

Power to the Profession

Ciclos de decisión 345+6:

Niveles profesionales, la preparación del educador de la primera infancia, y la remuneración

American Federation of State, County and Municipal Employees

American Federation of Teachers

Associate Degree Early Childhood Teacher Educators

Child Care Aware of America

Council for Professional Recognition

Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children

Early Care and Education Consortium

National Association for Family Child Care

National Association for the Education of Young Children

National Association of Early Childhood Teacher Educators

National Association of Elementary School Principals

National Education Association

National Head Start Association

Service Employees International Union

ZERO TO THREE

JULIO 2019

Power to the Profession (P2P) es una iniciativa nacional conjunta que tiene como fin el definir la profesión de la educación de la primera infancia al establecer un marco unificador para la orientación profesional, conocimientos y competencias, capacitaciones, estándares de práctica y remuneración para los educadores.

Las siguientes recomendaciones representan componentes claves de este marco unificador. Las tres primeras recomendaciones forman parte de los ciclos de decisión 345 de P2P, los cuales se enfocan en las distinciones entre los niveles profesionales y la preparación del educador de la primera infancia. La cuarta recomendación abarca el ciclo de decisión 6, el cual se enfoca en la remuneración.

Los Ciclos 1 y 2 están asequibles [aquí](#) y [aquí](#).

Para compartir sus pensamientos y comentarios sobre este borrador, por favor visite www.powertotheprofession.org o mándenos un correo electrónico a p2p@naeyc.org.

ÍNDICE

Gráfico	1
Introducción	2
Hacia dónde vamos: visión audaz	3
En dónde estamos: realidades difíciles	4
Llegar desde aquí hasta allá: el camino hacia un marco unificador	6
1. Diferenciación significativa	9
<i>En dónde estamos:</i> un sistema incoherente y desigual que no logra identificar las diferencias en la preparación, las habilidades y la experiencia	
<i>Recomendación del grupo de trabajo:</i> establecer una profesión de la educación de la primera infancia con tres designaciones distintas y significativas	
2. Programas de preparación coherentes y de buena calidad	12
<i>En dónde estamos:</i> una variedad de programas de preparación de calidad desigual	
<i>Recomendación del grupo de trabajo:</i> establecer el conjunto principal de programas de preparación	
3. Especializaciones estructuradas	22
<i>En dónde estamos:</i> especializaciones que refuerzan la fragmentación sin competencias comunes	
<i>Recomendación del grupo de trabajo:</i> primero, generalizar; después, especializar	
4. Remuneración similar (Ciclo de decisión 6)	20
¿Por qué enfocarse en la remuneración?	
<i>En dónde estamos:</i> menospreciado, sin financiamiento y desigual	
<i>Recomendación del grupo de trabajo:</i> establecer remuneraciones similares (incluidos los beneficios) para cualificaciones, experiencia y responsabilidades similares	
Conclusión: La remuneración justa es posible y vale la pena	
Notas Finales	31
APÉNDICE A: Creando una profesión en medio de un campo mucho más amplio	33
APÉNDICE B: Marco unificador para la preparación, competencias, responsabilidades y remuneración	34

El Marco Unificador de la Profesión de la Educación de la Primera Infancia: Primera Edición



Estos son los niños de los Estados Unidos.



Sus primeros años de vida son el período de desarrollo cerebral más rápido.



Los niños, las familias y la sociedad se benefician de la educación de la primera infancia de manera inmediata y a largo plazo.



Pero el alcance de los beneficios que se obtienen depende de la calidad de las experiencias y de la educación.



Y la profundidad de la calidad depende de la fuerza de los educadores de la primera infancia.

Estos niños son todos los niños de nuestro país, más de 40 millones de ellos, desde el nacimiento hasta los 8 años, con una gran diversidad racial, geográfica, lingüística y cultural.

Una de las mejores cosas que nuestro país puede hacer para apoyar y mejorar los resultados de estos niños y sus familias es hacer inversiones significativas e importantes de manera continua en la educación de alta calidad de la primera infancia.

Debido a que las relaciones positivas son muy importantes en cuanto a la calidad, invertir de manera específica en los *educadores* de la primera infancia es lo mejor que se puede hacer para mejorar la *educación* de la primera infancia.

INTRODUCCIÓN

Los educadores de la primera infancia con habilidades, conocimientos y apoyo brindan programas para la primera infancia de alta calidad. Al brindar una mala preparación y remuneración a los educadores, los Estados Unidos perjudica la calidad y disminuye los beneficios a corto y largo plazo para los niños, las familias y la economía. También estamos perjudicando a los mismos educadores, principalmente a las mujeres y, por lo general, de comunidades de diversas razas y etnias, cuyos salarios a nivel de pobreza evitan que el costo del cuidado para las familias sea más alto de lo que ya es.

Los problemas de inequidad y desigualdad profundamente arraigados han moldeado nuestra profesión, al igual que han moldeado nuestro mundo. Estos prejuicios son individuales e institucionales, explícitos e implícitos, se basan en la raza, clase social, género, sexo, capacidades, idioma, religión y otras identidades. Estos prejuicios, arraigados en estructuras sociales, políticas, económicas y educativas, forman parte de lo que ha evitado que el campo avance de manera exitosa como una profesión capaz de mejorar con eficacia los resultados para los niños y las familias.

Nuestros niños viven en un mundo cada vez más diverso, y necesitan y se benefician de una fuerza laboral que plasme y represente ese mundo. Debido a esto, cuando nuestros sistemas perjudican a los educadores, también pueden perjudicar a los niños y sus familias. La situación inversa también es verdadera: Cuando nuestros sistemas ayudan a los educadores, ayudamos a los niños y sus familias.

La teoría detrás de la iniciativa de Power to the Profession (P2P) es la siguiente: A fin de recibir significativas inversiones públicas de manera continua que les permitan a los niños beneficiarse de una educación de la primera infancia de alta calidad, los educadores de la primera infancia y las partes interesadas deben estar de acuerdo con respecto a algunos elementos básicos de la profesión diversa, eficaz, equitativa y bien remunerada que todos queremos. Esta base se construye sobre el concepto de que los niños y las familias se beneficiarán de lo siguiente:

- ➔ una profesión de la educación de la primera infancia diferenciada (*Ciclo de decisión 1*)
- ➔ con conocimiento, habilidades y competencias especializadas (*Ciclo de decisión 2*)
- ➔ que se adquieren en el camino de preparación profesional y se implementan en profundidades y amplitudes diversas, en todos los estados y entornos (*Ciclo de decisión 345*),
- ➔ que lleva a que los educadores reciban remuneraciones que reflejan el valor de su trabajo calificado (*Ciclo de decisión 6*),
- ➔ con estructuras de rendición de cuentas, recursos y sistemas de apoyo en marcha para promover y sostener la profesión a fin de plasmar la diversidad de los niños pequeños con los que se trabaja y reducir el impacto de las barreras estructurales, como el racismo, el sexismo, la discriminación por clase social, el elitismo y los prejuicios (*Ciclos de decisión 7 y 8*).

El objetivo de P2P en *este conjunto* de Ciclos de decisión (345+6) es establecer la primera edición del primer *Marco unificador de la profesión de la educación de la primera infancia*, que define la preparación profesional, las responsabilidades, el alcance de la práctica, la especialización y la remuneración, a fin de promover las políticas públicas, el financiamiento adicional y su distribución equitativa, y el cambio de sistemas en distintos entornos y sectores de aprendizaje temprano.¹

Orientado hacia la creación de un marco que se pueda implementar para los educadores de la primera infancia, P2P tiene la obligación de encontrar el equilibrio entre lo audaz y lo posible, por nuestras responsabilidades hacia la profesión actual y futura. Debido a esto, estos Ciclos de decisión se elaboraron teniendo en cuenta la visión de a dónde queremos ir como educadores de la primera infancia arraigada en la comprensión de dónde estamos.

Hacia Dónde Vamos: Visión Audaz

Nuestra visión es que todos los niños, desde el nacimiento, tengan la oportunidad de beneficiarse de una educación de la primera infancia de alta calidad a cargo de un grupo de trabajo eficaz, diverso, bien preparado y bien remunerado. Para alcanzar esta visión, que se funda en el informe de la Academia Nacional de Medicina (National Academy of Medicine, NAM), titulado *Transforming the Workforce* (Transformar el grupo de trabajo), necesitamos construir una estructura para la profesión de la educación de la primera infancia del futuro en la que:²

- ➔ Todos los niños, desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, en todos los entornos, reciban apoyo de los educadores de la primera infancia que tengan reconocidos títulos y credenciales de la primera infancia.
- ➔ Los educadores de la primera infancia en todos los niveles de la profesión sean valorados, respetados y bien remunerados en cuanto a la importante función que cumplen.
- ➔ Los educadores con responsabilidades importantes en distintos entornos y grupos de edad se preparen para el nivel de Educador de la primera infancia III (a fin de obtener un título de licenciado en la educación de la primera infancia), como mínimo.
- ➔ Cualquier persona que quiera convertirse en un educador de la primera infancia, en cualquier nivel, pueda acceder de manera equitativa a una preparación y desarrollo profesional asequible y de buena calidad que lo ayude a desarrollar el conjunto común de conocimiento, habilidades y competencias.³
- ➔ Los educadores de la primera infancia en todos los niveles reciban una buena remuneración de acuerdo con el complejo y demandante trabajo que realizan, como parte de un sistema que reconoce el costo de la calidad y financia la educación de la primera infancia como el servicio público que es.

A fin de alcanzar esta ambiciosa visión enfocada en la equidad, el financiamiento de la educación de la primera infancia de alta calidad tendrá que cambiar y crecer. Los gobiernos locales, estatales y federales tendrán que adoptar aumentos significativos e importantes en la inversión de fondos al reconocer los beneficios individuales y sociales que se obtienen cuando los niños y las familias tienen acceso a entornos de aprendizaje temprano de alta calidad con maestros que cuentan con conocimientos, habilidades y apoyo.

Además de aumentar la regularidad, la fiabilidad y el monto total de fondos, también debemos decidir cómo y dónde se invertirán esos fondos. Aumentar la inversión de fondos en un sistema desigual puede mejorar la situación, pero aún quedarán algunos problemas sin resolver. Por lo tanto, junto con nuestro trabajo para aumentar la inversión de fondos, también debemos derribar las barreras institucionales y estructurales que existen en todos lados, desde las fórmulas de financiamiento federal hasta las instituciones de educación superior, a fin de evitar profundizar las divisiones y desigualdades existentes, incluso cuando trabajamos para eliminarlas.

En Dónde Estamos: Realidades Difíciles

A pesar del aumento en la atención y la inversión en la educación de la primera infancia, este sigue siendo un sistema desigual, inestable y fragmentado que ha sido muy mal financiado. Esto también ha provocado que varias generaciones de niños no hayan recibido el tipo de oportunidades de aprendizaje temprano de alta calidad que la ciencia dice que necesitan, creando un entorno de carencia en el que no se pueden resolver los desafíos y se proponen intercambios imposibles. Por ejemplo, los educadores de la primera infancia, en promedio, ganan tan poco que alrededor de la mitad de la fuerza laboral que se dedica a los cuidados infantiles depende de los beneficios públicos.⁴ Al mismo tiempo, en 35 estados, las familias pagan más por cuidado infantil a tiempo completo que por su hipoteca.⁵

Malinterpretado y menospreciado. Muchas veces malinterpretado como una clase de “servicio de guardería”, el cuidado infantil se ha considerado históricamente como un servicio privado que deben financiar los padres. Sin embargo, un conjunto importante de las investigaciones y la ciencia más recientes ha dejado claro que la educación de la primera infancia de alta calidad, brindada a través de un sistema mixto, es un servicio público que genera beneficios individuales y colectivos a corto y largo plazo. Se necesita una inversión de fondos significativa por parte del gobierno para eliminar la brecha en el financiamiento, que es responsable de la situación actual en la que los padres no pueden pagar más y los educadores no pueden cobrar menos.

Muchas etiquetas y funciones, pero sin correspondencia en la preparación, las responsabilidades y la remuneración. Como consecuencia de nuestra incapacidad colectiva de invertir adecuadamente en cuidado infantil y aprendizaje temprano de alta calidad, la fuerza laboral de la educación de la primera infancia carece de unión y de preparación adecuada para satisfacer las necesidades de los niños pequeños en la etapa más importante de su desarrollo. En esta fuerza laboral, existen muchas etiquetas, designaciones y funciones que varían según el estado, el sector y el entorno, incluidos *agentes, maestros, asistentes, auxiliares, maestros titulares, cuidadores infantiles, empleados de guarderías infantiles, educadores, cuidadores, maestras jardineras, maestros de escuela primaria y maestros de preescolar*. Estos términos, usados sin claridad ni coherencia, no tienen ningún significado en cuanto a su respectiva (y distinta) preparación, responsabilidades, expectativas y niveles de remuneración.

Una situación en la que todos salen perdiendo

Los padres no pueden pagar más. Los educadores no pueden ganar menos.

EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA

CASI LA
1/2

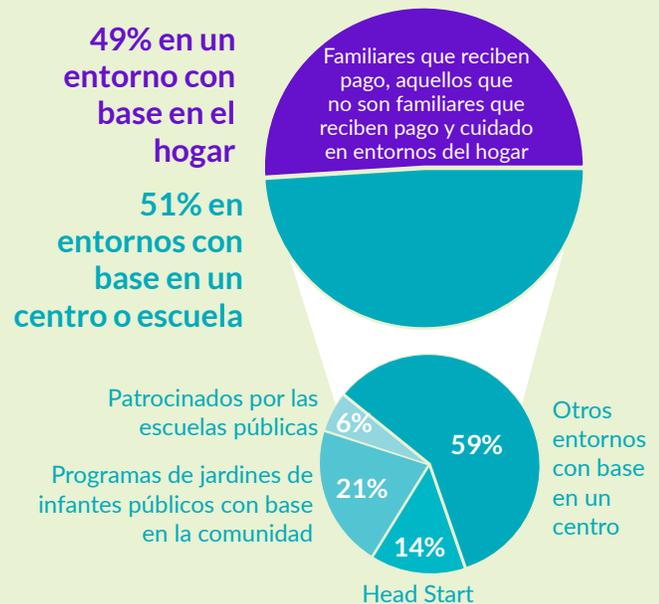
depende de los
beneficios públicos

FAMILIAS



En 35 estados pagan más por su cuidado infantil que por su hipoteca

2 millones de educadores están educando a niños desde nacimiento hasta los 5 años



La mitad de los cargos en la educación de la primera infancia no cuentan con requisitos de cualificaciones educativas mínimas para la licencia de cuidado infantil.

Los requisitos en cuanto a la preparación han aumentado, pero solo para algunos. En las últimas dos décadas, en parte por el impulso del entendimiento cada vez mayor de la ciencia sobre el desarrollo temprano del cerebro, los sistemas federales y estatales de la primera infancia subieron los niveles de la preparación profesional requerida, en ciertos programas y para ciertas personas. La educación preescolar y los jardines de infantes financiados por el estado, por ejemplo, que ahora tienen inscritos a más de 1.5 millones de niños en 60 programas de 43 estados y el Distrito de Columbia, han ayudado a abrir el camino para que se requiera que los maestros titulares tengan un título de licenciado.⁶ 23 de los estados que cuentan con programas de jardines de infantes públicos requieren que las maestras jardineras titulares tengan un título de licenciada, como mínimo, en todos los entornos y programas, mientras que 14 estados adicionales requieren que las maestras jardineras tengan un título de licenciada únicamente en ciertos tipos de programas y entornos, como en escuelas públicas.⁷ La mayoría de esos programas también requieren capacitación especializada en jardín de infantes.

Sin embargo, para Head Start, el congreso estableció un requisito en 2007 que dice que el 50 % de su fuerza laboral de maestros titulares con base en el centro deben tener un título de licenciado o un título superior en educación de la primera infancia o en un campo relacionado (en aquel momento, el 44 % cumplía con ese requisito, ahora el 73 % cumple con el requisito). Aún así, el éxito de los estados varía de forma significativa: más del 90 % de los maestros de Head Start de Virginia Occidental y del Distrito de Columbia tienen un título de licenciado o un título superior, mientras que solo se puede decir lo mismo del 36 % de los maestros en Nuevo México.

Los educadores de la primera infancia que trabajan en jardín de infantes hasta 3.º grado (K-3) también tienen que tener un título de licenciado, aunque no debe ser necesariamente en educación de la primera infancia, así como una licencia o certificación. Las disparidades son significativas aquí; con la ciencia para el desarrollo del aprendizaje temprano desde el nacimiento hasta los 8 años, creemos que los educadores que trabajan en los grados de K-3 deben estar preparados y capacitados en la educación de la primera infancia para ser eficaces.

De los aproximadamente 2 millones de educadores de la primera infancia que prestan servicios a niños desde el nacimiento hasta los 5 años en los Estados Unidos, aproximadamente 1 millón trabajan en entornos con base en el hogar, lo que incluye a familiares y no familiares remunerados. Del millón restante, el 6 % son empleados de programas patrocinados por las escuelas, el 14 % trabaja en programas financiados por Head Start y el 21 % son empleados de programas de jardines de infantes con financiación pública que no estuvieron patrocinados por escuelas. El cincuenta y nueve por ciento de los educadores de la primera infancia que no tienen base en el hogar trabajan en los “otros” programas con base en un centro y el 70 % de los trabajos que involucran a lactantes y niños pequeños se encuentran en esos entornos.

Los trabajos y, principalmente, los niños se encuentran en estos entornos con base en la familia y en estos “otros” entornos. Mientras que el 16 % de los niños de 3 años y el 44 % de los niños de 4 años se encuentran en entornos públicos de preescolar, como Head Start o un programa de preescolar financiado por el estado, la mayoría de los niños reciben educación de jardín de infantes en otros entornos, incluidos los entornos de cuidado infantil privado y cuidado infantil familiar. Mientras tanto, el 48 % de los lactantes menores de 1 año y el 54 % de los niños pequeños entre 1 y 2 años reciben algún tipo de cuidado no parental, y el 10 % y el 21 % de los cuidados, respectivamente, se

realiza en entornos con base en un centro. A excepción del cuidado que no requiere una licencia, muchos de los restantes entornos de cuidado infantil familiar están principalmente sujetos a requisitos de licencia de cuidado infantil, donde las calificaciones educativas son, por lo general, mínimas.⁸

Por ejemplo, en seis cargos actuales de educadores de la primera infancia en 50 estados, los legisladores estatales tienen aproximadamente 300 oportunidades para establecer requisitos de calificaciones mínimas en la licencia estatal del cuidado infantil, de acuerdo con el Center for the Study on Child Care Employment (Centro para el Estudio del Empleo en el Cuidado Infantil).⁹ Pero en solo dos situaciones, o en el 0.7 % de las situaciones, el requisito mínimo es tener un título de licenciado o un título superior, y esto es para los directores de un centro únicamente. La mitad de los cargos en la educación de la primera infancia, en todos los estados, no cuentan con requisitos de calificaciones educativas mínimas para la licencia de cuidado infantil.

Sin embargo, incluso en la ausencia de estos requisitos iniciales, los educadores siguen adelante. Como describe el Center for the Study on Child Care Employment:

A pesar de que los requisitos de calificaciones son bajos, muchos maestros que trabajan en escuelas y en programas de cuidado y educación temprana con base en un centro han obtenido títulos de licenciado y la mayoría de estos educadores han completado en la universidad algún trabajo académico relacionado con el desarrollo en la primera infancia. Del mismo modo, más de un tercio de los educadores iniciales en entornos con base en el hogar han obtenido al menos un título de asociado. Pero, debido a la falta de uniformidad en los requisitos educativos mínimos y en el financiamiento en los programas y entornos, en cualquier estado, las calificaciones que los niños pueden esperar que sus maestros tengan dependen del tipo de programa disponible y accesible para la familia según sus circunstancias, en lugar de depender de sus necesidades en cuanto al desarrollo y la educación.



Llegar Desde Aquí Hasta Allá El Camino Hacia Un Marco Unificador

Todos los niños, todas las edades, todos los entornos. El objetivo principal de P2P es asegurarse de que, independientemente del entorno, todos los niños, desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, experimenten el beneficio de tener un grupo bien formado, bien remunerado y diverso en cuanto a lo social y lo cultural de educadores de la primera infancia. Debido a esto, las políticas y las estructuras que recomendamos de forma colectiva están diseñadas para alcanzar ese objetivo.

En esta primera edición del Marco unificador, queremos movilizar el campo de la primera infancia para establecer un lenguaje común a fin de avanzar de forma inmediata con una agenda unificada

que prepare el camino para un futuro de grandes expectativas. El objetivo es cumplir con el requisito de la Academia Nacional de Medicina de establecer caminos y cronogramas plurianuales. Las futuras iteraciones de este marco se basarán en este fundamento y progresarán a medida que progrese el campo.

Construir un puente. La implementación del marco construirá un puente entre el presente y el futuro. Incluirá recomendaciones para establecer políticas que respeten e incluyan al grupo de trabajo existente, que reconozcan su dedicación y experiencia, y que aseguren que no se lo excluya. Estas políticas incluirán políticas sobre la condición de derechos adquiridos que reflejarán las necesidades de los niños y de las familias, responderán a las opiniones del campo, reflejarán las realidades de cada estado y comunidad, se basarán en datos precisos de la fuerza laboral y estarán arraigadas en los conocimientos y la experiencia de los educadores que ya han vivido el proceso de aumento en los requisitos educativos y que comprenden lo que se necesita para tener éxito. Otras políticas fundamentales para construir puentes incluyen presentar enfoques flexibles para demostrar competencia. Todas las políticas que fomentamos se estructurarán de tal manera que los nuevos requisitos de educación y cualificación se introduzcan progresivamente, acompañados por inversiones públicas adicionales y apoyo extensivo que aborden de manera completa los importantes desafíos que la fuerza laboral enfrenta al obtener títulos y credenciales, incluidas las credenciales de Asociado en Desarrollo Infantil (Child Development Associate, CDA), los títulos de asociado y los títulos de licenciado.

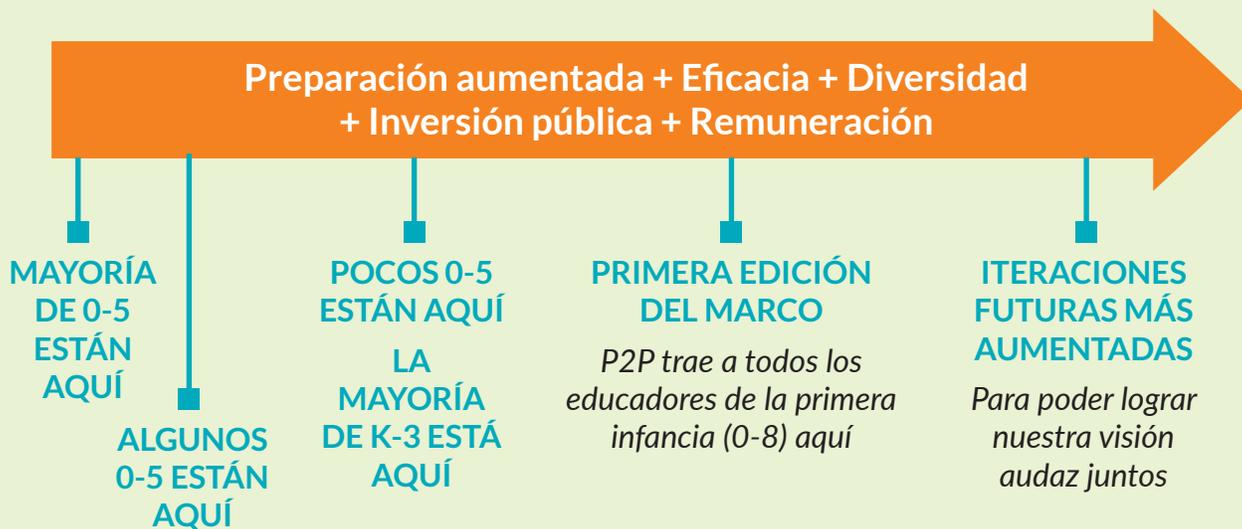
Las siguientes recomendaciones representan los componentes clave de este Marco unificador. Las primeras tres forman parte del *Ciclo de decisión 345* de P2P, que se enfoca en la diferenciación de

Llegar desde aquí hasta allá: el camino hacia un marco unificador

En esta primera edición del marco, queremos movilizar el campo de la primera infancia para establecer un lenguaje común a fin de avanzar de forma inmediata con una agenda unificada que prepare el camino para un futuro de grandes expectativas.

El objetivo es cumplir con el requisito de la Academia Nacional de Medicina de establecer caminos y cronogramas plurianuales. Las futuras iteraciones de este marco se basarán en este fundamento y progresarán a medida que progrese el campo.

La realidad es que las políticas públicas y los sistemas de financiamientos que impactan a los educadores de la primera infancia están lejos del marco unificador recomendado por Power to the Profession.



trayectorias y programas de preparación. La cuarta forma parte del *Ciclo de decisión 6*, que se enfoca en la remuneración.

Cuando pensamos en la implementación, prometemos lo siguiente:

- ➔ No fomentaremos el establecimiento de más requisitos en la educación sin fomentar la incorporación de fondos para proveer el apoyo necesario y la remuneración auxiliar.
- ➔ No fomentaremos nuevas reglamentaciones sin promover la incorporación de fondos para implementarlas.
- ➔ No fomentaremos políticas que tengan un efecto desproporcionado y negativo en los educadores de comunidades de diversas razas y etnias.
- ➔ Fomentaremos políticas que atenúen consecuencias indeseadas y que establezcan importantes caminos para progresar.
- ➔ Fomentaremos el establecimiento y la implementación de cronogramas que identifiquen los desafíos que enfrenta el grupo de trabajo actual para cumplir con las nuevas reglamentaciones y requisitos de manera realista.

Además, nos guiaremos por los principios de la ciencia de la implementación como orientación y por el poder del grupo para mantenernos firmes juntos y hablar con una sola voz a los responsables del desarrollo de políticas en nombre de los niños, las familias y los educadores de la primera infancia.

1. DIFERENCIACIÓN SIGNIFICATIVA

RECOMENDACIONES

En dónde estamos: un sistema incoherente y desigual que no logra identificar las diferencias en la preparación, las habilidades y la experiencia

La fuerza laboral actual, en su conjunto, no recibe la preparación, el apoyo o la remuneración suficiente para implementar prácticas coherentes y eficaces con los niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. Dada la realidad actual, es difícil identificar a aquellos que son eficaces en la práctica. En nuestra estructura actual, independientemente de la profundidad y la extensión de su preparación, los educadores de la primera infancia, por lo general, adquieren niveles similares de responsabilidad y ganan una remuneración similar.

Incluso cuando se avanza, persisten las mismas responsabilidades y los mismos salarios. Mientras que la mayoría de los estados ofrecen oportunidades de desarrollo profesional que ayudan a progresar a una parte de la fuerza laboral actual, su complejidad puede alejar a otros; y cuando estas oportunidades, que son como escaleras, tienen múltiples peldaños, como ocurre en muchos estados, es muy difícil que los legisladores las comprendan y, más importante, es muy difícil que los educadores puedan aprovecharlas. Además, incluso si las personas logran progresar gracias

a las oportunidades de desarrollo profesional, por lo general, se encuentran en una situación en la que ganan los mismos salarios con las mismas responsabilidades laborales que tenían en cargos menos avanzados. Por último, los niveles en el desarrollo profesional generalmente no concuerdan con los requisitos de cualificación del personal para los requisitos de la licencia de maestros de escuelas públicas en grados iniciales, la licencia de asistentes educativos en grados iniciales, los Sistemas de Calificación y Mejora de Calidad (Quality Rating and Improvement Systems, QRIS), los programas de jardines de infantes públicos o la licencia de programas de cuidado infantil.

Los niveles en el desarrollo profesional generalmente no concuerdan con los requisitos de cualificación del personal para los requisitos de la licencia de maestros de escuelas públicas en grados iniciales, la licencia de asistentes educativos en grados iniciales, los Sistemas de Calificación y Mejora de Calidad (Quality Rating and Improvement System, QRIS), los programas de jardines de infantes públicos o la licencia de programas de cuidado infantil.

Desigualdad y estratificación. La nivelación y la diferenciación no congruentes e incoherentes generan situaciones adicionales de desigualdad y aumentan la estratificación. Los datos indican que los educadores de comunidades de diversas razas y etnias se encuentran principalmente en los cargos con menor salario,

como auxiliares y asistentes, dentro de este campo ya caracterizado por un salario bajo. De hecho, “la concentración de la diversidad étnica y lingüística en las categorías con salarios más bajos de la profesión (de la educación y el cuidado de la primera infancia) genera una estratificación racial en los cargos profesionales”, con efectos reales en la remuneración.

Un estudio local reciente descubrió, por ejemplo, que los profesionales de América Latina y Asia/el Pacífico tienden a ocupar cargos de maestros auxiliares con salarios bajos, mientras que los profesionales blancos no hispanos tienden a ocupar cargos de maestros titulares.

A nivel nacional, en promedio, las educadoras afroamericanas que trabajan a tiempo completo con niños desde el nacimiento hasta los 5 años de edad ganan 84 centavos por cada dólar que ganan sus

La desigualdad en acción

Las mujeres afroamericanas educando niños entre 0-5 ganan en promedio

\$4,395 menos por año que sus pares de raza blanca.

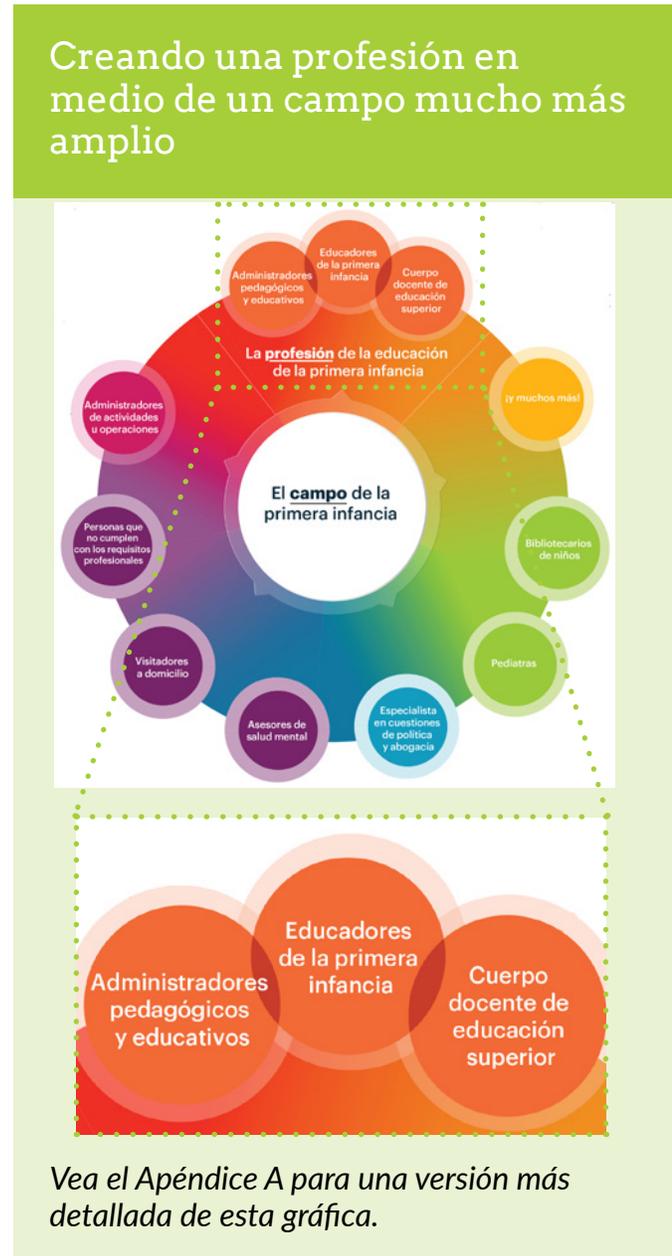
pares de raza blanca. Los maestros blancos que trabajan a tiempo completo con este mismo grupo de edad ganan, en promedio, \$13.86 por hora: Esta brecha del 16 % significa que una maestra afroamericana ganaría \$366 menos por mes y \$4395 menos por año, en promedio.

Recomendación del grupo de trabajo: establecer una profesión de la educación de la primera infancia con tres designaciones distintas y significativas

La investigación demuestra con claridad que fomentar el aprendizaje y el desarrollo de niños de edad escolar requiere un trabajo complejo, demandante y valioso que es realizado por muchas personas en muchas ocupaciones. Como se definió en el *Ciclo de decisión 1*, la profesión de la educación de la primera infancia (compuesta por educadores de la primera infancia) es una profesión distinta dentro del campo de la primera infancia.

Dentro de esta primera edición del Marco unificador de la profesión de la educación de la primera infancia y prestando especial atención al círculo del “educador”, sugerimos una estructura en la que la repetición de etiquetas y roles se reduce a tres designaciones distintas y significativas: **educador de la primera infancia I (ECE I), educador de la primera infancia II (ECE II), educador de la primera infancia III (ECE III)**

Roles únicos y responsabilidades específicas. Cada designación, con nombres elegidos en parte porque pueden incorporarse y localizarse para apoyar todos los entornos, todo el personal y todas las estructuras de supervisión, tendrá un rol único y una preparación para responsabilidades específicas. Establecer tres roles diferentes y mantenerlos juntos en la misma estructura profesional aumentará la inclusión y reducirá la estratificación, y, al mismo tiempo, ayudará a garantizar que todas las personas que formen parte del equipo de educación de la primera infancia sean valoradas de manera explícita, tengan una identidad común y estén preparadas para ser eficaces en su práctica específica. Estos profesionales se prepararán para trabajar juntos en varias configuraciones como parte de un equipo de enseñanza que brinda apoyo a personas a fin de guiar



Establecer tres roles diferentes que se mantienen juntos en la misma estructura profesional aumentará la inclusión y reducirá la estratificación, y, al mismo tiempo, ayudará a garantizar que todas las personas que formen parte del equipo de educación de la primera infancia sean valoradas de manera explícita, tengan una identidad común, y estén preparadas para ser eficaces en su práctica específica.

y orientar la práctica. Cada programa de preparación será responsable de preparar candidatos que sepan, comprendan y puedan implementar los estándares y las competencias profesionales según lo definido por la profesión.

Competencias detalladas y organizadas por niveles. Para que la profesión de la educación de la primera infancia avance, es fundamental establecer estándares y competencias comunes que abarquen el conocimiento y las habilidades requeridas para las personas dentro de la profesión; en otras palabras, establecer lo que los educadores de la primera infancia deben saber y poder hacer. Debido a esto, el Ciclo de decisión 2 de P2P creó los Estándares y competencias profesionales para los educadores de la primera infancia (los que evolucionaron simultáneamente con el resto del trabajo del Ciclo de decisión y los que, al mes de junio de 2019, están en proceso de finalización). En general, las competencias abordan las Prácticas Apropriadas al Desarrollo en todos los ámbitos del aprendizaje y se construyen a partir de la comprensión crítica de la educación de la primera infancia de que el desarrollo cognitivo se basa en el aprendizaje social y emocional. Las competencias también se ocupan de la oportunidad única y de la obligación que tienen los educadores de la primera infancia de fomentar la igualdad, con especial atención en la creciente población de jóvenes estudiantes de dos idiomas de nuestro país.

Debido a que establecimos tres niveles de educadores de la primera infancia dentro de la profesión, también es fundamental establecer con claridad la profundidad y la extensión de las competencias requeridas en estos diferentes niveles. La nivelación de las competencias de manera de que estén alineadas con los alcances de la práctica de ECE I, ECE II y ECE III apunta a proporcionar claridad a las familias, a los educadores, a los proveedores de preparación profesional y a los responsables del desarrollo de políticas acerca de las habilidades, el conocimiento y la experiencia que todos los educadores de la primera infancia deben tener y ser capaces de demostrar en cualquier función y, por lo tanto, del tipo de resultados que deben hacerse responsables de alcanzar.

Remuneración justa. También sabemos que los salarios deben aumentar de acuerdo con la trayectoria profesional de la persona, reflejando el crecimiento y el aprendizaje continuo con el paso del tiempo. Estos aumentos también deben brindar opciones profesionales significativas, como permitir que las personas sigan usando sus talentos para trabajar directamente con los niños y sus familias durante toda su trayectoria profesional, sin que se requieran sacrificios personales o financieros importantes. Debido a esto, esta estructura también ayudará a garantizar que la remuneración y las responsabilidades aumenten a medida que las personas aumenten la profundidad y extensión de su experiencia, independientemente del entorno en el que trabajen (los detalles sobre la remuneración se encuentran en la Recomendación 4).

2. PROGRAMAS DE PREPARACIÓN COHERENTES Y DE BUENA CALIDAD

En dónde estamos: una variedad de programas de preparación de calidad desigual

Muchos campos y profesiones tienen cientos o incluso miles de instituciones y programas de preparación. Únicamente en el contexto de la educación superior, el campo de la educación de la primera infancia cuenta con más de 3000 programas con títulos en el campo de la primera infancia y en campos relacionados que varían en nombres, calidad y profundidad de contenidos.¹⁰ Estos programas incluyen los siguientes:

- ➔ Aproximadamente 1300 programas con título de asociado, 1069 programas con títulos de licenciado, 612 programas con maestría y 84 programas con doctorado.
- ➔ Más de 50 tipos diferentes de programas con título de asociado y licenciado.
- ➔ 243 programas con títulos de asociado (aproximadamente el 18 % del total) acreditados por la Comisión de acreditación de programas de educación de la primera infancia de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (National Association for the Education of Young Children, NAEYC), junto con 11 programas con título de licenciado y 1 programa con maestría (los últimos dos reconocidos durante la expansión en 2017).
- ➔ 337 (aproximadamente el 20 % del total) programas de preparación de educadores reconocidos por la NAEYC como parte del sistema del Consejo para la Acreditación de la Preparación del Educador (Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP) que se enfocan principalmente en la preparación de educadores para escuelas primarias públicas.

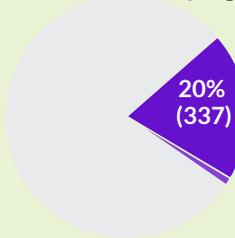
Existen grandes variaciones en el contenido y la calidad de los programas de preparación, con conexiones desiguales al trabajo actual que desempeñan los educadores.

Poca concordancia dentro de un estado o escuela o entre estados o escuelas. La mayoría de estos programas no se relacionan dentro de un mismo estado o entre estados. En casos más alarmantes, los programas de títulos y las especialidades no se relacionan dentro del mismo sistema institucional. Además, las políticas del grupo de trabajo actuales, por lo general, incluyen títulos

relacionados, como el de educación primaria, y muchos

Avanzando hacia un marco unificador para la calidad y responsabilidad de programas con título

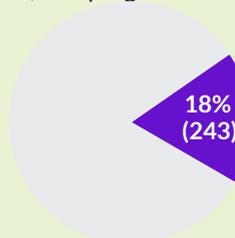
Programas con título de licenciado y maestría
1,681 programas (1069 programas con títulos de licenciado. 612 programas con maestría)



Programas reconocidos por la NAEYC como parte del sistema del CAEP (establecido a finales de 1970s)

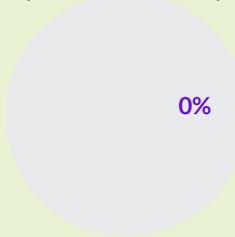
0.5% Programas acreditados por NAEYC (9) (programas de título de licenciado y con maestría fueron elegibles para acreditación de NAEYC cuando el sistema se expandió en el 2017)

Programas con título de asociado
1,300 programas



Acreditados por NAEYC (Se lanzó en el 2006)

Programas a nivel de doctorados
84 programas a nivel de doctorados (típicamente estos programas se enfocan en la investigación y no son típicamente diseñados para el papel de educador inicial)



Programas de "licencia" reconocidos por NAEYC vía el proceso de acreditación CAEP
No es elegible para acreditación de NAEYC

de nuestros títulos acreditados son estudios sobre los niños y las familias, que asimismo varían en cuanto a contenido y calidad.

Una gran variedad de programas de capacitación, con una gran variedad de niveles de calidad, da lugar a una gran variedad de credenciales estatales y nacionales. Algunos de estos programas de capacitación incluyen la acumulación de créditos, aunque la mayoría no. Algunos programas de capacitación, generalmente requeridos por el estado para los programas para la obtención de licencias o los Sistemas de Calificación y Mejora de Calidad (QRIS), no proporcionan una base a partir de la cual los educadores puedan crecer. Con algunos se pueden obtener credenciales estatales y/o reconocimiento dentro de la trayectoria profesional; sin embargo, a diferencia de la credencial de CDA, casi nunca concuerdan, son acumulables, están disponibles en diferentes idiomas o son transferibles entre sectores, entornos, instituciones de educación superior o estados. En 2018, el Consejo de reconocimiento profesional (Council for Professional Recognition) lanzó el programa de capacitación CDA® Gold Standard Training Certification para reconocer programas de capacitación de alta calidad. Durante la primera cohorte únicamente, 17 organizaciones y escuelas de capacitación han obtenido este reconocimiento.

Preparación desigual y no congruente, poca responsabilidad. Este ambiente caótico, que da lugar a profesionales con títulos y credenciales que pueden no ser eficaces en la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje apropiadas al desarrollo para niños pequeños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, es causado de manera directa por el acceso desigual de los niños a educadores competentes y responsables de una práctica eficaz.

Este ambiente también crea desafíos a la hora de medir la eficacia de los programas de preparación, debido a que se prepara a los graduados para una variedad de roles poco claros y de variadas expectativas en cuanto a la práctica. Por ejemplo, es poco probable que un graduado con un título de licenciado en un programa de educación de la primera infancia orientado a una licencia estatal de jardín de infantes a 3.º grado sea eficaz en un salón de lactantes y niños pequeños debido a que

su preparación no se enfocó en un contenido dirigido a lactantes y niños pequeños.

Por otro lado, es poco probable que un graduado de un programa con un título de asociado en la educación de la primera infancia con especial atención en el desarrollo desde el nacimiento hasta los 5 años de edad sea eficaz en un salón de 2.º grado debido a que su preparación no se enfocó en un contenido dirigido a K-3.

Debido a los límites en las horas/crédito, a la falta de acceso a centros en el campo y a otras políticas estatales e institucionales, actualmente, pocos programas con

título en el campo de la primera infancia pueden ofrecer contenidos y experiencias exhaustivas en el campo de la educación desde el nacimiento hasta los 8 años.

Impactos desiguales. La falta de coherencia y transparencia en cuanto a cómo se preparan los educadores y para qué se los prepara específicamente es también un tema de equidad. La realidad actual marginaliza aún más a aquellos que no tienen el poder y el privilegio de acceder y transitar fácilmente el complejo y caótico mundo de las credenciales y los títulos. Tiene importantes consecuencias sobre los costos para los educadores que podrían gastar dinero que no pueden recuperar con un aumento en la remuneración. Agobia de manera desproporcionada a los educadores que, al igual que las familias con quienes trabajan, se ven influenciados por las circunstancias para tomar decisiones educativas que dependen más de la asequibilidad y la accesibilidad que de la calidad.

El caos del sistema perjudica de manera desproporcionada a los candidatos sin poder ni privilegio.

Los colegios comunitarios son un espacio positivo relativo. Dentro de este contexto, muchos colegios comunitarios han abierto el camino para tratar algunos de los desafíos más explícitos de la educación superior, ¹¹incluido el acceso equitativo, los grupos de estudiantes “no tradicionales”, la obtención de títulos y la asequibilidad, así como la carga de los préstamos de estudiante, un desafío que se extiende más allá de los límites de los programas de preparación de los educadores de la primera infancia.

A pesar de estar muy lejos de la perfección, los expertos notan que “algunos colegios comunitarios están haciendo un trabajo mucho mejor en cuanto a la preparación de estudiantes para lograr el éxito en el futuro... como un punto de partida accesible en el camino hacia un título universitario”.¹² Los estudiantes, particularmente los estudiantes con bajos ingresos y de primera generación, que conforman una parte importante de la profesión de la educación de la primera infancia, están comenzando a darse cuenta. De hecho, el 52 % de los estudiantes de primera generación y el 44 % de los estudiantes de bajos ingresos asisten a instituciones públicas de dos años como su primer estudio universitario después de la escuela secundaria.¹³

La inscripción, sin duda, es tan solo el punto de partida; las verdaderas medidas del éxito vienen con la obtención del título. Mientras los estados siguen enfrentando desafíos al apoyar la obtención de títulos, especialmente en el caso de los estudiantes no tradicionales, y al eliminar las diferencias en cuanto a la obtención de títulos entre personas adultas blancas, negras y latinas, los colegios comunitarios han hecho grandes progresos. Por ejemplo, la brecha en cuanto a la obtención de títulos entre las personas adultas negras y blancas en el nivel de títulos de asociado es de 1.0 punto porcentual, mientras que la brecha entre estudiantes latinos y blancos es de 3.4 puntos porcentuales.¹⁴ Compare esta brecha con la discrepancia en la obtención de títulos de licenciado, donde el 14 % de las personas adultas negras y el 11 % de las personas latinas tienen un título de licenciado comparado con el 24 % de las personas adultas blancas.¹⁵

Al reconocer las importantes contribuciones que pueden aportar los colegios comunitarios y el mayor grado de asequibilidad y accesibilidad que ofrecen, así como la agobiante carga de deudas

Tanto los programas de preparación con títulos de asociado y licenciado importan y deben usarse y valorarse por los elementos positivos que brindan.

que muchos estudiantes tienen, cada vez más estados ofrecen algún tipo de acceso a educación gratis y libre de deuda. Estos esfuerzos tienen el fin de reducir el alto costo de la educación superior para los estudiantes, que actualmente es de \$10,800 por año, en promedio, por alojamiento y comida en una universidad pública de cuatro años. Esto deriva en un 68 % de personas con un título de licenciado que se gradúan con una deuda por préstamo de estudiante de \$30,100, en promedio, por prestatario.¹⁶ La deuda es particularmente desafiante para los estudiantes de bajos ingresos; por ejemplo, más de 8 de 10 personas que recibieron la beca Pell y que se graduaron en 2016 con un título de licenciado tenían una deuda de estudiante y su deuda promedio era de \$4500 más que sus colegas con ingresos superiores.¹⁷ En este contexto, el acceso a educación gratuita o libre de deuda en colegios comunitarios es una oportunidad para crear políticas en el campo de la primera infancia, especialmente dado el valor que un título de asociado puede tener y tiene en el contexto de nuestra profesión.



de recipientes de un título de licenciado se gradúan con deudas estudiantiles, peor aún para los estudiantes de bajos ingresos

Estos programas también deben diseñarse para apoyar el proceso de articulación en los programas de preparación y proporcionar múltiples oportunidades para los practicantes actuales y futuros con el fin de demostrar sus conocimientos y competencias.

Aún así, estamos de acuerdo con las organizaciones asociadas, como Education Trust, cuyos líderes han expresado sus preocupaciones de que “a los estudiantes negros y mestizos se les brindarán escasas oportunidades y solo tendrán la posibilidad de obtener títulos de colegios comunitarios debido a desigualdades en el sistema de este país”.¹⁸ Debido a esto, nos comprometemos a garantizar que podemos aprovechar los beneficios y el apoyo brindados por los colegios comunitarios que otorgan títulos de asociado y ofrecen programas de certificación con créditos que satisfacen las necesidades de sus estudiantes que, a menudo, no son los tradicionales. Al mismo tiempo, aceptamos profundamente el valor y la importancia que tiene un título de licenciado en educación de la primera infancia por las oportunidades que ofrece de adquirir mayores conocimientos de contenido en muchas disciplinas, de integrar el contenido disciplinario y el conocimiento con respecto a la primera infancia, de acceder a más experiencias en el campo y de adquirir habilidades de supervisión. El grupo de trabajo está comprometido a priorizar un enfoque orientado a la equidad que también aumente el acceso y la obtención del título de licenciado.

En esta primera edición del Marco unificador de la profesión de la educación de la primera infancia, los programas de preparación con títulos de asociado y licenciado importan, y deben usarse y valorarse por los elementos positivos que brindan. Los *Ciclos de decisión* 7 y 8 incluyen las recomendaciones para apoyar las fortalezas de estos programas de manera más profunda y con el fin de encontrar la coherencia que tanto se necesita en este caos.

Recomendación del grupo de trabajo: establecer el conjunto principal de programas de preparación

El grupo de trabajo recomienda que los siguientes programas reciban el apoyo y el respaldo que se merecen como los caminos principales para la preparación de los educadores de la primera infancia en las tres designaciones (ECE I, II, y III, como se detalla en el Apéndice B). Todos requieren que se complete un programa de estudio de educación de la primera infancia organizado, que se base en la ciencia del aprendizaje temprano desde el nacimiento hasta los 8 años, pero con diferentes requisitos.

Es importante que estos programas reciban el respaldo necesario para garantizar que tengan la capacidad de apoyar el acceso y el éxito equitativo. Se debe contar con programas de preparación adecuada que aborden las competencias necesarias para educar a los lactantes, a los niños pequeños y a los estudiantes de dos idiomas, en particular. Estos programas también deben diseñarse para apoyar el proceso de articulación en los programas de preparación y proporcionar múltiples oportunidades para los practicantes actuales y futuros con el fin de demostrar sus conocimientos y competencias.

➔ *Programas de capacitación profesional de la educación de la primera infancia:* Generalmente, los programas de capacitación profesional tienen una duración de menos de un año. Aquellos que completan el programa pueden cumplir con los requisitos educativos para recibir las credenciales nacionales reconocidas en el sector y otras credenciales transferibles. Estos programas tienen un mínimo de 120 horas reloj.

Fomentamos de manera especial los métodos y las innovaciones diseñadas para llegar a los estudiantes no tradicionales y para eliminar los obstáculos de la educación superior.

- *Programas con título de asociado de la educación de la primera infancia:* Generalmente, los programas con título de asociado tienen una duración de al menos dos años, pero de no más que cuatro años de trabajo de *tiempo completo* equivalente a la universidad. Un título de asociado consta de al menos 60 horas de crédito de trabajo académico de nivel universitario.
- *Programas con título de licenciado de la educación de la primera infancia:* Generalmente, los programas con título de licenciado tienen una duración de al menos cuatro años, pero de no más de cinco años de trabajo de *tiempo completo* equivalente a la universidad. Un título de licenciado consta de al menos 120 horas de crédito de trabajo académico de nivel universitario.
- *Programa con maestría en educación de la primera infancia (preparación inicial):* Generalmente, los programas con maestría tienen una duración de al menos un año, pero de no más de dos años académicos de trabajo de *tiempo completo* después del título de licenciado. Estos programas con maestría de nivel inicial están diseñados para personas con título de licenciado en la educación sin especialización en la primera infancia. A esta altura, el grupo de trabajo no define expectativas de preparación para cargos más avanzados en la práctica.

Otros modelos y caminos innovadores. El grupo de trabajo reconoce que hay múltiples enfoques flexibles en los programas de preparación profesional y busca promover métodos innovadores eficaces especialmente diseñados para llegar a los estudiantes no tradicionales, eliminar los obstáculos existentes de la educación superior y mantener un compromiso con la calidad. Algunos ejemplos de estos métodos pueden incluir programas basados en las competencias, uso de evaluaciones de aprendizaje previas para otorgar créditos, un sistema que reconozca las competencias adquiridas a través de la obtención de un título en otro país, formación de aprendizaje, modelos de cohorte, experiencias prácticas/clínicas supervisadas basadas en el trabajo y programas de grado intensivos de una duración más corta.¹⁹

Algunos de estos métodos deberán adaptarse, mejorarse y dirigirse específicamente a quienes trabajan en entornos de cuidado infantil familiar o en centros pequeños, debido a que las expectativas para la práctica son las mismas en todos los entornos, pero se diferencian en el apoyo que requieren. Al trabajar muchas horas, con frecuencia aislados y a menudo hablando un idioma que no es inglés y que refleja la comunidad de la que provienen, estos educadores se enfrentan a muchas de esas mismas barreras a la hora de acceder al desarrollo profesional y a la educación superior como educadores con base en un centro, incluso con una mayor intensidad y con menos recursos para aprovechar. Los educadores que trabajan en el cuidado infantil familiar necesitan métodos flexibles; esto implica que se brinden cursos en idiomas aparte del inglés, que se incluya a la matemática en el contenido de la educación de la primera infancia y que se tengan en cuenta las dificultades para acceder a la banda ancha en áreas rurales. Estos métodos serán fundamentales para garantizar que los educadores que trabajan en entornos de cuidado infantil familiar y en centros pequeños tengan las mismas oportunidades para avanzar en su profesión.

Cuando se implemente este Marco unificador, también se incorporarán, según sea necesario, otros programas de preparación profesional calificados, particularmente programas que no otorgan títulos o programas en instituciones independientes. Para que los programas adicionales se consideren comparables con el primer conjunto de programas de preparación profesional que se mencionó anteriormente, tendrán que cumplir con las pautas, la gestión y los estándares de responsabilidad de la profesión cuando se decida y se llegue a un acuerdo mediante el proceso de Ciclos de

decisión de P2P. Esta responsabilidad incluirá la demostración del cumplimiento de los Estándares y competencias profesionales para los educadores de la primera infancia ya que brindan preparación a los educadores de la primera infancia.²⁰ Además, los *Ciclos de decisión 7 y 8* explorarán estas estructuras de responsabilidad y disposiciones más en profundidad, incluida la posibilidad de reciprocidad de acreditación.

Designaciones y preparación congruentes. El campo actual de la educación de la primera infancia se encuentra dividido en múltiples dimensiones, que incluyen los cargos, el entorno, el estado, las fuentes de financiamiento y el grupo de edad. El conjunto principal de programas de preparación propuesto, alineado con las designaciones y responsabilidades de la profesión dedicada a la primera infancia, crea una estructura que avanza hacia la eliminación de las divisiones en algunas de las dimensiones (p. ej., el entorno), pero no en todas (p. ej., el grupo de edad), según se detalla en el Apéndice B. La fragmentación general, sin embargo, disminuyó enormemente y, en los lugares donde sigue existiendo, se ha vuelto cada vez más sensible a las fortalezas, a la investigación y a los requisitos existentes.

Sabemos, por ejemplo, que la ciencia del aprendizaje temprano es igual de compleja para los niños desde el nacimiento hasta los 3 años de edad como lo es para los niños en preescolar y como lo es para los niños de jardines de infantes hasta 3.º grado. Sin embargo, ya existen programas que preparan a los educadores, de distintas maneras, para trabajar con niños en estos grupos de edad diferentes. Generalmente, los programas con credencial CDA o con título de asociado en distintos estados requieren de manera uniforme contenido sobre lactantes y niños pequeños, así como sobre niños en preescolar, pero estos programas pocas veces centran su contenido en niños de jardines de infantes o grados superiores. Los títulos de licenciado que no permiten la obtención de una licencia tienen un contenido de educación de la primera infancia similar al de un programa con título de asociado. Por otro lado, los programas con título de licenciado y graduado que permiten la obtención de una licencia muestran un patrón inverso; en lugar de requerir contenido sobre lactantes y niños pequeños, se enfocan de manera uniforme en los niños más grandes.

Además, los requisitos en cuanto a expectativas, evaluación, conocimiento del contenido y responsabilidad son diferentes para los educadores que trabajan en jardines de infantes públicos hasta entornos de 3.º grado, por lo que se necesita la adquisición de habilidades y experiencia adicional. La profesión de la enseñanza pública actual ha determinado que estas habilidades, por la naturaleza de su profundidad y extensión, se adquieren de la mejor manera en el contexto de un programa con título de licenciado de alta calidad, con certificación y/o licencia. Las ciudades y los estados que han abierto el camino en cuanto a la introducción y la expansión de programas de jardines de infantes públicos también han determinado (y el grupo de trabajo piensa de la misma manera) que los educadores de la primera infancia que trabajan en aquellos entornos deben tener el mismo título de licenciado estándar que los educadores en entornos K-3. El grupo de trabajo también piensa que se debe poner más énfasis en garantizar que los títulos obtenidos por aquellos que trabajan en entornos de jardín de infantes a 3.º grado cumplan con las pautas, la gestión y los estándares de responsabilidad de la profesión de la educación de la primera infancia.

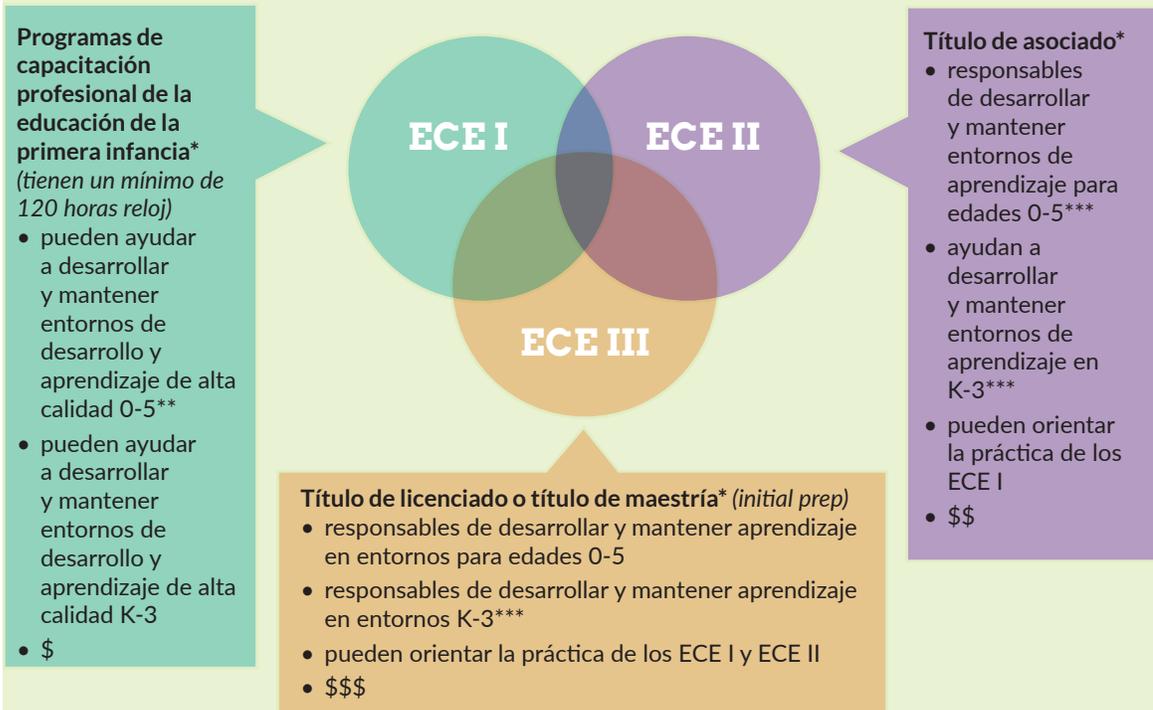
El grupo de trabajo recomienda que esta primera edición del Marco unificador proponga una estructura futura para la profesión de la educación de la primera infancia en la que el financiamiento y las políticas públicas garanticen que los educadores con responsabilidades importantes en todos los entornos y grupos de edad estén preparados y reciban una remuneración en el nivel de ECE III (título de licenciado en educación de la primera infancia), como mínimo. Marcando el camino, los

programas de preescolar financiados por el estado y por los distritos y ofrecidos en entornos mixtos, que cumplen de manera explícita con el sistema de escuelas públicas de K-12, deben requerir que los educadores con responsabilidades importantes sean ECE III graduados y deben brindar apoyo a los educadores en distintos entornos para cumplir con estos requisitos.²¹ La primera edición de este marco no impondrá de manera inmediata el mismo estándar en los entornos de preescolar que no cuentan con fondos del estado y de los distritos para preescolar, debido a que, en los programas con título de asociado, se le pone especial atención al contenido desde el nacimiento hasta los 5 años. Por lo tanto, en esos casos, un ECE II graduado puede tener responsabilidades importantes, con modelos de dotación de personal que brinden acceso frecuente a ECE III para recibir ayuda y también con un apoyo importante de los ECE I.

Además, este marco identifica los lugares significativos, valiosos y necesarios en nuestra profesión para los educadores que han adquirido sus competencias a través de oportunidades tales como una credencial de CDA, un título de asociado de alta calidad, o títulos y capacitaciones en la educación fuera de la primera infancia, así como para aquellos que han adquirido conocimiento profundo mediante la experiencia. Debido a esto, elevamos nuestros compromisos de implementación teniendo en cuenta que no fomentaremos el establecimiento de más requisitos en la educación sin fomentar la incorporación de fondos para proveer el apoyo necesario, lo que incluye políticas tales como las becas integrales y la condonación de préstamos, además de la remuneración de quienes brindan el servicio. No fomentaremos políticas que tengan un efecto desproporcionado y negativo en los educadores de comunidades que no sean blancas y que representan diversas razas y etnias. Fomentaremos políticas que atenúen consecuencias indeseadas y que apoyen los importantes caminos para progresar ya existentes. Además, fomentaremos el establecimiento y la implementación de cronogramas que identifiquen los desafíos que enfrenta el grupo de trabajo actual para cumplir con las nuevas reglamentaciones y requisitos de manera realista.

Los niños y las familias se benefician de la riqueza de una profesión que recibe una buena preparación, apoyo y una buena remuneración, y que incluye educadores diversos por distintos motivos: raza, clase social, cultura, género, idioma, formación académica, estructura familiar y más. Además, debido a que las relaciones positivas se encuentran en la base de la calidad y que los niños en edad escolar no distinguen los roles de los adultos que interactúan con ellos en el aula o en un entorno de cuidado infantil familiar, esta estructura trata a todos los educadores de la primera infancia por igual, sin importar su designación o rol, ya que son responsables de fomentar el desarrollo y la enseñanza del niño y de cumplir con las pautas establecidas por la profesión unida de la educación de la primera infancia.

Remuneración similar para preparación, competencias y responsabilidades similares



*Certificado o credencial en educación temprana, que cumple con los requisitos educativos para recibir las credenciales nacionales reconocidas en el sector y otras credenciales transferibles. Aquellos que finalizan el programa pueden cumplir con los requisitos educativos para las credenciales nacionales reconocidas en el sector, como la credencial nacional de Child Development Associate® (CDA, Asociado de Desarrollo Infantil) y otras credenciales transferibles.

**Será necesario explorar, desarrollar y evaluar modelos de supervisión, apoyo y pautas innovadoras y adicionales, en especial para apoyar a los educadores de la primera infancia que trabajan en entornos de cuidado infantil familiar. Los papeles continuaran a cambiar mientras que el financiamiento público significativamente aumenta el apoyo a todas las familias con niños en todos los entornos y sectores.

***Progreso no retroceso. En los programas preescolares financiados por el estado (según la definición del NIEER), proporcionados en entornos mixtos y alineados explícitamente con el sistema de escuelas públicas desde el jardín de infantes hasta el 12° grado, los graduados de los ECE II pueden ayudar a desarrollar y sostener los ambientes de desarrollo y aprendizaje de alta calidad. Los graduados de los ECE III deben estar al mando.

\$ La remuneración (incluyendo los beneficios) aumentará de acuerdo con el aumento en la preparación y la competencia. La remuneración para los educadores de la primera infancia usa las escalas de salario de las escuelas públicas como la referencia mínima de remuneración comparable, suponiendo cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables. La necesidad por aumentar la inversión de fondos no puede venir por parte de los padres y los educadores. Una inversión adicional del estado es necesaria, pero no es suficiente. Es fundamental aumentar el apoyo federal.

El Apéndice B tiene una versión mucho más detallada de nuestras recomendaciones.

3. ESPECIALIZACIONES ESTRUCTURADAS

En dónde estamos: especializaciones que refuerzan la fragmentación sin competencias comunes

La variación actual en la preparación y las credenciales les permite a las personas crear especialidades y nichos profesionales sin entender el continuo de desarrollo completo desde el nacimiento hasta los 8 años que es fundamental para la identidad, las responsabilidades y la práctica de la profesión de la educación de la primera infancia.

Por ejemplo, las personas preparadas para cumplir con las competencias de las credenciales de los lactantes y niños pequeños o las credenciales de licencia de K-3 a menudo no tienen conocimiento del continuo de desarrollo completo desde el nacimiento hasta los 8 años. Dado que el desarrollo de los niños durante este período de primera infancia no es lineal, es posible que estos titulares de las credenciales no puedan apoyar el desarrollo de todos los niños pequeños y, en especial, de aquellos que están en una fase de desarrollo a la cual los educadores no han sido preparados para respaldar.

Todos los educadores de la primera infancia deben entender el continuo de desarrollo completo desde el nacimiento hasta los 8 años de edad a la profundidad y aptitud apropiada para sus roles.

Sin conocer el pasado y el futuro (los precursores del desarrollo y del aprendizaje actual de los niños y la probable trayectoria que seguirán en los años posteriores), los educadores de la primera infancia no pueden diseñar oportunidades de aprendizaje eficaces que cumplan con las necesidades de todos los niños pequeños bajo su cuidado.

Recomendación del grupo de trabajo: primero, generalizar; después, especializar

El grupo de trabajo recomienda que cada educador de la primera infancia tenga una base general de la educación de la primera infancia según lo expresado en los Estándares y competencias profesionales para los educadores de la primera infancia. En función de la misión o del marco conceptual del programa de preparación profesional, es posible que un componente de especialización forme parte de la base general.

Además de la base general, se debería alentar a los educadores de la primera infancia a especializarse para profundizar sus conocimientos y prácticas, y crear un nicho profesional. Las especializaciones deben complementar y sumar a la base general.

Se alienta a los programas de preparación profesional a trabajar junto con organizaciones profesionales para desarrollar vías expeditivas y de alta calidad hacia especializaciones, como programas combinados.

Una vez que la profesión establece la base general y comienza a reflejarse en políticas estatales y federales clave, la profesión puede movilizarse para crear y/o promover especializaciones. Las especializaciones deben ayudar a los educadores de la primera infancia a profundizar sus conocimientos y prácticas y a crear un nicho profesional.

Las especializaciones deben ser reflexivas y tener una visión hacia el futuro. Las organizaciones profesionales, no las agencias estatales ni federales, deben ser responsables de desarrollar, administrar y ofrecer especializaciones. Solo las personas que prestan servicios en la profesión de la educación de la primera infancia, en cualquiera de las designaciones descritas por esa profesión,

deberían ser elegibles para especialización. La demanda de las familias, las comunidades, los empleadores y los programas, así como el entorno local, influenciará en la manera en que estas especializaciones adicionales se organizan y se priorizan.

Algunos ejemplos de especializaciones pueden incluir, entre otras: especialización en lactantes y niños pequeños, de jardín de infantes a 3.º grado, estudiantes de dos idiomas, grupo de edades mixtas, educación especial de la primera infancia, liderazgo educativo (que podría incluir habilidades de supervisión), liderazgo empresarial y administrativo, y especializaciones en áreas de contenido, como nivel inicial de matemática, lengua y alfabetización, o Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas, Artes y Entretenimiento (Science, Technology, Engineering, Arts and Math, STEAM).

4. REMUNERACIÓN SIMILAR (CICLO DE DECISIÓN 6)

¿Por qué enfocarse en la remuneración?

Nos importa la remuneración porque nos importa el bienestar de los niños y los educadores, nos preocupamos por brindar atención y por la calidad de la educación de la primera infancia. La investigación confirma que los maestros que reciben un mejor salario brindan una atención de mejor calidad y que la escasez de educadores se debe a la falta de remuneración.²² Ningún educador debería ganar menos de lo que necesita para mantener una familia y, sin embargo, los educadores de la primera infancia ganan un promedio de \$10.60 por hora, menos que un paseador de perros, un conductor de autobús, trabajadores sociales, maestros de 5.º grado y bibliotecarios, entre otros. De hecho, aquellos que se gradúan de la universidad con un título en educación de la primera infancia tienen la ganancia proyectada más baja de todos los graduados de la universidad.²³

Los padres dicen que quieren pagarles más a los educadores.
 Los directores dicen que quieren pagarles más a los educadores.
 Los superintendentes, economistas, líderes empresariales y científicos dicen que quieren pagarles más a los educadores.

La educación de la primera infancia es una parte fundamental de la infraestructura de la nación, es tan importante como las carreteras, el agua limpia potable y otros bienes públicos.

Sin embargo, nuestro sistema está tan mal financiado que la capacidad de realmente pagarles más a los educadores es limitada. Según lo expuesto en el informe de la Academia Nacional de Medicina (National Academies of Medicine, NAM) *Transforming the Financing of Early Care and Education (Transformar la financiación de la atención y la educación de la primera infancia)*, nuestro sistema de financiamiento es

completamente insuficiente para asegurar una educación de la primera infancia de alta calidad que cuente con un grupo de trabajo diverso, capacitado, eficaz, bien remunerado y con respaldo profesional.

La NAM estima que el financiamiento completo de la educación de la primera infancia de alta calidad, que incluye una fuerza laboral bien remunerado, costaría \$140 mil millones por año (un total del 0.75 % del producto bruto interno [PBI]).²⁴ Como marco de referencia, los gobiernos federales y estatales actualmente gastan, aproximadamente, un sexto de esa inversión necesaria en la educación de la primera infancia (o alrededor de \$25 mil millones por año).

A su vez, la educación de la primera infancia contribuye \$163 mil millones a la economía de la nación, un importe del 1.1 % del PBI.²⁵ En otras palabras: Vale la pena una inversión significativa y sustancial en la educación de la primera infancia.

Esto es así ya que es una inversión en la infraestructura esencial de nuestra nación y es tan importante como otros bienes públicos, como las carreteras y el agua limpia potable. También es

Mismo trabajo y credenciales, pero remuneración distinta

Maestro de Head Start con título de licenciado

\$31,489

Maestro de jardín preescolar público con título de licenciado

\$44,521

Maestro en escuela pública en los niveles K-12 con título de licenciado

\$56,383

una inversión en las personas, el recurso más valioso de nuestro país y el pilar de la calidad en la educación de la primera infancia.

Invertir en las personas no es barato, pero no invertir en ellas tiene sus propios costos, como cuidados de baja calidad, infracciones en materia de salud y seguridad, alteraciones en la continuidad y rotación excesiva. Todo esto daña a los niños, a las familias y a las empresas. De ahora en adelante, necesitamos aumentar las inversiones en la educación de la primera infancia, dirigidas en particular a la fuerza laboral, como la mejor forma de priorizar y aumentar la calidad.

En dónde estamos: menospreciado, sin financiamiento y desigual

Si bien la remuneración promedia para que un educador de la primera infancia viva es muy baja, el monto es muy alto para lo que el entorno de la educación de la primera infancia promedio puede pagar; la mayoría de los gastos en muchos de los programas de la primera infancia son gastos de personal.

Ingresos frente a gastos. Para los programas, es un desafío profundamente arraigado asegurarse de que los ingresos, ya sea de las cuotas de los padres, subsidios del cuidado infantil federal, otra forma de beca o una combinación de las tres, sean suficientes para cubrir los costos. Para los programas de educación de la primera infancia que aceptan subsidios de cuidado infantil federales, los desafíos de presupuesto pueden ser insuperables, si bien se aplica el mismo principio a los programas que funcionan, de manera exclusiva, con las cuotas de los padres. En el mejor de los casos, los programas que les brindan un subsidio a las familias recibirán una tasa de pago del estado equivalente al 75 % de la tasa del mercado actual (según lo recomendado por el gobierno federal). Sin embargo, antes del aumento del financiamiento federal en el año presupuestario del año fiscal 2018, ²⁶solo dos estados (Dakota del Sur y Virginia Occidental) cumplían ese parámetro para todas las categorías de cuidado, mientras los otros 48 estados y el Distrito de Columbia les pagaban a los proveedores un promedio de \$667 por mes por los niños de 4 años o aproximadamente \$3.42 por hora.²⁷ Este promedio incluye un rango de \$339 y \$406 por mes en el límite inferior en Mississippi y Missouri, respectivamente, de \$1,147 en el Condado de Fairfax, Virginia, y de \$1.065 en Indianápolis, Indiana.²⁸

\$3.42 la hora

Un programa de cuidado infantil acepta a una niña de 4 años que viene de una familia que pagará con un subsidio. En 48 estados y en DC, el programa puede esperar recibir \$3.42 la hora por el cuidado de esa niña.

Incluso en el extremo superior de los pagos de valor del mercado, los cuales, en el Condado de Fairfax, Virginia, equivaldrían a \$5.88 por hora, es fácil entender lo desafiante que les resulta a los programas remunerar al personal a un precio que se aproxime al valor que brindan. Las cuentas simplemente no dan y, por eso, la remuneración (incluidos los beneficios) sigue siendo baja.

Deterioro generalizado del cuidado infantil familiar con licencia y reglamentado. La baja remuneración afecta a todos los educadores de la primera infancia. Pero es una dificultad particular en el caso de los proveedores de cuidados infantiles familiares, muchos de los cuales tienen pequeños negocios en los que ellos son los últimos que cobran. La incapacidad de equilibrar las cuentas es uno de los factores que produjeron fuertes caídas en los cuidados infantiles familiares con licencia y reglamentados informados en estados desde California (que tuvo una disminución del 30 % desde el 2008 al 2017) hasta Wisconsin (que tuvo una disminución del 61 % desde el 2007 al 2016) y Vermont (que tuvo una disminución del 26.6 % desde diciembre del 2015 hasta junio del 2018). Si bien los proveedores de cuidado infantil familiar informan muchas razones para los cierres

generalizados, incluida la remuneración inadecuada, muchas de las dificultades se reducen al hecho de que no se les han brindado recursos suficientes para ayudarlos a adaptarse y responder a los cambios efectuados en el entorno normativo para fomentar la salud, la seguridad y la calidad.

Aumentan los requisitos educativos, la remuneración sigue siendo baja y las mujeres de comunidades que no son blancas y que representan diversas razas y etnias sienten el efecto de manera desproporcionada. Las afectadas de manera desproporcionada por la escasa remuneración en toda la fuerza laboral son las mujeres de comunidades que no son blancas y que representan diversas razas y etnias, incluso cuando trabajan junto a sus compañeros para responder a la solicitud de niveles más altos de preparación invirtiendo tiempo y dinero para obtener un título. En Head Start, por ejemplo, los datos muestran que los niveles de educación de los maestros han aumentado en los últimos años y el 77 % del grupo de trabajo nacional de maestros había obtenido un título de licenciado. La restricción de financiamiento, sin embargo, ha limitado la capacidad del sector de Head Start de remunerar estos niveles de educación superior con salarios más altos. De hecho, a pesar de las cualificaciones más altas, los maestros de Head Start en muchos estados ganan menos hoy que lo que ganaban en el 2007 antes de que el requisito de obtener un título de licenciado entrara en vigencia. Si bien los maestros de Head Start que tienen un título de licenciado tienden a ganar más que aquellos que no tienen este título, aun con un título, un maestro de Head Start gana un promedio de solo \$31.489 por año.²⁹ Esta disposición vinculante, requerir mayores cualificaciones sin aumentar la remuneración, ha implicado que un cuerpo de maestros, de los cuales la mitad son personas de comunidades que no son blancas y que representan diversas razas y etnias y un cuarto de las cuales son latinos, cumplen con estándares de calidad más altos, obtienen títulos y siguen ganando salarios bajos.³⁰

La baja remuneración disminuye la elección de los padres y los educadores. Dado que la remuneración ha permanecido obstinadamente baja, aun cuando han aumentado los requisitos educativos, las diferencias en el acceso al financiamiento del programa muchas veces ha implicado que a los maestros con credenciales más altas les atraigan los entornos respaldados por fuentes de financiamiento públicas fuera de los subsidios de cuidado infantil. De hecho, hay una diferencia de \$6.70 por hora en el salario medio entre el empleo en un programa preescolar patrocinado por una escuela pública en comparación con un entorno privado con base en la comunidad para aquellos con un título de licenciado o mayor, una diferencia de \$13,936 por año.³¹ Hasta pueden ganar más si avanzan a entornos de K-3, donde los maestros de K-3 ganan un salario medio de \$56,900.³² De manera alternativa, incluso si permanecen en entornos que no son de escuelas públicas, están prácticamente obligados a irse del aula y convertirse en administradores. Si trabajan en cuidados infantiles familiares, a menudo como dueños de un pequeño negocio por cuenta propia, tienen muy pocas opciones para aumentar la remuneración; esto se debe a que, normalmente, las familias no pueden pagar tarifas más altas acordes al aumento en los logros educativos, en el caso de que tengan el tiempo, los recursos y el apoyo para obtener los títulos en primer lugar. En cualquier caso, hay efectos negativos sobre los niños y las familias al (a) reducir el nivel de calidad disponible para las familias fuera de los entornos de jardines de infantes estatales financiados con fondos públicos y/o (b) no darles a los maestros talentosos, que son quienes pueden ofrecer el mejor servicio a los niños y a las familias al trabajar directamente con ellos, otra opción más que hacer sacrificios importantes, tanto personales como financieros, para poder ofrecerles ese servicio.

La necesidad de aumentar la inversión de fondos no puede venir por parte de los padres y los educadores. Una inversión adicional del estado es necesaria, pero no es suficiente. Es fundamental aumentar el apoyo federal.

Recomendación del grupo de trabajo: establecer remuneraciones similares (incluidos los beneficios) para cualificaciones, experiencia y responsabilidades similares

Los beneficios de la educación de la primera infancia de alta calidad se comparten entre los niños, las familias, las comunidades, los estados y la economía nacional. El informe *Transforming the Workforce* (Transformar el grupo de trabajo) de la NAM, junto con la investigación del mercado de los miembros del grupo de trabajo, señala que los costos de la educación de la primera infancia también se deberían compartir. A pesar de la necesidad de compartir responsabilidad financiera, el gobierno federal desempeña una función sobredimensionada en el financiamiento de la educación de la primera infancia y todavía debe desempeñar una función mucho mayor.

La necesidad de aumentar la inversión de fondos no puede venir por parte de los padres y los educadores. Si bien los estados deben aumentar sus propias inversiones, la función federal puede y debe ayudar a asegurar equidad e igualdad entre los estados y así crear un entorno de inversión pública constante que sea suficiente para apoyar una visión orientada por los siguientes objetivos y recomendaciones.

Recomendación 1: La remuneración será similar para los educadores de la primera infancia con cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables, independientemente del entorno de su trabajo.

Es una realidad actual que existen diversos entornos en la educación de la primera infancia y prevemos que serán parte de nuestro futuro. Sin embargo, estas diferencias entre los entornos (y, generalmente, en las fuentes de financiamiento) no necesariamente imponen diferencias en la naturaleza del trabajo que se realiza. Por lo tanto, y por cuestiones de igualdad, los educadores de la primera infancia con experiencia y cualificaciones similares deberían ser remunerados de manera comparativa, independientemente de si trabajan en un centro con base en la comunidad, en una escuela primaria o en un hogar de cuidado infantil con base en la familia.³³

Recomendación 2: La remuneración incluirá la facilitación de un paquete de beneficios apropiado.

Es más probable que los educadores de la primera infancia que estén satisfechos con sus trabajos y cuya salud y la de los miembros de su familia estén protegidas transmitan sentimientos positivos hacia los niños y sean más capaces de poner la mayor atención en la enseñanza y el cuidado de los niños. Y también es más probable que permanezcan en su cargo durante un período de tiempo más largo. Los paquetes de beneficios para el personal a tiempo completo pueden negociarse para satisfacer las necesidades individuales de los miembros del personal, pero deben incluir una licencia con sueldo (anual, por enfermedad y/o personal), seguro médico y jubilación. Además, pueden ofrecer beneficios educativos, cuidado infantil subsidiado u otras opciones particulares de la situación. Los beneficios para el personal a tiempo parcial deben proporcionarse en una base prorrateada.

Recomendación 3: La remuneración aumentará de acuerdo con el aumento en la preparación y la competencia.

La estructura simplificada de ECE I, II y III establece la base para una trayectoria de crecimiento estable en cuanto a la remuneración que se encuentra en paralelo con el progreso profesional.³⁴ En este marco, los educadores de la primera infancia en el nivel inicial tendrán múltiples oportunidades para progresar en cuanto a lo profesional a largo plazo, trabajando de manera directa con los niños, si es ahí donde se promueven los talentos.

Recomendación 4: La remuneración no se diferenciará según la edad de los niños con los que se trabaja.

Históricamente, mientras más pequeños son los niños, menor es el valor que se le da al servicio que se les brinda. Además, la reducción salarial para los educadores de la primera infancia que trabajan con lactantes y niños pequeños afecta de manera desproporcionada a los maestros afroamericanos, el 52 % de los cuales trabajan con lactantes y niños pequeños, comparado con el 43 % de todos los educadores iniciales con base en un centro.³⁵ Aún así, los niños son más vulnerables en sus primeros años de vida, y el impacto de sus experiencias tempranas en el desarrollo y el aprendizaje posterior es muy profundo. Enfocarse en los primeros años también es una cuestión fundamental de equidad. Enfocarse solo en la remuneración comparable para aquellos que trabajan en jardines de infantes con niños de 3 y 4 años de edad intensificará la desproporción demostrada por los datos. La remuneración que reciben las personas que trabajan con los niños más pequeños debe priorizarse para reflejar la importancia de su trabajo y el valor agregado de su éxito en la sociedad. Por lo tanto, los estándares, las responsabilidades y los niveles dentro de la profesión de la primera infancia deben establecerse para incluir de manera intencional a estos educadores y plasmar su situación y puntos de partida actuales.

No debería haber una reducción salarial para los educadores de la primera infancia que trabajan con lactantes y niños pequeños o en programas con base en el hogar.

¿Cuál es el estándar de comparación?

Todas las personas que trabajan dentro del campo de la educación de la primera infancia, independientemente del nivel de formación o capacitación, deben ganar no menos que lo necesario para cubrir las necesidades básicas, que incluye comida, vivienda y atención médica. El grupo de trabajo cree que es una necesidad urgente aumentar el nivel de la remuneración para todas las personas en el campo a al menos un estándar de autosuficiencia básico y así proporcionar una base sobre la cual se pueda establecer un marco de aumento de la remuneración a medida que aumentan las cualificaciones, la experiencia y las responsabilidades.

Un estándar de autosuficiencia es fundamental, ya que reconoce el hecho de que, actualmente, la remuneración de los profesores es tan baja que la mayoría es elegible para recibir beneficios públicos. El proceso para aumentar la remuneración para la fuerza laboral debe abordar la situación de los educadores que pierden la elegibilidad para recibir subsidios cuando su remuneración aumenta, pero esta siendo inadecuada para cubrir los altos costos de vida y vivienda; de ahí la importancia del estándar de autosuficiencia.

También creemos que la educación de la primera infancia, arraigada como lo está en la ciencia y la investigación, no es un trabajo de salario mínimo y un estándar de autosuficiencia debe ser el primer nivel de remuneración, no el nivel más alto. Debido a esto, en la primera edición de este

marco profesional, no recomendamos un estándar de comparación que esté vinculado con un estándar de autosuficiencia. La movilización para aumentar el salario mínimo es una oportunidad importante para algunos educadores en algunos estados y puede impulsar a los estados a realizar las inversiones necesarias para aumentar las tasas de pago de subsidios en los entornos de la primera infancia como respuesta. Sin embargo, mientras avanzamos como una profesión de la primera infancia que recibe una remuneración basada en el conocimiento, las habilidades y las competencias complejas necesarias para obtener los beneficios individuales y sociales del aprendizaje de alta calidad, debemos defender la profesión para no estar permanentemente vinculados con un salario mínimo.

También creemos que la educación de la primera infancia, arraigada como lo está en la ciencia y la investigación, no es un trabajo de salario mínimo, y un estándar de autosuficiencia debe ser el primer nivel de remuneración, no el nivel más alto.

Por lo tanto, si bien nosotros queremos subir el nivel de la remuneración a fin de que todo el campo gane un salario para sustentar a la familia, el grupo de trabajo recomienda que las escalas de salarios de escuelas públicas para la profesión de la educación de la primera infancia sean el parámetro mínimo para la remuneración comparable, teniendo en cuenta las cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables.

Reconocemos que, a pesar de eliminar las diferencias dentro de la profesión de la primera infancia desde el nacimiento hasta los 8 años de edad en un paso importante, también es un objetivo

insuficiente a largo plazo. Muchos educadores K-12, por ejemplo, reciben remuneraciones tan bajas que necesitan un segundo trabajo.

Por este motivo, también recomendamos que, mientras se usan las escalas de los salarios de escuelas públicas como el nivel mínimo de remuneración, los cronogramas y los beneficios del salario para los educadores de la primera infancia deben determinarse en última instancia siguiendo una revisión de los cronogramas salariales para los miembros de otras profesiones que trabajan con niños del mismo grupo de edad y que tienen responsabilidades funcionales similares.

El ejército usó este enfoque de manera exitosa a fines de la década de 1980 cuando la Ley de cuidado infantil del ejército requería un salario a “una tasa competitiva, equivalente al salario de otros empleados con capacitación, antigüedad y experiencia similar”.³⁶

Esta revisión de los cronogramas salariales debe considerar los salarios y los beneficios ofrecidos a personas con preparación y responsabilidades similares desde una perspectiva interna, cuando sea apropiado. Por ejemplo, una organización de servicio comunitario compararía los salarios y los beneficios de su personal de enseñanza de la primera infancia con los de los trabajadores sociales que tengan preparación y responsabilidades similares. La remuneración de un administrador del programa en una organización, como un hospital, una fábrica o una institución educativa, se compararía con el paquete de remuneración de los directores de otros programas o departamentos de un tamaño

Cuando comparamos remuneración, debemos mirar a todo aquel que trabaja con niños pequeños

Pediatras

\$205,610

Psicólogos escolares

\$67,880

Bibliotecarios infantiles

\$35,000

Conductores de autobuses escolares

\$33,253

similar dentro de la institución. Además, una revisión externa o comunitaria debe considerar a los profesionales con responsabilidades similares, como enfermeros, trabajadores sociales y asesores.

También es importante tener en cuenta los salarios promedio de las personas que trabajan dentro del mismo grupo de edad, frente a aquellos que trabajan dentro del mismo alcance de responsabilidad. A pesar de que los salarios, en general, son más bajos para aquellos que trabajan con niños pequeños en distintas profesiones, este gran rango de salarios promedio incluye a todos, desde pediatras (\$205,610) y bibliotecarios (\$35,000), hasta psicólogos escolares (\$67,880) y conductores de autobuses escolares (\$33,253). Debido a que nuestro objetivo a largo plazo es alcanzar una comparación más amplia con profesiones con salarios equitativos, tener en cuenta estas múltiples comparaciones y medir nuestro propio progreso comparado con el de los otros puede ser un indicador útil sobre dónde estamos y hacia dónde queremos ir.

Conclusión: La remuneración justa es posible y vale la pena

El informe de la Academia Nacional de Medicina *Transforming the Financing of Early Care and Education* establece que “los esfuerzos hasta la fecha han sido inapropiados para aumentar la remuneración de los profesionales ECE”.³⁷ El grupo de trabajo está de acuerdo, pero no nos atribuimos esos esfuerzos. Celebramos los logros y, al mismo tiempo, hacemos nuestras críticas sobre el contexto y el ambiente que han hecho que lograr una remuneración completa y justa haya sido tan difícil. No aceptamos el argumento de que nuestro país no cuenta con el dinero para financiar una remuneración completa y justa. Porque no es así.

Esto significa, en primer lugar, saber que pagar los costos de la educación de la primera infancia de alta calidad es una inversión que generará ingresos con el paso del tiempo, dando lugar a un amplio rango de beneficios para las personas y la sociedad. Una base de investigación importante confirma que cuando los niños tienen una educación de la primera infancia de alta calidad, es:

- ➔ más probable que experimenten mejoras en los resultados cognitivos y sociales;
- ➔ menos probable que necesiten recuperación escolar;
- ➔ más probable que se gradúen de la escuela secundaria;
- ➔ menos probable que cometan crímenes;
- ➔ menos probable que sufran abuso o negligencia infantil;
- ➔ menos probable que no consigan empleo;
- ➔ menos probable que necesiten asistencia pública;
- ➔ menos probable que tengan hijos en la adolescencia, y
- ➔ más común que tengan buena salud y que puedan ser colaboradores productivos en sus economías locales, estatales y nacionales.

Debido a esto, las inversiones de fondos bien pensadas y ejecutadas en la educación de la primera infancia de alta calidad claramente estimulan la economía y deben financiarse como otras inversiones bien pensadas y ejecutadas, desde recortes de impuestos hasta estímulos laborales, que hacen lo mismo.

Las inversiones inteligentes en la educación de la primera infancia de alta calidad claramente estimulan la economía y mejoran las vidas de las personas. Deben financiarse al igual que inversiones similares, desde recortes de impuestos y paquetes de estímulos laborales. Y las inversiones deben enfocarse en lo más importante: las personas.

En segundo lugar, mejorar la calidad y la equidad en la educación de la primera infancia requiere que prioricemos las inversiones en los educadores de la primera infancia. Debemos elegir, con el dinero y los medios disponibles ahora y en el futuro, invertir directamente en la formación y remuneración de los profesionales que trabajan con niños y familias, en lugar de invertir en las estructuras y las organizaciones de apoyo que los rodean. Esto, a su vez, requerirá que invirtamos en las oportunidades existentes para financiar la remuneración mientras se establecen nuevas oportunidades, al aprovechar los sistemas y las estructuras de financiamiento de la educación inicial diseñados para brindar un aprendizaje temprano de alta calidad en estados y ciudades en todo el país.

Una de las barreras para aumentar la remuneración a través de la inversión de fondos pública siempre ha sido la falta de una respuesta

a las siguientes preguntas: ¿Para quién es la remuneración? ¿Por hacer qué? P2P, al establecer claridad con respecto a quiénes son los educadores de la primera infancia y a cuáles serán sus responsabilidades, nos da a nosotros y a nuestros aliados una oportunidad para luchar y conseguir las inversiones públicas que necesitamos para la formación y la remuneración de los educadores de la primera infancia. Constituyen la esencia de P2P y son la mejor manera para mejorar de manera significativa y sostenible los resultados para los niños y las familias.

- ➔ American Federation of State, County and Municipal Employees (Federación Estadounidense de Empleados Estatales, de Condados y Municipales)
- ➔ American Federation of Teachers (Federación Estadounidense de Maestros)
- ➔ Associate Degree Early Childhood Teacher Educators (Educadores de Maestros con Título de Asociado de la Primera Infancia)
- ➔ Child Care Aware of America
- ➔ Council for Professional Recognition (Consejo de Reconocimiento Profesional)
Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (División de la Primera Infancia del Consejo para Niños Excepcionales)
- ➔ Early Care and Education Consortium (Consortio de Cuidado y Educación Temprana)
- ➔ National Association for Family Child Care (Asociación Nacional de Cuidado Infantil Familiar)
- ➔ National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional de Educación de Niños en Edad Escolar)
- ➔ Associate Degree Early Childhood Teacher (Asociación Nacional de Educadores de Maestros de la Primera Infancia)
- ➔ National Association of Elementary School Principals (Asociación Nacional de Directores de Escuelas Primarias)
- ➔ National Education Association (Asociación Nacional de Educación)
- ➔ National Head Start Association (Asociación Nacional de Head Start)
- ➔ Service Employees International Union (Sindicato Internacional de Empleados de Servicios)
- ➔ ZERO TO THREE (CERO A TRES)

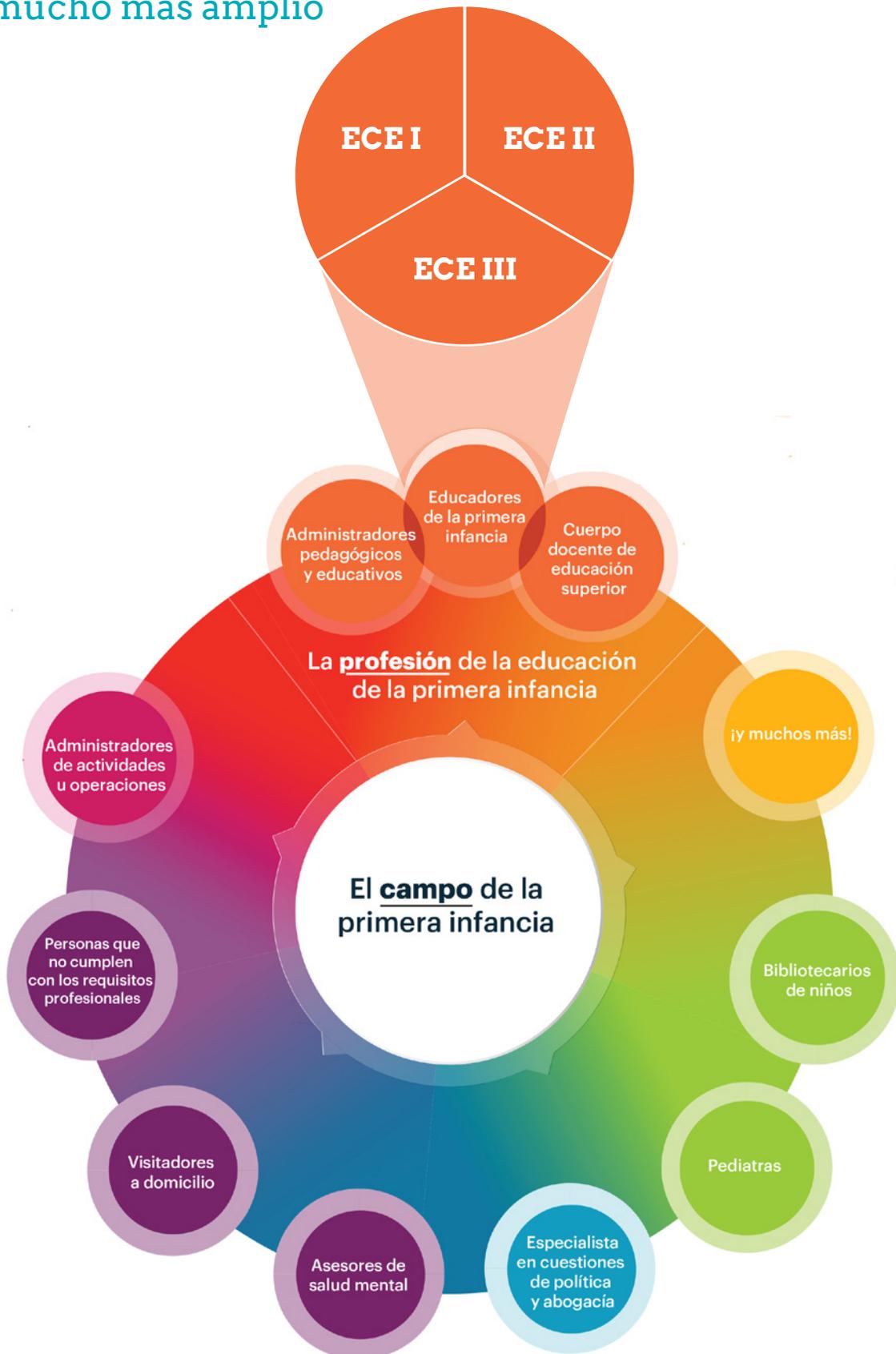
NOTAS FINALES

- 1 En respuesta a los innumerables comentarios provenientes del campo sobre la necesidad de enfocarse en la remuneración, Ciclo de decisión 6: la remuneración se incluye y se promueve en este segundo borrador de DC345.
- 2 Ciclo de decisión 1: Identidad y ámbito profesional
- 3 Ciclo de decisión 2: Estándares y competencias profesionales para los educadores de la primera infancia
- 4 Whitebook, M., McLean, C., Austin, L.J.E., & Edwards, B. (2018). Early Childhood Workforce Index 2018. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley. Consultado en: <http://cscce.berkeley.edu/topic/early-childhood-workforce-index/2018/>.
- 5 Child Care Aware of America. Parents and the High Cost of Child Care: 2017.
- 6 Friedman-Krauss, A.H., Barnett, W.S., Weisenfeld, G.G., Kasmin, R., DiCrecchio, N., & Horowitz, M. (2018). The State of Preschool 2017: State Preschool Yearbook. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- 7 Whitebook, M., McLean, C., Austin, L.J.E., & Edwards, B. (2018). Early Childhood Workforce Index 2018. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley. Consultado en: <http://cscce.berkeley.edu/topic/early-childhood-workforce-index/2018/>.
- 8 Ibid.
- 9 Los seis cargos identificados son asistentes/auxiliares con base en el hogar, asistentes/auxiliares con base en un centro, grupos con base en el hogar, el hogar como base, maestros en un centro y directores en un centro.
- 10 <https://degreefinder.naeyc.org/>
- 11 Aquí, hacemos referencia a los colegios comunitarios que otorgan títulos de asociado y ofrecen programas con certificados con base en créditos.
- 12 Carey, K. "Revised Data Shows Community Colleges Have Been Underappreciated." New York Times. 31 de octubre de 2017.
- 13 Redford, J., & Hoyer, K.M. (2017). First-Generation and Continuing-Generation College Students: A Comparison of High School and Postsecondary Experiences. U.S. Department of Education: NCES 2018. Septiembre de 2017.
- 14 Nichols, A.H., & J Schak, J.O. (2017). Degree Attainment for Black Adults: National and State Trends and Degree Attainment for Latino Adults: National and State Trends. Washington DC: The Education Trust.
- 15 Ibid.
- 16 Cheng, D., & Gonzalez, V. (2018). Student Debt and the Class of 2017. Washington, DC: The Project on Student Debt, Institute for College Access and Success.
- 17 Ibid.
- 18 Smith, A. "States Struggle to Close Degree-Attainment Gaps." Inside Higher Ed. 14 de junio de 2018.
- 19 Hay muchas opciones y oportunidades para apoyar a los "grupos de estudiantes no tradicionales" que están siendo investigados y evaluados actualmente por investigadores, cuerpo docente y otros. Algunos ejemplos de informes y artículos sobre estas oportunidades incluyen los siguientes: Ippolito, A. Pathways to Align Career and Educational Choices for Adult Learners. Achieving the Dream, marzo de 2018; Education Design Lab. "Twelve Promising Non-Traditional College Pathways to Attainment." Abril de 2016.
- 20 Tenga en cuenta que, debido a que los estándares y las competencias profesionales están siendo revisadas actualmente por parte del campo, el cumplimiento tendrá lugar después de que se hayan examinado y adoptado.
- 21 El grupo de trabajo usa la definición del Instituto Nacional de Investigación en la Primera Infancia (National Institute for Early Education Research's, NIEER) de "programas de preescolar financiados por el estado".
- 22 Ibid.
- 23 Hershbein, B., & Kearney, M. (2014). Major Decisions: What Graduates Earn Over Their Lifetimes. The Hamilton Project.

- 24 National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). Transforming the Financing of Early Care and Education. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24984>.
- 25 Brandon, R.N., Stutman, T.J., & Maroto, M. (2010). "The Economic Value of Early Care and Education in the US," in Weiss, E. & Brandon, R. Economic Analysis: The Early Childhood Sector. Washington, DC: Partnership for America's Economic Success.
- 26 Desde el aumento en la inversión federal en el año fiscal 2018, más estados están aumentando sus tasas de pago para alcanzar el 75 % de la tasa del mercado, al menos para algunos proveedores. Este progreso es una verdadera prueba de que este financiamiento es necesario, así como del poder y del efecto de mayores inversiones.
- 27 La tarifa por hora se basó en los datos de subsidio del National Women's Law Center, utilizando las mismas suposiciones de 9 horas por día, 5 días por semana y 4.33 semanas por mes o 195 horas por mes.
- 28 Schulman, K., & Blank, H. (2017). Persistent Gaps: State Child Care Assistance Policies, 2017. Washington, DC: National Women's Law Center.
- 29 Lieberman, A. Better Compensation: A Necessary Component for a Strong Head Start Workforce. New America Blog. Marzo de 2017. Consultado en: <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/head-start-workforce/>.
- 30 Johnson-Staub, C. (2017). Equity Starts Early: Addressing Racial Inequities in Child Care and Early Education Policy. Washington, DC: CLASP.
- 31 U.S. Department of Education & U.S. Department of Health and Human Services. High-Quality Early Learning Settings Depend on a High-Quality Workforce Low Compensation Undermines Quality. Junio de 2016.
- 32 Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor. Occupational Outlook Handbook, Kindergarten and Elementary School Teachers, at <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/kindergarten-and-elementary-school-teachers.htm>.
- 33 Los educadores de la primera infancia en cuidado infantil familiar en el hogar, por lo general, no son empleados que reciben un salario, sino que son empleados independientes con ingresos basados en tarifas por servicio. Este hecho refleja la urgencia de desarrollar y garantizar modelos de financiamiento que proporcionen una remuneración equitativa para los educadores de la primera infancia y fuentes de financiamiento que apoyen el acceso de las familias a entornos mixtos.
- 34 Tenga en cuenta que las variaciones geográficas pueden, en teoría, dar lugar a que un educador ECE II en ciertas áreas gane un salario más alto que un educador ECE III en un rango geográfico diferente.
- 35 Whitebook, M., McLean, C., Austin, L.J.E., & Edwards, B. (2018). Early Childhood Workforce Index 2018. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley.
- 36 National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). Transforming the Financing of Early Care and Education. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24984>.
- 37 Ibid.
- 38 "Introductorio" connota un nivel fundacional de preparación; una persona preparada en el nivel introductorio sabrá y entenderá los aspectos básicos de cada estándar de preparación profesional, según se acordó en las actualizaciones de las competencias en el **Ciclo de decisión 2**. Este nivel de preparación proporcionará la base necesaria para lograr una práctica eficaz, como también la base para el dominio de prácticas más complejas. Por otro lado, "esencial" está diseñado para connotar un paso que se basa en el conocimiento y la comprensión introductorios para establecer un conocimiento y comprensión más profundos de las teorías y las prácticas de cada estándar.
- 39 El grupo de trabajo destaca que será necesario explorar, desarrollar y evaluar modelos de supervisión, apoyo y pautas innovadoras y adicionales, en especial para apoyar a los educadores de la primera infancia que trabajan en entornos de cuidado infantil familiar.
- 40 Aquellos que completen el programa pueden cumplir con los requisitos educativos para las credenciales nacionales reconocidas en el sector, como la credencial nacional de Child Development Associate® (CDA) y otras credenciales transferibles.

APÉNDICE A

Creando una profesión en medio de un campo mucho más amplio



APÉNDICE B

Marco unificador para la preparación, competencias, responsabilidades y remuneración

	ECE I	ECE II	ECE III
EDUCACIÓN	Programa de capacitación profesional en educación de la primera infancia	Programa con título de asociado en educación de la primera infancia	Programa con título de licenciado en educación de la primera infancia Programa con maestría en educación de la primera infancia (preparación inicial)
DESIGNACIÓN	Quienes completaron el programa califican para recibir la designación de los ECE I.	Quienes completaron el programa califican para recibir la designación de los ECE II.	Quienes completaron el programa califican para recibir la designación de los ECE III.
TIEMPO	Estos programas tienen un mínimo de 120 horas reloj.	Generalmente, los programas con título de asociado tienen una duración de al menos dos años, pero de no más que cuatro años de trabajo de tiempo completo equivalente a la universidad. Un título de asociado consta de al menos 60 horas de crédito de trabajo académico de nivel universitario.	Generalmente, los programas con título de licenciado tienen una duración de al menos cuatro años pero de no más que cinco años de trabajo <i>de tiempo completo</i> equivalente a la universidad. Un título de licenciado consta de al menos 120 horas de crédito de trabajo académico de nivel universitario.

	ECE I	ECE II	ECE III
GRADO DE ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS³⁸	<p>Quienes completen el programa <i>recibirán una presentación</i> de todos los estándares y competencias.</p> <p>Quienes completen el programa pueden aplicar su <i>conocimiento y comprensión introductorios</i> de todos los estándares y elementos profesionales.</p> <p>Junto con el conocimiento y las habilidades pedagógicas identificadas en las competencias, quienes completen el programa tendrán un <i>conocimiento con un nivel de escuela secundaria</i> en áreas de contenido principales de matemática, ciencia, inglés, ciencias sociales/historia, educación física, artes plásticas y artes escénicas.</p>	<p>Los graduados conocen y entienden los <i>aspectos fundamentales</i> de todos los estándares y competencias profesionales <i>con especial atención en niños pequeños en entornos desde el nacimiento hasta jardín de infantes</i>.</p> <p>Los graduados pueden aplicar su conocimiento y comprensión esencial de todos los estándares y competencias profesionales <i>con especial atención en niños pequeños en entornos desde el nacimiento hasta jardín de infantes</i>.</p> <p>Junto con el conocimiento y las habilidades pedagógicas identificadas en las competencias, los graduados tienen un <i>conocimiento con un nivel universitario introductorio</i> en áreas de contenido (lingüística, literatura, las artes, matemática, ciencia, ciencias sociales) mediante cursos de educación general específicos.</p>	<p>Los graduados conocen y entienden los <i>aspectos esenciales</i> de todos los estándares y competencias profesionales <i>con especial atención en niños pequeños en entornos desde el nacimiento hasta 3.º grado</i>.</p> <p>Los graduados pueden aplicar su <i>conocimiento y comprensión esenciales</i> de todos los estándares y competencias profesionales, incluida la pedagogía de contenido adecuado para la edad <i>con especial atención en niños pequeños en entornos desde el nacimiento hasta 3.º grado</i>.</p> <p>Junto con el conocimiento y las habilidades pedagógicas identificadas en las competencias, los graduados tienen un <i>conocimiento con un nivel universitario esencial</i> en áreas de contenido (lingüística, literatura, las artes, matemática, ciencia, ciencias sociales) mediante cursos de educación general específicos.</p>

	ECE I	ECE II	ECE III
EXPECTATIVAS Y RESPONSABILIDADES	<p>Desde el nacimiento hasta 3.º grado: Quienes completen el programa pueden <i>ayudar a desarrollar</i> y mantener entornos de desarrollo y aprendizaje de alta calidad.</p> <p>Quienes completen el programa pueden desempeñarse como <i>miembros eficaces</i> de los equipos de enseñanza de la educación de la primera infancia.³⁹</p>	<p>Desde el nacimiento hasta jardín de infantes:* es posible que los graduados sean <i>responsables de desarrollar</i> y <i>mantener</i> entornos de aprendizaje y desarrollo de alta calidad con <i>modelos de dotación de personal a los cuales los ECE III puedan acceder con frecuencia para obtener orientación</i>.</p> <p>Desde jardín de infantes* hasta 3.º grado: Los graduados pueden <i>ayudar a desarrollar</i> y <i>mantener</i> entornos de aprendizaje y desarrollo de alta calidad.</p> <p>Los graduados se pueden desempeñar como <i>miembros eficaces</i> de los equipos de enseñanza de los ECE y pueden <i>orientar la práctica de los ECE I</i> de manera eficaz.</p> <p>*En los programas preescolares financiados por el estado (según la definición del NIEER), proporcionados en entornos mixtos y alineados explícitamente con el sistema de escuelas públicas desde el jardín de infantes hasta 12º grado, <i>los graduados de los ECE II pueden ayudar a desarrollar y sostener ambientes de desarrollo y aprendizaje de alta calidad</i>.</p>	<p>Desde el nacimiento hasta 3.º grado: Los graduados pueden ser <i>responsables de desarrollar</i> y <i>mantener</i> entornos de aprendizaje y desarrollo de alta calidad.</p> <p>Los graduados se pueden desempeñar como <i>miembros eficaces</i> de los equipos de enseñanza de los ECE y pueden <i>orientar la práctica de los ECE I y II</i> de manera eficaz.</p> <p>*En los programas preescolares financiados por el estado (según la definición del NIEER), proporcionados en entornos mixtos y alineados explícitamente con el sistema de escuelas públicas desde el jardín de infantes hasta el 12º grado, <i>los graduados de los ECE II deben estar al mando</i>.</p>

	ECE I	ECE II	ECE III
CERTIFICADO OTORGADO POR EL PROGRAMA UNA VEZ FINALIZADO	<i>Certificado o credencial otorgados por programas de capacitación profesional, organizaciones de acreditación reconocidas en el sector O instituciones de educación superior⁴⁰</i>	<i>Título otorgado por instituciones de educación superior</i>	<i>Título otorgado por instituciones de educación superior</i>
REMUNERACIÓN	<p>La remuneración, incluidos los beneficios, será similar para los educadores de la primera infancia con cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables, independientemente del entorno de su trabajo.</p> <p>La profesión de la educación de la primera infancia debería usar las escalas de salario de las escuelas públicas como la referencia mínima de remuneración comparable, suponiendo cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables.</p>	<p>La remuneración, incluidos los beneficios, será similar para los educadores de la primera infancia con cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables, independientemente del entorno de su trabajo.</p> <p>La profesión de la educación de la primera infancia debería usar las escalas de salario de las escuelas públicas como la referencia mínima de remuneración comparable, suponiendo cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables.</p>	<p>La remuneración, incluidos los beneficios, será similar para los educadores de la primera infancia con cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables, independientemente del entorno de su trabajo.</p> <p>La profesión de la educación de la primera infancia debería usar las escalas de salario de las escuelas públicas como la referencia mínima de remuneración comparable, suponiendo cualificaciones, experiencia y responsabilidades laborales comparables.</p>

Power to the Profession

Para compartir sus pensamientos y comentarios sobre este borrador, por favor visite www.powertotheprofession.org o mándenos un correo electrónico a p2p@naeyc.org.