organizadas en círculos, islas o "U", promueve la horizontalidad, el diálogo y la corresponsabilidad. Sommer (1969), en su libro *Personal Space*, demostró experimentalmente que las configuraciones circulares fomentan una mayor participación e interacción que las disposiciones lineales.

La posibilidad de modificar el espacio según la actividad puede convertirlo en un rincón de lectura íntimo para la calma, una zona amplia para juegos cooperativos, mesas de trabajo para la colaboración permite modular las distancias proxémicas y, con ello, las emociones que se pretende evocar. Un docente consciente de la proxemia es un "arquitecto de experiencias emocionales". Por su parte, Maturana y Varela, (1996) afirman que "*Esta perspectiva se alinea con una visión del aprendizaje como un proceso biológicamente arraigado y construido en la interacción, donde el conocimiento surge de la experiencia vivida del organismo en su entorno.*" (p. 47)

En síntesis, el reconocer, manejar y comprender las distancias establecidas por este autor, permite, entre otros aspectos: la proxemia docente que implica movilidad, distancia física y adecuación del espacio es interpretada como un indicador directo de accesibilidad, confianza y calidez emocional. Esto coincide con Boal, (1974) quien sostiene que las "*Estrategias provenientes del Teatro del Oprimido pueden emplearse para que los estudiantes exploren, a través del cuerpo y la escenificación, conflictos emocionales y proxémicos, transformando el aula en un espacio de diálogo y liberación.*" (p. 120). Debe existir y promoverse una interrelación sinérgica entre proxemia consciente para facilitar la sintonía emocional, y esta, a su vez, legitima la presencia física del docente. De ello se deriva que proxemia y emoción no sean vistos como elementos accesorios, sino como los ejes constitutivos del vínculo pedagógico. Se propone un marco de claves socioafectivas que integra de manera consciente la dimensión espacial y emocional en la práctica docente. Tal y como lo argumenta Carvajal (2021), "la educación debe abrirse a los lenguajes del cuerpo y de las emociones, sin los cuales no hay aprendizaje auténtico ni vínculo ético" (p. 67). La implementación de este marco en la formación del docente en Venezuela representaría una vía prometedora para humanizar la educación y mejorar la calidad de los aprendizajes en contextos de adversidad.

### **La emoción como fundamento afectivo del aprendizaje**

La emocionalidad se refiere a la cualidad emocional de una experiencia, persona o entorno. En educación, es la tonalidad afectiva que impregna cada interacción en el aula. LeDoux (1996) postuló que las emociones son procesos neurobiológicos fundamentales para la supervivencia y la toma de decisiones, desmontando la dicotomía

clásica entre razón y emoción. Damasio (1994), argumenta que las emociones son indispensables para los procesos racionales. Las decisiones, incluso las más abstractas, están guiadas por estados emocionales. En el aula, un estudiante que experimenta ansiedad (activación de la amígdala) ve bloqueadas sus funciones ejecutivas (corteza prefrontal), dificultando la concentración, la memoria de trabajo y la resolución de problemas. Por el contrario, un estado de curiosidad, interés o alegría (asociado a la liberación de dopamina) facilita la neuroplasticidad y la consolidación de memorias a largo plazo (Immordino-Yang, 2016).

La emocionalidad no es solo individual; es colectiva. Hatfield, Cacioppo y Rapson (1994) acuñaron el término "contagio emocional" para describir la tendencia a sincronizar automáticamente las expresiones, vocalizaciones, posturas y movimientos con los de otra persona y, en consecuencia, converger emocionalmente. Un docente que entra al aula con entusiasmo auténtico puede "incidir" positivamente en el grupo, del mismo modo que un estado de frustración o desánimo puede crear un clima tóxico.

En las últimas décadas, el abordaje, estudio y promoción de la emocionalidad y la educación socioafectiva han sido puntos de discusión y toma de decisiones en organismos internacionales como la UNESCO (2024), que plantea en el Informe sobre habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe, se destaca, entre otros aspectos la importancia de integrar las habilidades y competencias socioemocionales en escuelas latinoamericanas, lo que ofrece evidencia regional contemporánea del valor pedagógico del enfoque socioafectivo. En este mismo orden, Cortés (2018) enfatiza "*Esta centralidad de lo afectivo se ve respaldada por investigaciones que confirman que las emociones y el aprendizaje mantienen una relación necesaria e indisoluble.*" (p. 65).

Otro elemento que puede ser complementario al tomar en cuenta una forma de lograr la ESA se operacionaliza a través del desarrollo de competencias emocionales específicas. Bisquerra (2009) las identifica cinco grandes bloques:

1. Conciencia emocional: Capacidad para reconocer las propias emociones y las de los demás.
2. Regulación emocional: Habilidad para manejar las emociones de forma apropiada.
3. Autonomía emocional: Desarrollo de la autoestima, la automotivación y la actitud positiva.
4. Competencia social: Habilidades para mantener relaciones satisfactorias, incluyendo la empatía y la comunicación asertiva.

5. Habilidades para la vida y el bienestar: Capacidad para tomar decisiones, gestionar el estrés y buscar un estado de fluidez.

Por su parte Moos, (1979) afirma que el clima de aula es la expresión palpable de la emocionalidad compartida. Esto se evidencia cuando dice que "*...la cualidad o el carácter del ambiente escolar y se construye a partir de las percepciones compartidas sobre las relaciones, las metas y las prácticas de evaluación*" (p. 8). Un clima de confianza y respeto mutuo, donde se permite el error y se valora la diversidad emocional, es el caldo de cultivo ideal para la ESA. En palabras de Hargreaves (1998), el saber es una experiencia emocional y las instituciones educativas se convierten en comunidades. Se coincide con Fernández, (2013) al aseverar que "*Lo anterior implica avanzar hacia propuestas concretas para educar las emociones dentro del ámbito escolar, integrando lo afectivo como un eje transversal del currículo.*" (p. 49). De estas expresiones surge la consideración de la educación socioafectiva y emocional vista desde el colectivo, al asumirse el proceso escolar, la enseñanza y el aprendizaje como un hecho social.

#### **El vínculo pedagógico: sinergia entre proxemia y emocionalidad para la ESA**

El vínculo pedagógico trasciende la mera relación académica entre los actores principales del hecho educativo. Para el pedagogo francés Philippe Perrenoud (2006), el éxito de un estudiante depende en gran medida de su capacidad para aceptar la ayuda y los aportes que el docente le propone, lo cual, solo es posible en un clima de confianza básica. Este vínculo es esencial para el proceso de aprendizaje. No se trata de una relación simétrica de amistad, sino de una alianza asimétrica y estratégica donde el docente ejerce una autoridad pedagógica legitimada por el cuidado y la experticia, no por la coerción. Además, este autor también señala que, "*...la relación pedagógica es, por esencia, desigual. El maestro sabe cosas que el alumno ignora y tiene sobre él una autoridad institucional*" (p. 47).

En esta misma línea, el reconocido educador brasileño Paulo Freire (1997) advirtió contra la "*educación bancaria*", donde el estudiante es un recipiente vacío a llenar. Frente a este modelo, propone un diálogo liberador, que solo puede florecer donde existe un vínculo auténtico: también acota que "*El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que po-*

*demos o no concedernos unos a los otros*" (p. 59). Sin este respeto, no hay vínculo posible, solo imposición. Freire añade que "enseñar exige respeto a los saberes de los educandos" (p. 31), lo que implica reconocerlos como co-constructores del conocimiento, un acto fundamental para fortalecer el vínculo.

Partiendo de la consideración de los conceptos de proxemia, según Hall (1966) es entendida como el estudio "*... de cómo el hombre estructura inconscientemente el microespacio, las distancias entre los hombres en el curso de las transacciones cotidianas, la organización del espacio en sus casas y edificios, y finalmente, la distribución de sus poblaciones.*" (p. 1). La verdadera potencia de estos conceptos emerge de su integración. La proxemia diseña el escenario donde la emocionalidad desarrolla su drama.

Otro concepto clave a considerar para potenciar el vínculo pedagógico es la educación emocional definida por Bisquerra (2003) como un "*...proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como elemento esencial del desarrollo humano*" (p. 43) y reforzado por García (2012) "*La aplicación de estos principios ha sido explorada en el ámbito educativo a través del concepto de inteligencia emocional, cuya relevancia para el clima del aula y el rendimiento académico ha sido destacada en diversos estudios.*" (p. 15). A continuación, se presentan estrategias concretas para articular esta sinergia:

- En contextos de crisis económica y social en Venezuela, el papel del docente que valora el esfuerzo por encima del resultado inmediato, está realizando una intervención pedagógica de alto impacto. no solo por su función académica sino también por su capacidad para sostener emocionalmente a sus estudiantes. De esta manera, adquiere una relevancia esencial, no solo por su función académica, sino por su capacidad de sostener emocionalmente a sus estudiantes. Tal aserción coincide con González Vera (2025) cuando señala que, al desarrollar habilidades resilientes, los docentes "*...pueden adaptarse a las adversidades y mantener la continuidad del aprendizaje, lo que resulta vital para el desarrollo integral de sus estudiantes*" (p. 58). Esta evidencia muestra que la resiliencia docente no es solo un rasgo personal, sino un recurso pedagógico clave que favorece la estabilidad educativa en contextos adversos.

- De igual forma, investigaciones recientes han demostrado que una relación pedagógica cercana, basada en la confianza y el acompañamiento emocional, fortalece los procesos de resiliencia tanto en docentes como en estudiantes, lo que permite enfrentar entornos adversos de manera más efectiva.
- Comenzar o finalizar la jornada con los estudiantes sentados en círculo (distancia personal) es una poderosa estrategia. Esta configuración elimina la jerarquía, favorece el contacto visual entre todos y crea un espacio seguro para compartir emociones, ideas o preocupaciones. Es una práctica que, de forma explícita, trabaja la conciencia emocional sobre el cómo me siento y la regulación acerca de cómo expreso lo que siento.
- Crear espacios delimitados en el aula que representen distancias más íntimas. Estos permiten al estudiante auto-regularse, retirarse momentáneamente cuando se siente sobrepasado por una emoción (frustración, tristeza), para luego reincorporarse al grupo. Es una forma tangible de enseñar y respetar la autorregulación.
- Dedicar los primeros minutos de la clase a un círculo de palabra donde los estudiantes expresen sus estados de ánimo o preocupaciones para potenciar la escucha activa y la comunicación no violenta. Esto no es "perder tiempo", es invertir en el clima del aula, creando lo que Perrenoud (2006) denomina un "*espacio de seguridad relacional*" (p. 98).
- Eliminar prácticas humillantes y construir sobre los aciertos. Como propone Perrenoud (2006), hay que "*darle derecho al error*" y utilizar el equivocarse como una oportunidad de aprendizaje, no como un fracaso" (p. 115). Esto es crucial para la promoción de la pedagogía de la confianza, en un contexto donde el miedo al error suele paralizar a los estudiantes. Díaz y Hernández, (2010) plantean que para "*La construcción de este vínculo exige estrategias docentes que promuevan un aprendizaje significativo donde la gestión del espacio y la emoción se conviertan en herramientas pedagógicas deliberadas.*" (p. 78).
- Todo docente debe conocer los intereses, fortalezas y contextos de vida de los estudiantes para conectar el currículum con su realidad. Esto impli-

ca, la personalización del aprendizaje en la práctica, coincidiendo con Perrenoud (2006) "...hacer que el contenido enseñado sea significativo desde el punto de vista del alumno". (p. 76)

- El fomento y fortalecimiento de proyectos colaborativos rescatan la identidad local y la capacidad de los estudiantes. Demostrar que, juntos, pueden crear y resolver problemas, contrarrestando la narrativa de la impotencia.

Una de las características del sistema educativo, del proceso escolar e Incluso la evaluación, a menudo se convierten en fuente de ansiedad, que amerita que pueda rediseñarse. Una devolución de una evaluación realizada en distancia social ("aquí están tus notas") es muy diferente a una conversación en distancia personal ("siéntate conmigo, hablemos de tu progreso y de cómo te sentiste durante el examen"). Esta última aproximación convierte la evaluación en una herramienta de aprendizaje socioafectivo, fomentando la autonomía y una mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006).

Cuando el docente abandona la distancia social y se pasea entre los estudiantes estableciendo una distancia personal, realiza una labor de regulación emocional no verbal. Su mera presencia cercana puede calmar a un estudiante ansioso o redirigir la conducta de otro desatento sin necesidad de una reprimenda verbal, que podría avergonzarlo aspectos que al ser considerados fortalecen el proceso de evaluación. Estas consideraciones proxémicas se vinculan directamente con el elemento socioafectivo, convirtiéndose en un mediador ineludible para una pedagogía relevante en contextos de crisis, siendo el reconocimiento, la empatía y el diálogo sus pilares operativos.

La efectividad de esta mediación, depende de la calidad del vínculo pedagógico, el cual trasciende lo discursivo para anclarse en lo experiencial. Es así como la proxemia se erige como la dimensión práctica donde este vínculo se construye. La gestión intencionada de las distancias y los espacios, crea ambientes de cercanía, respeto y seguridad, como estrategia concreta para validar las emociones y fortalecer los lazos dentro del aula.

De lo anterior se desprende que la educación socioafectiva constituye la piedra angular para la reconstrucción del vínculo pedagógico en contextos de exclusión y desigualdad. Las prácticas como el reconocimiento, la empatía y el diálogo son las que logran una enseñanza verdaderamente significativa. Esto se alinea con Pérez Gómez,

(2004) al decir "*En definitiva, este nuevo paradigma redefine la función del docente en la sociedad contemporánea, trans-formándolo en un facilitador de experiencias integrales y un gestor de climas socioafectivos propicios para el aprendizaje.*" (p. 1). Así pues, la proxemia emerge entonces como una herramienta de acción fundamental; es la materialización de ese compromiso socioafectivo. La disposición del aula, la distancia de acompañamiento y la creación de un espacio seguro son actos pedagógicos profundos que reconocen al estudiante en su integralidad.

En definitiva, la integración consciente de la proxemia dentro de la educación socioafectiva no solo humaniza la práctica docente, sino que provee una destreza tangible para transformar la educación, reconociendo al educando como un ser integral en un contexto relacional y físico específico. Por lo tanto, el proceso de evaluación es claro, porque está llamado a integrar la gestión de criterios y rubricas que consideren de manera consciente el espacio (proxemia) con las competencias socioafectivas, vistas no como una estrategia opcional, sino como la salida necesaria para humanizar y dar eficacia a la educación en la actualidad.

## Conclusión e Implicaciones

La educación que aspira a formar ciudadanos plenos, éticos y felices no puede ignorar las dimensiones proxémica y emocional de la experiencia humana. Como se ha argumentado a lo largo de este artículo, la proxemia y la emocionalidad no son meros adornos del proceso educativo, sino sus claves fundamentales. El espacio interpersonal, lejos de ser un contenedor neutro, es un agente activo que moldea las relaciones, las emociones y, en definitiva, los aprendizajes desde el colectivo.

La integración deliberada de estos principios en la práctica docente, a través de configuraciones de aula flexibles, acciones que promuevan la proximidad y la escucha activa, y una gestión del clima que priorice la seguridad emocional, constituyen la vía más efectiva para desarrollar una Educación Socioafectiva auténtica. Esto implica trascender la retórica y pasar a la acción en el diseño de aprendizaje integral-social donde el cuerpo, las emociones y el espacio sean reconocidos y valorados.

Las implicaciones son profundas. Se requiere una revolución en la formación inicial y continua del profesorado, incorporando de manera obligatoria materias relacionadas con la neuroeducación, la comunicación no

verbal, la inteligencia emocional y la antropología del espacio. Asimismo, es necesario que las políticas educativas destinen recursos para adecuar los espacios físicos, permitiendo una gestión más personalizada de la proxemia.

Es importante acotar que, en un mundo caracterizado por la hiperconexión digital y el aislamiento social incomprensible, la escuela tiene la misión histórica de reivindicar el encuentro humano auténtico. Educar desde y para la proxemia y la emocionalidad es, en esencia, un acto de resistencia y de esperanza, una apuesta por reconstruir el tejido social desde la primera célula de la sociedad: el aula.

En conclusión, la educación socioafectiva se revela como un componente indispensable para la pedagogía contemporánea, afirmación que cobra fuerza con Torres (2019) "*Fortalecer el vínculo pedagógico es, por tanto, una respuesta a los nuevos desafíos de la educación pública, que en contextos democráticos exige inclusión y la formación de una ciudadanía crítica y empática.*" (p. 41). Particularmente en entornos de crisis como el venezolano. Los testimonios recogidos evidencian que el reconocimiento del otro, la empatía y el diálogo no son solo valores abstractos, sino los principios de un vínculo pedagógico resiliente. Este vínculo se construye y fortalece a través de una proxemia consciente, donde la gestión del espacio físico y emocional en el aula, la distancia, la orientación, la creación de un entorno de cercanía y seguridad, actúa como el soporte concreto de la educación socioafectiva. Así, reconocer al educando como un ser integral implica, en la práctica, diseñar interacciones y espacios que validen sus emociones y fomenten relaciones significativas, transformando la praxis educativa desde una dimensión espiritual, ética, humana y contextualizada.

## Referencias

- Albornoz, S. (2011). Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. Ediciones Pirámide.
- Altman, I. (1975). The environment and social behavior: Privacy, personal space, territory, crowding. Brooks/Cole.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61–82.
- Boal, A. (1974). Teatro del Oprimido. Ediciones de la Flor.
- Carvajal, I. (2021). La educación debe abrirse a los lenguajes del cuerpo y de las emociones, sin los cuales no hay aprendizaje auténtico ni vínculo ético. Revista Iberoamericana de Educación, 86(1), 67–83. <https://doi.org/10.35362/rie8614564>

## Consideraciones Finales

La implementación de este enfoque no está exenta de compromisos personales, éticos y espirituales de quien ejerza funciones académicas. En primer lugar, la formación docente es crucial, en virtud que, los educadores deben ser formados no solo en los conceptos de proxemia y emocionalidad, sino también en su propia inteligencia emocional para poder gestionar el espacio y las emociones de manera consciente y ética. No se puede dar lo que no se tiene; un docente que no es consciente de su propia emocionalidad y de cómo ocupa el espacio difícilmente podrá facilitar un entorno socioafectivamente equilibrado.

En segundo lugar, las restricciones físicas y curriculares de muchos sistemas educativos (aulas sobrepobladas, mobiliario fijo, currículos sobrecargados) pueden limitar la flexibilidad proxémica. Esto exige creatividad y abogacía para demostrar que un mejor clima socioafectivo mejora, a largo plazo, el rendimiento académico y reduce los conflictos.

Es vital considerar la diversidad cultural. Las normas proxémicas varían sustancialmente entre culturas. Lo que para unos es una distancia cómoda, para otros puede ser una invasión. Un educador competente y comprometido, debe ser culturalmente sensible y estar abierto a negociar y respetar las diferencias espaciales, emocionales y sociales de su estudiantado.

Finalmente, La integración de la proxemia y la emocionalidad en la práctica docente representa una vía innovadora y necesaria para fortalecer el vínculo pedagógico. Esta mirada relacional promueve una educación socioafectiva comprometida con el desarrollo integral del estudiante, contextualizada en los desafíos sociales, culturales y éticos de Venezuela.

- Cortés, R. (2018). Emociones y aprendizaje: una relación necesaria. *Revista de Educación y Pedagogía*, 30(76), 65–78.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. G.P. Putnam's Sons.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fernández, A. (2013). Educación emocional: Propuestas para educar las emociones. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 49–57. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179271>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- García, R. (2012). La inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 15–22.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- González Vera, M. A. (2025). Docentes resilientes: pilares de la educación en crisis en Venezuela. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria*, 22(3), 38–61.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1971). Proxemics and Design. *Design and Environment*, 2(4), 24–25, 58.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Lantieri, L., & Goleman, D. (2018). *Building Emotional Intelligence: Techniques to Cultivate Inner Strength in Children*. Sounds True. <https://d29ab4jczcgm5.cloudfront.net/samples/pdf/BD03996D-Building-Emotional-Intelligence-web-sample.pdf>
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- Marina, J. A. (2015). *¡Despertad al Diplodocus!: Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Ariel.
- Martínez, M. (2019). Educación y vínculo afectivo: una mirada desde la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 83–102. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9556>
- Martínez-Otero, V. (2006). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 109–126.
- Maturana, H., & Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (8ª ed.). Editorial Universitaria.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). La función del docente en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(3), 1–21. <https://doi.org/10.35362/rie3632753>
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schonert-Reichl, K. A., Kital, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf>

- Socorro, D., Angelucci, L., Oropeza, Á., Hernández, A., Guarín, C., & Rondón, J. E. (Investigadores) (2024, 3 de julio). PSICODATA 2024: El venezolano es resiliente, pero altamente vulnerable [Informe de resultados]. Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). <https://www.ucab.edu.ve/guayana/psicodata-2024-el-venezolano-es-resiliente-pero-altamente-vulnerable/>
- Sommer, R. (1969). Personal space: The behavioral basis of design. Prentice-Hall.
- Torres, C. A. (2019). Nuevos desafíos para la educación pública: democracia, inclusión y ciudadanía. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 41–59.
- UNESCO. (2024). Informe sobre habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. UNESCO

Copérnico