

**EL PROBLEMA DE LA RELACION  
ENTRE TEORIA Y PRACTICA EN EDUCACION  
SEGUN EL PENSAMIENTO ALEMAN CONTEMPORANEO:  
CONSECUENCIAS PARA LA ORIENTACION EDUCATIVA**

*por M.<sup>a</sup> VICTORIA GORDILLO ALVAREZ-VALDÉS  
Universidad Complutense de Madrid*

La relación entre teoría y práctica es una de las cuestiones más importantes de la Pedagogía. La fundamental, según Schmied-Kowarzik [1], no es por ello extraño que aparezca, con distintas formas, en todos sus ámbitos: en la práctica de la educación, en la investigación pedagógica, en la formación de profesores. A primera vista puede parecer una cuestión muy simple: la praxis es la educación en sus aspectos prácticos, y la teoría es la ciencia de la educación en sus configuraciones abstractas. La teoría ilumina la praxis y actúa sobre ella a través de los conocimientos que ha adquirido a partir de esta misma. La praxis constituye la base de la teoría y, a la vez, es dirigida por ella. Teoría y praxis están, por tanto, dependiendo necesariamente la una de la otra y en una relación de mutua referencia. El único modo de evitar una estructura circular es —dice Derbolav— la introducción de la palabra «crítica»: la teoría tiene la misión de elevar la praxis a un nivel reflexivo y situar la acción pedagógica dentro de una responsabilidad crítica [2]. Pero la medida de lo «crítico» no viene de fuera, sino que es una explicitación de los contenidos y presupuestos pedagógicos lógicos. Así, por más que se invoquen diversos métodos de conocimiento (filosófico por su carácter normativo, empírico por su relación con lo sensible, y fenomenológico transcendental en el ámbito de la subjetividad) el problema sigue vigente. Dándose también la circunstancia de que no ocurre lo mismo en otras ciencias, pues en ellas la relación entre teoría y práctica no presenta este carácter de dificultad irresoluble con el que frecuentemente aparece en la pedagogía.

Las Facultades prácticas tradicionales (Teología, Derecho y Medicina) tienen también como objeto de estudio la aplicación de unos principios normativos a casos concretos. Pero la situación es diferente a la que se da en la educación. En la Teología y el Derecho se trata de conocer y aplicar unos enunciados normativos, con objeto de ordenar los actos libres a un fin; el peligro puede consistir en la ignorancia de cuáles sean las normas morales, o leyes, adecuadas a esa situación o en el mal uso de la libertad que el hombre tiene para, aún conociéndolas, no aplicarlas. Esos principios normativos son objeto de asentimiento, y su legitimación, en última instancia, viene dada por su correspondencia con el ser del hombre en cuanto se ordena a un fin. En Medicina, el éxito o el fracaso en la aplicación de unos principios se manifiesta aún con más evidencia: son los conocimientos sobre la enfermedad y los modos de combatirla los que fundamentan el obrar. La respuesta del organismo enfermo no precisa demostraciones: de un modo inmediato se comprueba el acierto en la interpretación del ser del hombre. En la Pedagogía, en cambio, no existen unas normas objetivas universalmente aplicables. Los principios normativos se extraen de otras ciencias y deben ser aplicados según las circunstancias concretas, no resultando, por tanto, tan evidentes como los anteriores y precisando argumentación. Ya Dilthey llamó la atención sobre la vana pretensión de hacer una «pedagogía universalmente válida» [3], aunque tampoco acertó a encontrar el camino de la Pedagogía como ciencia práctica referida a individuos singulares.

En las ciencias llamadas especulativas —desde las ciencias naturales hasta las humanas y sociales— se busca conocer la realidad tal como es y reflejarla lo más perfectamente posible, pero no es un conocimiento para la acción, no busca producir una modificación ni en la materia exterior ni en el propio sujeto. Conocer posibilita la acción, pero no la causa por sí misma. El problema de la relación entre teoría y práctica no se da porque la actividad especulativa tiene el fin en sí misma, se busca conocer por conocer. Ciertamente, todo conocimiento puede ser utilizado en la práctica, pero esto supone una finalidad marcada por el sujeto. Son decisiones pedagógicas y políticas que desbordan el contenido de estas ciencias y no se pueden extraer de ellas [4]. La aplicación de estos conocimientos generales a la «práctica» lleva a una nueva disciplina: la Tecnología. Pero esta realización técnica no es la praxis de la que la Pedagogía parte ni a la que está referida. Tampoco, dirá Bollnow, es esta teoría la Teoría pedagógica [5].

Es necesario, por tanto, aclarar qué se entiende por teoría educativa y por práctica pedagógica antes de introducirnos en el problema de la relación entre la Teoría y la Práctica en educación.

*La teoría de la educación*

Si la educación es una actividad práctica donde lo que interesa es saber *qué* hacer y *cómo* hacerlo, y no una especulación que busque simplemente conocer cómo son las cosas, es preciso encontrar un tipo de teoría que proporcione unos principios normativos para la acción práctica. Principios que aporten la necesaria universalidad que es precisa para ser considerada ciencia, pero que no se limitan a enunciar hechos o estados de cosas sino a prescribir normas que surgen de un conocimiento «crítico» de la praxis, pero —frente a Derbolav— esta «crítica» surge al confrontar al realidad educativa con la finalidad propia del educando.

La definición de la teoría educativa como ciencia o *teoría práctica*, ha sido admitida —tras muchas discusiones sobre su status «científico»— por numerosos autores [6]. Esto no supone necesariamente adoptar el paradigma científico al tratar de comprender la naturaleza de la ciencia de la educación, pues, ciertamente, la prueba de la experiencia científica —la «verificación» a través de la práctica— no sirve para validar este tipo de teorías, únicamente puede dar razón de una relativa eficacia. No se puede confundir «verdad» con «éxito» o «eficiencia», como tampoco se puede identificar «verdad» con «certeza». La «práctica» no tiene, ciertamente, una capacidad «verificadora» de la teoría [7]; la simple concatenación de fenómenos o su manifestación empírica, no es suficiente para estimar el valor veritativo de una teoría, como tampoco lo es estar en posesión de un alto grado de coherencia formal. Todas las ciencias buscan en el fondo una explicación causal —no necesariamente lógica—, sin contentarse con la mera descripción, que diluye la cuestión del *porqué* en la cuestión del *cómo*, con la excusa de una mayor científicidad.

Para Bollnow la teoría de la educación tiene que ser una teoría *de* la práctica y *para* la práctica. Lo cual supone que: 1) es una teoría que —a diferencia de las ciencias puras— tiende a fundamentar una práctica desde sus orígenes, y 2) a la vez, es una teoría que surge de la práctica. Es decir, antes de la teoría existía ya la práctica. El problema consiste en definir una teoría que cumpla estas condiciones [8]. También Wigger señala unas características semejantes: tener unos presupuestos prácticos y tender a una meta práctica, debe ser una ciencia a partir *de* y *para* la praxis [9].

Siguiendo la conocida clasificación de Aristóteles, habría que decir que la educación no es una actividad puramente especulativa o teórica sino *práctica y productiva*, porque se busca aumentar el conocimiento para lograr algo que está fuera del conocimiento, esto es, para ayudar a mejorar al educando. Su objeto está estrechamente vinculado a la

acción particular y como tal es diverso en cada acción y en cada situación. Si la enseñanza es actividad productiva (arte y técnica), la formación requiere la acción del educando, por lo que la enseñanza —aunque sea producto— persigue promover una acción moral, busca la implicación personal del alumno.

La razón humana, siendo una, puede actuar proporcionando distintos tipos de conocimiento: un conocimiento especulativo y un conocimiento práctico que tiene como objeto la verdad práctica, no deducible de principios generales por referirse a la acción en cuanto tal. Las características del conocimiento práctico no son sólo las ya mencionadas, ser *de* y *para* la acción o praxis, sino también las de ocurrir *en* y *desde* la acción. Es un saber que se aprende con el ejercicio: «lo que conviene hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo» [10].

El saber educativo es sustancialmente —aunque no exclusivamente— un saber práctico. Lo peculiar de este saber es perseguir una modificación interna, del propio sujeto y de un modo voluntario. El conocimiento del fin que se persigue es condición de la acción. Si este fin es necesario —determinado por la naturaleza, no elegido arbitrariamente por la razón— se puede eliminar el carácter de contingencia propio del conocimiento práctico. También la existencia de un saber objetivo que se refiere a conocer los principios de la acción humana, da una validez general a la ciencia de la educación. No es aquí el saber práctico el que regula directamente la acción educativa, sino que esto corresponde a cada educador según su propio saber práctico o prudencial [11]. Estamos, por tanto, ante un tipo de saber especulativo y práctico a la vez: especulativo o teórico por la finalidad del conocimiento y práctico por su objeto. De aquí la posibilidad de que la educación sea ciencia, pero una ciencia que requiere el ejercicio de la actividad educativa [12].

El partir de un fin necesario implica —se dirá— un juicio de valor, lo cual no resulta extraño a la educación que siempre supone un compromiso con unos valores y unas finalidades, por muy neutral que pretenda ser. El problema aparece, sin embargo, cuando en una sociedad pluralista y compleja, donde cada persona pertenece a la vez a distintos grupos, se trata de tomar decisiones pedagógicas. Al faltar la claridad y unidad de ideales propia de épocas anteriores, se requiere hoy una más alta visión teórica que fundamente las decisiones pedagógicas [13]. Desde una postura radicalmente opuesta al positivismo racionalista, como es la de Mollenhauer y Rittelmeyer, se pide también una legitimación de la acción a través de unas «supernormas», en las que exista un consenso y de las que se puedan derivar normas prácticas que no contradigan a las anteriores [14]. Para la escuela de Frankfurt la pretensión positivista de ceñirse únicamente a la relación fin-medios presupone

juicios de valor prácticos que hacen absurda la constante vuelta a una mera descripción.

La teoría de los teóricos de la educación, o «teoría de tercer grado», de la que Weniger hablaba [15], hace referencia siempre a una praxis a la que guía y hace consciente de sus implicaciones. Es, además, una teoría que se configura en y desde la praxis. Importa, por tanto, mucho analizar el concepto de práctica, ya que no se puede considerar práctica educativa simplemente lo que ocurre en la escuela, en contraposición a la formación impartida en la Universidad, o las «prácticas» realizadas por los estudiantes como complemento de la enseñanza teórica. Esta simplificación de la praxis ha sido la causa de que se haya planteado como cuestión irresoluble la posibilidad de que unos estudios científicos puedan preparar para una profesión práctica [16].

### *La práctica educativa*

Ya hemos hecho referencia a la definición aristotélica de praxis —o acción— como aquella actividad cuya finalidad no es exterior al sujeto sino que permanece en él, modificándole a través de la voluntad. El concepto de *acción* está presente en distintas concepciones de la educación, pero si bien todas se apoyan en la acción, ésta adquiere significados muy diversos. Es común en los enfoques conductistas y en la posición empírico-racionalista la reducción de la acción a comportamiento. Mientras que el comportamiento designa lo objetivo y observable, la acción incluye los aspectos subjetivos e intencionales de la conducta. Hamlyn pone de manifiesto el error del conductismo al no tener en cuenta la distinción aristotélica entre movimiento y comportamiento, habiendo llegado a identificar comportamiento humano con movimiento mecánico. El comportamiento no es causado por leyes físicas, ante él lo único que cabe es preguntarse por sus razones e intentar comprenderlo e interpretarlo. Se pueden, no obstante, establecer leyes que se refieran al comportamiento —leyes de índole no causal— que no excluyen el libre albedrío, para el que reserva el concepto de acción aunque no lo desarrolla suficientemente [17].

El concepto de comportamiento habría que reservarlo —señala Wiger— para designar: 1) actividades humanas en las que se prescinde conscientemente de la reflexión personal y la intención (del porqué y el para qué sopesando únicamente su conveniencia respecto a una situación); 2) el hacer humano en cuanto indeterminado y espontáneo (subrayando el desconocimiento de la finalidad e intencionalidad de la conducta), y 3) aquellas actividades que se realizan rutinariamente, cuasi automáticas, o el hacer que se produce regularmente, cuasi conforme a leyes [18].

La acción, por el contrario, debe ser entendida como actividad consciente e intencional.

Tampoco se puede reducir la acción a un comportamineto humano al que se ha asociado desde fuera un sentido, pues aunque se consideren los aspectos de interioridad y espiritualidad propios de ésta, se sigue prescindiendo de su contenido y finalidad. Es la línea introducida por M. Weber y retomada en la pedagogía por W. Brezinka, para el que la educación es algo funcional en la que profesores y alumnos «reaccionan» intencionalmente unos frente a otros [19]. Brezinka considera el esquema «fin-medios» dentro del contexto de un mundo interpretado causalmente, sin desarrollar hasta sus últimas consecuencias la libertad de voluntad y de acción del hombre que él pone como base del establecimiento y realización de fines. El educando es tratado sólo como un objeto cuyo comportamiento debe ser determinado a través de la educación. La ciencia de la educación se convierte así en una tecnología.

Es preciso, sin embargo, señalar que la relación «fin-medios» no desemboca necesariamente en una tecnología al no ser exclusiva de la relación «causa-efecto». La educación puede ser concebida como medio para un fin sin que esto suponga una causalidad operante. Pero para que la educación como medio tenga un contenido, el fin debe estar claramente determinado. Sólo de este modo, dejando a salvo la intencionalidad de la acción, evitamos reducir de nuevo ésta a comportamiento.

Otro significado diferente es el que adopta la acción en Derbolav: es propia de seres racionales, adquiriendo el carácter de *tratamiento* o elaboración al referirla a cosas de la naturaleza, y el de *interacción* al dirigirse a otros individuos. La educación como interacción es un concepto del que también hace uso Mollenhauer y, en general, la escuela crítica, recogiendo la distinción de Habermas entre acción instrumental (técnica) y acción comunicativa (interacción humana). La acción y la producción —afirma Derbolav— están «estructuralmente ensambladas entre sí», en cuanto que la acción implica cuestiones técnicas y la producción está subordinada a normas éticas. También la teoría entra dentro de este ensamblaje: «Ningún resultado técnico-práctico se produce sin la comprensión, ni tampoco se llega al sentido teórico sin el ejercicio» [20]. A pesar de sus muchos aciertos, su concepción educativa no resulta totalmente satisfactoria, ya que parece dar por supuesta la racionalidad de lo real y recuerda la teoría de la moralidad de Hegel —no en vano se le encuadra dentro de las «teorías dialécticas» de la educación— donde a la autodeterminación subjetiva corresponde la verdad sólo en cuanto ejecución de necesidades objetivas [21].

Lo que está claro es que lo técnico y lo «práctico» o comunicativo, son dos dimensiones que no pueden separarse. Además, «la buena praxis está referida tanto a la preocupación técnica como a la teórico-construccionista (...) En tanto siempre está constituida por la preocupación, la praxis posee permanentemente un lado proyectivo a largo plazo, otro organi-

zativo y un tercero técnico institucional» [22]. De este modo la praxis no queda limitada a las actividades individuales, sino que refiere también al influjo del marco institucional donde se realice.

La praxis como una técnica —producto— que lleva al dominio de unas habilidades profesionales, y la praxis como actividad personal —acción— donde está presente una intencionalidad educativa. Ambos aspectos se encuentran en la práctica educativa.

### *La relación teoría-práctica*

Aunque para muchos sea Kant, con sus famosos postulados, el que sentase las bases de una ciencia práctica —olvidando las aportaciones aristotélicas—, en el campo de la Pedagogía fueron Herbart y Schleiermacher los primeros que intentaron una ciencia *de* y *para* la educación. Desde los comienzos el problema de la relación entre la teoría y la práctica se desarrolla sin una solución satisfactoria. A ello contribuyeron también Dilthey y Dewey por sus respectivas concepciones idealista y pragmatista de la educación; lo cual no ha supuesto ningún obstáculo —afirma Schmied-Kowarzick— para que en la actualidad sigan ambos influyendo en la discusión sobre este tema, pues frecuentemente se olvida que la teoría tiene que ver con la determinación del sentido y que la praxis es algo más que el transcurso de la vida cotidiana [23].

Para Schleiermacher, la actividad educativa es un «arte», una práctica que puede ser aprendida y que necesita unas instrucciones teóricas para poder ser realizada de un modo más consciente. La teoría se concibe tanto como ilustración de la praxis para la praxis, como toma de conciencia de la misma práctica educativa; pero la mediación entre teoría y práctica tiene que ser realizada por el educador en las situaciones concretas de toma de decisiones. La teoría le proporciona sólo los prolegómenos teóricos necesarios, de un modo dialéctico y en tanto se sitúa al servicio de una praxis consciente.

Partiendo de otra posición teórica y con otra metodología —la fenomenológica— Herbart llega a conclusiones semejantes. De la praxis no se puede aprender nada de un modo inmediato para la actividad educativa. Por eso, la educación necesita una teoría. La mediación entre teoría y práctica tiene que hacerla también el educador en la praxis y a través del «tacto educativo». Esto sólo lo logrará si él antes ha conseguido una teoría del significado de su actuar educativo. La teoría de la educación no tiene como misión enseñar al educador los pasos técnicos posibles, sino más bien, estructurar el horizonte de su tarea, esto es, fenomenológicamente, referirla a lo esencial.

Esta relación fecunda de teoría y práctica —que posteriormente se perdió— se da en la praxis consciente del educador. Estas teorías se

consideran afirmativas (en el sentido hegeliano de afirmación de la razón), porque creen que con la toma de conciencia de la praxis humana se ejerce ya una influencia positiva sobre los sujetos. Es precisamente en esta estructura afirmativa de la pedagogía idealista donde algunos sitúan las razones que explicarían el fracaso en la resolución del problema teoría-praxis, y también el hecho de que hoy la ciencia de la educación haya olvidado el problema originario, limitándose a constatar lo observable y a entrenar en habilidades didácticas bajo unas determinadas reglas [24]. La eficacia de la «razón ilustrada» supone un enfoque teórico en el cual la praxis es originariamente moral e inteligente. La historia, sin embargo, se ha encargado de demostrar la falsedad de este presupuesto, por lo que la simple «ilustración» se considera ya insuficiente.

En la pedagogía marxista, la praxis ocupa el lugar preeminente. La afirmación hecha por Marx en su 11.<sup>a</sup> tesis sobre Feuerbach, «los filósofos han interpretado de diferentes maneras el mundo; de lo que se trata es de transformarlo» [25], es igualmente válida para explicar el papel que compete a los educadores. Hay una oposición radical entre interpretación (teoría) y transformación (praxis), aunque su unidad sea siempre postulada; esto es más una exigencia que un enunciado empírico. La praxis es un problema permanente para la teoría crítica: ¿cómo lograr una transformación sin una interpretación previa? Ciertamente, la teoría sola no transforma el mundo, pero también la práctica sola da una visión muy parcial de éste.

En lo que se refiere a este tema, Marx se separa de Hegel y de toda la teoría pedagógica que en él se fundamentaba. En la praxis humana, dirá Marx, se realiza no sólo la razón sino también su contrario: «La razón ha existido siempre, pero no siempre de una forma razonable... En este conflicto consigo misma se desarrolla la verdad social» [26]. La teoría se concibe como crítica de la praxis anterior, en la cual está también ella inmersa, pero con una tarea práctica que cumplir en la confrontación social del presente. Sin embargo, es en esta misma tarea práctica donde tropieza con sus limitaciones, porque no se trata sólo de una crítica teórica, sino de una transformación práctica de la sociedad. Su misión es descubrir las contradicciones sociales, las alienaciones, y así crear las condiciones teóricas para una revolución práctica. Esta praxis revolucionaria no puede ser una tarea individual, sino comunitaria. La educación tiene, entonces, una tarea decisiva que realizar: 1) hacer que el educador y el educando experimenten la praxis alienante en todos sus ámbitos, para así poder analizar teóricamente sus contradicciones esenciales; 2) al mismo tiempo, se trata de buscar formas de praxis que, al menos parcialmente, ayuden a superar estas contradicciones (de ejemplo puede servir la enseñanza por proyectos). Sensibili-



zación hacia la alienación y ensayo de una praxis que modifique la sociedad entera, son, por tanto, los objetivos a conseguir.

Esta postura de crítica social coexiste actualmente en la educación con otra empirista racionalista (denominada también racionalismo crítico). Para éstos, la «dignidad de la praxis» de que hablaba Schleiermacher, es un mito: hay una praxis que es reflexiva y otra que es rutinaria. La teoría educativa es una «ciencia de los fundamentos» que debe posibilitar la aplicación de éstos. Se evitan los conceptos no operacionales, pero mientras no se pueda prescindir absolutamente de ellos quedan relegados a una teoría práctica de la educación o a la filosofía de la educación. La acción práctica puede extraer de aquí las normas que requiere para su actuación, pero esta tarea no tiene nada que ver con la ciencia que se preocupa de cosas más puras (más estériles, se dirá). Así, las preguntas realmente importantes para la educación (las que se refieren a valores y toma de decisiones) permanecen en este planteamiento fuera de la teoría [27].

Hoy —dice Bollnow [28]— el predominio de las ciencias naturales y técnicas impregna el pensamiento de un modo general. Se piensa que sus métodos pueden ser trasladados a la pedagogía para que ésta tenga una fundamentación científica. Este modelo afirma que los objetos deben ser reconocidos en la teoría antes de ser aplicados los conocimientos a la práctica. La práctica es así teoría aplicada. Y una tal aplicación de la teoría a la práctica es lo que se llama técnica. La técnica junto con las ciencias naturales determina el mundo actual. La relación de teoría y práctica se entiende entonces como el desarrollo de las posibles configuraciones teóricas, como el proceso de planificación: la práctica es la realización de lo planificado. La planificación es la forma sustancial del pensamiento técnico.

Una teoría educativa de este tipo significa que la actividad del educador es una técnica, cuya teoría se aprende en la Universidad y se aplica en la escuela. El concepto de «técnica» es útil en la pedagogía: muchas cosas en la enseñanza, y también en la educación, son técnicas. Pero una concepción meramente técnica no se adecúa del todo a la educación. Tiene su propio ámbito y sus límites. El alumno es considerado aquí como un material que debe ser trabajado. El profesor es como un «ingeniero de la enseñanza» que aplica «tratamientos» a los alumnos. Puede ser que esto sea correcto en algún momento, pero no siempre. A veces, un plan perfectamente pensado es perturbado por sucesos imprevisibles. La no previsibilidad más que una dificultad a evitar es la ocasión que hay que aprovechar convirtiéndola en algo propio y creativo. «Planificar es un proceso complejo que no se desarrolla de acuerdo a modelos básicos preestablecidos» [29], no es un acto único con el que se establece un plan definitivo para ser aplicado en una concreta situación didáctica,

sino, más bien, un proceso continuo que se va haciendo también durante el desarrollo de esa situación.

La educación concebida como tecnología lleva a acentuar la especificidad de las acciones más que su homogeneidad —lo cual es característico de la técnica—, «por ello, dirá Brezinka, se pueden hacer afirmaciones a lo sumo sobre utilidad y límites de un medio determinado, para un fin determinado dentro de una situación igualmente determinada, pero no sobre la utilidad y los límites de cualquier educación posible» [30]. En la formación de profesores esto lleva a la enseñanza de una serie de técnicas, desechando todo conocimiento teórico que no pueda ser de inmediata aplicación.

El no acertar en la solución del problema aboca a dos posibles peligros: que a la Pedagogía le ocurra como a la Política que antes era una ciencia práctica y ahora ha pasado a ser una teoría histórico-sociológica o de interpretación jurídica, perdiendo todo su influjo en la práctica política, o —lo que es lo más probable— se convierta como la Medicina en una ciencia profesional pragmática (que no es lo mismo que práctica), ocupándose de transmitir sólo habilidades técnicas para guiar la enseñanza [31].

#### *Posibles soluciones*

A continuación mostraremos cómo para algunos autores, la única solución auténtica se encuentra en la actitud del profesor, siendo preciso en su formación la transmisión de una teoría pedagógica que reúna ciertas características.

Para Scheuerl, el planteamiento de Schleiermacher sigue siendo el más útil, por ser el más amplio, pues no se aferra a una postura teórica determinada sino que es partidario de una postura teórica fundamental que ayuda a tomar conciencia y a esclarecer la praxis existente. Este planteamiento podría ser enriquecido y complementado con medidas técnicas. La formación de profesores se vierte en una «formación pedagógica» que se realiza «actualizando las teorías de hoy y del pasado, y las experiencias pedagógicas almacenadas en ellas y también las contradicciones y tensiones inherentes, que prohíben proclamar un sólo planteamiento como el único correcto» [32]. Es, en definitiva, estar dispuesto a aprender de toda experiencia.

Partiendo de la tesis de que la teoría pedagógica y la praxis educativa no constituyen posiciones diametralmente opuestas, siendo el mismo profesor (que practica y reflexiona a un mismo tiempo) quien las mantiene unidas, Brinkmann aboga por un «pensar pedagógico» como elemento indispensable en la formación de profesores. Conocimientos de la materia, habilidad práctica y pensar pedagógico como cuestiones que

se pueden aprender, pues «sin reflexión y teoría no se está "por naturaleza" en condiciones de responder a las exigencias múltiples, a los problemas, conflictos y crisis que se presentan en tal cargo» [33]. Se trata, por tanto, de institucionalizar la preparación del «tacto pedagógico» en la formación de profesores. El desarrollo de principios rectores de la acción junto con el desarrollo de una actitud que posibilite una acción responsable, práctica, dentro de situaciones de aprendizaje y procesos educativos abiertos.

En la misma dirección apunta Bollnow cuando afirma que lo que el profesor necesita es adquirir una actitud que le permita reconocer rápidamente las posibilidades educativas imprevistas y estar dispuesto a posponer ante ellas su plan perfectamente estructurado. Es la «disponibilidad» de que habla G. Marcel. La apertura ante lo inesperado. Son decisiones que hay que tomar y para las que ninguna teoría tiene una solución que ofrecer, es el mismo educador quien debe encontrar el justo medio entre dos extremos. Esta capacidad debe ser aprendida, pero al no ser una técnica en la que se aplica la correspondiente teoría, es en el propio quehacer educativo donde se ejercita [34]. Se requiere un tipo de juicio que, como Kant dice, «es un talento peculiar que sólo puede ser practicado, y no puede ser enseñado». Las aplicaciones prácticas concretas no son directamente deducibles de principios teóricos generales, muchas veces lo que se necesita es una capacidad de síntesis creadora para afrontar situaciones nuevas.

#### ¿Cómo se adquiere esta capacidad?

En el plano teórico no es necesario el ejercicio: un conocimiento o un saber se obtiene y se posee de una vez por todas. Sin embargo, en el campo de la práctica se exige la repetición, la constancia en el ejercicio. Hay que hacer, no obstante, señala Bollnow, una distinción importante: *la praxis como técnica*, como ciencia aplicada, donde se trata de una realización sujeta a un plan que se logra —si está bien planificada— de una vez completamente. No siendo necesario, por tanto, ningún ejercicio o «práctica». Esto se requiere sólo para el arte. *La praxis como «arte»*, toma este concepto en su sentido original, el arte como el desarrollo de una capacidad no-técnica. Aquí se encuadraría, entre otras, la práctica de un comportamiento educativo adecuado. Pero es preciso seguir haciendo distinciones entre la «práctica» propia del arte y la de la educación. El arte se refiere, generalmente, a la conformación de un material transformable, poniendo en juego para ello las habilidades necesarias (por ejemplo, leer, escribir o pintar). Supone una actitud de concentración, de recogimiento silencioso en el hacer, y a la vez, una soltura o ausencia de tensión.

La práctica en la enseñanza es distinta a la conformación de una materia pasiva. Por la espontaneidad del alumno puede surgir algo no previsto que interrumpe el curso del plan trazado. De ahí que sea imposible ese recogimiento silencioso en el propio quehacer. Hay también una concentración pero de otro tipo: dirigida hacia afuera, dispuesta a coger y aprovechar todas las posibilidades que surjan. Vigilancia que implica una movilidad interna y una actitud de disponibilidad.

Aunque el profesor no puede prever y prepararse de un modo inmediato para esta situación, puede, no obstante, hacer algo: preguntarse a posteriori sobre su actuación: lo que ha hecho mal, lo que ha resultado adecuado, y aquello que podría haber hecho mejor. Y así, por necesidad de la praxis, surge de nuevo la teoría. Pero es una teoría diferente de aquella que fundamenta la técnica. En vez de una planificación futura, hay aquí una reflexión posterior que hace posible una mejor actuación en el futuro. Esto no ocurre de un modo directo, recibiendo indicaciones sobre cómo actuar, sino indirectamente al comprender mejor las diferentes dimensiones del actuar educativo.

El maestro lo único que hace es ayudar a la reflexión crítica. Es éste un proceso que no concluye nunca, al revés de lo que sucede en la técnica donde hay un grado de perfección alcanzable. Lo cual remite a la diferenciación entre acción y producto: la formación no tiene término porque al tenerse la acción a sí misma por fin no tiene por qué cesar. Sólo la voluntad subjetiva puede determinar que cese.

El buen profesor está siempre «practicando». De este modo se logra la *experiencia* docente. Según Aristóteles: «En el ámbito de la acción parecen no distinguirse experiencia y capacidad (arte).» Y en otro lugar: «La acción se refiere a lo singular y concreto. Por ello hay algunos que no tienen ninguna ciencia (teórica) y son más prácticos y hábiles en la acción que otros con ciencia; especialmente son éstos gente con mucha experiencia» [35]. Hoy no se identifican ya experiencia y capacidad; se habla de experiencia cuando se han afrontado dificultades exteriores que han obligado a una fructífera confrontación, mientras que la capacidad o habilidad surge de dentro a fuera, en la paciente confrontación con un material transformable. En los educadores se trata de una conquista de experiencia, no de una simple práctica. Estas experiencias son adquiridas en un aprendizaje amplio que se logra a través de la práctica.

Si la adquisición de esta capacidad se da fundamentalmente en la praxis, ¿para qué sirve, entonces, la formación académica? ¿No se podría evitar el conocido «shock» que produce el enfrentamiento con la práctica a los recién licenciados? Analizando las posibles causas productoras de este shock, Widlak cree hallarlas en una principal: el fracaso de la aplicación del saber [36]. Y esto es debido en la enseñanza universitaria

a los siguientes factores: 1) No reconocer que es distinta la aplicación del saber en la ciencia y en la praxis educativa. El proceso de la acción no sigue los mismos pasos que el de la comprobación de hipótesis; la aplicación del saber en la enseñanza se basa más en los conceptos de eficiente o no, que en los de verdadero o falso, propios de la comprobación de hipótesis. Tampoco la acción puede ser tan exactamente planificada ni determinada con antelación. 2) Querer derivar las instrucciones para la acción de teorías. Resulta difícil querer transformar la teoría científica en acción práctica: no se debe fundamentar una acción concreta deduciéndola a partir de teorías abarcadoras, pues las teorías y las reglas para la acción se sitúan en ámbitos lógicos diferentes. 3) Las teorías que se transmiten disponen al profesor para otra realidad distinta a la suya. La orientación socio-política del investigador le lleva a considerar la realidad de la escuela bajo una determinada perspectiva, pero para el que aplica la teoría frecuentemente no le resultan conocidas las influencias que realmente están actuando. 4) No se tienen en cuenta las «teorías» implícitas con las que el estudiante llega. La atomización de disciplinas hace que sea el propio estudiante el que deba realizar una integración de las diferentes teorías. Al no poseer aún una estructura cognitiva adecuada, esta necesidad provoca en él una vuelta a lo «tradicionalmente comprobado» en lo que juega un papel primordial la propia biografía. 5) La deficiente comprensión de la propia educación, que condiciona un actuar irreflexivo, inconsciente, en el que se imponen las actitudes educativas experimentadas en la infancia.

Ciertamente, la falta de un análisis crítico de las diferentes teorías —con sus aportaciones y limitaciones— puede llevar a una aversión hacia la teoría al considerar que ésta ha sido irrelevante para la práctica, actitud que encuentra el apoyo de los que sólo valoran la práctica. Late, en el fondo, el desinterés por la formación humana que caracteriza a la institución universitaria al proponerse como primer objetivo la transmisión científica.

Al contemplar la historia de la formación de profesores en Alemania, Neumann y Oelkers [37] llaman la atención sobre el mito de que una mayor científicidad en los estudios pedagógicos sería la solución que resolviese el problema de la relación entre teoría y praxis educativa. Los Seminarios pedagógicos de la segunda mitad del siglo XIX estarán fuertemente influidos por la pedagogía herbartiana que reclama del profesor un alto grado de conocimientos científicos. Sin embargo, la experiencia de que se puede saber mucha Pedagogía y no saber actuar adecuadamente, y, por el contrario, actuar pedagógicamente sin poseer conocimientos de Pedagogía, apoyaba la tesis de Pestalozzi sobre la necesidad de que la formación supusiese también un cambio en la personalidad del estudiante. Esto sería posteriormente recogido por Spranger en sus

*Bildnerhochschule*. La formación no se logra, dice, ni con la ciencia ni con la técnica [38]. Su escepticismo ante el valor formativo de las teorías pedagógicas, produjo una fuerte reacción. «En la misma medida que la ciencia de la Medicina —en unión con la práctica— "hace" al médico, así, la teoría pedagógica —también en unión con la praxis— "hace" al educador» [39], argüirá Kühnel. Al final de los años 50 esta discusión surge de nuevo al resaltar Schneider el concepto de formación y el carácter peculiar de las Escuelas Superiores de Pedagogía [40]. Dietrich le contesta diciendo que es precisamente ese concepto la causa del deficiente desarrollo de la formación de profesores, y que la «formación humana» no puede ser nunca objetivo de una Escuela Superior; por su misma estructura estas Escuelas Superiores de Pedagogía llevan en sí el germen de la falta de integración entre la teoría y la praxis [41]. Esta misma polémica reaparece en los años 60 entre Harbsmeier y Roth, la discusión se centra entonces en dos conceptos que se consideran opuestos: ciencia o sabiduría como elemento central en la formación de profesores. Para Harbsmeier «sabiduría» es el resultado de una formación científica que no pierde de vista la práctica [42]. Roth opina, no obstante, que lo que falta realmente es «ciencia», pasando posteriormente a abogar por un nuevo tipo de relación entre la teoría y la práctica en Pedagogía basado en un también nuevo concepto de ciencia al que la Universidad debe abrir sus puertas [43].

Aunque, ciertamente, han sido excesivas las expectativas puestas en una mayor «cientificidad» de la Pedagogía —la integración de la formación de profesores en la Universidad—, ya que no han logrado resolver el problema de la relación entre la teoría y la praxis, sino que por el contrario parece haberse agudizado, el desarrollo de la educación como ciencia ha de reconocerse como valioso para la profesión pedagógica. Los motivos que justifican una formación académica son varios: el dominio de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo de un espíritu científico en el modo de tratarlos; el aprendizaje acerca del modo de aplicar ciertos conocimientos, ya que la educación tiene también una parte técnica; y, por último, la adquisición de la capacidad para afrontar con éxito lo imprevisto, y que por la complejidad actual de la educación no es posible lograr sólo a través de la praxis. Pero el tipo de teoría a transmitir es distinta a la de la técnica: no da recomendaciones prácticas, sino que ilumina la práctica, al ampliar el horizonte del saber y profundizar en la comprensión del quehacer educativo en sus múltiples interrelaciones.

Una cierta comprensión de la educación trae siempre consigo el que quiere llegar a ser educador. La misión de la teoría que le prepare para su profesión es ampliar, aclarar y dotar de significado a esta aún vaga comprensión [44].

*La relación teoría-práctica en la orientación:*

Esta problemática que hemos analizado en relación con la formación de profesores, tiene también aplicación en el campo de la orientación educativa.

Lo peculiar del saber práctico —decíamos antes— es perseguir una modificación del sujeto, y esto sólo puede lograrse a través del conocimiento del fin de la acción y de un modo voluntario. El saber práctico se asienta en el entendimiento, lo mismo que el saber teórico: «La razón es "teórica" cuando se aplica receptivamente a las cosas de la realidad que se ofrecen ante ella; es "práctica" cuando se aplica al obrar (agere) y al hacer (facere)» [45]. Si el objeto propio de la razón teórica es lo verdadero en las cosas; el de la razón práctica es lo verdadero como medida del obrar. Hay, por tanto, un tipo de verdad que responde a este saber: la verdad práctica o moral, que se refiere a la acción en cuanto se está realizando, su adecuación al fin propuesto. Por eso se puede decir que «cuando se enseña la verdad teórica, se ejercita la docencia y, como consecuencia el alumno se instruye al aprender. Cuando se enseña la verdad práctica, se está *orientando* al educando, y éste, al aprenderla, se educa» [46].

Así la orientación aparece como el cauce de la educación, en cuanto ésta aspira a la formación personal, a la interiorización de lo aprendido de un modo tal que lleve a la acción. Saber cómo actuar, ajustar las propias acciones a la verdad práctica, es el objetivo principal de la educación. No es, por tanto, extraño que diversos autores mencionen la orientación como el momento en que se realiza en plenitud la acción educativa. También, pero desde una perspectiva diferente —como medio de transformación social— ha sido Mollenhauer uno de los primeros en considerar la orientación como el fenómeno educativo que hace posible la meta de la «emancipación», evitándose así la «manipulación» característica de una actividad unilateral en la toma de decisiones pedagógicas [47]. La *implicación* personal del educando es absolutamente imprescindible para que se dé una acción educativa eficaz; sin su cooperación libre y voluntaria no hay educación posible. De aquí la importancia de la formación de la voluntad, de una capacidad para «querer» que no es sólo un acto de la voluntad sino también de la inteligencia, una respuesta del hombre total.

Siendo este objetivo tan prioritario, no parece, sin embargo, fácil de lograr. «Mientras que el sistema pedagógico de la escuela y la universidad resulta bastante adecuado para equipar la inteligencia del hombre para el conocimiento, parece fracasar en la tarea principal, la de equipar la voluntad» [48].

Es el mismo Maritain quien más adelante dará la solución que, a su

juicio, resuelve el dilema: «Esencialmente y ante todo es por medio del conocimiento y de la enseñanza como la educación escolar debe cumplir esta tarea moral, esto es, no acertando en ejercitar y enderezar la voluntad —ni tampoco, simplemente, en iluminar y enderezar la razón especulativa—, sino iluminando y enderezando la razón práctica. El olvido de esta distinción entre *voluntad* y *razón práctica* explica los fracasos antes mencionados de la pedagogía escolar en sus intentos de "educar la voluntad"» [49].

También, en época más reciente, Ibáñez-Martín afirma que «no se alcanza la formación deseada a través sólo de medios "informales", sino a través primeramente de la enseñanza, y toda enseñanza —no sólo las humanidades— tiene una proyección en la labor formativa, así como, igualmente, todos los profesores dejan también una cierta huella en el espíritu de sus educandos» [50]. Implícita está la idea de no utilizar únicamente una metodología —la didáctica en este caso— pues, como bien ha señalado Carkhuff, ésta ha sido la causa de la limitada eficacia de la orientación en muchas corrientes teóricas [51]. Junto a la transmisión didáctica, hay que crear un ambiente —la experiencial— y tomar conciencia de que se está influyendo —metodología modélica—. Esto ocurre, según Pöggeler, «cuando el maestro no sólo informa sino que despierta un gran entusiasmo por su tema (...) Lo que significa que hace vivenciables los valores y las virtudes fundamentales de la coexistencia humana, los deja irradiar en su sentido, los hace atractivos, esforzándose porque los alumnos adopten esos valores y actitudes en forma totalmente personal. Sobre el modo en que esto sucede da él mismo el ejemplo mediante su propio compromiso con estos valores» [52].

Dicho de otra forma, la orientación como saber práctico es un saber *de y para* la acción, pero también *en y desde* la acción, por eso es tan importante el modo de actuar del orientador. Es la *coejecución* de que habla Scheler —junto con la comprensión—, la que facilita esa comunicación personal necesaria para lograr los objetivos propuestos. La enseñanza es actividad productiva —arte y técnica—, mientras que la formación es acción —*praxis*—, que se logra en gran parte, según hemos señalado, a través de la enseñanza. No es nuestra intención identificar formación con orientación, pero sí queremos afirmar que toda orientación educativa implica siempre un aprendizaje formativo (práctico, en el sentido genuino del término).

«Con el *ethos* del maestro tiene que ser redescubierta también la *praxis escolar* (...). La *praxis*: esto es el *hombre* al que debe ayudar la educación, es la ayuda que le es ofrecida o se le niega» [53]. Es mucho más, por tanto, que la complementación de la teoría por medio de unas «actividades prácticas». Es así cierto, como Vázquez indica, que «el prin-



cipio pedagógico de la relación entre la teoría y la práctica *puede* observarse en toda ocasión, incluida la de una eventual formación exclusivamente teórica» [54]. Se trata de lograr en cualquier experiencia de aprendizaje, «lo que parece ser la meta final de todo el período formativo: la creación y desarrollo de una estructura cognitiva que capacite para el comportamiento educativo en todo tipo de situaciones curriculares, tanto formales como informales» [55]. Si bien se está refiriendo a la formación de profesores, este principio se aplica igualmente a la orientación, pero sin restringir, en este caso, el objetivo a la estructura cognoscitiva, sino acogiendo también el amplio campo de las actitudes y los valores. Es en el ámbito de la verdad práctica donde se puede invocar con mayor seguridad la relación entre la teoría y la práctica, en cuanto se realiza en la persona del educador y en la del educando.

**Dirección de la autora:** M.<sup>a</sup> Victoria Gordillo Alvarez-Valdés, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 28040 Madrid.

#### NOTAS

- [1] SCHMIED-KOWARZIK, W. (1980) Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 26: 4, pp. 499-509.
- [2] DERBOLAV, J. (1984) Thesen zu einer praxeologischen Grundlegung der Pädagogik, *Pädagogische Rundschau*, 38: 4, pp. 503-509.
- [3] DILTHEY, W. (1914) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, *Gesammelte Schriften* (Leipzig).
- [4] SCHMIED-KOWARZIK, o.c., p. 500.
- [5] BOLLNOW, O. F. (1978) Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 15, pp. 155-164.
- [6] Cfr. DERBOLAV, o.c. También MOORE, T. W. distingue entre «teorías científicas» y «teorías prácticas».
- [7] BUNGE, M. (1973) *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía* (Barcelona, Ariel).
- [8] BOLLNOW, o.c., p. 155.
- [9] WIGGER, L. (1983) Handlung und Erziehung: Eine kritische Analyse von Handlungsbegriffen in Erziehungstheorien, *Handlungstheorie und Pädagogik* (St. Augustin, V. Richarz).
- [10] ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, II, 1, 1.103 a 1.133.
- [11] LOBKOWICZ, N. (1967) *Theorie and Praxis*, p. 12 (London, University of Notre Dame Press).
- [12] ALVIRA, R. (1980) La educación como arte suscitador, *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (Madrid, CSIC), pp. 25-36.
- [13] SCHEUERL, H. (1979) Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen, en H. RÖHRS (ed.) *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte* (Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft), pp. 101-114.
- [14] MOLLENHAUER, K. y RITTELMAYER, C. (1977) *Methoden der Erziehungswissenschaft* (München).

- [15] WENIGER, E. (1929) Theorie und Praxis in der Erziehung, *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (Weinheim, Beltz), pp. 7-22.
- [16] NEUMANN, D. y OELKERS, J. (1984) Verwissenschaftlichung als Mythos?, *Zeitschrift für Pädagogik*, 30: 2, pp. 229-251.
- [17] WIGGER, o.c.
- [18] Idem.
- [19] BREZINKA, W. (1975) *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (Weinheim, Beltz).
- [20] DERBOLAV, J. (1970) Allgemeinbildung und Berufsbildung, *Frage und Anspruch* (Wuppertal, Raatingen), p. 93.
- [21] DERBOLAV, J. (1971) Abriss einer pädagogischen Ethik, *Systematischen Perspektiven der Pädagogik* (Heidelberg).
- [22] SCHEUERL, o.c., p. 110.
- [23] SCHMIED-KOWARZIK, o.c., p. 501.
- [24] SCHMIED-KOWARZIK, o.c., p. 503.
- [25] MARX, K. (1845) Thesen über Feuerbach, en *MARX-ENGELS Werke*, t. 3 (Berlín, 1956).
- [26] MARX, K. y ENGELS, F. (1956) *Werke*, o.c., p. 345.
- [27] SCHEUERL, o.c.
- [28] BOLLNOW, o.c.
- [29] FUHR, R. (1979) *Handlungsspielräume im Unterricht* (Königstein, Scriptor Verlag), p. 23.
- [30] BREZINKA, W. (1981) *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*, p. 181 (München, Reinhardt Verlag).
- [31] SCHMIED-KOWARZIK, o.c., p. 500.
- [32] SCHEUERL, o.c., p. 114.
- [33] BRINKMANN, W. (1983) Lehrer zwischen Theorie und Praxis, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 59: 2, pp. 171-190.
- [34] BOLLNOW, o.c., p. 162.
- [35] Apud: GEHLEN, A. (1961) *Vom Wesen der Erfahrung* (Reinbeck).
- [36] WIDLAK, H. (1983) Praxisschock: Das Scheitern der Anwendung von Wissen, *Bildung und Erziehung*, 36: 2, pp. 213-225.
- [37] NEUMANN y OELKERS, o.c.
- [38] SPRANGER, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, en SPRANGER, E. *Gesammelte Schriften*, Bd. III (Heidelberg, 1970: Ed. L. ENGLERT), pp. 29-31.
- [39] KÜHNEL, J. (1920) *Gedanken über Lehrerbildung. Eine Gegenschrift*, p. 21 (Leipzig).
- [40] SCHNEIDER, F. (1956) *Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrerbildung* (Donauwörth).
- [41] DIETRICH, T. (1957) Zur Tragödie der Akademisierung der deutschen Lehrerbildung, *Lebendige Schule*, 8, pp. 433-443.
- [42] HARBSMEIER, G. (1964) Noch einmal Weisheit in der Wissenschaft, *Die Deutsche Schule*, 56, pp. 641-650.
- [43] ROTH, H. (1964) Noch einmal keine Lehrerbildung ohne Wissenschaft *Die Deutsche Schule*, 56, pp. 651-657.
- [44] BOLLNOW, o.c., p. 162.
- [45] PIEPER, J. (1974) *El descubrimiento de la realidad*, p. 48 (Madrid, Rialp).
- [46] ALTAREJOS, F. (1983) *Educación y felicidad*, p. 108 (Pamplona, Eunsa).
- [47] MOLIENHAUER, K. (1965) Das pädagogische Phänomen der Beratung, en MOLIENHAUER, K. y MULLER, C. «Führung» und «Beratung» in pädagogischer Sicht (Heidelberg, Pädagogischer Forschung).

- [48] MARITAIN, J. (1959) *Pour une philosophie de l'éducation*, p. 39 (París, Fayard).
- [49] MARITAIN, J., p. 44.
- [50] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1981) *Hacia una formación humanística*, p. 95 (Barcelona, Herder).
- [51] CARKHUFF, R. (1967) The Search for an Identity, *Counselor Education and Supervision*, 6, pp. 311-316.
- [52] POGGELER, F. (1980) «Ethos des Lehrers, neu gefragt», *Schweizer Schule*, 24, p. 895.
- [53] POGGELER, F., p. 894.
- [54] VÁZQUEZ, G. (1982) El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y de pedagogos, p. 504 *Bordón*, 34: 245.
- [55] VÁZQUEZ, G. (1982), o.c., p. 514.

**SUMARIO:** Partiendo de autores alemanes contemporáneos se estudia el tradicional problema de la relación entre la teoría y la práctica en educación. El primer paso consiste en clarificar los conceptos de teoría pedagógica y práctica educativa. El problema de la relación entre ambas es analizado a la luz de dos corrientes pedagógicas actuales: la empírico-racionalista y la marxista. La solución a la falta de integración parece encontrarse en una teoría que reúna ciertas condiciones y coopere —en la formación de profesores— a la adquisición de una actitud y una capacidad pedagógica general.

En el ámbito de la orientación educativa se plantea el mismo problema en cuanto se distingue entre un saber teórico y un saber práctico, siendo este último el propio de la orientación. Las condiciones de transmisión de este saber son también contempladas en relación con la aparente dicotomía formación/enseñanza.

**Descriptores:** Theory-practice relationship; educational theory; educational practice; teachers training; counselling.