



VOL.23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

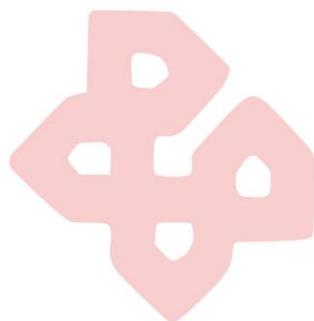
DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9474

Fecha de recepción: 30/05/2019

Fecha de aceptación: 17/09/2019

LA FUNCIÓN DE LAS TEORÍAS EN LA ENSEÑANZA COMO UNA ESTRATEGIA PARA ENFRENTAR LA DIVERSIDAD HUMANA: DOS ENFOQUES DIFERENTES*

The function of theories in teaching as a strategy to face human diversity: two different approaches



Silvia Edling

University of Gävle, Sweden

E-mail: silvia.edling@hig.se

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4618-0532>

Resumen:

En los últimos años, las demandas de enseñanza basada en la evidencia han aumentado, resultando a su vez en una disminución del uso de las teorías en la enseñanza en, entre otras partes, en Suecia, mientras que la investigación sobre la violencia ha mostrado la necesidad de que los profesores interactúen en su práctica escolar con el apoyo de una orientación teórica. Este artículo analiza posiciones diferentes sobre el uso de las teorías en la formación del profesorado en relación con su potencial para contrarrestar la violencia escolar. Con este objetivo se ponen de manifiesto algunas creencias contra las cuales una investigación crítica sobre la violencia ha venido luchando y está en relación directa con las bases de la investigación positivista basada en la evidencia. Una reflexión teórica sobre la práctica educativa es necesaria para evitar la existencia de estrategias pedagógicas contra la violencia en las que dominan el uso de dicotomías y reivindicaciones esencialistas, poniendo en evidencia las controversias a los que el profesorado se enfrenta diariamente en su práctica diaria.

Palabras clave: profesionalidad, profesorado, teoría, violencia escolar

Abstract:

Over the past few years, demands for evidence-based teaching have increased, resulting notably in a decrease in the use of theories in teaching elsewhere in Sweden, while research on violence has shown the need for teachers to interact in their school practice with the support of a theoretical framework. This article analyses different approaches to the use of theories in teacher training in relation to their potential to address bullying. For this purpose, some beliefs against which critical research on violence has been struggling are revealed and are directly related to evidence-based positivist research. A theoretical analysis of educational practice is necessary to avoid the existence of pedagogical strategies against violence where the use of dichotomies and essentialist claims dominate, highlighting the controversies that teachers face on a day-to-day in their daily practice.

Key Words: Professionalism, Teacher Education, Theory, School Violence

Introducción

En un artículo de la revista del sindicato de profesores suecos *Pedagogiska Magasinet* dos nuevos estudiantes en la carrera del profesorado cuestionan haber sido obligados durante sus estudios, a aprender diferentes teorías socioculturales durante su formación, dado que según su punto de vista esas teorías eran poco o nada creíbles.

Estos estudiantes consideran que todas las teorías no basadas en evidencias empíricas son teorías sin sentido, imprecisas y difíciles de utilizar en la enseñanza práctica (André & Salmijärvi, 2015). Y no son los únicos estudiantes que se manifiestan de esta forma, ya que está cada vez más difundida la idea de que los diferentes dilemas y controversias que la escuela debe afrontar, como por ejemplo el acoso escolar y otras formas de violencia- deben ser resueltas a partir de estudios científicos basados en la evidencia (Edling, & Frelin, 2014). Esto crea conflictos internos al profesorado, pues ellos en su trabajo deben resolver situaciones complejas y controvertidas, que exigen interpretación y reflexión más que encontrar la solución correcta o verdadera. La misión democrática de la escuela impone un reto al profesorado, obligándoles a desarrollar una igualdad de posibilidades y luchar contra la violencia de una forma que no ofenda ni al alumnado individualmente ni a grupos determinados. En este caso el profesorado ya tiene la controversia de considerar a las teorías como verdades demostradas o utilizar las teorías como punto de apoyo para la interpretación.

Muchos estudiantes de formación del profesorado han mostrado prejuicios y mucha incertidumbre sobre la importancia de las teorías en su trabajo futuro (Sjølie, 2014). Cuando se les pregunta a estos estudiantes sobre su relación con la teoría que sustenta su formación, tienden a valorar el conocimiento práctico más que el conocimiento teórico (Allen 2009; Zeichner 2010; Beach and Bagely, 2013; Beach, 2011). El discurso dualista existente

dentro de las universidades también se puede describir en términos de conocimiento cotidiano y conocimiento académico. El conocimiento cotidiano se basa en ideas transmitidas por vía oral, que son más bien de naturaleza fluida, ya que no se basan en un cuerpo de conocimiento documentado y es una práctica de sentido común en relación con los objetivos prácticos. Al contrario del conocimiento académico, es teórico, especializado y desarrollado en disciplinas académicas como educación especial, sociología, matemáticas, etc. Se caracteriza por estructuras científicas y un lenguaje propio que parecen abstractos, pero tienen el potencial de proporcionar conocimientos y conceptos más sistemáticos que ayudan a obtener un enfoque más preciso en la tarea de comprender mejor la realidad (Bernstein 2000, p. 170-171).

Partiendo una concepción de la tarea del profesor como algo complejo, dinámico, relacional y cambiante (Bingham y Sidorkin, 2004; Edling, 2009; Frelin, 2010), este artículo se propone una reflexión sobre el uso de la teoría como una estrategia para afrontar la complejidad en la enseñanza. Al mismo tiempo a partir de Doll (2012, p. 174) se sostiene que la complejidad no es lo mismo que si algo fuera complicado. Si algo es complicado, las piezas se pueden representar y, después de pensarlo, la complicación se puede resolver. Parte de la educación es complicada, pero la educación en su conjunto es compleja. Cuando algo es complejo, no significa que sea complicado y que todo lo que se requiere es dividirlo en las partes que lo componen, sino que la pluralidad de factores se entrelaza de tal manera que hace que sea imposible encontrar una solución inclusiva ya que cada solución es un pequeño salto en una maraña que siempre es más grande que la solución.

El objetivo de este artículo es, por lo tanto, analizar y problematizar dos enfoques con respecto a la función de las teorías en la enseñanza del profesorado a fin de hacer frente a una práctica docente multifacética y variable, caracterizada por la diferencia y la pluralidad. El trabajo del profesorado para erradicar diferentes formas de violencia, como la discriminación y otros tratamientos abusivos, se utilizan como ejemplo para ilustrar las diferentes formas de abordar las teorías de formación y su capacidad para abordar esta complejidad.

Las dos perspectivas sobre la teoría que se discute en este artículo son la posición de “profesionalismo desde fuera” en la cual se espera que el profesorado siga casi ciegamente el consejo de los expertos externos en el contexto escolar y la del “profesionalismo desde dentro y desde fuera” donde se le pide al profesorado que haga una interpretación profesional de la situación de enseñanza antes de tener en cuenta las directivas del exterior (Stanlye & Stronach, 2013).

En este artículo se utiliza el concepto de violencia como un concepto amplio que comprende todas las situaciones en la cuales las personas se ven afectadas o corren el riesgo de serlo a¹ través de un abuso emocional o/y físico en forma individual o también a nivel estructural (Epp & Wtksson 1997). En este sentido la Convención de los Derechos del Niño desempeña un papel relevante y supone un referente en la interpretación de democracia que está presente en el imaginario del profesorado de la escuela sueca. (Quennerstedt, 2011; Skolverket, 2009b; Socialstyrelsen, 2012).

La investigación sobre la violencia escolar y en general se ha llevado a cabo durante años de forma fragmentada. Así pues, conceptos como acoso, aversión a los extraños, racismo, homofobia, trato degradante, discriminación y opresión han sido estudiados de forma separada. Al mismo tiempo que es absolutamente necesario especificar las diferentes formas de violencia para enfrentarse a ellas, la investigación científica muestra a su vez la existencia de características significativas similares entre diversas formas de violencia que deben ser tenidas en cuenta (Hamby & Grych, 2013; Horsman, 2000). El foco principal de este artículo no reside, entre otras palabras, en la discusión de casos concretos de violencia, sino su principal objetivo radica en poner de relieve ciertas concepciones e interpretaciones del mundo que corren el riesgo de producir y reproducir situaciones donde las personas pueden salir perjudicadas o tener peores oportunidades que otras (Cherryholmes, 1988; de los Reyes 2001). Un rasgo común señalado en los diversos estudios científicos es la incapacidad de desenvolverse con la pluralidad que corresponde a una sociedad democráticamente asentada (Larsson, 2008; Weedon, 1999). En este caso nos referimos a la pluralidad entendida tanto como la existente entre diferentes grupos de personas, así como la pluralidad referida a individuos concretos (Moufe 2000). Actuar o ser categorizado como diferente a la norma ha sido históricamente considerado como algo negativo que altera el orden social y en consecuencia debiera ser “reparado”. Puede tratarse, por ejemplo, de una persona de color en un país donde la mayoría es de piel blanca, o ser homosexual en un contexto donde la mayoría son heterosexuales, o ser gordo en un contexto donde se premia la delgadez o ser autista en un contexto donde la competencia social es considerada como algo importante. Mientras la necesidad de valorar la pluralidad se pone de relieve como una prioridad aplaudida hoy en la democracia moderna, la comprensión de la democracia está también basada en una búsqueda de control en la cual las diferencias entre las personas son consideradas como molestas y por ende deben ser aniquiladas

*Este artículo es una adaptación y actualización de una publicación de 2015, titulada: Två förhållningssätt till teorier i relation till lärares demokratiska uppdrag att motverka våld. En Ljunggren, Carsten, Unemar, Ingrid, and Englund, Tomas (Eds), *Kontroversiella frågor. Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups.

(Benhabib, 2004; Ljunggren, 2012). Este doble mensaje corre el riesgo de crear controversias.

El concepto de controversia se utiliza aquí como sinónimo de antagonismo, dilema y toma forma como consecuencia de la pluralidad, es decir, que hay personas que ven el mundo desde diferentes puntos de vista, de forma que crea tensiones, conflictos y situaciones que no tienen una solución clara y evidente (Honig, 1994; Mouffe, 2000; Stradling, 1984). Este choque entre diferentes sistemas de valores se construye en la sociedad, y en por consiguiente en la práctica de la enseñanza, lo que significa que el antagonismo y los dilemas son la consecuencia inevitable de la existencia de personas con valores y visiones del mundo diferentes. De acuerdo con Honig (1994) la visibilidad de los dilemas es a su vez la visibilidad de la pluralidad y por lo tanto un requisito previo importante para la creación de un cambio y para visibilizar la condición humana: “Los dilemas aparecen no solo como espectros de fragmentación del individuo, sino también como marcadores de un espacio potencial de política de género, empoderamiento y compromiso político” (p. 570). Esta forma de entender la controversia significa que no se puede encontrar una solución (teórica) para la gestión de la violencia porque se supone que la controversia, y, por lo tanto, el pluralismo va a desaparecer. Sin embargo, tener conocimiento de las controversias implicaría para el profesorado la oportunidad de matizar y desarrollar sus opiniones.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto como punto de partida, propongo detenernos ahora en el análisis de dos posiciones distintas con respecto al uso de la teoría sobre la capacidad de los profesores en combatir la violencia. Más específicamente, la intención de este artículo es problematizar dos posiciones diferenciadas en relación a las teorías concernientes a la violencia. La primera basada en el profesionalismo exterior, un profesionalismo de fuera hacia dentro que puede estar vinculado a los cuatro principios sobre la ciencia de Descartes; y una segunda de un profesionalismo de dentro hacia fuera, basado en las críticas formuladas contra la potencialidad de los principios cartesianos de combatir el carácter multifacético y complejo de la violencia.

El artículo está estructurado en tres partes diferentes. En la primera contiene el debate de los grandes cambios sociales que hoy en día se espera afrontar con soluciones basadas en el positivismo. Soluciones que se espera que funcionen como guías de las acciones del profesorado al mismo tiempo que se requiere que este controle los planteamientos que la tradición positivista es incapaz de manejar. Debemos pues prestar especial atención a esta tensión, pues corre el riesgo de oscurecer controversias entre profesorado y estudiantes de formación de profesorado en términos de cómo enfocar la teoría. La segunda parte analiza las creencias filosóficas que forman la base del profesionalismo

catalogado de fuera hacia dentro, así como la base del profesionalismo de dentro hacia fuera. La exigencia del uso de teorías basadas en la evidencia científica está vinculada a cuatro principios que tiñen las ideas de tradición positivista. A saber, los principios de: dicotomía, esencia de las cosas, medición, categorización y visibilidad y eliminación. Si se plantean estos cuatro principios en relación con la investigación sobre violencia, se puede ver que hacen caso omiso de las relaciones de poder, el peligro de los prejuicios, la violencia, las expresiones sutiles y por ende la controversia permanece bajo un manto de unidad. En relación con esta parte se pone de relieve cómo las dos formas diferentes de acercarse a las teorías tienden a dejar huellas en las consideraciones didácticas del profesorado centradas, por una parte, en la percepción del sujeto de aprendizaje con su práctica y por otra el trabajo contra la violencia en la escuela.

Enfoques teóricos sobre la competencia del profesorado sobre la violencia escolar

Este apartado muestra un ejemplo de cómo se reflejan los dos enfoques diferenciados sobre las teorías de la educación existentes en la formación del profesorado en relación con el potencial de este para contrarrestar la violencia.

2.1 Profesionalismo de fuera hacia dentro y las teorías como “recetas”

La investigación basada en la evidencia, ha experimentado un renacimiento en el contexto educativo en los últimos años y está basada en las teorías positivistas (Biesta, 2007; Elliott, 2001). El concepto del positivismo fue introducido a finales de 1700 por el socialista francés Henri de Saint-Simone, pero es más bien Auguste Comte y posteriormente es Emile Durkheim con la definición del concepto la que ha dado la base de cómo se entiende y se trata el positivismo en la investigación científica. El positivismo está compuesto de una variedad de tradiciones que todas tienen su enfoque específico, tales como el positivismo clásico, el positivismo lógico, el positivismo metodológico y el positivismo filosófico (Bredo, 2006; Dylan, 2007) por lo que es difícil detenernos aquí en todos sus matices y sus críticas. Sin embargo, todavía es posible, en términos muy generales, identificar algunos puntos de partida esenciales que caracterizan los enfoques positivistas (Bredo, 2006; Cohen & Manion, 1994). El positivismo que está estrechamente relacionado con el empirismo ha sido influenciado por, entre otros, los principios de la ciencia de René Descartes, más conocido como el principio de dicotomía, la esencia de todas las cosas, la medición, la categorización y la visibilidad, y la eliminación (Fuller, 2009; Nordstrom 2008; Ruddock, 2001). En este artículo se presenta pues una discusión de estos principios, sin por ello afirmar que todas las tradiciones positivistas están caracterizadas estrictamente por estos principios básicos. Estos principios expresan un enfoque específico sobre las teorías y sobre la forma en que los individuos y la práctica deben ser consideradas y a al mismo tiempo, también establecen un marco de trabajo contra la violencia a considerar por el profesorado (ver Tabla 1).

Tabla 1: Normas y valores en relación a los individuos, la práctica y el trabajo de los profesores contra la violencia de relieve en el contexto del profesionalismo de afuera hacia adentro y de un enfoque específico con respecto a las teorías basadas en los cuatro principios de Descartes.

Profesionalismo de fuera hacia dentro		
La enseñanza (principalmente) se forma a partir de expertos externos, de las conclusiones y las directivas de los expertos externos, de hechos objetivos y no de valores subjetivos		
El objetivo de las teorías		
Describir al mundo de la forma más breve y precisa posible, ofrecer una imagen objetiva de la realidad y controlar y prever el mundo exterior y proveer de soluciones generales (métodos)		
Individuo	Práctica	Trabajo contra la violencia
Los grupos están sobre los individuos	Contiene una práctica oculta	Los estándares del grupo se consideran automáticamente como buenos y los problemas de violencia son causados por personas que violan estos estándares grupales.
Se da prioridad a las similitudes entre los individuos sobre diferencias individuales	Universal y general	Se espera que un método para contrarrestar la violencia funcione en todas las situaciones y para todas las personas en una categoría
Los individuos son portadores de una esencia y posibles de categorizar	Diferentes categorías de personas actúan en formas distintas	Es posible clasificar a las personas y, a partir de ellas, hacer evaluaciones de los métodos más efectivos para reducir la violencia
El comportamiento de los individuos sigue muestras predeterminadas	Estáticos y deterministas (más o menos causal) y por lo tanto es posible de liberarlas de controversias (dilemas y antagonismos)	La violencia sigue ciertos patrones predecibles que pueden hacerse visibles para la ciencia y contrarrestarlos. El trabajo contra la violencia consiste esencialmente en prevenir conductas de riesgo y cambiar el comportamiento desviado de las personas

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, el principio de la dicotomía parte de un marco interpretativo en el que se distinguen y valoran de diferentes maneras dos fenómenos, como, por ejemplo, la teoría se distingue de la práctica, la objetividad de la subjetividad, los valores de los hechos, los hombres de las mujeres y lo que debe ser clasificado como normal y anormal. El investigador es considerado como objetivo, libre de valores subjetivos y por lo tanto una persona separada del fenómeno que ha de ser estudiado y controlado (Bredo, 2006). Las teorías son hipótesis en el positivismo y necesitan ser probadas ante la realidad empírica para aumentar de peso. Las teorías funcionan aquí no para describir el mundo con la mayor precisión posible, sino que más bien se trata

de condensar las descripciones de modo que sólo lo que se considera lo más importante se incluye (Cohen y Manion, 1994, pp. 15-16).

El principio de dicotomía está íntimamente ligado con el principio de la esencia de todas las cosas. El esencialismo puede entenderse como la creencia de que todo tiene una esencia, un fundamento, que es un núcleo más o menos fijo y por lo tanto caracteriza a un objeto (objetos inanimados) y un sujeto (seres vivos). La esencia ha llegado a estar asociada con la biología, la física, lo universal y lo necesario - lo que ha hecho que sea difícil de cuestionar y criticar (Phillips, 2010). Según Comte, es posible acercarse al mundo en tres etapas: estado teológico o ficticio, el escenario metafísico y un estado científico o positivo. La etapa ficticia implica intentos de describir los fenómenos y la conducta humana a través de conjeturas salvajes basadas en la libre opinión, los mitos y las supersticiones. Esto era, según Comte altamente problemático, ya que se basa únicamente en la ignorancia humana y los sentimientos subjetivos y por lo tanto no reflejan la verdad. Es la etapa metafísica, donde se inicia el proceso científico a través la explicación de los fenómenos con la ayuda de teorías estructuradas y abstractas. El propósito de esta etapa es tratar de localizar la esencia, que es el núcleo más íntimo de las cosas por deducción lógica (Bredo, 2006).

Esta línea de razonamiento atañe también la forma cómo consideramos a los individuos. Es la convicción de que las personas son portadores de una esencia lo que hace que sea posible categorizar sobre la base del principio de la dicotomía a fin de construir hipótesis científicas. De esta forma, por ejemplo, se argumenta que las mujeres son de una manera y los hombres de otra, los acosadores son de una manera y las víctimas de acoso de otra, los suecos son de una manera y los inmigrantes de otra (Bredo, 2006; Cohen y Manion, 1994). Hargreaveds (1997), que aboga por la necesidad de una enseñanza basada en la evidencia, hace paralelismos entre el trabajo del profesorado y los médicos, sosteniendo que cada decisión que un profesor o profesora deba tomar, debe estar basada, entre otras cosas, por lo que está demostrado científicamente, que funciona para diferentes tipos de personalidad en diferentes situaciones (pp. 408-409).

Desde una perspectiva educativa basada en la dicotomía se espera que el profesorado premie la similitud entre los grupos sobre las diferencias individuales y grupales. Se espera también que se considere las normas del grupo como superiores a los pensamientos subjetivos y las experiencias únicas de los individuos. Por ejemplo, un alumno con TDAH es categorizado como un ' niño perteneciente al grupo con TDAH. Lo que une a todos los niños pertenecientes a este grupo es lo que se espera de ellos como individuos con este diagnóstico, que tengan características similares (esencias fijas), lo que hace que sea posible encontrar estrategias exitosas para ayudar a un niño específico (Nilholm, 2005). Si los acosadores se clasifican como portadores de ciertas propiedades y las víctimas de acoso se clasifican como portadores de otras propiedades se podría entonces descubrir lo que es la problemática del acoso en términos generales para luego poder aplicar ese conocimiento para analizar los comportamientos concretos de los individuos y así de esta manera reducir la violencia (Olweus, 1973 1993; Rigby, 2002). Estos dos ejemplos muestran cómo se dejan de lado las diferencias

individuales de las personas y cómo en cambio los individuos son considerados como representantes de una categoría.

El principio de que todo tiene esencia es una condición previa para el principio de mensurabilidad, categorización y visibilidad, que establece que lo único que se puede determinar científicamente es lo que es posible visualizar, categorizar y medir (Nordström, 2008). Según este principio, las teorías siguen siendo hipótesis hasta que se pruebe su probabilidad frente a una realidad empírica objetiva (Cohen y Manion, 1994). Así, este principio se puede vincular a lo que Comte describe como la etapa científica. La tercera etapa genera conocimiento y el punto de partida es que el conocimiento debe basarse en lo que es directamente observable y sus mecanismos subyacentes, lo que significa que todo lo que no se puede observar en un plan objetivo y directo, por automatización, no puede clasificarse como conocimiento (Bredo, 2006). Teniendo como base el principio de mensurabilidad, categorización y visibilidad, se asume que la práctica puede ser más o menos predecible, estable y basada en reglas causales. Así, en otras palabras, existe la idea extendida de que la práctica debe considerarse como algo similar a un contexto independiente y, por lo tanto, como algo que puede predeterminarse, controlarse y formarse en la dirección deseada, al menos hasta cierto punto. Por ejemplo, si una encuesta empírica con significación estadística encontró que un método funciona en una etapa anterior, ese conocimiento debería poder aplicarse en todos los casos y contextos. Diferentes opiniones de los expertos en el contexto educativo se formulan como soluciones objetivas que pueden predecir, controlar y contrarrestar diferentes problemas sociales, entre ellos la violencia. Así ha resultado en una serie de métodos científicamente desarrollados y considerados efectivos para reducir la violencia en la educación. Estos métodos están específicamente dirigidos al fenómeno del acoso, basado en la creencia de que la violencia sigue ciertos patrones predecibles que pueden visualizarse, clasificarse y medirse, y cuando estos patrones se encuentran, es posible contrarrestar la violencia con métodos probados (Furlong, Bates, Smith, & Kingery, 2004; Kingery, Coggeshall, y Alford, 1998; Olweus, 1993; Skolverket, 2009c). El principio de mensurabilidad, categorización y visibilidad está estrechamente relacionado con el principio de eliminación que significa que toda construcción de conocimiento requiere que lo inseguro sea reemplazado por lo seguro, lo que significa que los sentimientos subjetivos, las complejidades, las controversias, los dilemas y las diferencias entre las personas en la práctica cambiante deben eliminarse pues crean inseguridad (Nordström, 2008).

Por último, todos los principios descritos anteriormente constituyen un profesionalismo de fuera hacia dentro, donde se espera que el profesorado desarrolle una enseñanza basada en el asesoramiento de expertos, originado en un contexto exterior al contexto escolar específico del profesorado en su trabajo diario. El principio de la dicotomía deshecha toda interpretación subjetiva del mundo exterior que el profesorado hace a través de teorías no objetivas ni haber sido verificada en una realidad empírica. En este contexto, las teorías que se enseñan en la formación del profesorado junto a la enseñanza de métodos viables contra la violencia son reducidas a soluciones fáciles para lograr la conducta adecuada. Basada en esta lógica, la actitud

del profesorado hacia el alumnado de su clase tiende a convertir a esos individuos en representantes de una o más categorías, portadores de ciertas características fijas: Ali es turco (pertenece a los turcos), Anna es una niña Asperger (pertenece al grupo de los niños con Asperger), Sandra es disléxica (pertenece al grupo de disléxicos) y Gustav es un acosador (pertenece a la categoría de acosadores). Dichas categorizaciones son consideradas necesarias para el control y en la búsqueda de estrategias que funcionen contra los problemas específicos que caracterizan a estos grupos de individuos. Se desarrolla así pues una creencia de que la práctica de la enseñanza se puede superar o al menos controlar, dado que esta sigue unas reglas causales, independientemente del tiempo y del contexto. En este caso, las características individuales o diferencias no son consideradas importantes, ya que no sirven más que para causar interferencia, y de esta forma el objetivo de la educación se transforma en la erradicación de todas las formas de interferencia como la incertidumbre, la controversia (dilemas) y la desigualdad sin respetar normas establecidas. Esta solución se centra en aislar los problemas de los individuos para resolverlos, como por ejemplo el acoso (Rosen, 2010).

2.2 El profesionalismo de fuera hacia dentro y las teorías como “medios”

El enfoque positivista en la investigación está basado en la creencia de que el pluralismo es molesto e incluso peligroso porque perturba las posibilidades de tener un punto de partida fijo sobre el cual la verdad puede ser construida. Es por ello que el pluralismo es excluido en este tipo de investigación. Sin embargo, una de las principales razones de la existencia de violencia escolar radica en la no aceptación de la diversidad entre las personas, que perturban y/o son perjudiciales, y por lo tanto deben ser castigadas, disciplinadas o eliminadas. En otras palabras, no es sostenible considerar las similitudes y las normas de forma automática buenas en sí mismas, ya que, si tomamos una actitud unilateral y no las cuestionamos, corremos el riesgo de perjudicar a otras personas. Específicamente, lo más preocupante para una investigación crítica de la violencia son las siguientes tendencias: a) tratar a las personas como si son portadores de una esencia, b) distinguir dos pares y evaluarlos de manera diferente (dicotomía y la jerarquía), c) hacer caso omiso de la expresión útil y emocional de la violencia, y d) la convicción de que las controversias, la complejidad, la ambivalencia y los dilemas pueden ser eliminados. A partir de esta crítica, se desarrolla un enfoque distinto al enfoque positivista en relación al uso de las teorías, que tiene a su vez efecto en las concepciones de los profesores con relación a los individuos, la práctica y el trabajo para combatir la violencia.

El profesionalismo de adentro hacia afuera parte pues de la idea que el profesor no sólo puede basar su práctica profesional en el asesoramiento de expertos externos para lograr una acción correcta, sino que debe también tener en cuenta los procesos que tienen lugar en su práctica educativa antes de tomar una decisión final sobre su práctica (Stanley & Stronach, 2013). A continuación, se expone cómo la crítica de los cuatro principios cartesianos tiene consecuencias para el objetivo de las teorías educativas en la enseñanza y por ende tiene efectos en las actitudes del profesorado

respecto a los individuos, la práctica y el trabajo escolar contra la violencia (ver Tabla 2).

Tabla 2: *Actitudes del profesorado respecto a la violencia escolar y sus consecuencias*

Profesionalismo de adentro hacia afuera		
El juicio profesional del profesorado se balancea entre una interpretación de las condiciones internas y las directivas externas y exige la existencia de profesores que puedan interpretar y matizar su medio.		
El objetivo de las teorías (métodos)		
Las teorías ayudan a matizar el mundo, manejar la diversidad/diferencia, punto de partida de preguntas, y visibilizar el poder		
Individuos	Práctica	Trabajo contra la violencia
Individuos con características similares pero que al mismo tiempo son radicalmente diferentes entre sí.	Compleja y multifacética.	Dado que la violencia como fenómeno es compleja y compuesta no alcanza con métodos generales para combatir la violencia.
Los individuos existen en un ambiente relacional donde en el cual individuos y medio son influenciados por otras personas y estructuras mientras ellos mismos contribuyen a afectar dichos medios y estructuras.	Flujo relacional	Es importante que los profesores adquieran una comprensión matizada de cómo las diferentes partes se vinculan y se afectan mutuamente
Siempre hay una medida de impredecibilidad vinculada a los pensamientos y acciones de los individuos.	En constante cambio	Debido a que la violencia no siempre obedece a reglas causales, sino que también contiene elementos de imprevisibilidad, es importante que los profesores se muevan constantemente entre la receptividad y la interpretación del mundo exterior para poder intervenir cuando sea necesario.
Los pensamientos y acciones de todos los individuos contienen una dimensión de valor	Conceptos cargados de valores	No hay un punto de partida neutral para trabajar con cuestiones de violencia, lo que hace que sea importante hacer visibles las creencias, normas y valores del poder, concepciones propias y de otras personas, expresados en la enseñanza y sus consecuencias para las personas
Debido a que las personas que son diferentes entre sí se ven obligadas a existir una al lado de la otra, eso significa que las controversias son inevitables.	Controversia	Una forma importante de contrarrestar la violencia es visualizar el poder y la controversia porque no desaparecen independientemente de la forma en que sean atacados,

Fuente: Elaboración propia

Para empezar, lo que la investigación crítica de la violencia es que ha sido capaz de demostrar que cuando las dos partes se separan y se mantienen separadas unas de otras (dicotomía) como si fuera normal, se tiende a invisibilizar la forma de clasificación que beneficia a unos y perjudica a otros. La convicción que alega la neutralidad ha sido criticada por ignorar las relaciones de poder porque toda dicotomía inicialmente establece una jerarquía; la dicotomía entre lo que se considera lo bueno, deseable y generoso, a diferencia de sus opuestos que se convierte automáticamente en pobre, debe ser desalentado y considerado como malo. Dicotomía y jerarquía están asociadas en el contexto sueco, por lo general con las jerarquías de género (Hird 1998), pero es un problema que se puede visualizar a través de diferentes tipos de investigación sobre la violencia, en sus diversas formas como por ejemplo la homofobia (Mason & Tomsen, 1997), el sexismo (Guillaumin, 2002), la etnia, la raza (Jenks, 1998; Wistrich, 2013), y la discapacidad (Danforth y Gabel, 2006; Michalko, 2002) y la religión (Kunin y Miles-Watson, 2006). La dicotomía está estrechamente relacionada con el esencialismo, es decir, los individuos son categorizados en un grupo al que se le asigna algunas (más o menos) cualidades fijas (esencias) diferentes de los individuos en otros grupos: a) las mujeres frente a los hombres, b) las personas con discapacidad en comparación con personas sin discapacidad, c) los inmigrantes frente a los autóctonos c) los cristianos frente a los musulmanes, d) los ricos contra los pobres o e) los jóvenes contra los viejos.

Una gran parte de la investigación que ha puesto de relieve los problemas de la violencia se ha visto obligada a relacionarse con el legado histórico de la antigua Grecia y de la Ilustración donde individuos y grupos de individuos han sido dicotomizados y equipados de una esencia. Es cierto, y muy posible, encontrar patrones que (temporalmente) unen a grupos de personas a escala mundial - el problema se deriva más bien en la forma en que estos patrones se convierten en verdad, en afirmaciones por las cuales se poseen individuos en los grupos y en afirmaciones sobre la mejor forma de tratar a individuos y grupos (Phillips, 2010). Puede tratarse de, por ejemplo, un grupo niñas, que en una clase es definido como una masa homogénea independientemente de cualquier hecho, lo que demuestra que esto no es posible debido a que ningún individuo es exactamente igual a otro. Suposiciones esencialistas sobre los individuos actúan como velos que ocultan las diferencias entre las personas y que crean estereotipos, lo que posibilita hacer juicios de antemano y de esa forma oprimir a los individuos (Pickering, 2001)

En la búsqueda de hacer el bien, el profesorado, a menudo, sin saberlo ha ayudado a mantener estas estructuras perjudiciales para los individuos. Varios estudios han puesto de manifiesto cómo las escuelas han basado unilateralmente su trabajo escolar en estudios estadísticos, siendo causantes de problemas de carácter ético y relacional en la práctica escolar (Karlsson, 2007; Zetterqvist Nelson, 2003). Un ejemplo concreto es el uso que se le dio a una gran encuesta de salud de los jóvenes en Suecia realizada en 2009, que demostraba cómo las niñas corren un mayor riesgo de problemas de salud mental que los niños. Sobre la base de esta encuesta ciertas escuelas empezaron a utilizar el método DISA (Su fuerza interior se activa), la versión sueca de un curso estadounidense denominado "el adolescente que sobrelleva el estrés" (CWS).

El objetivo del proyecto CWS era apoyar a grupos de individuos y así evitar que se metan en problemas a través de terapias cognitivas y conductistas. Basándose en este estudio, se decidió organizar en varias escuelas con todas las alumnas un trabajo de desarrollo de su fuerza interior a fin de reducir el riesgo de sentir estrés. Utilizando como base un manual específico, se consideró a un grupo de niñas como un grupo homogéneo, propenso a pensamientos negativos y autodestructivo sin tener en cuenta la forma en que las niñas experimentaron el estrés. Este proyecto tuvo un resultado paradójico: algunas niñas comenzaron a verse a sí mismas como portadoras de problemas y empezaron a tener pensamientos negativos inexistentes antes de iniciar el proyecto. Otras chicas se sintieron ofendidas y se preguntaron por qué estaban obligadas a participar en el proyecto, cuestionando el por qué eras categorizadas como problemáticas cuando ellas mismas no se sentían así. Por estas razones, el profesorado tuvo que frenar el uso de este método fijo y rígido y, en cambio, tener en cuenta aspectos relacionales (Wickström, 2013).

La idea de que los métodos se pueden aplicar a una práctica escolar sin la interpretación de las actividades específicas en cuestión está basada en una concepción de la práctica como una realidad estática y compuesta de reglas causales más o menos fuertes que pueden preverse. Pero el principio de transparencia, medición y la categorización de las personas ignora que las diferencias son imposibles de capturar en forma causal y términos generales. No tiene en cuenta ni aspectos sutiles ni el carácter compuesto de la violencia, que existe a la sombra de lo observable y de lo que puede ser medido a partir de sistemas de categorización rígida, tales como el lenguaje corporal, las relaciones de poder y las técnicas de la dominación (Benokraitis, 1998; Husu, 2005, p. 41; Kumashiro, 2001). Se tiene en cuenta los aspectos sutiles de la violencia, es decir aquello que se mueve entre el límite de lo visible e invisible, así como las diferencias entre los individuos, el principio de eliminación no es sostenible. No se puede construir algo estable que excluya las controversias si se quiere tener en cuenta a las diferencias humanas. El conocimiento de las controversias, por tanto, añade una dimensión política que demuestra los diferentes sistemas de valores de las personas que conviven de una manera que conduce inevitablemente a dilemas (Honig, 1994) y al antagonismo (Mouffe, 2000). Es sólo cuando la controversia es tenida en cuenta que es posible responder y cambiar las estructuras, los comportamientos y las nociones que pueden ser perjudiciales. O como asevera Mouffe (2000): “negar la imposibilidad de radicar el antagonismo queriendo alcanzar un consenso racional universal / ... / puede llevar a que una violencia no sea reconocida y se oculte detrás de apelaciones de racionalidad”² (p.22).

Debido a que la ambición de poner orden coexiste lado a lado con una práctica docente llena de dilemas y efectos secundarios no deseados que los profesores deben enfrentarse (Edling, en prensa; Fransson y Grannas, 2013; Säfström y Manson, 2010) no es suficiente implementar sencillamente las propuestas de actores fuera de la práctica

² Traducción del autor

escolar como el mejor método y la mejor forma de actuar. El poder considerar a la práctica escolar como una práctica cargada de valores emocionales y en un estado de constante movimiento, complejo y relacional demanda a los profesores de tener la capacidad de interpretar su entorno inestable (Beckett, 1996) y en esta capacidad juega un papel importante el uso de las teorías (Allan, 2014). La importancia de matizar la práctica es señalada por la investigación de la violencia puesto que la violencia no se manifiesta en solo una forma, sino que es multifacética por ello hay que orientar “(...) la manera en que conceptualizamos la dinámica de la opresión, el proceso de enseñanza y aprendizaje, e incluso el propósito de la escolarización es necesario cuando se trabaja contra las muchas formas de opresión social que juegan en la vida de los estudiantes”³ (Kumashiro, 2000, p. 25).

El objetivo de la base teórica de esta comprensión del contexto no se trata de describir al mundo con el menor número de palabras posible, sino tratar de matizar el mundo que nos rodea a través de estudios y una cuidadosa lectura de razonamiento teórico con el fin de tener en cuenta qué es lo mejor que se puede hacer sobre la base del problema que exige atención (Gallagher, 2014, p. 94). En lugar de asumir que las acciones humanas siguen una regularidad establecida por estudios empíricos hechos en el pasado, este enfoque se centra en entender y comprender el movimiento al cambio y a la dinámica actual, con la ayuda de, entre otros, las teorías (Biesta, Allan y Edward, 2014; Biesta & Burbules, 2003). Inclusive las leyes y directivas que regulan el trabajo del profesorado, no deben darse por sentadas en lo que respecta al trabajo contra la violencia, sino que también “deben ser objeto de interpretación” (Todd, 2007, p. 597). Esto requiere que el profesorado vaya y venga entre los diferentes actores, así como considerar la teoría, la práctica y los documentos sobre política educativa en su proceso de investigación.

La teoría, de acuerdo con el pensamiento positivista, es lo que molesta por su forma de visualizar las estructuras de poder y penetrar esas estructuras y de ese modo crear un cambio. en lo que se ve como el orden. Así pues, siguiendo a Maggie Maclure (2010) se puede afirmar “... que la capacidad de la teoría para ofender es también su poder para perturbar - para abrir campos estáticos de hábito y práctica”⁴ (p 277). Puede ser que un profesor o profesora tome conciencia de diferentes maneras de actuar con respecto a la violencia y se dé cuenta de golpe de que el material didáctico que está utilizando está lleno de prejuicios. Sobre la base de este conocimiento se abre una oportunidad para el cambio que no existía antes de este proceso de interpretación. Se trata de la fuerza de la teoría en visibilizar el sentido de los hechos y actuar como caja de resonancia para la reflexión en, de y a través de la práctica. Diferentes maneras de ver un fenómeno en la educación a su vez abren diferentes posibilidades de acción. Mientras que las teorías a menudo tienden a traducirse en métodos sólidos y simplificados, lo que es en realidad una cuasi-forma de la tradición teórica positivista, de esta forma se desplaza el foco al hacer preguntas retóricas al

³ Traducción del autor

⁴ Traducción del autor

medio ambiente con la ayuda de la teoría (cf. Jane Elliott y Attridge, 2011; Szkudlarek, 2014; Wells, 2004).

La teoría es una herramienta que se utilizará, el apoyo para poder mover la mirada y ver las cosas de manera diferente, en lugar de servir como una guía para 'hacer lo correcto'. Esto no es lo mismo que decir que toda forma de enseñanza es correcta o que todas las formas son igualmente de buenas para solucionar un problema. Por el contrario, este enfoque requiere que los profesores sepan casi de memoria y trabajen muy de cerca textualmente y en detalle con las teorías. Ejemplos de temas que pueden ser abordados a las teorías son las siguientes:

- ¿En el aula, en la enseñanza, en el patio de la escuela, qué tipo de orden o comportamiento será posible si interpretamos el mundo con una teoría o con otro?
- ¿Cómo interpreta una teoría específica estos hechos?
- ¿Cómo sería una clase que se imparte desde un razonamiento teórico específico?
- ¿Cuáles son las implicaciones de las diferentes teorías sobre la vida de las personas?

Las mismas preguntas y otras se pueden hacer a diferentes teorías y la respuesta pueden variar a veces mucho y otras muy poco. Tanto las diferencias grandes como pequeñas dicen algo a su vez acerca de lo que es posible y lo que no es posible hacer en la enseñanza con diferentes propósitos. Dado que este enfoque considera a las teorías como descripciones concebidas y elaboradas de una forma concreta sobre un mundo dinámico, es importante trabajar textualmente y detalladamente con las teorías, ya que este proceso con los pequeños elementos que el matiz de la realidad es posible. Por ejemplo:

- El conductismo, el cognitismo y teorías sociales recalcan toda la importancia del orden, los hechos y la estructura - pero ¿exactamente qué se diferencian?
- ¿Cómo afectan los diferentes enfoques las reflexiones didácticas de los profesores con respecto a los diferentes fines y objetivos que rigen la tarea de los profesores?
- ¿Qué formas de poder se reflejan en la sala de profesores, el libro de texto, el patio de la escuela y el aula, etc.? ¿Cómo se diferencian? ¿Qué impacto pueden conseguir y que impacto parecen tener sobre las personas involucradas?

Por último, el profesionalismo de adentro hacia afuera no significa que el profesionalismo abandone las decisiones externas o los estudios basados en la evidencia. Por el contrario, la complejidad del fenómeno de la violencia muestra que el profesorado necesita ayuda en el desarrollo de su trabajo para evitar que las personas sean dañadas o perjudicadas. Por lo tanto, este cambio de paradigma sobre el profesionalismo significa que los profesores no pueden basar su enseñanza en solo investigaciones basadas en la evidencia, sino que deben ser inspirado por esas investigaciones junto con otras formas de conocimiento científico en su gestión para lograr objetivos y metas educativas complejos (Hargreaves, 1997; Levinsson, 2013). La

enseñanza está basada en un acto de equilibrio constante entre orden / desorden, el individuo en singular /lo colectivo, conocimientos / valores y teoría / práctica para nombrar unos pocos aspectos en los que los profesores a menudo se ven obligados a tomar decisiones rápidas, en momentos en los que se requiere una opinión matizada, receptiva del medio ambiente y en momentos donde lo único y el conocimiento previo se unen (Edling, 2010; Frelin, 2014; Schön, 1986; Säfström y Manson, 2010). Todos estos pequeños acciones y cuestionamientos que se hace el profesor dejan huellas en la vida de las personas, lo que requiere que los profesores no sólo actuar mecánicamente sobre la base de un profesionalismo de afuera hacia adentro, sino que también reflexionen con la ayuda de teorías diversas sobre las siguientes preguntas: ¿Qué es una decisión justa? ¿Los estudiantes aprendieron lo que quería que ellos aprendan?, ¿De qué otras maneras en que podría haber organizado la enseñanza?, y así sucesivamente. En el momento que estas preguntas son hechas en la práctica, donde reside el centro de la reflexión profesional que permite hacer justicia basada en el respeto a la diversidad de los individuos. La comprensión de la diferencia, no se reduce a una cuestión de reconocer categorías de personas, sino que se centra en el reconocimiento de que los individuos son de hecho diferentes y necesitan oportunidades para conocer y gestionar esta diversidad en el aula (Todd, 2007, pp. 597-600).

Conclusión

En los últimos años, las demandas de enseñanza basada en la evidencia han aumentado, lo que a su vez ha dado lugar un fuerte énfasis en el profesionalismo de fuera hacia dentro en el cual se espera que el profesorado desarrolle su método de enseñanza y la práctica educativa en el exterior, ya que ha demostrado ser eficaz para lograr ciertos resultados. Este método de razonamiento se puede vincular a cuatro principios: el principio de la dicotomía, el principio de esencialismo, el principio de la medición, la visibilidad y la identificación y el principio de la eliminación. La creencia en la evidencia como guía de la acción profesional ha resultado en la disminución del uso de las teorías en la enseñanza en, entre otras partes, en Suecia, mientras que la investigación sobre la violencia ha mostrado una necesidad de que los profesores que pueden modular su opinión por medio de la orientación teórica. Este énfasis en la evidencia también ha eclipsado concepciones teóricas controvertidas, dando prioridad por el contrario a “lo que se considera que mejor funciona”. El objetivo de este artículo es precisamente analizar y problematizar dos enfoques de las teorías en la enseñanza en la formación del profesorado en relación con la necesidad de gestionar una práctica docente multifacética, práctica y móvil lo que implica la pluralidad humana.

Con esta finalidad este artículo ha examinado y evidenciado una muestra de dos enfoques diferentes sobre el uso de las teorías y ponerlos en relación con su potencial para contrarrestar la violencia que se espera de los profesores como profesionales. Con este propósito no se ha discutido casos concretos de violencia, sino que se ha discutido algunas creencias contra las cuales una investigación crítica de la violencia ha venido luchando y que están en relación directa con las bases de la

investigación positivista basada en la evidencia. A diferencia del profesionalismo de afuera hacia adentro, el profesionalismo de adentro hacia afuera exige a los profesores que puedan modular su entorno con la ayuda de, entre otros, las teorías para manejar la violencia causada por a) el uso de dicotomías, b) las reivindicaciones esenciales, c) la confianza en la capacidad de medición, categorización y visibilidad, y d) la invisibilidad de controversia en la práctica diaria constante.

Referencias bibliográficas

- Allan, Julie (2014). Making a difference in theory in Sweden and the UK. *Education Inquiry*, 5(3), 319-335.
- Allen, Julie. M. (2009) Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. In *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), pp. 647-654.
- André, Joel, & Salmijärvi, Susanna (2015-01-02). Lärandedeorier som akademisk fernissa. *Pedagogiska Magasinet*, <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/2002/2025/larandedeori-akademisk-fernissa>.
- Apple, Michael (2001). *Educating the 'Right' Way: markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Apple, Michael (2007). Ideological success, educational failure?: On the politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 108-116. doi: 10.1177/0022487106297844
- Apple, Michael (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
- Ball, Stephen J. (1995). Intellectuals or technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. *The British Journal of Educational Studies*, XXXIII(3), 255-271.
- Bansel, Peter, Davies, Bronwyn, Laws, Cath, & Linnell, Sheridan (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 59-69.
- Beach, Dennis, Bagley, Carl (2012). The Weakening Role of Education Studies and the Re-Traditionalisation of Swedish Teacher Education. In *Oxford Educational Review* 38 (3), pp. 287-303.
- Beach, Dennis (2011). Education Science in Sweden: Promoting Research for Teacher Education or Weakening Its Scientific Foundations? In *Education Inquiry* 2 (2), pp. 207-220.
- Beach, Dennis. (2008). The Changing Relations between Education Professionals, the State and Citizen Consumers in Europe: rethinking restructuring as capitalisation. *European Educational Research Journal*, 7(2), 195-207.
- Beckett, David (1996). Critical judgment and professional practice. *Educational Theory*, 46(2), 135-149.

- Benhabib, Seyla (2004). *The Rights of Others. Aliens, Residents, and Citizens*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi: Cambridge University Press.
- Benokraitis, Nijole (1998). *Working in the ivory basement: Subtle sex discrimination in higher education*. London and New Delhi: Sage.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Biesta, Gert (2007). Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. doi: doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x
- Biesta, Gert (2011). From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *IJEC* 43, 199-210.
- Biesta, Gert, Allan, Julie, & Edward, Richards (2014). *Introduction: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert, & Burbules, Nicholas C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bingham, Charles W., & Sidorkin, Alexander M. (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Bredo, Eric (2006). *Philosophies of Educational Research*. U.S.: American Educational Research Association, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. .
- Cherryholmes, Cleo H. (1988). *Power and criticism: poststructural investigations in education*. New York: Teachers College P.
- Cohen, Louis, & Manion, Lawrence. (1994). *Research Methods in Education*, Fourth Edition. New York: Routledge.
- Danforth, Scot, & Gabel, Susan Lynn. (2006). *Vital questions facing disability studies in education*. New York: Peter Lang Publishing. Inc.
- de los Reyes, Paulina. (2001). *Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Stockholm: SALTSA/ALI.
- Doll, William, Jr. (2012). *Pragmatism, post-modernism, and complexity theory. The "Fascinating Imaginative Realm" of William E. Doll, Jr.* . New York, London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dylan, J., Riley (2007). The Paradox of Positivism. *Social Science History*, 31(1), 115-126.
- Edling, Silvia. (2010). Jag var inte direkt elak. *Utbildning & demokrati*, 19(2), 91-106.
- Edling, Silvia. (kommande). *Varför ska majoriteten bry sig om minoriteter? Om dilemman och ambitionen att motverka våld i utbildningssammanhang*. Stockholm: Liber.

- Edling, Silvia, & Frelin, Anneli (2013). Doing good? Interpreting teachers' given and felt responsibilities for the pupil's well-being in an age of measurement. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 19(4), 419-432.
- Edling, Silvia, & Frelin, Anneli (2014). Editorial. Evidence Is Not Enough: on the role of theory in teacher education. *Citizenship, Social, and Economic Education*, 13(3), www.worldwords.co.uk/CSEE.
- Edling, Silvia. (2009). *Ruptured narratives: an analysis of the contradictions within young people's responses to issues of personal responsibility and social violence within an educational context*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (AUU).
- Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Elliott, Jane, & Attridge, Derek (2011). *Theory after Theory*. New York: Routledge.
- Elliott, John (2001). Making Evidence-based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555-574.
- Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Diss. Uppsala, Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas, & Solbrekke, Tone Dyrdal. (2011). Professional responsibility under pressure? In Ciaran Sugrue & Tone Solbrekke Dyrdal (Eds.), *Professional responsibility: New horizons of praxis* (pp. 57-71). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Epp, Juanita, & Watkinsson, Alisa M. (1997). *Systematic Violence in Education: Promise Broken*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Fransson, Göran, & Grannäs, Jan (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts - towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 4-17.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of Freedom Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Maryland, USA: Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Frelin, Anneli (2014). Professionally Present - Highlighting the Temporal aspects of Teachers' Professional Judgements. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 8 (2), 264-273. Doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.900517>
- Frelin, Anneli. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Fuller, Steve. (2009). *The Sociology of Intellectual Life: The Career of the Mind in and Around Academy*. London, Thousand Oakes, Singapore, New Delhi: SAGE Publications, Ltd.
- Furlong, Michael, Bates, Michael, Smith, Douglas, & Kingery, Paul. (2004). *Appraisal and prediction of school violence. Methods, issues, and contents*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

- Gallagher, Deborah (2014). *Theories Have Consequences, Don't They? On the Moral Nature of Educational Theory and Research*. New York: Routledge.
- Gewirtz, S., & Ball, S. (2000). From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse*, 21, 253.
- Guillaumin, Colette. (2002). *Racism, Sexism, Power and Ideology*. New York: Routledge.
- Hamby, Sherry & Grych, John (2013). *The Web of Violence Exploring Connections Among Different Forms of Interpersonal Violence and Abuse*. New York, London: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Hargreaves, David. (1997). In defense of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23, 405-419.
- Hargreaves, David (1997). In Defence of Evidence-Based Teaching. *British Educational Research Journal*, 23(4), 405-419.
- Hattie, John A. C. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London New York: Routledge.
- Hirdman, Yvonne (1998). "Genussystemet": reflektioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3, 49-63.
- Honig, Bonnie. (1994). Difference, Dilemmas, and the Politics of Home. *Social Research*, 61(3), 563-597.
- Horsman, Jenny. (2000). *To scared to learn. Women, violence, and education*. New York: Lawrence Erlbaum, Associates Inc. Publishers.
- Husu, Liisa. (2005:41). *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor - osynligt, synligt, subtilt*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jenks, Chris. (1998). *Core Sociological Dichotomies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. Ltd.
- Karlsson, Yvonne. (2007). Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp Linköpings Universitet, Linköping. *Linköping Studies in Pedagogic Practices*, 6 and *Linköping Studies in Behavioural Science*, 123. Recuperado de: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17529/FULLTEXT01.pdf>
- Kingrery, P. M, Coggeshall, M. B, & Alford, A. A (1998). *Violence at schools: Recent evidence from four national surveys*. Rockville: Pacific Institute for Research and Evaluation.
- Kumashiro, Kevin. (2000). Towards a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, Kevin. (2001). *Troubling intersections of race and sexuality: queer students of color and anti-oppressive education*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.

- Kunin, Seth Daniel, & Miles-Watson, Jonathan (2006). *Theories of religion: A reader*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Larsson, Anna. (2008). Mobbningsbegreppets uppkomst och förhistoria. En begreppshistorisk analys. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(1), 19-36.
- Levinsson, Magnus. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg: Göteborgs Universitetet.
- Ljunggren, Carsten. (2012). Theme introduction: Citizenship education under liberal democracy A contextualization of the comments on the IEA/ICCS 2009 study. *Utbildning & Demokrati : Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 21(1), 1-16.
- Mason, Gail & Tomsen, Stephen. (1997). *Homophobic Violence*. Sydney: Hakwins Press.
- Michalko, Rod. (2002). *The difference that disability makes*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mouffe, Chantal. (2000). *The Democratic Paradox*. London, New York: Verso.
- Nicoll, Katerine, Fejes, Andreas, Olson, Maria, Dahlstedt, Magnus & Biesta, Gert J. J.(2013). Opening discourses of citizenship education: a theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28 (6), 828-846.
- Nilholm, Claes. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? [Special education. Which are the basic perspectives]. *Pedagogisk forskning i Sverige [Pedagogical research in Sweden]*, 10(2), 124-138.
- Nordström, Susanne (2008). *Illusionernas harmoni. Samhällsplanerandets tankestil och dess kraftfullaste topos: diskrepansförnekandet*. Karlstad University Karlstad. (55)
- Olweus, Dan. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Göteborg: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Olweus, Dan. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Paraskeva, Joao, M. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave MacMillan.
- Player-Koro, Catarina (2012). *Reproducing Traditional Discourses of Teaching and Learning Mathematics: Studies of Mathematics and ICT in Teaching and Teacher Education.* PhD diss., Gothenburg: Department of Applied Infor
- Phillips, Anne (2010). What's wrong with essentialism? *Scandinavian journal of social theory & Event*, 11(1), 47-60.
- Pickering, Michael. (2001). *Stereotyping: the politics of representation*. Basingstoke: Palgrave.

- Popkewitz, Thomas. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: some notes on its history, ideology and potential. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), pp 1-14.
- Quennerstedt, Ann. (2011). The Political Construction of Children's Rights in Education - A Comparative Analysis of Sweden and New Zealand. *Education Inquiry*, 2(3), 453-471.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Canberra: Commonwealth Attorney-General's Department.
- Rosén, Maria. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential - möjligheter och begränsningar. In Janne Bromseth & Frida Darj (Eds.), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Ruddock, Andy. (2001). *Understanding Audiences: Theory and Method*. London, Thousands Oakes, New Delhi: SAGE, Publications, Ltd.
- Schön, Donald A. (1986). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sjølie, Elsa. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750.
- Skolverket. (2009a). Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier [Discriminated, Harrassed, Violated? *Childrens', Pupils', and Students' Conceptions of Discrimination and Harrasement*] 326. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009b). *Grövre våld i skolan - vad man vet och vad man kan göra* Fritzes. Stockholm.
- Skolverket. (2009c). *Utvärdering av metoder mot mobbning. Rapport [Evaluations of Methods Against Bullying]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Arbete mot diskriminering och kränkande behandling [Work Against Discrimination and Violating Treatment]*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (2012, juni). Kunskap om våld mot barn - behov av nationell samordning. www.socialstyrelsen.se
- Stanley, Edward and, & Stronach, Ian. (2013). Raising and doubling 'standards' in professional discourse: a critical bid. *Journal of Educational Policy*, 28(3), 291-305.
- Stradling, Robert. (1984). *Controversial Issues in the Classroom*. London: Edward Arnold.
- Szkudlarek, Thomas. (2014). *The Excess of Theory. On the Functions of Educational Theory in Apparent Reality*. New York: Routledge.
- Säfström, Carl Anders, & Månson, Niclas. (2010). Ordningens pris. *Utbildning och demokrati*, 19(3), 5-10.

Sjølie, Elsa 2014: The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), S. 729-750

Todd, Sharon. (2007). Promoting a Just Education: Dilemmas of Rights, Freedom and Justice. *Philosophy of Education* 39(6), 592-603.

Weedon, Chris. (1999). *Feminism, theory and the politics of difference*. Malden: Blackwell Publishers.

Wells, Gordon. (2004). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Press Syndicate of University of Cambridge.

Wickström, Anette. (2013). From individual to relational strategies: Transforming a manual-based psycho-educational course at school. *Childhood*, 20(2), 215 -228.

Wistrich, Robert. (2013). *Demonizing the Other: Antisemitism, Racism and Xenophobia*. New York: Routledge.

Young, Iris Marion. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.

Zeichner, K. (2010) Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), pp. 89-99.

Zetterqvist Nelson, Karin. (2003). *Dyslexi - en diagnos på gott och ont*. Lund: Studentlitteratur.

Östman, Leif, & Almqvist, Jonas. (2011). *What do values and norms have to do with scientific literacy?* New York: Routledge.

Cómo citar este artículo:

Edling, S. (2019). La función de las teorías en la enseñanza como una estrategia para enfrentar la diversidad humana: dos enfoques diferentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 223-245. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9474