

# Power to the Profession

BORRADOR PARA DISCUSIÓN: VERSIÓN 2  
Ciclos de Decisión 345 + 6

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

DICIEMBRE 2018

**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](#).

Este borrador de discusión es para el campo de la primera infancia. Es para nuestro uso, entre nosotros, para debatir y deliberar el futuro de nuestra profesión. Otras versiones, dirigidas hacia audiencias externas, serán desarrolladas después de recibir y consolidar los comentarios y sugerencias del campo.

Para compartir sus pensamientos y comentarios sobre este borrador, por favor visite [NAEYC.org/profession](https://naeyc.org/profession) o mándenos un correo electrónico a [p2p@naeyc.org](mailto:p2p@naeyc.org).

## **TABLE OF CONTENTS**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>El Marco Unificador:</b> Primera Edición.....   | <b>1</b>  |
| <b>Introducción</b> .....  | <b>2</b>  |
| Hacia dónde vamos: visión audaz.....   | 3         |
| En dónde estamos: realidades difíciles .....   | 4         |
| Llegar desde aquí hasta allá: el camino hacia un marco unificador .....  | 6         |
| <b>RECOMENDACIONES</b>   |           |
| <b>1. Diferenciación significativa</b> .....   | <b>9</b>  |
| a. <i>En dónde estamos:</i> un sistema incoherente y desigual que no logra identificar las diferencias en la preparación, las habilidades y la experiencia                     |           |
| b. <i>Recomendación del grupo de trabajo:</i> establecer una profesión de la educación de la primera infancia con tres designaciones distintas y significativas                |           |
| <b>2. Programas de preparación coherentes y de buena calidad</b> .....   | <b>12</b> |
| a. <i>En dónde estamos:</i> una variedad de programas de preparación de calidad desigual   |           |
| b. <i>Recomendación del grupo de trabajo:</i> establecer el conjunto principal de programas de preparación   |           |
| <b>3. Especializaciones estructuradas</b> .....  | <b>19</b> |
| a. <i>En dónde estamos:</i> especializaciones que refuerzan la fragmentación sin competencias comunes  |           |
| b. <i>Recomendación del grupo de trabajo:</i> primero, generalizar; después, especializar  |           |
| <b>4. Remuneración similar (Ciclo de decisión 6)</b> .....   | <b>21</b> |
| a. ¿Por qué enfocarnos en la remuneración?   |           |
| i. <i>En dónde estamos:</i> menospreciado, sin financiamiento y desigual   |           |
| ii. <i>Recomendación del grupo de trabajo:</i> establecer remuneraciones similares (incluyendo los beneficios) para cualificaciones, experiencia y responsabilidades similares |           |
| b. Conclusión: La remuneración justa es asequible y vale la pena   |           |
| <b>Notas Finales</b> .....   | <b>29</b> |
| <b>Apéndice A:</b> Creando una profesión en medio de un campo mucho más amplio.....  | <b>31</b> |
| <b>Apéndice B:</b> Marco Unificador para la preparación, competencia y responsabilidades y la remuneración .....   | <b>32</b> |

## El Marco Unificador De La Profesión De La Educación De La Primera Infancia: Primera Edición



Este es un niño.



Los primeros años en la vida de un niño 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 que la están proveyendo.

Este niño representa a todos los niños, más de 40 millones de ellos, desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, en América.

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, substantivas y de manera continua en la educación de alta calidad de la primera infancia.

Y, debido a que las relaciones positivas están en el núcleo de 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.

Es por esto que Power to the Profession (Revalorizar la profesión) se enfoca en promover de manera justa una profesión de la educación de la primera infancia eficaz, diversa y con una buena remuneración en todos los estados y entornos.

## 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, quienes consisten principalmente de mujeres, frecuentemente de comunidades de diversas razas y etnias, cuyos salarios a nivel de pobreza mantienen la carga para que el costo del cuidado para las familias no sea más alto de lo que ya los es.

Los problemas de inequidad y desigualdad a profundamente arraigados a 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 estos necesitan y se benefician de una fuerza laboral que refleje y encarne 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: Con el fin de recibir inversiones públicas significativas 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 obtendrán grandes beneficios al tener:

- ➔ 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 por un camino de preparación profesional primario 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 del trabajo altamente calificado que desempeñan (*Ciclo de decisión 6*),
- ➔ con estructuras de rendición de cuentas, recursos y sistemas de apoyo en el lugar apropiado para promover y sostener la profesión a fin de reflejar la diversidad de niños pequeños con los que se trabaja y reducir el impacto de las barreras estructurales, como el racismo institucional, 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 políticas públicas, la distribución equitativa del financiamiento adicional y el cambio de sistemas en distintos entornos y sectores de aprendizaje temprano.<sup>1</sup>

Orientado hacia la creación de un marco que se pueda implementar para los educadores de la primera infancia, P2P tiene la obligación, por nuestras responsabilidades hacia la profesión actual y futura, de encontrar el equilibrio entre lo audaz y lo posible. 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, unida a la realidad 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 una fuerza laboral eficaz, diversa, bien preparada y bien remunerada. 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:<sup>2</sup>

- ➔ Todos los niños, desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, en todos los entornos, reciben apoyo de educadores de la primera infancia que tengan títulos y credenciales en la primera infancia reconocidos.
- ➔ 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 preparan 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 ayuda a desarrollar el conjunto común de conocimiento, habilidades y competencias.<sup>3</sup>
- ➔ 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 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 el monto total de fondos, también debemos decidir cómo y dónde se invertirán los 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 en lugares, como la educación superior, a fin de prevenir que nosotros profundicemos 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, 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 ellos dependen de los beneficios públicos.<sup>4</sup> Al mismo tiempo, en 35 estados, las familias pagan más por cuidado infantil a tiempo completo que por su hipoteca.<sup>5</sup>

**Malinterpretado y menospreciado.** Muchas veces malinterpretado como una clase de “servicio de guardería/babysitter”, el cuidado infantil se ha considerado históricamente como un servicio privado que debe financiarse por parte de los padres. Sin embargo, un conjunto importante de las investigaciones y la ciencia más reciente 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. La inversión de fondos por parte del gobierno es necesaria 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 ganar menos.

**Muchas etiquetas y funciones, 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. Como fuerza laboral, existen muchas etiquetas, designaciones y funciones que varían según el estado, el sector y el entorno, incluyendo “*provider*”, *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 llevan 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

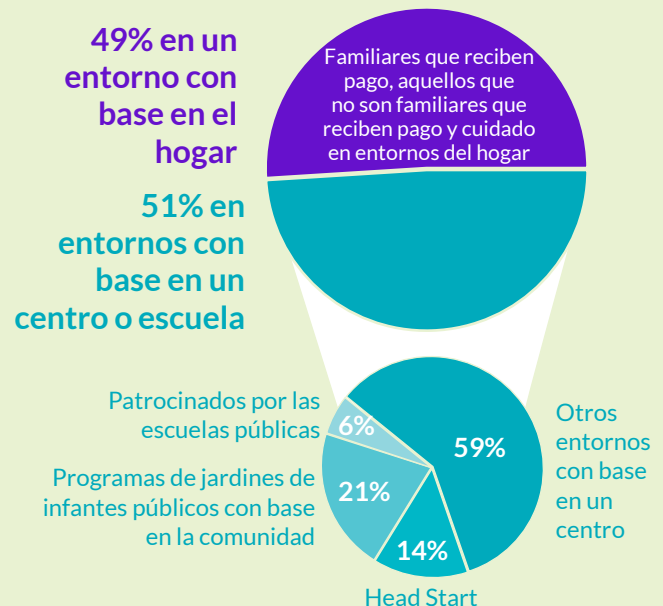
depende de los beneficios públicos

#### 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



**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 han suvido 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

*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.*

inscritos a más de 1.5 millones de niños en 60 programas de 43 estados y Washington, D.C., han ayudado a abrir el camino para requerir que los maestros titulares tengan un título de licenciado.<sup>6</sup> 23 de los estados que cuentan con programas de jardines de infantes públicos requieren que las maestras jardineras titulares tengan un título de licenciado, como mínimo, en todos los entornos y programas, mientras que 14 estados adicionales requieren que las maestras jardineras tengan un título de licenciado únicamente en ciertos tipos de programas y entornos, como en escuelas públicas.<sup>7</sup> 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 un 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 West Virginia y Washington, DC 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, al igual que una licencia o certificación.

De los aproximadamente 2 millones de educadores de la primera infancia que trabajan con niños desde el nacimiento hasta los 5 años de edad en los Estados Unidos, aproximadamente 1 millón están trabajando en entornos en el hogar, incluyendo familiares que reciben pago y aquellos que no son familiares. Del millón que resta, solo el 14 % forma parte de Head Start, solo el 6 % están en entornos de educación preescolar pública financiada por el estado, con otro 21 % en programas de jardines de infantes públicos con base en la comunidad. El cincuenta y nueve por ciento de los educadores de la primera infancia trabajan en “otros centros de educación de la primera infancia (ECE)”, y el 70 % de los trabajos que involucran lactantes y niños pequeños se encuentran en esos entornos.<sup>8</sup>

Los trabajos y los niños se encuentran principalmente 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. Al mismo tiempo, el 48 % de los lactantes de menos de un año de edad y el 54 % de los niños pequeños entre uno y dos años de edad recibieron cuidado no parental, con el 10 % y el 21 %, respectivamente, en entornos con base en un centro. Muchos de estos entornos de cuidado infantil familiar están principalmente sujetos a requisitos de licencia de cuidado infantil, donde las calificaciones educativas son, por lo general, mínimas.<sup>9</sup>

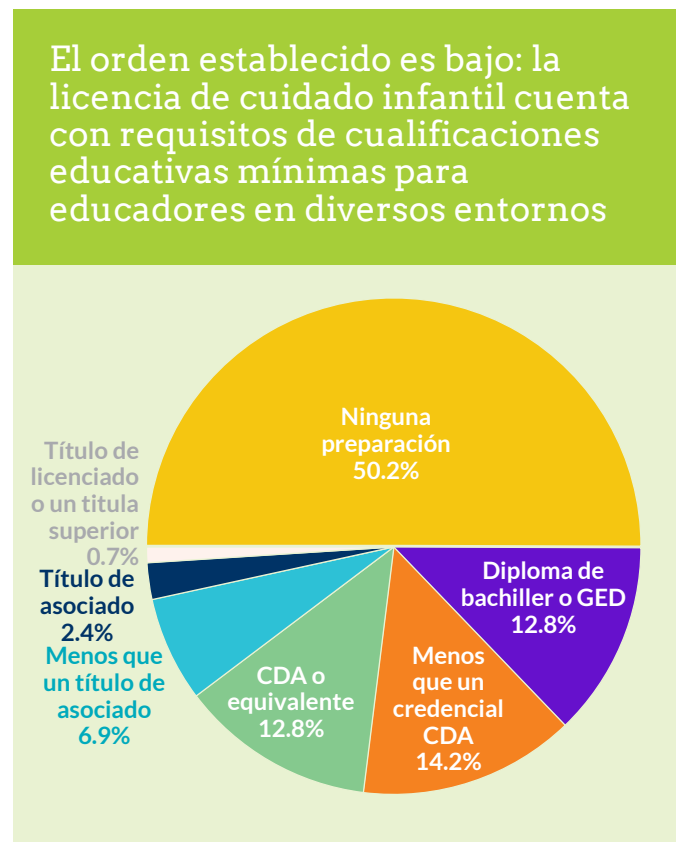
Por ejemplo, en seis cargos actuales de educadores de la primera infancia en 50 estados, los legisladores estatales tienen aproximadamente 300 oportunidades para establecer requisitos de cualificaciones mínimas en la licencia estatal del cuidado infantil, de acuerdo con el Center for



the Study on Child Care Employment (Centro para el Estudio del Empleo en el Cuidado Infantil).<sup>10</sup> 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 cualificaciones 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 (Centro para el Estudio del Empleo en el Cuidado Infantil):

*A pesar de que los requisitos de cualificaciones 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 cualificaciones 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.<sup>11</sup>*



## 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, reciban el beneficio de tener un grupo de educadores de la primera infancia bien formado, bien remunerado y diverso en cuanto a lo social y lo cultural. 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, 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 la fuerza laboral existente, que reconozcan su dedicación y experiencia, y que aseguren que no se los excluya. Estas políticas incluirán políticas “excepcionales”, así como políticas con enfoques flexibles en cuanto a la demostración de competencias, y 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 el grupo de trabajo enfrenta para poder 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.

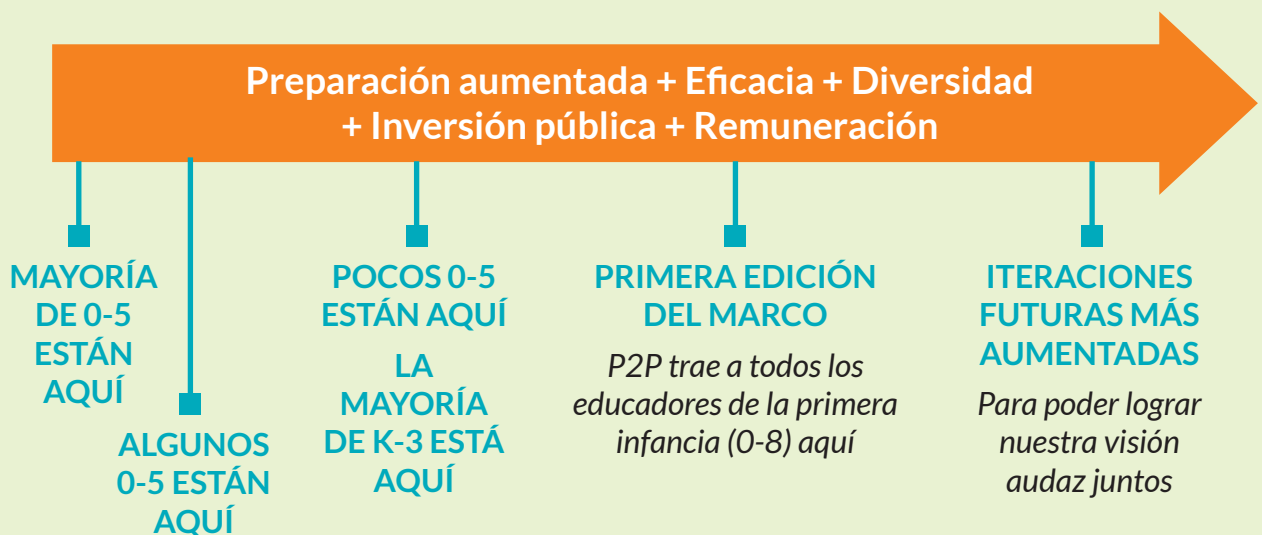
Las siguientes recomendaciones representan los componentes clave de este marco unificador. Las primeras tres forman parte del Ciclo de decisión 345 de P2P, que se enfoca en la diferenciación de trayectorias y programas de preparación. La cuarta forma parte del Ciclo de decisión 6, que se enfoca en la remuneración.

### 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.



**Cuando pensamos en la implementación, notamos 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 y tiempo para implementarlas.
- ➔ No fomentaremos políticas que tengan un efecto desproporcionado y negativo en los educadores que no son blancos y que representan 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 la fuerza laboral 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 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.

# RECOMENDACIONES

## 1. DIFERENCIACIÓN SIGNIFICATIVA

**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

*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.*

educadores las aprovechen. 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 inferiores. 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 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 que no son blancos y representan

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.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> 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 pares

### 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.**

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 en promedio \$366 menos por mes y \$4395 menos por año.<sup>14</sup>

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

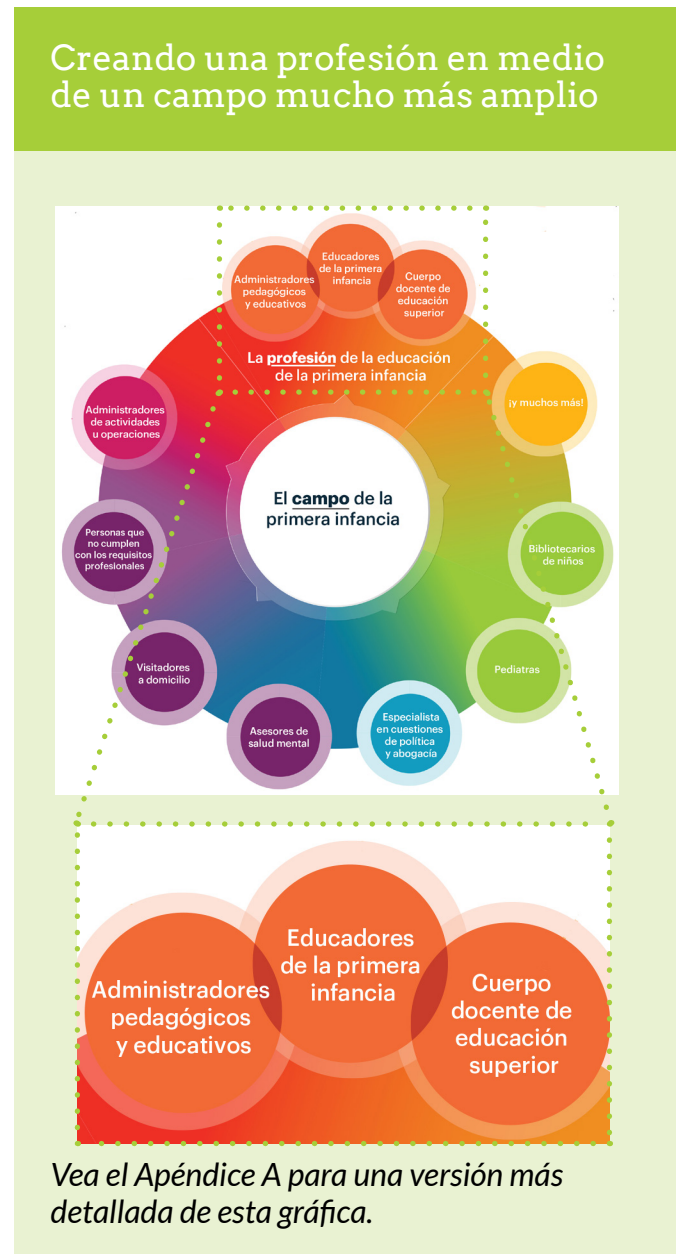
La investigación demuestra que fomentar el aprendizaje y el desarrollo de niños de edad escolar requiere un trabajo complejo, demandante y valioso que se realiza por muchas personas en muchas ocupaciones.

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 atención especial 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)

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 y orientar la práctica. Cada programa de preparación será responsable de preparar candidatos que sepan, entiendan y puedan implementar los estándares y las competencias profesionales, como se define en la profesión (los detalles se encuentran en la Recomendación 2).

**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, tendrán un rol único y una preparación para responsabilidades específicas. Establecer tres



*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.*

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.

**Remuneración justa.** También reconocemos 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 aumentarán a medida que las personas aumenten la profundidad y extensión de su experiencia, independientemente del entorno en el que trabajan (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. El campo de la educación de la primera infancia cuenta con más de 2000 instituciones y programas en el contexto de la educación superior únicamente, que varían en nombres, calidad y profundidad de contenidos.<sup>15</sup> Estos programas incluyen los siguientes:

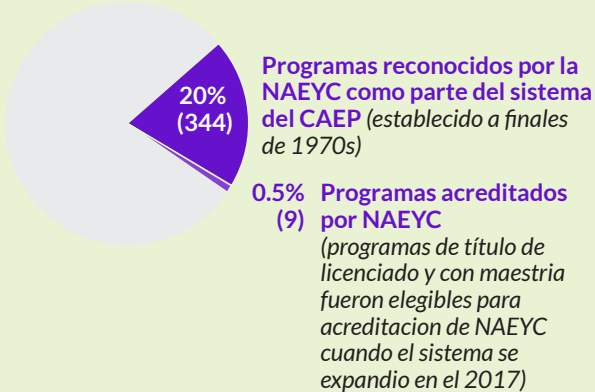
- ➔ Aproximadamente 1300 programas con título de asociado, 1069 programas con títulos de licenciado, 612 programas con maestría y 84 programas con doctorado.
- ➔ Más de 50 diferentes tipos de programas con título de asociado y licenciado.
- ➔ 233 programas con títulos de asociado (aproximadamente el 20 % del total de todos los programas) 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 7 programas con título de licenciado y 1 programa con maestría (los últimos dos reconocidos durante la expansión en 2017).
- ➔ 249 (aproximadamente el 20 % del total de todos los programas) 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) y 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.*

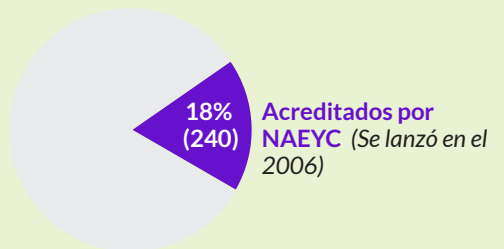
**Poca concordancia dentro de un estado o escuela o entre estados o escuelas.** La mayoría de estos programas no se relacionan dentro de un mismo estado o entre estados. En casos más alarmantes, los programas de títulos y las especialidades no se relacionan dentro de la misma institución de educación superior. Además, las políticas de la fuerza laboral, por lo general, incluyen títulos

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

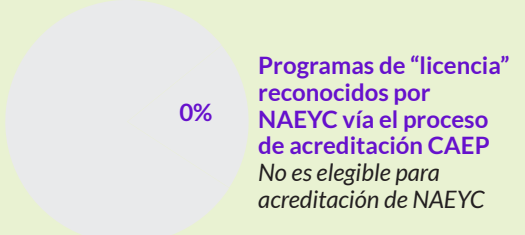
**Programas con título de licenciado y maestría**  
1,681 programas (1069 programas con títulos de licenciado, 612 programas con maestría)



**Programas con título de asociado**  
1,300 programas



**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)





relacionados, como educación primaria y 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 licencias de programas o sistemas de calificación y mejora de la 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 Asociado en Desarrollo Infantil (Child Development Associate, 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, 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, causa de manera directa que los niños pequeños tengan acceso desigual 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 están preparando graduados para una variedad de roles poco claros y de expectativas variadas 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. 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.

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

**Impactos desiguales.** La falta de coherencia y transparencia en cuanto a cómo se preparan los educadores y para qué se preparan es también un tema de equidad. La realidad actual marginaliza aún más a aquellos que no tienen el poder o 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 quizás gastarían 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 en la asequibilidad y la accesibilidad que en la calidad.

**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,<sup>16</sup> incluido el acceso equitativo, los grupos de estudiantes “no tradicionales”, la obtención de títulos y la asequibilidad, así como la carga de los préstamos estudiantiles, 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 que lo que anteriormente se había mencionado... actuando como un punto de partida accesible en el camino hacia un título universitario”.<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup>

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 para los estudiantes no tradicionales, y al eliminar las brechas 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.<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup>

Al reconocer las importantes contribuciones que pueden aportar los colegios comunitarios y el mayor grado de asequibilidad y accesibilidad que ofrecen están ofreciendo así como la agobiante carga de deudas que muchos estudiantes tienen, 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.<sup>21</sup> La deuda es particularmente desafiante para los estudiantes de bajos ingresos; por

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

ejemplo, más de 8 en 10 personas que reciben la beca Pell y que se graduaron en 2016 con un título de licenciado tuvieron deudas estudiantiles el promedio de las cuales era de \$4500 más que sus pares con ingresos superiores.<sup>22</sup> En este contexto, el acceso a educación gratuita libre de deuda en colegios comunitarios es una oportunidad para 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.

Aún así, estamos de acuerdo con organizaciones asociadas, como Education Trust, cuyos líderes han expresado sus preocupaciones de que “a los estudiantes negros y mestizos solo tendrán la posibilidad de obtener títulos de colegios comunitarios debido a desigualdades en el sistema de este país”.<sup>23</sup> Debido a esto, estamos comprometidos a aprovechar los beneficios y el apoyo brindado por los colegios comunitarios que otorgan títulos de asociados y ofrecen programas de certificación con créditos, que satisfacen las necesidades de los estudiantes no tradicionales y, al



**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.*

mismo tiempo, priorizaremos un enfoque orientado a la equidad que aumenta el acceso y la obtención de títulos 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 la Tabla 3). Todos requieren la finalización de un programa de estudio de educación de la primera infancia organizado, pero con requisitos diferentes. Es importante que estos programas reciban el respaldo necesario para garantizar que tengan la capacidad de apoyar el acceso y el éxito equitativo. 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.
- ➔ *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 no más de cuatro años con trabajo académico de nivel universitario de tiempo completo. 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 no más de cinco años con trabajo académico de nivel universitario de tiempo completo. 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 que es superior a un 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 definirá 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 las obstáculos existentes de la educación superior y mantener un compromiso con la calidad. Algunos

*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.*

ejemplos de estos métodos pueden incluir programas basados en las competencias, uso de evaluaciones de aprendizaje previas para otorgar créditos, formación de aprendizaje, modelos de cohorte, experiencias prácticas/clínicas supervisadas basadas en el trabajo y programas de grado intensivos de una duración más corta.<sup>24</sup>

Otros programas de preparación profesional calificados, particularmente programas que no otorgan títulos o programas en instituciones independientes, también se incorporarán, según sea necesario, cuando se implemente este marco unificador. Para que los programas adicionales se

consideren comparables con el primer conjunto de programas de preparación profesional que se menciona arriba, 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.<sup>25</sup> 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, que cumple con las designaciones y las responsabilidades de la profesión de la primera infancia, crea una estructura cuyo fin es minimizar la división en algunas de las dimensiones (es decir, el entorno) pero no en todas (es decir, el grupo de edad), como se describe en la Tabla 3. La fragmentación general, sin embargo, ha disminuido enormemente y, en los lugares donde sigue existiendo, se ha vuelto cada vez más sensible a las fortalezas, la investigación y 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. Por otro lado, los programas con título de licenciado y graduado 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

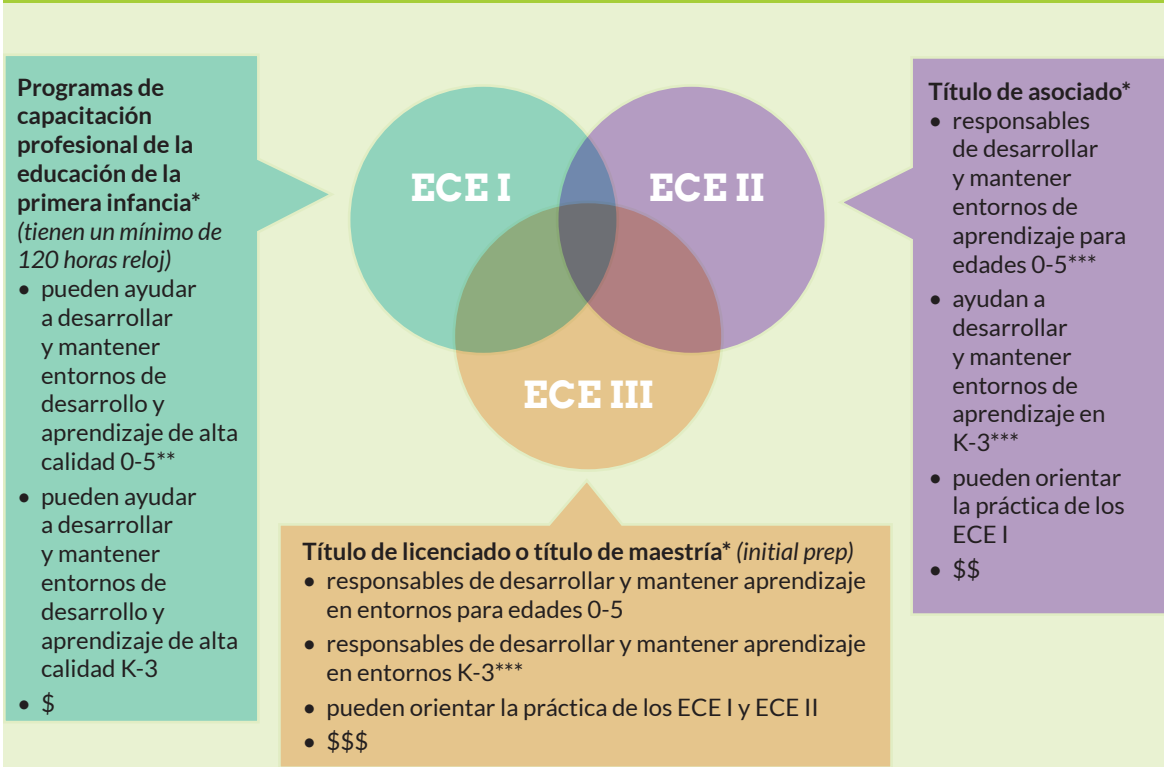
manera) que los educadores de la primera infancia que trabajan en aquellos entornos deben tener el mismo título de licenciado estándar que los educadores en entornos K-3. El grupo de trabajo también piensa que se debe poner más énfasis en garantizar que los títulos obtenidos por aquellos que trabajan en entornos de jardín de infantes a 3.º grado cumplan con las pautas, la gestión y los estándares de responsabilidad de la profesión.

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. Los programas de preescolar financiados por el estado 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.<sup>26</sup> En los entornos de preescolar que no cuentan con fondos del estado para preescolar, la primera edición de este marco no impondrá de manera inmediata el mismo estándar. 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 un ECE III para impartir ayuda y también con el 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 dichas oportunidades, 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 nuestro compromiso 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 y 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 la fuerza laboral 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, que incluye educadores diversos de diferentes maneras, raza y clase social, geografía y cultura, género e idioma, formación académica y 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 12º 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, aquellos que están en una fase de desarrollo para la cual no han sido preparados para apoyar.

*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, practicar 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 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, liderazgo empresarial y administrativo, y especializaciones en áreas de contenido, como nivel inicial de matemática, lengua y alfabetización o STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas, Artes y Entretenimiento).



## 4. REMUNERACIÓN SIMILAR

(Ciclo de decisión 6)

### ¿Por qué enfocarnos en la remuneración?

Nos importa la remuneración porque nos importa el bienestar de los niños y los educadores, nuestra capacidad de 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.<sup>27</sup> Ningún educador debería ganar menos de lo que se necesita para mantener una familia, 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. 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.<sup>28</sup>

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. 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 (NAM, por sus siglas en inglés) [Transforming the Financing of Early Care and Education \(Transformar la financiación de la atención y la educación de la primera infancia\)](#) [reporte en inglés], nuestro

sistema de financiamiento es completamente insuficiente para asegurar una educación de la primera infancia de alta calidad con una fuerza laboral diversa, capacitada, eficaz, bien remunerada y con respaldo profesional.

La NAM estima que el financiamiento completo de la educación de la primera infancia de alta calidad, que incluye un grupo de trabajo bien remunerado, costaría \$140 mil millones por año (un total del 0.75 % del producto bruto interno [PBI]).<sup>29</sup> Como marco de referencia, el gobierno federal gasta, actualmente, aproximadamente un sexto de esa inversión necesaria en la educación de la primera infancia, o alrededor de \$25 mil millones por año.<sup>30</sup>

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.<sup>31</sup> 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

*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.*

### 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 sale barato, pero no invertir en ellas tiene sus propios gastos, como cuidado de baja calidad, infracciones en materia de salud y la 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 promedio para que un educador de la primera infancia viva es muy baja, el monto es muy alto para lo que el entorno promedio de la educación de la primera infancia 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, en especial, subsidios de cuidado infantil federal, 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 servicios a las familias que reciben un subsidio, 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,<sup>32</sup> solo dos estados (South Dakota y West Virginia) 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.<sup>33</sup> Este promedio incluye un rango de \$339 y \$406 por mes el límite inferior, en Mississippi y Missouri, respectivamente de \$1,147 en el Condado de Fairfax, Virginia y \$1,065 en Indianápolis, Indiana.<sup>34</sup>

## \$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 \$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.

**Aumentan los requisitos educativos, la remuneración sigue siendo baja y el efecto se siente de manera desproporcionada por las mujeres no blancas, representativas de comunidades de diversas razas y etnias.** Las afectadas de manera desproporcionada por la escasa remuneración en todo el grupo de trabajo son las mujeres no blancas, representativas de comunidades de 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 promedio gana solo \$31.489 por año.<sup>35</sup> Esta disposición vinculante, requerir mayores cualificaciones sin aumentar la remuneración, ha implicado que un cuerpo de maestros, los cuales la mitad son personas no blancas, representativas de comunidades de diversas razas y etnias y un cuarto son latinos, cumplen con estándares de calidad más altos, obtienen títulos y siguen ganando salarios bajos.<sup>36</sup>

**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 atraen 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 con base en la comunidad privado para aquellos con un título de licenciado o mayor, una diferencia de \$13,936 por año.<sup>37</sup> Hasta pueden ganar más si avanzan a entornos de K-3, donde los maestros de K-3 ganan un salario medio de \$56,900.<sup>38</sup> 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. 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 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.

**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.

*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 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.<sup>39</sup>

*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.<sup>40</sup> 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.<sup>41</sup> 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,

*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.*

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 reflejar su situación y puntos de partida actuales.

### ¿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.

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

*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.*

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 permanente vinculados con un salario mínimo.

Por lo tanto, mientras 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 que eliminar las diferencias dentro de la profesión de la primera infancia desde el nacimiento hasta los 8 años de edad es 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”.<sup>42</sup>

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 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.

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



### **Conclusión: La remuneración justa es asequible y vale la pena**

El informe de la Academia Nacional de Medicina (NAM, por sus siglas en inglés) Transforming the Financing of Early Care and Education (Transformar el financiamiento de la atención y la educación de la primera infancia) establece que “los esfuerzos hasta la fecha han sido inapropiados para aumentar la remuneración de los profesionales ECE.”<sup>43</sup> El grupo de trabajo está de acuerdo, pero no culpamos a esos esfuerzos. Celebramos los logros y, al mismo tiempo, hacemos nuestras críticas sobre el contexto y el ambiente que han hecho el lograr una remuneración completa y justa 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. Se encuentran en el centro de atención de P2P y son la mejor manera para mejorar de manera significativa y sostenible los resultados para los niños y las familias.

### **Miembros del Grupo de Trabajo**

- ➔ American Federation of State, County and Municipal Employees (Federación estadounidense de empleados estatales, de condados y municipales)  
*Breanne Skultety, Labor Economist*
- ➔ American Federation of Teachers (Federación estadounidense de maestros)  
*Megan Stockhausen, Assistant Director, Educational Issues*
- ➔ Associate Degree Early Childhood Teacher Educators (Educadores de maestros con título de asociado de la primera infancia)  
*Debra Murphy, President*
- ➔ Child Care Aware of America  
*Lynette Fraga, Executive Director*
- ➔ 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)  
*Valora Washington, Chief Executive Officer*
- ➔ Early Care and Education Consortium (Consortio de cuidado y educación temprana)  
*Celia Sims, President*
- ➔ National Association for Family Child Care (Asociación nacional de cuidado infantil familiar)  
*Bill Hudson, Chief Executive Officer*
- ➔ National Association for the Education of Young Children (Asociación nacional para la educación de niños pequeños)  
*Rhian Evans Allvin, Chief Executive Officer*
- ➔ National Association of Elementary School Principals (Asociación nacional de directores de escuelas primarias)  
*Earl Franks, Executive Director*
- ➔ National Education Association (Asociación nacional de educación)  
*Shyrelle Eubanks, Senior Policy Analyst*
- ➔ National Head Start Association (Asociación nacional de Head Start)  
*Yasmina Vinci, Executive Director*
- ➔ Service Employees International Union (Sindicato internacional de empleados de servicios)  
*Kursten Holabird, Campaign Support Coordinator*
- ➔ ZERO TO THREE (CERO A TRES)  
*Matthew Melmed, Executive Director*

## ENDNOTES

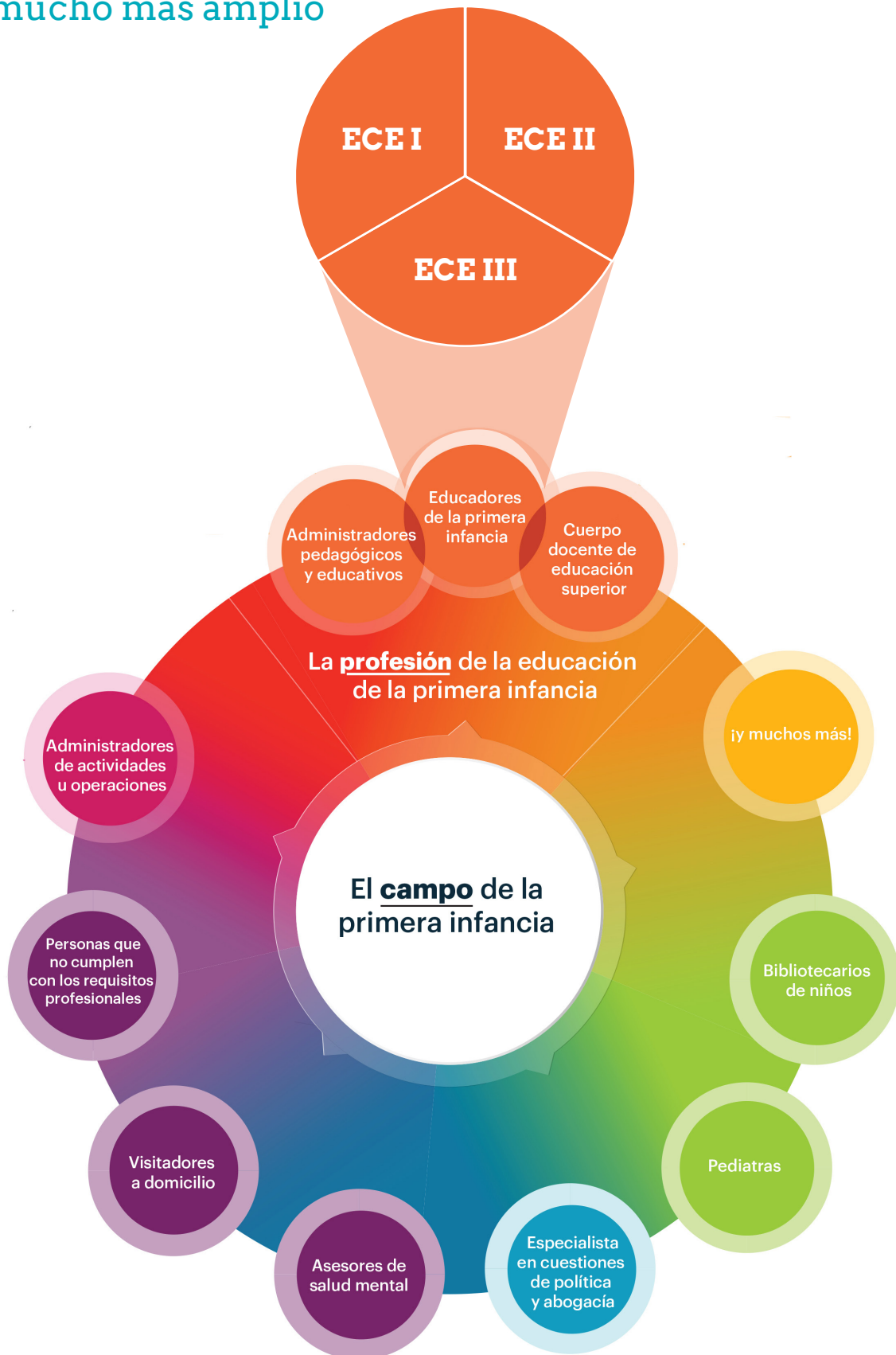
- 1 En respuesta a los innumerables comentarios provenientes del campo sobre la necesidad de enfocarnos en la remuneración, Ciclo de decisión 6: la remuneración se incluye y se promueve en este segundo borrador de DC345.
- 2 Ciclo de decisión 1: Identidad y ámbito profesional
- 3 Ciclo de decisión 2: 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. Retrieved from <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 Center for the Study of Child Care Employment. 2017. "Comparison of Personnel Systems for K-12 and Early Childhood Teachers: Qualifications and Compensation."
- 9 Ibid.
- 10 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.
- 11 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/>.
- 12 Park, M., McHugh, M., Zong, Z., & Batalova, J. (2015). Immigrant and Refugee Workers in the Early Childhood Field: Taking a Closer Look. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- 13 Austin, L.J.E., Sakai, L., & Dhamija, D. (2016). Alameda County Early Care and Education Workforce Study. Center for the Study of Child Care Employment, 2016. <http://cscce.berkeley.edu/files/2017/03/Alameda-County-Workforce-Study-2016.pdf>.
- 14 Ullrich, R., Hamm, K., & Herzfeldt-Kamprath, R. (2016). Underpaid and Unequal: Racial Wage Disparities in the Early Childhood Workforce. Center for American Progress, 2016. <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2016/08/01073800/NSECE-report2.pdf>.
- 15 <https://degreefinder.naeyc.org/>
- 16 Aquí, hacemos referencia a los colegios comunitarios que otorgan títulos de asociado y programas con certificados con base en créditos.
- 17 Carey, K. "Revised Data Shows Community Colleges Have Been Underappreciated." New York Times. October 31, 2017.
- 18 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. September 2017.
- 19 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.
- 20 Ibid.
- 21 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.
- 22 Ibid.
- 23 Smith, A. "States Struggle to Close Degree-Attainment Gaps." Inside Higher Ed. 14 de junio de 2018.
- 24 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, March 2018; Education Design Lab. "Twelve Promising Non-Traditional College Pathways to Attainment." Abril de 2016.
- 25 Tenga en cuenta que, debido a que los estándares y las competencias profesionales se están revisando actualmente por parte del campo, el cumplimiento tendrá lugar después de que se hayan examinado y adoptado.
- 26 El grupo de trabajo usa la definición del Instituto Nacional de Investigación en la Primera Infancia (NIEER, por sus siglas en inglés) de "programas de preescolar financiados por el estado".



- 27 Kashen, Julie, Halley Potter and Andrew Stettner. "Quality Jobs, Quality Child Care." The Century Foundation. June 2016.
- 28 Hershbein, B., & Kearney, M. (2014). Major Decisions: What Graduates Earn Over Their Lifetimes. The Hamilton Project.
- 29 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>.
- 30 Datos proporcionados por: NIEER, ECS, ACF. [?]
- 31 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.
- 32 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.
- 33 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.
- 34 Schulman, K., & Blank, H.(2017). Persistent Gaps: State Child Care Assistance Policies, 2017. Washington, DC: National Women's Law Center.
- 35 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/>.
- 36 Johnson-Staub, C. (2017). Equity Starts Early: Addressing Racial Inequities in Child Care and Early Education Policy. Washington, DC: CLASP.
- 37 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.
- 38 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>.
- 39 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 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.
- 40 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.
- 41 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.
- 42 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>.
- 43 Ibid.
- 44 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.
- 45 "Introdutorio" 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.

## 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  |
|---|--|--|--|
| PREPARACIÓN   | 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<br><br>Programa con maestría en educación de la primera infancia (preparación inicial)   |
| TIEMPO Y DURACIÓN                                       | 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 no más de cuatro años con trabajo académico de nivel universitario de tiempo completo. 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 no más de cinco años con trabajo académico de nivel universitario <i>de tiempo completo</i> . Un título de licenciado consta de al menos 120 horas de crédito de trabajo académico de nivel universitario. |
| CERTIFICADO OTORGADO POR EL PROGRAMA UNA VEZ FINALIZADO | <i>Certificado o credencial</i> otorgados por programas de capacitación profesional, organizaciones de acreditación reconocidas en el sector O instituciones de educación superior <sup>44</sup> | <i>Título</i> otorgado por instituciones de educación superior   | <i>Título</i> otorgado por instituciones de educación superior   |
| 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.  |

|  | ECE I   | ECE II  | ECE III  |
|--|---|---|--|
| GRADO DE ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS <sup>45</sup> | <p>Quienes completen el programa recibirán una <i>introducción</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 tienen 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 los 5 años.</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 los 5 años.</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 esencial</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   |
|-------------------|---|---|---|
| RESPONSABILIDADES | <p>Entornos 0-5 años: Quienes completen el programa pueden <i>ayudar a desarrollar</i> y mantener entornos de desarrollo y aprendizaje de alta calidad.</p> <p>Los graduados se pueden desempeñar como <i>miembros eficaces</i> de los equipos de enseñanza de ECE.</p> | <p>Entornos de 0-5:* es posible que los graduados sean <i>responsables de desarrollar y mantener</i> entornos de aprendizaje y desarrollo de alta calidad con <i>modelos de dotación de personal a nivel ECE III</i> <i>cuales 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 y 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 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, los graduados de los ECE II pueden ayudar a desarrollar y desempeñar un papel de apoyo. Graduados de ECE III deben estar al mando.</p> | <p>Desde el nacimiento hasta 3.º grado: Los graduados pueden ser <i>responsables de desarrollar y 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 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, los graduados de los ECE III deben estar al mando.</p> |

|                     | <b>ECE I</b>  | <b>ECE II</b>  | <b>ECE III</b>  |
|---------------------|---|--|---|
| <b>COMPENSATION</b> | <p>La remuneración, incluidos los beneficios, será similar para los ECE I, 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 ECE II, 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 ECE III, 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 [NAEYC.org/profession](https://naeyc.org/profession) o mándenos un correo electrónico a [p2p@naeyc.org](mailto:p2p@naeyc.org).