

## LA AUTOESTIMA DE LOS EDUCADORES

Prof. Miguel A. Zabalza  
Univ. de Santiago de Compostela,  
España

*"Sentirse profesor es aprender a vivir con el dilema, la contradicción y la paradoja y, en el mejor de los casos, experimentar con su resolución las satisfacciones artísticas del artista" (Nias, 1989)<sup>1</sup>*

### Introducción

Mi primera consideración no puede ser otra que agradecer a los organizadores de este Congreso Internacional sobre Educación Infantil y en especial a su *alma mater* Juan Sánchez Muliterno, su invitación a participar en él. No es la primera vez que su amistad le lleva a contar conmigo para las actividades de la AMEI y me siento muy honrado por ello.

Debo reconocer que el tema que en esta ocasión me han encomendado, *la autoestima del educador*, es muy sugerente, tanto desde el punto de vista científico como desde mis propias circunstancias personales. Por lo que a estas se refiere debo confesar que hice mi tesis doctoral sobre el auto concepto y la autoestima de los jóvenes inadaptados y eso deja huella. Aunque ya pasó mucho tiempo desde entonces, me alegro mucho de poder volver a esas cuestiones. Cuestiones que en sí mismas mantuvieron y mantienen un gran interés para cuantos nos movemos en el ámbito de la educación y la formación del profesorado. Mucho se ha escrito últimamente sobre el vaciamiento vocacional de la profesión docente, sobre las fuertes presiones psicológicas y sociales que deben soportar los docentes, tan fuertes a veces que les llevan a la desmotivación y el *burn-out* (el sentirse quemados profesionalmente). En el caso de la Educación Infantil, el tema es aún más complejo pues se trata de un tipo de intervención que puede ser vivida de formas muy distintas (como madre sustituta, como instructora, como maestra clásica, como educadora, etc.) cada una de las cuales suele dar lugar a un tipo de visión muy diferente de sí misma y de la profesión que se ejerce.

Así pues, he pensado que la demanda implícita en el título de esta conferencia exige que me enfrente, de una manera sucinta y breve, al tema del auto

---

<sup>1</sup> Nias, J. (1989): Primary Teachers Talking. Routledge. London  
Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators  
<http://www.waece.com> - [info@waece.com](mailto:info@waece.com)

concepto y la autoestima del profesorado de la Educación Infantil. He intentado organizar mi aportación a partir de los dos puntos básicos:

a) *Un modelo de análisis del auto concepto y autoestima del profesorado de Educación Infantil.*

Creo que necesariamente hemos de partir de un modelo que nos permita incorporar las diversas dimensiones que constituyen tanto la dimensión cognitiva (auto concepto) como emocional (autoestima) de la figura del educador/a de niños pequeños. Una vez establecido el modelo podremos ir adentrándonos en un análisis y caracterización más pormenorizado de cada uno de sus componentes.

El modelo adoptado recoge 4 dimensiones básicas del auto concepto profesional : a) la visión de uno mismo como persona; b) la visión de sí mismo como profesional; c) la percepción del propio trabajo; d) la vivencia personal de las imágenes de los "otros", del imaginario social.

b) *La proyección de esos factores sobre la formación del profesorado de Educación Infantil.*

Los diversos factores condicionantes del auto concepto y la autoestima del profesorado nos servirán de marco de referencia para hacer una leve alusión a la formación tanto inicial como en servicio de los educadores. Analizo en este punto los tres componentes de la formación del profesorado (el disciplinar, el pedagógico y el de la formación personal) e insisto en la importancia de este último para poder gestionar adecuadamente la fuerte implicación personal que supone el trabajo educativo con niños pequeños.

Introduciré aquí algunas reflexiones sobre el propio sentido de la formación (formarse como persona o formarse como maestro) en algunos planteamientos recientes en Educación Infantil .

En mi opinión, se trata de un conjunto de aspectos de enorme interés para comprender más profundamente la "vida profesional" de los educadores de infancia. Ser maestro o maestra de Educación Infantil no es una tarea sencilla ni exenta de riesgos. Riesgos que las educadoras asumen con gran pasión y entrega personal pese a que el reconocimiento social de su función y su trabajo no siempre resultan correlativos al desgaste personal que conlleva su desempeño. Y eso puede llegar a afectar a la imagen que se hacen de sí mismas y al valor que acaban otorgando a la actividad profesional que desarrollan. Por eso es tan importante tomar en consideración aspectos como el que esta conferencia aborda. Cuanto más sepamos de la forma en que los educadores viven su profesión en mejores condiciones estaremos para hacer de ella un sistema de vida gratificante y efectivo.

## A) Un modelo para analizar el auto concepto y la autoestima del profesorado.

En un trabajo ya clásico sobre el *auto concepto*, decía Brownfain (1952) que el auto concepto era "un sistema de significaciones básicas que el individuo posee acerca de sí mismo y de sus relaciones con el mundo circundante"<sup>2</sup>

Para el desarrollo de esta conferencia asumo como conceptos vinculados el de *auto concepto* y *autoestima*. El primero tiene un contenido más racional y cognitivo: es la imagen que uno se va haciendo de sí mismo a partir de las propias experiencias y, sobre todo, de los mensajes que los otros le van transmitiendo sobre él mismo y sus comportamientos. De esta manera, *el auto concepto*, constituye el componente cognitivo e intelectual de la visión que nos hacemos de nosotros mismos y de nuestras circunstancias (personales, sociales, laborales, etc.). Pero obviamente, la imagen de sí mismo viene saturada de componentes emocionales, de *autoestima*. Lo que uno sabe, piensa o cree sobre sí mismo genera sentimientos de satisfacción o frustración. Acabamos valorándonos positiva o negativamente según sea la imagen que vamos elaborando sobre nuestras disposiciones, capacidades, comportamientos, etc. Y todo ello, obviamente acaba llevándonos a una forma peculiar de ser y de comportarnos, a un estilo de adaptación particular y complejo porque constituye la síntesis de un gran conjunto de dimensiones.

Tratando de hacer una síntesis que nos sirva de punto de referencia podríamos decir que el auto concepto es el conocimiento vivencial (de ahí la integración de elementos cognitivos y emocionales) que cada uno de nosotros posee sobre sí mismo y que se ha ido elaborando en función de la imagen de nosotros mismos que han reflejado los demás y que nosotros hemos ido interpretando. De esta manera el auto concepto-autoestima incluyen:

- a) Un componente *perceptivo* : la visión de uno mismo (la forma de vernos y las cosas que identificamos en nosotros mismos).
- b) Un componente *interpretativo*: la interpretación que hacemos del significado que tienen los mensajes que los otros nos envían sobre nosotros mismos. Tamizamos de una manera muy personal esos mensajes, los traducimos según nuestro estado de ánimo y nuestro carácter.
- c) Un componente *actitudinal*: el auto concepto no es una visión neutra de sí mismo, viene siempre matizada de valoraciones. Vamos elaborando "juicios" sobre los distintos aspectos y contenidos reflejados en el auto concepto. Eso es la *autoestima* o autocalificación.

---

<sup>2</sup> Brownfain, J. (1952): "Stability of the self-conception as a dimension of personality", en *Journal of Abnormal Psychiatry*, nº 47, pags. 494-489.

- d) Un componente *cultural*: ni los significados que atribuimos a los mensajes, ni el juicio que nos merecen se producen al margen de lo que en cada momento es el contexto cultural y social. Cada país, a veces incluso cada grupo social hace interpretaciones distintas y valora de diversa manera hechos o situaciones similares. El rol docente y la forma en que se "lee" y "valora" la figura de los profesores resulta absolutamente condicionado por ese contexto cultural.
- e) Un componente *conductual*: la conducta traduce y expresa hacia fuera lo que sabemos y sentimos sobre nosotros mismos, lo convierte en acción. Esta acción puede ser un comportamiento puntual (actuaciones específicas en momentos determinados o como respuesta a situaciones nuevas) o permanente (el "estilo" y la forma de ser de un sujeto o grupo de sujetos en base a la percepción que tienen de su propio papel social).

Todos estos elementos configuran una especie de fondo que va condicionando la evolución del pensamiento y la conducta de las personas. auto concepto y conducta se hallan intensamente vinculadas en un proceso constante de realimentación y reorientación mutua. La forma en que abordamos cada fase de nuestra actuación se halla condicionada por el auto concepto que poseemos (que, a su vez, está condicionado por las experiencias previas). Una vez realizada dicha acción y en base al resultado obtenido (el resultado en sí y sus consecuencias, especialmente la respuesta que los demás den a esa actuación) nuestro auto concepto se verá afectado (reafirmado o reajustado). Lo cual tendrá consecuencias en la forma de abordar la actuación siguiente. Al final, nuestra actuación personal y profesional se ve afectada por el auto concepto y la autoestima que poseamos y, a su vez, auto concepto y autoestima se ven afectados por nuestra actuaciones.

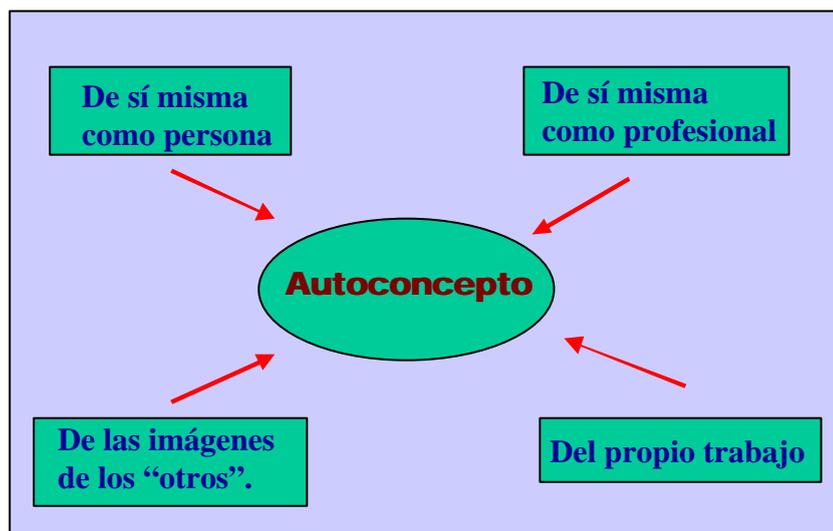
Como no se trata de desarrollar aquí el tema del auto concepto sino se introducirlo para que nos sirva de punto de referencia para el desarrollo de la conferencia no insistiré más en este punto. Baste con decir que parece obvio que la forma en que los profesores nos vemos y la forma en que valoramos nuestro papel va a jugar un importante cometido en nuestra actuación como profesionales. En ese sentido, y como conclusión de este primer punto podríamos dejar establecidos los siguientes puntos:

- 1) El auto concepto y la autoestima de los profesores se basa en la percepción que tenemos de nosotros mismos y en la "lectura" personal que vamos haciendo de la forma en que los otros responden a nuestra actuación.
- 2) Cabe suponer que de forma directa o indirecta el auto concepto "dirige" o condiciona nuestra actuación.
- 3) La forma en que interpretamos las reacciones de los otros a nuestra actuación tiene que ver, desde luego, con dichas reacciones pero

se halla también fuertemente condicionado por nuestra particular forma de leer y sentir esas reacciones.

- 4) El autoconcepto y la autoestima no sólo condicionan la forma que tenemos de actuar y de valorar nuestra actuación sino que acaban teniendo una influencia notable en la forma que tenemos de vernos y valorarnos a nosotros mismos.

En definitiva, el auto concepto y la autoestima tienen que ver con nuestro desarrollo profesional pero tienen que ver también con nuestro propio desarrollo personal. No es que vayan a condicionar nuestra forma de actuar como docentes sino que, a la postre, van a condicionar la forma que tenemos de vernos y de valorarnos a nosotros mismos como personas. Y, de la misma manera, la forma en que tenemos de vernos como personal acaba condicionando nuestra autovisión como profesionales y la forma en que ejercemos como tales. Para poder explicitar esta circularidad de la *autoestima* de los educadores he optado por el siguiente modelo:



La lectura que se puede hacer de este modelo de análisis es obvia y refleja gráficamente la circularidad a la que me he venido refiriendo. En definitiva podemos entender que el auto concepto y la autoestima de los educadores vienen condicionados por lo que cada uno de ellos (y todo el colectivo como grupo en caso de que hubiera algunas constantes reconocibles) siente de sí mismo como persona, de lo que sabe y siente de sí mismo como profesional (el papel que le toca jugar, la forma más adecuada para llevarlo a cabo, etc.), de lo que siente de su actuación profesional concreta (de sus éxitos y fracasos, de sus puntos fuertes y débiles, de la reacción que recibe de los niños y sus familias, de los colegas, etc.), y

finalmente, vienen condicionados también por lo que los educadores percibimos sobre nuestro papel en el "imaginario" social (la forma en que leemos nuestra imagen social, lo que repite la prensa, lo que forma parte de esa culturilla social sobre los maestros, sobre el trabajo con niños pequeños, etc.).

Analizar en profundidad cada uno de estos componentes de la autoimagen de los educadores sería más objeto de una tesis doctoral (o de varias) que de una conferencia. Por tanto, voy a intentar referirme tan sólo a algunos puntos que considero importantes en relación a las dimensiones mencionadas en el modelo. Me centraré especialmente en las tres primeras, que tienen más que ver con la visión de sí mismo y dejaré "fuera de foco" la última de ellas puesto que me llevaría a consideraciones de tipo más sociológico.

### **El concepto de sí mismo como persona.**

Lo que somos como personas y la forma en que nos vivimos como tales es un factor de fondo importante para el desempeño del papel de educador/a de niños pequeños. Seguramente no existe ningún otro trabajo (si exceptuamos algunos oficios médicos u otros relacionados con la educación de sujetos deficientes, etc.) en el que la dimensión personal juegue un papel tan importante.

La "vulnerabilidad" de los niños pequeños, su "dependencia" del adulto, la forma confiada en que se entregan a quien los cuida, constituye un escenario que sobrepasa ampliamente su dimensión profesional para convertirse en una relación profundamente personal. Al educador no le van a valer los trucos profesionales que haya podido aprender. Se va a ver forzado a construir la relación en el marco de condiciones muy personales.

Durante los últimos años se ha ido prestando una atención particular a este tipo de "visión" del trabajo de los educadores. Numerosos estudios sobre la importancia de las biografías de los educadores, de la incidencia de los "ciclos de vida" en la actuación profesional, etc. han ido remarcando y mostrando evidencias de cómo nuestra propia evolución como personas acaba teniendo una influencia notable en nuestra actuación como profesores. Nuestra forma de ser y, especialmente, lo que sentimos sobre nosotros mismos, son los ejes sobre los que construimos nuestra identidad en cada momento y condicionan fuertemente nuestra actuación.

No se trata de una consideración especialmente novedosa. Neill<sup>3</sup>, aquel famoso pedagogo de Summerhill, hacía referencia en 1940, a la importancia del "Ego" en los educadores. En su opinión (que tendré oportunidad de contrastar en un punto posterior, en lo que se refiere a los "intereses primarios" de los educadores de niños pequeños) los profesores actuamos ante un público (el grupo de

---

<sup>3</sup> Neill, A.S. (1975): Maestros problema. Editores Mexicanos Unidos. México D.F. (Original en inglés de 1940: The Problemte Archer).

alumnos) y tendemos a preferir esa atención al público sobre la atención a los sujetos individuales porque tal cosa satisface más nuestro "ego".

En todo caso, esta dimensión del auto concepto tiene mucho que ver con cómo se construye la identidad personal en cada una de las fases de la vida por la que van pasando los educadores. En ese sentido, dos aspectos son especialmente destacables en la visión de sí mismo como persona:

- La visión general de sí mismo que se constituye como un fondo básico característico de la personalidad de cada uno y que surge como consecuencia del particular proceso de desarrollo personal.

Cada uno de nosotros hemos tenido un proceso de crecimiento particular a través del cual se ha ido formando nuestra identidad. Algunos se sienten más fuertes en unas facetas y otros lo hacen en otras. La forma de vernos y valorarnos depende, como ya hemos visto en el punto anterior, de muchos factores. Pero el resultado final es que, efectivamente, acabamos consolidando una determinada visión de nosotros mismos que actuará como marco de referencia para nuestra forma de actuar y de ir superando las diversas fases de la vida y de irnos adaptando a las diversas circunstancias por las que vamos pasando (la adolescencia, los estudios, las relaciones sociales, los noviazgos, la familia, la vida laboral, etc.).

- La particular forma en que cada uno de nosotros vamos construyendo nuestra identidad a lo largo de la vida y como consecuencia de los avatares que nuestra propia vida nos presenta. Esta dimensión suele aparecer como un variable juego de prioridades que, según el momento, va poniendo el acento en unas cosas u otras (dentro de nosotros o dirigidas hacia fuera).

Unas veces son los ciclos vitales que nos llevan a centrar nuestra atención y nuestras energías en unos determinados asuntos (en la fase de enamoramiento, cuando se tienen niños pequeños, cuando se tienen padres mayores o enfermos, etc.). Otras veces son los avatares de la vida (enfermedades, accidentes, crisis matrimoniales o de pareja, etc.) los que condicionan la forma en que organizamos nuestra cotidianeidad y gestionamos nuestros esfuerzos.

En definitiva, aunque se trata de un aspecto difícil de abordar porque pertenece a la esfera de lo privado, parece claro que la vida personal de los educadores y educadoras tiene mucho que ver con la particular forma con que cada uno de nosotros afrontamos nuestra vida y nuestro trabajo.

El particular papel que juegan las mujeres en nuestra sociedad, haciéndose responsables de buena parte de los cuidados educativos, sanitarios y afectivos dentro de las familias, hace que, en su caso, estos factores externos tensionen mucho más, si cabe, la esfera de la autoestima de las educadoras y se proyecten

sobre su trabajo como exigencia incrementada de esfuerzo personal. Por esa razón las investigaciones han prestado especial atención a los ciclo de vida de las mujeres educadoras y la forma en que ellas han ido viviendo cada uno de esos momentos cruciales.

### **El concepto de sí misma como educadora.**

Los profesionales de la educación, en especial quienes trabajan con niños pequeños, van siguiendo un proceso de desarrollo en el que se entrecruzan los elementos de la propia biografía personal (tal como hemos visto en el apartado anterior) y los avatares originados por la evolución del trabajo que se realiza.

Con frecuencia, los primeros años de ejercicio profesional son bastante dramáticos tanto por la novedad que plantea la actividad a desarrollar como por las normalmente precarias condiciones laborales en que ha de ser llevado a cabo. Son momentos de adaptación al puesto de trabajo (adaptaciones sucesivas si uno ha de ir rotando como interino de escuela en escuela), de ajuste entre expectativas y realidades, de acomodación a las demandas de los niños y niñas, de sus familias, de los otros colegas profesores, etc.

En la tradición española no es habitual que los nuevos profesores se vean apoyados durante estas primeras fases de adaptación al trabajo por otros colegas con más experiencia. Por lo general se trata de una fase que cada uno ha de vivir de forma solitaria y "buscándose la vida" para sobrevivir.

Los especialistas en formación del profesorado hablan de que en el proceso de adaptación al trabajo, los profesores pasamos por diversas fases. La profesora Julia Formosinho<sup>4</sup>, refiriéndose a las educadoras de Infantil en Portugal ha señalado que el desarrollo profesional es para ellas como "uma caminhada", un peregrinaje a través del cual se va creciendo en conocimientos, en capacidad de actuación y en forma de ser. Siguiendo a Katz (1977)<sup>5</sup> identifica 4 grandes fases o estadios en ese proceso y todas ellas tienen una gran importancia por su influencia en la configuración de la identidad profesional. Esas fases son:

#### *Estadio 1: Supervivencia*

Es una etapa importante porque supone el primer "shock de realidad" que sufre el nuevo profesional. Suele durar todo el primer año. Se trata de una etapa en la que se precisa de mucha ayuda directa y en el contexto

---

<sup>4</sup> Formosinho, Julia (2000): "O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes. Relato de uma investigação", ponencia presentada en el Symposium Internacional sobre *Desenvolvimento sustentado da Educação de Infância* organizado por el GEDEI (Grupo de Estudios para el Desarrollo de la Educación Infantil). Lisboa. 27-28 Enero de 2000.

<sup>5</sup> Katz, L. (1977) : "Stages of Preschool Teacher", en *Elementary School Journal*, 73. Pags. 50-54.

del aula con vistas a superar las primeras exigencias de adaptación y a adquirir competencias básicas en el trabajo.

### Estadio 2: *Consolidación*

Poco a poco, los esquemas de adaptación van asentándose y hacia el final del primer año las educadoras comienzan a sentir que saben manejarse suficientemente. A partir del segundo año comienza, pues, el momento de ir consolidando los aprendizajes alcanzados e identificar los puntos débiles (normalmente relacionados con demandas específicas de niños concretos: ¿cómo podré ayudar a este niño o niña a mejorar su desarrollo?) que deberán irse ajustando con nuevos periodos de formación y con mucho diálogo con colegas o supervisores sobre las prácticas cotidianas que desarrolla en su clase.

### Estadio 3: *Renovación*

En función de la inquietud personal y, a veces, de la propia biografía de las educadoras, a la fase de estabilización y consolidación de las estrategias profesionales básicas suele seguir una nueva fase de búsqueda de nuevos caminos. Suelen sentirse cansadas de hacer siempre cosas parecidas y buscan nuevos retos (nuevas ideas, nuevos materiales, nuevas estrategias). Esto genera nuevas necesidades de formación que suele concretarse en mayor nivel de asociacionismo (unirse a grupos de colegas para trabajar juntos), mayor demanda de cursos, participación en proyectos, etc.

### Estadio 4: *Madurez*

Cuando se llega a esta fase la educadora ya se siente plenamente formada como profesional y desarrolla un fuerte nivel de confianza en sí misma y en su capacidad para llevar a buen término su trabajo. Es el momento de hacerse crítica con el sistema y consigo misma (la seguridad personal se lo permite). A veces son cuestiones teóricas pero mucho más frecuentemente son cuestiones prácticas las que le preocupan. A las educadoras en esta fase les gusta continuar estudios (postgrados, nuevas carreras, etc.), asistir a cursos y seminarios, discutir con las colegas y con expertos, etc.

Lo curioso de este peregrinaje profesional es que no resulta tan lineal como pudiera desprenderse de la estructura de fases citadas. Las educadoras desarrollan procesos de avance y retroceso que dependen de factores a veces personales (su propia biografía) y a veces institucionales (la incorporación de un nuevo modelo de atención a los niños, un nuevo currículo, el cambio de escuela, etc.). Los estudios han señalado cómo no es infrecuente que profesionales que se hallaban en la fase de madurez hayan retrocedido a la fase de supervivencia ante cambios relevantes en su contexto de trabajo. En el punto anterior señalaba yo el impacto profesional causado por la llegada a la escuela de niños de tres

años. Pero otro tanto ha pasado en nuestro país y otros con la incorporación de nuevos proyectos curriculares, con la aparición de nuevas tecnologías, con la puesta en marcha de nuevos sistemas de organización del trabajo, etc. Las seguridades alcanzadas por las educadoras se rompen y deben a comenzar de nuevo el proceso.

Este proceso de consolidación progresiva tiene efectos notables sobre el auto concepto y la autoestima de los profesionales. Es un itinerario que las personas recorreremos en base al particular equilibrio que se vaya produciendo en nosotros entre competencias asumidas y tensión hacia el cambio (hacia el aprendizaje). En el fondo, lo que nos sucede a los profesores es que vamos creciendo tanto en competencias profesionales como en la imagen que nos hacemos de nosotros mismos.

Aunque no estoy muy seguro de su ortodoxia conceptual (por eso lo dejo en letra pequeña), suelo plantear a los profesores una especie de analogía entre el crecimiento personal (visto desde el modelo freudiano) y el crecimiento profesional. Justamente para resaltar esa intrínseca conexión entre lo que somos y sentimos sobre nosotros mismos y la forma en que abordamos nuestro crecimiento profesional.

Pues bien, según esta analogía freudiana, los profesores pasaríamos por tres grandes etapas: la *oral*, la *anal* y la *genital*.

En la etapa *oral* vivimos, sobre todo, una fuerte sensación de ansiedad, de necesidad de asimilar cosas, de chupar cuanto encontramos a nuestro paso. La vida profesional se convierte en un constante "chupar de la teta". Necesitamos que los otros nos digan cómo actuar, que nos den recetas. Vamos a congresos y a cursos para tomar muchos apuntes y hacernos con muchas fotocopias. Es una necesidad constante de recibir. Sentimos como una especie de vacío personal, de inseguridad que necesitamos colmar a través de la aportación exterior.

La etapa *anal* es una fase de realismo pesimista. La lucha entre expectativas idílicas y realidades tercas nos lleva a una cierta depresión. Si nos comparamos con las maravillas que otros hacen (o cuentan que hacen) nosotros somos "una mierda". No nos gusta lo que hacemos, nos parece poco presentable y preferimos ocultarlo. Es la fase del hacerse "invisible", de no sentirse en condiciones de que nos vean, de que se analice lo que hacemos, etc. Para evitar quedar en mal lugar preferimos ocultar lo que hacemos. Muchas veces nos enrocamos en posiciones defensivas haciendo responsables a los demás (la Administración educativa, la sociedad, las familias, etc.) de la precariedad de nuestra situación. Pero la verdad es que nuestro auto concepto y nuestra autoestima son bastante débiles.

La etapa *genital* es más expansiva y abierta. Uno acepta que lo que él es o hace no tiene por qué ser maravilloso. Uno es lo que es y con esas armas

ha de jugar sus bazas. Todos tenemos cosas mejores y peores, pero ahí está la gracia. Y se acepta el riesgo de compartir, de exponerse, de entrar en una relación horizontal. Es, sin duda, una muestra de madurez. No se tiene problema en que vean lo que hacemos, en que nos graven una clase, en compartir nuestras propias experiencias. Con seguridad vamos a ser criticados por unas cosas (porque siempre hay cosas que se pueden mejorar) y alabados por otras (porque también yo hago un esfuerzo y me siento relativamente seguro con respecto a mis propias competencias profesionales). Pero ése es justamente el motivo del intercambio y la relación mutua: no sólo recibir (como en la fase oral) sino compartir.

Creo que es muy sugerente esta analogía de los estadios profesionales. Desde luego, deja clara la relación entre *autoestima* y trabajo profesional. Algunos educadores nunca superan la *fase oral*. Es como si su vida profesional fuera una constante búsqueda de soluciones externas destinadas a colmar el vacío que sienten. Pero sucede que mientras esas soluciones las busquen fuera nunca estarán en condiciones de construirlas ellos mismos y de adueñarse de ellas, de hacerlas propias. Es como un itinerario profesional *parásito* y basado en las aportaciones externas. Otros educadores sí superan esa fase y se comprometen con una actuación más propia y autónoma. Pero si su confianza en sí mismos y su formación son escasas, si posees escasas herramientas para responder a las demandas que le van a plantear tanto los niños como la propia institución escolar, entonces corre el riesgo de hundirse en las arenas movedizas de la propia descalificación y de la frustración personal. La *fase anal* en los niños es un momento de alegría por la producción propia, aunque sólo se trate de las propias deyecciones. Pero con los adultos eso no funciona así y uno tiende a ocultar sus miserias. El educador anal se sentirá inseguro y preferirá mantener oculta su actuación para evitar su enjuiciamiento externo (que debido a su baja autoestima siempre tiende a pensar que será negativa). En algunos casos esta situación provoca regresiones (uno se instala en la fase oral) y en otros reacciones defensivas o incluso de confrontación (no hay mejor defensa que el ataque) descalificando cualquier iniciativa de los demás. La mejor integración entre auto concepto y autoestima se da, desde luego, en la *fase genital*. Uno se reconoce como sujeto y profesional con aspectos buenos y malos y acepta el riesgo de su imperfección porque lo compensa con la seguridad de sus valores. Sabe que puede aprender de los otros pero que también puede enseñarles. Y así, con esa confianza, se abre a la relación y al intercambio. Y ahí es cuando se está en inmejorables condiciones para aprender y desarrollarse profesionalmente.

### **El concepto del propio trabajo.**

El trabajo con niños pequeños aparece como un crisol de perspectivas. Puede plantearse desde visiones muy diversas entre sí. De hecho ésa es una de las características que presenta la Educación Infantil en la esfera internacional: los diversos países presentan tradiciones muy diferenciadas con respecto a sus políticas de infancia y a los dispositivos que han puesto en marcha para favorecer el correcto desarrollo de los niños y sus familias.

Esta divergencia de posicionamientos puede situarse entre un doble polo: el polo de los cuidados (a los niños y a las familias) y el polo de una actuación más educativa y centrada en el desarrollo psicológico, cultural y social de los niños pequeños (Moss, 2000<sup>6</sup>; Zabalza, 2001<sup>7</sup>).

En ese marco legal e institucional divergente no resulta extraño que también los profesionales acaben formándose ideas bastante diferenciadas de qué supone trabajar con niños pequeños y sobre qué aspectos de la atención deben poner el acento.

En el libro de *Didáctica de la Educación Infantil*<sup>8</sup> recogía yo el interesantísimo trabajo de Ashton (1975)<sup>9</sup> tratando de identificar la forma en que los educadores de niños pequeños entendían su trabajo. Aunque los autores hablan de profesores de Primaria hemos de recordar que en Inglaterra no existe formalmente la Educación Infantil y la escolarización primaria se inicia a los 5 años. Esto significa que, aunque sea con las debidas reservas, podemos tomar en consideración, sus aportaciones, al menos como un referente que nos sirva para contrastar diversas visiones sobre el trabajo educativo. Quiero referirme sólo a algunas de las conclusiones que se puede extraer de dicho trabajo:

- Apareció con claridad que los objetivos a los que se adhería cada profesor individual tenían sus raíces en sus creencias fundamentales sobre el propósito global de la educación como un todo. Esto es, dependía de si cada uno de ellos percibía la educación como proceso orientado a desarrollar los talentos e intereses individuales de cada niño o, por el contrario, la entendían como algo dirigido a equipar al niño/a con habilidades y actitudes apropiadas a la sociedad en que vive.
- También se hizo evidente la diferencia de puntos de vista en torno a qué aspectos del desarrollo de los niños debe centrarse la acción educativa. Para unos lo fundamental era el desarrollo moral y en ello había que centrar prioritariamente el trabajo. Para otros, lo fundamental era el desarrollo intelectual.
- Y en definitiva, el trabajo pudo constatar que los educadores variaban en cuanto a la percepción de su propio rol como educadores de manera paralela a como variaba su percepción de los objetivos de la educación. En otras palabras, los objetivos que los profesores manifestaron como prioritarios en la educación resultaban coincidentes con la percepción que tenían de su propio rol como educadores.

---

<sup>6</sup> Moss, P. et alii (2001): I servizi per l'infanzia nell'Unione Europea. Red de la Comisión Europea para la Infancia. Edizioni Junior. Bérgamo. Italia.

<sup>7</sup> Zabalza, M.A. (2001) : "El dilema entre les cures i l'educació a l'educació infantil", en *Temps d'Educació*, nº 25, 1er. Semestre de 2001. Pags. 187-210.

<sup>8</sup> Zabalza, M.A. (1987): Didáctica de la Educación Infantil. Narcea. Madrid. Pag. 103 y ss.

<sup>9</sup> Ashton, P. y otros (1975) : The Aims of Primary Education: a study of teachers' opinions. Mc Millan Education. Londres.

Esta triple constatación nos lleva a considerar que los educadores de infancia poseemos una imagen del trabajo que debemos hacer y que esa imagen sirve de fondo sobre el que se construye nuestra propia identidad como educadores. Y cabe suponer que esa misma imagen estará a la base de la forma en que enfocaremos nuestro trabajo (las cosas a las que daremos importancia, las estrategias que utilizaremos, los modos de relación que priorizaremos, etc.).

Esta cuestión del sentido de la escuela infantil, por otra parte, no pertenece estrictamente al mundo psicológico o profesional de cada educador sino que, en ocasiones, la propia normativa acaba rompiendo los esquemas previos e introduciendo nuevas perspectivas de acción.

Buen ejemplo de esta variación forzada de la "visión" del trabajo (y consiguientemente de la visión de uno mismo como profesional) ha sido, al menos en España, la reciente incorporación de niños de 3 años a las aulas de Educación Infantil. El tipo de cuidados que este nuevo grupo de "clientes escolares" precisaba era bien distinto al que estaban acostumbrados a dar las educadoras. Ahora les llegaban niños que aún no controlaban sus esfínteres, que poseían un menor grado de autonomía y precisaban, por tanto, de atenciones mucho más personales y directas y más saturadas de afectividad. En definitiva, un cambio sustantivo en los parámetros de la actuación profesional a los que estaban habituados.

Cuando los cambios son importantes puede fácilmente suceder que personas que se sentían seguras y bien equipadas para responder a los retos profesionales anteriores sufran un periodo de crisis y se resienta su autoestima. Probablemente lograrán ajustarse a las nuevas demandas pero también pudiera suceder que los cambios acabaran produciendo en ellos y ellas tan fuertes desajustes que no logren superar el desconcierto (o que mantengan las mismas posiciones anteriores violentando el nuevo enfoque del desempeño profesional).

La percepción del trabajo que poseemos los profesionales no es sólo una visión neutra y objetiva de la actividad que desempeñamos, posee connotaciones que la vinculan a nuestras propias expectativas. Al final, acabamos desarrollando una especie de "conversación" con nuestro trabajo ajustándonos a él y, a la vez, ajustándolo a nuestros deseos y necesidades personales. Los profesores no estamos en la "cadena productiva" de una fábrica de manufacturas. Nuestro trabajo es mucho más flexible y adaptable. Tenemos la opción de buscarle las vueltas para traerlo a nuestro terreno a nuestros intereses.

Pollard (1992)<sup>10</sup> se ha referido, en ese sentido, a lo que él denomina los "intereses inmediatos" (*the primary aims*) de los profesores y los utiliza como un punto de partida para identificar, analizar y contextualizar algunos de los factores que

---

<sup>10</sup> Pollard, A. (1992): "Teachers' responses to the reshaping of Primary education", en Arnot, M. y Barton, J.L.(Edits.): Voicing concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms. Edit. Triangle. Wallingford

influyen en las percepciones y sentimientos que los profesores van elaborando sobre su trabajo.

La cuestión central de este planteamiento es identificar qué nos produce satisfacción nuestro trabajo. Siguiendo la idea de Pollard, Anastasia Vlanchou (1999)<sup>11</sup> planteó a algunos profesores la cuestión de cómo vivían la enseñanza, qué les gustaba y disgustaba más de su trabajo. Los profesores consultados centraban las *satisfacciones* en el hecho de "estar en contacto con los niños". Eso era lo que le daba mayor cúmulo de satisfacciones y sobre ese eje construían su propia identidad profesional. Estar con los niños significaba establecer relaciones con ellos, tratar de responder a sus demandas, contribuir a su desarrollo personal e intelectual, etc. Estar con los niños significa, en lo operativo, actuar como compañía adulta pero también como instructor y como agente disciplinario.

Aquí es donde entra la idea de Neill, antes mencionada, sobre el "ego" de los profesores. Esa capacidad de influir en los niños es lo que les da seguridad y colma sus fantasías de omnipotencia. Los convierte en "indispensables" o, cuando menos, en sujetos importantes ("otros significativos") en la vida de los niños, que con frecuencia son vistos como sujetos incompletos que irán mejorando como fruto de la interacción con sus profesores.

En cambio, las *insatisfacciones* vienen, sobre todo, de las exigencias burocráticas y administrativas que se les exigen: completar las fichas, hacer informes, preparar programaciones, gestionar la institución, etc. Sienten que tales exigencias ejercen una fuerte presión sobre ellos y que por mucho esfuerzo diario que les dediquen nunca consiguen estar al día. Sienten, además, que se trata de actividades que les alejan de su interés fundamental que es estar con los niños.

Forma parte de esa idea de muchos profesores de que la programación, la presentación y formalización de documentos (PEC, PCC, unidades didácticas, proyectos de innovación, etc.) forma parte de la "burocracia pedagógica" y resulta, desde luego, mucho menos gratificante que las actividades prácticas en clase.

En definitiva, también de esta manera, los educadores establecemos una especie de prioridades sobre nuestra actuación. Se refuerzan y destacan aquellas cosas que nos producen especial satisfacción y se tratan de minimizar aquellas otras en las cuales nos sentimos menos fuertes (auto concepto) o de cuya realización se derivan menos satisfacciones.

---

<sup>11</sup> Vlanchou, A. (1999): Caminos hacia una educación inclusiva. Edit. La Muralla. Madrid  
Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators  
<http://www.waece.com> - [info@waece.com](mailto:info@waece.com)

## CONCLUSION: LA FORMACION Y EL APOYO COMO MECANISMOS DE MEJORA DE LA AUTOESTIMA PROFESIONAL

Todas las consideraciones anteriores nos llevan a resaltar, una vez más, la importancia de la formación y el apoyo como mecanismos para el desarrollo y la mejora profesional de los educadores.

Una de las características que más me han llamado la atención de las escuelas infantiles de alta calidad (afortunadamente he tenido la oportunidad de conocer muchas de ellas en Italia, en Portugal, en España, en Inglaterra, en Uruguay, en Chile, en Cuba, etc.) es la seguridad que se les nota a las educadoras de esas escuelas. Con estilos distintos, con recursos muy diversos, con grupos de niños muy diferentes, pero todas ellas tenían claro qué era lo que querían hacer y cómo. Su desparpajo y seguridad, su capacidad para justificar el planteamiento que habían hecho era, sin duda, la mejor expresión de que poseían una autoestima elevada. Y no cabe duda que tal percepción de sí mismas tenía mucho que ver con la sólida formación que demostraban.

La literatura especializada en formación del profesorado presenta como algo fuertemente contrastado que la formación del profesorado pasa por el desarrollo de una identidad profesional que se basa en tres componentes sustanciales:

- la *formación disciplinar* (relacionada con el campo científico-doctrinal en que deberán moverse: en nuestro caso concreto el conocimiento del desarrollo infantil y de las actuaciones genéricas y sectoriales que pueden favorecerlo, incluido el dominio de las disciplinas que forman parte del currículo de esa etapa)

- la *formación pedagógica* (relacionada con el desarrollo de aquellas competencias teóricas y prácticas que tienen que ver con el conocimiento de los alumnos, de la institución escolar y del currículum escolar, es decir, todo aquello que les capacitará para poder enseñar).

- la *formación personal* (relacionada con el propio desarrollo personal de los profesores en cuanto individuos: madurez y equilibrio personal, autoestima, capacidad de relación, "normalidad" en los aspectos fundamentales de la personalidad y el carácter, etc.).

Hasta aquí esto es de cajón y parece una cuestión de sentido común. Sin embargo parece claro que el peso de esos tres componentes se distribuye de forma desigual en la formación real (inicial y permanente) de los profesores y profesoras actuales sea cual sea el nivel educativo en el que ejercen su profesión.

Suele decirse que en el nivel de la Educación Infantil y Primaria predomina el componente pedagógico sobre el científico. Justamente lo contrario de lo que ocurre en el nivel de la enseñanza secundaria y en la

universidad donde se produce un claro predominio de lo científico sobre lo pedagógico.

Pero el aspecto común a todos ellos es la práctica inexistencia de la llamada *formación personal*. Los centros formativos que proveen la formación inicial se sienten incapaces de integrarla en sus Planes de Estudios porque resulta un tipo de intervención peligrosa y de difícil articulación.

“¿Cómo demonios se podría hacer para formar la afectividad de los futuros profesores?”, se preguntan los responsables de las Facultades de Educación. Y aunque se incluyera algún tipo de iniciativa al respecto (dinámica de grupos, tutoría personalizada, laboratorios de desarrollo de competencias de tipo afectivo o emocional, etc.) resultaría inviable obligar a cursarla y más aún pretender evaluarla.

Algunas experiencias se han comenzado a poner en marcha, de todas maneras. Redón (2001)<sup>12</sup> acaba de presentar una interesante propuesta de “talleres de desarrollo socio-personal” que ella misma lleva a cabo en la Universidad del Mar en Viña del Mar de Chile. Experiencias de este tipo deberían ser más frecuentes en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

Tampoco resulta fácilmente abordable el desarrollo personal desde la óptica de la formación permanente. Las experiencias habituales de “grupos de discusión”, “sistemas de apoyo entre colegas”, “supervisión personal”, etc. con ser muy interesantes resultan hasta la fecha muy minoritarias y escasamente atractivas para el profesorado en general.

La cuestión que me atrevo a plantear aquí es que, en mi opinión, el desarrollo de un auto concepto y una autoestima equilibrados sólo es posible mediante un fuerte refuerzo de esa dimensión personal. Un buen ejercicio de la educación infantil (pero también de la actuación en los otros niveles educativos) nunca será posible contando sólo con los dos primeros componentes del tripode formativo antes mencionado. Por mucho conocimiento que se posea en el ámbito disciplinar o en el pedagógico, ese equipamiento resultará insuficiente para entablar en buenas condiciones la profunda relación personal que conlleva la atención a niños pequeños. Sobre todo porque se produce una gran demanda de *implicación personal* y en cierta medida, también de *compromiso*. Se precisa, para todo ello, de una especial **sensibilidad personal** que sólo se obtiene a través de la formación personal.

Lo que hace que un profesor sea capaz de actuar con soltura y dominio de la situación con respecto a los niños pequeños es, creo yo, su capacidad para

---

<sup>12</sup> Redón, S. (2001): “Talleres de desarrollo socio-personal”. Comunicación presentada en el // Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria, organizado por la AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria) y la Universidad de Los Lagos. Osorno (Chile) 29 Octubre – 1 de Noviembre de 2001.

*descentrarse* (en el más puro sentido *brechtiano* del término), para abrirse a la *alteridad*, para *ponerse en el lugar del niño* y saber mirar desde esa óptica el trabajo escolar. Puede que haya técnicas que faciliten ese comportamiento, pero a buen seguro que sólo las técnicas no lograrán un buen resultado.

Es bien cierto que también son importantes los componentes científicos y pedagógicos. Sin ellos no habrá la posibilidad de operativizar una buena educación (la educación es un espacio de actuación profesional que requiere de conocimientos y técnicas específicas, si no, se convierte en pura palabrería). No se está negando ese principio de sentido común. Sólo trato de insistir en que con eso no basta porque es preciso un fondo de *seguridad* y *disposición personal* que actúa como condición previa.

En mi opinión, y por mi experiencia, los profesores y profesoras de Educación Infantil suelen poseer una buena autoestima. Incluso, en algunos casos, una autoestima excesiva. Pero eso es más higiénico, aunque no se corresponda con la realidad, que el poseerla baja. No son infrecuentes, tampoco, los casos en que se tiene escasa claridad con respecto a sí mismo, al trabajo a desempeñar y a nuestra capacidad efectiva para hacerlo de buena manera. Y cuando eso sucede uno tiende al enclaustramiento, a la desvalorización de las propias iniciativas y, desde luego, a evitar la interacción e intercambio con los otros colegas.

Por eso se precisan estrategias de formación que impliquen una revisión de las percepciones y también de los sentimientos. Analizar las propias clases y el "estilo" personal de relación y trabajo con los niños, revisar nuestras ideas sobre qué supone hoy en día llevar a cabo un proyecto valioso y efectivo de Educación Infantil, chequear la influencia que nuestra biografía puede estar teniendo en nuestra actividad profesional. En fin, "iluminar" un poco ese amplio y generalmente brumoso espacio en el que se asienta nuestro auto concepto y nuestra autoestima. Cuanto mejor lo conozcamos en mejores condiciones estaremos para gestionarlo adecuadamente y para buscar optimizar nuestros puntos fuertes.