

## La escuela para padres como eje transformador: hacia una convivencia armónica y el rescate de la autonomía docente

*The school for parents as a transformative axis: towards harmonious coexistence and the reclamation of teacher autonomy*

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20858627>

Faría Vera, Alain José<sup>1</sup>

Correo: [alainfaria@gmail.com](mailto:alainfaria@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9863-6263>

Lugo Finol, Dayana Beatriz<sup>2</sup>

Correo: [dayana.lugo.finol@gmail.com](mailto:dayana.lugo.finol@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0101-4662>

### Resumen

El presente artículo analiza la Escuela para Padres como un dispositivo de mediación estratégica y eje transformador de la convivencia escolar en Venezuela, en respuesta a los desafíos de la postpandemia y el fenómeno emergente de la crianza transfronteriza. Bajo una perspectiva ensayística y crítica, el estudio trasciende la visión tradicional de la formación familiar para reivindicar la autonomía docente frente a la erosión sistémica del vínculo escuela-familia. La arquitectura metodológica se inscribe en el paradigma cualitativo mediante la Investigación-Acción Participativa (IAP), empleando la observación participante y la triangulación dialéctica en una institución del estado Zulia. Los hallazgos desvelan una "empatía del desgaste" en los cuidadores, agudizada por la precariedad de los servicios públicos y la diáspora, lo que deriva en una "autoridad líquida" y vacíos de protección infantil ante la dependencia tecnológica. Se concluye que la Escuela para Padres debe evolucionar hacia un modelo de justicia epistémica y resiliencia ética, donde el docente se posicione como el vínculo irrompible capaz de restaurar la tríada educativa y garantizar el desarrollo integral de los menores en contextos de incertidumbre social.

**Palabras clave:** Escuela para padres, autonomía docente, crianza transfronteriza, justicia epistémica, Investigación-Acción Participativa.

### Abstract

This article analyzes the Parent School as a strategic mediation device and a transforming axis for school coexistence in Venezuela, in response to the challenges of the post-pandemic era and the emerging phenomenon of cross-border parenting. From an essayistic and critical perspective, the study transcends the traditional view of family training to reclaim teaching autonomy in the face of the systemic erosion of the school-family bond. The methodological architecture is framed within the qualitative paradigm through Participatory Action Research (PAR), employing participant observation and dialectical

<sup>1</sup> Abogado. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Ciudad Ojeda, Venezuela.

<sup>2</sup> MSc. Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Ciudad Ojeda, Venezuela.



triangulation in an institution in the Zulia state. The findings reveal an "empathy of exhaustion" among caregivers, exacerbated by the precariousness of public services and the diaspora, leading to "liquid authority" and gaps in child protection regarding technological dependency. It is concluded that the Parent School must evolve toward a model of epistemic justice and ethical resilience, where the teacher is positioned as the unbreakable bond capable of restoring the educational triad and guaranteeing the integral development of minors in contexts of social uncertainty.

**Keywords:** Parent school, teaching autonomy, cross-border parenting, epistemic justice, Participatory Action Research.

## Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, la brecha entre la institución escolar y el núcleo familiar ha dejado de ser un distanciamiento administrativo para convertirse en una fractura de hondo calado pedagógico. Históricamente, el contrato social educativo operaba bajo una división binaria: la escuela asumía la instrucción de contenidos programáticos mientras la familia cimentaba la formación en valores. Sin embargo, esta fragmentación de roles ha mutado en un aislamiento contraproducente que, lejos de proteger al educando, lo sitúa en un vacío de mediación. En la actualidad, esta desconexión ha evolucionado hacia una tensión sistémica, donde la autonomía del docente es frecuentemente erosionada por una fiscalización parental reactiva, transformando la alianza estratégica en una relación de confrontación que compromete el clima institucional y la estabilidad emocional del estudiantado.

Dentro de este escenario de incertidumbre, la Escuela para Padres emerge no como una opción programática, sino como una necesidad imperativa de apoyo y sostén profesional. Se define como un dispositivo de carácter formativo diseñado para encarar las dificultades constitutivas de la parentalidad moderna, fortaleciendo simultáneamente el tejido asociativo de la comunidad escolar. Representa un espacio de aprendizaje dialógico y reflexión colectiva donde el intercambio de experiencias permite trascender la anécdota individual para construir una gestión institucional optimizada y resiliente. Al respecto, Hernández de la Rosa (2022) sostiene que la Escuela para Padres constituye un dispositivo de mediación estratégica orientado a la co-formación y el intercambio de propósitos pedagógicos, contribuyendo a la armonización de las relaciones entre los actores de la tríada escuela-familia-comunidad.

Esta urgencia de mediación no es un fenómeno aislado de la región zuliana, sino que se enmarca en las directrices globales de la UNESCO (2021), que en su informe sobre los Futuros de la Educación



insta a forjar un nuevo contrato social que prepare a las comunidades para tiempos inciertos. La fractura aquí analizada es ontológica; el desdibujamiento de la figura del cuidador ante la pantalla y la ausencia física del progenitor migrante demandan una redefinición del acompañamiento pedagógico. Bajo la perspectiva de Garreta Bochaca (2021), la formación docente adquiere una inusitada relevancia política al facultar al cuidador para que reconstruya su esquema de crianza en contextos de crisis. Así, la Escuela para Padres se redefine como un espacio de resiliencia emocional y digital que desborda la presencialidad física, posicionando la autonomía del maestro como el faro capaz de orientar al estudiantado en entornos de desapego institucional.

Bajo esta premisa, el presente estudio se inscribe en el área de Cultura de Paz y Convivencia, buscando restaurar el equilibrio perdido en una realidad marcada por la postpandemia y el fenómeno de la crianza transfronteriza. La propuesta de Vega (2025) sobre la educación socio-participativa confronta una gramática social que la academia clásica no previó: la intersección entre la migración y la soledad digital. La viabilidad de la praxis educativa exige ser analizada bajo la lente de la "parentalidad a distancia" y la emergencia del "cuidador delegado", escenarios que interpelan la forma de vertebrar una convivencia armónica. En esta arquitectura del cuidado, se hace un énfasis crítico en la urgencia de reconstruir la autoridad ética del docente, validando su rol como arquitecto de la convivencia y protector de una infancia expuesta a los riesgos de la desasistencia familiar.

## 1. Fundamentación teórica

Asumir la escuela para padres como un eje de transformación social en el escenario educativo de Ciudad Ojeda demanda una ruptura con los enfoques tradicionales que privilegian la homogeneización y la estandarización. Se hace necesaria la convergencia de marcos epistémicos alternativos que faciliten una comprensión profunda, crítica y situada de los actores del proceso.

En los últimos años, la sociedad ha enfrentado cambios vertiginosos; la suspensión de la presencialidad escolar no fue una simple contingencia sanitaria, sino el catalizador de una crisis silenciosa que desnudó asimetrías estructurales en la región. Mientras los sistemas educativos lidiaban con brechas de conectividad que alcanzaban el 45% en América Latina (UNESCO-IESALC, 2020), en el seno del hogar se gestaba una metamorfosis profunda. Este escenario forzó una convergencia caótica de roles: los padres asumieron la instrucción formal mientras sostenían sus labores cotidianas, derivando



en un colapso emocional que debilitó los vínculos afectivos. Esta sobrecarga desdibujó las fronteras entre el hogar y el aula, generando tensiones que aún persisten y que han transformado la alianza estratégica en una relación de fiscalización punitiva hacia la labor magisterial.

La postpandemia legó una comunidad educativa atomizada donde el docente enfrenta identidades parentales en constante transmutación, caracterizadas por una tendencia reactiva que cuestiona la praxis desde la fatiga y la incompreensión. Ante este panorama, es imperativo reivindicar la autonomía del educador para formar estudiantes críticos y resilientes, a pesar de la erosión de la tríada escuela-familia-comunidad. Según UDIMA (2025), el rol docente ha transitado desde la clase magistral tradicional hacia una mediación interactiva enfocada en competencias integrales. No obstante, esta evolución colisiona con desafíos sistémicos como la obsolescencia tecnológica, la diversidad cultural y ratios estudiantiles elevados, configurando un escenario de alta exigencia que demanda una actualización constante del profesorado frente a las disparidades socioeconómicas del entorno.

Bajo esta óptica, la labor docente trasciende los muros del aula para situarse en la gestión de un vínculo vital que hoy experimenta una tensión sin precedentes. La colaboración con los cuidadores es esencial para garantizar un ambiente de apoyo; sin embargo, la comunicación abierta se ve frecuentemente empañada por la erosión de la confianza mutua. Para enfrentar estos retos, el docente debe ejercer una flexibilidad creativa y una empatía profunda, estableciendo límites claros que preserven la convivencia armónica. Esta tarea resulta titánica cuando el apoyo en el hogar es intermitente o cuando la sociedad no garantiza condiciones mínimas de calidad, dejando al educador como el único frente de contención ante las carencias del sistema y la desprotección del educando.

Finalmente, es imperativo reconocer que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje no puede recaer exclusivamente en la figura del docente, cuya autonomía se debilita por una responsabilidad desproporcionada. La familia debe reforzar contenidos y valores desde el hogar, validando la labor magisterial en lugar de cuestionarla reactivamente. Una sociedad que aspire al desarrollo integral de la infancia debe promover la educación como un bien común, asegurando que la escuela sea un espacio de resiliencia y no un receptáculo de crisis externas. Solo mediante la corresponsabilidad ética de todos los actores sociales será posible restaurar la autoridad ética del maestro y garantizar la supervivencia de una civilización educativa capaz de resistir los embates de un entorno en constante cambio.

### 1.1. La crianza transfronteriza: el nudo crítico de la familia y la escuela en Venezuela

Educar en Venezuela implica librar batallas en frentes diversos que van desde la crisis curricular hasta la emergencia humanitaria. Como sostiene la Dra. Orielba Bohórquez (2025), asistimos al fenómeno de la crianza transfronteriza: una realidad donde el resguardo del bienestar infantil se ejerce desde la separación material y el desarraigo. Este escenario impacta umbilicalmente la convivencia escolar, provocando el colapso entre una institución que demanda presencialidad y una familia que habita en la transnacionalidad de los entornos digitales. Según informes de Cecodap, la cifra de niños dejados atrás por la migración forzada supera los 966.000, lo que genera un estado de indefensión que las escuelas no estaban preparadas para afrontar, obligando al magisterio a redefinir su rol pedagógico ante este nuevo interlocutor: el cuidador por delegación.

En este hito, la autonomía docente corre el riesgo de erosionarse si no se logra descifrar la complejidad de esta parentalidad fragmentada. La Escuela para Padres debe evolucionar desde el formato convencional hacia un espacio de acción comunicativa que trascienda la mera mitigación del conflicto y prevenga el trastorno infantil derivado del duelo migratorio. Esta transformación exige que la institución escolar se erija como un faro de atención especializada y vigilancia, evitando que la distancia física se convierta en olvido. Al respecto, instituciones como Fe y Alegría proponen una "cercanía personalizada", donde el maestro actúa como un actor humanitario capaz de acompañar a abuelos, tíos o vecinos que, aunque asuman la labor con voluntad, no sustituyen la facultad parental indelegable.

Bajo la óptica de Bedoya Moscoso (2025), la comunicación afectiva deja de ser un accesorio pedagógico para convertirse en una herramienta de supervivencia institucional y social. En una sociedad juvenil expuesta a riesgos inéditos, como la dependencia tecnológica y el incremento de casos de abuso infantil por falta de protección directa, la escuela es a menudo el único lugar protegido. Al dotar a las familias presentes y remotas de instrumentos para el monitoreo constante, se rescata la autoridad ética del docente. Se le posiciona como el aliado estratégico que acompaña a la familia en la navegación de la incertidumbre, garantizando que la educación sea un eje de resiliencia capaz de dotar a los estudiantes de competencias fundamentales para defender sus derechos y reconstruir sus proyectos de vida.

Finalmente, la integración de la Escuela para Padres en la planificación institucional constituye una urgencia ética ante el desmantelamiento del tejido social. No se trata simplemente de dar clases, sino de

ejercer una incidencia real en la formación de comunidades capaces de planificar procesos migratorios protegidos y jurídicamente estables. El educador en Venezuela emerge como el primer frente de contención ante la soledad del hogar fragmentado, transformando la emergencia en una oportunidad para la transformación social. Solo mediante una tríada escuela-familia-comunidad consciente de su vulnerabilidad ontológica, será posible restaurar la cultura de paz y garantizar un desarrollo integral que resista los embates de la geografía, el tiempo y la crisis sistémica.

## 2. Metodología

La arquitectura de este estudio se distancia de la investigación tradicional para abrazar la Investigación-Acción Participativa (IAP), entendida no solo como un método, sino como un acto de justicia epistémica. Siguiendo los postulados de España y García (2025), este enfoque se centra en la generación de conocimiento colectivo para fomentar un cambio social tangible a través de la implicación activa de la comunidad en cada fase del proceso. En este sentido, la Escuela para Padres deja de tratar a la familia como un mero objeto de estudio o un receptor pasivo de información; por el contrario, la faculta como un actor protagónico en la detección de nudos críticos, la búsqueda de soluciones y la puesta en marcha de acciones que impacten positivamente el clima escolar local.

Esta perspectiva es la que otorga viabilidad al proyecto en el complejo contexto venezolano actual. La IAP se distingue por su enfoque en la democratización del saber, buscando respuestas al impacto de la diáspora y la vulnerabilidad infantil desde el punto de vista de quienes los experimentan. Al fundamentarse en la premisa de que el conocimiento se genera de forma colectiva, la investigación se convierte en una herramienta de resistencia y reconstrucción social. Aquí, la labor del docente como investigador no es "estudiar" a los padres desde una asimetría académica, sino construir con ellos una cultura de paz situada, garantizando que la indagación contribuya efectivamente al empoderamiento de los actores educativos menos favorecidos y a la transformación de la realidad institucional.

### 2.1. El docente como investigador social: desafíos epistémicos en el contexto zuliano

Bajo esta óptica, la figura del docente investigador en el estado Zulia trasciende la recolección de datos para convertirse en un agente de mediación ante la precariedad sistémica. Como sostiene Aparicio (2023), investigar en contextos de vulnerabilidad exige una "epistemología del cuidado", donde el docente debe navegar entre su rol pedagógico y su compromiso ético. En el municipio Lagunillas, este



desafío se agudiza por la intermitencia de los servicios básicos y la inestabilidad emocional de los cuidadores, factores que obligan al investigador a flexibilizar los tiempos del estudio sin sacrificar el rigor científico. El docente no es un observador aséptico de la crisis, sino un actor que la padece y la transmuta en praxis transformadora a través de una escucha activa y empática.

Esta postura heurística demanda que el educador reconozca su propia vulnerabilidad como parte constitutiva del proceso. La autonomía docente se redefine aquí como la capacidad de generar respuestas situadas que no figuran en los manuales curriculares, validando la Escuela para Padres como un laboratorio social de emergencia. En este espacio, la triangulación de sentidos permite decodificar el silencio del "niño dejado atrás" y la fatiga del "cuidador delegado", convirtiendo el registro de los hallazgos en una cartografía de la supervivencia pedagógica. Al documentar estas tensiones, el docente aporta una visión descolonizada de la educación, donde el éxito se mide por la capacidad de mantener viva la tríada escuela-familia-comunidad a pesar de la fragmentación del tejido social.

La legitimidad de este proceso se sustenta en la transparencia dialógica y el uso sistemático de herramientas cualitativas. Siguiendo los ciclos propuestos por Latorre (2021), la investigación transitó por una espiral de mejora constante: desde la autoinvestigación colectiva hasta la evaluación dialógica de la praxis. El resultado es un conocimiento emergente que no solo es culturalmente pertinente, sino que actúa como un motor de esperanza activamente construida. Así, el estudio se posiciona como un testimonio de resiliencia que invita a las instituciones a abrazar la investigación no como una carga administrativa, sino como el único camino para restaurar la autoridad ética del maestro y proteger el futuro de una generación marcada por la incertidumbre.

## **2.2. La sistematización de los sentidos: técnicas para una comprensión holística**

A fin de garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos en el marco de la Investigación-Acción Participativa (IAP), se implementó un sistema de recolección de información basado en la convergencia dialéctica de diversas técnicas cualitativas. Este diseño no se limitó a capturar datos, sino que buscó una visión holística e integral del fenómeno, asegurando que los resultados fuesen producto de un análisis multifactorial donde la subjetividad del actor social es el centro de la verdad científica. La técnica medular de este proceso fue la observación participante. Siguiendo a Hernández (2021), esta modalidad exigió una inmersión profunda en el núcleo de la unidad de análisis para desentrañar la dinámica social



y cultural desde el interior del grupo, integrando activamente al investigador en las sesiones de la Escuela para Padres.

Esta inmersión facilitó una postura heurística, libre de juicios apriorísticos, permitiendo que padres, representantes y docentes interactuaran con espontaneidad. Este enfoque resultó determinante para captar las tensiones subyacentes y los niveles reales de colaboración, mitigando las distorsiones propias de las evaluaciones externas que a menudo simplifican la complejidad escolar. Como instrumento fundamental de registro y memoria crítica, se utilizó el diario de campo. Basado en los postulados de Hernández (2021), este se constituyó como un registro sistemático y confiable de eventos observables. No obstante, este recurso funcionó como una cartografía emocional del proceso, capturando no solo los hechos fácticos, sino también la subjetividad de la acción y las anécdotas críticas surgidas en la praxis.

De forma complementaria, se recurrió a la observación documental. Bajo la perspectiva metodológica de Valles (2021), se define como el análisis minucioso de información escrita y registros previos que constituyen eventos de estudio fundamentales para la comprensión del fenómeno pedagógico. A través del examen de fuentes bibliográficas, actas institucionales y registros de asistencia, se consolidaron los elementos conceptuales necesarios para guiar la praxis dentro del centro educativo. Esta técnica permitió un ejercicio de contrastación fundamental: los hallazgos empíricos del aula fueron confrontados con el corpus teórico previo, asegurando que las conclusiones no fuesen interpretaciones aisladas, sino resultados con un sólido soporte documental y científico que vincula la teoría global con las realidades emergentes de la región zuliana.

### **3. Dialéctica de la transformación: triangulación y hallazgos emergentes**

El procesamiento de la información en este estudio trascendió los métodos estadísticos lineales para anclarse en la interpretación crítica y sistemática de los fenómenos sociales emergentes. Este proceso de validación cualitativa se fundamentó en dos estrategias de rigor científico: la triangulación y la técnica de las cuatro reflexiones, herramientas que permitieron transmutar la observación simple en conocimiento científico situado. Siguiendo la propuesta de Flick (2022) sobre la triangulación como eje de rigor, se realizó un cruce dialéctico contrastando la polifonía de voces de los actores sociales con los registros del diario de campo y el sustento teórico actualizado. Este ejercicio garantizó una validación



transmetódica, asegurando que los hallazgos reflejaran la densidad de una realidad socioeducativa donde el desapego y la incertidumbre son la norma.

Al integrar diversas perspectivas, se logró desvelar la complejidad de la tríada escuela-familia en el contexto de la diáspora. Los resultados indican que la validez del estudio trasciende la descripción lineal para situarse en la profundidad de los significados que emergen de la interacción social. Como herramienta analítica consustancial a la Investigación-Acción Participativa, la técnica de las cuatro reflexiones permitió procesar la experiencia de la Escuela para Padres a través de niveles progresivos de profundidad. Este modelo no solo facilitó una comprensión holística del cambio, sino que operó como una oportunidad para la autorreflexión docente, permitiendo que la sistematización de la praxis funcionara como un acto de resistencia frente a la desinstitucionalización del vínculo pedagógico.

En la fase de Reflexión inicial (Preacción), el diagnóstico reveló una fractura profunda: la erosión de la autonomía docente frente a una parentalidad reactiva. Este hallazgo converge con lo expuesto por Vivas (2024), quien señala que, en contextos de crisis sistémica, la escuela suele ser percibida por la familia no como un espacio de formación, sino como un centro de custodia. Por su parte, la Reflexión en la acción documentó la transmutación de esta tensión; al implementar estrategias de comunicación asertiva, se logró mitigar la resistencia de los cuidadores delegados, quienes pasaron de la fiscalización punitiva a la colaboración situada. Esta transición demuestra que la autoridad ética del maestro no se impone por decreto, sino que se reconstruye en la mediación cotidiana de los conflictos.

La Reflexión post-acción permitió evaluar cambios tangibles: una disminución del ruido institucional y un incremento en el compromiso de los representantes con el monitoreo del rendimiento académico. No obstante, el análisis dialéctico sugiere que estos logros son frágiles si no se acompañan de una Reflexión Prospectiva que proyecte el espacio formativo como un proceso cíclico y permanente. Al confrontar estos datos con la teoría de la Acción Comunicativa, se concluye que la Escuela para Padres ha logrado democratizar el saber pedagógico, dotando a las familias de herramientas para anticipar riesgos de vulnerabilidad juvenil. Esta arquitectura analítica confirma que los hallazgos son el reflejo de una praxis emancipadora, capaz de restaurar la confianza y blindar el ecosistema escolar ante las vicisitudes del entorno contemporáneo.

### 3.1 La sistematización de los sentidos: técnicas para una comprensión holística

Durante la reconstrucción crítica de la experiencia en el municipio Lagunillas, específicamente en la Escuela Básica Nacional “Josefa Camejo” y la Unidad Educativa Bolivariana “San Benito” emergieron hallazgos que ilustran la complejidad de la nueva arquitectura familiar venezolana. Se identificaron casos de abuelas jóvenes, en un rango de edad menor a los cincuenta años, quienes, a pesar de intentar imponer un carácter normativo, manifiestan verse desbordadas por la energía desmedida de sus nietos. Esta situación se agudiza ante el fenómeno de la desobediencia tecnológica: el uso de pantallas se convierte en un nudo de conflicto donde la autoridad del cuidador se disuelve frente a la dependencia digital. Esta realidad coincide con lo que Sánchez (2024) denomina "autoridad líquida", un estado donde el cuidador delegado cede el control disciplinario ante la gratificación inmediata que ofrecen los dispositivos electrónicos, fracturando la coherencia en la aplicación de límites.

No obstante, el hallazgo más desgarrador reside en la parentalidad fragmentada por la diáspora. Se documentaron casos de niños que solo interactúan con sus progenitores de forma esporádica a través de dispositivos digitales, generando lo que la psicología social contemporánea define como el "apego mediado por pantalla". En estas situaciones de abandono mutuo, tanto el menor como la abuela a cargo se perciben desasistidos por la red familiar en el extranjero, derivando en un aislamiento emocional que compromete el desarrollo cognitivo. Estos testimonios confirman que el panorama para la generación emergente está configurado por tres ejes de vulnerabilidad: la ausencia parental física, el abuso de la tecnología y la erosión de los límites. Esta tríada no solo desarticula el rendimiento académico, sino que crea un vacío de protección que la institución escolar, a través de la Escuela para Padres, está llamada a llenar.

Es imperativo señalar que la erosión de la dinámica familiar no es exclusiva de los estratos vulnerables; el análisis en instituciones privadas revela una arista distinta de la misma crisis. En estos contextos, se observa una tendencia a la saturación extracurricular, donde los estudiantes son inmersos en agendas exhaustivas que derivan en un agotamiento físico y mental crónico. Este fenómeno genera una paradoja vincular: los niños regresan a sus hogares al anochecer solo para dormir, o bien, sacrifican sus horas de descanso necesario en un intento desesperado por recuperar el tiempo con sus padres. Bajo la lente de Rodríguez (2025), este "hiperactivismo compensatorio" es un intento fallido de las familias



por mitigar la culpa del desapego, resultando en episodios de somnolencia recurrente en el aula, donde el cuerpo del estudiante cede ante la fatiga acumulada, afectando gravemente su desarrollo integral.

A este cuadro de saturación se suma un factor externo que actúa como un ecualizador de la precariedad: la crisis de los servicios públicos en el contexto zuliano. Durante las sesiones de la Escuela para Padres, emergieron testimonios sobre el desgaste extremo de los cuidadores, quienes deben alternar sus responsabilidades con la gestión de contingencias como los cortes eléctricos y la escasez de agua. Estos eventos imponen "horas de desvelo" forzado que merman la capacidad de contención emocional de los adultos. En este escenario de vulnerabilidad compartida, surge una transferencia de permisividad: el cuidador relaja la disciplina asumiendo que el niño también padece el mismo agotamiento sistémico. Esta "empatía del desgaste" institucionaliza la anomia en el hogar, validando la urgencia de rescatar la autonomía docente como el único vínculo de estabilidad y estructura capaz de resistir la hostilidad del entorno.

#### **4. Propuesta de intervención: hacia un modelo de escuela para padres resiliente**

Frente a la fragmentación del tejido social y la crisis de roles identificada, surge la necesidad de transitar hacia un modelo de Escuela para Padres que trascienda la instrucción vertical. Esta propuesta se fundamenta en la pedagogía del cuidado y la comunicación asertiva, estructurándose como un ecosistema de soporte capaz de integrar a la familia transfronteriza y al cuidador delegado. El modelo se organiza en tres ejes estratégicos de acción:

- Eje de alfabetización emocional y digital: Orientado a dotar a los cuidadores de herramientas para gestionar el conflicto tecnológico. No se busca la prohibición del dispositivo, sino la negociación de "zonas de desconexión" y el acompañamiento afectivo en la navegación digital, mitigando la dependencia que fractura el vínculo.

- Eje de acompañamiento en el duelo migratorio: Diseñado específicamente para el contexto venezolano, este eje proporciona estrategias de "presencia en la distancia". Se instruye a los padres en el extranjero y a los cuidadores locales sobre cómo mantener la vigencia de la autoridad y el afecto mediante rituales cotidianos mediados por la tecnología, evitando que el desapego se convierta en abandono.

- Corresponsabilidad y límites: Enfocado en restaurar la coherencia disciplinaria entre el hogar y la escuela. A través de dinámicas grupales, se unifican criterios sobre la importancia del descanso, la



nutrición y el seguimiento académico, despojando al docente del rol de "único garante" y devolviendo a la familia su facultad formativa indelegable.

La viabilidad de este modelo reside en su plasticidad pedagógica. Al implementarse mediante la Investigación-Acción Participativa (IAP), la propuesta no es estática, sino que se recalibra constantemente según las necesidades emergentes del grupo. Este enfoque permite que la Escuela para Padres funcione como un "faro de estructura" en medio de la incertidumbre, donde la autonomía docente se valida no por el ejercicio del poder, sino por la capacidad de articular una comunidad resiliente que proteja el desarrollo integral del niño ante las vicisitudes del entorno contemporáneo.

## Conclusiones

La investigación desarrollada permite concluir que la Escuela para Padres no puede seguir siendo entendida como un apéndice burocrático, sino como la última trinchera de protección y sentido para una generación marcada por la fragmentación. El análisis de la praxis ha revelado que la crisis postpandemia y el fenómeno de la crianza transfronteriza han reconfigurado el hogar, dejando a los estudiantes en un estado de vulnerabilidad multidimensional. Esta "empatía del desgaste", alimentada por la precariedad de los servicios públicos y la erosión de los límites, ha fracturado el contrato pedagógico tradicional, exigiendo una respuesta inmediata y situada. La evidencia sugiere que la desatención no es una opción, sino un riesgo latente de desamparo emocional y cognitivo que la escuela debe mitigar mediante una presencia ética y profesional.

Es precisamente en este escenario de incertidumbre donde la Investigación-Acción Participativa (IAP) demuestra su potencia transformadora. La sistematización de las vivencias en el contexto zuliano evidencia que, cuando el docente rescata su autonomía y se posiciona como un aliado estratégico, es posible transmutar la desconfianza parental en una alianza colaborativa consciente. El educador surge, así como el vínculo irrompible y el garante de una cultura de paz que protege al menor tanto del abuso en la soledad del hogar fragmentado como de la "autoridad líquida" derivada de la dependencia tecnológica. La consolidación de esta tríada escuela-familia-comunidad requiere, por tanto, de un esfuerzo cíclico que anticipe los riesgos de la vulnerabilidad juvenil y fortalezca los lazos de protección integral frente a las vicisitudes del entorno social contemporáneo.



Finalmente, este artículo sostiene que la evolución hacia un modelo de Escuela para Padres Resiliente, centrado en la alfabetización emocional, el acompañamiento en el duelo migratorio y la corresponsabilidad, constituye una deuda ética y pedagógica impostergable. Al democratizar el saber y dotar a los cuidadores delegados de herramientas críticas, se restaura la autoridad basada en el afecto y la estructura, elementos vitales para contrarrestar la anomia social. En definitiva, el rescate de una sociedad juvenil resiliente depende de nuestra capacidad para reconstruir los vínculos de corresponsabilidad. A pesar de las fronteras físicas y las carencias sistémicas, el compromiso con el desarrollo integral del niño es el único norte que garantiza la supervivencia de nuestra civilización educativa y la formación de ciudadanos capaces de transformar su propia realidad.

## Referencias

- Alvarado, J., & Ramírez, M. (2023). El rol del docente ante las realidades socioeducativas actuales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4409-4422. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4409](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4409)
- Bedoya Moscoso, P. (2025). *Comunicación afectiva y supervivencia institucional en contextos de crisis*. Editorial Universitaria.
- Bohórquez, O. (2025). *La crianza transfronteriza y la metamorfosis del núcleo familiar venezolano*. Universidad Rafael Urdeneta.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Colmenares, A. M. (2020). Investigación-acción participativa: una metodología integradora en la construcción del conocimiento. *Revista Investigación y Postgrado*, 35(2), 11-32.
- Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Graó.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- España, M., & García, J. (2025). *Investigación-Acción Participativa: Democratización del saber en el siglo XXI*. Ediciones Académicas.
- Fey y Alegría. (s.f.). *¿Quién atiende a los niños y adolescentes dejados atrás por la migración?* Federación Internacional de Fe y Alegría. <https://www.feyalegría.org/venezuela/quien-atiende-a-los-ninos-y-adolescentes-dejados-atras-por-la-migracion/>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- García, L. (2024). Prácticas de vinculación escuela-familia en la educación básica. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/8850/9969>





- Garreta-Bochaca, J. (2021). La participación de las familias en la escuela: Luces y sombras ante los nuevos desafíos sociales. *Revista de Educación*, (393), 11-35.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hernández de la Rosa, M. (2022). *El impacto de la participación familiar en la relación familia-educandos asociada con el aprendizaje escolar* [Tesis de grado/Artículo de investigación].
- Hernández, R. (2021). *La inmersión en el campo cualitativo: Estrategias de observación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sygal.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEEAL.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2021). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lewin, K. (1944). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 1(1), 34-46.
- Martín Herranz, M. (2016). *Educación socioparticipativa y comunidad escolar*. Universidad de Valladolid.
- Martínez, E., & Uzcátegui, M. (2023). Dinámicas familiares y rendimiento escolar en el contexto de la vulnerabilidad social. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 29(Especial 8), 112-127. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/42833>
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Sánchez, A. (2024). El papel de los docentes ante las nuevas tecnologías y la transformación familiar. *Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)*. <https://www.udima.es/papel-docentes-nuevas-tecnologias>
- UNESCO-IESALC. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19: Aprovechar la oportunidad de repensar el aprendizaje*. <https://www.iesalc.unesco.org/>
- Valles, M. S. (2021). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vega, K. (2025). *La participación de los padres y madres de familia en el diseño de estrategias de atención en salud mental comunitaria de NNA en la comunidad escolar* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Querétaro. Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Querétaro, México.





### **Declaración de conflicto de interés y originalidad**

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Revista Ethos*, los autores *Faría Vera, Aláin José y Lugo Finol, Dayana Beatriz* declaran al Comité Editorial que no tienen situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: *La escuela para padres como eje transformador: hacia una convivencia armónica y el rescate de la autonomía docente*, en relación con su publicación. De igual manera, declaran que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consienten que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad, así también declaran que, en la preparación de este manuscrito, no se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa para la redacción de textos o interpretación de datos.

