

**ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE LA
VIOLENCIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN INICIAL
INTENSIVA DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE
SECUNDARIA BÁSICA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

KATERINE REGUEIRA BATISTA

2008

ÍNDICE	págs
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.- MARCO TEÓRICO REFERENCIAL DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA.	
1.1.- Caracterización filosófica, sociológica, pedagógica y psicológica de la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la prevención de la violencia escolar.	8
1.2.- Consideraciones acerca de la violencia escolar desde una óptica sociológica, pedagógica y psicológica.	16
1.3.- La prevención de la violencia escolar. Su esencia y perspectivas en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.	23
1.4.- Tendencias históricas de la formación del docente de la Secundaria Básica en Cuba para prevenir la violencia escolar.	30
1.5.- Determinación del estado actual del proceso de prevención de la violencia escolar desde la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.	41
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 1	45
CAPÍTULO 2.- LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA FORMACIÓN INICIAL INTENSIVA DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA.	
2.- La concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.	47
2.1.- Fundamentos epistemológicos de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.	48
2.2.- Dimensiones de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.	55
2.3.- Principio de la fraternidad escolar.	77
2.4.- Método de estímulo de las relaciones fraternales.	84
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2	89
CAPÍTULO 3.- ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN INICIAL INTENSIVA DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA.	
3.1.- Conformación interactiva de la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar.	90
3.2.- La estrategia educativa para prevenir la violencia escolar. Su relación con el correspondiente estudio de caso.	98
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 3	117
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

SÍNTESIS

Las aspiraciones de equidad y de justicia se ven permanentemente amenazadas en su consecución por un fenómeno de carácter social que ejerce una influencia nociva sobre las relaciones que las personas establecen consigo, con los demás y con el entorno: la violencia, cuya presencia en el ámbito escolar no puede ser desconocida, y corresponde a los profesores concebir las acciones convenientes para prevenirla, desde el favorecimiento de transformaciones hacia la fraternidad en los protagonistas del proceso pedagógico. En la práctica pedagógica actual de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica se constata la inexistencia, desde el punto de vista teórico, de una concepción pedagógica general que sirva de sustento científico fiable a las estrategias educativas eficientes para prevenir la violencia escolar.

La tesis aborda como marco teórico referencial la comprensión epistemológica del proceso de formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la prevención de la violencia escolar, así como los elementos teóricos singulares del proceso aludido, además se presentan las tendencias históricas del objeto. Se modela una concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar en la que se revelan sus bases esenciales, las configuraciones y las dimensiones que tipifican y particularizan este proceso, en el cual se da cuenta del principio de la fraternidad escolar y el método de estímulo de las relaciones fraternales que le connotan, en aras de potenciar las transformaciones hacia la fraternidad y la exclusión de la violencia escolar. La elaboración de la concepción pedagógica posibilitó su concreción en la estrategia educativa como vía lógica efectiva para realizar el proceso preventivo. Todo ello corroborado a través de un estudio de caso y otras técnicas específicas.

INTRODUCCIÓN

La violencia es uno de los problemas que más afecta a los seres humanos sin distinción de país, de raza, de sexo, de edad, de capas o clases sociales. Es, a su vez, un mal de significativa trascendencia que debe ser mitigado en aras del mejoramiento de la sociedad.

La importancia que Cuba le concede al tema de la violencia se evidencia en las investigaciones y las publicaciones que se encuentran en las fuentes especializadas, tales como los trabajos realizados por Artiles, I. (2000), García, M. (2001), Prado, M. (2002), Castro, P. L. (2002), Machado, H. (2005). Abordan en sus estudios la violencia en el seno familiar, en las relaciones de pareja desde la perspectiva de la salud sexual y reproductiva de los adolescentes, el maltrato infantil y en el contexto escolar. En las valoraciones de los mencionados autores no se explicita suficientemente lo relativo a las herramientas que pueden servir de recursos a los profesores para prevenir la violencia escolar.

Si se desea prevenir la violencia es imprescindible comenzar por la escuela, pues ella es la institución encargada de conducir y de materializar las acciones encaminadas a garantizar la preparación de los ciudadanos para vivir y colaborar con sus congéneres en un clima psicológico distendido, de respeto mutuo, en el que no encuentren espacio los comportamientos lesivos para sí mismo, el otro o el entorno. El responsable de la dirección del proceso pedagógico, en las aulas cubanas, y de convertir las escuelas en escenarios adecuados para el aprendizaje de la convivencia, la tolerancia, la solidaridad y la formación de una cultura de paz, es el profesor. Su preparación es de gran importancia para identificar, comprender y determinar las causas, y trazar acciones, cuya implementación en la práctica coadyuve a la prevención de la violencia escolar.

A raíz de las demandas actuales de la sociedad cubana se desarrolla la Tercera Revolución Educativa. Las transformaciones que se han operado, en el marco de la misma, han impactado la formación inicial de los profesionales de la Secundaria Básica, con la finalidad de que asuman la búsqueda, el diseño, la organización y la ejecución de soluciones eficientes y eficaces a los problemas y

los retos que plantea la dirección de la formación de la personalidad de los adolescentes en el sentido deseado, lo que alude implícitamente a la prevención de la violencia, pero no la asegura.

Lo anterior, implica la necesidad de ofrecer los conocimientos suficientes y las herramientas pedagógicas pertinentes a los docentes en formación, para que puedan cumplir satisfactoriamente con su labor en la dirección del proceso pedagógico, en la Secundaria Básica, lo que incluye la prevención de comportamientos violentos, en los adolescentes.

A partir de la sistematización de la experiencia de la autora como docente de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, del análisis documental, de los informes de los resultados educativos alcanzados; de la aplicación de encuestas y de entrevistas a estudiantes, profesores y directivos, fue posible constatar que en la práctica pedagógica se manifiesta:

- La frecuente utilización de métodos pedagógicos inadecuados, que provocan incidentes violentos entre profesores y estudiantes, en los cuales el conflicto suele haber estado condicionado por imposiciones de criterios que refuerzan las alteraciones en el tratamiento de las situaciones creadas.
- El insuficiente nivel de concientización del fenómeno de la violencia tanto en directivos, profesores y estudiantes por su cotidianidad.
- Las relaciones entre los profesores y los estudiantes, marcadas por prácticas y actitudes de violencia, asociadas a influencias negativas de las comunidades y de las familias de procedencia.
- Conocimiento limitado de las manifestaciones de violencia por los profesores y estudiantes, lo que dificulta la identificación, la prevención y el tratamiento de las mismas.

Lo expuesto manifiesta la existencia de elementos antitéticos entre la formación inicial de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica para dirigir el proceso pedagógico acorde con las exigencias del proyecto social cubano y la carencia de una preparación que posibilite prevenir la violencia escolar, a fin de actuar correctamente ante hechos de esta naturaleza, durante su desempeño como profesor.

En la base de las insuficiencias referidas yacen indeterminaciones teóricas, atribuibles al limitado desarrollo de los conocimientos de las ciencias llamadas a ofrecer fundamentos y argumentos, que propicien la comprensión de la naturaleza y de la esencia de la violencia escolar.

Se define el **problema científico**: Insuficiencias del proceso educativo en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica que se manifiesta en comportamientos de violencia escolar, en estos educandos.

A través del diagnóstico causal se pudo establecer:

- Insuficiente atención a la necesidad de pertrechar al Profesor General Integral de Secundaria Básica de conocimientos teóricos-instrumentales para prevenir comportamientos violentos en los adolescentes, en el contexto escolar, a partir de potenciar los cambios y las transformaciones personales hacia la fraternidad.
- Incoherencia entre la necesidad de efectuar un trabajo preventivo satisfactorio y el empleo en la preparación profesional de concepciones que carecen de una comprensión integral de la educación.
- En el transcurso de la formación inicial intensiva el Profesor General Integral de Secundaria Básica recibe una insuficiente preparación para cumplir la función de orientación educativa.

La información disponible sobre la formación inicial profesional pedagógica en Cuba, manifiesta una tendencia a incrementarse a partir de la influencia de los acelerados cambios que el desarrollo de la sociedad plantea a la educación, Chávez, J. A. (2000), Castellanos, D. (2000), García, G. (2001), Addine, F. (2001), Parra, I. (2002), Páez, V. (2002), Recarey, S. C. (2002), abordan la formación de un profesor que investiga su propia práctica. No obstante, estas investigaciones no alcanzan a revelar todos los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación inicial intensiva, a pesar del significativo papel que se le asigna en la preparación profesional pedagógica, que precisan ser considerados para que la calidad profesional y humana del docente se eleve a niveles superiores.

Asegurar la preparación del docente capaz de satisfacer las expectativas que sobre su desempeño profesional se han declarado acerca de la prevención de la violencia escolar, presupone un análisis de

las condiciones materiales y técnicas en que ha de formarse; así como la valoración de las posibilidades que ofrece el Plan de Estudio para influirle los cambios hacia la fraternidad y pertrecharle de los conocimientos que precisa. De ahí la necesidad de analizar el proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica, como **objeto de la investigación**.

En las fuentes de información consultadas es dable encontrar referencias a categorías pedagógicas tales como prevención, labor educativa, orientación y orientación educativa. Es significativa la realización de investigaciones en temáticas afines a las mencionadas categorías, como son: Díaz, C. (2001), Blanco, A. (2002), Recarey, S. C. (2004), Fernández, G. D. (2007), las cuales realizaron importantes aportes, tanto desde el plano teórico como metodológico, sin embargo, es común a ellas el insuficiente tratamiento a las relaciones entre las diferentes categorías pedagógicas abordadas con lo que se trascendería el análisis parcializado y segmentado que obsta visualizar nexos importantes para conformar una comprensión más integral y versátil de la prevención de la violencia escolar. De ahí, que se formula el **objetivo**: Elaboración de una estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar en los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva, sustentada en una concepción pedagógica que revele la dinámica de las relaciones entre sus principales configuraciones.

A partir del objetivo se concreta el objeto en el **campo de acción**: La prevención de la violencia escolar en los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva.

Para solucionar el problema científico declarado en consonancia con el reconocimiento de su existencia objetiva y la necesidad de transformarlo, así como alcanzar el objetivo, se precisa la **hipótesis** siguiente: Si se elabora una estrategia educativa sustentada en una concepción pedagógica, que tome en consideración la relación dialéctica entre la identificación de los comportamientos violentos y el proceso de orientación educativa, que se sintetizan en los procesos anticipatorios de la violencia escolar, se puede contribuir a prevenir la misma en los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva y producir las transformaciones necesarias hacia la fraternidad.

Para alcanzar el objetivo de la investigación, han sido trazadas las siguientes **tareas científicas**:

1. Caracterizar desde lo filosófico, sociológico, pedagógico y psicológico el proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la prevención de la violencia escolar.
2. Caracterizar la violencia escolar desde una óptica sociológica, pedagógica y psicológica.
3. Caracterizar la prevención de la violencia escolar desde su incidencia en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.
4. Determinar las tendencias históricas de la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la prevención de la violencia escolar.
5. Diagnosticar el proceso de prevención de la violencia escolar desde la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.
6. Elaborar una concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.
7. Elaborar una estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.
8. Validar la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar desde la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

La investigación se sustenta en el materialismo dialéctico y privilegia el paradigma cualitativo, aunque utiliza algunos métodos y técnicas útiles a los fines perseguidos, del paradigma cuantitativo.

En el proceso investigativo fueron utilizados diferentes **métodos** de la investigación científica. Dentro de los **métodos teóricos**, los que siguen:

Análisis y síntesis, asociado al proceso de análisis de los documentos y las fuentes relacionadas con el tema, posibilita revelar y estudiar los diversos componentes y circunstancias que se conjugan en la aparición y la manifestación de comportamientos de violencia en el contexto escolar, como punto de partida para la estructuración teórica de una concepción pedagógica.

Histórico- lógico, para el estudio de las tendencias y el estado actual del objeto de la investigación.

Modelación, se utilizó con el propósito de modelar la concepción pedagógica contentiva de diferentes configuraciones y sus relaciones esenciales, para explicar el proceso de prevención de la violencia escolar en los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva.

Enfoque holístico dialéctico, para imbricar los fundamentos epistemológicos, las configuraciones y las dimensiones de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.

Hermenéutico dialéctico, atraviesa toda la investigación científica; desde los procesos de comprensión, de explicación y de interpretación del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica y las vías más apropiadas para producir las transformaciones hacia la fraternidad.

Dentro de los **métodos empíricos** se encuentran:

Observación, de comportamientos de los protagonistas del proceso pedagógico, con el fin de constatar las manifestaciones de violencia escolar u otras contrarias a la misma.

Encuesta, a estudiantes y a profesores para indagar acerca de la información y los conocimientos que poseen estos sujetos sobre violencia, comportamientos de violencia escolar, y su prevención.

Análisis documental, permitió abordar las concepciones existentes del trabajo preventivo y analizar los documentos ministeriales establecidos para ello, a fin de determinar sus marcos teóricos y legales.

Entrevista, a directivos y profesores de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica para obtener información acerca de los factores que determinan las condiciones personales y la preparación de los docentes para prevenir los comportamientos de violencia escolar.

Estudio de casos, para someter a proceso de validación la estrategia educativa, evaluar las transformaciones hacia la fraternidad y el nivel de preparación alcanzado por los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva en la prevención de la violencia escolar.

Taller de socialización, en la gestión divulgativa encaminada a compartir con la comunidad científica el diseño, los indicadores y la concepción, sostenidas en la investigación que propició obtener información acerca de la oportunidad, pertinencia y procedencia de las mismas.

Triangulación de fuentes y de métodos como vía para esclarecer los nexos y las relaciones entre los datos recogidos e interpretar adecuadamente su significación tanto práctica como teórica.

Como **método estadístico matemático**, se utiliza el cálculo porcentual, para evaluar las respuestas obtenidas en las encuestas y hacer las correspondientes inferencias.

Aporte teórico, la concepción pedagógica que revela la dinámica de las relaciones entre las principales configuraciones que intervienen en el condicionamiento de la prevención de la violencia escolar en el Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial intensiva.

Aporte práctico, una estrategia educativa dirigida a prevenir la violencia escolar en los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva.

La **novedad científica**, radica en la particularidad del proceso de prevención de la violencia escolar que adquiere la condición de potenciador de la fraternidad entre los protagonistas del proceso pedagógico donde el amor y la ternura se erigen en mecanismos preventivos, que dinamizan la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

La **actualidad** del tema está avalada por su vínculo con el Programa Ramal # 3 del MINED: “La formación del personal docente”. La investigación forma parte del proyecto “Las transformaciones de las Secundarias Básicas de Holguín y su repercusión en la formación de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica” y pertenece al grupo de trabajo: “Preparación para la vida de los escolares de Secundaria Básica”.

CAPÍTULO 1.- MARCO TEÓRICO REFERENCIAL DEL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA.

Este capítulo se centra en el estudio de los aspectos más relevantes en torno al proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica desde las aristas teóricas que permiten un acercamiento para comprender los pilares que sustentan y guían la investigación desde un análisis de las posiciones y aportaciones hechas en esta dirección por investigadores extranjeros y cubanos. Se realiza una caracterización de la situación que presentan los protagonistas del proceso pedagógico de la formación inicial intensiva respecto a comportamientos de violencia; así como su preparación para prevenirla en el contexto escolar, determinar las causas que la condicionan y se finaliza con una aproximación a la violencia escolar desde una óptica sociológica, pedagógica y psicológica que propicia la comprensión de este problema social como parte de los asuntos más trascendentes de incumbencia de la escuela en el presente. Todo lo cual demuestra y justifica la necesidad de la tesis.

1.1.- Caracterización filosófica, sociológica, pedagógica y psicológica de la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la prevención de la violencia escolar.

La sociedad contemporánea, signada por constantes y dinámicos cambios, se aboca a la necesidad de prestar atención a la formación profesional pedagógica; pues el docente constituye un importante agente socializador, que a través de su labor ejerce una influencia significativa en la educación de los ciudadanos, expresada en su capacidad para vivir y convivir en armonía con sus congéneres.

En consonancia con las ideas predominantes, se considera que la formación del profesional de la educación es permanente; mas, el período de la formación inicial es de una importancia capital. Durante el mismo el estudiante conforma el sentido y el significado de la profesión a partir de la influencia que sobre él ejercen diversos factores, entre los que se cuentan las condiciones de los centros, las relaciones que establece con los demás protagonistas del proceso pedagógico y el conjunto de actividades curriculares en las que se involucra. A este aspecto se han referido Addine, F. (1996), Álvarez de Zayas, R. M. (1998), Braslavsky, C. (1998) y Canfux, V. (2002), entre otros. No obstante, aún

no se logra abordar el diseño de la formación inicial de modo tal que propicie una preparación profesional y un crecimiento personal que resulten congruentes para evitar las disonancias que se constatan entre la actuación y el discurso, muchas veces más adelantado y progresista que la primera.

La idea anterior presupone la comprensión de la formación inicial intensiva como el proceso pedagógico que debe conjugar las influencias que ejerce, tanto en la producción de las modificaciones en la orientación de la personalidad del docente en formación, como en su preparación para cumplir con éxito sus funciones profesionales, pero se repara insuficientemente en que la configuración de las cualidades personales constituye la base sobre la cual es posible concebir la preparación profesional.

Desde la posición que se sostiene, la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica sobredimensiona la atención a los aspectos de la habilitación para asumir las tareas inherentes al ejercicio de la profesión y descuida la formación personal en direcciones tan trascendentes como la de los modos de actuación excluyentes de comportamientos violentos, en el contexto escolar.

Existen múltiples definiciones de formación inicial, verbigracia; Del Pino, J. L. (1998), Parra, I. (2002), que enfatizan en el carácter de proceso de enseñanza aprendizaje de la misma y apuntan las contribuciones que se le atribuyen respecto a dotar al profesional en formación de las herramientas que precisa para desempeñarse en el cumplimiento de las funciones profesionales. Asimismo, no dan cuenta del impacto que debe producir dicha formación en la configuración de la personalidad del estudiante al atender su proyección social, en tanto persona que vive en constante interacción con sus semejantes y debe exhibir comportamientos que sirvan de modelo para sus educandos.

En la dirección apuntada es necesario referirse a la formación inicial intensiva, que se emplea para denotar las características del primer año en el nuevo modelo de formación docente, que si bien se justifica por la contribución que debe hacer a la creación de las bases para el tránsito satisfactorio por los años posteriores de preparación, carece de las potencialidades para asegurar el impacto sobre la configuración de la personalidad de los estudiantes, pues no instrumenta los espacios suficientes de expresión conducentes al desarrollo de las cualidades típicas de un crecimiento personal a la altura de

las demandas de la sociedad, sin contar con que el fondo de tiempo es insuficiente para posibilitar la consecución de las aspiraciones propuestas.

La formación inicial intensiva debe propiciar una preparación de habilitación para asumir la dirección de las actividades docentes en la escuela, de forma responsable, lo que implica pertrechar con los recursos pedagógicos que proporciona una adecuada formación psicopedagógica y sociológica, elevar la cultura general integral, y potenciar la autodisciplina y el desarrollo de hábitos para el estudio y el autoaprendizaje, lo que se constituye en preámbulo del ulterior desempeño estudiantil y profesional. Sin embargo, existen obstáculos que impiden el logro de los resultados esperados, entre los que se cuentan:

- ❖ Insuficiente calidad del ingreso al Instituto Superior Pedagógico, tocante al desarrollo cognoscitivo, y a los niveles de formación personal y vocacional.
- ❖ Incongruencias entre la forma en que los estudiantes son habilitados, por diversos profesores, y la necesidad de prepararse para dirigir integralmente el proceso de enseñanza- aprendizaje de la mayoría de las asignaturas en la Secundaria Básica.
- ❖ Escasos espacios dedicados al ejercicio de la expresión personal que impide la formación de las correspondientes habilidades profesionales necesarias para un adecuado desempeño.
- ❖ Tutelaje sobredimensionado que constriñe a frecuentes situaciones de aceptación pasiva de regulaciones y de orientaciones frenadoras del despliegue de la independencia y la creatividad.
- ❖ Posesión de esquemas mentales y comportamentales permeados de violencia, que condicionan proyecciones beligerantes inconscientes en los protagonistas del proceso pedagógico.

El carácter procesal de la formación inicial posibilita que adquiera nuevas características y abarque esferas más amplias. Tal es el caso de la prevención, uno de cuyos contenidos es lo relativo a la mitigación de la violencia escolar. Pero no es probable que pueda realizarse una labor efectiva en la profilaxis de la violencia escolar si no se poseen las cualidades de la personalidad y los recursos teóricos y prácticos necesarios para alcanzar el éxito en dicho empeño, al actuar en contextos específicos.

Marx, C.(1888), en las tesis sobre Feuerbach¹ sostiene, en la número III, “La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado”, y ello debe ser comprendido como la explicitación de los fundamentos que justifican el requerimiento de efectuar una preparación especial y ejercer una influencia adecuada para educar a los estudiantes en formación inicial intensiva con el fin de que incorporen los conocimientos, los hábitos, así como desarrollen las capacidades y las competencias que se precisan para realizar eficientemente su labor educativa y prevenir la violencia escolar tanto en los comportamientos propios, como en el de los demás protagonistas del proceso pedagógico.

La idea anterior se reafirma con la definición de la esencia del hombre como el conjunto de las relaciones sociales, lo que permite comprender que lo que los seres humanos llegan a ser, solo es posible en el contexto de la interacción social.

La aproximación a los fundamentos filosóficos de la prevención de la violencia escolar continúan urgidos de argumentos más sólidos y coherentes; que deben buscarse a partir de la Teoría del Conocimiento Leninista, la cual esclarece la vía esencial por la que transita el conocimiento desde la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica como criterio de la verdad.

Las relaciones históricas concretas que establecen las personas entre sí y con los objetos descansan en el ininterrumpido proceso de desarrollo individual que está potenciado por el sistema de influencias educativas a las que son sometidas y que se expresa como una unidad dialéctica entre la objetivación y la subjetivación de los contenidos sociales, cuyo resultado es la formación de la personalidad; así como su consiguiente manifestación y desarrollo a través de la actividad y la comunicación.

¹ Escrito en alemán por Marx en la primavera de 1845. Fue publicado por primera vez por Friedrich Engels en 1888 como apéndice a la edición aparte de su Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana.

La persona deviene ser social a través de un complejo proceso de socialización en el que la escuela como agencia socializadora debe desempeñar un importante papel, para cuya instrumentación ha de estructurar el camino que se inicia con la identificación de la violencia escolar, continúa con la orientación educativa y permita la prevención en una interrelación que no solamente transforme los daños existentes, sino que evite el agravamiento de los ya establecidos y la aparición de otros nuevos.

La condición de fenómeno social, que caracteriza a la educación, no es una simple declaración de principios. Debe asumirse como la premisa que permite comprender su contribución a la socialización del individuo, que se materializa mediante la actividad profesional del docente, como sujeto activo y dinámico que tiene el encargo social de educar a las nuevas generaciones y para ello necesita producir en sí mismo las modificaciones que pretende inducir en sus educandos.

Insistir en las ideas relativas a la educación en su vínculo con la prevención de la violencia escolar es indispensable, no solo desde la clarificación de la esencia educable del hombre, sin la cual no tendría sentido mencionar siquiera la intención de inculcarle determinados contenidos; sino también, y de manera enfática, porque permite concebirla como un proceso de organización y de dirección planificado, orientado a la consecución de fines previamente determinados; es decir, en su esencia pedagógica, con carácter procesal y susceptible de modelación.

La idea antes expuesta es significativa para la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la prevención de la violencia escolar y, por ello, es poco comprensible que la misma no se considere para diseñar acciones imbuidas de su esencia, como parte del Plan de Estudio, lo que no facilita la adecuada formación personal y la preparación del docente en la dirección señalada.

En la formación inicial intensiva interviene un conjunto de influencias que presuponen un vínculo estrecho entre los agentes educativos de la sociedad; y las organizaciones políticas y de masas, la familia, la comunidad, los medios masivos de información y otros grupos que conforman los pilares sobre los que se erige y sostiene la calidad del referido proceso formativo, por lo que tiene que ser objeto de una dirección consciente que no puede ser eludida por el colectivo pedagógico. Así, las relaciones

sociales dentro de la escuela quedan conformadas tanto en el plano intragrupal; como en el plano intergrupala, las cuales son de distinta naturaleza y se caracterizan por su gran complejidad.

La profesionalidad y la formación de un profesor que investiga su propia práctica se ha estudiado por Chávez, J. A. (2000), Castellano, D. (2000), Blanco, A. (2000), García, G. (2001), Addine, F. (2001), Chirino, M. V. (2001), Parra, I. (2001), Recarey, S. C. (2001), Miranda, T. (2002), Fariñas, G. (2004) y otros, los cuales han establecido que la calidad de la educación requiere de profesionales comprometidos, protagonistas de su práctica, capaces de concebir, de ejecutar y de evaluar los resultados de soluciones integrales y han esclarecido mecanismos importantes de la formación profesional, que se comparten, aún cuando los precitados autores evaden la consideración de las condiciones en las que se llevan a cabo tanto el proceso formativo, como la práctica profesional, que no están exentos de comportamientos violentos. En este sentido, es preciso destacar que el proceso pedagógico a través del cual el sujeto deviene profesor connota la profesionalización.

En correspondencia con la lógica de la presente investigación se asume la definición de profesionalización de García, G. y Addine, F. (2002), entendida como el proceso pedagógico de formación y autoformación dado a lo largo de la carrera de Licenciado en Educación, con énfasis en la Disciplina Formación Pedagógica General, que tiene su base en la formación vocacional del futuro profesor y debe contribuir a la formación y desarrollo del modo de actuación, desde una sólida comprensión del rol, tareas y funciones, expresada en la caracterización del objeto, la lógica y los métodos de las ciencias, la lógica de la profesión, en un contexto socio histórico determinado.²

Las valoraciones realizadas permiten penetrar en la dinámica del proceso pedagógico, como proceso social que garantiza, por su esencia comunicativa, que los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva al apropiarse del contenido cultural reestructuren su manera de pensar, de sentir y de actuar; y puedan influir positivamente sobre la configuración de la personalidad de sus futuros estudiantes.

² García, G. y Addine, F. (2002). La profesionalización del maestro desde sus funciones elementales. Algunos aportes para su comprensión.

Desde el referente de la teoría Histórico-Cultural de Vigotski, S. L.(1981), la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica debe ser entendida como un proceso que parte del diagnóstico de las potencialidades y las limitaciones que poseen los estudiantes; es decir, de la consideración de su Zona de Desarrollo Actual, para proyectar las actividades y las situaciones pedagógicas, en que se implicarán asistidos por los profesores, en un contexto de interacción social concreto, para alcanzar los resultados deseados, en los marcos de la Zona de Desarrollo Potencial. El docente en formación inicial intensiva asimila las normas y los modos sociales en la actividad y en la interacción bajo condiciones de orientación de los profesores. El educando es un sujeto activo, consciente y orientado hacia un objetivo, que internaliza procesos que transcurren desde el plano ínter psíquico al intra psíquico.

La ponderación de los elementos psicológicos de la formación inicial del profesor de Secundaria Básica conduce al reconocimiento del papel que se le otorga a las categorías actividad y comunicación, como medios a través de los cuales la personalidad se manifiesta, se forma, y se desarrolla. Este postulado ha de interpretarse con el nivel de profundidad requerido que hace factible la explicación de los derroteros de la formación de la personalidad, no siempre positivos, en los que se expresan las potencialidades formativas de todo el entramado de influencias y de factores condicionantes que subyacen en las cualidades que exhibe el sujeto.

Lo planteado anteriormente apunta a un concepto vigotskiano de cardinal importancia para identificar las fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad; es decir, la situación social de desarrollo, definida como la particular conjugación de las condiciones internas en interacción con los factores externos mediada por la actividad y la comunicación que explica la aparición de cualidades superiores al término de cada etapa.³

La posición que se defiende, explicitada a través de los argumentos precedentes, es coherente con la concepción acerca de la personalidad como un sistema de estructuras psicológicas de diferentes grados de complejidad que constituye el máximo nivel de regulación y de autorregulación de la actividad y de la

³ Vigotski, L. (1934) Citado por Bozhovich, L. I. (1976) La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Página 99.

comunicación del sujeto: González, F. (1995), González, V. (1995), Rodríguez, M. (1996), Bermúdez, R.(1996), y reconoce entre sus cualidades más sobresalientes la de funcionar como una unidad indisoluble de lo afectivo y lo cognitivo, de lo inductor y lo ejecutor, que posibilita la autodeterminación y la autoeducación, sin cuya existencia y participación sería imposible hacer sostenibles las bases sobre las que se levanta la construcción personológica en interacción con la instrucción y la educación.

Las consideraciones establecidas respecto a la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica conducen el análisis hacia la constatación de que la misma carece de un diseño apropiado para propiciar la prevención de la violencia escolar y su acción se limita a censurar y sancionar comportamientos declarados en los reglamentos, pero tal comprensión debe ser cambiada, no solo porque su alcance es insuficiente, sino porque no potencia las transformaciones y los cambios que urgen hacia la configuración de una personalidad capaz de dirigir el proceso pedagógico desde la preparación profesional y de la autoridad que concede ser ejemplo de lo que se pretende inculcar.

Las causas de las deficiencias apuntadas están asociadas al insuficiente desarrollo de la teoría y de la metodología correspondiente para estructurar la formación inicial intensiva en congruencia con fundamentos teóricos sustentables, avalados por la revelación científica de los nexos entre los factores que conforman la base de una proyección avenida a las exigencias y a las demandas de profesionales competentes, tanto desde el punto de vista de sus cualidades personales, como de su profesionalidad.

1.2.- Consideraciones acerca de la violencia escolar desde una óptica sociológica, pedagógica y psicológica.

La violencia como complejo fenómeno social posee manifestaciones a lo largo de la historia de la humanidad y sus consecuencias se expresan en una gama de matices que va desde los daños existenciales hasta la muerte.

A pesar de los prejuicios asociados a la violencia no es, sino a partir de la década del 50 del siglo XX, que algunas organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y el Fondo de Naciones Unidas para

la Educación y la Cultura, entre otras, han trabajado de manera sostenida para intentar eliminar la violencia que perjudica prácticamente a todos los sectores sociales y países del planeta, a cuyo margen persisten sus manifestaciones.

En dependencia de los referentes teóricos asumidos las teorías conformadas para explicar la esencia y las causas de la violencia, enfatizan bien en los factores personales, heredados, bien en los factores ambientales y en los trastornos y las enfermedades, o asumen la intervención mecánica de factores de variada naturaleza, pero no trascienden el análisis metafísico y reduccionista.

En contraposición al enfoque señalado, la concepción marxista leninista acerca de la violencia considera que la misma surge y se manifiesta condicionada por factores económicos; es decir, que no existe como algo inherente a la naturaleza humana sino que se engendra en el seno de las relaciones sociales, asociada a la posición respecto a los bienes materiales y no solo con un papel reaccionario.⁴

Lo anterior debe comprenderse en un sentido general, como expresión de la concepción materialista del mundo, cuyo postulado esencial es que el ser social determina la conciencia social. Marx, C. (1848-1888) y Engels, F. (1848-1888) no negaron la intervención de otros factores, además del económico, en la aparición y la existencia de la violencia. Las interpretaciones simplistas de este planteamiento indujeron a la comisión de no pocos errores y lamentables confusiones teóricas, distorsionadoras de la esencia del pensamiento marxista con repercusiones en las concepciones y las prácticas pedagógicas.

El mérito de la concepción mencionada se expone con particular fuerza en el establecimiento de las bases sobre las cuales se sostiene el conocimiento de las causas, las relaciones y las diversas formas que adopta la violencia, que desmitifica su naturaleza y la hace accesible al estudio científico y a su transformación desde un enfoque dialéctico, que trasciende las comprensiones precedentes.

La tesis que se defiende se sustenta en las posiciones de la concepción dialéctica materialista antes expuesta, y conforme a la misma se guía todo el análisis que se despliega a lo largo de la investigación.

⁴ Engels, F. (1979) "Anti Dühring" Editorial Pueblo y Educación, La Habana, segunda reimpresión. Página 224. En la obra citada se ofrece un detallado análisis de la violencia a partir de la página 192, dedicada a la teoría de la violencia.

Existen múltiples definiciones acerca de la violencia, entre las que se cuentan las aportadas por Domenach, J. M. (1981), Galtung, J. (1985), Parsons, (Citado por Rocamora, P. 1990), Morales, F. (1994), Planella, J. (1998), Jaramillo, E. (1998) y Uries, R. (Citado por Artiles, I. 2001), que tienen en común acentuar en las lesiones físicas que la misma produce en las personas; esto es, centralizan la atención en el terreno de las relaciones interpersonales y dejan fuera importantes manifestaciones, tales como las lesiones que pueden producirse o recibirse del entorno.

Asimismo, Lawrence, J. (1970), Ortega, M. (1991), Artiles, I. (1998), Corsí, J. (1999), García, M. (2001) remarcan en el desequilibrio del poder como elemento principal sobre el que se sustenta la aparición y la consumación de los comportamientos de violencia, sin negar que sus manifestaciones aluden a la esfera de las relaciones interpersonales y que los perjuicios no se restringen al plano físico, que abarcan lo relativo a la moral y lo psicológico, que pueden impactar las relaciones intergrupales. Lo que resulta loable por cuanto amplía la comprensión de la violencia de modo significativo; no obstante, la delimitación de los marcos, los contenidos, las formas, así como las consecuencias y su tipificación continúan necesitados de precisiones más puntuales y elaboraciones teóricas más completas. Lo que conduce al planteamiento de la cuestión acerca de la clasificación de la violencia.

En las valoraciones efectuadas con la pretensión de fundamentar la ubicación de los comportamientos de violencia, merece destacarse que Peña, S. (1999) determinó la existencia de niveles en sus estudios sobre los conflictos, que García, M. (2006) asume para la expresión de la violencia: global, internacional, nacional, social e individual y agrega que se hace necesario considerar además, los planos de análisis, entre los que cuenta el filosófico, el sociológico y el psicológico.

En esta investigación se comparten las ideas antes expresadas y se asumen los niveles: social e individual, y los planos: sociológico, pedagógico y psicológico, lo que permite una interpretación más holística de la diversidad de formas expresivas que adopta la violencia y las clasificaciones realizadas.

Existen múltiples criterios para tipificar la violencia como fenómeno social: Bourdieu, P. (1985), Passeron, J. C. (1985), García, M. (2001), Sánchez, S. (2002), Díaz-Aguado, M. J. (2003) que obedecen

a uno o varios rasgos que el autor prioriza, tales como los sujetos perjudicados, las causas, la esfera afectada y otros.

Resulta apropiado hacer referencia a la llamada violencia simbólica, término acuñado por el sociólogo Bourdieu, P. (1985), y empleado para designar la inculcación de contenidos que refuerzan el apego al orden imperante a través de mecanismos de legalización. En tal sentido, se entiende que la acción pedagógica es "objetivamente una violencia simbólica", ya que, las relaciones de fuerza, fundamento de la formación social, son el fundamento del poder arbitrario (en la comunicación pedagógica). Hay "imposición" e "inculcación" de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición e inculcación que es la educación. Dichas ideas marcaron un hito en la percepción de la violencia al llamar la atención sobre manifestaciones de la misma hasta entonces insospechadas. Pero, el autor en cuestión no considera que el hombre posee la capacidad de anticipar el futuro y prever la calidad de las influencias educativas a partir de su percepción del tipo de sociedad que pretende construir o preservar, conforme a las imprescindibles normas de convivencia que han de observarse.

Moreno, J. M. (1997) y Orpinas, P. (1997), así como en el "Informe de América Latina sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes, en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas" (2006), asumen, la necesidad de considerar el entorno en que se manifiesta la violencia, lo que permite distinguir entre otras, la que se produce en el contexto de la escuela, cuya denominación consensual es violencia escolar, sin olvidar que estas manifestaciones pueden presentarse en cualquier otro escenario, pues constituyen un reflejo del nivel de desarrollo que posee la sociedad en su conjunto.

En el círculo de la escuela se reproducen las relaciones sociales inherentes al momento socio histórico concreto, en todo su espectro de matices, pero asociadas, tanto al decursar, como al contenido, los actores y los escenarios concurrentes, todo lo cual es de obligatoria consideración para entender las particularidades de la violencia escolar tanto en sentido general, como puntual y contextualizadamente.

Se trata de discriminar las circunstancias y los factores de carácter subjetivo y objetivo que se conjugan para configurar los comportamientos de violencia en los protagonistas del proceso pedagógico, de

manera útil, tanto desde la teoría, como de la práctica, que se forman y se expresan a través de los medios de expresión de la personalidad: la actividad y la comunicación.

A tenor con los referentes declarados, se distinguen las manifestaciones de violencia escolar:

1.- Según la cantidad de los sujetos implicados: Este criterio apunta esencialmente a lo sociológico y sirve de apoyo a la comprensión del impacto de la violencia en la vida escolar y la calidad de la salud de las relaciones interpersonales que en ella se establecen entre los protagonistas del proceso pedagógico.

1.1.- Violencia individual: Es la que se expresa mediante las relaciones interpersonales y tiene su origen en la sociedad. Alude a los fenómenos asociados a la denominada seguridad ciudadana e incluye el suicidio y otros actos auto-abusivos, cuyo conocimiento importa en tanto pueden manifestarse en el contexto escolar.

1.2.- Violencia grupal: También llamada colectiva, es el tipo que se produce cuando la sociedad colectivamente, o por grupos significativamente importantes de ella, participa activa y públicamente en su ejercicio. En el marco escolar sus principales manifestaciones consisten en la presión que ejerce el grupo sobre el comportamiento de sus miembros y los conflictos intergrupales.

2.- Este criterio alude a las expresiones específicas que adoptan las manifestaciones de violencia en el contexto escolar y desempeñan un valioso papel metodológico porque muestra todo el espectro que abarcan las mismas.

2.1.- Violencia física: Aparece cuando un protagonista del proceso pedagógico ejerce su poder sobre el otro y daña su integridad física mediante el maltrato corporal.

2.2.- Violencia verbal: Se estructura sobre la base del empleo del lenguaje con la intención deliberada de perjudicar o dañar al interlocutor.

2.3.- Violencia psicológica: Conjunto de recursos empleados para manipular, intimidar, disminuir o estigmatizar al otro con la finalidad de llevarlo a una situación de subordinación o indefensión respecto a las intenciones del que la ejerce y su presencia es significativa en el contexto escolar.

2.4.- Violencia gestual: Se estructura sobre la base del empleo del lenguaje no verbal con la intención deliberada de perjudicar o dañar al interlocutor e incluye el empleo del silencio con fines lesivos.

2.5.- Violencia simbólica: Consiste en el conjunto de contenidos de la educación que se inculcan al sujeto con el deliberado propósito de inducirle la aceptación del orden imperante por medios institucionalizados. Muy relacionada con esta manifestación Pérez, G. (1997) refiere la violencia estructural, como inherente a las estructuras sociales, sinónima de la injusticia social que se expresa en oportunidades de vida diferentes.

2.6.- Violencia sexual: Es la estructuración de comportamientos dirigidos a imponer la aceptación de las intenciones en la esfera sexual, por diversos medios y métodos que resultan lesivos para el otro.

2.7.- Violencia ambiental: Se expresa en las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno, y se caracteriza porque en las mismas uno o ambos resultan dañados e incluye el maltrato a la propiedad social, destrucción de la biótica y demás agresiones al entorno físico.

Las valoraciones efectuadas en el informe de América Latina sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes, en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas (2006), son precisas en la revelación de las consecuencias que acarrea la violencia escolar cuando plantea: “La violencia, afecta profundamente el ambiente escolar, reduce el rendimiento de los y las estudiantes y cuerpo docente, deteriora las relaciones, incide sobre el abandono y la expulsión escolar. Entre los factores que pueden generar violencia se señalan medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos, alumnas y profesores, graffiti, daños físicos a la escuela, reglas de organización poco explícitas, falta de recursos humanos y materiales, bajos salarios del cuerpo docente y administrativo, falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar, falta de comunicación entre las familias y la escuela. En esta enumeración puede verse que no se entiende el problema como una cuestión simplemente de actitudes recíprocas, sino como una interrelación de los factores que pueden producir malestar”.⁵

⁵La violencia contra niños, niñas y adolescentes (2006). Informe de América Latina en el marco del estudio mundial de las Naciones Unidas.

Las anteriores consideraciones interesan desde la perspectiva pedagógica, no solo por la denuncia que aportan de las implicaciones negativas, sino también porque constituyen un llamado a empeñar esfuerzos en la búsqueda de soluciones pertinentes a tan acuciante lastre; mas, la complejidad del asunto y su innegable conexión con las particularidades de la sociedad en la que se expresa, impone limitaciones al diseño pedagógico de estrategias dirigidas a su atenuación.

No debe obviarse en el presente análisis lo relativo a la óptica de la psicología, que como ciencia que tiene por objeto el estudio de la subjetividad, aporta los referentes teóricos y prácticos sobre los que la pedagogía puede construir el conjunto de acciones válidas y fiables para inducir, en su ejecución, las transformaciones deseadas. Vigotski, S. L. (1977), Olweus, D. (1983), González, F. (1995), entre otros, confirman el carácter complejo del condicionamiento del comportamiento humano, a partir de la esencia individual e irrepetible de la personalidad, que no puede ser desconocido en cualquier pretensión de conformación de alternativas u otros medios de influencia pedagógica sobre la misma.

La violencia, en sentido general, y la escolar, en especial, impacta en el proceso de conformación de la personalidad en cualesquiera de las etapas de su desarrollo ontogenético, en una dirección no sólo negativa, pues no se excluye un efecto positivo explicable desde el fenómeno de la resiliencia, entendido como la capacidad que poseen algunas personas para transformar los eventos e influencias nocivas en fuerza motriz del desarrollo y del crecimiento personal con una orientación social positiva.

Frente a la violencia se aboga cada vez más a favor de la no violencia, entendida en su sentido positivo, como la opción metodológica en la resolución de conflictos que permite la paz, comprendida como un proceso de resolución no violenta de las contradicciones. En este sentido la no violencia, como estilo de vida, busca la armonía de la persona sobre la base de los valores de cooperación, respeto a la diferencia, igualdad, justicia, ecología y otros, lo que presupone la renuncia al empleo de la violencia como vía de solución de los conflictos y la búsqueda de una inserción sostenible en el sistema de las

relaciones sociales. A este aspecto se han referido Sánchez (1985), Barahona (1989), Judson (1989), Grasa (1990), Jares (1991) y Romía (1991)⁶.

Se comparten los pronunciamientos anteriores por cuanto representan un importante paso hacia adelante en el desarrollo de la teoría y la metodología de la prevención de la violencia en todas sus manifestaciones, es oportuno significar que la idea central que anima la presente tesis va más allá de tales planteamientos y se pronuncia a favor no ya de la armonía, sino de la fraternidad.

1.3.- La prevención de la violencia escolar. Su esencia y perspectivas en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

El término prevención no es privativo de la educación. Su empleo se asocia a la aplicación de determinadas medidas o a la toma de precauciones para evitar que se produzca un daño específico, por ejemplo: la prevención del consumo de drogas, de alcohol, de tabaco y de la violencia, entres otras.

En el terreno educacional institucionalizado la prevención se asume por González, E. (1996), Bell, R. (1997), Sablón, B. (2002), Sánchez, B. (2006), entre otros, como un elemento independiente, pero asociado a la educación, que tiene un fin esencialmente remedial y compensatorio, dirigido a complementar la labor educativa, consustancial al proceso pedagógico. Esta comprensión presupone la existencia de determinados niveles y tipos de prevención en dependencia de los grupos poblacionales a los que se orienta y su situación. Semejante percepción de la prevención se justifica mediante las reconocidas insuficiencias o imposibilidades de la educación institucionalizada para asegurar la formación de las cualidades deseadas en los educandos y de hecho constituye un reconocimiento tácito de las limitaciones de los centros docentes en la dirección apuntada.

Otra comprensión de la prevención es la que la entiende como consustancial a la educación, es decir como un atributo o función de esta, Díaz, C. (2001), Sablón, B. (2002), Blanco, A. (2004), Recarey, S. C. (2004), entre otros. En tal caso se amplían los marcos del reconocimiento de la competencia de la

⁶ Pérez, G. (1997) "Cómo educar para la democracia". Editorial Popular. España, página 103.

misma, sin embargo, entenderla así presupone realizar precisiones teóricas que excusen la identificación de ambas categorías, como suele suceder.

Desde el punto de vista que se sostiene en la presente tesis, lo relacionado con la prevención debe ser ponderado desde una visión más integral y abarcadora, que le reconozca no solamente un papel remedial, compensatorio e incluso anticipatorio, porque ello la constriñe e impide comprenderla en un sentido positivo adecuado, que trasciende su percepción restringida a la evitación de las transgresiones, la inducción del respeto a las normas y la compensación a las afectaciones somáticas o psicológicas.

La posición que se defiende implica asumir la prevención no en el sentido tradicional, que le supone el papel de garante de la inducción de las transformaciones que hacen posible la inserción de las personas a la sociedad de forma armónica, para condicionar una convivencia tranquila, porque tal acceso olvida o evade reparar en los estados subjetivos; es decir, en los sentimientos, el grado de satisfacción del sujeto y la necesidad del mismo de recibir gratificación y placer de lo que hace y vive.

A tal efecto la prevención debe potenciarse para hacer de la vida en sociedad el escenario apropiado para la expresión libre de la fraternidad, el amor y la ternura, consustanciales a la condición humana, capaz de alzarse a peldaños de desarrollo cada vez más elevados.

Sobre la base de las valoraciones efectuadas se sostiene que la prevención es una función de la educación y por ello, junto a la función desarrolladora y la formativa habría que mencionarse la preventiva, que se interconecta de tal forma con las restantes, que resulta inseparable de las mismas. La aseveración precedente se manifiesta en el rol que desempeña la educación en la socialización, entendida como un complejo proceso mediante el cual se deviene ser social y por tanto sociable; es decir, propenso y dispuesto a la relación con los semejantes, lo que debe ser entendido como el resultado de las influencias ejercidas sobre el sujeto para que oriente sus sentimientos, sus conocimientos y su comportamiento hacia la integración, así como el respeto a las normas y a las reglas de la convivencia social y contribuya activamente a perfeccionarlas, a la vez que resulta, en esta relación, perfeccionado él mismo.

No se puede olvidar la relación entre la educación, la orientación y la prevención. Para Calviño, M. (2000), Blanco, A. (2004), Suárez, C. (2004), la educación es un proceso de orientación y esta a su vez posee un carácter preventivo; es decir, reconocen la existencia de nexos muy sólidos entre ellas, aunque no pueden ser identificadas, criterio que se comparte, aunque se significa que desde la óptica asumida la categoría educación es la que engloba las restantes.

Efectuadas las precisiones respecto a las relaciones de la prevención con otras categorías pedagógicas, y analizadas las definiciones realizadas por Bell, R. (1996), Díaz, C. (2001), Sablón, B. (2002), Sánchez, B. (2006), se impone especificar los rasgos esenciales de la misma:

- ❖ Constituye una función de la educación.
- ❖ Posee un carácter procesal, flexible, participativo y contextualizado.
- ❖ Se vincula estrechamente con la orientación.
- ❖ Favorece la anticipación de daños y su evitación, impide la progresión de los ya establecidos y su compensación. Potencia el desarrollo de la personalidad hacia la fraternidad.
- ❖ Permite experimentar y compartir las vivencias de gratificación, satisfacción y placer asociadas al crecimiento personal y grupal.

Varios autores cubanos coinciden en significar el consenso para clasificar la prevención en niveles y aducen que ello permite discriminar los destinatarios de las acciones preventivas en función de la presencia o no de las afectaciones, así como su gravedad, una vez entronizadas: Vasallo Barrueta, N. (1994), Díaz Cantillo, C. (2001), Matamoros Suárez, M. C. y Alfonso Moreira, Y. (2002), Reyes Díaz, A. y Martínez Galiano, J. (2002), Caballero Rodríguez, T. y Guzmán Miranda, O. (2002). Estos últimos refieren la existencia de otros criterios de clasificación de la prevención a partir de la determinación del objeto específico, lo que permite hablar de la prevención individual, grupal y social.

El trabajo preventivo en Cuba está diseñado actualmente para que se ejecute en tres niveles, según declara Díaz Cantillo, C. (2001). El primer nivel dirigido a todos los individuos que integran la sociedad: grupos familiares, escolares y comunitarios; segundo nivel: a toda la población en riesgo, y tercer nivel: a

toda la población con trastorno de la conducta y marginalidad. La propuesta que se defiende va encaminada a la prevención en el primer nivel, lo que se comprende porque dadas sus características no se debe hacer excepción de persona alguna.

Una arista de la prevención es la de la violencia que es objeto de atención por la comunidad científica extranjera y nacional, sobre la cual son frecuentes publicaciones e investigaciones como las de: Makarenko, A. S. (1977), Ortega, R.(2000), Díaz, C. (2001), García, M. (2001), Venet, R. (2003), que le han reconocido un valor significativo desde sus potencialidades, tanto curativas como profilácticas, pero concebida como un apéndice remedial de la educación y no como un rasgo consustancial a la misma.

Lo relativo a la prevención de la violencia escolar es objeto de una atención acentuada por la trascendencia que ella posee para la salud de las relaciones sociales y la sociedad en su conjunto. Las investigaciones de Díaz-Aguado, M. J. (1995), Gargallo (1996), Moreno, J. M. (2000), García, M. (2001), Castro, A. (2005), Regueira, K. (2007) confirman la idea apuntada, e independientemente de sus sustentos teóricos y metodológicos heterogéneos, resultan loables por su intencionalidad. No obstante, aún es insuficiente el destaque de la importancia que posee la formación personal para, además de prevenir la violencia escolar en los demás, estructurar comportamientos propios excluyentes de violencia y favorecedores de la fraternidad.

Focalizar la atención en la formación personal y la preparación del docente para la prevención de la violencia escolar se justifica, entre otras, por las razones siguientes:

- La violencia escolar es una realidad presente en las escuelas.
- Son portadores de violencia escolar los protagonistas del proceso pedagógico.
- Falta un diseño didáctico de la enseñanza y del aprendizaje de la prevención de la violencia escolar.

Todo lo expuesto hace comprensible que el Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial intensiva no podrá concebir e instrumentar las acciones educativas pertinentes para prevenir la violencia escolar, si no posee la formación personal requerida y no dispone de los conocimientos que le permitan acceder a la comprensión e identificación de las causas, las

manifestaciones y las consecuencias que se derivan de los comportamientos violentos; pero tampoco será capaz de estructurar procedimientos profilácticos eficientes y eficaces, si no incorpora las habilidades correspondientes, que condicionen un desempeño profesional exitoso e independiente.

En consonancia con la lógica asumida, a la formación inicial intensiva le corresponde asegurar la estructuración del sistema de influencias educativas que posibiliten, junto a la habilitación para asumir la dirección de las actividades docentes, los cambios y transformaciones personales hacia la fraternidad, la ternura y el amor. Cuestión esta que, lamentablemente, no cuenta con el diseño pedagógico que se precisa para su materialización. Tal diseño apunta a la consideración de los elementos relacionados con la formación y el desarrollo de la personalidad de los protagonistas del proceso pedagógico.

Adentrarse en la esencia del proceso de formación de la personalidad es poder distinguir entre los contenidos que por su naturaleza son susceptibles de ser enseñados y por tanto aprendibles y aquellos que son formados como consecuencia de la inculcación. De ahí, la necesidad de trabajar en pos de crear condiciones favorables, exentas de violencia, en los grupos de pertenencia en cuyo seno el hombre nace, vive y se desarrolla. No obstante, en el proceso de socialización intervienen múltiples factores, agentes y agencias que, como reflejo del nivel de desarrollo de la sociedad, exhiben en ocasiones conductas violentas que se imitan y se constituyen en fuentes de aprendizaje de las mismas, por lo que tal circunstancia debe ser objeto de atención particular en la labor educativa.

La prevención de la violencia escolar es aprendible y debe ser enseñada, y es posible en el transcurso de la formación inicial intensiva a los docentes de Secundaria Básica, con la doble intención de provocar en ellos las transformaciones en la configuración de sus respectivas personalidades, además de pertrecharlos de los recursos imprescindibles para adquirir un desempeño profesional exitoso. Conforme a esta lógica la formación inicial debe establecerse sobre la base de los aprendizajes que se acreditan como convenientes porque propician la solución adecuada de los problemas que la vida plantea.

Porque la personalidad no se configura en condiciones de aislamiento, la cuestión relativa a los grupos y su funcionamiento es trascendente para los estudios sobre la prevención de la violencia escolar pues la

vida de los sujetos transcurre en el seno de los grupos sociales a los que pertenece y de los cuales adquiere los elementos esenciales con los que construye, en circunstancias específicas, su ser, su subjetividad. Ello tiene tal significación, que Pichón, E. (1995), sostiene que las influencias grupales conforman el grupo interior de cada individuo. A este asunto se han referido Ojalvo, V. y Castellanos, D. (1995), Hernández, N. (1998), Moreno, J. M. (2006), desde una perspectiva funcional, para encausar acciones pedagógicas encaminadas al desarrollo grupal, sin embargo, no dejan explícitas las bases sobre las cuales se alza la comprensión y la instrumentación de la prevención de la violencia escolar, como contenido de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Pedagógicamente es inevitable hacer referencia al contenido del rol profesional del docente, concretado en las tareas básicas de educar y de instruir, que se cumplen por medio de las funciones docente metodológica, de investigación y de orientación⁷, ya que la efectividad y la eficiencia del quehacer profesional del docente, atañe a la calidad de su preparación para prevenir la violencia escolar y no de forma tangencial, sino de modo sustancial. Es innegable que los resultados de la labor del profesor, en última instancia, deben ser ponderados en los términos de la formación ciudadana.

En la prevención de la violencia escolar la situación social de desarrollo guarda una significación metodológica especial, ya que revela los elementos y las relaciones que intervienen en la configuración de la personalidad y posibilitan, desde ese conocimiento, estructurar el proceso formativo conforme a la consideración de las condiciones internas del sujeto y los factores externos que se interconectan a través de su actividad y su comunicación, cuya conjunción constituye el sustento del que emergen las nuevas cualidades.

Otro elemento infaltable en el diseño pedagógico de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica es el relativo a la anticipación, que, psicológicamente, se comprende como la manifestación de las funciones psíquicas superiores creativas del hombre, que le confiere al intelecto humano una potencialidad proyectiva que amplía los horizontes adaptativos de manera

⁷ Blanco, A. (2001). Introducción a la sociología de la educación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

especial, además de posibilitar la modelación de las transformaciones de la realidad circundante y del propio sujeto, para producir las adecuaciones que favorecen la satisfacción de las necesidades, la autoconstrucción y el crecimiento personal.

Llamar la atención referente a la anticipación interesa tanto cuando alude a la previsión implícita en la prevención de la violencia escolar, referida a la identificación de riesgos, probables daños y la articulación de factores condicionantes de formación y desarrollo, como cuando denota la cualidad que practica el análisis de las condiciones de la existencia, su complejidad y dinamismo, en las que resulta imposible prever la multiplicidad de factores que conforman situaciones inesperadas, para las cuales no es dable prepararse con antelación y demandan de esfuerzos especiales para encontrar con la inmediatez requerida la solución apropiada. Tal circunstancia es inherente al ejercicio de la profesión pedagógica y, por tanto, no puede desconocerse en la formación inicial intensiva.

Cuando el sujeto es compulsado a actuar en posiciones inesperadas recurre a la intuición, entendida como la forma de conocimiento inmediato y espontáneo, que deriva de la interacción de las formas sensoriales y abstractas de los conceptos que se expresa en la posibilidad del sujeto para aprovechar la experiencia acumulada y los conocimientos previamente adquiridos en función de vaticinar la verdad, descubrir lo nuevo a partir de variaciones en las relaciones entre los juicios lógicos inherentes a los eslabones intermedios de la actividad racional y proceder en correspondencia con ello.

Lo antes afirmado evidencia que no puede desconocerse la multiplicidad de situaciones en las que se impone orientarse bien para proceder, sin perder de vista la necesidad de atemperar las respuestas a las particularidades del momento y demás elementos concurrentes, entre los que se encuentra el nivel de estructuración o desestructuración conformado, porque se trata de asuntos que se diferencian e imponen a los sujetos involucrados en la movilización de recursos distintos.

De lo anterior se infiere que la Pedagogía tiene ante sí ineludibles retos en relación con la formación inicial intensiva para hacer posible tanto la formación personal, como la preparación para la prevención de la violencia escolar y que se resumen en:

- ❖ Diseñar la inclusión de la prevención de la violencia escolar en las acciones encaminadas a pertrechar al personal docente de las herramientas necesarias para efectuar la labor profesional con la integralidad y las esperanzas de éxito que la sociedad requiere.
- ❖ Insertar en la cotidianidad del docente la atención diferenciada que propicie la prevención de la violencia escolar a la vez que promueva los desarrollos personales y grupales deseados.
- ❖ Desarrollar la didáctica de la prevención de la violencia escolar que considere la conjugación de la formación personal requerida, con la preparación teórica y metodológica que garanticen un desempeño profesional exitoso.

1.4.- Tendencias históricas de la formación del docente de la Secundaria Básica en Cuba para prevenir la violencia escolar.

La preocupación de la Revolución Cubana por elevar los niveles de educación del pueblo se expresa en la instrumentación de acciones inmediatas, enrumbadas a hacer realidad el programa de transformaciones contenido en el alegato *La historia me absolverá*, entre las que sobresalen los esfuerzos por asegurar la formación de los docentes, con la preparación requerida, para llevar a efecto tan magna tarea.

Los planes de formación de los profesores, instituidos en 1964, han experimentado sucesivos cambios con el objetivo de su perfeccionamiento, para transitar desde una primera versión de transformación conocida como *plan A* hasta otras, que les incorporaron necesarios elementos de puntualización de aspectos tales como: el sistema de conocimientos, las habilidades profesionales, el modelo del egresado, la definición de los componentes del Plan de Estudio y la contribución de cada uno de ellos a la formación del docente, entre otros. En consecuencia, resulta útil el análisis de la evolución histórica de la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica en lo relativo a su preparación para prevenir la violencia escolar, en el período desde 1959 hasta la actualidad.

Los indicadores a emplear en este estudio tendencial son:

- Formación psicopedagógica desde el currículo, como herramienta preventiva.

- Perspectiva socioprofesional de la formación.
- Formación personal y preparación para prevenir la violencia escolar.

En la determinación de las etapas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- ❖ Surgimiento de los planes de formación de profesores de la enseñanza media, que marcaron un hito en la preparación institucionalizada de los docentes para la Secundaria Básica.
- ❖ Perfeccionamiento del sistema educacional, lo que permitió la realización de adecuaciones necesarias en la concepción y la práctica de la formación inicial.
- ❖ Surgimiento de la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica, representó un momento de obligatoria referencia en el análisis de la evolución histórica de la manera de concebir la preparación del profesor a tono con las exigencias sociales.

Para este análisis se precisan las siguientes **etapas**:

- 1.- Etapa de la prevención concomitante en la formación del personal docente (1964-1976).
- 2.- Etapa de la legalización de la prevención en la formación del personal docente (1977-2001).
- 3.- Etapa de implementación de la concepción formativa general integral (2002-actualidad).

Etapa de la prevención concomitante en la formación del personal docente (1964-1976).

Como respuesta a la necesidad de contar con el personal docente capacitado para dirigir la formación de las nuevas generaciones se inició, en 1964, la formación institucionalizada de los profesionales de la educación que el país requería. Se superó el momento inicial de instrumentación del programa contenido en el documento de *La historia me absolverá*.

Advino un impulso significativo en la formación del personal docente, con la creación de los Institutos Pedagógicos, como sendas facultades de las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente, que contaban con una sección dedicada a la formación de los profesores de una doble especialidad para ejercer en el nivel medio, a partir de una matrícula conformada por estudiantes que habían terminado sus estudios de Secundaria Básica.

El Plan de Estudio se contemplaba para cuatro años y combinaba lo académico con dos períodos de práctica docente ubicados en segundo y cuarto año respectivamente, en los que se asumían las responsabilidades principales del ejercicio de la profesión, con fuerza en la impartición de las clases, bajo la orientación y el control de los jefes de cátedra de las escuelas.

La formación psicopedagógica abarcaba contenidos de Psicología General, Psicología Evolutiva y de las Edades, Teoría de la Educación, Metodología de la Labor Educativa y Medios de Enseñanza. La misma poseía un carácter academicista y reproductivo que se evaluaba mediante instrumentos concebidos desde una perspectiva tradicionalista, lo que no favorecía su incorporación como recurso pedagógico al quehacer profesional de una manera fluida y coherente.

El Destacamento pedagógico *Manuel Ascunce Domenech*, constituyó un momento importante en el desarrollo de la preparación de los profesores del nivel medio, cuya creación en el año 1972 estableció el plan de formación en una sola especialidad, se efectuó desde la escuela bajo la concepción del principio estudio-trabajo que implicó importantes cambios en los programas de las asignaturas que conformaban el ciclo psicopedagógico y de forma particular en lo referido a la integración de los saberes y su vínculo con el contenido de la profesión. Por primera vez en la formación del personal docente se introduce el trabajo científico-investigativo y la organización de una estructura de eventos científicos desde la carrera hasta la edición nacional, celebrada en el año 1974.

Así, la formación psicopedagógica se favoreció; sin embargo, los elementos relativos a la prevención de la violencia escolar se mantuvieron ausentes, con tratamiento explícito, aunque algunos trabajos científicos-investigativos ya apuntaban hacia la necesidad de atender dicha problemática.

Lo anteriormente declarado sentó las bases para que, con el advenimiento de la red de centros de Educación superior en el año 1976, y el consiguiente nacimiento de los Institutos Superiores Pedagógicos, la carrera comenzara a denominarse Licenciatura en Educación.

Para comprender los elementos relacionados con la perspectiva socioprofesional de la formación en la etapa es necesario considerar la influencia que ejerció sobre la misma la ocurrencia de un conjunto de

eventos sociales de particular trascendencia, entre los que se destacan: la celebración del Primer Congreso del Partido Comunista Cubano (1975), que definió la Plataforma Programática y aprobó las Tesis y la correspondiente Resolución sobre política educacional; la aprobación de la Constitución de la República en el año 1976, que en su carácter de ley de leyes, refrendó legalmente la proyección ideológica en materia de educación; lo que unido a la apertura de nuevas escuelas para atender a menores con trastornos en la conducta y la creación de comisiones de trabajo que involucran a varios ministerios sirvió para estructurar las bases organizativas sobre las que se erigió el trabajo preventivo.

Los jóvenes que acudieron al llamado de la Revolución para formarse como profesores confirmaron la posesión de las cualidades de la personalidad que les distinguieron como continuadores de la obra educacional; confirmándose que la proyección social seguía escenificándose en los marcos de la construcción de un proyecto potenciador de la participación activa en las transformaciones, que de manera radical, marcaron el rumbo de los nuevos tiempos. En este sentido se puede afirmar que el prestigio social de la profesión pedagógica descansaba sobre los hombros de los protagonistas de su práctica, comprometidos conscientemente con el impulso a los cambios que se necesitaban.

Propicia a combinarse en la formación del personal docente la teoría con la práctica, con la determinación de períodos de práctica docente en diferentes momentos de la carrera, para asumir, con el surgimiento del Destacamento pedagógico, el principio de la vinculación del estudio con el trabajo como idea central que guía y atraviesa todo el proceso formativo.

Respecto a las aportaciones en la formación personal del Plan de Estudio debe significarse que adolecía de un diseño preciso y ello constituía un obstáculo real que lastraba las posibilidades de concretarlas, lo que permite afirmar que las mismas resultaban como productos concomitantes tanto en lo referido al aspecto axiológico, como el relativo a los modos de actuación. Ello explica que no se produjeran transformaciones ostensibles hacia la fraternidad.

La formación recibida en el marco de los Planes de Estudio vigentes en esta etapa era en exceso academista y centrada en el dominio de una especialidad, lo que denotaba una tendencia formativa instruccionalista, en detrimento de la preparación para realizar eficientemente la función educativa.

La tendencia fue a considerar en el trabajo científico estudiantil las primeras ideas, que de manera espontánea, apuntaban hacia la necesidad de prestar atención diferenciada en la formación inicial a lo relativo a la prevención de la violencia escolar y la creación de las premisas legales que la refrendaran.

Las limitaciones de la concepción para la formación de los profesores no permitieron la sistematización y el desarrollo del rol orientador del docente, y la apropiación sistémica de las herramientas para el despliegue de su labor preventiva con la consiguiente afectación al desempeño profesional.

La carencia de trabajo sistemático con el diagnóstico de las características psicológicas y pedagógicas del alumno y el grupo, constituyó un obstáculo para favorecer adecuadamente la formación profesional del docente; pues estas son herramientas básicas en la dinámica de la prevención de la violencia escolar sin cuyo concurso no es posible la consecución de resultados positivos en la formación y en el desarrollo de la personalidad propia y de los educandos.

Etapas de la legalización de la prevención en la formación del personal docente (1977-2001).

La intención de elevar la calidad de la preparación del docente se expresó en los cambios que se operaron, concretados en los diferentes Planes de Estudio, diseñados y puestos en práctica:

- **Plan de Estudio A (1977-1981):** Precisó el nivel de ingreso con el bachillerato vencido; ordenó el diseño de la Práctica Laboral; formuló los objetivos; definió las formas de culminación de estudio y fijó la duración de la carrera en cuatro años. Aparece la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, con el objetivo de asegurar los profesores para desarrollar las asignaturas del ciclo psicopedagógico en las Escuelas Pedagógicas y los Institutos Superiores Pedagógicos.
- **Plan de Estudio B (1982-1989):** Mantiene el nivel de ingreso exigido en el plan anterior, hace más exacto el modelo del especialista e imprime mayor eficiencia al sistema de formación práctico-docente, precisó los objetivos de la formación profesional, produce mejorías en el balance de la carga semanal y

eliminó contenidos, agregó un año a la duración de la carrera, entre otras. En 1982 comenzaron las investigaciones de validación las que permitieron constatar los desequilibrios en la atención a lo académico, a lo laboral y a lo investigativo, que influía negativamente en la formación y en el desempeño profesional, pues no garantizaba la formación de las habilidades profesionales con nivel requerido.

- **Plan de Estudio C (1990-2001):** Mantiene el nivel de ingreso exigido anteriormente y propicia una aproximación de mayor alcance al Modelo del Profesional desde la revelación de las relaciones entre los componentes del Plan de Estudio: académico, laboral e investigativo, significó el papel de los mismos desde una comprensión más integral de la formación del docente con un perfil amplio, se descentraliza la introducción de modificaciones al Plan de Estudio dentro de marcos razonables, se delimitan las disciplinas docentes como arreglos didácticos integradores y se determinan los objetivos como categoría rectora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este Plan de Estudio también es objeto de análisis y de valoraciones que aconsejaron la introducción de modificaciones que posibilitaron su perfeccionamiento a partir de la consideración de los resultados del trabajo científico- metodológico y propiciaron la aparición del *plan C modificado*.

Estos Planes de Estudio, independientemente de sus características, resultaron pasos de avance en el desarrollo y en la formación de los profesores, y en ellos aparece, por vez primera, la referencia al trabajo preventivo como un elemento del contenido de las asignaturas del ciclo de preparación psicopedagógica, pero con un carácter descriptivo que si bien garantizaba la información del profesional en formación en la dirección apuntada, no lo pertrechaba de los recursos necesarios para insertarlo en el ejercicio de la profesión. Se significa la excepción constituida por la preparación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología en cuyo Plan de Estudio se contemplaba la asignatura Diagnóstico y Orientación, que a pesar de su enfoque clínico, aportaba elementos prácticos, útiles en la instrumentación del trabajo preventivo.

En el ámbito de las constantes transformaciones inherentes al proceso de vida de la sociedad se emitieron varios instrumentos legales, entre los que se encuentran el Código de la Niñez y la Juventud

de 1978, el Decreto Ley 64 de diciembre de 1982 y el Código de la Familia de 1987, que marcaron avances significativos en el logro de la educación y de la atención de niños, de adolescentes y de jóvenes. Tales determinaciones impactaron la práctica profesional pedagógica y dejaron su impronta en la perspectiva socioprofesional que se perfila cada vez más hacia un modelo que contemple cualidades y modos de actuación típicos de un nivel superior de integralidad y de eficiencia en su desempeño.

En el marco de los esfuerzos gubernamentales por impulsar la prevención de todas aquellas manifestaciones que de una u otra forma lesionan la dignidad humana, incluida la violencia, se instituyó el Programa director de promoción y educación de salud, el cual si bien constituyó un importante paso de avance, no hace énfasis suficiente en lo relativo a la violencia escolar.

La formación profesional resultó favorecida por el conjunto de actividades curriculares en las que obligatoriamente se involucraba el estudiante, como parte de su formación inicial. Mas, se mantuvo el insuficiente diseño, planificación, organización, ejecución y control de los resultados de las influencias pedagógicas sobre la configuración de su personalidad y ello condicionó la conformación de modos de actuación incongruentes con la aspiración de educar hacia la fraternidad a partir de producir las transformaciones requeridas en los profesores. La educación de la personalidad hacia la fraternidad, el amor y la ternura continuaba siendo un desiderátum.

La contribución de la formación inicial, garantizada por los Planes de Estudio vigentes, para la prevención de la violencia escolar se puede afirmar que se diferenciaba insignificadamente de la formación de la etapa anterior, tanto desde el punto de vista de la preparación teórica, como metodológica lo que se refractó negativamente en la calidad del desempeño profesional.

La tendencia en la etapa se caracteriza por el completamiento de los instrumentos legales que amparan la ejecución del trabajo preventivo y permitieron la puntualización de las funciones y las obligaciones de las instituciones escolares; además de la inclusión en los Planes de Estudio de todas las carreras de aspectos relacionados con la prevención, aunque con un enfoque predominantemente descriptivo.

Continúan las dificultades en el trabajo con el diagnóstico y la caracterización psicológica y pedagógica del estudiante y el grupo, que impiden proyectar satisfactoriamente la labor educativa en sentido general, y la inclusión en el sistema de influencias educativas de aquellas dirigidas a potenciar el establecimiento de relaciones interpersonales cooperativas, en un clima psicológico distendido, de respeto y favorecedor de la tolerancia, la colaboración y la fraternidad.

Etapas de implementación de la concepción formativa general integral (2002-actualidad).

Los cambios descritos en las etapas precedentes constituyen la expresión de las particularidades del camino que condujo a la conjugación de circunstancias y de condiciones subjetivas, que originaron las transformaciones para responder a los problemas actuales de la educación Secundaria Básica, y sentaron las bases para concebir una nueva concepción en la formación de los docentes, cuyo centro es su preparación para influir sobre la configuración de la personalidad de sus educandos, de modo que sean satisfechas las exigencias de la sociedad cubana.

En la búsqueda de soluciones eficientes se instrumentó el experimento conocido con el nombre de “*Los Valientes*”, a partir de la preparación emergente de cien bachilleres, que demostró la viabilidad de las ideas que sustentaron la experiencia y marcó el nacimiento de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Profesor General Integral de Secundaria Básica, que inició en el curso escolar 2001-2002.

La formación psicopedagógica del Profesor General Integral de Secundaria Básica fue diseñada para dar respuesta satisfactoria a las exigencias a él planteadas; se tomó en consideración la necesidad de mantener la presencia de este ciclo a lo largo de toda la carrera y se asume una estructura curricular cercana a la modular disciplinar⁸ en la que se propicia el tratamiento de los contenidos de la disciplina Formación Pedagógica General con un enfoque profesional que beneficia el establecimiento de los vínculos entre la teoría y la práctica; se contemplan asignaturas y talleres que amplían el espectro formativo y se explicita la preparación dirigida al trabajo preventivo; sin embargo, se mantiene la

⁸ Parra, I. V. (2007) Curso preevento Pedagogía 2007. La Habana.

insuficiencia relativa con la falta de tratamiento a la problemática de la violencia escolar, como un problema de actualidad presente, en la realidad escolar.

La universalización de la Educación Superior representó un momento relevante lo que le confirió a la formación profesional pedagógica un carácter inédito, y se exigió un esfuerzo especial para garantizar su instrumentación exitosa.

El reto de conjugar la preparación desde la escuela con la necesidad de mantener adecuados niveles teóricos, requirió apelar a la exploración de las potencialidades de los profesionales en formación para asumir el contenido de su rol, de tal forma que fuera reforzado el papel y las influencias que estos ejercen en lo instructivo y en lo educativo sobre sus educandos.

Connotar el desempeño del profesor de Secundaria Básica como general integral, no es algo que pueda pasarse por alto ya que presupone una nueva comprensión, que mueve los aspectos inherentes a la formación profesional y condiciona la conformación de un sentido nuevo de la función del profesor en la dirección del proceso pedagógico y en su inserción en el sistema de relaciones de la sociedad.

A pesar de las referidas ventajas del modelo de formación del Profesor General Integral de Secundaria Básica es significativo que la presunción de que la formación inicial intensiva asegura la preparación de habilitación que se requiere para el ulterior desempeño adecuado, hasta el presente, no cuenta con las evidencias suficientes para sostenerla.

Resulta incongruente que un Profesor General Integral, que en calidad de tal asuma la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la mayoría de las asignaturas que se imparten en la Secundaria Básica y deba lograr establecer los vínculos interdisciplinarios que presupone la integralidad, no reciba una preparación en consonancia con dicha idea, y no solo eso; sino contradictoria porque en su habilitación es orientado por un profesor específico en cada una de las asignaturas que después tiene él que asumir desde la integralidad, como si fuese posible producir lo que podría llamarse "efecto batidora".

Acercar la formación inicial a los escenarios reales del desempeño profesional es positivo, comprobado por innumerables investigaciones, tales como las de: Addine, F. (2000), Castro, F. (2000), García, G.

(2000), Forno, R. (2005-2007), Macías, A. (2007), Parra, I. V. (2007), entre otras. Sin embargo, la instrumentación en la práctica de esta idea no puede desconocer verdades igualmente válidas tales como: la necesidad de observar el adecuado balance entre los niveles de ayuda que deben ofrecerse en correspondencia con el desarrollo alcanzado por el alumno y las particularidades psicológicas típicas de la edad que han de considerarse tanto desde el punto de vista individual como grupal.

Presupone la autora de esta tesis que la idea positiva de acercar la formación inicial profesional a la escuela y llevarla a efecto desde ella no cuenta con la suficiente instrumentación pedagógica, es decir, la puesta en práctica extensiva de la universalización sin estar creadas las condiciones objetivas, subjetivas, y organizativas para asegurar el adecuado funcionamiento de los postulados teóricos lo que se refleja en afectaciones a la preparación teórica, metodológica y axiológica del profesional en formación inicial.

Sustituir la presencialidad por el trabajo individual y la investigación sin que los estudiantes posean el nivel de preparación requerido para asumir exitosamente tal reto y los docentes encargados de auxiliarlos necesiten a su vez ser asistidos plantea una contradicción que no puede ser desconocida entre la necesidad de instaurar la aplicación del modelo de formación y la falta de preparación de los protagonistas del proceso pedagógico para garantizar su funcionamiento adecuado y su solución no puede desconocer la fuerza de la realidad.

La perspectiva socioprofesional de la formación del profesor se corresponde con los intereses de la sociedad que a su vez enfatiza en los aspectos que resultan cruciales para su supervivencia, entre los que se destacan los ideopolíticos. Por tal razón resulta comprensible la percepción de la misión del docente en indisoluble vínculo y compromiso con la revolución, lo que debe interpretarse como la expresión de que la cualidad central del profesor ha de ser la de revolucionario. No obstante ello no significa comprometer todos los esfuerzos en esa única dirección, o al menos, no entender la cualidad de referencia restringida a la adhesión incondicional al proyecto social, sino también en su sentido amplio que incluye la posesión de cualidades tales como la fraternidad, el respeto a sí mismo, a los

demás y al entorno, la tolerancia, la disposición permanente a la cooperación, la ternura y el amor, que dan cuenta de su dimensión humanista y no siempre atendida adecuadamente.

La elaboración y posterior puesta en práctica del Programa Intersectorial de Educación para la Vida, que involucra a los Ministerios de Educación, Educación Superior, Salud Pública, Cultura, las Organizaciones Políticas y de Masas y el INDER, junto a los programas ya vigentes, hizo posible un impulso a la atención a las cuestiones relativas a la prevención de la violencia escolar que, lamentablemente, no encontró reflejo apropiado en los planes de formación del personal docente.

Lo anteriormente declarado hace posible comprender el impacto de las actividades curriculares en la formación profesional, que se refleja en los modos de actuación que exhiben, tanto los docentes en formación inicial, como los egresados y que no siempre se corresponden con lo deseado. Son frecuentes comportamientos violentos en el contexto escolar que resultan incompatibles con las aspiraciones y la esencia de la profesión pedagógica, atribuibles a una deficiente atención y formación en el transcurso de los estudios universitarios, lo que asociado a las insuficiencias en la preparación para prevenir la violencia conforma una plataforma sobre la cual no es posible avanzar, con la celeridad requerida, hacia las transformaciones inherentes a la fraternidad, la ternura y el amor.

La preparación profesional que asegura el nuevo modelo de formación, continúa concentrada en lo teórico y lo metodológico relacionado con el contenido y la forma de desarrollarlo de las asignaturas que debe asumir; pero conserva las insuficiencias que limitan el accionar educativo.

La tendencia es a perfeccionar la preparación general integral desde una visión más diáfana del contenido del rol profesional del docente que, sin embargo, no garantiza distinguir la necesidad de prepararlo para prevenir la violencia en el contexto escolar, lo que no puede ser desconocido.

Se reforzó la labor tendente a pertrechar al docente en formación inicial de herramientas más versátiles para propiciar la prevención de la violencia escolar desde una atención más integral al empleo del diagnóstico psicopedagógico del alumno y el grupo, así como su seguimiento en el ejercicio de la profesión, lo que constituye un innegable paso de avance, mas, aún insuficiente para asegurar la

consecución de los fines y propósitos perseguidos en la configuración de personalidades aptas para vivir y convivir en un ambiente de fraternidad y de solidaridad.

1.5.- Determinación del estado actual del proceso de prevención de la violencia escolar desde la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

La educación es un proceso con carácter pedagógico que posee como función la socialización de todos los miembros de la sociedad; además de su preparación con miras a garantizar la activa participación en la transformación sostenida y progresiva de la misma. En tal sentido es ineludible conocer la situación actual de la preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial intensiva y los docentes que los dirigen en la prevención de la violencia escolar, para lo que se seleccionó como muestra a 73 estudiantes y 43 profesores. Ésta se fundamentó en el hecho de que los estudiantes proceden de los municipios donde más elevados son los índices de manifestación de la violencia escolar y por tanto ejecutarán la labor profesional pedagógica en un contexto signado por la misma. En cuanto a los profesores se tuvo en cuenta que desde su faena como integrantes del colectivo de año, ejercen una influencia significativa sobre la configuración de la personalidad de sus alumnos y poseen a su cargo la responsabilidad de formarlos para así prevenir la violencia escolar.

A fin de conocer la situación actual del campo de acción de la presente investigación se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Encuesta a estudiantes para explorar los conocimientos acerca de la violencia; así como los criterios sobre su práctica y sus consecuencias.
- Encuesta a los profesores para determinar sus criterios acerca de cómo prevenir la violencia escolar.
- Entrevista a profesores y directivos de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica para recabar información sobre los factores que condicionan la preparación de los docentes para prevenir los comportamientos de violencia escolar.

La encuesta fue aplicada a 73 estudiantes procedentes de los municipios de Holguín, Mayarí, Sagua de Tánamo, Banes y Moa, seleccionados de forma intencional, por ser estos, donde mayor índice de

manifestación presenta la violencia escolar y ser los estudiantes seleccionados portadores de comportamientos violentos en el contexto de la escuela. La encuesta se estructuró en tres preguntas (**Anexo 1**) y proporcionó información sobre:

- Conocimiento de las formas de expresión de la violencia escolar.
- Comportamientos personales violentos en el contexto escolar.
- Comportamientos de violencia de que son objeto.

Los datos empíricos ofrecidos por los estudiantes encuestados (**Anexo 2**) permitieron confirmar el desconocimiento de variadas formas de expresión de la violencia escolar, así como su práctica cotidiana sin reparar en los perjuicios y daños que infligen a sus interlocutores o reciben de ellos. En igual condición se constata que las relaciones con el entorno, aún cuando resultan perjudiciales para este o para sí mismo, no se interpretan o identifican como manifestación de violencia.

La encuesta a los profesores (**Anexo 3**) se dirigió a precisar información sobre el dominio de los comportamientos de la violencia escolar, su identificación y la preparación para prevenir la misma de manera oportuna y eficaz. Los resultados obtenidos se compendian en que los profesionales revelaron un dominio superior a los estudiantes respecto al conocimiento de las formas de expresión de la violencia escolar, pero admiten la falta de preparación para prevenirla por carecer de los conocimientos requeridos. Se comprueban expresiones de la percepción de sí mismo como violento. (**Anexo 4**).

De la entrevista efectuada a 41 docentes y a 3 directivos de la Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, del Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, que trabajan en el primer año intensivo (**Anexo 5**) se conoció que:

El 100% de los entrevistados posee conciencia respecto a que la violencia escolar es un problema que no debe olvidarse en la preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Es relevante que los entrevistados coinciden en valorar como insuficiente la contribución del actual Plan de Estudio a la preparación de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica para prevenir los comportamientos de violencia escolar. El 86,36% de los entrevistados, afirmó que el Plan de Estudio

actual no aporta la preparación que se requiere para alcanzar un desempeño exitoso en el enfrentamiento con los comportamientos de violencia escolar y que el proceder de los docentes ante hechos de esa naturaleza se rige más por criterios instintivos e intuitivos, que por conocimientos científicos obtenidos como parte de la formación inicial.

Las causas condicionantes de la violencia escolar, según las opiniones de los entrevistados, son diversas y generalmente se combinan varios factores en su aparición. Entre las más significativas se encuentran: utilización de métodos pedagógicos inadecuados, influencias negativas de la familia y de la comunidad. En el plano de las relaciones interpersonales entre los protagonistas del proceso pedagógico se acotan con fuerza, 90,9% (40 docentes), el irrespeto a los derechos e invasión de los espacios de los demás; las conductas arrogantes y autoritarias, la aplicación incorrecta del reglamento escolar, estados de irritación engendrados por frustraciones, conflictos, inconformidades, necesidades insatisfechas, que conforman una predisposición subjetiva a exhibir reacciones bruscas, las que asociadas a ciertas circunstancias externas, propician la conformación de situaciones de violencia y, finalmente, se alude a la falta de responsabilidad en el comportamiento personal, sobre todo, en lo que atañe al cumplimiento de las obligaciones y los deberes, y el tipo de actividad nerviosa superior del sujeto, en particular, el correspondiente con el temperamento colérico.

En cuanto a las fuentes que puede emplear el docente en formación para obtener la preparación para prevenir la violencia escolar son referidas, como las principales, las que siguen:

- Autopreparación por medio de lecturas especializadas de las fuentes disponibles.
- Consulta a profesores de experiencia y otros especialistas en la materia.
- Debates grupales con la participación del colectivo pedagógico.
- Asesoría del profesor tutor.
- Estudio de los documentos normativos del proceso pedagógico.
- El contenido de las asignaturas de la Disciplina Formación Pedagógica General.

Hay consenso entre los entrevistados acerca de la necesidad de incluir la preparación para prevenir la violencia escolar en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica; y ponderan las insuficiencias del actual Plan de Estudio para satisfacer dicha carencia.

La aplicación de los diferentes métodos teóricos y técnicas de investigación utilizados permitió concretar de forma general, las insuficiencias que se sintetizan en:

1.- Problemas de preparación de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica para prevenir la violencia escolar.

La práctica profesional pedagógica permite constatar que los comportamientos de violencia escolar permean las relaciones interpersonales entre sus protagonistas y lastran la consecución de los resultados deseados, por lo que es imperativo encontrarles una solución profiláctica; es decir, preventiva, la cual debe partir de una preparación profesional científicamente adquirida en el transcurso de la formación inicial, en la que el primer año presencial intensivo desempeña un papel principal.

2.- Consecuencias de las limitaciones del Plan de Estudio para asegurar la preparación requerida en la prevención de la violencia escolar.

La escasez de recursos técnicos y métodos apropiados, es decir, el aspecto metodológico, constituye una carencia importante atribuible a las consecuencias de las limitaciones del Plan de Estudio, que unido a la pobreza de los conocimientos teóricos que se le potencian al profesional en formación inicial, conforma una plataforma teórica insegura que obliga a improvisaciones que no ofrecen las garantías imprescindibles en la preparación requerida para prevenir la violencia escolar.

Se aprecia que las constataciones efectuadas a partir de la interpretación de los datos empíricos obtenidos permiten sustentar que la preparación de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica para prevenir la violencia escolar resulta más, en las condiciones actuales, una consecuencia espontánea derivada de las exigencias de la práctica profesional, que devenida tal a partir de una cuidadosa e ineludible planificación e instrumentación desde la formación inicial intensiva.

Lo precedente es consonante con el estado del proceso preventivo de la violencia escolar en los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva y los docentes que los dirigen, por cuanto son los comportamientos y las actitudes de estos los que refractan de manera singular la situación real existente en la dirección apuntada.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 1

Los análisis efectuados acerca de la prevención de la violencia escolar, y la profundización en la etiología que la condicionan, permite constatar la existencia de incongruencias teóricas y metodológicas en la explicación de la naturaleza, la esencia y la instrumentación de acciones encaminadas a favorecer la conformación de las bases que hagan sostenible el trabajo en esta dirección, por lo que es apreciable el vacío teórico que condiciona las insuficiencias que se exhiben en el ejercicio de la profesión. Los fundamentos de la formación profesional del Profesor General Integral de Secundaria Básica en la prevención de la violencia escolar se han erigido sobre presupuestos teóricos, objeto de sucesivas aproximaciones científicas, que, no obstante, carecen de las precisiones y puntualizaciones precisas para asumirlos como base capaz de satisfacer las demandas de hacer compatibles las prácticas profesionales con la atenuación de la violencia escolar.

En los marcos del sistema de relaciones que se fundan entre los protagonistas del proceso pedagógico se reproducen las relaciones sociales y las características personales signadas por ellas. Por esto la relevancia que adquiere la calidad de los estudiantes que ingresan a la carrera de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, quienes exhiben una práctica indiscriminada en sus interacciones y una significativa carencia de información sobre las cuestiones referidas a la violencia en el contexto escolar, que condicionan la necesidad de valorar las contribuciones del Plan de Estudio a su desarrollo personal y su formación profesional; todo lo cual corrobora la pertinencia de la elaboración de una concepción pedagógica, que posibilite el diseño y viabilice la ejecución de acciones dirigidas a potenciar la preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica para prevenir los comportamientos de violencia escolar.

CAPÍTULO 2.- LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE LA FORMACIÓN INICIAL INTENSIVA DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA.

Se expone el principal aporte teórico de la tesis, una concepción pedagógica, que constituye un recurso de trabajo de los docentes. Revélanse las dimensiones y las configuraciones que emergen, como abstracción de la conceptualización de la prevención de la violencia escolar, lo que permite fundamentar el principio de la fraternidad escolar, desde sus funciones gnoseológicas- lógicas, teóricas y metodológicas, y su papel direccionador y explicativo del proceso preventivo. Como concreción de la concepción se presenta el método de estímulo de las relaciones fraternales que orienta la lógica interna de la misma y permite su introducción en la práctica social. Se incluyen las conclusiones parciales.

2.- La concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.

El análisis de las fuentes, y el contacto con la realidad escolar permitió develar, con el auxilio de los métodos científicos apropiados, las categorías, las relaciones y los nexos que se imbrican en la

determinación de las fortalezas y carencias del trabajo profesional pedagógico, en lo relativo con la prevención de la violencia escolar y justifican la elaboración de una concepción pedagógica con tal fin, que a continuación se explica a partir de una lógica que considera los elementos que la distinguen:

2.1.- Fundamentos epistemológicos de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.

La pretensión de adentrarse en las particularidades de un objeto con el fin de comprender su esencia y redescubrirlo desde la teoría presupone una compleja labor intelectual, encaminada a revelar los aspectos que condicionan su comportamiento y conforman la plataforma que soporta los discernimientos que se imbrican para hacer sostenible, desde la ciencia, la investigación. Así, es congruente determinar los fundamentos de la concepción pedagógica y hacer explícitas valoraciones epistemológicas de las categorías y las conceptualizaciones que resultan insoslayables ya que es, precisamente a través de ellas y con ellas, que se viabiliza la aproximación científica.

En consonancia con la lógica asumida y como resultado del correspondiente análisis integral se estableció que la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar se asienta sobre las aportaciones de las Ciencias de la Educación, refrendadas por la Filosofía Marxista- Leninista y la Sociología. La Pedagogía y la Psicología ofrecen los soportes teóricos y metodológicos directos sobre los que se erige la propuesta.

La filosofía dialéctico- materialista aporta la comprensión teórica- metodológica, los métodos científicos generales de los que se auxilian las ciencias particulares, el pensamiento humanista, que constituye un rasgo direccional de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar; además, lo relativo a la teoría del conocimiento, que puntualiza la vía por medio de la cual este transita desde la contemplación viva al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica, como criterio de la verdad, pues evidencia la naturaleza y las fuentes de la violencia escolar, cuya consideración resulta imprescindible para trazar acciones encaminadas a prevenirla.

La Sociología permite comprender la esencia humana en un contexto socio-histórico específico, en un entorno concreto e inmersa en un sistema particular de relaciones, que posibilita afirmar que la persona deviene ser social a través de un complejo y sistemático proceso de socialización en el que la escuela como agente socializador, desempeña un importante cometido. Esta comprensión se asume porque apunta a descubrir el carácter fraternal de la naturaleza humana, congruente con la tendencia a buscar en los semejantes las fuentes de las que se emerge sujeto y brotan los atributos que le acreditan así, distinto, pero no divergente de la comunidad en cuyo seno se deviene persona.

La Pedagogía, como ciencia de la educación, ofrece el marco teórico para entender el proceso pedagógico como un proceso preventivo, por antonomasia, educativo, que quiere decir coadyuvador a la configuración de personalidades desarrolladas integralmente; lo que referido a la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica alude a la incorporación de atributos de profesionalización que aseguren un desempeño exitoso susceptible de ser singularizado en la prevención de la violencia escolar.

La teoría del carácter consciente del proceso educativo de la ciencia pedagógica, Álvarez, C. M. (1998) y Fuentes, H. (2003) es asumida porque la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar adquiere sentido desde la participación activa y consciente de los protagonistas del proceso pedagógico, que se implican en las interrelaciones y en las acciones inherentes al mismo, desde posiciones fraternales, excluyentes de la violencia escolar.

La Psicología hace sustentable la concepción pedagógica que se defiende desde la revelación de la esencia histórica social de las funciones psíquicas superiores y su condicionamiento por la cultura elaborada en el devenir de la humanidad, que se asimila en interacción con los demás en el transcurso del proceso pedagógico. Esta posición teórica vigotskiana sirve para esclarecer las escabrosidades de los aprendizajes que humanizan y permiten los saltos cualitativos en el crecimiento personal y revelan los senderos que han de transitarse para entronar la no violencia como rasgo distintivo de las relaciones interpersonales en los marcos del contexto escolar. Desde esta perspectiva el grupo es un factor que no

puede ser soslayado por su contribución al despliegue de las potencialidades individuales, y porque es en su seno donde adquieren sentido todas las adquisiciones y se gestan las conjunciones que se encuentran en la base del mejoramiento humano, tanto en el plano individual como colectivo.

Los planteamientos expuestos se complementan en el sostenimiento de la comprensión de la prevención de la violencia escolar que se define como *el sistema de influencias educativas dirigidas a lograr el establecimiento de relaciones fraternales entre los protagonistas del proceso pedagógico, favorecedoras del crecimiento personal y grupal en correspondencia con los fines del proyecto social, que toma en consideración las particularidades de los sujetos y los contextos de actuación para potenciar la configuración de la personalidad del individuo, que se opera desde la formación inicial intensiva de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica y posee un carácter dialógico, flexible y participativo.*

Para los efectos de la presente investigación el *sistema de influencias educativas*, alude al conjunto organizado y secuenciado de acciones diversas tendentes a hacer transitar al sujeto de un estado inicial a un estado final deseado, y esto es pertinente porque aflora la esencialidad de la concepción que se defiende, cuyo núcleo está constituido por el carácter fraternal de las relaciones interpersonales que se desarrollan entre los protagonistas del proceso pedagógico.

Las *relaciones fraternales* se refieren al tipo de relación interpersonal que se distingue por la tolerancia recíproca, la disposición a la colaboración y la contribución a la creación de las circunstancias y de las condiciones favorecedoras del crecimiento personal de los sujetos implicados en ella, en un clima psicológico distendido, excluyente de comportamientos violentos. Asunto este que es consustancial a la esencia fraternal de la naturaleza humana y consonante con su génesis social.

Los *protagonistas del proceso pedagógico* son los sujetos que contraen y ejecutan responsabilidades específicas en el círculo escolar, relacionadas con la labor de instrucción y educación, en virtud de lo cual establecen vínculos específicos que definen su contribución al funcionamiento y al decursar de la actividad y la comunicación que los implica y les aporta los aprendizajes correspondientes.

Se asume la definición de González, A.M. (2002) de *proceso pedagógico* como el “proceso educativo donde se pone de manifiesto la relación entre la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje, encaminado al desarrollo de la personalidad del educando para su preparación para la vida”.

El *crecimiento personal y grupal* connota la interacción entre lo individual y lo colectivo, que permite comprender el despliegue de las potencialidades del sujeto, consustanciales a su desarrollo, en los marcos de un contexto social concreto, que presupone el reconocimiento de las influencias recíprocas entre las personas y el grupo, y las que se materializan entre diferentes grupos, que dejan huellas en la configuración de la personalidad, sus tendencias orientadoras e imprimen su impronta en las características grupales.

Con *proyecto social* se enfatiza el carácter histórico-social, clasista y concreto de la prevención de la violencia escolar, que la hace inteligible desde su condicionamiento por la formación económica social en cuyo seno se concibe y con la cual guarda una estrecha relación.

El *carácter dialógico* le es conferido a la prevención de la violencia escolar porque la misma privilegia el empleo de la comunicación, que por ser un tipo específico de esa forma natural de interacción humana no tiende a suscitar reacciones adversas o de rechazo en los protagonistas del proceso pedagógico, que son los gestores y destinatarios de los beneficios consustanciales a la exclusión de la violencia escolar.

El *carácter flexible* constituye el atributo que viabiliza la adecuación de la prevención de la violencia escolar defendida a los requerimientos y las exigencias de los contextos de actuación y los sujetos implicados, que le proporciona la versatilidad necesaria.

Es oportuno entender el *carácter participativo* como la condición indispensable relativa a la implicación de los protagonistas del proceso pedagógico en todo el quehacer inherente a la aplicación de la prevención de la violencia escolar de manera consciente y activa.

Como se infiere de las especificaciones realizadas acerca de la prevención de la violencia escolar, constituye una pretensión de la presente investigación la consecución de transformaciones tendentes a entronizar la fraternidad como el rasgo distintivo de las relaciones interpersonales entre los protagonistas

del proceso pedagógico. En tal sentido, se necesita puntualizar que se asume por *fraternidad* la propensión del ser humano a exhibir actitudes positivas en las relaciones con sus semejantes y el entorno, que se expresan en comportamientos solidarios, amistosos, cooperativos, tiernos y amorosos.

Realizadas las especificaciones que delimitan el alcance de las categorías de las que se auxilia la justificación científica de la prevención de la violencia escolar es conveniente, en consonancia con la lógica de la investigación, puntualizar lo relativo a la violencia, la violencia escolar, la situación de violencia y la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Desde los referentes que sostienen la posición defendida, la *violencia* es considerada como el comportamiento vinculado a la intención de imponer los propósitos personales o grupales mediante diversos medios y métodos, que resulta lesiva para sí mismo, otra u otras personas o el entorno. Así, es comprensible que los comportamientos violentos no se producen por generación espontánea, sino que están condicionados por determinados factores, donde se conjugan el tiempo y el espacio con los estados subjetivos a todos o algunos de los niveles de expresión de la subjetividad, a saber: el sujeto, la personalidad, el grupo, la comunidad y la institución⁹.

La violencia escolar se asume como el comportamiento lesivo asociado al contexto, el contenido, el decursar y los resultados del proceso pedagógico; así como a las particularidades de los sujetos involucrados y las relaciones que establecen entre ellos, que afecta a uno, varios o todos los elementos mencionados.

Al conjunto de circunstancias y de estados subjetivos que favorecen el surgimiento y la consiguiente expresión de comportamientos violentos, se le denomina *situación de violencia*.

Desde la óptica asumida en la investigación, la situación de violencia es un concepto que desempeña un notable papel metodológico, ya que sirve para explicar la génesis del comportamiento violento desde una posición dialéctico materialista y revelar las fuerzas motrices que actúan en la interacción entre lo

⁹ Para más detalles ver: Del Toro, M. "Estrategia Didáctica de Orientación Psicológica". Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2002.

externo: las circunstancias, y lo interno: los estados subjetivos que posibilitan actuar sobre ella para producir las modificaciones excluyentes de la violencia.

Las circunstancias aluden a los factores externos tales como conjunciones de lugares, de acontecimientos, de tiempo, de personas, en tanto que los estados subjetivos se refieren a lo pertinente con la existencia y el reflejo del nivel funcional de la expresión de la subjetividad, que abarca los estados fisiológicos, la preparación cognitiva e instrumental y la esfera de regulación afectiva volitiva; es decir, necesidades, motivos, conflictos, frustraciones y los estados de tensión y afectivos. Asimismo resulta insoslayable que la prevención de la violencia escolar aborde el manejo de los conflictos.

El manejo de situaciones conflictivas se justifica porque la vida presupone la implicación en disímiles conflictos, cuya aparición es inevitable y por tanto la aspiración de evitarlos es improcedente. De lo que se trata es de manejarlos adecuadamente a fin de que no engendren reacciones de violencia, a las cuales se tiende cuando no se poseen otros recursos más convenientes y productivos.

La formación inicial intensiva constituye el primer peldaño de la formación inicial que sienta las bases para la ulterior adquisición de los aprendizajes profesionales que permiten un desempeño exitoso y marca los matices de la preparación pedagógica, así como la orientación esencial del crecimiento personal. En ello estriba su principal significación y de ahí se deriva el reconocimiento de las necesidades de encausar el proceso de enseñanza- aprendizaje profesional en cuestión en las condiciones y las circunstancias más favorables posibles, pues el fondo de tiempo con que dispone es limitado y presupone su óptimo empleo para posibilitar la configuración de la personalidad deseada en los sujetos, futuros Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.

La concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar desde la formación inicial intensiva de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, parte de la justificación argumentada de las relaciones en que se asienta y distingue las configuraciones que le confieren el valor profiláctico que le es inherente, lo cual apunta, en su disección científica, a dejar establecida su esencia, su naturaleza y el

movimiento ascendente del proceso preventivo, con lo que se contribuye a iluminar epistemológicamente los constructos científicos subyacentes. A partir de esta concepción el proceso de prevención debe:

- ❖ Favorecer la elevación sostenida de la calidad del proceso pedagógico, con el consiguiente impacto positivo en la configuración de la personalidad de sus protagonistas.
- ❖ Potenciar la exclusión de los comportamientos violentos en el contexto escolar, desde la modificación de las situaciones de violencia que los engendran.
- ❖ Estimular el establecimiento y el desarrollo sostenido de las relaciones interpersonales fraternales, en consonancia con la esencia de la naturaleza humana.
- ❖ Coadyuvar a la profesionalización en el cumplimiento exitoso de las funciones consustanciales al quehacer pedagógico, en particular, lo concerniente a la orientación educativa.
- ❖ Identificar los comportamientos violentos en el contexto escolar, como premisa para su modificación, desde la integración de sus portadores a los sistemas de relaciones que potencian su transformación hacia la fraternidad, la ternura y el amor.
- ❖ Anticipar eventuales comportamientos de violencia escolar, desde una posición proyectiva, que contempla lo discursivo y lo retrospectivo como elementos de obligatoriedad en la estructuración de las relaciones fraternales, que se erigen en barreras de freno de los mismos.
- ❖ Fomentar sentimientos de amor por la naturaleza, sentido de la responsabilidad por el cuidado de la flora y la fauna, así como los recursos naturales y sociales, como premisa para lograr una existencia gratificante en armonía con el entorno.

La esencia de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar desde la formación inicial intensiva de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica dimana de la síntesis de sus componentes básicos, lo que le imprime una consistencia científica que resiste los análisis críticos, y le posibilita afirmarse como un constructo teórico- metodológico de carácter pedagógico, que redimensiona la preparación de dichos profesionales, en una arista de extraordinaria actualidad e importancia social, por cuanto la solución del problema de la violencia escolar está indisolublemente ligado al quehacer

profesional pedagógico y su influencia positiva sobre la configuración de la personalidad de los educandos y consiguientemente sobre la salud ciudadana.

Desde la perspectiva holística configuracional asumida se impone precisar que las configuraciones dan cuenta de aquellas cualidades que, en tanto expresiones dinámicas de los procesos, al relacionarse dialécticamente con otras de la misma naturaleza, se integran en un todo que adquiere niveles cualitativamente superiores de comprensión e interpretación que constituyen, a su vez, configuraciones de orden superior; es decir, dimensiones. Por tanto, cuando se pone el acento hacia el interior de las configuraciones connotan procesos, mas cuando se repara en las relaciones afloran como cualidades susceptibles de integraciones en cualidades de orden superior inherentes a las dimensiones.

2.2.- Dimensiones de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.

En función de manifestar las interioridades de las disquisiciones científicas que condujeron a descubrir las estructuras sistémicas que se conforman a partir de los nexos entre las configuraciones y las dimensiones que expresan los contenidos de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar, resulta imprescindible la determinación de cada una de ellas: dimensión comunicativa positiva, dimensión orientación, dimensión profesional, dimensión cooperativa, dimensión humanista, y su argumentación correspondiente para hacerlas dables a la comprensión que se precisa.

La *dimensión comunicativa positiva* (Fig. 1) constituye una condición necesaria de la prevención de la violencia escolar porque posibilita convertir en objeto de valoración y de debate los contenidos asociados a las causas, la conformación, así como la manifestación de eventuales comportamientos violentos, lo que le confiere una cualidad profiláctica que la distingue como una herramienta insustituible, no solo porque garantiza hacer palmario lo concerniente al comportamiento aludido, sino porque al producir un efecto educativo, lo hace por medio del mecanismo natural de interacción humana que ella representa.

Se referencia la *comunicación positiva* para significar que considera la posibilidad de que cada persona exprese sus pensamientos, sus sentimientos y sus deseos de manera precisa y directa, no solo sin afectar o lesionar a los demás, sino también desde una posición que posibilita la expresión libre y la

defensa de los derechos personales, sin desconocer los de los interlocutores. No se trata de asumir una actitud de distancia afectiva o indiferencia, implica una relación interpersonal distendida y satisfactoria.

La dimensión comunicativa positiva de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar constituye un proceso que involucra a la crítica, al diálogo y la tolerancia que se sintetizan a partir de su interacción dialéctica para condicionar la emersión que denota la nueva cualidad.

La *crítica*, queda presupuesta por su aporte al contenido que anticipa en la prevención de la violencia escolar cuando separa y distingue las causas, las particularidades, y las formas que asume el comportamiento violento y permite aludir al mismo con las puntualizaciones que obvian las tergiversaciones y las distorsiones entorpecedoras del intercambio abierto, respetuoso y tolerante, imprescindible para inducir exitosamente las transformaciones hacia la fraternidad, la ternura y el amor en las relaciones interpersonales, en el contexto escolar. En este sentido, es oportuno destacar la valía de la crítica en su doble dirección; es decir, cuando se refiere a aspectos relativos al propio sujeto, o autocrítica y cuando esta orientada a significar valoraciones acerca de los demás.

La crítica centra su acción en las deficiencias e insuficiencias propias y ajenas y en tal sentido induce cierta tendencia al rechazo y a la no aceptación por parte del destinatario, lo que ha de considerarse en la forma de expresarla, pues puede resultar un efecto no deseado cuando no se realiza adecuadamente.

Desde la perspectiva asumida la crítica debe ser analizada como un proceso que posee una importante significación didáctica para la prevención de la violencia escolar ya que llama la atención sobre la distancia existente entre lo que sé es y lo que se pretende o aspira que se sea desde el punto de vista social, que requiere de una acción pedagógica encaminada a inducir las transformaciones para producir las correcciones y los ajustes que den cuenta del movimiento hacia la consecución del fin pretendido.

Conforme a las valoraciones efectuadas, la crítica, como configuración pedagógica de la prevención de la violencia escolar, se erige en el proceso que expresa la intencionalidad de los cambios y las transformaciones hacia la fraternidad, la ternura y el amor.

El *diálogo* es un proceso con carácter configuracional que expresa las cualidades de su manifestación en las condiciones de interactividad presupuestas por el proceso pedagógico, como escenario donde se inserta y del cual forma parte. Se distingue por su posibilidad de adelantarse a comportamientos, acontecimientos, circunstancias y estados subjetivos que expresan la violencia escolar, en asociación permanente con los correspondientes procesos mentales anticipatorios subyacentes.

El diálogo presupone la interacción dialéctica entre la aceptación respetuosa de los demás como son, por una parte y la valoración crítica por otra, de la cual deviene como síntesis de ambas y expresión de la nueva cualidad que condiciona la relación interpersonal con un marcado acento fraternal. Es decir, la posibilidad de establecer una comunicación abierta y sincera es una premisa de la prevención de la violencia escolar que puede ser concretada a partir de la consideración de los elementos apuntados.

Conforme a la posición defendida, el diálogo es una de las más valiosas fuentes de formación de la tolerancia y representa una oportunidad de crecimiento personal desde la aceptación de la reciprocidad, la comprensión y el reconocimiento de los derechos y las necesidades de los demás. Situar en el lugar del otro es esencial para asumir actitudes adecuadas en la interacción comunicativa y ello alude al valor del diálogo como vía eficiente de solución de los conflictos.

En ese sentido, el diálogo se entiende como la forma de comunicación positiva que se propicia entre los protagonistas del proceso pedagógico, con una proyección de futuro para penetrar en las bases de los probables comportamientos violentos, a fin de preverlos y de actuar sobre ellos desde la necesaria retrospectiva al presente. Los contenidos del diálogo están ligados al proceso pedagógico y reflejan los propósitos preventivos de la violencia escolar, tanto porque expresan regulaciones, y porque suministran informaciones útiles y apelan a los afectos desde los matices de la tolerancia.

La crítica y el diálogo se constituyen en polos de una contradicción dialéctica que les antepone, les presupone y les sintetiza para permitir la emersión de una nueva cualidad, la *tolerancia*, entendida como el proceso de conformación de la posición y la disposición asumida por el sujeto hacia sus interlocutores, los contenidos, los acontecimientos, las circunstancias y los estados personales

asociados a las premisas, el decursar y los resultados del proceso pedagógico. Se expresa en actitudes y conductas flexibles, auto controladas, como respuestas a situaciones, pronunciamientos, actitudes y comportamientos que se contraponen al sistema de valores personales. Implica asumir una posición de respeto hacia los demás, que hace propender a encontrar y a comprender las razones, y los argumentos que posibilitan la interacción comunicativa, en un clima psicológico distendido, que propicia el manejo adecuado de situaciones de violencia y evita la generación de las mismas. Esto opera de modo tal que trasciende el presente y alcanza al futuro.

Como atributo de la personalidad, la tolerancia no se forma por generación espontánea, ni constituye un producto marginal de la formación inicial intensiva de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, al contrario, ella solo es alcanzable en interacción con los demás, a partir de la revelación de su esencia, la utilización de métodos, técnicas y procedimientos apropiados, integrados a un plan debidamente dosificado e instrumentado. Por ello es necesario fortalecer la importancia de brindar especial atención a este asunto en el transcurso del proceso formativo del profesional aludido.

En consonancia con los argumentos ofrecidos, la relación triádica entre la crítica, el diálogo y la tolerancia se constituye en la base sobre la que se configura la comunicación positiva que, como síntesis dialéctica de los elementos mencionados, adquiere la condición de portavoz e instrumento primordial de influencias educativas en esta concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.

La dimensión comunicativa positiva se erige en el constructo teórico metodológico que permite explicar el papel de la comunicación como herramienta pedagógica por excelencia para influir, educativamente, sobre los protagonistas del proceso pedagógico a fin de que adopten las actitudes positivas requeridas para comprender y asimilar los modos de actuación contrarios a los comportamientos violentos.

Entre los atributos principales de la comunicación positiva se destacan:

- ❖ La plasticidad, que le permite una adaptación adecuada al decursar del proceso y a la situación comunicativa dada, para favorecer la consecución de sus propósitos.

- ❖ La efectividad movilizativa, ya que genera la propensión de los destinatarios a dejarse influir positivamente por su contenido.
- ❖ El carácter pronosticador, pues adelanta y prevé los probables comportamientos, las actitudes de los protagonistas del proceso pedagógico, y la proclividad a involucrarse en situaciones de violencia en el contexto escolar.
- ❖ El carácter profiláctico, porque en posesión de la información requerida induce los cambios y transformaciones hacia la configuración adecuada de la personalidad.

Como recurso obligado en las relaciones interpersonales entre los protagonistas del proceso pedagógico, la comunicación positiva sintetiza, direcciona y expresa el contenido de las acciones preventivas de la violencia escolar, las convierte en centro de la atención y del análisis, potencia las reflexiones grupales e individuales en el marco de la actividad conjunta, que implican puntualizaciones introspectivas que desempeñan un relevante papel en la configuración de la orientación social de la personalidad, a la vez que propicia la interiorización de contenidos asociados a la observancia de las normas y las reglas de la convivencia, así como la exclusión de los comportamientos violentos.

La comunicación positiva, como dimensión de la concepción pedagógica, permite:

- ❖ La combinación acertada de los medios expresivos más apropiados y congruentes con los propósitos de la prevención de la violencia en el contexto escolar.
- ❖ La persuasión, sobre la base de la aportación de los argumentos que hacen sostenible el contenido de los cambios y las transformaciones sugeridas hacia la fraternidad.
- ❖ La creación de espacios que estimulan la expresión libre, el ejercicio de la crítica y la tolerancia.
- ❖ La estructuración de un clima psicológico distendido que contrarresta las resistencias al cambio.

Las particularidades de la comunicación positiva, como dimensión de la concepción pedagógica, son congruentes con la esencia fraternal de la naturaleza humana y su génesis social, lo que condiciona la predisposición positiva del sujeto a asumirla como estilo de expresión revelador del contenido humanista

que le es inherente. Esta peculiaridad adquiere ribetes significativos cuando se trata del cumplimiento de las funciones profesionales del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

El profesional de referencia está en contacto continuado con personas que se encuentran en un momento crucial de su desarrollo ontogénico en la configuración de las cualidades esenciales de su personalidad, en el cual los ideales morales están influenciados y expresados en los modelos que se asumen como guía y hacia los que se orientan los comportamientos, así como el sistema de creencias, de opiniones y de puntos de vista que se integran con las actitudes en la concepción del mundo y la cosmovisión. En el sentido observado, el profesor posee el encargo social de dirigir todo ese proceso formativo, lo que implica asumir el reto desde la profesionalización que incluye, además de la posesión de los recursos pedagógicos necesarios y su perenne enriquecimiento, una disposición afectiva sostenida para emplearlos productivamente a partir de la conciencia de que la pretensión de inducir cambios y transformaciones hacia la fraternidad, la ternura, el amor y la no violencia en los protagonistas del proceso pedagógico presupone favorecerlos y realizarlos en sí mismo.

La *dimensión orientación* (Fig.2) tiene varias comprensiones en dependencia de la óptica del análisis, por lo que se precisa distinguir que cuando se refiere a la orientación se significa aquella relación interpersonal entre los protagonistas del proceso pedagógico en cuyo seno se llevan a cabo intercambios y confrontaciones que resultan mutuamente beneficiosos para el crecimiento personal. Implica la adjudicación y la asunción de roles complementarios: el orientador y el orientado, lo que no niega el cometido de la preparación profesional en el condicionamiento de la posición que se ocupe en la relación en cuestión. Es comprensible, por tanto, que sea el profesor quien desempeñe el rol de orientador, sin que se excluya que resulte a su vez beneficiado.

En esta tesis, la *orientación* se comprende como un proceso de ayuda y aprendizaje que se efectúa en el transcurso de las interacciones sociales, en el marco de los grupos en los que se convive y potencia la movilización de los recursos para estructurar o reestructurar los proyectos de vida o algún aspecto

personal con el cual el sujeto no concuerda, por representar un óbice en la consecución de los propósitos personales y facilita la clarificación de las vías para alcanzar tales fines.

En la prevención de la violencia escolar la orientación promueve búsquedas de las mejores variantes de respuestas a los conflictos y en ello se expresa su carácter de esencia en el proceso pedagógico de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica. Cuando el sujeto participa activamente en el proceso de aprendizaje, percibe la realidad de forma personalizada y promueve las reflexiones que le permiten enfrentar los conflictos y tomar las decisiones más apropiadas y favorecedoras del crecimiento personal hacia la fraternidad, la ternura y el amor.

Lo *técnico* es la cualidad de la triada que delimita el contenido que debe aprehender el Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial intensiva, para desempeñarse exitosamente en el cumplimiento de las funciones profesionales, a fin de hacer las debidas contribuciones a la configuración de la personalidad de sus educandos, conforme a las aspiraciones del proyecto social.

La comprensión apuntada debe asumirse en su más amplia percepción, porque no se trata únicamente de la asimilación de los conocimientos relacionados con los temas que abordan los programas docentes, que debe impartir el profesor de Secundaria Básica y que presupone lo relativo al dominio de la metodología de cada asignatura, para dirigir adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se habla de lo técnico, también se tiene en cuenta la formación y el desarrollo de las habilidades, las capacidades, las competencias profesionales y todo lo que se refiere a la incorporación al acervo cultural personal de las nuevas conquistas de la ciencia y de la tecnología, incluido el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con fines profesionales. Es decir, lo técnico constituye un proceso que contempla la preparación general para dirigir y ejecutar las acciones instructivas y educativas encaminadas a la solución eficiente de los problemas profesionales y a la posesión de los recursos requeridos para comunicar positivamente los contenidos aprehendidos y establecer relaciones interpersonales positivas con los demás protagonistas del proceso pedagógico.

La cualidad *ética* del profesor de Secundaria Básica se acredita como un proceso desde la posesión de los atributos que le distinguen y le confieren al profesional la capacidad de ejercer una notable influencia sobre sus educandos, porque le reconocen las cualidades que le hacen ver como un ejemplo moral y de competencia ante la vida y ante los retos del ejercicio de la profesión, con los saberes que le permiten establecer relaciones de ayuda con sus interlocutores, dirigidas a favorecer el crecimiento personal desde el autoconocimiento, en función de la formación integral de los sujetos individuales y los grupos, lo que presupone estimular el despliegue de las potencialidades propias y de los demás protagonistas del proceso pedagógico para vivir en un ambiente de fraternidad, de ternura y de amor, en el que no encuentra cabida la violencia, todo lo cual se resume en su elevada preparación para instruir y educar.

Para que las relaciones que se establecen entre los protagonistas del proceso pedagógico contribuyan a potenciar las transformaciones hacia la fraternidad tienen que basarse sobre posiciones personales de respeto al otro, de honestidad y de sinceridad; es decir, no se concibe un profesor que habla en defensa de ideas y de contenidos en los que no cree, o exhiba discrepancias entre lo que predica y lo que practica. En tal caso, las influencias acaecidas sobre la configuración de la personalidad de los educandos poseen un carácter pernicioso, contrario a los propósitos supremos de la educación.

Los nexos entre las configuraciones que se involucran en la prevención de la violencia escolar son complejos. La configuración técnica y la configuración ética, aportan elementos esenciales que ocupan espacios insustituibles en la estructura de la concepción de prevención de la violencia escolar.

En realidad, la configuración ética y la técnica representan las partes de una contradicción dialéctica que se sintetiza en la tolerancia, que como ya fue admitido también resulta de la síntesis del diálogo y de la crítica, solo que entonces la misma se expresaba como un rasgo de la interacción comunicativa y ahora, en esta nueva relación, se explícita como el atributo de la orientación que le confiere la plasticidad que requiere para facilitar su realización.

La dimensión orientación posee atributos esenciales, entre los que destacan:

- ❖ La pertinencia para asumir la prevención de la violencia escolar desde una comprensión integral de sus causas, sus manifestaciones y las formas profilácticas más productivas para enfrentarla.
- ❖ La facilitación de las relaciones interpersonales favorecedoras de la fraternidad, la ternura y el amor como barrera a los comportamientos violentos en el contexto escolar.
- ❖ La identificación de los problemas inherentes a los sujetos individuales, a los grupos y a las instituciones como premisa ineludible para su solución.
- ❖ La promoción de ayudas adecuadas y correspondientes con las particularidades de los sujetos a los diferentes niveles de expresión de la subjetividad y las especificidades de las características de los factores que condicionan la producción de comportamientos violentos asociados al proceso pedagógico en cualquiera de sus dimensiones.

A partir de las características de la orientación como dimensión de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar antes mencionadas, se comprende que la misma propicia y permite:

- ❖ La instrumentación de ayudas pertinentes y oportunas a los protagonistas del proceso pedagógico con el fin de asumir y resolver los conflictos de manera inteligente, al margen de la beligerancia y de la agresión como expresiones de violencia.
- ❖ Efectuar la profilaxis, y la evitación de la agudización de las tendencias a recurrir a la violencia como vía de expresión del sujeto en el espacio de las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno en el contexto escolar.
- ❖ Inducir los comportamientos apropiados y consonantes con la naturaleza fraternal de la esencia humana; es decir, apelar a la ternura, al amor, a la comprensión, a la cooperación y a la tolerancia con los semejantes en todas las circunstancias y en todos los contextos de actuación.
- ❖ Profundizar en el autoconocimiento y sobre su base facilitar el crecimiento personal y los aprendizajes hacia la fraternidad.

La orientación es la síntesis dialéctica que constituye atributo esencial de la prevención de la violencia escolar, que resulta de la relación de la triada integrada por las configuraciones ética, técnica y la

tolerancia para proyectar la forma de ser pedagógica de la prevención, que existe en interpenetración con la comunicación positiva para manifestarse.

Los vínculos que se establecen entre la comunicación positiva y la orientación son de tal naturaleza que no se concibe una provechosa orientación que no se afiance en una comunicación positiva, porque la forma de existir de la orientación es la comunicación. En ello se expresa el movimiento ascendente hacia la prevención deseada.

En la *dimensión profesional* (Fig. 3) se pretende significar que la prevención de la violencia escolar no es solo cuestión profesional. Sin embargo, en este contexto se hace hincapié en los aspectos teóricos y metodológicos que desde la profesión educativa del Profesor General Integral de Secundaria Básica se patentizan para lograr el propósito preventivo. Lo profesional, por tanto, se define solo a partir de aquellos elementos de la profesión que confluyen y se potencian en el mismo.

Estos aspectos teóricos y metodológicos se caracterizan desde lo profesional por: su pertinencia, su estabilidad, su alcance, la perdurabilidad de los efectos formativos expresados en el comportamiento de los educandos y el empleo de técnicas, herramientas, vías y recursos como instrumentos metodológicos típicos de la función educativa de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica.

Significar lo profesional como cualidad implica el reconocimiento de la necesidad de preparar y formar intencionalmente al Profesor General Integral de Secundaria Básica, como un profesional apto, competente, que construye una práctica preventiva por medio de sus conocimientos, habilidades y valores, los cuales tienen que ser generados básicamente desde su formación inicial intensiva.

Lo relativo a la dimensión que se analiza ocupa un sitio privilegiado en la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar por cuanto atañe a un contenido que da sentido a las actuaciones y a la comunicación del *profesional*, entendido como aquel sujeto que está debidamente preparado para dirimir exitosamente los problemas inherentes a una esfera específica de la realidad objetiva. En el caso de la educación tales problemas son los relativos al proceso pedagógico, en cuyo seno se efectúa la

formación y la autoformación de la personalidad de sus protagonistas y atañe en lo singular a la prevención de la violencia escolar.

La dimensión profesional alude a la configuración que involucra lo técnico, lo ético y lo cultural, que se sintetizan dialécticamente, en el transcurso de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica, para dar cuenta de una nueva cualidad apelativa a la esencia fraternal de la naturaleza humana, y así producir cambios importantes en la comprensión de la labor profesional y descubrir nuevas esferas de su incumbencia, hasta ahora ignoradas o tenidas como poco relevantes. Ese es el caso de la prevención de la violencia en el contexto escolar.

En congruencia con la lógica de la investigación resulta necesario puntualizar que la configuración técnica en los marcos de la dimensión que se explica adquiere un sentido que incluye los elementos relativos a todas las funciones profesionales, consustanciales a la profesionalidad. Del mismo modo, la configuración ética trasciende lo relativo a la orientación para abarcar el quehacer profesional en su acepción más amplia.

Conforme a la lógica mantenida en la investigación, es insoslayable la aproximación científica a los configuraciones de la dimensión que se valora, y a sus nexos y sus condicionamientos mutuos, de modo que faciliten comprenderse las implicaciones que las mismas presuponen en la estructuración del entramado de relaciones que resulta del movimiento ascendente, inherente a su desarrollo, conducente a la aparición de la nueva cualidad.

Las conexiones que establece lo cultural con lo técnico y lo ético, sustentan el constructo personológico en que se asienta la proyección profesional y le asegura la calidad requerida a los afectos que esta pretende, en consonancia con las relaciones de armonía entre el individuo, los grupos y la sociedad donde ambos se insertan y hacia las que se tiende para mantener el equilibrio interno necesario, que les conserva la estabilidad relativa, consustancial a su existencia.

Lo *cultural* referido a las conquistas materiales y espirituales alcanzadas por la humanidad en su devenir histórico-social connota la apropiación ejecutada por el Profesor General Integral de Secundaria

Básica de aquella parte de la misma que le acredita como un profesional con un saber general multifacético, que está actualizado en su tiempo, que lo comprende y asume actitudes consecuentes con sus referentes, capaz de erigirse en guía confiable de sus educandos en las esferas básicas de la vida.

Poseer cultura apropiada no significa que el profesor sea la principal fuente de información para sus alumnos, sino que sea capaz de orientarse y de orientar adecuadamente en las más diversas y disímiles situaciones, lo que está intrínsecamente relacionado con el modo de actuación profesional pedagógico, con lo que se significa que lo cultural no solo alude al cúmulo de información y a la capacidad para citarlo que se posea, porque implica, además, el reflejo en la conducta y el comportamiento de tal preparación. Asimismo, incluye los elementos relativos a la cultura de las relaciones interpersonales y las condiciones que las favorecen por medio de la creación de un clima psicológico distendido, la práctica sistemática de la tolerancia, la ternura, la fraternidad y la cooperación, como premisas para el aprendizaje y el crecimiento personal y grupal.

La posesión de un nivel cultural apropiado es la base sobre la que se asienta una prevención de la violencia escolar sustentable. No se concibe a un buen profesional que no domine la realidad de su tiempo y porte los valores morales, la información suficiente del devenir histórico-social que hace explicable el presente y previsible el futuro, con cuyo aval va al encuentro de las relaciones con los protagonistas del proceso pedagógico a fin de asistirlos, sin suplantarlos, para que se orienten adecuadamente en los escabrosos terrenos de la existencia.

Lo cultural se entiende como la síntesis dialéctica de lo técnico y lo ético que potencia la nueva cualidad: lo profesional, como dimensión de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar.

Como se colige de las valoraciones efectuadas, esta dimensión se caracteriza por:

- ❖ La implicación creativa de los recursos inherentes a la preparación profesional en una relación dinámica con lo ético y lo cultural en el contexto escolar en la que cada elemento incide en los demás y estimula su desarrollo, por lo que potencia el ascenso ininterrumpido de su despliegue en una espiral dialéctica sostenida.

- ❖ La conjunción de la proyección personal y la profesional de manera articulada para identificar, anticipar y desestructurar situaciones de violencia en el contexto escolar, como premisa para excluir los comportamientos violentos de las relaciones interpersonales y con el entorno de los protagonistas del proceso pedagógico.
- ❖ La versatilidad que le confiere a la actuación y la calidad que imprime a los desempeños en los marcos del quehacer profesional pedagógico.
- ❖ Ser dable al moldeamiento pedagógico y alcanzable en el transcurso de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

La profesionalización del docente es un proceso que se actualiza constantemente y no pierde vigencia por cuanto cada nuevo momento del desarrollo social plantea nuevos retos y formula nuevas exigencias al ejercicio de la profesión pedagógica. Así se expresa el carácter clasista de la educación y su condición de fenómeno social y en tal connotación se hace asequible entender que la dimensión profesional constituye el centro que armoniza y hace coherente el contenido de la concepción pedagógica de prevención de la violencia. Esta dimensión es la que posibilita:

- ❖ La estructuración de la plataforma operativa sobre la que se erige toda la actuación profesional dirigida a influir en la configuración de la personalidad de los protagonistas del proceso pedagógico en el sentido deseado; es decir, hacia la fraternidad, la ternura y el amor.
- ❖ Hacer sustentables los nuevos modos de actuación profesionales desde los soportes pedagógicos y psicológicos apropiados.
- ❖ Potenciar la conformación del tacto pedagógico como manifestación de la intuición ética, así como el modo específico y permanente de realizar las interacciones comunicativas favorecedoras del crecimiento personal y grupal.
- ❖ Establecer relaciones de ayuda con los demás protagonistas del proceso pedagógico mediante el empleo útil e inteligente de los recursos a su alcance con el fin de lograr la asunción de actitudes positivas hacia el cambio a la fraternidad.

- ❖ Dirigir la formación inicial intensiva hacia la apropiación de los conocimientos, la incorporación de las habilidades, las capacidades y las competencias profesionales que coadyuvan a la consecución de los fines y objetivos de la educación.
- ❖ Movilizar los recursos subjetivos y objetivos del Profesor General Integral de Secundaria Básica para generar acciones encaminadas a contrarrestar los comportamientos violentos, y para evitar, una vez aparecidos, su agravamiento y actuar profilácticamente para evitarlos desde la posesión de un elevado nivel de conciencia social que le predispone a prevenirlos.
- ❖ Propiciar el adecuado manejo de los conflictos para que no desemboquen en comportamientos violentos, y potenciar la convivencia fraternal desde la vivenciación de sus beneficios.

A partir de las posibilidades antes enumeradas la dimensión profesional de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar articula con las restantes; es decir, con la comunicativa positiva y la orientación, para imprimir un sello distintivo tanto a los protagonistas como al propio proceso pedagógico, consistente desde dentro y sostenible en la actuación.

La *dimensión cooperativa* Fig. (4). alude a la interacción dialéctica de las configuraciones cultural, el tacto pedagógico y la ternura que condiciona la emersión de la nueva cualidad de la concepción de prevención de la violencia escolar y da cuenta de un elemento esencial en el movimiento de ascenso hacia la consecución de la prevención.

Se entiende la *cooperación* como la predisposición a la conjunción de los recursos personales y grupales en la consecución de las acciones o actividades dirigidas a la satisfacción de las necesidades de ambos o alguno de ellos, que implica involucrarse voluntaria y conscientemente; por medio de la tendencia natural de los seres humanos a asociarse para facilitar la consecución de las metas o fines trazados. En ese sentido, alude a la colaboración organizada a través de un mediador, que en esta investigación se corporiza en la figura del profesor.

Para determinar la cooperación como dimensión y comprender su esencia es necesario aproximarse a las configuraciones de las cuales emerge en la interacción dialéctica que posibilita su aparición. Ellas son: la cultural, la ternura y el tacto pedagógico.

La configuración cultural, de la cual se había afirmado que constituye la síntesis de lo técnico y lo ético para dar cuenta de la existencia objetiva de lo profesional como dimensión de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar, entra en nuevas relaciones con el tacto pedagógico y la ternura para condicionar la emersión de la dimensión cooperativa, a la que aporta el caudal de saberes sin el cual es improbable su conformación.

El *tacto pedagógico* constituye la expresión de la intuición ética, está referido, como configuración de la dimensión cooperativa a la medida, al cuidado, a la justicia, al respeto, a la aceptación y al apoyo en la relación interpersonal con los interlocutores de manera que se excluya la hostilidad, la beligerancia y la agresividad como expresiones de la violencia escolar. Debe ser asumido como el estilo comunicativo del Profesor General Integral de Secundaria Básica, que refleja las particularidades de su personalidad, y le posibilita estructurar sus relaciones con los demás protagonistas del proceso pedagógico, para que favorezcan el crecimiento personal y grupal hacia la incorporación de soportes psicológicos y modos de actuación, que expliciten la esencia fraternal de la naturaleza humana y la conviertan en el atributo principal de las actividades y de los intercambios comunicativos, en que se involucra.

El tacto pedagógico está asociado a la preparación para identificar oportunamente las causas que subyacen, así como las circunstancias detonantes de los comportamientos violentos y los factores que se conjugan en las situaciones de violencia para poder pronunciarse y proceder como más conviene en función de inducir las modificaciones contrarrestantes, detenedoras o excluyentes de la violencia.

No debe confundirse la manera agradable de hablar y dirigirse a los interlocutores, aún cuando está supuesta, con el tacto pedagógico, pues este determina lo que se debe decir, a quién, cuándo, dónde y cómo o, en su defecto, cuándo callar, mas siempre toma en cuenta la posibilidad de producir el efecto deseado y, en función de ese propósito, moviliza los recursos que se poseen y la situación demanda.

Las precisiones efectuadas respecto al tacto pedagógico pretenden impedir las confusiones que en la comprensión de su esencia, como una cualidad trascendente de la personalidad del Profesor General Integral de Secundaria Básica y cualidad de la dimensión cooperativa, lo distancia de la actitud displicente hacia los protagonistas del proceso pedagógico y los elementos relativos al entorno. En resumen, no se trata de una actuación teatral, es la expresión de la autenticidad del docente y como tal se adquiere, se modela y se perfecciona, en el transcurso de la formación inicial intensiva.

El tacto pedagógico es un proceso que favorece el aprendizaje cooperativo pues potencia las relaciones interpersonales, en función de la colaboración, entre los miembros del grupo, desde la consideración acerca de que cuanto más avanza el grupo, más avanzará el individuo y tal apreciación presupone que el profesor sea capaz de distribuir el liderazgo al nivel grupal, para que la experiencia del desempeño de tal rol se convierta en factor de crecimiento humano, sin discriminaciones.

La *ternura* es otra cualidad de la dimensión cooperativa que merece atención, puesto que si bien se menciona con frecuencia, no suele ser exhibida establemente en todas las situaciones que entraña la labor profesional pedagógica, no obstante existir sobrados argumentos acerca de su valor educativo y en la estimulación de la formación de actitudes positivas hacia sí mismo, los demás y el entorno.

Es importante destacar que se significa con ella el proceso que permite el establecimiento de vínculos afectivos positivos con determinado contenido que hace propender a su portador a experimentar y explicitar emociones y sensaciones de agrado y de bienestar asociadas al mismo, por lo que es posible distinguir sus componentes: conceptual, afectivo y comportamental. La misma no debe identificarse con la exacerbación de atributos que la cultura machista imperante reserva, exclusivamente, a las mujeres.

Distinguir los elementos estructurales de la ternura es necesario porque permite una aproximación más objetiva a su esencia y así proyectar su favorecimiento. Lo conceptual significa los conocimientos que se poseen respecto al objeto hacia el cual se manifiesta. Esto es comprensible puesto que no es probable adoptar actitudes y formar vivencias afectivas hacia objetos, personas o hechos de los cuales no se dispone de información que les tipifiquen. Lo afectivo alude a las emociones y a los sentimientos

asociados que acuñan la expresión con la impronta del sujeto que la exhibe. Cada persona expresa la ternura a partir de las características de su personalidad. Lo comportamental se justifica porque es la refracción de los motivos y los conocimientos que movilizan al sujeto en la dirección dada, es decir, la expresión en la conducta de los soportes psicológicos que le sostienen.

La ternura ha de entenderse como una cualidad personal que exterioriza la esencia fraternal de la naturaleza humana que matiza los comportamientos y la comunicación con la delicadeza, la dulzura, el cariño y la tendencia a asumir actitudes de protección y de amparo que se funden en ese término que les resume y designa, que incorporada a la personalidad del Profesor General Integral de Secundaria Básica amplía los horizontes de su formación inicial intensiva.

Las características esenciales que distinguen la dimensión cooperativa son:

- ❖ Constituir la síntesis de la comunicación positiva, la orientación y la profesionalización, como cualidades de la concepción de prevención de la violencia escolar.
- ❖ La conjugación de las bondades de la ternura, del tacto pedagógico y de la cultura en función de la prevención de la violencia escolar.
- ❖ Fomentar el establecimiento de relaciones interpersonales entre los protagonistas del proceso pedagógico basadas en la tolerancia, la colaboración, la solidaridad y la fraternidad que favorecen el crecimiento personal y grupal hacia el amor y la ternura.

Cuando se penetra en la naturaleza y se revela la esencia de la dimensión cooperativa afloran sus potencialidades para contribuir a estructurar la prevención de la violencia escolar, por lo que se hacen manifiestas sus posibilidades para:

- ❖ El aprovechamiento de la preparación profesional para dirigir la cooperación y organizarla desde la conciencia de la necesidad de proscribir la violencia, en el contexto escolar.
- ❖ Direccionar las acciones pedagógicas hacia el establecimiento de un clima psicológico distendido, favorecedor de la cooperación y la realización de las actividades, de modo colaborativo.

- ❖ Impregnar a los protagonistas del proceso pedagógico de la disposición a entrar en contactos de cooperación con sus congéneres para encontrar soluciones e instrumentar alternativas de gestión por vías excluyentes de los comportamientos violentos.
- ❖ Favorecer el despliegue de las potencialidades personales en una ambiente de acogida y respeto.

Por las razones expuestas la dimensión cooperativa aporta a la concepción de prevención de la violencia escolar la especificidad que la hace practicable en las condiciones actuales de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica y se integra a la misma como una cualidad infaltable que resulta congruente con la comunicación positiva, la orientación y la profesional.

La *dimensión humanista* (Fig. 5) alude a los contenidos que destacan esa esencia a la que se apela y se toma como referente para orientar la educación en su acepción más abarcadora, que se acentúa en la formación de los valores morales. En los marcos de la comprensión asumida en la investigación, que contextualiza su tratamiento en los dominios de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica, esta entendida como la expresión de la síntesis dialéctica del tacto pedagógico, la ternura y el amor, que pone en el centro del proceso pedagógico al estudiante, que es, a fin de cuentas, el destinatario principal del sistema de influencias educativas diseñado para producir el efecto deseado, en la configuración de su personalidad.

El tacto pedagógico, es la configuración que, en la dimensión humanista, hace manifiesto el carácter solidario, comprometido y responsable del profesional que se sabe portador de un encargo social indeclinable con todos sus educandos y consigo mismo. Desde tal apreciación, la ternura se imbrica para constituirse en el sello distintivo de la conjugación de la inteligencia y el amor con fines tan loables como los referidos a la formación ciudadana.

Esta dimensión aporta los ingredientes básicos, sin los cuales no es probable imaginar la idea de una concepción pedagógica que, a la vez que potencia la prevención de la violencia, incentiva redimensionamientos consustanciales a la entronización de una visión que enfatice en la configuración de personalidades aptas para insertarse armónicamente en el sistema de relaciones sociales y convivir

placenteramente, de modo coherente con el entorno. Lo cual permite instaurar las condiciones objetivas y contribuir a crear las bases subjetivas que operen las influencias que se precisan para excluir la violencia del contexto escolar y hacer del proceso pedagógico un escenario apropiado que favorezca la práctica permanente de la fraternidad, la ternura y el amor.

El *amor* es otra configuración de la triada, que unido al tacto pedagógico y la ternura, se sintetiza con ellos y propicia la dimensión humanista de la concepción pedagógica que se defiende. Presupone y resume otras cualidades trascendentes de la personalidad tales como la solidaridad, la sensibilidad, la bondad, el arraigo, la nobleza y la honestidad.

Desde el punto de vista del ejercicio de la profesión pedagógica el amor es referido por diversos autores como una de las bases sobre las cuales debe erigirse el desempeño y se le reconoce propiedades enormes en la potenciación del aprendizaje significativo. No obstante, su presunción principal, congruente con la comprensión humanista, que es la de situar en el centro de atención a la persona, al individuo, con sus virtudes y defectos no siempre se propicia, con los consiguientes perjuicios al cultivo de las virtudes humanas entre las que destacan la fraternidad y la ternura.

Incorporar el amor al arsenal de recursos pedagógicos del Profesor General Integral de Secundaria Básica requiere de la creación de las bases que lo haga dable, al margen de las directivas administrativas. El amor no se puede prescribir, tampoco obligar a través de presiones externas, pero como algo consustancial al ser humano es susceptible de ser estimulado, fomentado y desarrollado cuando las relaciones interpersonales entre los protagonistas del proceso pedagógico se estructuran sobre las bases de la fraternidad y la ternura.

Nadie es indiferente a las muestras de respeto, de consideración y de simpatía porque la naturaleza humana por esencia es fraternal. Las personas no pueden prescindir del contacto con sus semejantes, no solo porque existe la división del trabajo, sino también, y principalmente, porque en contacto con los demás se afirma en su condición de sujeto y ello incluye la satisfacción de una necesidad básica, que es la de dar y recibir amor.

En lo que respecta al amor es necesario distinguir entre el que se dirige a sí mismo, es decir, el amor propio, que alude a todo el soporte de las actitudes y las creencias que se conforman hacia sí mismo, y los auto referentes, entre los que destacan la autoestima y el auto concepto, cuyos contenidos constituyen la expresión más acabada del mismo y el amor hacia los demás, referido a los sentimientos de apego, de respeto, de aprecio y de solidaridad hacia sus congéneres.

El amor implica una conducta de aprecio y respeto, es ir a la relación con los demás desde una estima adecuada que presupone concebir dicha relación como un fin en sí mismo y no como medio o instrumento para la consecución de otros propósitos.

El reconocimiento verdadero del valor humano consustancial a cada persona se expresa en asumirla como un ser valioso, importante y digno de respeto por sí mismo y jamás pretender su manipulación, o su utilización para alcanzar objetivos individualistas.

En su más elevado nivel de desarrollo el amor se expresa como magnanimidad cuando se ofrece por el placer que produce su entrega, sin esperar nada a cambio, desinteresadamente, que permite el crecimiento personal en la misma medida en que se practica tal comportamiento. La consecución de semejante peldaño de desarrollo humano debe constituir el faro orientador.

El amor se articula en modos de cooperación con los demás que parten del reconocimiento del carácter relacional de las personas, o lo que es lo mismo, su esencia social y, por ende, fraternal y hacia esa dirección debe tender la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Sobre la base de las valoraciones efectuadas acerca de las configuraciones sobre las que emerge la dimensión humanista de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar es pertinente significar las características que la tipifican:

- ❖ Poner al sujeto en el centro de atención del proceso pedagógico.
- ❖ Apelar a las cualidades axiológicas y afectivas universales para favorecer su crecimiento.
- ❖ Movilizar los recursos afectivos del sujeto en función de la consecución de los fines de la educación.
- ❖ Conjugar los intereses sociales con los individuales en el ejercicio de la profesión pedagógica.

❖ Replantear las relaciones entre los protagonistas del proceso pedagógico sobre nuevas bases.

Situar al sujeto en el centro del proceso pedagógico no puede constituir únicamente una declaración, por altisonante que resulte, y para garantizar que tal cosa no suceda es ineludible producir los ajustes en la organización, la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso en cuestión, bajo una óptica que supere las concepciones tradicionalistas de corte conductista, imperantes en la práctica pedagógica que tan poco favorecen el despliegue de las cualidades humanas inherentes a su condición, entre las que se cuentan la fraternidad, la ternura y el amor.

La aspiración de formar ciudadanos integrales, que conjuguen en sí los valores morales, los conocimientos y las actitudes, con una elevada preparación para vivir a plenitud, en armonía con sus congéneres y el entorno, que supone ser capaz de aprender a ser, a conocer, a hacer, a vivir juntos no puede asegurarse sobre las actuales bases del proceso pedagógico, sin producir modificaciones sustanciales en las concepciones pedagógicas que le sirven de pilares.

Una persona no puede sustraerse al condicionamiento de las circunstancias, en interjuego con las cuales deviene tal y se transforma en la medida en que también opera cambios en ellas. De ahí, que tomar en cuenta la necesidad de producir modificaciones radicales, desde la óptica de la concepción, en el proceso pedagógico, que se refracten en modificaciones de la manera en que se efectúa el mismo, adquiera significativa importancia para la instrumentación de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar. Asimismo, se impone el cambio de la presión externa a la movilización de las potencialidades internas, el paso de la imposición de condiciones y de exigencias desde una posición de fuerza amparada en las prerrogativas otorgadas por el poder, a la creación de las condiciones que potencien el crecimiento personal y grupal a partir del compromiso consciente de todos los implicados para avanzar juntos en la dirección marcada por la práctica sistemática de la no violencia.

Todo lo analizado conduce al reconocimiento de que hacia la no violencia se transita desde el sistema de influencias pedagógicas inherentes al proceso pedagógico mediante el ejercicio permanente de la fraternidad y ello alude a la creación de los espacios que lo permitan y coadyuven, además, a producir

las situaciones comunicativas en cuyo seno se produzcan los debates y se intercambien las reflexiones que la afiancen como patrimonio común. Desde esta perspectiva, la dimensión humanista posibilita, en los marcos de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica:

- ❖ Operar el tránsito del formalismo imperante, hacia la creación de los espacios estructurados para la construcción y la autoconstrucción de personalidades caracterizadas por su proyección humanista.
- ❖ Individualizar la contribución del proceso pedagógico al crecimiento integral de sus protagonistas, con fuerza en las cualidades afectivas conforme a su naturaleza, en el ámbito de un clima psicológico distendido que predisponga a la colaboración, la solidaridad y a la inserción al grupo.
- ❖ Trabajar en pos de la erradicación de la violencia escolar a partir de la reestructuración del sistema de relaciones entre los protagonistas del proceso pedagógico, como precondition para la inducción de cambios, conscientemente asumidos como necesarios, hacia la fraternidad.
- ❖ Contribuir a esclarecer el verdadero sentido de lisura de la profesión pedagógica, que le ubica en un lugar especial en la estructura del sistema social.

La dimensión humanista, en indisoluble interconexión con la comunicación positiva, la orientación, la profesional y la cooperativa, aporta a la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar el sustrato que la viabiliza y le imprime la orientación hacia la conquista de los fines que la animan.

Al asumir la existencia de las dimensiones de la comunicación positiva, la orientación, la profesional, la cooperativa y la humanista, así como entender su interconexión como expresión de la síntesis dialéctica que explicitan, se reconoce el movimiento cualitativo que caracteriza en lo singular a la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar desde la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica, pues al determinarse la consolidación entre las mismas se abre un espacio de sentido y de significaciones para la ciencia pedagógica que permite justificar la efectividad de los objetivos propuestos. Eso significa que se revelan las cualidades comunicativa, de orientación, profesional, cooperativa y humanista que distinguen la concepción pedagógica propuesta.

2.3. - Principio de la fraternidad escolar.

A partir de las valoraciones efectuadas acerca del objeto de la investigación, y la consideración de los resultados obtenidos en el estudio sobre la génesis de los comportamientos violentos en el contexto escolar, emergió la necesidad de revelar la existencia objetiva del principio de la fraternidad escolar.

Asumir el principio de referencia es imprescindible porque este direcciona y rige desde lo gnoseológico y lo metodológico la prevención de la violencia escolar. La función gnoseológica la cumple cuando sirve como instrumento lógico para comprender y explicar el proceso de configuración de la personalidad, en el transcurso de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

En lo relativo al aspecto metodológico, se destaca la contribución y el papel del principio que se defiende en cuanto a precisar las vías y la secuencia de las acciones que conducen a la consecución de la aspiración, que se expresa en la conformación de una personalidad que se caracterice por modos de actuación congruentes con su esencia fraternal, que asuma la ternura y el amor como los componentes principales de las bases sobre las que se erigen las relaciones interpersonales.

El complejo proceso formativo del cual deviene la personalidad debe ser comprendido como un sistema de acciones e interacciones de los profesores y los estudiantes entre sí, así como de ambos con el contenido de la educación, en un contexto social específico, sujeto a las pautas objetivas dictadas por las leyes y los principios que las norman y las legitiman.

En lo que atañe a la actividad y la comunicación del profesor, el principio de referencia aporta, además del amparo teórico pertinente, el ordenamiento de los procedimientos y los marcos metodológicos para las instrumentaciones pedagógicas y didácticas que se implican en el proceso, cuya peculiaridad comunicativa le permite incidir positivamente en la prevención de la violencia escolar.

Lo anterior significa que el profesor opera en su actuación profesional desde la guía que le proporciona el principio para diseñar, practicar y evaluar los resultados que le asegura su labor en la dirección de la formación de la personalidad deseada.

Al margen del conocimiento del principio de la fraternidad escolar no se concibe una actuación profesional eficiente, que conduzca a la consecución de los objetivos planteados, desde un nivel de

concientización de la pertinencia de lo que se obra, que le confiera la fiabilidad científica que caracteriza a todo proceder profesional.

Generalmente se explica y fundamenta la concepción que subyace en la estructura de la actividad pedagógica, que abarca la comunicación, la orientación, la profesionalización, la cooperación y la proyección humanista, todo lo cual se funde en una síntesis dialéctica que posibilita la orientación adecuada del quehacer profesional, sobre la base de la selección y secuenciación de las tareas pedagógicas encaminadas a influenciar oportunamente en la configuración de la personalidad.

El papel axiológico del principio se expresa en la manera en que penetra en la esencia fraternal de las relaciones interpersonales y la hace asequible al entendimiento humano, lo que posibilita comprender el proceso mediante el cual se hace dable su consecución en el transcurso de la actividad pedagógica.

Desde la concreción del principio, la relación entre el objetivo (formar la personalidad), el contenido (sistema de influencias educativas) y el método (estímulo de las relaciones fraternales), adquiere la contundencia científica que le otorga la revelación de las conexiones más íntimas entre ellos, que presupone entender que un elemento trascendente, consustancial a la educación de la personalidad, lo constituye la contribución al cultivo y el despliegue de su esencia fraternal.

Asimismo, la influencia que ejerce la determinación del principio de la fraternidad escolar sobre la organización y la ejecución de la actividad y la comunicación del estudiante, en el transcurso de la formación inicial intensiva es relevante, puesto que le imprime el sentido que las hace significativas, tanto desde el punto de vista social como individual, y moviliza las potencialidades cognoscitivas y afectivas de los mismos en la dirección de la consecución de la aspiración apuntada.

Particularmente acentuada es la influencia del principio en la determinación de las relaciones del estudiante con el objeto de su actividad, pues devela la significación que el mismo adquiere para aquel, en función de sus vínculos con las necesidades y los motivos que le condicionan su activismo y le hacen transitar el camino que va, desde las carencias formativas hasta la incorporación de aquello que las

elimina y sustituye por las cualidades que le permiten una inserción consciente y entusiasta en el sistema de relaciones que le enriquece, y a cuyo perfeccionamiento él contribuye.

Lo anteriormente declarado está en perfecta consonancia con el hecho establecido de que la psiquis se forma y se desarrolla en el proceso de interacción del sujeto con el objeto de su actividad y su comunicación. En tal interacción cada peldaño alcanzado se convierte en un punto de partida para otros tantos desarrollos, que crean, a su vez, la posibilidad de interacción con nuevos objetos y amplían ininterrumpidamente las esferas en las que el sujeto se desempeña exitosamente, lo que aplicado a la formación de la personalidad, equivale a considerar que la misma constituye el resultado de la interacción de los sujetos con los contenidos apropiados para ello, a través del establecimiento de relaciones fraternales sostenidas entre los protagonistas del proceso pedagógico.

Una vez apuntados los impactos del principio sobre la actividad y la comunicación de los profesores y los estudiantes, se impone referenciar las pautas que traza para la actividad conjunta de los protagonistas, específicamente, en los marcos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, destaca la relación que guarda con la primera ley de la Didáctica declarada por Álvarez, C. M. (1999). Relaciones del proceso docente educativo con el contexto social: la escuela en la vida. También está relacionado con el sistema de principios pedagógicos, en particular, con el de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en la educación de la personalidad, con el del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando y el de unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

En el proceso de formación de la personalidad el principio que se fundamenta se manifiesta en todo el decursar de la actividad y la comunicación de los implicados desde la determinación de la selección de las tareas pedagógicas, la secuenciación de las acciones para su solución y la argumentación teórica y metodológica del sistema, como un todo, y de cada uno de los elementos integrantes del mismo.

La selección de las tareas pedagógicas presupone un análisis de las condiciones y las probables elecciones, entre las posibles. No se trata de proceder sin haber efectuado las pertinentes valoraciones acerca de las mejores variantes para posibilitar el tránsito del estado inicial hasta el final deseado.

En la labor educativa el principio ofrece la comprensión general del proceso de configuración de la personalidad, que transcurre con arreglo a la observancia de los requisitos pedagógicos que justifican las interacciones del estudiante con el objeto de su actividad, en un primer nivel de relaciones, así como las que se establecen entre los estudiantes y los profesores, en un segundo nivel y, finalmente, las que operan entre el profesor, como dirigente del sistema, los objetivos y el contenido.

Las interacciones del estudiante con el objeto de su actividad constituyen la base de la configuración de la personalidad. En la actividad y la comunicación se asumen los contenidos que le hacen tender hacia la fraternidad, la ternura y el amor para con sus congéneres, en la misma medida en que experimenta la satisfacción que genera el éxito en la apropiación de los contenidos necesarios, tanto como la tristeza que se produce por los fracasos, las exclusiones y las frustraciones.

Los profesores que han acumulado experiencia en el ejercicio de la profesión otorgan importancia a la planificación, la ejecución y el control de los resultados de las interacciones del estudiante con el objeto de su actividad. No obstante, no descuidan la atención al diseño de las interacciones entre ellos y los estudiantes, sin obviar el hecho de que los mismos oponen resistencia a ser tratados como objetos de las influencias educativas y adoptan actitudes de rechazo ante tales pretensiones, a la vez que se pronuncian por ser tomados en cuenta en su condición de sujetos de su propia actividad.

La educación dirigida a la configuración de la personalidad apta para insertarse en las relaciones interpersonales fraternales y expresar la ternura y el amor, consustanciales a su condición de no violenta, debe dedicar especial atención a la proyección de las relaciones entre el profesor y los estudiantes sobre las bases que aluden a las cualidades y atributos de una concepción humanista, que privilegia al ser humano como centro de atención y destinatario de las contribuciones que parten del respeto a su individualidad, para ofrecer una opción de crecimiento personal y grupal compatible con la necesidad de obtener gratificaciones asociadas a los contenidos vitales de la existencia.

La secuenciación de los procederes congruentes con las condiciones y los propósitos de la labor pedagógica conforma una esfera de obligatoria atención subordinada a la acción reguladora del principio

fundamentado, en vínculo con el contenido de las tareas pedagógicas, en lo que se expresa su esencialidad y el carácter objetivo de su existencia, matizado por el prisma de la subjetividad humana.

No resulta indiferente para la consecución de los objetivos de la educación de la personalidad la secuencia de las acciones pedagógicas a acometer; es decir, el ordenamiento de los pasos en que ha de procederse para viabilizar la conquista pretendida. En tal sentido, la relación entre el profesor, como dirigente del proceso, los objetivos y el contenido no puede establecerse de manera arbitraria. Ello implica y exige un elevado nivel de preparación del profesor en cuanto al dominio de los contenidos, de los modos de actuación y de los fines hacia cuyo alcance se orienta toda su actividad.

El principio de la fraternidad escolar constituye el eje central alrededor del cual se distinguen, en armónica imbricación, los sistemas de conocimientos acerca de la formación de la personalidad deseada, los métodos y las técnicas que es menester aplicar para hacer transitar a los estudiantes hasta su consecución, las relaciones que aportan las zonas de sentido pedagógico y científico que le dan continuidad a la obra que se edifica sobre los pilares de la potenciación de las cualidades enaltecedoras de la condición humana, a saber: la fraternidad, la ternura y el amor.

En todo el transcurrir del proceso de formación de la personalidad, por naturaleza, antagónico con los comportamientos de violencia escolar, afloran las cualidades del sistema pedagógico que lo contiene, cuyo funcionamiento responde y corresponde con los objetivos supremos que le animan, entendidos como el fin superior que puede alcanzar cuando su actividad se organiza óptimamente. Precisamente, esta es una arista que se refuerza con la revelación del principio, por cuanto a partir de él se explicitan los nexos y las interconexiones en que se sintetizan las configuraciones y las dimensiones que conforman su contenido y dan cuenta de su estructura normativa, explicativa y argumentativa.

El principio de la fraternidad escolar permite distinguir entre los productos funcionales de la actividad pedagógica, los psicológicos y los concomitantes que aparecen como consustanciales a las mismas.

Los productos funcionales de la actividad pedagógica aluden a la creación del instrumental que posibilita la organización del proceso y los métodos de influencia sobre los estudiantes para favorecer la

consecución de los fines perseguidos. De manera que la formación de la personalidad requiere de métodos apropiados y consonantes con sus especificidades.

Es importante distinguir que los productos funcionales constituyen el soporte material de las influencias que se ejercen sobre los estudiantes para movilizarlos y estimular en ellos las fuerzas motrices que les impulsen a transitar hacia las metas fijadas. Una muestra de estos es la estructuración de las relaciones interpersonales fraternales en la educación de la personalidad.

Los productos psicológicos de la actividad pedagógica expresan los estados finales que se obtienen en la configuración de la personalidad de los sujetos. Constituyen las nuevas cualidades que se adquieren como resultado de las influencias ejercidas y deben ser asumidos como el criterio de la eficiencia de la labor profesional pedagógica. Es por ello que los mismos tienen un acentuado matiz preventivo.

Como parte de los resultados finales de la actividad y de la comunicación pedagógica, al lado de los productos funcionales y los psicológicos aparecen los concomitantes; esto es, los elementos que no fueron planificados, pero estampan su impronta sobre los primeros.

Son reglas para la aplicación del principio, las siguientes:

- ❖ Organizar las actividades inherentes al proceso pedagógico favorecedoras de la participación activa de los alumnos en un ambiente distendido propiciador de la expresión individual, la equidad y la cooperación, que son las características que debe reunir el reglamento escolar.
- ❖ Distribuir los roles entre todos los miembros del grupo de forma rotativa, para garantizar que se vivencien las sensaciones, las emociones y los sentimientos asociados a las distintas posiciones que se pueden ocupar en el sistema de relaciones interpersonales.
- ❖ Practicar una comunicación profesor-alumno y alumno-alumno positiva en todas las interacciones inherentes al proceso pedagógico, basada en el respeto mutuo, la tolerancia, la ternura y el amor.
- ❖ Manejar los conflictos y demás situaciones de violencia a partir de los recursos del tacto pedagógico, la ética, los métodos y las técnicas más convenientes y apropiados.

- ❖ Favorecer la cooperación sistemática entre todos los miembros del grupo y de este con los demás de su año, carrera y centro.
- ❖ Propiciar el empleo estable de estilos de dirección democráticos por el profesor y demás directivos administrativos y de las organizaciones políticas y de masa.
- ❖ Crear espacios para el análisis y el debate de situaciones, hechos y acontecimientos donde sobresalga el valor de la ternura, la fraternidad, la tolerancia, la cooperación y el amor.
- ❖ Asegurar la generación de interacciones que posibiliten la expresión expedita de las opiniones en un ambiente de respeto mutuo, potenciador del crecimiento y estimulador de la autoestima y el autoconcepto que se encuentran en la base de la confianza en sí mismo y en los demás.

2.4.- Método de estímulo de las relaciones fraternales.

La concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica, pretende acreditarse como el instrumento teórico-práctico, de un innegable valor metodológico, para comprender y dirigir el proceso de configuración de la personalidad, en ese sentido, no solo aporta los elementos consustanciales a un método, con cuyo auxilio se pueda alcanzar el objetivo, sino que también se adentra tanto en los fundamentos como en los argumentos que permiten la disección científica, desde lo estructural y lo funcional, que hace dable el análisis conducente a la revelación de sus esencias, a fin de focalizar las vías para tales propósitos; es decir, el método que posee existencia objetiva y es hecho manifiesto por ella.

Cuando se plantea lo relativo al método es necesario referenciar los aspectos que recoge la propia conceptualización de dicha categoría pedagógica. No puede olvidarse que el método caracteriza el aspecto procesual de la actividad conjunta del sujeto y del objeto, su dinámica.

Desde el punto de vista pedagógico, el método como categoría, debe ser caracterizado mediante la modificación, en el tiempo, de los componentes de la célula básica del proceso, a saber: el método como un aspecto de la actividad del sujeto, como parte de la actividad del objeto de la influencia pedagógica,

como característica de la forma y la estructura del objeto de la actividad conjunta y en su dependencia respecto a los objetivos particulares y generales de la actividad.

Desde la comprensión apuntada antes, el método es el modo de dirigir (por cuanto esto constituye la esencia de la actividad del sujeto) el proceso de formación del individuo o el grupo (por cuanto la influencia pedagógica consciente es uno de los factores más generales de tal formación) a través de la modificación de determinadas formas y estructuras del objeto de la actividad conjunta, en correspondencia con los objetivos planteados.

En congruencia con los propósitos de la investigación y para explicitar la vía de su consecución resulta insoslayable develar el método para influir sobre la configuración de la personalidad.

Arribar a la conclusión sobre la existencia objetiva del método de estímulo de las relaciones fraternales, para favorecer la formación de la personalidad en el transcurso de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica, expresa el camino seguido por el pensamiento científico activado, desde la intención sustentada en la necesidad práctica de ordenar las acciones, con la finalidad de penetrar la esencia de dicho proceso formativo.

El método que se argumenta se caracteriza por propiciar la implicación de todos los protagonistas del proceso pedagógico en un sistema de relaciones interpersonales que les hace propender a la tolerancia, como precondition para la estructuración de nexos fraternales que, a su vez, fungen como vía para la exclusión de la violencia, así como la expresión de la ternura y el amor.

La aplicación del método refracta y reproduce el camino dialéctico que da cuenta del desarrollo de los protagonistas del proceso pedagógico desde formas inferiores, menos estructuradas y simples a las formas superiores, mejor estructuradas y más complejas, que en la dirección de la configuración de la personalidad deseada significa crecimiento personal y grupal para, desde un clima psicológico distendido, favorecer el despliegue de las potencialidades inherentes a la condición humana.

Para la Didáctica de la labor educativa es significativo que se puntualice lo concerniente a las características principales del método que le tipifican como herramienta apropiada para producir la aproximación que se aspira alcanzar hacia la fraternidad.

Lo anterior debe ser interpretado como el método en acción en el transcurso de la actividad profesional, puesto que el mismo se refiere al aspecto dinámico y solamente existe, desde la perspectiva práctica, en el contexto de su estructuración y su empleo en ella, a cuyo margen es solamente concebible en su esencia ideal, como abstracción.

Como todo método, este presupone la existencia de sus eslabones estructurales más elementales, aquellos que le conectan con las condiciones, el contexto de la actuación, denominados procedimientos, resultantes de la síntesis dialéctica de las configuraciones de las dimensiones de la concepción pedagógica y, en su conexión interna, se integran en el todo que les contiene. A fin de facilitar la comprensión de la esencia del método es necesario detenerse en el análisis de su estructura interna, que se presenta en la consecutividad con que se concibe:

I.- Fase. Identificación. Incluye los procedimientos de:

a) Aproximación teórico- conceptual al fenómeno de la violencia, que incluye el esclarecimiento ordenado de la definición de la violencia y el reconocimiento de sus expresiones concretas. Debe distinguirse la forma en que se produce y se manifiesta, así como la explicación del por qué ocurre, las causas que la originan tanto de carácter objetivo como subjetivo, que configuran situaciones de conflictos. Del mismo modo ha de especificarse dónde se produce, lo que alude a los contextos fundamentales de la violencia; es decir, la familia, la escuela y la comunidad. Es importante saber precisar qué sujetos generan la violencia y dominar las vías adecuadas para evitarla.

b) Aproximación metodológica, este procedimiento se refiere a la determinación de las vías esenciales y los métodos más efectivos y eficientes para evitar la violencia. Resulta conveniente significar que las vías están referidas a lo curricular y lo extracurricular y los métodos aluden al arsenal

de ellos con que cuentan las ciencias pedagógicas para posibilitar la realización de las acciones conducentes a garantizar que se transite de un estado inicial a un estado final deseado.

c) Observación, es el procedimiento encaminado a detectar las eventuales manifestaciones de violencia a partir de la percepción sistemática e intencional de la realidad escolar, que implica una cuidadosa preparación a fin de impedir que escapen a la pesquisa determinadas expresiones o comportamientos de violencia escolar.

II.- Fase. Interiorización constructiva del conflicto. Se conforma de:

a) Elegir el conflicto o problemática, como procedimiento consiste en la determinación o especificación del tipo de conflicto detectado; es decir, si se trata de uno personal o interpersonal. Es importante poder establecer aquellos conflictos que se presentan en las relaciones entre los grupos que, en ocasiones, son difíciles de detectar porque sus manifestaciones son difusas.

b) Identificar las contradicciones y las causas que provocan el conflicto, presupone esclarecer las causas externas, manifiestas del conflicto, así como valorar su necesidad y su relevancia, para ello ejecutar las confrontaciones pertinentes que potencien las reflexiones en torno a las evidencias del mismo, a los vínculos de este con el desarrollo de las personas, de la institución escolar, del desenvolvimiento social y la autonomía personal del sujeto.

c) Describir los daños causados, posibilita distinguir los daños físicos derivados o asociados a la violencia escolar, los psicológicos; los que tienen que ver con las lesiones a la autoestima, autoconfianza, así como las ofensas y la humillación, entre otras. Los psicosociales, cuando resultan dañadas las relaciones interpersonales con entronización de enemistad, hostilidad, discordia, falta de unidad y conflictos de competitividad versus cooperación.

d) Reconocer a las personas implicadas, involucra la necesidad de reconocer la influencia de las circunstancias de cada persona en su carácter y su comportamiento (modos y estilos de relación) de acuerdo con los acontecimientos de su vida. Sobre esa base elaborar hipótesis acerca de las causas que generan el conflicto desde la visión de cada persona. Elaborar mensajes de apoyo, solidaridad,

simpatía y cordialidad a cada persona como ejercicio de aceptación e interdependencia. Promover el empleo de tratos equivalentes a los que nos gustaría recibir.

III.- Fase. Elaboración. Abarca los procedimientos siguientes:

a) Construir alternativas de solución de los conflictos, que implica el ejercicio creativo en tanto constructivo ya que la alternativa no le es dada al sujeto como algo hecho, sino que tiene que edificarla.

b) Valorar la pertinencia de las alternativas, que alude a la necesidad de realizar la valoración a partir de la consideración de que cualquier alternativa de resolución debe llevar implícitas, como condición, las siguientes premisas:

- ❖ El énfasis en las concordancias y no en las discordancias.
- ❖ La disposición sincera y amable en la medida de lo posible.
- ❖ Evitación de la censura y la crítica exacerbada por cuanto genera actitudes defensivas y no apertura.
- ❖ El apoyo incondicional a la persona.
- ❖ El estímulo a la expresión personal libre en un clima psicológico de aceptación y de respeto.
- ❖ La potenciación de la fraternidad, la ternura y el amor.

IV.- Fase. Retroalimentación. Se concreta en:

Evaluación de la efectividad del proceso y la calidad de los resultados, referido a la necesidad de producir la retroalimentación entre los sujetos participantes, evaluar la distribución del liderazgo, las actitudes asumidas, propiciar el reforzamiento positivo mutuo, recapitular, resumir lo ocurrido como vía para advertir o darse cuenta de los errores y los aciertos.

El método de estímulo de las relaciones fraternales consiste, en esencia, en el instrumento didáctico por excelencia para operar, con implicaciones educativas, sobre la potenciación de las relaciones fraternales entre los protagonistas del proceso pedagógico, en su decursar, a través de la introducción de las modificaciones necesarias en la organización de la actividad y la comunicación, para poner el acento en la secuenciación e integración de los factores que favorecen la formación de la personalidad, cuyos

atributos más relevantes son la ternura y el amor, que encuentran en la disposición externa y la predisposición subjetiva la conjunción que les hace practicables de manera sostenida.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2

1.- La concepción pedagógica de la prevención de la violencia escolar resulta como constructo teórico-metodológico de la síntesis dialéctica de las dimensiones que subyacen en ella y hacen asequible su entendimiento como herramienta científica válida y fiable en la estructuración del proceso pedagógico, en cuyo transcurso se posibilita la configuración de la personalidad en la dirección deseada desde la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

2.- Las relaciones que se explicitan entre las dimensiones: la comunicación positiva, referida al establecimiento de interacciones favorecedoras del crecimiento personal y grupal, la orientación, que da cuenta de los procesos anticipatorios; la profesional que alude a la posesión de los conocimientos, las habilidades, las capacidades, las competencias y los valores morales; la cooperativa, que implica la potenciación de la colaboración en los contextos sociales de actuación, así como la proyección humanista asociada a la esencia fraternal de la naturaleza humana se imbrican en la concepción pedagógica que se defiende, de modo tal que al ser revelada descubre el principio de la fraternidad escolar y evidencia la existencia objetiva del método de estimulación de las relaciones fraternales.

CAPÍTULO 3.- ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN INICIAL INTENSIVA DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL DE SECUNDARIA BÁSICA.

Se presenta la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar con la fundamentación de las etapas que la integran en congruencia con la percepción de la autora de la tesis acerca de la naturaleza de la violencia escolar y las causas que condicionan sus manifestaciones. La correspondencia con la concepción pedagógica que se defiende se revela tanto en las posiciones teóricas de partida, como la estructuración metodológica concebida.

El estudio de caso empleado como herramienta de constatación de la pertinencia de la aplicación de la estrategia educativa sustentada en la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar que la refrenda es objeto de análisis y se finaliza con las conclusiones parciales del capítulo.

3.1.- Conformación interactiva de la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar.

Al asumir la investigación cualitativa y recurrir, consecuentemente, al estudio de caso como la vía a través de la cual se despliega todo el accionar científico, se produce una circunstancia que no puede ser desconocida, que es la referida a la simultaneidad de los procesos de realización científica y validación de la misma, que presupone entender que los contenidos aludidos transcurren en una interconexión tal que únicamente admite su separación, con los exclusivos fines de la exposición, que la haga intercambiable, y por tanto, dable a la difusión necesaria.

El estudio de caso empleado es del tipo descriptivo e interpretativo, aunque no puede soslayar elementos evaluativos consustanciales a su ponderación científica y su instrumentación práctica fue organizada desde la oportuna consideración de sus fases, a saber: fase gestativa, fase inductora intencional y fase conclusiva.

Fase gestativa

Desde el punto de vista de la proyección interventiva es conveniente explicitar el camino recorrido para estructurar y poner en práctica la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar en que se pone

de manifiesto la comprensión teórica y metodológica que define la lógica de secuenciación de los pasos necesarios y suficientes para la consecución de la aspiración deseada.

La fase en cuestión es obligada para determinar los contenidos y particularidades inherentes a la situación y los sujetos involucrados, tanto desde el punto de vista de los que asumirán los cambios, como desde los que llevarán a cabo las inducciones correspondientes en un proceso de interacción contextualizada donde ambos resultarán beneficiados. En ella se incluyeron: a) Charlas propedéuticas, b) Concepción metodológica de la estrategia educativa y c) Diseño preliminar de la estrategia.

a) Charlas propedéuticas con los profesores del colectivo pedagógico de grupo y con los estudiantes de la brigada.

Se realizaron cuatro charlas propedéuticas a partir de la consideración de la necesidad de sentar las bases para lograr la implicación consciente de todos los sujetos en las acciones orientadas a producir las transformaciones hacia la fraternidad y la exclusión de la violencia. Se tuvo en cuenta que el papel a desempeñar por los miembros del colectivo pedagógico de grupo se diferencia del de los miembros de la brigada, lo que indujo la planificación de sendas charlas, donde fueron tratadas las cuestiones esenciales relacionadas con prácticas violentas en el contexto escolar no identificadas y se favoreció la concientización referente al reconocimiento de las mismas y la aceptación de la invitación a trabajar en pos de transformar las relaciones consigo mismo, los demás y el entorno en el ámbito pedagógico.

La charla propedéutica (**Anexo 6**) con los miembros del colectivo pedagógico de grupo, conformado por 11 docentes con diferente status de experiencia, que fluctúa entre dos y más de treinta años, así como categorías docentes heterogéneas, pero con el común denominador de interesados en aportar a la formación integral de la personalidad de sus alumnos, aunque no exentos de comportamientos de violencia en el contexto escolar, manifiestos en las relaciones interpersonales con sus compañeros y educandos, así como en el empleo de estilos comunicativos inadecuados, se desarrolló a partir de la presentación fundamentada de los aspectos esenciales de la violencia y la violencia escolar, se hizo énfasis en sus manifestaciones diversas, así como en la gravedad de su impacto sobre las personas y el

entorno. En el debate posterior se pudo constatar la existencia de actitudes renuentes a aceptar la presencia y la práctica de comportamientos violentos, lo que puede interpretarse como la expresión de desconocimiento y posiciones de resistencia al cambio.

Algunos criterios recogidos textualmente en la charla corroboran los juicios anteriores:

"En nuestro colectivo no tenemos ese problema de comportamientos violentos".

"A veces uno se puede exceder, pero eso no significa que sea violento".

"Yo regaño a los muchachos pero es por su bien".

"Cuando analizamos los resultados docentes no siempre nos ponemos de acuerdo, incluso hay quien mira con cara de pocos amigos pero se le pasa enseguida".

"Somos como una familia, por eso podemos usar algunas frases y palabras que pudieran considerarse chabacanas pero es por la confianza".

Recogidas las opiniones de los miembros del colectivo pedagógico de grupo se indujo el análisis a la fundamentación de las manifestaciones de comportamientos violentos presentes en las relaciones interpersonales del mismo, se profundizó en sus causas y se solicitó la disposición para emprender la labor de transformación que permitiera la consecución de los fines deseados. Se pusieron a su disposición los materiales teóricos y metodológicos (manual de trabajo y propuesta de reglas áureas) a fin de lograr la capacitación para el trabajo orientado en la dirección apuntada.

La charla propedéutica (**Anexo 7**) con los miembros de la brigada estudiantil de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva conformada por 11 hembras y 20 varones, procedentes de 6 municipios con diversa extracción social y familiar, caracterizada por prácticas cotidianas de violencia escolar en el marco de las relaciones interpersonales entre sus miembros, así como con los demás protagonistas del proceso pedagógico y con el entorno, se realizó después de la efectuada con los profesores que integran el colectivo pedagógico de grupo y en la misma se utilizó el mismo procedimiento metodológico de la precedente; es decir, se presentó el contenido de las temáticas a partir de las cuales se llevó a cabo el debate, en cuyo transcurso se pudo constatar que

existe desconocimiento acerca de las diversas formas de manifestación de la violencia escolar, algunas de las cuales constituyen práctica cotidiana en las relaciones interpersonales de los miembros de la brigada entre sí, así como con sus profesores y el entorno.

Algunas de las opiniones recogidas fueron:

"Cuando a uno lo tratan mal no se puede quedar callado porque la gente se equivoca".

"A veces uno se siente mal por cualquier cosa que le ha pasado y si viene alguien a hablarte se lleva respuestas feas".

"Si me buscan me encuentran".

"Si uno habla fino, creen que pueden trajectarte y entre amigos uno no anda mirando la forma de hablar".

"Muchas veces los profesores nos regañan a gritos, como si fuéramos niños y no se dan cuenta que también uno tiene sangre en las venas".

"Para llevarse distinto todo el mundo tiene que cambiar, incluidos los profesores".

"Es verdad que no siempre cuidamos los recursos que nos dan, las instalaciones y las áreas verdes.

"Entre nosotros utilizamos groserías y no somos respetuosos ni delicados. Nunca nos paramos a pensar acerca de lo que siente una persona cuando se le maltrata o se le trata con indiferencia".

Después de escuchadas las opiniones se condujo el análisis hacia la necesidad de reconocer la importancia de evitar los comportamientos violentos y reestructurar la actuación, orientándola hacia prácticas de respeto mutuo y ejercicio de la fraternidad y la cooperación.

Una vez logrado el propósito que animó la realización de las charlas antes mencionadas se procedió a efectuar dos adicionales (**Anexo 8 y 9**) en las que participaron, de conjunto, los miembros del colectivo pedagógico de grupo y de la brigada seleccionada, la primera de las cuales se dedicó a identificar los problemas esenciales que desde el punto de vista individual y grupal tenían una incidencia significativa sobre la calidad de las relaciones interpersonales y la satisfacción personal respecto a las interacciones.

Fueron determinados los siguientes:

- ❖ Estilos comunicativos autoritarios de algunos profesores y estudiantes que provocan reacciones de rechazo, que en algunos casos resultan tan lesivas al otro como su detonante, lo que enrarece el clima psicológico y afecta la calidad de las relaciones interpersonales y por ende la vida grupal.
- ❖ Cotidianas prácticas de violencia asociadas a las premisas, el decursar y los resultados del proceso pedagógico de las cuales no se posee conciencia, lo que dificulta su erradicación e impide el establecimiento de condiciones favorables para producir las transformaciones hacia la fraternidad.
- ❖ Empleo de esquemas de interacción matizados de prejuicios y estereotipos que impiden el despliegue de las potencialidades personales y grupales para asumir de forma sostenida actitudes positivas hacia el ejercicio de la cooperación, el respeto, la ternura y el amor.

En la charla siguiente se centró el análisis en el contenido y los fundamentos de la estrategia educativa preliminar, lo que posibilitó constatar una positiva disposición de los participantes a implicarse en la ejecución de las acciones dirigidas a evitar los comportamientos violentos en el contexto escolar y la potenciación de las transformaciones hacia la fraternidad.

Sobre la base de los tres problemas identificados se llevó a cabo una rica discusión que favoreció la determinación de las vías esenciales para la solución de los mismos a partir de la conciencia personal respecto a las limitaciones y las potencialidades existentes para producir el tránsito desde la situación actual hacia la final deseada.

Algunas de las opiniones recogidas son:

"A veces uno actúa sin pensar mucho, pero es evidente que se puede ser respetuoso y delicado con los demás porque reporta bienestar espiritual y predispone favorablemente hacia uno".

"Cuando se sabe lo que hay que hacer y cómo proceder se puede estudiar y contar con los compañeros y los profesores para que las cosas salgan bien y nadie se sienta molesto con uno".

"Tiene que ser un compromiso de todos tratarnos con cariño y respeto siempre, independientemente de los problemas que tengamos y cómo nos sentimos".

“Las cosas que se proponen deben ayudarnos a ser mejores personas y a no utilizar la violencia con nuestros compañeros y profesores, ni con nadie”.

Al concluir la realización de las charlas propedéuticas se confirmó la presencia de prácticas cotidianas de violencia no concientizadas por los protagonistas del proceso pedagógico, que lastran la calidad de los resultados educativos, así como frecuente empleo de estilos comunicativos inadecuados, que junto a esquemas de interacción no exentos de prejuicios y estereotipos que obstaculizan la conformación de un clima psicológico distendido y el establecimiento de relaciones respetuosas, tolerantes y fraternales, conforman las circunstancias que deben ser desarticuladas para lograr los cambios deseados. Así mismo se constató la existencia de actitudes de resistencia y la necesidad de pertrechar a los miembros del colectivo pedagógico de grupo y de la brigada estudiantil de conocimientos instrumentales que la investigadora tuvo en cuenta para realizar el diseño metodológico de la estrategia en sí.

b) Concepción metodológica de la estrategia educativa.

Con apoyo en las valoraciones epistemológicas realizadas en el capítulo 1, así como el sistema de relaciones entre las configuraciones reveladas en el capítulo 2, fue posible proceder a establecer la secuenciación de las acciones a desplegar para garantizar la prevención de la violencia escolar, conforme a la lógica metodológica que dimana de la adecuada comprensión del fenómeno aludido.

Desde la perspectiva adoptada se asume la teoría Holístico Configuracional que permite determinar las configuraciones que dan cuenta del entramado de relaciones en el que se sustenta la concepción metodológica de la estrategia educativa e hizo posible la definición de su objetivo, para cuya consecución se discrimina la organización de los procedimientos por etapas y pasos, como refracción del despliegue del método de estímulo de las relaciones fraternales, por lo que se explicitan las fases de identificación, en la cual se realiza la aproximación teórica y metodológica a la violencia escolar; interiorización constructiva del conflicto, se concreta la labor preventiva a partir del manejo de conflictos específicos; elaboración de alternativas de solución, que se explica por sí misma y finalmente la retroalimentación, que hace posible la verificación de la pertinencia de los procedimientos empleados.

c) Diseño preliminar de la estrategia. (Anexo 10).

La concepción preliminar de la estrategia incluyó tres etapas con diferentes acciones:

1.-Diagnóstica participativa. Abarca, en lo esencial, la determinación de los puntos de partida en cuanto a las características y el estado que presenta la realidad escolar, que incluye las manifestaciones de la violencia escolar.

2.-Electiva- resolutive. Centrada en el pertrechamiento de los protagonistas del proceso pedagógico con los recursos teóricos e instrumentales necesarios para manejar adecuadamente los conflictos y desarticular las situaciones de violencia en el contexto escolar.

Conforme a las acciones determinadas para revertir la situación existente en el colectivo pedagógico de grupo y en la brigada estudiantil, seleccionados fueron definidas acciones específicas para cada uno de los tres problemas detectados, las cuales fueron objeto de valoración.

3.-Evaluativa. Orientada a la obtención de juicios y criterios de valor acerca del proceso preventivo de la violencia escolar y de las transformaciones que en el plano individual y grupal dan cuenta de la eficiencia y efectividad de las acciones ejecutadas en cuanto a evitación de los comportamientos violentos y la potenciación del establecimiento de las relaciones fraternales, todo lo cual permite tomar las decisiones más convenientes y congruentes con las pretensiones perseguidas.

En el proceso de discusión del contenido de la versión preliminar de la estrategia educativa fueron recogidos criterios de los sujetos participantes que hicieron posible conformar la versión definitiva.

Algunos de los criterios emitidos son:

“La propuesta resulta interesante y parece fácil su instrumentación práctica, pero el objetivo general no refleja adecuadamente lo que se pretende con ella y no creo que esas etapas tan generales nos ayuden a organizar el trabajo. Sería bueno cambiarlas”.

“Mi idea acerca de lo que hay que hacer es más concreta. La estrategia tiene que auxiliarse de las reglas áureas propuestas que están muy buenas”.

"Todo lo que se haga dirigido a transformar o cambiar algo tiene que ser correctamente evaluado. Hay que precisar más como se va a llevar a cabo ese proceso, para que uno sepa cómo lo va a medir".

"Por muy buena que sea la estrategia no podemos esperar que funcione bien, si todos no nos comprometemos a hacer y a actuar conforme a lo que se espera de nosotros".

A partir del procesamiento de la información recopilada en el intercambio con los sujetos participantes en la experiencia, se procedió a conformar la versión definitiva de la estrategia, la cual se presenta en su concepción general, con la justificación de sus etapas y acciones a fin de ilustrar sus cualidades como herramienta metodológica dirigida a prevenir la violencia escolar.

3.2.- La estrategia educativa para prevenir la violencia escolar. Su relación con el correspondiente estudio de caso.

Se asume la estrategia como forma de concreción práctica del resultado científico porque es coherente con el plano de análisis que signa la lógica de la investigación y el nivel de abstracción observado a partir del reconocimiento de la necesidad de articular el contenido de las valoraciones realizadas con las relaciones que hacen comprensible la dinámica de la interacción entre la teoría y la praxis.

Desde la posición asumida la estrategia ofrece las vías, las acciones y la secuencia que se origina en las relaciones que se descubren entre las etapas que contempla, las cuales reproducen la lógica de la armónica intervinculación que le permite la integración sistémica en el todo que las contiene, que a su vez se erige en versátil e idónea herramienta para la prevención de la violencia escolar, por lo que se declara como su **objetivo general**: Favorecer el despliegue de las potencialidades fraternales consustanciales a la naturaleza humana, en las relaciones entre los protagonistas del proceso pedagógico de la formación inicial intensiva de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica y de estos con el entorno, de modo tal que se excluya la violencia del contexto escolar.

La consecución del objetivo declarado se facilita a partir de las características esenciales de la estrategia que la acreditan como: participativa, flexible y contextualizada.

El carácter **participativo** connota la implicación consciente de los sujetos, protagonistas principales del proceso pedagógico, en todo el decursar de la estrategia que abarca los momentos de cualquier actividad y que son planificación y orientación, ejecución y control y evaluación de los resultados; es decir, atañe tanto al antes como al transcurso y el después. Desde tal apreciación se considera a los profesores y a los estudiantes en su doble condición de actores y destinatarios.

La **flexibilidad** de la estrategia se significa en su capacidad para adaptarse a las peculiaridades del conjunto de factores externos y condiciones internas que conforman la situación de violencia, sin perder sus potencialidades interventivas y desarticuladoras que favorecen la exclusión de la violencia del ámbito escolar.

La cualidad de **contextualización** se expresa en la posibilidad de actuación singularizada que presupone considerar la especificidad de los contextos asociados a las condiciones, el decursar y los resultados del proceso pedagógico que inducen o en los que se manifiesta la violencia escolar.

La estrategia educativa construida al amparo del marco teórico referencial y el intercambio directo y sistemático con los sujetos participantes consta de cinco etapas:

- 1- Diagnóstica participativa.
- 2- Adiestramiento profesional.
- 3- Electiva.
- 4- Resolutiva.
- 5- Evaluativa.

Etapa I.- Diagnóstica participativa.

Se justifica porque establece los puntos de partida en cuanto a las características y el estado que presenta la realidad escolar, sin cuyo conocimiento carece de sentido cualquier proyección.

Objetivo: Caracterizar a los participantes y al contexto del proceso pedagógico de la formación inicial intensiva de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en cuanto a las limitaciones y las potencialidades de los mismos para prevenir la violencia escolar.

Para la consecución del propósito apuntado es necesario dirigir las acciones diagnósticas hacia los alumnos y los profesores, como protagonistas principales del proceso pedagógico, en su doble condición de destinatarios y actores, al margen de los cuales no es posible producir intervención alguna y dado el carácter dinámico y cambiante de los estados por lo que atraviesa la existencia del hombre, para adaptarse y transformar transformándose a un mundo sumamente complejo y mutante resulta insoslayable apelar a la actualización permanente del diagnóstico.

A fin de operar en la dirección deseada y en posesión de la información requerida, como premisa para conferir a las acciones fiabilidad y validez se precisa el empleo de instrumentos de diagnóstico que reúnan tales requisitos, que equivale a afirmar que son apropiados a la naturaleza de lo que se necesita diagnosticar y proporcionan la información suficiente para realizar las inferencias y establecer los juicios y conclusiones correctos. Con instrumentos que congreguen tales características es necesario actuar.

El diagnóstico dirigido a revelar la situación existente respecto a la violencia escolar y los elementos de su prevención supone, por un lado, la conjugación con la determinación de tendencias, que explicitan su valor de pronóstico y, por otro, posibilita aproximaciones imprescindibles a la esencia del objeto. Dichas características no agotan su alcance, ya que todo lo atribuido a él no adquiere su verdadero sentido al margen de la participación de los sujetos a quienes se dirige, lo que da cuenta de su carácter participativo, insoslayable para afirmar su veracidad.

La finalidad del diagnóstico no se constriñe a sí mismo, porque el lugar que ocupa en el sistema cognitivo orientado a penetrar en la esencia del objeto de estudio no es contemplativo, si bien necesita de la descripción de lo que es, la toma como punto de partida para desplegarse y producir las transformaciones que hacen dable la consecución de los propósitos perseguidos. Esta circunstancia explica y sostiene los fundamentos que justifican su existencia.

Etapa II.- Adiestramiento profesional.

Objetivo: Favorecer la preparación de los sujetos implicados en el dominio de las particularidades de los comportamientos de la violencia escolar a partir del análisis de las categorías esenciales que permiten su comprensión y su prevención.

El adiestramiento, entendido como un proceso organizado de preparación intencional, debe partir del trabajo con las categorías esenciales vinculadas a la violencia escolar, la prevención y la orientación, que constituyen la trilogía que forma el entramado de relaciones, que en su desentrañamiento proporciona la zona de sentido científico teórico y metodológico, que sustenta la concepción pedagógica que se defiende e induce la necesidad de revelar el contenido del concepto de violencia, que abarca su comprensión como fenómeno social y como comportamiento dado su valor metodológico.

Asociados a los contenidos del concepto de violencia aludido se encuentran los de violencia escolar, necesario para contextualizar la parte de la realidad objetiva donde se produce la intervención; la situación de violencia, útil para comprender la conjunción de factores que potencia y hace propender a la manifestación de comportamientos violentos, así como para concebir acciones encaminadas a su desarticulación, con lo que se crean las condiciones para excluir la violencia, como alternativa de solución de aquellas y los conflictos concomitantes.

En la consecución de la pretensión de adiestramiento no pueden soslayarse las referencias a la prevención, entendida como una función de la educación; la prevención de la violencia escolar asumida como un sistema de influencias educativas, que es congruente con la definición anterior. La orientación, justificada por su vínculo con las categorías mencionadas, dada su esencia anticipatoria y profiláctica.

Sobre la base de la revelación de las relaciones entre las categorías precitadas se erige el constructo teórico- metodológico que forma el núcleo epistemológico de la concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar que redimensiona la comprensión de la esencia humana para descubrir su carácter fraternal, hasta ahora insuficientemente reconocido, que hace asumible, por sostenible la estructuración de relaciones fraternales entre los protagonistas del proceso pedagógico, como pilar de la

tolerancia, la cooperación y la práctica sistemática de la ternura y el amor, excelentes antídotos de la violencia escolar.

Desde la perspectiva adoptada, el análisis anterior conduce a la consideración de las habilidades sociales, cuya formación y desarrollo resulta imprescindible para hacer viable las relaciones deseadas; es decir, fraternales, que en su establecimiento niegan dialécticamente la violencia.

Las habilidades sociales son aquellas que garantizan una inserción armónica al sistema de relaciones interpersonales, inherente a los grupos sociales en cuyo seno transcurre la existencia individual. Como todas las ejecuciones que precisan ser sistematizadas, estas son el resultado del correspondiente ejercicio y entrenamiento, tanto, que se afirma que los programas de entrenamiento en habilidades sociales se orientan a la consecución de su objetivo final, que es la generalización del adiestramiento.

El entrenamiento dirigido a la formación y el desarrollo de las habilidades sociales se concibe de modo tal que favorece las implicaciones vivenciales y experienciales a partir de la inclusión de los sujetos en situaciones ideales, cuya solución requiere el concurso de las mismas, en la interacción de la presentación de modelos, la representación, así como el refuerzo positivo, la generalización y transferencias a otras situaciones. En lo expresado está contenida la estructura metodológica del entrenamiento que parte de la información conveniente, continúa con la presentación de los modelos, la representación de la conducta a adquirir, seguida de la retroalimentación o refuerzo positivo, para culminar con la generalización y la eventual transferencia a otras situaciones.

Más allá de la definición adecuada del diseño metodológico del adiestramiento es, desde todo punto de vista, inevitable precisar los sujetos sobre cuyos hombros recae la responsabilidad de ejecutarlo, una vez adiestrados. En los marcos de la estrategia que se fundamenta, tales sujetos son los integrantes del colectivo pedagógico de grupo, entendido como los profesores que imparten clases a un grupo específico, de un año concreto, de una carrera dada. Esta posición debe ser precisada porque concreta el carácter contextualizado de la prevención de la violencia escolar y supone la especificación de lo que corresponde hacer y asumir a cada integrante de la instancia de trabajo metodológico de referencia.

Etapa III.- Electiva.

Objetivo: Potenciar el pertrechamiento de los sujetos implicados con los recursos teóricos-metodológicos e instrumentales necesarios para manejar adecuadamente los conflictos, que excluye recurrir a la violencia como vía de solución a los mismos.

En consonancia con el objetivo declarado se deben elegir los conflictos, objeto de tratamiento, de acuerdo con su trascendencia y nivel de relevancia grupal y escolar, en lo que influye además el grado de recurrencia y la estabilidad que condicionan la fuerza del impacto que hacen en la calidad de las relaciones entre los protagonistas del proceso pedagógico entre sí y de ellos con el entorno.

Se coincide con la opinión de aquellos que sostienen que el conflicto es consustancial a las relaciones humanas y está asociado a la multiplicidad de objetivos, intereses y orientaciones de los sujetos que interactúan, por lo que no se trata de pretender la erradicación de los mismos, a todas luces improbable, sino de su manejo adecuado que implica la resolución a cargo de las partes directamente involucradas, lo que no niega que en ocasiones se tenga que apelar a los oficios de algún negociador. En sentido general la resolución satisfactoria del conflicto presupone el despliegue de una secuencia de pasos que inicia en la búsqueda de datos, prosigue con la confrontación, la conciliación, que da paso a la negociación, arbitrada o no y el desarrollo.

Desde el punto de vista pedagógico el conflicto puede constituir un medio para el desarrollo de la persona, por lo que no se pretende eliminarlo, sino buscar modos creativos para solucionarlos de manera positiva. En esta perspectiva representa una situación necesaria para la madurez y el crecimiento de las partes involucradas donde ambas son interdependientes y deben cooperar para regular el conflicto que los enfrenta.

Fase inductora intencional.

Mediante la fase en cuestión se establece la estrategia educativa. Se inicia a partir de los criterios de los miembros del colectivo pedagógico de grupo y los de la brigada estudiantil acerca de las prácticas cotidianas de violencia que permean las relaciones entre los protagonistas del proceso pedagógico y las

causas condicionantes de las mismas, así como el reconocimiento de la necesidad de producir las transformaciones hacia la fraternidad. Se socializa el contenido de la estrategia educativa como premisa para su establecimiento definitivo. Se presentan, discuten y aprueban las reglas áreas de las relaciones de los protagonistas del proceso pedagógico consigo mismo, con los demás y el entorno. (**Anexo 11**).

Objetivo: Validar la potenciación en los miembros del colectivo pedagógico de grupo y de la brigada estudiantil de la apropiación de modos de actuación congruentes con una manera de apreciar y de sentir excluyentes de los comportamientos violentos y favorecedores de la fraternidad.

Etapa IV.- Resolutiva.

Objetivo: Estimular el desarrollo de los aprendizajes básicos favorecedores de las transformaciones hacia la fraternidad, la tolerancia, la ternura y el amor, excluyentes de la violencia escolar desde la implicación activa y consciente de los protagonistas del proceso pedagógico, a partir de la determinación de las soluciones aconsejables a los conflictos presentes mediante el análisis colectivo exhaustivo de las probables variantes de solución, que toma en cuenta el grado de pertinencia de las mismas y sus precisiones, como criterios de electividad.

A fin de hacer alcanzable el objetivo declarado se precisa partir de la elaboración de las alternativas de solución, que implica el análisis del grado de pertinencia de la misma, así como las precisiones que conducen a la determinación de las vías para llevar a efecto la variante por la que se optó como resultado de las valoraciones efectuadas.

Como consecuencia de lo anterior se concibe el pronóstico de la situación corregida, en el cual se explicita la estabilidad en el tiempo que se presume, el alcance que se le reconoce, así como la pertinencia avalada por las transformaciones inmanentes que le hacen deseable y la perdurabilidad de los efectos formativos.

Las acciones resolutivas descritas que se sintetizan en la conformación de soluciones eficaces y eficientes estructuran la premisa necesaria de las ejecuciones subsiguientes, como implementación orientada hacia la producción de las transformaciones formativas que en la misma medida que

destierran las apelaciones a la violencia escolar, fomentan las relaciones fraternales potenciadoras de un clima psicológico distendido que hace propender a la integración armónica, la cooperación, así como la práctica sostenida de la tolerancia, el respeto sincero a sí mismo, al otro y al entorno, además del ejercicio de la ternura y el amor, consustanciales a la esencia fraternal de la naturaleza humana.

La puesta en práctica del sistema de acciones de la estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar constituye un momento esencial en el camino hacia la consecución de los objetivos perseguidos y en ella se corrobora o se niega la validez de las ideas que guiaron su construcción, así como la pertinencia de las acciones, cuya instrumentación ejecutiva se valida o refuta, por lo que el comportamiento de los protagonistas del proceso pedagógico debe ser objeto de observación sistemática. **(Anexo12).**

El diagnóstico participativo aporta la información que permite la contextualización y la adecuación de las acciones a las características de los sujetos implicados; es decir, los miembros del colectivo pedagógico de grupo y de la brigada estudiantil portadores de cualidades y defectos que deben implicarse conscientemente para transitar juntos el camino hacia los dominios de la fraternidad. Se significa la necesidad de comprender el diagnóstico en su carácter procesal, congruente con la naturaleza dinámica y compleja de las relaciones interpersonales y los atributos de la personalidad del sujeto y el entorno.

Adiestramiento, a los miembros del colectivo pedagógico de grupo, los cuales deben multiplicarlo en la brigada, e incluye la capacitación acerca del contenido y las relaciones de las categorías esenciales, a saber: violencia, situación de violencia, violencia escolar, prevención, prevención de la violencia escolar y orientación. Debe comprobarse que los sujetos implicados dominan adecuadamente el contenido de las categorías en cuestión como premisa para realizar el entrenamiento dirigido al desarrollo de las habilidades sociales básicas, para lo que se debe proceder a negociar el establecimiento y respeto a ciertas normas de trabajo en grupo:

- Nunca debe adelantar su opinión. Respetar a cada uno en su palabra.
- No rechazar tajantemente ninguna opinión.

- Evitar discusiones o réplicas entre los participantes.
- Todos están en igualdad de derecho de intervenir y de aportar.
- Hacer hincapié en determinada temática, pero llegar a valoraciones integrales.
- Hacer un resumen una vez agotadas las intervenciones del colectivo. Respetar el horario acordado.

En el proceso de discusión y análisis pueden ser excluidas algunas citadas o incluidas otras que el grupo estime conveniente adoptar. Se sugiere que las mismas se reproduzcan y se coloquen en un lugar visible de modo tal que los miembros del grupo puedan repasarlas, actualizarlas, recordarlas y observarlas personalmente e incitar a los demás a que lo hagan.

Como continuación lógica de la ejecución se instrumenta la puesta en práctica del entrenamiento en las habilidades sociales (**Anexo 13**) determinadas a partir del diagnóstico, tales como tolerancia, flexibilidad, la sinceridad en el grupo, la capacidad para dialogar, la empatía, la escucha y la autoestima, entre otras, que desempeñan un papel relevante en el redimensionamiento de las relaciones interpersonales entre los protagonistas del proceso pedagógico por su valor para desarticular los comportamientos violentos y propender a la cooperación, la fraternidad y demás cualidades representativas de una proyección humanista consonante con las aspiraciones formativas del proyecto social que se edifica.

Es importante tomar en consideración los momentos del entrenamiento a fin de obtener el éxito deseado. Ellos son, en orden de consecutividad, la instrucción, la demostración, el ejercicio práctico, la retroalimentación y refuerzo social, así como su empleo en la vida real.

En íntima conexión con el adiestramiento y la aplicación de los comportamientos objeto de atención en la vida real del colectivo pedagógico de grupo y en la brigada estudiantil, se encuentra el redimensionamiento de las relaciones interpersonales entre los protagonistas del proceso pedagógico hacia la práctica sistemática de la fraternidad, la cooperación, la tolerancia, el respeto, la sinceridad, la ternura y el amor. En tal empeño es muy importante que todos los profesores que integran el colectivo pedagógico de grupo sean uniformes en la observancia de lo acordado en cuanto a las normas de las relaciones, la potenciación de climas psicológicos distendidos en las actividades en las que participan.

Los escenarios idóneos para llevar a cabo las acciones previstas en la estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar son todos los espacios del ámbito de la escuela, en el que transcurre el proceso pedagógico y en virtud del cual sus protagonistas establecen relaciones interpersonales y con el entorno, susceptibles de ser estructuradas de manera que impidan los comportamientos violentos, a la vez que induzcan la conformación de interacciones fraternales, de cooperación, respeto y tolerancia. En este sentido, se puntualiza que el colectivo pedagógico de grupo debe aprovechar productivamente las reuniones de brigada, las clases, las consultas, las visitas a la residencia estudiantil, las charlas informales, la práctica laboral, entre otras, para estimular el ejercicio de la ternura y el amor.

Conforme a las características de la investigación cualitativa, en los marcos de una comprensión científica de acción participativa, en la que las transformaciones y las modificaciones del *statu quo* se producen en la propia marcha del proceso investigativo, se significa que al mismo tiempo que se ejecuta en la práctica educativa la etapa resolutoria de la estrategia educativa de prevención de la violencia escolar que se presenta, se despliega la fase inductora intencional del estudio de caso a través del cual la misma se valida, cuyas características se describen a continuación:

En esta etapa se produce un sostenido intercambio entre los protagonistas del proceso pedagógico y la investigadora a fin de conocer las opiniones, sentimientos, vivencias y experiencias asociadas a la instrumentación de las acciones contempladas en la estrategia, como importante y significativo material de análisis que permite juzgar la pertinencia de las ejecuciones y la certeza de las comprensiones teóricas que las respaldan. Así mismo se realiza el seguimiento a la evolución de las transformaciones hacia la fraternidad y la exclusión de la violencia que se llevan a cabo en los sujetos participantes. Se introducen las acciones correctivas que optimizan el tránsito del nivel actual al nivel final deseado.

Etapa V.- Evaluativa.

Objetivo: Obtener criterios de valor para tomar decisiones apropiadas, relacionadas con el perfeccionamiento de la prevención de la violencia escolar.

En consonancia con el fin declarado es importante tomar en cuenta que la evaluación no puede soslayar ningún aspecto vinculado con el objeto de interés; es decir, la prevención de la violencia escolar y por ello abarca al proceso, en su totalidad, desde una perspectiva holística, que supone incluir en la ponderación, las condiciones en que se lleva a cabo, tanto las materiales objetivas, como las subjetivas, lo que conduce a centrar la atención en los sujetos, protagonistas del proceso pedagógico, desde lo referente a las transformaciones que en ellos se producen y las que inducen en los demás y el entorno, que da cuenta del desplazamiento de la valoración hacia los resultados. Todo lo cual pone de manifiesto el carácter integral de la evaluación.

La evaluación acompaña al proceso de prevención de la violencia escolar en todos sus momentos funcionales; es decir, la planificación, la organización, la ejecución y el control, por lo que ha de comprenderse como un elemento consustancial del proceso en cuestión, ya que es precisamente esa circunstancia la que le permite aportar la información requerida para la toma de decisiones adecuadas, dirigidas a realizar los ajustes pertinentes para alcanzar los resultados deseados con la máxima calidad, en el menor tiempo posible y la inversión de recursos humanos y materiales indispensables.

Se sugieren tres mecanismos fundamentales para estructurar el proceso de evaluación de la estrategia: la autoevaluación, consistente en la que realizan los propios protagonistas acerca de sí mismos, la coevaluación, referida a la que se centra en la evaluación del otro y presupone la reciprocidad e intercambio de información útil entre iguales y finalmente la heteroevaluación, a cargo del profesor que triangula los resultados de las anteriores y los complementa con los criterios personales.

La etapa evaluativa descrita coexiste con la fase conclusiva del estudio de caso que se expone.

Fase conclusiva.

Sobre la base de la metodología cualitativa se realiza la validación de la estrategia durante esta fase, a partir de los efectos que se derivan de su aplicación en los protagonistas del proceso pedagógico que participaron en su ejecución, ponderados a través de los cambios operados en los modos de actuación de estos, en el sentido de la disposición y la implicación en tareas de colaboración con los demás, el

empleo de formas respetuosas de interactuar y la adopción de posiciones no violentas ante los conflictos en que se ven involucrados.

En el proceso valorativo se utilizó la triangulación múltiple de la información obtenida, que implicó el contraste e integración de los criterios de diferentes sujetos: miembros del colectivo pedagógico de grupo, docentes en formación inicial intensiva y directivos; además, se valoraron los puntos de articulación en los resultados de los métodos empleados y los momentos trabajados; es decir, se realizó una triangulación de informantes y sujetos, así como de los métodos empleados.

Taller de socialización de la estrategia educativa a partir de la valoración de las reglas áureas.

El taller fue organizado conforme a los postulados de la epistemología cualitativa, que toma en cuenta la interpretación de los participantes, que expresaron sus criterios y emitieron sus opiniones conforme a sus comprensiones. El desarrollo se concibió como sigue:

- Elaboración de una síntesis de la estrategia educativa y las reglas áureas para la prevención de la violencia escolar.
- Se entregó a cada participante una copia del informe con 15 días de antelación a la realización del taller, para garantizar su estudio previo adecuado. Se anexaron las normas de trabajo en grupo que se sugería adoptar en el transcurso del taller, con la solicitud de analizar su pertinencia a fin de asumirlas o modificarlas. Asimismo, les fue sugerido que listaran las insuficiencias y los logros que consideraban poseían tanto la estrategia como las reglas.
- En la fecha acordada se llevó a cabo el taller con la asistencia de 12, de los 15 especialistas invitados, que tuvo el ordenamiento siguiente:
 - 1.- Palabras de agradecimiento y aprobación de las normas de trabajo en grupo.
 - 2.- Exposición de 30 minutos por parte de la autora acerca de la estrategia educativa y las reglas áureas para la prevención de la violencia escolar.
 - 3.- Debate de los contenidos presentados y su pertinencia, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Le fueron formuladas a la autora de los resultados 7 preguntas que respondió

satisfactoriamente. Se pudo consensuar el conjunto de fortalezas y debilidades de los resultados sometidos a análisis.

4.- Lectura y aprobación del informe de relatoría, que obtuvo la opinión favorable de todos los participantes.

A continuación se describen los resultados del taller en la síntesis del informe que se presenta:

Los participantes se pronunciaron a favor de considerar la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar y las reglas áureas como pertinentes, a los efectos y los propósitos para los que fueron concebidas. Los juicios expresados, así como las valoraciones emitidas dan fe de la efectividad de las mismas:

- ❖ La casi totalidad de los participantes celebró la correspondencia de la estructuración de la estrategia educativa con la esencia de la prevención de la violencia escolar, así como la óptica de la autora en su construcción, consonante con sus posiciones teóricas, lo que unido a la pertinencia de las reglas áureas garantizó una coherencia metodológica celebrable. Dos opiniones abogaron por la necesidad de un mayor esclarecimiento de las etapas dos y tres de la estrategia educativa.
- ❖ Con relación a las reglas áureas, la opinión generalizada fue la de estimarlas como muy procedentes y consonantes con la lógica y el contenido de las pretensiones, al promover relaciones interpersonales entre los protagonistas del proceso pedagógico orientadas hacia la ternura, la fraternidad y el amor.
- ❖ La relación explícita entre la estrategia educativa y las fases del estudio de caso correspondiente fue celebrada por los asistentes, que dirigieron sus intervenciones a destacar que tanto la lógica seguida para imbricarlas, como la armonía lograda son dignas de encomio.
- ❖ Se señaló que resulta positivo el nivel de aplicación, tanto de la estrategia educativa, como de las reglas áureas, lo que le confiere a ambas un innegable valor metodológico, además de sus implicaciones axiológicas, que les connota como aportes prácticos importantes.

Los asistentes al taller se expresaron positivamente acerca de la organización que favoreció un trabajo grupal productivo, en un clima psicológico distendido, que potenció la exteriorización de argumentos reveladores de una valoración profunda tanto de la estrategia educativa como de las reglas áureas.

En las conclusiones del taller se produjeron intervenciones dirigidas al reconocimiento del valor de pertinencia y oportunidad de los resultados científicos sometidos al análisis, razones estas que afianzan la creencia de la aceptación que tuvo, entre el grupo de profesionales reunidos en la actividad, lo puesto a su evaluación, lo que a juicio de la autora de esta tesis constituye un indicador que expresa la pertinencia de la estrategia educativa y las reglas áureas.

A partir de lo antes expresado se realizó la triangulación, que permitió constatar la procedencia de las elaboraciones teóricas - metodológicas sustentadas, condicionantes de los cambios en los modos de actuación y el carácter de las relaciones entre los miembros del colectivo pedagógico de grupo entre sí, así como de ellos con los docentes en formación inicial intensiva, que resultaron positivamente impactados, tanto por estas transformaciones como por las producidas en ellos mismos, que les inducen a asumir posiciones e imprimir a su comportamiento matices contrarios a las prácticas de la violencia escolar, que son sustituidas por la propensión a la fraternidad, la tolerancia y el respeto mutuo.

Las principales modificaciones de los miembros del colectivo pedagógico de grupo, atribuibles al impacto de la aplicación de la estrategia educativa, que se constatan en sus modos de actuación, en la disposición a implicarse en tareas de colaboración, generar tratos respetuosos, así como a reaccionar de manera no violenta en las circunstancias inherentes a los conflictos donde se ven involucrados son:

- ❖ Preocupación activa y sostenida por los problemas de sus compañeros del colectivo pedagógico de grupo y por los de los miembros de la brigada estudiantil.
- ❖ Trato afable y empático, tanto en el transcurso de la realización de las actividades docentes como en las interacciones informales con los demás protagonistas del proceso pedagógico.
- ❖ Nivel adecuado de preparación para actuar como mediador en las tareas cooperativas inherentes al proceso pedagógico.

- ❖ Intervenciones exitosas en el manejo de los conflictos generados por contenidos asociados a las premisas, el decursar y los resultados del proceso pedagógico, inductoras de la adopción de posiciones constructivas, respetuosas y no violentas de los sujetos involucrados.
- ❖ Tendencia a implicar en el cumplimiento de las tareas pedagógicas a la brigada estudiantil como grupo, lo que denota toma de conciencia acerca de la necesidad de atender los procesos grupales.
- ❖ Establecimiento de interacciones comunicativas con los protagonistas del proceso pedagógico, reveladoras de la posesión de un desarrollo adecuado del tacto pedagógico, así como favorecedoras de la conformación de un clima psicológico distendido y la asunción de actitudes de respeto, tolerantes y fraternales.
- ❖ Facilidad para orientarse adecuadamente en situaciones, tanto estructuradas, como no estructuradas, que requieren del despliegue de la intuición, la iniciativa creadora y la anticipación para encontrar la solución apropiada y congruente con los propósitos de la educación.
- ❖ Niveles de desempeño profesional que revelan una percepción y un manejo más integral de las condiciones y los factores que se interrelacionan en la conformación de las situaciones que influyen en la producción de las transformaciones hacia la fraternidad desde el trabajo con el método de estímulo de las relaciones fraternales.
- ❖ Contribuciones efectivas a la concepción y la ejecución de estrategias de conducción de los aprendizajes con énfasis en la coordinación, la colaboración y el trabajo conjunto de los integrantes del colectivo pedagógico de grupo, lo que se refleja en un funcionamiento más eficiente del mismo.
- ❖ Niveles de satisfacción personal asociados al ejercicio de la profesión, que presuponen el disfrute de las relaciones interpersonales con los protagonistas del proceso pedagógico.

En los miembros de la brigada estudiantil de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva los cambios más notables constatados, asociados a la participación en el despliegue de la estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar, fueron:

- ❖ Desarrollo de los sentimientos de pertenencia al grupo, expresados en la implicación consciente en las actividades que le atañen al mismo, en la exteriorización de vivencias afectivas positivas vinculadas a los éxitos del grupo y la disposición a involucrarse en las tareas colaborativas.
- ❖ Establecimiento de relaciones interpersonales con los protagonistas del proceso pedagógico caracterizadas por su tendencia a la tolerancia, el respeto, la cooperación y la fraternidad.
- ❖ Desarrollo de sentimientos positivos hacia sí mismo, los demás y el entorno que condicionan verbalizaciones contentivas de juicios corroborativos de tales apreciaciones.
- ❖ Conformación de actitudes positivas hacia el trabajo en grupo y la realización de las actividades docentes que se ponen de manifiesto en los espontáneos ofrecimientos de ayuda y la instrumentación de situaciones de intercambio, favorecedoras de la gestación de niveles adecuados de aceptación del otro, como premisa para el despliegue de la fraternidad, la ternura y el amor.
- ❖ Incorporación al acervo cultural personal de importantes recursos para prevenir los comportamientos de violencia escolar en sí mismo y en los demás, a partir del desarrollo de las correspondientes habilidades sociales y su empleo oportuno.
- ❖ Tendencia a orientarse adecuadamente en las situaciones de conflicto y contribuir a su desarticulación mediante la adopción de posiciones y comportamientos que excluyen el empleo de la violencia como recurso de solución.
- ❖ Disfrute de las interacciones con los protagonistas del proceso pedagógico y la realización de las actividades curriculares, que se expresan en las verbalizaciones, los estados afectivos positivos y los comportamientos congruentes con ellos.
- ❖ Propensión a comunicarse positivamente en el contexto escolar, lo que supone la existencia de soportes psicológicos que apuntan al desarrollo de las potencialidades personales para producir las transformaciones necesarias hacia la fraternidad.

Al valorar la pertinencia de la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar en los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva el punto de referencia obligado

lo constituye el nivel de consecución de su objetivo, que se juzga a partir de la distancia entre lo logrado y lo pretendido. En tal sentido, se pudo establecer que el despliegue de las potencialidades fraternales en las relaciones entre los protagonistas del proceso pedagógico y de ellos con el entorno despuntó en la dirección deseada aunque, no se puede aseverar que fueron desterradas definitivamente las prácticas de violencia escolar, ya que se parte de concebir la consecución del objetivo aludido no como un fin supremo, sino como una premisa para poder asumir los retos de una profesión que tiene como centro al ser humano, sobre el cual es necesario ejercer un conjunto de influencias educativas que garanticen la configuración de una personalidad consonante con las aspiraciones del proyecto social.

Lo anterior debe ser comprendido en su acepción más amplia, que toma en cuenta que el Profesor General Integral de Secundaria Básica no solo ha de formarse como una persona caracterizada por sus loables cualidades, sino también porque posee la preparación profesional requerida para influir sobre sus alumnos de tal forma que logre que los mismos no recurran a la violencia para resolver los conflictos y las situaciones adversas que la vida suele plantear, y aún más, ha de encaminar su labor a garantizar que se potencie el despliegue de la fraternidad en las relaciones interpersonales y con el entorno, como reflejo de la posesión de atributos individuales congruentes con la esencia de la condición humana.

A lo largo del proceso de validación de la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar se pudo percibir la pertinencia del método de estímulo de las relaciones fraternales, desde su valor metodológico, explicitado en la lógica de la secuenciación de los procedimientos consustanciales a su esencia, desde lo interno y consonantes con las características del objeto sobre el cual recae su influencia, desde lo externo.

Coincidir con la apreciación referida a la adecuación del método a las características de la esfera de su acción implica el reconocimiento de su existencia, de la cual da cuenta su empleo exitoso en la práctica dirigida a prevenir los comportamientos de violencia escolar a través de la potenciación de los cambios y las transformaciones de la orientación social de la personalidad de los protagonistas del proceso pedagógico que permiten encauzarla hacia prácticas tolerantes, colaborativas, respetuosas y fraternales.

El método de estímulo de las relaciones fraternales demostró sus prerrogativas educativas en el favorecimiento del desarrollo de las potencialidades autorreguladoras de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva, que les permite una ininterrumpida labor de autoperfeccionamiento y de influencia positiva sobre sus educandos, así como incidir en el impulso a los procesos de cohesión grupal y, por tanto, a su desarrollo como sujeto psicológico, lo que posee importancia para la desarticulación de situaciones de violencia entre sus miembros, que coadyuva a crear las condiciones que hacen viable la entronización de la fraternidad, la ternura y el amor.

Desde las valoraciones efectuadas se demostró que la estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar se acredita como una herramienta útil y de fácil implementación en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica que toma en cuenta adecuadamente las particularidades de los contextos y los sujetos para favorecer las transformaciones inherentes al destierro de las prácticas de la violencia en los ambientes escolares y trascenderlas desde lo interno, que garantiza una tendencia estable a asumir modos de actuación caracterizados por el ejercicio de la fraternidad, la tolerancia, el respeto y la colaboración.

Todo lo antes mencionado da cuenta de la influencia ejercida por la estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar sobre el perfeccionamiento del proceso pedagógico de la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica en aspectos tan esenciales del mismo como son sus potencialidades formativas en una doble dirección; es decir, en lo tocante a producir las transformaciones deseadas en sus protagonistas, así como en su preparación profesional para inducirlas en los educandos.

La estrategia educativa que se defiende posibilita una preparación teórica y metodológica de los protagonistas del proceso pedagógico para llevar a cabo la labor de prevención de la violencia escolar desde una comprensión más abarcadora y holística, que les confiere mayores posibilidades de éxito en tal empeño, que no se reduce a la inducción de cambios superficiales, externos, sino que va a la esencia del fenómeno y al revelar sus causas más profundas hace dable la inoculación de los contenidos que

condicionan, con carácter irreversible, la asimilación de nuevas apreciaciones congruentes con el despliegue de la fraternidad.

No es posible desconocer que la elaboración y consiguiente empleo por los docentes implicados en la experiencia de un manual de trabajo (**Anexo 13**) contentivo de un programa de entrenamiento para potenciar el desarrollo de habilidades sociales básicas favoreció el trabajo desde la incentivación del interés de los sujetos participantes, muchos de los cuales no poseían conciencia acerca de la existencia del problema relativo a las prácticas cotidianas de violencia escolar y sus perniciosas consecuencias, tanto para el que las realiza como para quienes las reciben.

La definición de las reglas áureas de las relaciones de los protagonistas del proceso pedagógico consigo mismo, con los demás y el entorno, así como su empleo sistemático en la investigación, ejerció una influencia positiva sobre la producción de los cambios hacia la fraternidad y contribuyó a desarticular prejuicios y tabúes que incidían negativamente sobre las formas de dar y recibir afecto.

Llamó la atención el hecho de que los sujetos participantes que al inicio de la investigación no mostraban particular interés por implicarse en las actividades contempladas y exteriorizaban, a través de diversos medios expresivos, su posición reticente ante la pretensión declarada por la investigadora, en la medida en que se avanzaba en el proceso investigativo y en la introducción de modificaciones en el orden externo lesivo para sí, para los demás o el entorno y se hacían patentes las ventajas de asumir las transformaciones sugeridas, iban produciendo ajustes actitudinales que permitían colegir las modificaciones que en el plano interno experimentaban a favor del contenido de las inducciones.

Finalmente no puede eludirse la necesidad de significar que la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar hizo una contribución real a la elevación de la motivación de los implicados en ella hacia las cuestiones relativas a la labor preventiva en sentido general y hacia la prevención de la violencia escolar en particular, que ejerció una influencia benéfica sobre la aceptación consciente de la pertinencia de llevar a cabo en sí las transformaciones requeridas dirigidas a potenciar las prácticas fraternales y a involucrar a los demás en las mismas.

Lo anterior atestigua el impacto social que la estrategia educativa hace sobre un aspecto de particular sensibilidad, que es el relativo a la potenciación de la salud de las relaciones sociales, sin la cual no es posible pretender la conservación del orden social imperante y, por tanto, avanzar en la conquista de las metas de justicia social, equidad y fraternidad que animan el proyecto social que se construye.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 3

El hilo conductor de las valoraciones teóricas y metodológicas realizadas en la investigación llevó al desentrañamiento de un complejo entramado de relaciones asociadas e implícitas en los comportamientos de violencia escolar, oportunamente declarados y debidamente fundamentados, sin cuya consideración no podía llevarse a cabo exitosamente la labor preventiva sobre la base de la concepción, el diseño y la consiguiente aplicación de los medios más apropiados a tales fines. Todo lo cual se concretó en la estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar en los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en formación inicial intensiva, que posee los atributos necesarios y suficientes que le acreditan como la versátil herramienta que se precisaba para inducir los cambios y las transformaciones hacia la fraternidad y la exclusión simultánea de la violencia escolar.

La aplicación de la estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar permitió producir las contenciones de los comportamientos violentos en las relaciones interpersonales entre los protagonistas del proceso pedagógico y de estos con el entorno escolar, que obedecen a las transformaciones subjetivas que marcan el viraje hacia la fraternidad, la tolerancia, la ternura y el amor, lo que constituye el resultado de un complejo proceso, susceptible de inducción y aceleración.

El método de estímulo de las relaciones fraternales, revelado a partir de las valoraciones asociadas a las implicaciones metodológicas del principio de la fraternidad escolar, en su despliegue a través y en el transcurso de la estrategia educativa, se confirmó como una vía apropiada para prevenir la violencia escolar y producir las transformaciones hacia la fraternidad, en lo que se explicita el carácter contradictorio de las relaciones entre ambos elementos (violencia-fraternidad), que les presuponen, anteponen y sintetizan en un estado superior de desarrollo de la personalidad de los sujetos implicados.

CONCLUSIONES

1.- La profundización de las valoraciones acerca de la naturaleza y las causas que condicionan la presencia de la violencia en el contexto escolar cubano, que justifica la necesidad de concebir una labor preventiva eficiente, condujo la indagación científica por los caminos teóricos y metodológicos que posibilitaron desentrañar esencias y revelar la existencia de zonas de sentido insuficientemente exploradas, cuya consideración resulta ineludible para orientarse adecuadamente en la comprensión de la prevención de la violencia escolar desde un enfoque inédito que parte del reconocimiento de las interconexiones dialécticas entre la violencia y la fraternidad.

2.- Desde la contrastación del conocimiento elaborado por la comunidad científica, que da cuenta de la cultura acumulada en lo referente a la violencia escolar y las vías para su prevención con la constatación del comportamiento de dicho fenómeno en la realidad escolar, fueron determinadas las insuficiencias de la teoría y la práctica que hicieron posible la conformación de un marco conceptual y metodológico desde el cual pudo construirse la interpretación científica de su esencia y descubrir las relaciones entre la identificación de los comportamientos de la violencia escolar, la orientación educativa y los procesos anticipatorios que solucionan la contradicción fundamental declarada en la investigación y hacen posible sintetizar el concurso del método que lo posibilita.

3.- La concepción pedagógica de prevención de la violencia escolar constituye la plataforma teórica de la estrategia educativa que la instrumenta en el proceso de formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria Básica, que posibilita la corroboración de su pertinencia, su capacidad metodológica, axiológica y transformativa dimanante de sus fiables sustentos científicos.

4.- Los cambios operados hacia la fraternidad en los sujetos que conformaron la unidad de estudio, dan cuenta de la pertinencia de la estrategia educativa, por lo que deben ser ponderados como explicitadores de la factibilidad de la propuesta que se defiende, todo lo cual es congruente con los criterios obtenidos a través de los métodos científicos utilizados en la investigación.

RECOMENDACIONES

1. Dada la complejidad y la diversidad de los factores que intervienen en el condicionamiento de la configuración y la manifestación de comportamientos violentos en el contexto escolar, que dan cuenta de la necesidad de prestar atención especial al desarrollo de la teoría que los desentrañe y haga asequibles a la comprensión y consiguiente modificación, resulta procedente pronunciarse a favor de producir las puntualizaciones pertinentes, así como en la determinación de relaciones que aún esperan por su revelación científica, entre las que se encuentran:
 - Nexos entre los espacios y procesos grupales con la orientación del comportamiento de sus miembros y la proyección del grupo desde los niveles de consonancia entre las exigencias sociales y las necesidades individuales.
 - Influencia de las diferencias individuales sobre la efectividad de las estrategias dirigidas a potenciar la asunción de actitudes positivas hacia las transformaciones correspondientes al ejercicio sistemático de la fraternidad, la solidaridad, la cooperación, la ternura y el amor.
 - Desentrañar los mecanismos que permitan un manejo adecuado de los conflictos para hacer de los mismos otros tantos puntos de partida para el crecimiento personal y grupal, excluyentes del empleo de la violencia y potenciadores de las transformaciones hacia la fraternidad.
 - Profundizar en las implicaciones teóricas y metodológicas que para la Pedagogía y la Didáctica, en tanto Ciencias de la Educación, posee la revelación de la función preventiva de la educación.
2. Capacitar a los profesores del colectivo pedagógico de año en el contenido de la concepción pedagógica y la estrategia educativa para prevenir la violencia escolar a fin de que puedan conducir satisfactoriamente el proceso de transformaciones deseadas en la dirección apuntada.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, F. Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 1996.
2. ----- . Perspectiva contemporánea para el desempeño del personal docente y su modo de actuación. Curso pre-evento.— En: CD-R Memorias del Evento Provincial Pedagogía 2005.— Santiago de Cuba, 2005.
3. El Adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad / A. Amador Martínez... [et al.].— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2001.
4. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. Didáctica. La escuela en la vida.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1999.
5. ----- . El Diseño curricular.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2001.
6. ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. La Formación del profesor contemporáneo, currículum y sociedad.— En: Pedagogías'95 : curso pre-evento 2 .-- La Habana, 1995.
7. ----- . Hacia un currículo integral y contextualizado.— Honduras, 1998.
8. ÁLVAREZ, V. I. Modelo educativo para estimular el comportamiento social activo y positivo del adolescente.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, 1997.
9. AGUADO, M. J. La Educación intercultural: conceptos, paradigmas y realizaciones.— Madrid : Ed. Jiménez M. C., 1992.
10. ARIAS, H. El Problema de la anticipación en la Psicología.— España : Universidad de Córdoba, Servicios de Publicaciones, 1998.
11. ARTILES, I. Violencia, un problema social y de salud.-- p. 5-7.— En: Revista Sexología y Sociedad.— no. 8.— La Habana, 1999.
12. ----- . La Violencia: Tres estudios sobre un tema.— p. 11-15.— En: Revista Sexología y Sociedad.— no. 16.— La Habana, 2000.

13. -----. Violencia y sexualidad.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2003.
14. AUGIER, A. Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica.--[Tesis de maestría]-Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, 2000.
15. Autoperfeccionamiento docente y creatividad / L. García Ramis... [et al.].— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1996.
16. BARRIOS OSUNA, I. Una investigación en busca de la transformación grupal.— La Habana : CIE Graciela Bustillos, 2000.
17. BÁXTER PÉREZ, E. La Formación de valores : una tarea pedagógica.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
18. BELL, R. Educación Especial : Razones, visión actual y desafíos.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1997.
19. BERMÚDEZ MORRIS, R. Aprendizaje formativo y crecimiento personal / R. Bermúdez Morris, L. M. Pérez Martín.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.
20. -----. Comunicación Positiva en Educación.—[Disco compacto]— La Habana, IPLAC, 2002.
21. -----. Prevención, corrección, compensación e integración.— p. 32-38.— En: Revista Educación.— no. 16.— La Habana, 1995.
22. BLANCO PÉREZ, A. Introducción a la Sociología de la Educación.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2001.
23. BLANCO PÉREZ, A. Acerca del rol profesional del maestro / A. Blanco Pérez, S. C. Recarey Fernández.— p. 21-36.— En: La Profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión.— La Habana : Ed. Dirección de Ciencia y Técnica, 2002.
24. -----. Sobre el rol profesional del maestro.— p. 84-91.— En: Temas de introducción a la formación pedagógica.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.

25. BOURDIEU, P. La Reproducción / P. Bourdieu, J. C. Passeron.— México DF : Ed. Laia, 1995.
26. ----- . La Teoría de Bourdieu y Passeron. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica.
[en línea]. 1985. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/teorias-pedagogia/teorias-pedagogia.shtml#BORDIEU> [Consulta: 16 de enero de 2006].
27. BOZHOVICH, L. I. La Personalidad y su formación en la edad infantil.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1976.
28. BRASLAVSKY, C. Una función para la escuela : Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional.— Buenos Aires : Grupo Editorial Norma, 1998.
29. CABALLERO DELGADO, E. Selección de lecturas : diagnóstico y diversidad.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
30. CABALLERO RODRÍGUEZ, T. La Cultura preventiva una alternativa a los problemas actuales de la educación de la conducta social / T. Caballero Rodríguez, O. Guzmán Miranda.— Santiago de Cuba : Universidad de Oriente, 2002.
31. CALVIÑO, M. Orientación Psicológica : Esquema referencial de alternativa múltiple.— La Habana : Ed. Científico-Técnica, 2000.
32. CANFUX SANLER, V. La Formación psicopedagógica del profesor.— En: La universidad en el Nuevo Milenio.-- La Habana : Universidad de La Habana, 2002.
33. CANTÓN, J. Malos tratos y abuso sexual infantil / J. Cantón, M. R. Cortés.— Madrid : Ed. Siglo XXI, 1997.
34. CÁRDENAS MOREJÓN, N. Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad.— En: Pedagogía'99 : curso pre-evento.-- La Habana, 1999.
35. ----- . La Formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso docente educativo.— En: Curso Pedagogía 2003 : curso pre-evento 8.-- La Habana, 2003.

36. CASTELLANOS SIMONS, D. ¿Puede ser el maestro un facilitador? : una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo / D. Castellanos Simons, I. Grueiro.— En: Pedagogía 97 : curso pre-congreso.-- La Habana, 1997.
37. CASTRO RUZ, F. Discurso en la graduación de la formación emergente de maestros primarios.— En: Suplemento del periódico Granma.— La Habana, 15 de marzo de 2001.
38. ----- . Las Ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas.— La Habana : Ed. Oficina de publicaciones del Consejo de Estado, 2004.
39. CASTRO SANTANDER, A. Prevenir las violencias: la deuda de enseñar a vivir con los demás.— p.11-16.— En: Revista Iberoamericana de Educación.— Año X.— no. 26-28.— Brasil, 2005.
40. CASTRO, P. L. Ética profesional y atención a la diversidad. Reflexiones sobre la ética del profesional que trabaja con personas que presentan diferentes tipos de discapacidades, y con sus familias.—[Disco compacto].— La Habana, IPLAC, 2002.
41. ----- . Reflexiones sobre los artículos cubanos de violencia familiar.—[Disco compacto].— La Habana, IPLAC, 2002.
42. CASAÑAS, A. La Comunicación grupal / A. Casañas, L. Domínguez.— p. 35-52.— En: Investigaciones de la personalidad en Cuba.— La Habana : Ed. Ciencias Sociales, 1987.
43. CHACÓN ARTEAGA, N. Dimensión ética de la educación cubana.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
44. ----- . Valoración del impacto de la profesionalidad pedagógica de los docentes en la formación humanista de los estudiantes como educadores de la escuela cubana.— La Habana : Instituto Superior Pedagógico” Enrique José Varona”, 2004.
45. CHÁVEZ R, J. A. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
46. Los Chicos del Barrio de Jesús María.— Reino Unido : Ed. Molinos Trade, 2007.

47. CHIRINO RAMOS, M. V. La Investigación en el desempeño profesional pedagógico.-- La Habana: Instituto Superior Pedagógico " Enrique José Varona", 2001.
48. -----. La Investigación como función profesional pedagógica: modo de actuación profesional pedagógica.— p. 65- 86.— En: La Profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales : algunos aportes para su comprensión.— La Habana : Ed. Dirección de Ciencia y Técnica, 2002.
49. COLLAZO DELGADO, B. La Orientación en la actividad pedagógica / B. Collazo Delgado, A. María Puentes.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1992.
50. Compendio de pedagogía / colectivo de autores.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
51. Comunicación educativa.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
52. Consideraciones actuales del trabajo preventivo en el marco escolar / J. Palma Vaillant... [et al.].— Santiago de Cuba, Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", 2004.
53. Construyendo la Cultura de la No Violencia Activa. [en línea]. 2007. Disponible en: http://www.noviolenca.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=43 [Consulta: 26 de junio de 2007].
54. La Convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos / A. Campo... [et al.].— [en línea] Revista Iberoamericana de Educación.— no.38.—2005. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie38a07.htm> [Consulta: 22 de mayo de 2005].
55. CORSI, J. Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social.— Buenos Aires : Ed. Paidós, 1995.
56. CRUZ BARANDA, S. El Proceso formativo de las competencias investigativas.—[Disco compacto].— La Habana, IPLAC, 2004.
57. CUBELA GONZÁLEZ, J. M. Metodología para la labor de orientación educativa en el maestro primario en base a un modelo pedagógico de esta labor. --[Tesis de maestría]-Universidad de Oriente, CEES" Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 1999.

58. DEL PINO CALDERÓN, J. L. La Orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 1998.
59. ----- . Taller de Orientación Educativa. Clases para las carreras de Licenciatura en Educación.— [Video].— La Habana : MINED, 2004.
60. ----- . Estudio de las motivaciones de los jóvenes que ingresan a los Planes Emergentes de la Revolución dirigidos a la formación de docentes.-- La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Centro de Estudios Educativos, 2004.
61. DEL TORO SÁNCHEZ, M. La Concepción didáctica de las estrategias de aprendizaje de orientación psicológica en la disciplina integradora Práctica Laboral Integral de la carrera de Psicología.--[Tesis doctora]-Universidad de Oriente, CEES" Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 2002.
62. DELORS, J. La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.— Ediciones UNESCO, 1996.
63. DEVALLE DE RENDO, A.. La Capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación? / A. Devalle De Rendo, V. Vega.— Buenos Aires : Ed. Magisterio del Río de La Plata, 1995.
64. DÍAZ-AGUADO, M. J. Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia. [en línea] 2003. Disponible en: <http://www.el-refugioesjo.net/bullying/prevencion-violencia.htm> [Consulta: 10 de febrero 2006].
65. DÍAZ CANTILLO, C. La Prevención educativa de los adolescentes, en el contexto de la familia y la escuela.—[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey", Las Tunas, 2001.
66. Diccionario Filosófico / M. Rosenthal... [et al.].— La Habana: Ed. Política, 1981.
67. Dinámica de Grupo en Educación: su facilitación / R. Bermúdez... [et al.].— La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.
68. DOMENACH, J. M. La Violencia y sus causas.— / S. L./ : Ed. UNESCO, 1981.

69. DOMÍNGUEZ GARCÍA, I. Comunicación y discurso.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.
70. DUSÚ CONTRERAS, R. M. Estrategia didáctica para la formación científico – profesional del estudiante de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Oriente.--[Tesis doctoral]-Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2004.
71. Educación de alumnos con necesidades educativas especiales: fundamentos y actualidad.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
72. Educación para la salud en la escuela / C. Carvajal Rodríguez... [et al.].— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2000.
73. ENGELS, F. Anti-Duhring.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1979.
74. -----. El Papel del trabajo en la transformación del mono en hombre.— La Habana : Ed. Política, 1967.
75. -----. Dialéctica de la naturaleza.— Moscú : Ed. Progreso, 1965.
76. FARIÑAS, G. Maestro, para una didáctica del aprender a aprender.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.
77. FERNÁNDEZ, I. Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad.— Madrid : Ed. Narcea, 1998.
78. FERNÁNDEZ COUCE, G. Maltrato oculto en adolescentes [en línea] 2006. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol32_3_06/spu03306.htm [Consulta: 12 de febrero 2006].
79. FERNÁNDEZ REYNALDO, G. D. Modelo para la dinámica de la prevención de la drogadicción en la formación del Profesor General Integral.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2007.
80. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, K. L. La Dirección de la formación de la cultura laboral en los adolescentes de Secundaria Básica. Una concepción pedagógica.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior pedagógico “Frank País “García, Santiago de Cuba, 2006.

81. FERNÁNDEZ, A. La Violencia de los jóvenes y la escuela. [en línea]. Disponible en:
<http://www.fepade.com/investiga/dialogo/dialogo1/Violencia%20agust%C3%ADn.htm>
[Consulta: 12 de febrero 2006].
82. La Formación de la actividad docente de los escolares / V. V. Davidov... [et al.].— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1982.
83. La Formación docente del profesor adjunto en las condiciones de la universalización de la Educación Superior en Cuba / C. Suárez Rodríguez... [et al.].— En: Congreso Internacional Universidad 2004.—[Disco Compacto].— Santiago de Cuba, 2004.
84. FORNEIRO, R. Universalización de la educación superior pedagógica: Modelo pedagógico de formación docente / R. Forneiro, I. V. Parra.— La Habana : Ed. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, 2007.
85. FREIRE, P. La Educación práctica de la libertad.— Bogota : Ed. Siglo XXI, 1986.
86. Fundamentos de las ciencias de la educación.— p. 4-8.— En: Tabloide de la Maestría en ciencias de la educación. Modulo II, Segunda parte.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2005.
87. Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza aprendizaje participativo / H. Fuentes González... [et al.].— Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, CEES "Manuel F. Gran", 1997.
88. FUENTES GONZÁLEZ, H. Dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje.-- Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, CEES Manuel F. Gran, 1996.
89. -----. El Proceso de investigación científica desde la teoría holístico-configuracional (el método dialéctico holístico). -- Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, CEES" Manuel F. Gran", 2004.
90. -----. El Proceso de investigación científica desde la construcción de la tesis: conferencia en soporte magnético.-- Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, CEES" Manuel F. Gran", 2004.

91. GAJALDO, M. Serie de prevención de la violencia escolar.— En Formas y reformas de la educación.—Año 3.—no. 5.-Chile : Santa Magdalena, 2005.
92. GALTUNG, J. Violencia. En La violencia en los colegios : una revisión bibliográfica [en línea]. 2000. Disponible en: <http://roble.cnice.mecd.es/~fromero/violencia/articulo2.htm> [Consulta: 17 de noviembre de 2007].
93. GANDHI, M. El Arte de la no violencia. [en línea]. 2007. Disponible en: <http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=197&page=2>. [Consulta: 17 de marzo de 2007].
94. GARCÍA BATISTA, G. Adolescencia y desarrollo.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
95. -----. Currículo y profesionalidad del docente / G. García Batista, F. Addine.— p. 8- 21.— En: La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión.— La Habana : Ed. Dirección de Ciencia y Técnica, 2002.
96. GARCÍA CORREA, A. Un aula pacífica para una cultura de paz [en línea]. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1998. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/v1n1agc.htm> [Consulta: 17 de noviembre de 2005].
97. GARCÍA LEYVA, M. Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en adolescentes.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 2001.
98. -----. Aproximaciones teóricas para una conceptualización de la violencia. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, 2006.
99. GARCÍA GÓMEZ, S. La Difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente.— p. 75-87.— En: Metodología de la investigación cualitativa / Gregorio Rodríguez Gómez... [et al.].— La Habana : Ed. Félix Varela, 2004.
100. GARCÍA, M. Sentido y sin sentido de la violencia escolar : análisis cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos / M. García, P. Madriaza.— Chile : Ed. Psykhe, 2005.
101. -----. Los Retos del cambio educativo.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1996.

102. GHELMAN, M. D. Técnicas grupales para la expansión de la conciencia.— Caracas : Ed. Pomaire, 1991.
103. GOLEMAN, D. La Inteligencia emocional.— Buenos Aires : Javier Vergara Editor, 1996.
104. GONZÁLEZ, E. Menores en desamparo y conflicto social.— Madrid : Ed. CCS, 1996.
105. GONZÁLEZ REY, F. Comunicación, personalidad y desarrollo.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1995.
106. GONZÁLEZ ROLDÁN, G. Orientación y atención a la diversidad.— p. 2-5.— En: Educ-Acción. Periódico mensual del proyecto “El comercio va a las aulas”.— no. 55.— Quito, 2004.
107. GONZÁLEZ SOCA, A. M. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía / A. M. González Soca, C. Reinoso Cápiro.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
108. GORGUET PI, M. Violencia, sexualidad y drogas.— Santiago de Cuba : Ed. Oriente, 2006.
109. GORT GONZÁLEZ, S. A. Violencia contra medio ambiente : una propuesta metodológica para su tratamiento desde la geografía en Secundaria Básica [en línea]. Disponible en: <http://cied.rimed.cu/revistaselec/isla/Articulos/5%20ISP%20Gort%20antimperialismo.htm> [Consulta: 17 de noviembre de 2005].
110. Habilidades Sociales [en línea]. Disponible en: <http://www.usuarios.com/~ib305128/doment618n.htm> [Consulta: 12 de febrero de 2005].
111. Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador / D. Castellanos Simons... [et al.].— Instituto Superior Pedagógico “ Enrique José Varona”, La Habana, 2001.
112. Hacia una sexualidad responsable y feliz. Para maestros y maestras. Primaria.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1997.— 1t.
113. HERNÁNDEZ, N. Violencia / N. Hernández, T. Sánchez.— p. 7-11.— En: Revista Sexología y Sociedad.— no. 10.— La Habana, 1998.
114. IGLESIAS KUNTZ, L. Cero en conducta [en línea]. 2000. Disponible en: http://www.unesco.org/courier/2000_01/sp/apprend/txt1.htm [Consulta: 12 de febrero de 2005].

115. JARES R, X. Los Sustratos técnicos de la educación para la paz.— p. 3-5.— Cuadernos Bakeas.— no. 8.—Bilbao, 1995.
116. LABARRERE SARDUY, A. Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1996.
117. LAWRENCE, J. Violence in Social Theory and Practice.— New York : Prentice Hall, 1970.
118. LUENGO LATORRE, J. A. La Convivencia en los centros educativos : escenario y propuestas desde el defensor del menor en la comunidad de Madrid. [en línea]. 2005. Disponible en: <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/LUENGO.pdf> [Consulta: 15 de junio de 2006].
119. KAPLÚN, M. Una pedagogía de la comunicación : El comunicador popular.— La Habana : Ed. Caminos, 2002.
120. KONNIKOVA, T. E. Metodología de la labor educativa.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1981.
121. KUZMINÁ, N. V. Bases de la pedagogía de la educación superior.— Leningrado : Ed. Universidad de Leningrado, 1972. [En ruso].
122. MAKARENKO, A. S. Conferencia sobre educación infantil.— La Habana : MINED, Dirección Provincial de Planes Especiales, 1971.
123. ----- . La Colectividad y la educación de la personalidad.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1979.
124. MANZANO, R. La Dirección de la escuela: reto hoy y siempre / R. Manzano, J. R. Morales.— [Disco compacto].— La Habana, IPLAC, 2002.
125. MARCOTE, E. Violencia escolar: ¿Quiénes son los responsables? [en línea]. 2008. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/> [Consulta: 28 de marzo de 2008].
126. MARTÍ PÉREZ, J.J. Ideario Pedagógico. Centro de Estudios Martianos.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1990.

127. MARTÍNEZ ANGULO, M. Taller de tesis / M. Martínez Angulo, B. Fernández Rodríguez.
Material de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISP Enrique José Varona, La Habana, 2001.
128. MARTÍNEZ OTERO, V. Conflictividad y fomento de la convivencia.— En: Revista Iberoamericana de Educación.— no. 38.— mayo- agosto.— ISSN: 1681- 5653, 2005.
129. MARX, C. Contribución a la Crítica de la Economía Política.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1970.— 2 t.
130. -----. Obras escogidas en tres tomos / C. Marx, F. Engels.— Moscú : Ed. Progreso, 1973.
131. MASABÓ PARADA, J. L. Metodología para el desarrollo del aprendizaje autorreflexivo en los estudiantes de Secundaria Básica.--[Tesis de maestría]-Instituto Superior Pedagógico "Frank País", Santiago de Cuba, 2004.
132. MATAMOROS SUÁREZ, M.C. La Dimensión preventiva del [proceso](#) educativo / M.C. Matamoros Suárez, Y. Alfonso Moreira.— Cienfuegos : Universidad Pedagógica.– Fiscalía Provincial, 2002.
133. MATOS HERNÁNDEZ, E. El Informe de tesis : un tipo de texto argumentativo, sus contradicciones / E. Matos Hernández, H. Fuentes González. Universidad de Oriente, CEES Manuel F. Gran, Santiago de Cuba, 2004.
134. Metodología de la investigación cualitativa / G. Rodríguez Gómez... [et al.].— La Habana : Ed. Félix Varela, 2004.
135. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL : Documentos normativos para el trabajo preventivo, 2000.
136. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. La Escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas. Ministerio de Educación, Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico.— La Habana : MINED, 2003.

137. MIRANDA LENA, T. Ante los nuevos retos : cambios curriculares en la formación del profesional de la educación / T. Miranda Lena, V. Páez Suárez.— La Habana : Ed. Dirección de Ciencia y Técnica, 2002.
138. MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Creatividad, personalidad y educación.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1999.
139. MONTOYA, J. La Contextualización de la cultura en el currículo de las carreras pedagógicas.-- [Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba, 2005.
140. MOORE, M. Aproximación integral a la prevención del Bullying en centros educativos irlandeses. Centros de recursos y para la investigación del Bullying. Facultad de Educación Trinity Collage. [en línea]. 2005. Disponible en: http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/O_MOORE.pdf [Consulta: 23 de marzo de 2007].
141. MORALES, F. Psicología Social.— Barcelona : Mac Graw-Hill, 1994.
142. MORENO MORENO, M. Victimización escolar y clima socio-familiar.— p. 22-25.— En: Revista Iberoamericana de Educación.— no. 40.— España, 2006.
143. MORENO OLMEDILLA, J. M. Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. [en línea]. 2006. Disponible en: <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/foro.htm><http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/foro.htm> [Consulta: 23 de marzo de 2007].
144. OJALVO, V. Aspectos sociopsicológicos de la comunicación pedagógica y su importancia para el trabajo docente educativo.— La Habana : CEPES, 1989.
145. OLWEUS, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares.— Madrid : Ed. Morata, 1996.
146. -----. Agression in the Schools: Bullies and Whipping Boys.— Washington: Hemisphere, 1978.
147. ORPINAS, P. Violencia en el ámbito escolar: Taller sobre la violencia de los adolescentes y las pandillas.— Organización Panamericana de la salud, 1997.

148. ORTEGA CABRERA, A. La Activación del proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos sobre máquinas eléctricas en la especialidad de electricidad en la Educación Técnica y Profesional.--[Tesis doctoral].-Instituto Superior Pedagógico "Frank País" García, Santiago de Cuba, 2003.
149. ORTEGA, M. Juventud y violencia.— p. 34-43.— En: Expresiones de violencia juvenil.— Santiago de Chile : Ed. PILE, 1991.
150. ORTEGA RUIZ, R. Enseñar a convivir para evitar la violencia.— p. 4.— El País.— España, 3 de abril de 2000.
151. ORTIZ TORRES, E. A. Comunicación. La comunicación pedagógica [en línea]. 2000. Disponible en: <http://www.librosenred.com> [Consulta: 23 de marzo de 2007].
152. PARRA, M. [Un acercamiento a la violencia en las aulas](http://www.margen.org/wp/2007/10/28/un-acercamiento-a-la-violencia-en-lasaulas/). [en línea]. 2007. Disponible en: <http://www.margen.org/wp/2007/10/28/un-acercamiento-a-la-violencia-en-lasaulas/> [Consulta: 28 de marzo de 2008].
153. PARRA VIGO, I. B. Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial.-[Disco compacto]— La Habana : IPLAC, 2002.
154. ----- . La Dirección de la competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación. — p. 37-54.— En: La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. — La Habana : Ed. Dirección de Ciencia y Técnica, 2002.
155. PAZ DOMÍNGUEZ, I. M. El Colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba, 2005.
156. Pedagogía 2001. Formación permanente de profesores: retos del S XXI / F. Addine Fernández, G. García Batista.— La Habana, 2001.

157. Pedagogía 2007. Educación para la paz en la escuela cubana: necesidad de la sociedad contemporánea / S. R. Ortega González, N. Cruz Tejeda. —La Habana, 2007.
158. PEÑA DE SOLA, S. La Resolución de conflictos. De la teoría de los nuevos énfasis. Temas.— No. extraordinario.— p. 5-8.— La Habana, 1999.
159. PÉREZ FOWLER, M. M. Trabajo preventivo desde la institución educativa.— En: VIII Seminario Nacional para Educadores : primera parte : curso escolar 2007-2008.— La Habana : MINED, 2007.
160. PÉREZ, G. Cómo educar para la democracia: estrategias educativas. — Madrid: Ed. Popular, 1997.
161. Perspectivas actuales de la formación del docente en Cuba / G. Villalón García... [et al.].— Santiago de Cuba : Ed. Cátedra, 2004.
162. PLANELLA, J. Violencia.— En La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica [en línea]. 2000. Disponible en: <http://roble.cnice.mecd.es/~fromero/violencia/articulo2.htm> [Consulta: 23 de Marzo de 2007].
163. PETROVSKY, A. V. Antología de la Psicología.— Moscú : Ed. Prosviechienie, 1987.
164. PICHÓN RIVIERE, E. El Proceso grupal del psicoanálisis en la psicología social.— Buenos Aires : Ed. Nueva Visión, 1995.— 1 t.
165. PINHEIRO, P. S. La Violencia contra niños y niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas.- Edición Master Litho : San José, 2006.
166. PRADO, M. El Maltrato infantil en casos de Retardo en el desarrollo psíquico.--[Tesis de maestría]-Universidad de La Habana, La Habana, 2002.
167. Prevención universal. [en línea]. 2004.Disponible en: <http://ar2004.emcdda.europa.eu/es/page024-es.html> [Consulta: 16 de junio de 2007].

168. La Profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión / F. Addine Fernández... [et al.]— La Habana : Ed. Dirección de Ciencia y Técnica, 2002.
169. Propuesta de un Programa Institucional de Tutoría en la modalidad de estudios de la Universalización de la Educación Superior. Universidad de Oriente: Santiago de Cuba, 2004.
170. PROVIDA. Autorrealización de la personalidad / O. D' Ángelo Hernández... [et al.]— La Habana : Ed. Academia, 1996.
171. Psicología para Educadores / V. González Maura... [et al.]— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2001.
172. PUIG ROVIRA, J. M. Conflictos escolares : una oportunidad.— En: Taller de Juegos Cooperativos y Resolución de Conflictos.— Alicante : Grupo de Educación para la Paz, 1997.
173. QUESADA SERRANO, E. El Proceso de formación de directivos educacionales a partir de la Reserva Especial Pedagógica.--[Tesis doctoral]- Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba, 2004.
174. RAMOS ROMERO, G. Las Concepciones pedagógicas que fundamentaron la práctica educativa en Santiago de Cuba durante la República Neocolonial (1902-1958).--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba, 2003.
175. RECAREY FERNÁNDEZ, S. C. La Estructura de la función orientadora del maestro.— p. 54-65.—En: La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión.— La Habana : Ed. Dirección de Ciencia y Técnica, 2002.
176. -----. La Preparación de Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora.--[Tesis doctoral]- Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 2004.

177. REGUEIRA, K. Algunas manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. [en línea]. 2006.
Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos31/violencia-escolar/violencia-escolar.shtm/> [Consulta: 23 de octubre de 2006].
178. ----- . La Orientación educativa en la prevención y tratamiento de las manifestaciones comportamentales de violencia en la Secundaria Básica.— En: Revista electrónica.— ISBN 959-16-0423-8, 2006.
179. REYES DÍAZ, A. La Riqueza de nuestra educación y el lenguaje / A. Reyes Díaz, J. Martínez Galiano.—[Soporte digital]- Las Tunas, 2007.
180. RICO MONTERO, P. Reflexión y aprendizaje en el aula.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1996.
181. ROCAMORA GARCÍA, P. Agresividad y Derecho.— Barcelona : Ed. Urgell, 1990.
182. RODRÍGUEZ MESTRE, A. Planeación de cursos de idiomas extranjeros con fines específicos. Modelo didáctico para profesionales de la enseñanza superior.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba, 2007.
183. RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. La Personalidad del adolescente : teoría y metodología para su estudio / M. Rodríguez Rebastillo, R. Bermúdez Serguera.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1996.
184. ROJAS SORIANO, R. El Arte de hablar y escribir. Experiencias y recomendaciones.— México D. F. : Ed. Plaza y Valdés, 2002.
185. ROSELL BLANCO, I. Metodología de la evaluación del estudiante en el proceso docente educativo del año en la carrera Licenciatura en Educación de Química.--[Tesis de maestría]- Universidad de Oriente, CEES "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, 1998.
186. SABLÓN, B. Diagnóstico y diversidad.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
187. SALADRIGA MEDINA, H. Introducción a la teoría y la investigación en comunicación : selección de lecturas.-- La Habana : Universidad de La Habana, 2004.

188. SALES GARRIDO, L. M. La Comunicación y los niveles de la lengua.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004.
189. SÁNCHEZ, S. Educación para la paz: Educar para no estar en paz.— p. 56-70.— En: Cómo educar para la democracia.— Madrid : Ed. Popular, 1997.
190. SÁNCHEZ SUÁREZ, B. La Educación para la sexualidad en la atención a los escolares adolescentes con trastornos de la conducta.--[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2006.
191. Selección de temas psicopedagógicos.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
192. SILVESTRE ORAMAS, M. Aprendizaje, educación y desarrollo.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2001.
193. -----. Hacia una didáctica desarrolladora / M. Silvestre Oramas, J. Zilberstein Toruncha.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
194. SUÁREZ RODRÍGUEZ, C. La Orientación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje / C. Suárez Rodríguez, M. Del Toro Sánchez.— Santiago de Cuba : Universidad de Oriente, 1999.
195. -----. Enfoque integral de la formación del profesional de cara a los desafíos del S XXI.— En: Memorias del Evento Provincial Pedagogía 2005.—[Disco Compacto]— Santiago de Cuba, 2004.
196. Súmate a la convivencia, una iniciativa contra la violencia escolar. [en línea]. 2007. Disponible en: <http://aula2.el-mundo.es/aula/noticia.php/2007/02/14/aula1171388635.html> [Consulta: 28 de marzo de 2008].
197. Taller de Atención a la Diversidad [Videocasete] / M. Rodríguez Ojeda... [et al.].— La Habana : MINED, 2004.
198. Temas de introducción a la formación pedagógica.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2004

199. TORREGO, J. C. Convivencia y disciplina en la escuela : el aprendizaje de la democracia / J. C. Torrego, J. M. Moreno. [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.movilizacioneducativa.net/imprimir.asp?idLibro=152>. [Consulta: 16 de junio de 2007].
200. TORROELLA GONZÁLEZ - MORA, G. Aprender a convivir.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
201. ----- . Aprender a vivir.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2001.
202. TURNER MARTÍ, L. Pedagogía de la ternura / L. Turner Martí, B. Pita Céspedes.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2002.
203. TUVILLA RAYO, J. Cultura de paz : desafío para la educación del siglo XXI. [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/culpa/culpa.shtml>. [Consulta 26 de junio de 2007].
204. [Un acercamiento a la violencia en las aulas](#). [en línea]. 2007. Disponible en: <http://www.margen.org/wp/2007/10/28/un-acercamiento-a-la-violencia-en-las-aulas/>. [Consulta 28 de marzo de 2008].
205. VALERA ALFONSO, O. Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología Pedagógica.— México D. F. : Ed. Búsqueda, 1999.
206. VALDÉS, Y. Violencia familiar, una mirada desde la familia cubana / Y. Valdés, A. García.— p. 2-5.— En: Revista del Centro Cristiano de Reflexión y Debate.— no. 13.— Cárdenas, 2002.
207. VEITÍA, Y. Violencia hacia la mujer en las relaciones de pareja.— p. 6-10.— En: Revista Sexología y Sociedad.— no. 7.— La Habana, 1997.
208. VENET MUÑOZ, R. Estrategia educativa para la formación ciudadana de los escolares del primer ciclo desde la relación escuela comunidad.—[Tesis doctoral]-Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”, Santiago de Cuba, 2003.

209. VICIEDO DOMÍNGUEZ, C. Cultura de Paz, Educación para la Paz y Valores Humanos. [en línea]. 2003. Disponible en: http://www.piie.cl/documentos/documento/Cultura_de_Paz.pdf [Consulta: 16 de junio de 2007].
210. VIGOTSKI, L S. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.— La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1981.
211. -----. Obras Completas.— La Habana : Ed. Revolucionarias, 1981.
212. VINENT MÉNDEZ, M. Estrategia educativa para el desarrollo de la autodeterminación en el proceso de formación integral de los estudiantes preuniversitarios.--[Tesis doctoral]- Instituto Superior Pedagógico" Frank País García", Santiago de Cuba, 2000.
213. Violencia escolar: Un tema pendiente. [en línea]. 2007. Disponible en: <http://cyberpediatria.com/violenciaescolar/viol14.pdf> [Consulta: 28 de marzo de 2008].
214. La violencia escolar y los malos tratos. [en línea]. 2006. Disponible en: <http://mayouticaeducativa.idoneos.com/index.php/353802>. [Consulta: 28 de marzo de 2008].