

Migrar y estudiar. Brechas educativas de las niñas y niños migrantes en la Argentina.

Carla Arévalo.

Cita:

Carla Arévalo (2020). *Migrar y estudiar. Brechas educativas de las niñas y niños migrantes en la Argentina* (Tesis de Doctorado). UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA (UNC), Salta, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carla.arevalo/19>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pw3H/HPK>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Universidad Nacional de Córdoba
Escuela de Graduados FCE
Doctorado en Demografía

Tesis Doctoral

**Migrar y estudiar. Brechas educativas de las niñas y niños
migrantes en la Argentina**

Director:
Jorge Paz

Doctoranda:
Carla Arévalo

Salta, febrero de 2020

Migrar y estudiar. Brechas educativas de las niñas y niños migrantes en la Argentina

Tabla de contenido

Agradecimientos	4
Dedicatoria	5
Acrónimos	6
Lenguaje inclusivo.....	7
Capítulo I. Introducción General.....	8
I.1. Motivación e hipótesis bajo estudio	8
I.2. Objetivos de la Tesis Doctoral.....	9
I.3. Contribución de esta Tesis	10
I.4. Estructura de la Tesis Doctoral	12
Capítulo II. Enfoque de derechos y marco normativo	14
II.1 Marco normativo e institucional	15
II.2. La hipótesis explorada	18
Capítulo III. Revisión de la literatura	21
III.1. Brechas educativas por migración.....	21
III.2. Otros determinantes del acceso y rendimiento escolar	24
A. Determinantes a nivel individual.....	24
B. Determinantes a nivel meso	36
C. Determinantes de contexto.....	39
Capítulo IV. Datos y metodologías.....	42
IV.1. Fuentes de datos.....	42
IV.2. Estrategia metodológica.....	47
A. Acceso a la educación	47
B. Rendimiento escolar	51
IV.3. Delimitación de la población objetivo.....	53
A. Delimitación de la población objetivo según edad.....	53
B. Delimitación de la población objetivo según lugar de origen	54
Capítulo V. Brechas educativas: Argentina en contexto regional y evolución temporal 1980-2010	58

V.1. Argentina en contexto regional.....	58
V.2. Evolución de la Desigualdad en la Argentina, período 1980-2010.....	63
Capítulo VI. Características de la migración infantil en la Argentina	68
VI.1. Análisis descriptivo de las desigualdades por lugar de origen	68
VI.2. Reflexiones y conclusiones.....	93
Capítulo VII. La migración como fuente de desigualdad educativa.....	96
VII.1. Desigualdad en el acceso a la educación por lugar de origen	96
A. Resultados del análisis condicional.....	97
B. Brechas de acceso a la educación: Composición	99
VII.2. Desigualdad en rendimiento escolar por lugar de origen	101
A. Pruebas sobre la estructura de los datos	101
B. Resultados del análisis condicional.....	103
VII.3. Reflexiones y conclusiones	106
Capítulo VIII. Factores que refuerzan la desigualdad educativa	107
VIII.1. Factores que refuerzan la desigualdad en asistencia escolar	107
VIII.2. Factores que refuerzan la desigualdad en rendimiento escolar.....	108
VIII.3. Reflexiones y conclusiones.....	110
Capítulo IX. Conclusiones Generales	112
Referencias	116
Anexo	126

Agradecimientos

A la educación pública que distingue a mi país.

A mi madre y a mi director, por el amor, guía e incondicionalidad.

Dedicatoria

A quienes actúan individual o colectivamente por un mundo más justo y libre de crueldad.

Acrónimos

CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CPHV	Censo de Población, Hogares y Viviendas
EAHU	Encuesta Anual de Hogares Urbanos
EPH	Encuesta Permanentes de Hogares
IPUMS-I	<i>Integrated Public Use Microdata Series, International</i>
NEA	Región Noreste Argentino
NOA	Región Noroeste Argentino
PERCE	Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
RIF	Funciones de Influencia Recentradas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

La autora de esta Tesis se pronuncia a favor del uso de un lenguaje inclusivo en el sentido de utilizar una forma de género neutral en artículos, sustantivos y adjetivos. Aun cuando la Real Academia Española expresó en su Primer Libro de Estilo de la Lengua Española que “No hay razón para pensar que el género masculino excluya a las mujeres” en ciertos contextos, considero que el uso de este tampoco contribuye a la visibilización de las mujeres en conjuntos mixtos.

Aun así, en este documento no se utiliza lenguaje inclusivo ya que la mayor parte ha sido escrita con anterioridad a la discusión librada recientemente. No obstante, se realizó un esfuerzo de escritura incluyendo denominaciones como *niñas y niños* para reflejar conjuntos compuestos por ambos géneros, ordenándolos alfabéticamente. En ocasiones, para conservar el flujo de escritura y lectura se han omitido especificaciones necesarias como “las y los migrantes” simplificando con “los migrantes”. En esos casos se hace referencia a grupos mixtos, a menos que se explicito lo contrario.

Capítulo I. Introducción General

I.1. Motivación e hipótesis bajo estudio

Las herramientas que una niña o niño cosecha durante la etapa de escolaridad determinan gran parte de su trayectoria de vida. Los logros académicos se convierten así en uno de los medios más importantes, si no el más importante, para la generación de un estatus económico aceptable (Paz, 2016). En la población migrante se espera que la escolaridad y el éxito académico además contribuyan a la adaptación en el lugar de destino (Calero y Waisgrais, 2008). Por todo esto, la educación es un derecho fundamental y un objetivo prioritario para el mundo. ‘Garantizar una educación *inclusiva y equitativa*’ es el número cuatro de 17 objetivos definidos por Naciones Unidas (2015) en una agenda universal que pretende cumplirse en 10 años, la Agenda 2030.

Frente a la exclusión y la pobreza, las sociedades no dudan en mencionar a la educación como el camino hacia la resolución de esos problemas. Se espera que la educación contribuya con la movilidad ascendente de las familias a través de su acción igualadora de oportunidades y que cumpla con su función de integración y cohesión social (Serio, 2016). He aquí la importancia de la educación para las niñas y niños en general y para la población migrante en particular, que ha sido ratificada en numerosos tratados internacionales y normativas nacionales¹ que exhortan a los Estados a garantizar el derecho a la educación para *todas* las niñas y niños.

No obstante, existe una vasta literatura orientada al análisis de desigualdades educativas que revela claras desventajas de la población migrante. Aun cuando la normativa establece que con independencia del lugar de origen, estrato social, raza, religión o género los gobiernos deben garantizar el acceso a la educación de calidad, existe evidencia de exclusión en diferentes momentos del proceso educativo; desde diferencias en el tratamiento durante la matriculación hasta dentro del aula durante las clases y asignación de calificaciones (Franzé, 2002; Levels y Dronkers, 2008; Calero y Waisgrais, 2008).

¹ Ver Capítulo Enfoque de derechos y marco conceptual.

Motiva esta Tesis la necesidad de visibilizar un problema social que genera y reproduce injusticias, y brindar información de calidad que revele la existencia y dimensión del problema para la generación de acciones que lo mitiguen. De esta motivación se desprende la necesidad de identificar y explotar fuentes de información diversas y adecuadas para cada pregunta y objetivo.

En base a los antecedentes, se plantea la hipótesis de una situación de desventaja para las niñas y niños migrantes que residen en la Argentina comparada con las niñas y niños nativos. Esta situación respondería tanto a la condición de migración propiamente dicha, como así también a la acción simultánea de factores que tienen impacto sobre la escolaridad y se presume afectan más a los migrantes.

I.2. Objetivos de la Tesis Doctoral

En concordancia con la hipótesis planteada, esta Tesis tiene por objetivo general brindar evidencia empírica que contribuya a identificar y caracterizar la desigualdad educativa que coloca en una posición de desventaja a las niñas y niños migrantes que residen en la Argentina.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

Analizar la capacidad del país para garantizar a las niñas y niños migrantes el acceso a la educación. Este objetivo pretende caracterizar al país en función del alcance o cobertura educativa y del desempeño escolar de la población migrante. El análisis comprende un abordaje relativo y otro absoluto. El primero consiste en una comparación con países de la región en vistas de contextualizar la situación del país; el segundo es un abordaje temporal que permite estudiar la evolución de la brecha educativa en la Argentina a lo largo del tiempo.

Dimensionar la desigualdad en asistencia y en rendimiento escolar por condición de migración en la Argentina. Con este objetivo se espera identificar la presencia de brechas educativas entre migrantes y nativos en dos dimensiones que se considera completan el *acceso a la educación*: asistencia y rendimiento escolar. El simple hecho de asistir a un establecimiento educativo no es garantía de gozar del mismo tratamiento que el resto de los alumnos, por ese motivo se analiza no solo la asistencia sino también el rendimiento escolar. Se busca, además, dimensionar

brechas en los diferentes niveles educativos por separado, suponiendo que, de ser detectadas, las causas de la vulneración del derecho a la educación varían con la edad de la niña o niño.

Determinar los factores o mecanismos que contribuyen a la generación de esas desigualdades en la Argentina. La revisión de la literatura proporciona una lista de determinantes que teórica o empíricamente se asume afectarían el acceso a la educación. A partir de estos antecedentes, se propone identificar los factores que son de relevancia para el país y que asociados a la condición de migración ponen a las niñas y niños en situación de mayor desventaja. Este objetivo implica, además, cuantificar la contribución de cada factor a la desigualdad total. De este modo se revelan prioridades de acción sobre los factores que impactan en el acceso a la educación.

I.3. Contribución de esta Tesis

La asistencia a un establecimiento educativo es condición necesaria pero no suficiente para acceder a la educación. Existe evidencia de segmentación dentro de las escuelas, lo que en ciertas ocasiones podría estar reflejando segmentación fuera de estas (Franzé, 2002; Díez y Novaro, 2009; Pavez, 2011). Como la asistencia escolar *per se* no garantiza la igualdad de tratamiento dentro las escuelas, los aspectos educativos que se abordarán son dos: la asistencia y el desempeño escolar. Se considera así que ambos aspectos -asistencia y desempeño escolar- completan un análisis de brechas educativas.

Los antecedentes más directos de esta Tesis son la Tesis Doctoral de Monserrat Serio (Serio, 2016), y el estudio de Marcela Cerrutti y Georgina Binstock (Cerrutti y Binstock, 2019), ambos referidos a la Argentina. Serio (2016) estudia desigualdad de oportunidades educativas y Cerrutti y Binstock (2019) analizan la desigualdad en rendimiento escolar por condición de migración. Esta Tesis es una investigación original que explota fuentes de datos, poblaciones y técnicas adicionales a las utilizadas en los estudios de referencia, generando resultados plausibles de ser contrastados como así también algunos resultados novedosos que no aparecen en las investigaciones de referencia.

En rigor Serio (2016) no focaliza su análisis en la población migrante, pero sí introduce la condición de migrante como una fuente de desigualdad considerada “inaceptable” en su clasificación. Estima modelos de regresión por mínimos cuadrados ordinarios (MCO) y de funciones de influencia recentradas (RIF) sobre datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para explicar el *acceso a la educación media* para niñas y niños de 12 a 18 años. A diferencia de Serio (2016) en esta Tesis se buscan brechas en el *acceso a la educación para la población en edad y niveles educativos obligatorios* en el país (nivel inicial, primario y secundario), a partir de dos fuentes de datos: muestras censales de IPUMS y la Encuesta Anual de Hogares Urbanos². Se avanza además en la descomposición de esas brechas con el fin de conocer la relevancia de la condición de migrante como determinante de la desigualdad.

Sobre la base de los resultados obtenidos por Serio (2016) con datos de la prueba PISA, se propone la utilización de una fuente novedosa de datos como es la prueba *Aprender*; un relevamiento nacional con datos sobre desempeño escolar en matemática, lengua y ciencias. Esta fuente es utilizada también por Cerrutti y Binstock (2019), con la salvedad de que las autoras reducen el estudio a la región Metropolitana de Buenos Aires. Se propone así ampliar la cobertura del análisis a todo el país, considerando la disponibilidad y potencial de estos datos ya que se trata de un relevamiento censal por escuelas.

A diferencia de Cerrutti y Binstock (2019), que aplican modelos de regresión logística binomial controlando por autocorrelación de las observaciones a nivel de escuelas, se aborda el análisis cuantitativo utilizando modelos multinivel³ considerados apropiados para datos anidados como lo son alumnos en escuelas. Finalmente, como una contribución adicional se realizan modelos para cada uno de los grupos de interés (niñas y niños nativos y migrantes) con el fin de comparar la magnitud de los efectos que propician o restringen el desempeño escolar en nativos y migrantes.

²Ver Capítulo Datos y metodologías.

³Ver Capítulo Datos y metodologías.

I.4. Estructura de la Tesis Doctoral

Este documento está organizado de la siguiente manera: en el próximo capítulo se presenta el enfoque y marco normativo que motiva y justifica la realización de esta Tesis. Allí se presentan los tratados internacionales y las leyes nacionales que obligan al Estado argentino a garantizar a todas las niñas y niños, sin distinción alguna, el derecho a la educación. Además, se desarrolla el marco teórico sobre el cual se sustenta la hipótesis de este estudio. En primer lugar, se presentan teorizaciones que justifican la importancia de la educación, como la teoría del capital humano y de señalización. En segundo lugar, se avanza sobre explicaciones teóricas de los determinantes que favorecen o restringen la capacidad de acumulación de capital humano, entre ellas la condición de migración.

El recorrido bibliográfico realizado en el Capítulo III destaca estudios que se han ocupado de identificar, medir y analizar las desigualdades educativas entre nativos y migrantes. La revisión de los antecedentes es amplia e incluye análisis referidos a países europeos y asiáticos, como también a países latinoamericanos, y aquellos relativamente pocos encontrados sobre la situación argentina. Asimismo, en función de identificar los posibles efectos teóricos y empíricos de las migraciones de manera exhaustiva, también se han incluido investigaciones que refieren a la situación educativa de niñas y niños que han realizado desplazamientos territoriales dentro de las fronteras del país – migración interna-. Además, en línea con el tercer objetivo específico de esta Tesis se presentan antecedentes que analizan la migración junto con otros factores asociados que afectan la asistencia y el rendimiento escolar.

El Capítulo IV describe las fuentes de datos y metodologías utilizadas para alcanzar los objetivos propuestos y las definiciones utilizadas a lo largo del documento; como las de niñas y niños y la de población migrante. Las fuentes de datos son varias, y han sido seleccionadas en función de la disponibilidad, la pertinencia y el problema a explicar. Así, por ejemplo, para analizar el acceso a la educación se trabajó principalmente con datos censales, mientras que en el análisis de rendimiento escolar se utilizan datos del operativo nacional Aprender que recoge pruebas estándares para diferentes asignaturas. En rigor, siempre que fue posible se priorizó el uso de datos censales, sin embargo, para explotar variables que los censos no

recogen hubo que recurrir a encuestas, pese a las falencias que estas puedan tener en el análisis migratorio⁴.

Posteriormente, los Capítulos V, VI y VII presentan y discuten la evidencia encontrada a partir de las diferentes fuentes de datos y las diversas estrategias metodológicas seguidas. En primer lugar, se pone en contexto temporal y regional las brechas educativas halladas en la Argentina (Capítulo V). De esta manera se espera determinar, por un lado, si la realidad del país es más bien aislada o se corresponde con un patrón regional, por otro, si las brechas se fueron mitigando con el tiempo. En el Capítulo VI se caracteriza a la población infantil migrante en relación a los determinantes asociados a la educación y en comparación con la población nativa. Luego se presentan resultados de la aplicación de estrategias más rigurosas que la descriptiva para dar respuesta a los objetivos planteados: revelar la existencia y magnitud de las brechas educativas entre migrantes y nativos (Capítulo VII) y analizar diferencias en el impacto de otros factores asociados a la educación entre niñas y niños nativos y migrantes (Capítulo VIII).

⁴ Ver más detalles en el Capítulo IV.1 sobre fuentes de datos.

Capítulo II. Enfoque de derechos y marco normativo

Dado que en este documento se habla de población en situación de “desventaja” o de resultados “injustos” o “inequitativos”, se hace necesario aclarar las razones de usar ese tipo de términos. La aclaración vale en vistas de que el presente es un texto científico y al incluir palabras de esa naturaleza puede confundir en el sentido de que se interprete que expresan juicios de valor más que aseveraciones objetivas.

Para aclararlo es necesario apoyarse en las fuentes que generan desigualdad. El estudio seminal de Roemer (Roemer, 1998) y posteriores (Betts y Roemer (1998), Roemer y Trannoy (2016), entre otros) formalizan la noción de *nivelar el campo de juego* o de *Igualar Oportunidades*. En el campo de juego, los montículos y barrancos son las ventajas y desventajas que favorecen o restringen la capacidad de las personas para alcanzar algún objetivo. Esta línea normativa sostiene que los esfuerzos o recursos para igualar oportunidades (o nivelar el campo de juego) no deberían estar uniformemente distribuidos. Entonces ¿quiénes son merecedores de estos esfuerzos?

Roemer (1998) postula que existen diferencias aceptables y no aceptables; diferencias sobre las cuales se debieran realizar acciones para igualar y otras que, moralmente hablando, no requieren intervención. El autor llama a las diferencias aceptables *desigualdad basada en el esfuerzo* y a las no aceptables *desigualdad basada en las circunstancias*. Con esto, el efecto producto del diferencial en el esfuerzo sería, para la sociedad, aceptable. En contraposición, la desigualdad de resultados generada por las circunstancias (condición económica, racial, lugar de nacimiento, sexo) se considera injusta, por lo tanto debe ser rectificada.

Corregir la desigualdad basada en las circunstancias tiene relación directa con la noción de igualar oportunidades. Es decir, promover una situación donde todos los individuos disponen de las mismas posibilidades para lograr distintos resultados, más allá de su realidad individual y del alcance o no de esos resultados (Serio, 2016). En particular, en esta Tesis se entiende que las niñas, niños y sus familias no son responsables del lugar de nacimiento u origen y que la condición de migrante no debiera ser fuente de desigualdad educativa, ni de ningún tipo.

II.1 Marco normativo e institucional

El enfoque de derechos engloba un marco conceptual basado en el derecho internacional de los derechos humanos. Este enfoque ofrece un sistema de principios y reglas que orienta las acciones de cooperación internacional y de abordaje territorial para la aplicación universal y efectiva de los derechos. La lógica por detrás de los procesos regidos por este marco reconoce que los individuos son titulares de derechos más que sujetos con necesidades que deben ser asistidas. Este reconocimiento propicia la demanda de prestaciones y la obligación de atenderlas, prescindiendo de los mandatos morales y políticos (Abramovich, 2006).

Esta Tesis se enmarca en el mencionado enfoque de derechos reconociendo a las niñas y niños migrantes sujetos con derecho a la educación. Se presenta en este capítulo normativa internacional y nacional desde la Declaración Universal de los Derechos del Hombre hasta la Ley Nacional de Migraciones y la Ley de Educación Nacional, pasando por tratados internacionales y otras leyes que obliga al Estado argentino a garantizar ese derecho a todas las niñas y niños, sin distinción alguna.

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, en el año 1948 (Naciones Unidas, 1948). Este instrumento enumera los derechos fundamentales “de todos los miembros de la familia humana”. Es decir, tiene alcance sobre *todas* las personas sin distinción alguna ya que en su artículo 2 indica: “*todas* las personas tienen los derechos proclamados en la carta”, y su primer artículo establece la “libertad e igualdad de *todos* los seres humanos”. Respecto al derecho a la educación, el artículo 26 indica que este es un derecho para *todas* las personas.

En el año 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Se trata de un plan de acción con 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y 169 metas que, entre otros fines, “pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas” (Naciones Unidas, 2015). La Agenda aspira a lograr un mundo con “acceso equitativo y generalizado a una educación de calidad en todos los niveles” estableciendo que “todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se

encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente” (Naciones Unidas, 2015).

Los ODS y el compromiso de *no dejar a nadie atrás* son aspiraciones y recomendaciones globales para los países. Con esto se quiere indicar que no son de carácter vinculante. Aun cuando los países hayan adherido a los ODS y se hayan comprometido a alinear acciones tendientes a su cumplimiento, no están obligados. Sin embargo, se ha creado un Foro Político de Alto Nivel que promueve la rendición de cuentas y el intercambio de mejores prácticas. Este Foro mundial promueve la realización de informes y exámenes nacionales voluntarios con el objeto de fortalecer la implementación, el seguimiento y la revisión de los ODS. En resumen, los países no están obligados, pero se observa como positiva su participación activa en el logro de los ODS (Naciones Unidas, 2020).

El tratado internacional que reconoce los derechos humanos básicos de las niñas y niños es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). En rigor, la CDN no se refiere particularmente a las niñas y niños que migran y esto es porque protege a *todos* los menores de 18 años “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (artículo 2, CDN).

Según UNICEF (2010), “la Convención refleja el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y reafirma la existencia de un conjunto de derechos humanos y libertades básicas que trasciende las fronteras, y que todos pueden ejercer, más allá de su situación migratoria o nacionalidad, por su sola condición de seres humanos”. En su artículo 28, la CDN establece que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación” e indica los deberes de estos Estados “a fin de que este derecho se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades”.

La Argentina es uno de los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas, y como tal ha ratificado la CDN y ha adherido a los objetivos de desarrollo sostenible. En el año 1990 fue sancionada la Ley Nacional 23.849 que ratifica la CDN en la Argentina.

Esta ley proclama el respeto de los derechos enunciados en la Convención y la obligación de garantizarlos para cada niño sujeto a la jurisdicción argentina, sin discriminación. Asimismo, el Gobierno ha manifestado y ratificado su compromiso para realizar el esfuerzo de asumir los Objetivos de Desarrollo Sostenibles como propios (CNCPS, 2017).

El derecho a la educación de los migrantes es, además, reconocido por la principal normativa nacional, la Constitución. La Constitución Nacional proclamada en el año 1853 constituye la principal referencia del derecho a la educación de los migrantes en el país y este reconocimiento se mantuvo más allá de las sucesivas reformas. En su artículo 14 la primera Carta Magna establecía: “*Todos* los habitantes de la Confederación gozan de los siguientes derechos conforme se reglamenten su ejercicio, a saber: [...] de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; [...]; de enseñar y aprender”. Actualmente, ese artículo permanece vigente con una leve diferencia que no altera el sentido; ahora refiere a Nación en lugar de Confederación.

En la misma dirección, la Ley Nacional de Migraciones compromete al Estado argentino a asegurar el acceso igualitario a los migrantes y sus familias a las condiciones de protección, amparo y demás derechos de los ciudadanos nacionales. Es decir, igual acceso a servicios sociales, bienes públicos, salud, *educación*, justicia, trabajo, empleo y seguridad social (Ley 25.871 artículo 6). Además, la ley establece que ni siquiera en condiciones de irregularidad migratoria, se le negará a un migrante la admisión en un establecimiento educativo. En tal caso, las autoridades del establecimiento educativo deberán brindar orientación y asesoramiento para subsanar la irregularidad (Ley 25.871 artículo 7).

En consonancia con la Ley de Migraciones, la Ley de Educación Nacional 26.206 en su artículo 141 ratifica que el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben garantizar el acceso a las condiciones de permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad.

Este conjunto de tratados y normativas ponen de manifiesto el rol del Estado frente a las desigualdades educativas existentes en el país. Es obligación del Estado

garantizar a las niñas y niños que residen en el territorio argentino el derecho a la educación, independientemente de cualquier situación particular.

II.2. La hipótesis explorada

La evidencia empírica que relaciona positivamente educación y salarios es contundente, las personas con mayor nivel educativo acceden a mejores ingresos y ese patrón ocurre en las más diversas economías y se sostiene en el tiempo (Becker, 1975). Las teorías que intentan explicar los mecanismos que operan detrás de esta relación son varias y aquí se enunciarán las consideradas pioneras junto con otras que permiten comprender la relevancia del acceso a la educación como insumo clave en la formación de ingresos.

Posteriormente, el Capítulo avanza hacia explicaciones teóricas sobre los determinantes del acceso a la educación y de las desigualdades educativas. Se plantea así a la educación como *output* de una función de producción integrada por factores de desigualdad *aceptables* e *inaceptables*, sin lugar a dudas y con base en el marco normativo expuesto en el Capítulo anterior se considera a la condición de migración factor inaceptable. Las niñas y niños tienen derecho a la educación, con independencia de su lugar de origen, raza, religión u otro atributo distintivo, suyo o de su familia.

La Teoría del Capital Humano sostiene que la educación (H) de las personas se relaciona positivamente con sus ingresos laborales (w) y que ambas variables se vinculan a través de la productividad (Becker y Chiswick, 1966; Becker, 1975; Schultz, 1961). Se asume que, a mayor educación, mayor productividad y, en consecuencia, mayores ingresos laborales (ecuación (1)). Luego, γ y β indican la capacidad de los individuos para transformar sus atributos (educación, experiencia, etcétera) en mayores ingresos laborales y ε es un término que comprende factores no precisados, como las habilidades innatas, la calidad de la educación adquirida e innumerables factores que influyen en el salario de una persona (Wooldridge, 2010).

$$(1) w = \gamma H + X\beta + \varepsilon$$

Paz (2005) aporta una explicación desde la perspectiva económica: el aumento de la productividad de los trabajadores permite a los empleadores pagar mejores salarios, conservando el margen de beneficios previo al cambio de productividad. Otros autores parten del reconocimiento de una relación positiva entre educación y salarios, pero plantean que esta puede observarse aun en contextos donde la productividad no sea alterada por la educación. Así, la Teoría del Capital Humano dio lugar a numerosos replanteos en torno a esta evidente relación, por ejemplo, los desarrollados por Spence (1973) y Card (1994).

Spence (1973) sugiere que los trabajadores más educados acceden a puestos mejor remunerados que los menos educados, sin que esto refleje productividades dispares. Considera que la educación constituye una forma de señalización de la habilidad, siendo este el atributo que los empleadores valoran. Los más hábiles consiguen mejores diplomas y remuneraciones que los menos hábiles. Otro punto de vista es el de Card (1994), el plantea que la simple relación entre años de educación e ingresos monetarios puede enmascarar muchos temas relevantes y podría tratarse de una relación espuria. Para él, la persona más “habilitada” se escolarizará más y tendrá una mayor capacidad para generar ingresos en el mercado laboral, independientemente de su nivel educativo.

Estas teorías⁵ explican que las habilidades y destrezas que una persona puede adquirir son valoradas por el mercado, con esto se deduce que la inversión en capital humano se torna un importante instrumento de política pública. Además de la obligación del Estado de brindar educación porque constituye un derecho, a través de la educación puede mejorar la situación económica de las personas en general, y de las más desaventajadas en particular. El interés central de este estudio radica en la vinculación entre la condición de migración y el acceso a la educación o la capacidad de acumulación de capital humano. Esta explicación será provista a través de una función de producción de la educación y de la teoría de igualdad de oportunidades.

⁵Otras teorías como las de Piore (1973), Arrow (1973) y Knight (1979) fueron reunidas en la revisión realizada por Paz (2005).

La función de producción educativa ayuda a identificar los mecanismos y factores que intervienen en la acumulación de capital humano. Siguiendo la formulación de Hanushek (1979) se presenta la ecuación (2) donde el resultado del proceso educativo (asistencia o rendimiento escolar, H) depende de las características socioeconómicas de la familia (F), de la cantidad (q) y calidad de insumos provistos por la escuela (S), de las habilidades innatas del alumno (D) y de otros factores relevantes (Z) como la influencia de los compañeros o las horas de estudio.

$$(2) H = f(F, qS, D, Z)$$

Como se dijo, la teoría de la igualdad de oportunidades propone la clasificación de esos determinantes en socialmente aceptables y socialmente no aceptables en base a su carácter de generadores de desigualdades justas o injustas (Checchi *et al.*, 2010). Podría considerarse aceptable que un alumno, en idénticas condiciones que otro, obtenga un puntaje menor que este, si destinó menor cantidad de horas al estudio. Así, la desigualdad explicada por diferencias en el esfuerzo (cantidad de horas destinadas al estudio) sería socialmente aceptable. No serían aceptables las desigualdades que tienen origen en atributos como el nivel social, económico, racial, étnico, etcétera.

En suma, la igualdad de oportunidades consiste en generar idénticas oportunidades para todas las niñas y niños; o lo que es lo mismo, eliminar las barreras que tengan por origen algo que no sea el propio talento o esfuerzo (Paz, 2016), por ejemplo, las originadas por la condición de migración.

Capítulo III. Revisión de la literatura

Esta revisión reúne, primero, estudios dedicados a identificar y medir brechas educativas entre nativos y migrantes en diferentes países con diferentes fuentes de datos y técnicas. Estas investigaciones permiten determinar el impacto que tiene la condición de migrante sobre el acceso a la educación. Como se verá, la mayoría encuentra que las niñas y niños migrantes se encuentran en situaciones más desaventajadas que los nativos, contando algunas excepciones.

Luego, se analizan estudios interesados en determinar los factores asociados al acceso a la educación. Con esto se pretende realizar un recuento exhaustivo de los posibles factores que tienen influencia sobre la asistencia escolar y/o sobre el rendimiento escolar, y de la disparidad con la que esos factores afectan a migrantes y a nativos. Con el fin de lograr una lista amplia de factores que luego serán evaluados con estimaciones propias, también se incluyen estudios referidos a la migración interna⁶.

Siguiendo a Heckman (2008), los determinantes han sido clasificados en tres niveles: individual, meso y macro. El nivel macro refiere a las características del orden social y del sistema educativo; en el nivel meso cobran relevancia las características de la escuela como organización dentro del sistema y su contexto, y en el nivel micro se analizan las características individuales y de la familia del niño, su situación, sus objetivos, expectativas, necesidades, recursos, la interrelación con otros grupos, su capital económico, social y cultural.

III.1. Brechas educativas por migración

La pregunta de partida podría ser formulada en los términos siguientes: ¿Niñas y niños migrantes registran niveles idénticos de asistencia y rendimiento escolar que los nativos? Existe una amplia literatura interesada en responder este interrogante. En general, el objetivo de estos estudios es identificar desigualdades que reflejan situaciones de desventaja para las niñas y niños migrantes. Como se ha mencionado, esas brechas condicionan la vida de los niños con consecuencias que se extienden a

⁶Se entiende que las niñas y niños con experiencias de migración interna comparten procesos similares a los migrantes internacionales e interesa rescatar todos los posibles determinantes del rendimiento educativo, de la asistencia escolar y de la diferencia según origen.

lo largo de sus vidas afectando su capacidad de inserción laboral y de integración social y económica.

El informe de un relevamiento realizado por UNESCO (2015) muestra que en la región Latinoamérica y El Caribe las niñas y niños migrantes tienen un desempeño menos satisfactorio que los nativos. Este patrón se observa en los dos grados evaluados (tercero y sexto) y en todas las pruebas relevadas (matemática, lecturas y ciencias). No obstante, el informe se reduce solo a un análisis descriptivo.

Arzubiaga *et al.* (2009) explican que los estudios sobre desigualdad en logros académicos en los Estados Unidos revelan menor rendimiento escolar en niñas y niños africanos e hispanos o latinos (comparados con los nativos). Además, hablan de la noción de deuda escolar con las niñas y niños migrantes por cuanto ellos tienen menor probabilidad de acceder al nivel pre-escolar y mayor probabilidad de asistir a escuelas segregadas con financiamiento bajo en comparación con otras escuelas donde asisten los grupos dominantes (que es como denomina a las niñas y niños nativos).

Portes y MacLeod (1996) destacan desventajas en rendimiento escolar de las niñas y niños descendientes de mexicanos y haitianos y una situación relativamente mejor para cubanos y vietnamitas. Sugieren que el origen de esta diferencia radica en el contexto receptivo del que gozaron los últimos en comparación con los primeros, sobre quienes se realizaron vigorosos esfuerzos para aprehenderlos y deportarlos.

Más Adelante, Portes junto a Hao (Portes y Hao, 2004) encuentran evidencia de desventajas significativas en rendimiento y permanencia escolar de niñas y niños mexicanos en Estados Unidos, a la vez que niñas y niños asiáticos muestran mejores niveles que el promedio. Portes *et al.* (2006) observan que haitianos y antillanos registran mayores logros académicos que la media. A partir de estos resultados concluyen que esos jóvenes buscan compensar con mayor nivel educativo las desventajas causadas por su raza y por el escaso capital humano de sus familias.

Un estudio sobre migración en Sudáfrica indica que alrededor de un cuarto de las niñas y niños refugiados o que buscan asilo y 40% de las niñas y niños en condición de migración irregular no están escolarizados debido a barreras de admisión (Crush

y Tawodzera, 2013). En la misma línea, Kristen y Granato (2007) muestran que niñas y niños migrantes en Alemania tienen peor desempeño que los nativos.

La Tesis doctoral de Azzolini (2012) presenta evidencia de diferencias significativas entre niñas y niños migrantes y nativos dentro del sistema educativo italiano. El rendimiento escolar de niñas y niños migrantes de primera y segunda generación⁷ registran peores resultados que los nativos. Luego, Azzolini en coautoría con Schnell y Palmer (Azzolini *et al.*, 2012) realiza un estudio comparativo entre España e Italia sobre brechas en rendimiento escolar por condición de migración. Los autores encuentran patrones similares en ambos países. Niñas y niños nativos tienden a registrar mejores resultados que migrantes de primera y segunda generación, siendo los de primera generación los de peor *performance*.

Calero y Waisgrais (2008) arriban a las mismas conclusiones sobre las desigualdades educativas en España. Los autores estiman una diferencia absoluta en el rendimiento escolar entre migrantes y nativos de 65,7 puntos (493,6 puntos para los nativos, versus 427,9 para los migrantes de primera generación). Tras un condicional, la diferencia resulta en 24,3 puntos. Más adelante Calero *et al.* (2009) profundizan el análisis distinguiendo entre migrantes de primera y segunda generación. Obtienen así una diferencia de 28,9 puntos a favor los migrantes de segunda generación.

Benavides *et al.* (2014) indican que la Argentina se encuentra entre los países de la región con mayor porcentaje de migrantes entre sus alumnos. El ordenamiento de países por incidencia de migrantes es liderado por Panamá donde 4% de las niñas y niños nacieron en el extranjero, sigue la Argentina con 3,6%, México con 1,9%, finalmente Brasil, Chile, Colombia, Perú y Uruguay con menos del 1% (estimaciones con datos de la prueba PISA del año 2009). Esta evidencia sugiere que el país tiene mayor recepción relativa de migrantes que los países vecinos y que la gran mayoría de los países de la región.

⁷ Las denominaciones migrante de *primera y segunda generación* suelen utilizarse para identificar a personas que han experimentado un desplazamiento migratorio internacional (primera generación) y a los hijos de los migrantes de primera generación nacidos en el lugar de destino (segunda generación) (Portes y Zhou, 1993).

En la Argentina, Cerrutti y Binstock (2012) encuentran en escuelas bonaerenses de contextos vulnerables que estudiantes nativos han repetido grado con mayor frecuencia que estudiantes migrantes (34% versus 22 a 26% según país de origen). Más adelante, las autoras presentan hallazgos para la Ciudad de Buenos Aires donde niñas y niños bolivianos, peruanos y paraguayos registran peor puntaje en lengua y matemática que los nativos. Incluso inferior a niñas y niños con esos orígenes, pero nacidos en el país (Cerrutti y Binstock, 2019).

Hasta aquí, los antecedentes muestran en su mayoría contextos educativos más desfavorables para las niñas y niños migrantes. En diferentes países, la probabilidad de asistencia y el rendimiento escolar de los migrantes es inferior a los niveles registrados por los nativos. No obstante, existen algunas excepciones como los haitianos y antillanos en Estados Unidos (Portes *et al.*, 2006) o migrantes en Australia (Dockery *et al.* 2019).

III.2. Otros determinantes del acceso y rendimiento escolar

Como se explicó en el Capítulo II se presume que, además del origen, otros factores tienen influencia sobre la probabilidad de estar escolarizado o de obtener mejores puntajes. Características propias de los niños como sus gustos y habilidades hasta situaciones contextuales como el grado de apertura y recepción de migrantes en el país pueden contribuir a mitigar las brechas educativas.

Este capítulo pretende orientar el análisis sobre los factores que condicionan la situación educativa de las niñas y niños migrantes. Se ha clasificado la revisión en determinantes a nivel individual o características propias de los niños y sus familias, determinantes a nivel meso o características de las escuelas y determinantes de contexto.

A. Determinantes a nivel individual

Dentro de esta categoría de posibles determinantes de la asistencia y rendimiento escolar se han incluido atributos individuales de las niñas y niños y de sus familias. Todos ellos han sido puestos a prueba en estudios anteriores, encontrando que efectivamente tienen un impacto significativo en algunos casos, mientras que en otros no se verifica tal efecto. Esto supone que los factores asociados a la

probabilidad de asistir o al desempeño escolar tienen diferente grado de relevancia en diferentes contextos. En esta línea, Guo (2002) afirma que las condiciones de vida y los atributos de las familias migrantes tienen influencia sobre la probabilidad que tiene el niño de asistir: entre los niños migrantes, aquellos con padres más educados, jefas de hogar mujeres, con padres más jóvenes, con mayor permanencia en la ciudad, registran mayor probabilidad de asistir a la escuela.

He aquí la necesidad de, primero, obtener una lista exhaustiva de determinantes posibles y, segundo, verificar su relevancia en el contexto nacional. Entre los atributos individuales se encuentran el sexo y edad de las niñas y niños, la asistencia al nivel pre-escolar y edad de ingreso al sistema educativo, su condición laboral, sus aspiraciones; como atributos de la familia se puede mencionar la composición familiar, el clima educativo del hogar y nivel educativo de los padres, ingreso y condición laboral de los padres, vínculos y redes sociales, involucramiento de los padres en sus tareas y tiempo de permanencia en destino. Algunos de estos son de interés especial para el estudio de las migraciones, como la edad de llegada al país, las redes, la permanencia, el efecto selección, la lengua madre y el país de origen.

A.1. Sexo y edad

Más allá de las diferencias biológicas entre varones y mujeres, el sexo cobra relevancia como factor asociado al rendimiento escolar a través de diferencias en el comportamiento y las actitudes. Algunos estudios indican que las niñas participan más en las actividades escolares y que conversan más con sus padres sobre la escuela (Xie, 2007; tomado de Liu *et al.*, 2015). Otros agregan que las niñas establecen mejores relaciones con los docentes y que tienen una conducta académica mejor que las de sus pares varones (Li *et al.*, 2009; tomado de Liu *et al.*, 2015). Por el contrario, Liu *et al.* (2015) y Chen y Feng (2013) encuentran que el sexo no es estadísticamente significativo para explicar el rendimiento escolar de toda la muestra de migrantes, ni de aquellos en escuelas públicas ni en escuelas denominadas escuelas migrantes⁸.

⁸ Refiere a escuelas privadas que solicitan menos requisitos que las escuelas públicas y que tienen menores costos que las escuelas privadas corrientes. Sin embargo, los autores sugieren que se trata de escuelas con maestros menos calificados.

Por su lado, Calero y Waisgrais (2009) afirman que en España las mujeres obtienen resultados menos favorables que los varones. Mientras que, en Australia, se obtuvo que las niñas tienen mejores resultados en lectura, no así en matemática y ciencias (Dockery *et al.*, 2019). Es decir, que las diferencias entre sexos se aprecian a nivel de calificaciones en general y de acuerdo a las disciplinas en particular.

A.2. Composición familiar

Se presume que la presencia de ambos padres y la cantidad de hermanos puede influir en la escolaridad de las niñas y niños. Crul (1999) muestra que la presencia de hermanos mayores significa un apoyo para las niñas y niños y que contribuye a mejorar su rendimiento; incluso en algunos casos termina supliendo la ausencia de los padres. Álvarez (2012) advierte que la relación composición familiar-escolaridad es espuria. En efecto, tiene influencia, pero a través del capital económico y capital social de las familias. Mientras más hermanos o niños haya en la familia, especialmente en países donde no pueden contribuir económicamente por tener leyes y controles más estrictos sobre el trabajo infantil, el ingreso de las familias se diluye entre sus miembros; lo mismo con la atención de los padres o tutores sobre ellos (Coleman, 1988).

Asimismo, niñas y niños en hogares biparentales presentan mejor rendimiento escolar que aquellos en hogares uniparentales (Portes y Rumbaut, 2006). Los canales que vinculan el tipo de hogar con el rendimiento escolar son varios y van desde la falta de atención dedicada a los niños por ausencia de uno de los padres, hasta la pérdida de la contribución económica que podría llegar a hacer la persona ausente, en comparación con hogares biparentales (Coleman, 1988).

A.3. Asistencia al nivel pre-escolar y Edad de entrada al sistema educativo

Existe cierta evidencia de que la carencia de preparación para la educación primaria (no haber concurrido al nivel-preescolar) es uno de los principales factores que afecta el rendimiento de niños migrantes en zonas urbanas de la India (Tsujiya, 2013). Así, quienes defienden la escolaridad temprana argumentan que iniciar la escolaridad en edades tempranas permite a las niñas y niños en situación de desventaja compensar sus deficiencias (Sharp, 2002). Sin embargo, la edad

obligatoria en países de Europa varía entre los 4 y los 7 años y la mayoría de los países inician la escolaridad a los 6.

Elley (2012), en su estudio comparativo entre 32 países europeos, muestra que los países con mejor desempeño escolar son aquellos que tienen una inserción escolar más tardía, aunque advierte que esos países son también los de mayor ventaja económica. Cuando Elley controla el efecto del nivel de desarrollo del país, la brecha se torna a favor de las niñas y niños en países con inserción escolar más temprana. No obstante, la diferencia es baja y se diluye a la edad de 9 años. En otras palabras, las niñas y niños a esa edad logran el nivel esperado independientemente de la edad de entrada (Sharp, 2002).

A.4. Participación económica

Varios estudios encuentran un impacto negativo de la participación laboral de las niñas y niños sobre su trayectoria escolar. El tiempo y energía dedicados al trabajo compite directamente con la dedicación al estudio, afectando el rendimiento escolar y la permanencia en el sistema educativo (Betcherman *et al.*, 2004; Binstock y Cerrutti, 2005; Paz, 2014). En escuelas con alto porcentaje de niños migrantes en Buenos Aires, se observa la alta prevalencia -de adolescentes bolivianos ocupados (38%), en relación con la tasa de ocupación de los nativos (20%).

Comparando niñas y niños que trabajan con aquellos que no trabajan, se observan diferencias sólo sobre el nivel de ausentismo y no sobre el rendimiento ni sobre el apego a la educación. Sin embargo, Cerrutti y Binstock (2012) advierten que los datos corresponden a un contexto escolar de por sí con bajo rendimiento y poco apego a la educación, por lo que el trabajo no impacta sobre estos ya bajos niveles (Cerrutti y Binstock, 2012).

A.5. Logros educativos de los padres y clima educativo

El nivel educativo de los padres, en especial el de la madre, suele identificarse como un determinante con impacto positivo sobre la escolaridad de las niñas y niños (Altschul, 2012; Moon *et al.*, 2009; Wuet *et al.*, 2010; tomado de Liu *et al.*, 2015). Aun así, se han encontrado situaciones en las que el desempeño escolar de los niños no se vio afectado por este. Por ejemplo, Lu (2007) explica que el nivel educativo de los

padres no afecta la *performance* de las niñas y niños migrantes rurales en escuelas urbanas chinas. En cambio, Liu *et al.* (2015) sí han encontrado un efecto significativo sobre el rendimiento de estos niños en matemática. Niños migrantes con padres de nivel educativo relativamente más alto, tienen mejor desempeño.

Cerrutti y Binstock (2012) encuentran en escuelas bonaerenses que el clima educativo del hogar es siempre relativamente menor en la población migrante, excepto en la población peruana. La brecha es significativa, incluso cuando se compara migrantes con niñas y niños nativos de bajo nivel socioeconómico.

Algunos autores consideran que el nivel educativo de los padres tiene efectos directos, ya que proporciona un entorno cognitivo potencial para el niño que facilita el aprendizaje (Álvarez, 2012). Otros, que influye en el rendimiento de los niños a través del mayor involucramiento con sus hijos o del nivel socio-económico (Liu *et al.*, 2015), es decir, de manera indirecta.

A.6. Ingreso, pobreza y condición laboral de los padres

Las restricciones económicas de las familias condicionan las posibilidades que tienen las niñas y niños de avanzar en su trayectoria educativa. El estudio de Guo (2011) muestra que estudiantes migrantes de familias con ingresos relativamente bajos en China registran peores resultados en matemática que aquellos de familias más ricas. No obstante, el impacto positivo de otros determinantes puede compensar el déficit económico. Para Álvarez (2012), el efecto desigualador del estatus económico puede ser mitigado si se garantiza igual acceso a la educación e igual calidad educativa a cada niño; por ejemplo, reduciendo o eliminando los costos que significa la inversión en capital humano y que no pueden ser afrontados por las familias más pobres.

El estudio de Arzubíaga *et al.* (2009) concluye que las niñas y niños migrantes tienen mayor probabilidad de ser pobres y menor probabilidad de acceder a cuidado diario de calidad, en comparación con niños de grupos dominantes. Alcalde y Pavez (2013) vinculan los efectos de la pobreza sobre el rendimiento escolar a través de la falta de acceso al material de estudio. En un análisis cualitativo de migrantes latinoamericanas en España, observan que niñas y niños cuentan con material

escolar como libros, diccionarios, etcétera, independientemente de su rendimiento escolar. Lo que diferencia el nivel de logros alcanzados, es la tenencia de computadora; ninguna de las niñas y niños de nivel bajo o medio-bajo tiene computadora ni internet en su hogar.

A.7. Capital Social

Las conexiones, vínculos y redes sociales (o capital social) pueden facilitar la adaptación de los migrantes y por ende favorecer la escolaridad de las niñas y niños. Coleman (2001) plantea dos mecanismos de generación de capital social. Uno resulta a través de la colaboración con otras personas con expectativas de recibir algo a cambio generando así una relación de reciprocidad. Otro, a través de la transmisión de información. Los migrantes más antiguos cuentan con mayor información que los recién llegados, sea por haber realizado previamente ciertos trámites, o por el mero hecho de haber residido en el lugar por más tiempo y haber estado expuesto a la información.

La densidad es un aspecto importante de las redes. Se considera que mientras mayor densidad (mayor cantidad de vínculos), mayor accesibilidad y cooperación, lo cual beneficiaría a la integración de las familias migrantes. Por ende, la densidad tendría una relación positiva con la probabilidad de asistir y con el desempeño escolar. Sin embargo, el capital social también puede provocar un efecto negativo. Por ejemplo, cuando los pares o el entorno social influye de modo contracultural con comportamientos anti-escolares y de forma opuesta a la norma educativa (Álvarez, 2012).

Pedone (2010) reconoce que buena parte de la literatura asume como positivo pertenecer a una red migratoria. Así, los potenciales migrantes se beneficiarían de los recursos sociales reduciendo costos y riesgos en el lugar de destino gracias a los vínculos horizontales (“normas de reciprocidad, lazos de solidaridad y obligaciones devenidas de la pertenencia a una comunidad específica asociadas con el parentesco, los lazos de amistad y de vecindad”). Sin embargo, existe otra mirada que reconoce que las relaciones se *verticalizan*. Es decir, la información y contactos que manejan los migrantes más antiguos se convierten en un capital con valor económico y en poder que unos pocos concentran dentro de las redes.

A.8. Capital cultural

Se supone que niñas y niños con mayor capital cultural tendrán mayor probabilidad de asistir a la escuela y de obtener mejores puntajes. No se trata de cualquier capital cultural sino de aquel que es socialmente más valorado y que generalmente aparece en los núcleos de mayor nivel socioeconómico. Dos maneras posibles de operacionalizar la *alta cultura* son a través de las actividades que realizan las familias como visitar museos, ir a teatros, conciertos de música clásica; y a través de los recursos educativos y culturales disponibles en el hogar como diarios, revistas, enciclopedias, atlas, computadoras (Álvarez, 2012).

Cerrutti y Binstock (2012) encuentran que niñas y niños migrantes de escuelas bonaerenses tienen menos capital cultural que los nativos. Sin embargo, la brecha se va cerrando a medida que los migrantes adquieren mayor tiempo de permanencia en el lugar de destino. Niñas y niños migrantes concurren a un recital o al cine con menor frecuencia que los nativos. Ahora bien, hijas e hijos de migrantes concurren a este tipo de espectáculos con similar frecuencia que los nativos. Esto sugiere que el grado de acceso a la cultura en el lugar de destino se va ampliando con el tiempo de permanencia, quizá asociado con el mayor conocimiento de las ofertas disponibles.

A.9. Valoración de la educación (Capital cultural de tipo normativo)

La valoración de la educación tiene origen en el valor que los individuos y familias otorgan a la educación en sí misma, o en el reconocimiento de ésta como un medio para lograr movilidad social ascendente. El estudio de Cerrutti y Binstock (2012) en escuelas bonaerenses sugiere que las niñas, los niños y familias migrantes tienen mayor apego a la educación que los nativos. Las autoras encuentran menores niveles de ausentismo, mayor cantidad de horas dedicadas al estudio fuera de la escuela y hábito de lectura no escolar en la población migrante. Una muestra de la valoración que familias bolivianas otorgan a la educación es la tradición que mantienen de regalar a sus hijas un anillo al momento de la graduación.

Dockery *et al.* (2018) plantean que la valoración de la educación por parte de las familias está determinada por las normas culturales por las que se rigen y que se

transmiten de generación en generación. Así, familias regidas por estereotipos desiguales de género terminarán afectando la oportunidad educativa de sus hijas. En concreto, los autores operacionalizan la valoración de la educación como la brecha por sexo en la matriculación del país de origen. Con esto, niñas en familias con desigualdad de género como norma cultural, tendrán un rendimiento escolar relativamente menor o menor probabilidad de asistir a un establecimiento educativo. Se supone que sus familias valoran menos su escolaridad. No obstante, esos estereotipos pueden ser matizados por las preferencias y expectativas de las niñas y niños y por otros factores.

A.10. Involucramiento de los padres

El involucramiento de los padres en la educación de sus hijos es deseable para lograr los niveles de desempeño escolar esperados. Aun así, existe evidencia de que el efecto positivo se diluye a medida que las niñas y niños crecen y comienzan a demandar mayor independencia (Astone y Mclanahan, 1991; Epstein, 1987; Cebolla, 2008; Muller, 1998; Crosnoe, 2001 y Vogels, 2002; tomado de Álvarez, 2012). Por lo tanto, se supone que el grado de involucramiento de los padres tiene mayor impacto en edades más tempranas.

Un estudio en escuelas bonaerenses indica que el buen rendimiento escolar de niñas y niños bolivianos está asociado en gran medida al control que los padres ejercen sobre los asuntos escolares. Los padres bolivianos se involucran en las tareas y concurren con cierta frecuencia a la escuela a conocer el progreso de sus hijos. Por el contrario, se percibe menor involucramiento de los padres de niñas y niños peruanos y nativos. El personal de las escuelas declara que los niños nativos están bastante solos. No solo no hay involucramiento de los padres en los asuntos escolares de sus hijos, sino que hay carencia de contacto y comunicación en general (Cerrutti y Binstock, 2012).

A.11. Capital social intrafamiliar

Coleman (2001) habla del capital social intrafamiliar refiriéndose a la fortaleza de la relación entre los padres y entre padres e hijos. Estos vínculos se materializan en la presencia física de los adultos en el hogar y en la atención que procuran a sus hijos.

Se supone que las familias consolidan una estructura de normas, sanciones, obligaciones y expectativas que favorece la escolaridad de las niñas y niños. La falta de estos vínculos puede, incluso, anular el efecto positivo del capital humano acumulado por los padres. Es decir, en tanto ese capital humano de los padres no sea complementado por el capital social intrafamiliar, el impacto de este podría verse reducido y hasta anulado. De la misma manera, aquellas familias con menor nivel educativo pueden compensar esas carencias fortaleciendo el capital social.

Los vínculos intra-familiares y la convivencia en familia es además un factor clave en la determinación del abandono escolar. Este determinante opera través de su efecto sobre la autoestima, la conducta y el sentido de responsabilidad de las niñas y niños (Binstock y Cerrutti, 2005). Cerrutti y Binstock (2012) explican que, entre los colectivos paraguayos, peruanos y bolivianos que asisten a escuelas bonaerenses, se identificó que las estudiantes más disconformes con el ambiente familiar son las mujeres, y en particular, las de origen paraguayo y peruano.

A.12. Aspiraciones y expectativas

Niñas y niños con bajo nivel de expectativas sobre su desempeño derivarían en una profecía auto-cumplida; mientras que aquellos que creen que alcanzarán sus logros pueden fallar o no, aquellos que creen que no lo lograrán están casi condenados a fracasar (Portes *et al.*, 2010). A su vez, las aspiraciones y expectativas de las niñas y niños dependen de las expectativas del entorno, sea de maestros o padres. Las niñas y niños también reflexionan sobre su rendimiento anterior y sobre los logros y posición social de sus padres, es decir sobre las posibilidades que tienen de cumplir esas expectativas. Es probable que sobre la población migrante recaiga un nivel de expectativas un tanto mayor que sobre los nativos. Los padres descargan sobre los niños fuertes esperanzas de progreso y ascenso socio-económico (Portes *et al.*, 2011).

En escuelas bonaerenses se observa que niñas y niños migrantes tienen mayores aspiraciones a continuar estudiando una vez terminado el ciclo medio. Tanto en la población migrante como nativa, las mujeres tienen mayores aspiraciones que los varones (20% y 30% aspira a estudiar en el superior respectivamente). Si bien los niños bolivianos declaran con mayor frecuencia sus aspiraciones a continuar

estudios superiores, son los paraguayos y peruanos quienes se muestran más optimistas frente a la materialización de esas expectativas (Cerrutti y Binstock, 2012).

A.13. Permanencia

La mayor exposición al nuevo ambiente puede contribuir a una mejor asimilación de las normas y valores locales, lo cual derivaría en mejores logros académicos (Keene *et al.*, 2013). Uno de los supuestos de la teoría de la asimilación es que la integración es mejor entre aquellos migrantes que llevan más tiempo residiendo en el lugar de destino (Van Tubergen, 2006; tomado de Álvarez, 2012). OCDE (2006) y Wolbers y Driessen (1996) encuentran una correlación positiva entre el tiempo de residencia de las niñas y niños migrantes y su rendimiento escolar.

Así el tiempo de permanencia se convierte en un determinante más de la escolaridad de las niñas y niños dentro de un conjunto mayor de determinantes. Varios estudios muestran que, una vez controlado su efecto, todavía persisten diferencias en resultados que no se resuelven sólo con el paso del tiempo (Portes y Zhou, 1993; Portes y Rumbaut, 2006).

A.14. Edad de llegada al país de destino

Se supone que el nivel de integración en la sociedad de destino es mayor para aquellos migrantes que llegan en edades más tempranas. Una edad de llegada temprana junto con una amplia trayectoria educativa en el lugar de destino, reduce las desventajas relativas respecto de la población nativa. No obstante, no garantiza plena igualdad. Prueba de esto es que incluso las generaciones posteriores a la generación que arribó al lugar, todavía registran diferencias aun cuando hayan transitado por completo su trayectoria educativa en el país de destino (Álvarez, 2012).

Chiswick y Debburman (2003) encuentran que en los Estados Unidos la probabilidad de asistencia disminuye con la edad de inmigración y que decrece a tasa decreciente. Así, el efecto de haber nacido en otro país sobre la asistencia escolar depende de la edad de inmigración. Los autores asumen que solo aquellos inmigrantes que han llegado en edades muy tempranas consiguen niveles de asistencia similares a los de sus

contrapartes nativos. Por su parte, Cerrutti y Binstock (2012) aseguran que la edad de llegada al lugar de destino puede ser clave en la integración de los niños a la sociedad. Aquellos que migran desde pequeños transitan un proceso de socialización de manera diferente a aquellos que llegan en la adolescencia.

En la Argentina se observa que las niñas y niños provenientes de Paraguay llegan a edades más tempranas que los bolivianos. En cambio, los peruanos, en promedio, llegan a edades más tardías (Cerrutti y Binstock, 2012). Aun así, las niñas y niños peruanos presentan mejor desempeño que el resto de los estudiantes.

A.15. País de origen de las niñas y niños y de sus padres

La evidencia muestra que es relevante explorar la procedencia específica de las niñas y niños más allá de su identificación como migrantes. Incluso, siempre que sea posible, se debe superar las clasificaciones regionales como asiáticos, latinos, etcétera, que sugieren homogeneidad dentro de estos colectivos. Prueba de esto son los hallazgos de Kao y Thompson (2003) que detectan que niñas y niños asiáticos muestran niveles de rendimiento escolar por encima de niñas y niños nativos en los Estados Unidos. Ahora bien, resulta que chinos y coreanos efectivamente tienen un desempeño académico por encima del nivel medio de los nativos, no así los camboyanos y laosianos quienes registran un desempeño similar a los afroamericanos y latinoamericanos.

Cuando las niñas y niños no han tenido una experiencia de migración, pero sus padres sí, estos pueden ser tratados como sujetos migrantes. La literatura sobre migraciones ha adoptado las denominaciones *migrante de primera y segunda generación* para identificar a personas que han migrado y a los hijos de los migrantes de primera generación, respectivamente. El grado de aceptación de las niñas y niños considerados migrantes de segunda generación dependerá en gran medida del país de procedencia sus padres. Si provienen de países menos desarrollados, heredarán el estigma y serán interpelados socialmente como 'migrantes'. De manera análoga, los desplazamientos de personas que provienen de países ricos pueden no ser identificados socialmente como migraciones (Pavez, 2011).

A.16. Lengua madre

Buena parte de la literatura estudia las dificultades de integración educativa y social por desconocimiento del idioma del país de acogida⁹ En particular, en la Argentina la mayoría de los niños que llegan al país tienen como lengua madre al español por lo cual el idioma no sería un problema de integración. No obstante, las variantes mismas del español en cada país (Bolivia, Paraguay, otros) y los acentos, es decir, la falta de dominio de la lengua vehicular puede generar ciertas dificultades.

Este factor cobra especial relevancia cuando el idioma de origen difiere de aquel utilizado en el país de destino. Dockery *et al.* (2018) encuentran en Australia diferencias significativas de resultados en matemáticas, lectura y ciencias entre niños cuya segunda lengua es el inglés y los que tienen ese idioma como lengua madre. El efecto parcial de los migrantes sobre el rendimiento escolar es positivo, es decir que los migrantes tienen mejor desempeño que los nativos. Sin embargo, este coeficiente en suma con tener al inglés como segunda lengua coloca a los migrantes en peor situación que los nativos.

A.17. Efecto selección

Lai's (2012, 2014; tomado de Liu *et al.*, 2015) plantea la existencia de un determinante menos explorado: el efecto selección. En su estudio, concluye que es más probable que migren las hijas e hijos de padres más capaces de proporcionar un ambiente favorable para el estudio. Es decir, existen condiciones o atributos previos a la migración que configuran las características de la población migrante en el lugar de destino.

Feliciano (2006) compara la situación pre y post-migración de migrantes en los Estados Unidos. Para la autora, grupos con mayor nivel educativo en la etapa pre-migración muestran mayores aspiraciones educativas en el lugar de llegada. Con este hallazgo refuerza la noción de que las características de los grupos migrantes en el país de llegada están definidas por la selectividad. Es decir que no se trata de un proceso aleatorio, sino que responden a segmentos particulares de las sociedades expulsoras autoseleccionados, por ejemplo, en función de sus gustos o recursos. Para graficar la hipótesis explica que las expectativas de niñas y niños

⁹ Una revisión de éstos para el caso de España se puede consultar en García y Rubio (2013) y Navarro y Huguet (2010).

vietnamitas sobre su educación están fuertemente influenciadas por el nivel educativo pre-migración. Incluso, sugiere que la selectividad tiene un efecto superior al de las características familiares en niños de nivel socioeconómico bajo durante la pre-migración. Es decir, las niñas y niños migrantes forman sus expectativas en función de los logros de su grupo de pertenencia, más allá de los logros de sus familiares (Feliciano, 2006).

B. Determinantes a nivel meso

El nivel meso refiere a las características de la escuela como organización dentro del sistema y al entorno del establecimiento educativo. Aquí se analiza la relevancia de las instalaciones educativas, el tipo de gestión de la institución escolar, la influencia de la composición del alumnado (por ejemplo, según estrato social, origen o género), el contexto escolar y la discriminación institucional como factores asociados a la asistencia y desempeño escolar.

B.1. Instalaciones educativas

Las instalaciones, equipamiento, cantidad y calidad de profesores, tamaño de la clase son típicas variables explicativas del rendimiento escolar. Miranda (2008), tras un estudio sobre factores que impactan en el rendimiento escolar de Perú, afirma que la tenencia de instalaciones y equipamiento adecuado es altamente importante para mejorar el rendimiento escolar. Desarrollar las diferentes áreas curriculares en espacios educativos apropiados, contar con servicios de soporte emocional o tutoría contribuyen a la adquisición de capacidades y mejora el rendimiento escolar de las niñas y niños.

Sin embargo, en el análisis de la desventaja educativa de los migrantes la inversión en instalaciones educativas tiene un peso relativamente bajo en comparación con los factores de carácter personal o asociados al origen social (Álvarez, 2012).

B.2. Tipo de gestión educativa

Varios estudios han puesto a prueba el impacto del tipo de gestión educativa (pública o privada) sobre el rendimiento escolar de las niñas y niños. El efecto bien puede ser directo, pero también materializarse a través de la calificación de los

profesores y de las instalaciones, el contexto y la configuración del alumnado que ofrece uno u otro tipo.

Uno de los estudios es el de Liu *et al.* (2015) quienes encuentran que en Shanghai los factores que determinan el rendimiento escolar de las niñas y niños migrantes varían según el tipo de escuela. En las escuelas públicas la única variable explicativa significativa es el estatus socioeconómico de la familia, mientras que en las escuelas de migrantes¹⁰ cobran relevancia: la cantidad de hermanos, que el niño haya asistido al nivel pre-escolar, la permanencia de la familia en el lugar de destino y el estatus socioeconómico. Estos resultados sugieren que la población de niños en escuelas públicas es más homogénea.

En cambio, en la Argentina el estudio de Cervini (2009) indica que en los años 1994 a 1997 no se encontraron diferencias significativas en rendimiento escolar de alumnos en escuelas de diferente gestión (pública o privada). En su análisis condicionado sobre estudiantes de 7º grado controla los efectos de atributos familiares, de la infraestructura educativa y de materiales didácticos en la escuela, obteniendo así el efecto neto del tipo de gestión. Este procedimiento le permite concluir que durante el periodo bajo estudio el efecto de la gestión no es un determinante del rendimiento escolar de los alumnos. Es relevante destacar el período por cuanto la calidad educativa de uno y otro tipo de gestión puede variar en el tiempo.

B.3. Efecto de pares

Se supone que el rendimiento escolar de las niñas y niños está influenciado por la composición del alumnado en la escuela o en la clase. Es decir que los atributos agregados de los compañeros, tales como el nivel económico, el lugar de origen, etcétera, repercuten en el desempeño del alumno. En línea con esta hipótesis, Calero y Waisgrais (2009) encuentran que el umbral de porcentaje de migrantes que implica un efecto negativo sobre el rendimiento escolar de los nativos es 20%. Como rasgos positivos, los autores muestran que el nivel educativo de los padres y la

¹⁰ Como se mencionó antes, se trata de escuelas privadas que solicitan menos requisitos que las escuelas públicas y que tienen menores costos que las escuelas privadas corrientes. Sin embargo, los autores sugieren que se trata de escuelas con maestros menos calificados.

densidad de compañeras mujeres son determinantes significativos del rendimiento escolar. Zimmer y Toma (2000) coinciden en que el efecto de pares es un determinante significativo, pero agregan que el impacto es mayor sobre los estudiantes menos habilidosos.

Según Cerrutti y Binstock (2012), en escuelas donde el peso relativo de migrantes es mayor, los niveles de tolerancia suelen ser mayores. Aquí, la composición del alumnado según país de origen propiciaría un entorno más adecuado para el mejor desempeño de los estudiantes. Sin embargo, aun en escuelas con alta proporción de migrantes se registran casos de discriminación expresa por la nacionalidad. Las autoras indican que las niñas y niños bolivianos suelen ser los más afectados, comparados con sus pares migrantes, y sugieren que este patrón responde a su tendencia a oponer menos resistencia y a ser más tolerantes.

B.4. Contexto escolar

La escuela a la que concurren las niñas y niños se ve indirectamente influenciada por el nivel socio-económico de la familia. Esto determina el tipo de establecimiento y calidad profesional de sus docentes y directivos a cargo y de los compañeros y amigos con quienes compartirán la trayectoria escolar probablemente durante varios años. Cervini (2003) explica que en la Argentina el contexto cultural institucional tiene mayor poder predictivo sobre el rendimiento escolar que el contexto cultural individual o familiar. Es decir, tiene mayor influencia sobre el rendimiento escolar la segregación sociocultural del entorno institucional que el contexto individual o familiar.

B.5. Discriminación en la escuela

La discriminación dentro de la institución educativa puede ser individual o institucional; la primera tiene origen en individuos como compañeros y maestros, la segunda, en barreras que la institución impone al acceso o progreso educativo de la niña o niño. La discriminación incluso puede materializarse en las calificaciones en tanto los docentes se ven sesgados al evaluar (Paz, 2017). En esta dirección, Nobile (2006) afirma que en la Argentina la discriminación afecta negativamente la experiencia de las niñas y niños migrantes en el espacio educativo.

Álvarez (2012) plantea la idea de una profecía autocumplida. Los docentes tienen bajas expectativas sobre los logros de los niños migrantes. Los alumnos adecúan su comportamiento al trato desigual que reciben, reforzándolo. Derivando finalmente en diferencias efectivas de rendimiento escolar. En contraposición, escuelas con relativamente alta proporción de migrantes que han tomado una posición proactiva para mejorar la convivencia lograron mayores niveles de tolerancia entre los estudiantes (Cerrutti y Binstock, 2012). Esto contribuye a su integración y muy probablemente a mantener una mejor trayectoria escolar que en un contexto de exclusión.

Aun así, las medidas adoptadas por las escuelas debieran formar parte de un entramado de políticas y no configurarse solo como acciones aisladas. Domenech y Magliano (2008) sugieren que la educación como una herramienta para la inserción social y cultural de los migrantes tiene límites y que un proceso de incorporación a la vida social, política, económica y cultural de los migrantes requiere una política migratoria y educativa acompañadas de otras políticas públicas afines.

C. Determinantes de contexto

Levels y Dronkers (2008) entienden que la integración económica de los migrantes depende de sus características individuales, pero también de las circunstancias a nivel macro, tales como las características del grupo migrante y el contexto social que los recibe. Para ellos, la educación es uno de los medios para el progreso social, no el único, pero sí el más promisorio en las sociedades post-industriales. Dado que la circunstancia a nivel macro afecta casi todos los aspectos de la integración del migrante, esperan que afecte también la escolaridad de las niñas y niños.

No resulta descabellado pensar que la condición de asistencia de las niñas y niños migrantes dependa del sistema educativo vigente, de las políticas asociadas a la reducción de desigualdades socio-económicas y de las leyes migratorias del país de destino. Levels y Dronkers (2008) explican que países con poca tradición de recepción migrante –por ejemplo, Dinamarca- mantienen diferencias más amplias que las sociedades que tradicionalmente reciben migrantes –por ejemplo, Australia-. Otros autores reconocen que las políticas de migración de los Estados Unidos son

políticas de exclusión, en tanto refuerzan la noción de migrantes como *ciudadanos de segunda* (Arzubiaga *et al.*, 2009).

C.1. Costos de la educación

El supuesto de que niñas y niños en familias de mayores ingresos tendrán mayor probabilidad de asistir a la escuela y de tener mejor desempeño se basa en la capacidad de las familias para afrontar los costos necesarios de acceder a una educación de calidad. En este sentido, el efecto de reducir esos costos debiera ser equivalente a lograr un aumento en los ingresos familiares. De esta manera, en la medida que las familias no se enfrenten a costos significativos en la compra de material, manuales, transporte, actividades extra-curriculares, matrículas, la probabilidad de mantener la trayectoria educativa será mayor (Álvarez, 2012).

C.2. Régimen de bienestar en país de destino

Según Attewell y Newman (2011), migrantes en naciones con régimen democrático-social logran integrarse en la sociedad con mayor éxito que los migrantes en países con régimen liberal, y tienen también mayor éxito que aquellos con régimen de bienestar conservador como España e Italia. Los regímenes bien se pueden reflejar en las normativas generales que regulan el acceso a servicios básicos como la salud y la educación.

Un estudio con enfoque cualitativo en Sudáfrica explica que las barreras de admisión prevalecen por sobre el deseo y las expectativas de los padres de matricular a sus hijos. La matriculación de las niñas y niños en muchos casos se ve frustrada porque el sistema educativo y las escuelas operan con el respaldo de gobiernos que legitiman las barreras de admisión. Las autoridades de las escuelas tienen como normativa solicitar partida de nacimiento para matricular al niño, y no aceptan pasaportes u otro tipo de documentación que sí está al alcance de las familias migrantes (Crush y Tawodzera, 2013).

A esto se suma que las niñas y niños migrantes suelen ser enviados a escuelas distantes a sus domicilios. Si bien se supone que tienen prioridad de matriculación en determinadas escuelas las niñas y niños domiciliados en cercanías, en la práctica esto no ocurre con los migrantes (Crush y Tawodzera, 2013). Esta situación no

difiere para niñas y niños peruanos en Chile donde Vásquez (2015) explica cómo los requisitos solicitados a las familias migrantes terminan generando un círculo vicioso. En las escuelas se exige la presentación de un visado infantil para la matriculación regular y en el Consulado solicitan Certificado de alumno regular para tramitar ese visado. Esto demuestra como los organismos públicos colocan a las familias en una encrucijada, en lugar de facilitar su integración.

C.3. Perspectivas de discriminación laboral

Las expectativas de las niñas y niños sobre las oportunidades de inserción laboral juegan un papel importante en la permanencia y rendimiento escolar, especialmente en la etapa adolescente o de finalización de la escolaridad. No obstante, la evidencia muestra que la dirección del efecto de lo que podría llamarse *perspectivas de discriminación laboral* no es contundente. Por un lado, bajas expectativas laborales se corresponden con mayor esfuerzo (como ocurre con grupos específicos en Estados Unidos con resultados superiores a los de los nativos porque han asumido su desventaja racial y traducen esa desventaja en mayor esfuerzo según afirman Portes y Zhou (1993)). Por otro lado, bajas expectativas laborales se interpretan como baja necesidad de capital humano para un mercado laboral que no valora ese capital (Álvarez, 2012).

El recorrido bibliográfico en su conjunto expone la existencia de un trato diferencial recurrente hacia los migrantes siendo esta una realidad en varios países. El trato diferencial se observa desde el momento en que la familia desea inscribir al niño, donde se encuentra con ciertos obstáculos, hasta el momento en que el niño está en clases, donde es considerado provisto de menores capacidades que los niños nativos. Aun cuando esta realidad implica el incumplimiento de los derechos de las niñas y niños migrantes, la segregación fuera de las escuelas, la segregación social, es tal que la sociedad no cuestiona la exclusión que experimentan estas niñas y niños dentro de las escuelas (Pavez, 2011). Estos antecedentes orientarán el análisis específico de la situación argentina.

Capítulo IV. Datos y metodologías

IV.1. Fuentes de datos

En este capítulo se describen las fuentes de información que se utilizarán en el análisis de brechas educativas contra la población infantil migrante residente en la Argentina. Las fuentes son varias y responden a diferentes necesidades. Así, para estudiar la desigualdad en el acceso a la educación se utilizan datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas, muestras censales de IPUMS-I y datos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU); en el estudio de la desigualdad en rendimiento escolar intervienen datos de la prueba APRENDER, del estudio TERCE y del programa PISA.

Las fuentes para analizar migraciones por excelencia son los censos de población. Los censos proveen la universalidad necesaria para rescatar información de grupos minoritarios como los migrantes, personas con discapacidad, indígenas, y esta es la mayor fortaleza de los censos. Además, permite desagregaciones exhaustivas y comparaciones con la población no migrante. Existen otras fuentes disponibles como los registros de entrada y salida internacionales, registros de migrantes residentes, encuestas específicas y encuestas de hogares y de propósitos múltiples, que se consideran fuentes de carácter más bien complementario a los censos.

Aunque, por las razones expuestas anteriormente, es preferible utilizar datos censales, el censo tiene importantes limitaciones. Por ejemplo, no se releva información útil para determinar la condición jurídica de los migrantes, tampoco sobre las motivaciones que derivaron en el desplazamiento, aspectos de gran interés para el estudio de las migraciones. También tienen limitaciones en la identificación de migrantes retornados, permitiendo identificar y caracterizar a esta población solamente en una temporalidad acotada de cinco años (Arrúa y Bruno, 2018).

Aun así, los censos ofrecen la información mínima suficiente para cuantificar la migración internacional de un país de acuerdo con la noción quizá más consolidada del concepto tradicional: traslado del país de residencia de una persona. A la vez que brindan características sociodemográficas y socioeconómicas de la población migrante y no migrante (Martínez Pizarro, 2009) que permite enriquecer el análisis

a través de comparaciones. Por lo expuesto, siempre que sea posible se hará uso de datos censales.

Los datos recogidos en los Censos de Población, Hogares y Viviendas (CPHV) en la Argentina están disponibles en plataformas de procesamiento montadas en el *software* REDATAM. El acceso a los microdatos censales no es público. Por este motivo se hace uso, además, de microdatos de muestras censales provistas por El *Minnesota Population Center* de la Universidad de Minnesota (2019). Este Centro ha desarrollado la Series de Microdatos Censales Integrados de Uso Público (*Integrated Public Use Microdata Series, International, IPUMS-I*).

Según McCaa *et al.* (2005), “los microdatos censales son un recurso de gran valor para la investigación en ciencias sociales por un doble motivo: su condición de microdatos, registros individuales que permiten explorar simultáneamente las características de los individuos, familias, hogares y viviendas en que residen, y porque proceden del censo, fuente estadística sin parangón, pues ninguna otra ofrece una densidad muestral, profundidad cronológica, y cobertura geográfica comparables.”

IPUMS-I ofrece grandes ventajas, primero por poner a disposición los microdatos, segundo por la armonización de esos microdatos. Aun en países donde las oficinas de estadística publican los microdatos censales, resulta todo un reto realizar estudios comparativos entre países o períodos históricos por causa de las inconsistencias en las bases de datos y la deficiente documentación de tales inconsistencias. IPUMS-I ha generado una base de datos uniforme y homogénea, documentada y al alcance de los investigadores de manera gratuita (McCaa *et al.*, 2005).

Son de especial interés para este estudio las muestras de censos argentinos, principalmente la del año 2010, y las de otros países que permitirán comparar la situación argentina en contexto regional. La cobertura alcanzada por el censo del año 2010 fue 97% de la población total, y el tamaño de la muestra es 10% de los hogares censados. Justifica el uso de estos datos, la necesidad de contar con microdatos donde cada observación sea un individuo y este pueda ser observado en diferentes aspectos de manera simultánea. Como se dijo antes, los datos censales

están disponibles para ser procesados a través de REDATAM, sin posibilidad de realizar modelos multivariados donde la unidad de análisis es el individuo, tampoco pueden estimarse test estadísticos como diferencias de medias o intervalos de confianza, entre otras aplicaciones.

A la vez, se apela a datos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU) recolectada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), para analizar la diferencia entre lo que se denomina aquí “migrantes recientes” y “migrantes antiguos”, información incluida en el censo, pero no en las muestras censales de IPUMS-I. A partir de la pregunta sobre lugar de residencia hace 5 años, se identifica como migrante antiguo a la persona habiendo nacido en el exterior ha declarado residencia en el país en ese momento y, como migrante reciente al que declare residencia fuera del país.

La EAHU fue relevada cada 3° trimestre del año y estuvo vigente desde el año 2.010 hasta el 2014. Esta encuesta resulta de la extensión del operativo continuo Encuesta Permanente de Hogares (EPH), a través de la incorporación de viviendas particulares pertenecientes a localidades de 2.000 habitantes y más en la muestra. Se agregan estas viviendas a las que originalmente incluye la EPH: viviendas particulares en ciudades de más de 100.000 habitantes y capitales de provincia. Con una muestra de tamaño aproximado de 46.000 viviendas, el dominio de la EAHU es: Total Nacional de población urbana residente en hogares particulares y Totales Provinciales de población urbana residente en hogares particulares.

La EAHU supera ampliamente la cobertura de la EPH (70%) proporcionando estimaciones válidas para el 90,2% de la población total del país, abarcando la totalidad de la población urbana. Se considera que por su mayor cobertura es preferible a la EPH, especialmente en el tratamiento de poblaciones especiales y numéricamente reducidas como la población migrante. Se prioriza la mayor cobertura frente a la actualidad de los datos en busca de estimaciones más robustas. Por ese motivo, se utilizan datos del último relevamiento de la EAHU realizado en el año 2014, y no datos de la EPH para el año 2019.

Para el estudio de desigualdades en el rendimiento escolar se utilizan datos de la prueba Aprender, un operativo nacional que tuvo como objetivo obtener

información sobre el estado de la educación argentina con el fin de planificar políticas públicas educativas. La prueba Aprender implementó cuestionarios auto-respondidos por los niños con preguntas sobre rendimiento escolar, condiciones sociales, de convivencia y discriminación. El programa se implementó por primera vez en 2016 sobre una muestra de escuelas, mientras que en 2017 y 2018 se realizaron censos.

La prueba Aprender es una prueba referida a criterios, es decir busca conocer los contenidos y capacidades que los estudiantes dominan a través de un conjunto de ítems relevantes y representativos de la disciplina evaluada. Es el mismo enfoque utilizado en las conocidas pruebas internacionales PISA y en los estudios PERCE, SERCE y TERCE implementados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

En la primera prueba realizada en el año 2016 participaron todos los estudiantes de gestión pública y privada de 6° grado de la primaria y de 5° y 6° año de secundaria. Además, se evaluó a una muestra de estudiantes de 3° grado de la primaria y de 2° y 3° año de la secundaria. En 2017, se volvió a censar a los estudiantes de 6° grado de la primaria y de 5° y 6° año de la secundaria; además se recolectó información de una muestra de estudiantes de 4° grado de la primaria. Finalmente, en 2018 se evaluó el aprendizaje de todos los estudiantes de 6° grado.

Si bien en todos los años coincide la aplicación de la prueba sobre alumnos de 6° grado de la primaria, en 2016 y en 2018 se evaluó el desempeño en Lengua y Matemática y en 2017 se evaluó el desempeño en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Puesto que recién se incorporó la pregunta de país de nacimiento en el 2018, se analizará la situación educativa en ese año.

Con el objeto de contextualizar la situación argentina en la región se utilizarán también datos del Tercer Estudio Regional Comparativo (TERCE) realizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina de UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en cooperación con las coordinaciones nacionales de los países participantes. El TERCE se realizó en el año 2013 en 15 países y el estado sub-nacional Nuevo León de México. El objetivo de este estudio fue conocer el nivel de desempeño escolar general de los alumnos en

escuela primaria en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias naturales y la relación entre el desempeño escolar y otras variables vinculadas a los estudiantes, a sus familias, los docentes, las clases, la escuela y su gestión.

El método de selección de las escuelas fue estratificado por conglomerados y bietápico; en la primera etapa se seleccionaron las escuelas en cada estrato (pública-privada; rural-urbana; tercer y sexto-tercer o sexto grado¹¹) con probabilidad de selección proporcional al tamaño. En la segunda etapa se seleccionó aleatoriamente un aula, y se aplicó el relevamiento a todos los alumnos que pertenecían a esa aula. Los antecedentes del TERCE son el Primer y Segundo Estudio Regional Comparativo (PERCE y SERCE), sin embargo recién en el TERCE se introdujeron preguntas sobre si la niña o niño nació en el país donde está rindiendo la prueba, y también sobre la condición de migración de los padres¹².

Para analizar la evolución inter-temporal se recurre a datos de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*), un estudio llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La OCDE pone a disposición una plataforma con datos interactivos de las pruebas realizadas en el año 2012 y 2015. Como en esa plataforma solo están disponibles los datos para la Argentina en 2015, se recurrirá a los datos de la Ciudad de Buenos Aires que sí registra datos en ambos periodos y contribuye al análisis temporal de la brecha educativa en resultados.

En la Argentina, la población objetivo de PISA está constituida por todos los estudiantes de 15 años que se encuentran cursando al menos su 7° año de estudios, tanto en establecimientos públicos como privados en áreas rurales y urbanas. Esta población comprende a los estudiantes que están próximos a completar su décimo año de escolaridad obligatoria. Con esta prueba se evalúan competencias en tres

¹¹Como no se han tomado muestras independientes para cada grado, existe el riesgo de obtener una cantidad de alumnos desbalanceada por grado. Para lograr un tamaño similar y suficiente en ambos grados, se construyeron tres estratos: uno para escuelas con solo tercer grado, otro para escuelas solo con sexto grado y un tercer estrato con ambos grados.

¹² La agencia implementadora del próximo estudio ERCE explicó que las preguntas del TERCE se repetirán permitiendo futuras comparaciones temporales.

áreas consideradas fundamentales para enfrentar los retos que plantea el mercado laboral: Comprensión Lectora, Ciencias y Matemáticas (Jiménez y Paz, 2014).

La muestra de PISA es estratificada y bietápica, constituyendo los establecimientos educativos con estudiantes de 15 años las unidades de la primera etapa del muestreo y los alumnos, la segunda. En la primera etapa, las escuelas se eligen con probabilidades proporcionales al número de estudiantes de 15 años matriculados, no obstante, se aplican procesos de selección para que la muestra no esté compuesta solamente por escuelas pequeñas o grandes (Jiménez y Paz, 2014). La prueba ha sido aplicada desde el año 2000 cada tres años y en las últimas versiones se aplicó la prueba aproximadamente en 70 países.

IV.2. Estrategia metodológica

Como se ha mencionado antes, los dos aspectos educativos bajo análisis son el acceso a la educación y el rendimiento escolar. Cada uno requiere estrategias diferentes para determinar la existencia de brechas entre migrantes y nativos y, de existir, conocer su magnitud e identificar factores asociados. La naturaleza de una y otra variable dependiente (asistencia y rendimiento escolar) determina la necesidad de modelos específicos considerados adecuados para su explicación. Así, la brecha en asistencia escolar será abordada a partir de modelos *logit* y la brecha en rendimiento escolar, utilizando modelos jerárquicos o multinivel.

A. Acceso a la educación

Análisis condicional

El acceso a la educación como condición necesaria para garantizar el derecho a la educación se cristaliza en la asistencia a un establecimiento educativo. Así, la variable de interés será la asistencia escolar y su análisis se aborda a través de un modelo adecuado para variables de respuesta (y) de tipo binaria; un modelo *logit*. Los resultados de y_i (la condición de asistencia de cada niño i : *asiste* o *no asiste*) ocurren con una probabilidad π_i , que es una probabilidad condicional a las variables explicativas consideradas (x):

$$\pi_i \equiv \Pr(y_i) \equiv \Pr(y_i|x), \quad (1)$$

Se puede modelar la probabilidad de que un niño no asista de la siguiente manera:

$$\Pr(y = 1|x) = G(x\beta) \quad (2)$$

donde G es una función que toma valor uno si el niño no asiste a un establecimiento educativo y cero, si asiste. Para asegurar que la media condicional se sitúe entre cero y uno, se propone para G una forma funcional no lineal que sigue una función de distribución normal:

$$G(z) = \int_{-\infty}^z \frac{1}{(2\pi)^{1/2}} e^{-s^2/2} ds + \varepsilon_i. \quad (3)$$

Esta es la función de distribución acumulada de una variable aleatoria normal estandarizada. De manera que, $G(z) \rightarrow 0$ cuando $z \rightarrow -\infty$ y $G(z) \rightarrow 1$ cuando $z \rightarrow \infty$.

Los modelos *logit* permiten la estimación de cocientes de probabilidades u *Odds Ratios* (OR). Estos cocientes permiten obtener la probabilidad (o el riesgo) de ocurrencia de un evento (y) en un grupo respecto de otro (ambos definidos en x). En particular, el coeficiente de una variable explicativa (β) determina si la probabilidad de asistencia de los niños migrantes es mayor (o menor) que la de los nativos, y la magnitud de esa brecha. Los OR pueden ser expresados analíticamente como:

$$OR = \frac{\Pr(y=1)}{1-\Pr(y=1)} = \exp(x\beta) \quad (4)$$

Aplicando logaritmos en ambos miembros de la expresión anterior:

$$\text{logit}[\Pr(y = 1)] = \ln \left[\frac{\Pr(y=1)}{1-\Pr(y=1)} \right] = x\beta \quad (5)$$

En la expresión anterior, β indica el cambio en el *logit* (o en el logaritmo natural del cociente de probabilidades) debido a un cambio unitario en la variable x , mientras se mantienen constantes las demás variables explicativas (*ceteris paribus*). Para comparar las probabilidades de los grupos de interés se apela al concepto de los OR como el cociente de dos OR asociados (los que resultan antes y después del cambio unitario en x):

$$OR = \frac{OR_1}{OR_2} = \exp(\beta) \quad (6)$$

Con esto, un OR cercano a uno (o un coeficiente β cercano a cero), implica que los cambios en x (en particular, la condición de migración) no tienen efecto sobre la condición de asistencia. De igual forma, un OR menor a uno ($\beta < 0$) indica menor probabilidad de asistir en una magnitud $1 - OR$. La interpretación contraria se aplica cuando un OR es mayor a 1 y β mayor a 0.

Descomposición

El proceso de descomposición de la brecha de asistencia entre nativos y migrantes permite profundizar su explicación. Esa brecha puede descomponerse en una parte explicada por parámetros (o premios y castigos, también llamada efecto propensión, $\Delta\beta$), y en otra parte explicada por diferencias en las características de los grupos (efecto composición, efecto características o dotaciones Δx). De esta manera, si la probabilidad de asistir es diferente de un niño a otro solamente por diferencias en atributos como el nivel socio-económico, nivel educativo o inserción laboral de los padres la brecha estará explicada fundamentalmente por el efecto composición. En cambio, cuando el efecto características (o dotaciones) es bajo, podría surgir una idea de discriminación: disparidad en la probabilidad de asistencia entre individuos (nativos-migrantes) no atribuible a diferencias en los atributos (Paz, 1999).

El problema de la descomposición fue de especial interés en el estudio de brechas salariales de género. Los estudios fundacionales de esta técnica son Blinder (1973), Oaxaca (1973) y, más adelante, Oaxaca y Ransom (1998). Luego surgieron estimaciones para modelos no lineales por cuanto las estimaciones por mínimos cuadrados ordinarios (MCO) producen parámetros inconsistentes, y, por lo tanto, resultados imprecisos en la descomposición. Algunos de los estudios posteriores que refinaron las versiones iniciales son el de Gomulka y Stern (1990), Even y Macpherson (1990), Yun (2004), Fairlie (1999, 2003) y Ñopo (2008). En este estudio se aplican varias de estas alternativas en vistas de lograr resultados robustos e independientes de la metodología utilizada.

Considerando el modelo de regresión lineal que sería estimado para dos grupos $g = (A, B)$:

$$Y_{ig} = X_{ig}\beta_{ig} + \varepsilon_{ig} \quad (7)$$

con $i = 1, \dots, N_g$ y $\sum_g N_g = N$, Blinder (1973) y Oaxaca (1973) proponen la siguiente descomposición:

$$\bar{Y}_A - \bar{Y}_B = \Delta^{MCO} = (\bar{X}_A - \bar{X}_B)\beta_A + \bar{X}_B(\beta_A - \beta_B) \quad (8)$$

con $\bar{Y}_g = \sum_{i=1}^{N_g} \frac{Y_{ig}}{N_g}$ y $\bar{X}_g = \sum_{i=1}^{N_g} \frac{X_{ig}}{N_g}$. De esta manera, la brecha entre dos grupos que es explicada por diferencias en las características queda representada por el primer término del lado derecho de la ecuación 8. El segundo término representa el diferencial que se atribuye a diferencias en los coeficientes estimados para cada grupo.

Para las estimaciones no lineales, como la necesaria en este estudio, lo anterior no es válido ya que la esperanza condicionada de Y_{ig} , $E(Y_{ig}|X_{ig})$, podría diferir de $\bar{X}_{ig}\hat{\beta}_{ig}$. La versión general de la descomposición Blinder-Oaxaca en términos de expectativas condicionales queda escrita como:

$$\Delta_A^{NL} = \{E_{\beta_A}(Y_{iA}|X_{iA}) - E_{\beta_A}(Y_{iB}|X_{iB})\} + \{E_{\beta_A}(Y_{iB}|X_{iB}) - E_{\beta_B}(Y_{iB}|X_{iB})\} \quad (9)$$

donde $E_{\beta_g}(Y_{ig}|X_{ig})$ refiere a la esperanza condicional de Y_{ig} y $E_{\beta_g}(Y_{ih}|X_{ih})$ es la esperanza condicionada de Y_{ih} valuada en los parámetros del vector β_g ; donde $g, h = (A, B)$ y $g \neq h$.

Si se cambiara el grupo de base, la expresión quedaría:

$$\Delta_B^{NL} = \{E_{\beta_B}(Y_{iB}|X_{iB}) - E_{\beta_B}(Y_{iA}|X_{iA})\} + \{E_{\beta_B}(Y_{iA}|X_{iA}) - E_{\beta_A}(Y_{iA}|X_{iA})\} \quad (10)$$

Una visión general del modelo, atendiendo a la posibilidad de usar uno u otro grupo como base, surge de (Oaxaca y Ransom, 1994)

$$\bar{Y}_A - \bar{Y}_B = (\bar{X}_A - \bar{X}_B)\beta^* + \bar{X}_A(\beta_A - \beta^*) + \bar{X}_B(\beta_B - \beta^*) \quad (11)$$

donde $\beta^* = \Omega\beta_A + (I - \Omega)\beta_B$; con Ω como matriz de pesos e I como matriz identidad. La anterior es la expresión general de las descomposiciones, y las propuestas de Blinder (1973) y Oaxaca (1973) son casos especiales en los que Ω es una matriz nula o igual a I , respectivamente.

Si $\Omega = 1$

$$\bar{Y}_A - \bar{Y}_B = (\bar{X}_A - \bar{X}_B)\beta_A + \bar{X}_B(\beta_A - \beta_B) \quad (12)$$

Si $\Omega = 0$

$$\bar{Y}_A - \bar{Y}_B = (\bar{X}_A - \bar{X}_B)\beta_B + \bar{X}_A(\beta_A - \beta_B) \quad (13)$$

Otros autores han propuesto, además, valores diferentes para Ω a modo de matriz escalar: $\Omega = 0,5$ (Reimers, 1983) y $\Omega = sI$ donde s denota el tamaño relativo de la muestra del grupo mayoritario (Cotton, 1988).

En este estudio, teniendo en cuenta la importante diferencia de tamaño entre los grupos comparados, se realizarán descomposiciones utilizando matrices de diferente valor: $\Omega = 0; 1; 0,5; sI$, en vistas de generar resultados y conclusiones robustas e independientes de la matriz seleccionada.

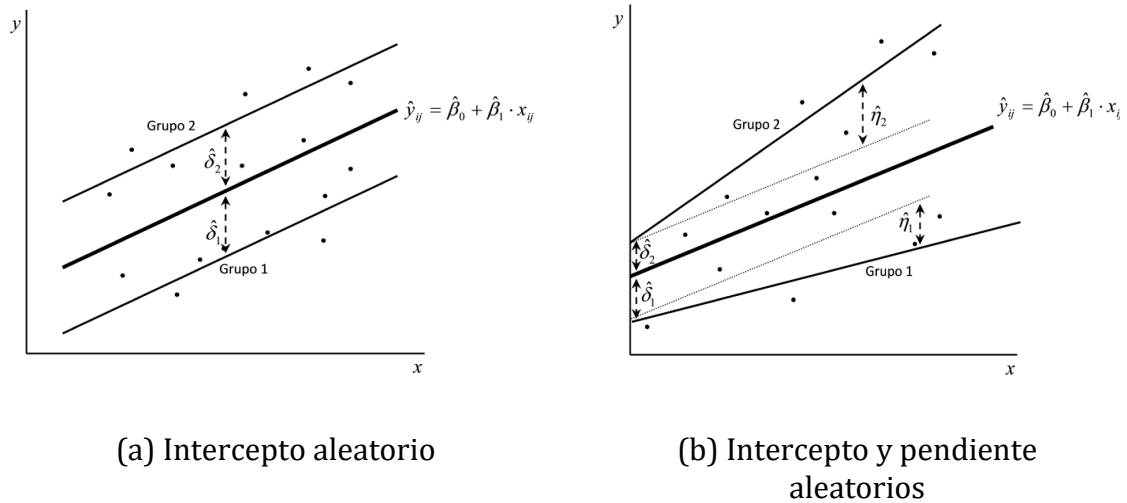
B. Rendimiento escolar

A diferencia de la probabilidad de asistencia escolar que es una variable distribuida en toda la población de interés y por la que se identifica a cada niña o niño como asistente o no asistente, el rendimiento escolar se mide solamente entre los estudiantes; es decir niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo. De allí que una de las características particulares de esta variable dependiente es la correlación existente entre alumnas y alumnos del mismo establecimiento. Técnicamente, se considera que los datos sobre rendimiento escolar están anidados o tienen una estructura jerárquica. Es decir que el rendimiento escolar se ve afectado tanto por atributos propios (atributos de nivel 1) como también por las características de la escuela y el entorno próximo (atributos de nivel 2).

Se utilizarán modelos *jerárquicos* o *multinivel* que arrojan mejores estimaciones sobre datos anidados que el modelo más sofisticado de Mínimos Cuadrados ya que corrige los errores estándares y los coeficientes estimados (Herrera *et al.*, 2005). A través del método seleccionado, se espera detectar cierta variación en el rendimiento escolar *dentro* de cada escuela, y *entre* las escuelas. De esta manera, el modelo multinivel captura la correlación intra-clase o el grado de semejanza entre las unidades pertenecientes a un mismo grupo.

Un modelo relevante aquí es el denominado *multinivel de intercepto aleatorio* (Figura IV.1a) que está representado por la ecuación 15, donde y_{ij} es la variable de respuesta (rendimiento escolar) observada a nivel 1 o micro (el i -ésimo estudiante), dentro de la unidad macro (la j -ésima escuela), β_0 es la media total, mientras que δ_j es una variable aleatoria que refleja el efecto específico de la unidad j -ésima del nivel 2, x_{ij} es una variable explicativa a nivel micro y ε_{ij} es el efecto residual de las unidades micro dentro de esa unidad macro.

Figura IV.1.1: Modelo multinivel



Fuente: Herrera (2008).

$$y_{ij} = \beta_0 + \delta_j + \beta_1 x_{ij} + \varepsilon_{ij}, \quad (15)$$

donde $\varepsilon_{ij} \sim i. i. d. N(0, \sigma_\varepsilon^2)$, $\delta_j \sim i. i. d. N(0, \sigma_\delta^2)$

La ecuación 15 indica que la verdadera media de la unidad j es $\beta_0 + \delta_j$. Este modelo permite capturar la variabilidad entre los grupos pero asume que el impacto de x_{ij} (por ejemplo, condición de migrante o de pobreza) es el mismo en cada uno de ellos. Para levantar ese supuesto se presenta el modelo *multinivel con intercepto y pendiente aleatorios* (Figura IV.1.1b) en la ecuación 16, donde η_{ij} es el efecto aleatorio que se incorpora a la pendiente. De este modo, el efecto de ser migrante puede variar de escuela a escuela.

$$y_{ij} = \beta_0 + \delta_j + \beta_1 x_{ij} + \eta_{ij} x_{ij} + \varepsilon_{ij}, \quad \text{donde} \begin{pmatrix} \delta_j \\ \eta_{ij} \end{pmatrix} \sim N \left[\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} \sigma_\delta^2 & \sigma_{\delta\eta} \\ 0 & \sigma_\eta^2 \end{pmatrix} \right] \quad (16)$$

Para verificar que existe una estructura jerárquica, se utiliza el coeficiente de correlación intra-clase calculado a partir de las varianzas dentro, σ_{ε}^2 , y entre los grupos, σ_{δ}^2 :

$$\rho = \frac{\text{varianza entre grupos}}{\text{varianza total}} = \frac{\sigma_{\delta}^2}{\sigma_{\delta}^2 + \sigma_{\varepsilon}^2} \quad (14)$$

Este indicador va de 0 a 1, su valor mínimo indica que los grupos son perfectamente homogéneos y, por lo tanto, el análisis multinivel sería innecesario. En otras palabras, cuanto más alto es el valor de este coeficiente, la relevancia de la estructura jerárquica en el análisis es mayor.

IV.3. Delimitación de la población objetivo

En vistas de alcanzar el objetivo de dimensionar desigualdades educativas entre niñas y niños migrantes y nativos, en este Capítulo se define a la población objetivo del estudio y los criterios que justifican dicha elección. A lo largo del trabajo se hace referencia a niñas, niños, migrantes, nativos y es aquí donde se discutirá y se presentará la definición adoptada para cada concepto. En primer lugar, se presenta la delimitación de la población en función de la edad y luego, en función del origen.

A. Delimitación de la población objetivo según edad

Desde el punto de vista etario, el estudio se enfoca en la etapa de la niñez. Siguiendo la Convención sobre los Derechos del Niño, que entiende por niño a todo ser humano hasta los 18 años, se tomará como primer grupo de interés a las personas en edad comprendida entre los 0 años y los 17, inclusive. Por otro lado, las variables de interés son educativas. Así, la segunda delimitación tiene que ver con la edad obligatoria escolar. Actualmente la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde los 4 años de edad hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria (Leyes 27.045 y 26.206).

La edad obligatoria reglamentaria fue cambiando en el tiempo, siempre con el objeto de ampliar el rango de edad. Hasta el año 1993 estuvo vigente la Ley 1420 de Educación que establecía como obligatoria la edad de 6 a 14 años. A partir de allí, entró en vigencia la Ley Federal de Educación (Ley 24.195) que amplió la edad

obligatoria, comenzando desde los 5 años y hasta la finalización del nivel denominado “Educación General Básica (EGB)” de nueve años de duración (con edad teórica de finalización de 14 o 15 años). Actualmente rige la Ley de Educación Nacional 26.206 promulgada en el año 2006 que amplió el rango de edad obligatoria hasta la finalización del nivel secundario, con edad teórica 17 o 18 años. Esta ley fue modificada por la Ley 27.045 que declara obligatoria la educación inicial para niñas y niños de 4 años en el sistema educativo nacional.

Una suerte de intersección entre los grupos resultantes de la normativa vigente y la definición de niño de la CDN arroja como población última de interés a las niñas y niños entre los 4 y los 17 años. Pudiendo hacer referencia a subgrupos dentro de este para analizar niveles educativos con dinámicas y factores o mecanismos explicativos diferentes. Así, el nivel inicial estará comprendido en las edades teóricas de 4 y 5 años, luego el nivel primario entre los 6 y los 12 años y, finalmente, el nivel secundario a partir de los 13 y hasta los 17¹³.

B. Delimitación de la población objetivo según lugar de origen

En relación al origen de las niñas y niños, este apartado busca delinear la definición más adecuada para identificar a la población considerada migrante ya que no existe un concepto único y cerrado de *migración internacional*.

Según el Diccionario Demográfico Multilingüe se considera migración al desplazamiento con traslado de residencia de los individuos desde un lugar de origen a un lugar de destino habiendo atravesado los límites de una división geográfica. La migración internacional requiere que esos límites constituyan una frontera internacional (Demopaedia, 2019). La Organización Internacional para la Migración (OIM) coincide con la definición anterior y agrega que esas personas serán consideradas migrantes independientemente de la situación jurídica, del carácter voluntario o involuntario, de las causas del desplazamiento o de la duración de la estancia (OIM, 2018)

¹³ Los tramos de edad son orientadores ya que en la Argentina coexisten niveles educativos de diferente duración. La Ley de Educación Nacional establece que las distintas jurisdicciones deben optar entre una estructura con un nivel primario de 7 años de duración y 5 para nivel secundario o bien, una con 6 años de primario y 6 de secundaria (Ley 26.206 artículo 134).

A estas definiciones se suma una que refiere a la percepción social de la migración. Para la sociedad, los procesos de movilidad de las personas provenientes de países ricos, o de clases sociales privilegiadas, no siempre son identificados como migraciones (Calero *et al.*, 2009; Pavez, 2011). Alternativamente, ocurre que algunas personas son tratadas como migrantes aun cuando jamás hayan experimentado un proceso de movilidad. Un caso claro es el de los hijos de migrantes -generalmente, de países menos desarrollados- que, habiendo nacido en el lugar de destino, son interpelados como 'inmigrantes' solo por herencia (Pavez, 2011).

En vistas de delimitar las poblaciones *migrantes* desfavorecidas se presenta en la Tabla IV.3.1 la tasa de asistencia estimada para cada una de las definiciones. Las dos primeras columnas refieren a la definición del Diccionario Demográfico Multilingüe y de la OIM; en las columnas (3) y (4) se diferencian los grupos por país de procedencia: limítrofe-no limítrofe. Apelando a los dichos de Calero *et al.* (2009) y Pavez (2011) sobre la definición social de migrante las (5) y (6) describen la condición de las niñas y niños nativos que viven con padres migrantes de país limítrofe¹⁴, esta vez aplicando la definición de Pavez (2011) sobre la condición de migración heredada.

Cuadro IV.3.1: Porcentaje de asistencia escolar de grupos de población seleccionados. Argentina, año 2010.

Edad	Nativos	Migrantes	De países limítrofes	De países no limítrofes	Nativos con al menos un padre de país limítrofe	Nativos con ambos padres de país limítrofe
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4 a 17	92,2 [92,2 - 92,2]	87,3 [87,1 - 87,5]	86,2 [86,1 - 86,4]	93,4 [93,0 - 93,7]	91,7 [91,7 - 91,8]	90,9 [90,8 - 91,0]
4 y 5	81,0 [81,0 - 81,1]	75,8 [75,2 - 76,4]	70,7 [69,9 - 71,4]	90,8 [89,9 - 91,6]	77,5 [77,2 - 77,8]	75,1 [74,7 - 75,6]
6 a 12	98,9 [98,9 - 98,9]	97,6 [97,5 - 97,8]	97,5 [97,4 - 97,7]	98,2 [98,0 - 98,5]	98,7 [98,7 - 98,7]	98,4 [98,3 - 98,5]
13 a 17	87,4 [87,3 - 87,4]	74,5 [78,7 - 79,3]	78,1 [77,7 - 78,4]	86,8 [86,0 - 87,6]	87,8 [87,6 - 87,9]	86,9 [86,7 - 87,1]

Fuente: Elaboración propia en base a datos de IPUMS-I.

Nota: Entre corchetes se muestra el intervalo de confianza.

¹⁴ Típicamente se agrupa junto con los migrantes de países limítrofes a aquellos que provienen del Perú. Aun cuando no es un país que comparte frontera con la Argentina, la afluencia de población peruana al país es considerable (8% en el 2010) ubicándose como el cuarto grupo más representado entre los migrantes, después de Paraguay (30%), Bolivia (20%) y Chile (11%) y antes que Uruguay y Brasil. No obstante, estas grandes categorizaciones, se propiciará el análisis a nivel país, reconociendo que los procesos de las familias chilenas, uruguayas, brasileras, bolivianas, etcétera, pueden ser muy diferentes entre sí.

Como puede observarse en la Tabla (columnas 1 y 2), la primera definición que reparte dos grupos (argentinos-migrantes) arroja una diferencia importante en la tasa de asistencia escolar. Las niñas y niños migrantes de 4 a 17 años tienen una tasa 5 puntos porcentuales (p.p.) por debajo de la de los nativos. Bajo esta primera definición, la diferencia a favor de las niñas y niños argentinos se mantiene en todos los grupos de edad que, a su vez, reflejan niveles educativos. La diferencia es mínima en el nivel primario y más abultada en el secundario.

La segunda definición posible que reparte tres grupos (argentinos-migrantes de países no limítrofes-migrantes de países limítrofes) muestra que el sub-grupo de migrantes nacidos en países limítrofes se encuentra relativamente más afectado que los migrantes en general, y que el sub-grupo de migrantes de países no limítrofes está en condiciones mejores o iguales que los nativos. Las tasas de asistencia estimadas revelan la importancia de distinguir la procedencia específica de los migrantes, al menos en estas dos grandes categorías.

Siguiendo la definición *social* de migrante se presentan dos grupos: nativos con al menos un padre nacido en un país limítrofe y nativos con ambos padres nacidos en un país limítrofe¹⁵. Ambos grupos registran tasas de asistencia superiores a los migrantes; incluso mayores que la de los migrantes de países no limítrofes en algunos subgrupos (6 a 12 y 13 a 17 años). En comparación con la población infantil nativa, los niveles generales de escolaridad son muy similares, excepto en el nivel preescolar.

A partir de esta evidencia y habiendo detectado los grupos relativamente más desfavorecidos, en lo que sigue se priorizará la clasificación de niños: nativos, migrantes, migrantes de países limítrofes y migrantes de países no limítrofes.

Se utiliza una clasificación adicional de la población migrante que tiene que ver con el tiempo transcurrido desde la llegada al lugar de destino. En rigor, ningún instrumento permite reproducir fielmente la cronología de los desplazamientos realizados. Sin embargo, censos y encuestas otorgan recortes temporales aproximativos que definen una tipología migratoria en función de la residencia

¹⁵En rigor, son niños argentinos con jefe de hogar y/o cónyuge migrante de país limítrofe puesto que no es posible identificar en todos los casos a los padres y madres de los niños.

cinco años antes (Falcón y Bologna, 2013). Así, entre la población migrante internacional, se define como *migrante antiguo* a aquella persona que, habiendo nacido en otro país, hace 5 años atrás ya residía en el país de destino; en la misma línea, se denomina *migrante reciente* a aquella persona que hace cinco años no residía en el país.

Capítulo V. Brechas educativas: Argentina en contexto regional y evolución temporal 1980-2010

En este Capítulo se presenta una descripción de la situación educativa de las niñas y niños migrantes en la región y en el país durante las últimas décadas. El objetivo consiste en comparar las brechas educativas, o la capacidad del país en garantizar a las niñas y niños migrantes el acceso a la educación, respecto de la situación en países vecinos y con niveles de desarrollo más o menos similares. Asimismo, se observa la evolución de la brecha educativa en el país en vistas de identificar progresos o retrocesos y sus posibles causas.

V.1. Argentina en contexto regional

En la Argentina el nivel de asistencia escolar de las niñas y niños migrantes se encuentra significativamente por debajo del de las niñas y niños nativos y esa situación no es diferente de la observada en otros países de la región. Como puede observarse en el Cuadro V.1.1, 86% de las niñas y niños migrantes en la Argentina asistían en 2001 a un establecimiento educativo, mientras que en la población nativa ese porcentaje ascendía a 89%. Esa brecha es también un rasgo de varios países vecinos.

Cuadro V.1.1: Porcentaje niñas y niños de 4 a 17 años que asisten a un establecimiento educativo según procedencia. Países seleccionados, circa 2000.

País	Población migrante	Población nativa	Diferencia absoluta
Argentina	86,0	88,7	2,7*
Bolivia	78,4	79,2	0,8*
Brasil	83,4	83,8	0,4*
Paraguay	74,1	75,3	1,2*
Uruguay	84,8	91,4	6,7*

Fuente: Elaboración propia en base a datos de IPUMS-I.

Nota: * indica que la diferencia es estadísticamente significativa.

La diferencia observada en el país se repite en otros países de la región, independientemente del nivel de cobertura general logrado por cada uno de los Estados. En todos los países seleccionados, con independencia del nivel de cobertura, se observa una brecha en asistencia escolar a favor de las niñas y niños

nativos. Paraguay es el país con menor cobertura educativa (alrededor de 1 de cada 4 niñas y niños no va a la escuela) y Uruguay el de mayor cobertura general. La Argentina se ubica en niveles intermedios, más cercanos a los de Uruguay que a los de Paraguay.

En Paraguay la tasa de asistencia de la población nativa supera la de los migrantes en 1,2 p.p., diferencia estadísticamente diferente de cero según la estimación propia de un test de diferencia de medias. En el otro extremo, el país de mayor cobertura mantiene la mayor brecha de acceso a la educación entre nativos y migrantes, con 6,7 p.p. de diferencia (Cuadro V.1.1).

Las tasas de asistencia de niñas y niños nativos y migrantes presentadas en la Tabla V.1.1 son un promedio de la escolarización de todas las niñas y niños entre 4 y 17 años de edad. No obstante, ese promedio refleja en buena medida las diferencias de acceso a la educación a lo largo del ciclo de vida escolar. En todos los países seleccionados, el nivel de asistencia de los niños nativos en cada edad simple es superior al de los migrantes, con algunas mínimas excepciones (ciertos tramos de edades en Bolivia, Brasil y Uruguay). En particular, en la Argentina la diferencia se amplía durante el nivel inicial hasta el inicio de la primaria y al finalizar la secundaria. Este patrón también se verifica en Uruguay y alternativamente en otros países seleccionados (Gráfico V.1.1).

Gráfico V.1.1: Proporción de niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo por edades simples según procedencia. Países seleccionados, alrededor de los 2000.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de IPUMS-I.

El patrón observado en la región sobre brechas en rendimiento escolar es similar al encontrado previamente en asistencia. Para analizar la situación argentina en relación a los países de la región, se presenta la distribución acumulada de estudiantes en el nivel más bajo considerado en matemática y ciencias naturales a partir de datos del TERCE (Cuadro V.1.2).

Cuadro V.1.2: Porcentaje de niñas y niños de 6to. grado con nivel bajo en matemáticas. Países seleccionados, 2013.

	Nativos (a)	Migrantes (b)	[Migrantes-Nativos] (b-a)
Argentina	36,5	44,1	7,5
Brasil	39,6	52,3	12,7
Chile	16,4	9,8	-6,5
Colombia	42,0	53,0	11,0
Costa Rica	30,0	27,5	-2,6
Ecuador	44,7	46,7	2,0
Guatemala	56,0	64,2	8,2
Honduras	61,9	69,8	7,9
México	21,3	42,2	20,9
Nicaragua	70,8	75,2	4,4
Nueva león	16,4	37,1	20,6
Panamá	65,4	81,9	16,4
Paraguay	69,4	66,8	-2,6
Perú	37,7	39,8	2,2
Rep. Dominicana	79,7	86,0	6,3
Uruguay	26,0	28,2	2,2
Total	36,1	46,9	10,9

Fuente: Elaboración propia con datos del TERCE.

La tercera columna del Cuadro V.1.2 [(b-a)] muestra la diferencia entre la distribución acumulada de migrantes y de nativos con nivel más bajo¹⁶. Así, valores positivos indican que existe una mayor proporción de niñas y niños migrantes que niñas y niños nativos con desempeño bajo. Como se observa, en la mayoría de los países la diferencia resulta positiva, a excepción de Chile y Costa Rica en matemática y de Paraguay en ambas asignaturas (Cuadro V.1.2 y V.1.3). En la Argentina, la diferencia es de 8 p.p. en matemática y 6 p.p. en ciencias naturales. Con esto, el país

¹⁶El TERCE reporta desempeño escolar de las y los estudiantes distribuido en cuatro niveles: nivel I, II, III y IV.

mantiene una brecha por debajo del promedio regional (11 puntos en matemática y 14 en ciencias naturales), pero con valores factibles de ser reducidos.

Cuadro V.1.3: Porcentaje de niñas y niños de 6to. grado con nivel bajo en ciencias naturales. Países seleccionados, 2013.

	Nativos (a)	Migrantes (b)	[Migrantes-Nativos] (b-a)
Argentina	39,9	45,3	5,5
Brasil	37,0	50,5	13,5
Chile	22,7	28,2	5,6
Colombia	27,3	44,8	17,5
Costa Rica	18,8	18,8	0,01
Ecuador	38,2	44,8	6,5
Guatemala	43,9	57,3	13,4
Honduras	49,8	60,5	10,7
México	25,2	46,6	21,3
Nicaragua	49,4	54,2	4,9
Nueva león	21,9	44,6	22,7
Panamá	46,7	64,7	18,1
Paraguay	59,5	57,1	-2,4
Perú	38,0	41,8	3,8
Rep. Dominicana	63,6	82,3	18,7
Uruguay	32,7	36,4	3,7
Total	38,3	52,3	14,0

Fuente: Elaboración propia con datos del TERCE.

Seleccionando niñas y niños con desempeño bajo I y II en matemática, las diferencias a favor de la población migrante se desvanecen. En Costa Rica, la brecha se reduce notablemente: las niñas y niños nativos acumulados en los dos niveles más bajos de rendimiento escolar alcanzan el 79% versus 78% de migrantes. En Chile, la diferencia se torna a favor de los nativos: 56% de nativos versus 62% de migrantes; y en Paraguay 91% y 89%, respectivamente.

La evidencia descriptiva muestra que la realidad argentina sobre las brechas educativas contra la población infantil migrante no es una situación aislada, más bien responde a un patrón observado también en otros países de la región.

V.2. Evolución de la Desigualdad en la Argentina, período 1980-2010

En las últimas décadas, en la Argentina se han registrado, alternativamente, periodos con brechas educativas a favor de las niñas y niños migrantes y otros a favor de las y los nativos. A principios del período 1980-2010 se observa una diferencia significativa de 1,5 p.p. a favor de la población infantil migrante. Desde el siguiente censo (1991) y en adelante, la diferencia se torna siempre en sentido opuesto (Cuadro V.2.1). Probablemente, el cambio de sentido esté asociado a cambios en la composición de la población migrante. Como se mencionó en el capítulo destinado al análisis de antecedentes, es posible que ciertos grupos de migrantes se vean más afectados (o más favorecidos) según el país de procedencia.

Cuadro V.2.1: Porcentaje de niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo según procedencia. Argentina 1980-2010.

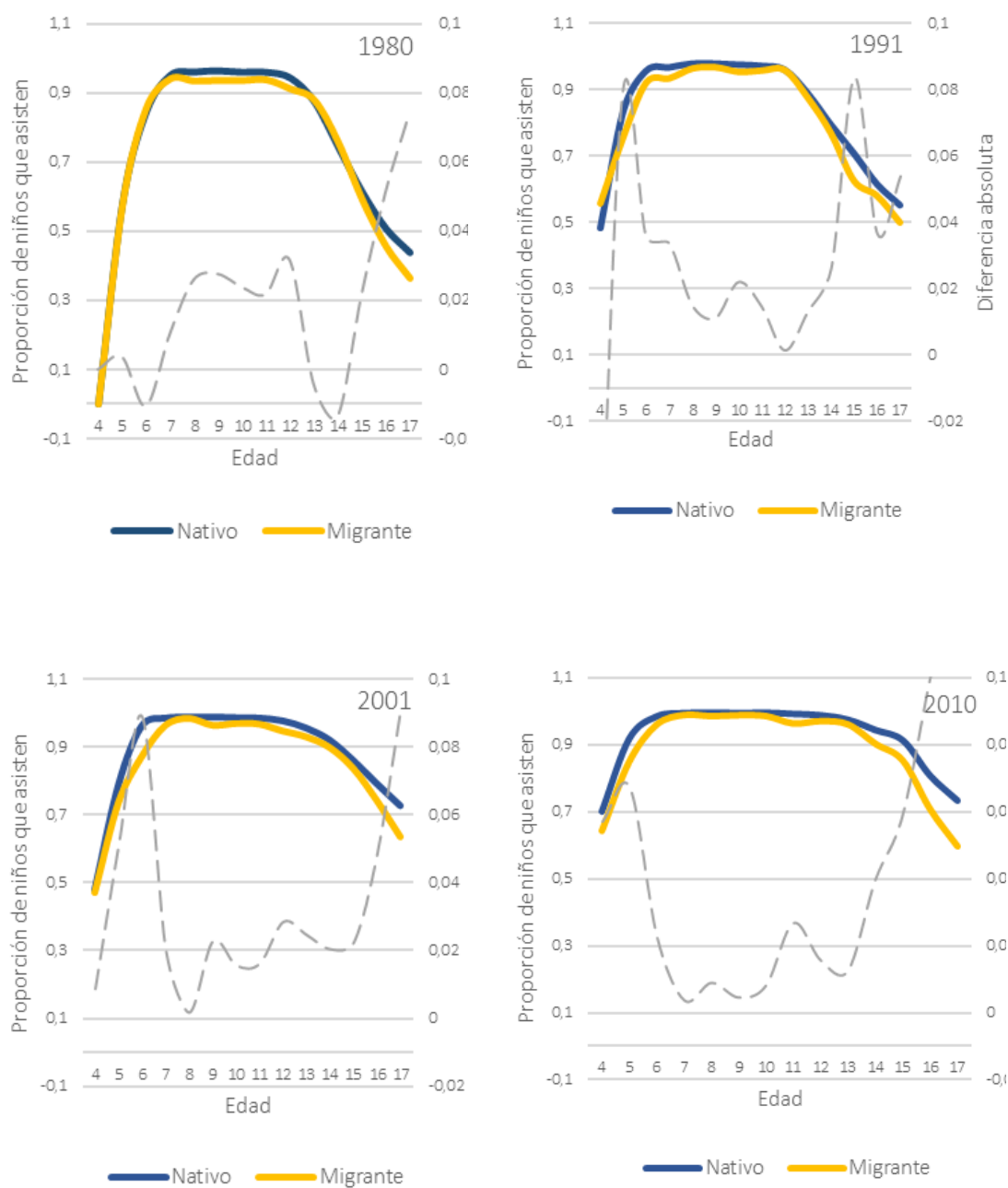
	Población migrante	Población nativa	Diferencia absoluta
1980	74,6	73,1	-1,5*
1991	80,2	88,7	8,5*
2001	86,0	88,7	2,7*
2010	87,3	92,2	4,9*

Fuente: Elaboración propia en base a datos de IPUMS-I.

Nota: * indica que la diferencia es estadísticamente significativa.

Hasta el censo de 1980 prevalecían en la población migrante residente en la Argentina aquellos de países no limítrofes. Las comunidades con mayor presencia fueron la italiana y española; en ese año, 25 y 20% respectivamente. Desde el siguiente censo y en adelante la composición cambia y progresivamente los de países limítrofes fueron ganando representación. Su participación tuvo un crecimiento notable pasando de 39,5% en 1980 a 77,6% en 2010 (OIM, 2012). Esta evidencia sugiere que la brecha educativa se torna a favor de los nativos, y en perjuicio de los migrantes de países limítrofes, más que de los migrantes en general.

Gráfico V.2.1: Proporción de niños que asisten a un establecimiento educativo por edades según procedencia. Argentina, 1980-2010.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de IPUMS-I.

Como se explicó en el Capítulo anterior, la edad escolar obligatoria sufrió varios cambios en la historia del país a través de la promulgación de la Ley 1420, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional¹⁷. Sin lugar a dudas, el reconocimiento explícito por parte del Estado de que las niñas y niños de

¹⁷ Ver Capítulo IV.3B.

determinada edad deben asistir a un establecimiento educativo impacta en su probabilidad de asistencia. Así, por ejemplo, entre el censo 2001 y 2010 se observa un aumento importante en el nivel de asistencia de niñas y niños de 4 años (Gráfico V.2.1). Gran parte de ese aumento puede ser atribuible a la modificación de la edad obligatoria de inicio escolar de 5 a 4 años, por la sanción de la Ley 26.206 en 2006. La mejora se observa tanto en la población migrante como nativa, sin embargo la brecha a favor de los nativos persiste.

La población infantil nativa registra tasas de asistencia específicas por edad superiores en todo el período bajo análisis, solo con algunas pocas excepciones. El Gráfico V.2.1 muestra un patrón similar en todos los años, aunque a diferentes niveles: brechas más pronunciadas en los extremos y alta cobertura en edades centrales con brechas mínimas.

En el año 1980, cuando todavía prevalecía la población migrante de países no limítrofes la edad obligatoria era de 6 a 14 años, los niños migrantes de 6, 13 y 14 años registraban mayores tasas de asistencia que los nativos. Al momento de realización del censo del año 1991 todavía estaba vigente la Ley 1420, a pesar de lo cual se observan progresos en el nivel de asistencia en el secundario.

En el año 1993 entró en vigencia la Ley Federal de Educación que llevó la edad de inicio escolar a los 5 años y la obligatoriedad hasta el nivel denominado “Educación General Básica (EGB)” de nueve años de duración (con edad teórica de finalización de 14 o 15 años). Probablemente, la implementación de esta nueva ley haya contribuido al aumento en la escolaridad de las niñas y niños de 15 años. En la década 1991-2001 la asistencia de niñas y niños de 15 años aumentó más que en la década anterior, y el aumento fue mayor en la población migrante, por lo cual la brecha en esa edad se redujo de 8 p.p. a 2 p.p.

Ya para el año 2010, año de realización del décimo censo nacional de población, había entrado en vigencia la Ley de Educación Nacional 26.206 que extendió la educación obligatoria hasta la finalización del nivel secundario, con edad teórica 17 o 18 años. Aun así, la asistencia escolar de las niñas y niños migrantes sufrió disminuciones, a la vez que los niveles de asistencia de los nativos aumentaron, dejando como resultado un incremento en la brecha.

Por otro lado, se presenta en el Cuadro V.2.2 una comparación inter-temporal del rendimiento promedio de migrantes y nativos en diferentes áreas. Se apela a datos de Ciudad de Buenos Aires debido a ciertas restricciones en el acceso a datos a nivel nacional¹⁸. Según estimaciones propias, Ciudad de Buenos Aires en 2010 era una de las jurisdicciones con mayor nivel de asistencia escolar y también con mayor brecha en acceso a la educación entre nativos y migrantes (8,3 p.p.). Por el lado del rendimiento escolar, entre 2012 y 2015 se observan mejoras en las tres áreas observadas: lectura, matemática y ciencias.

El puntaje promedio de ambos grupos aumentó en todas las áreas. Sin embargo, el promedio de los migrantes creció a una tasa por encima de la de los nativos. Así, la diferencia absoluta entre los promedios de migrantes y nativos se redujo. Ahora bien, se observan reducciones más importantes en lectura y ciencias, 44 y 39%, que en matemática, 8%.

Cuadro V.2.2: Rendimiento promedio en lectura, matemática y ciencias de niñas y niños de 15 años. Ciudad de Buenos Aires, 2012-2015.

Lectura		
	2012	2015
Nativo	441	480
Migrante	337	421
Diferencia	104	59
Matemática		
	2012	2015
Nativo	426	461
Migrante	357	397
Diferencia	69	64
Ciencias		
	2012	2015
Nativo	435	479
Migrante	339	420
Diferencia	97	59

Fuente: Elaboración propia con datos del TERCE.

¹⁸ No es posible realizar un análisis inter-temporal con los datos de las fuentes TERCE y Aprender que ofrecen información a nivel nacional. Los estudios realizados por UNESCO (SERCE-TERCE) son comparables entre sí, sin embargo la pregunta sobre país de origen recién fue incluida en el último relevamiento. En la evaluación nacional Aprender ocurre exactamente lo mismo, la pregunta se incluyó recién en el relevamiento de 2018. En ambos casos, dicha situación fue advertida tras un acercamiento directo con las bases de microdatos y diccionarios de las encuestas, y luego confirmada por funcionarios de los organismos que realizaron los relevamientos.

La evidencia descriptiva analizada muestra patrones similares de desigualdad en varios países de la región y en la Argentina a lo largo de las últimas décadas. La desigualdad en asistencia y rendimiento escolar son fenómenos locales que no difieren demasiado del entorno regional. A la vez, han persistido por lo menos en las últimas tres décadas. Considerando los dos aspectos educativos bajo estudio, asistencia y rendimiento escolar, se encuentra evidencia preliminar de brechas a favor de la población infantil nativa.

Capítulo VI. Características de la migración infantil en la Argentina

En línea con la hipótesis bajo estudio de una situación de desventaja para las niñas y niños migrantes que responde tanto a la condición de migración propiamente dicha, como así también a la acción simultánea de factores que tienen impacto sobre la escolaridad y se presume afectan más a los migrantes, este Capítulo presenta una descripción de la población migrante y nativa considerando factores asociados a la probabilidad de asistir a un establecimiento educativo y/o de tener un buen desempeño escolar. La aparición de los factores asociados que se presentan seguirá el ordenamiento realizado en el Capítulo III sobre antecedentes que evaluaron su impacto en la educación y estará sujeta a la disponibilidad de información.

VI.1. Análisis descriptivo de las desigualdades por lugar de origen

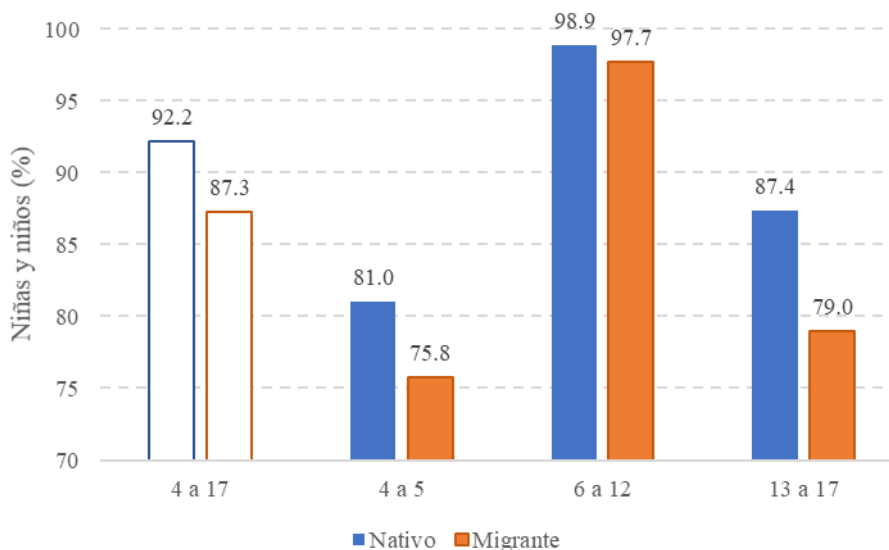
Asumiendo que las condiciones de vida y los atributos de las familias migrantes tienen influencia sobre la probabilidad de asistir y de tener un buen rendimiento escolar, se analizan ambas dimensiones educativas en relación a características de la niña o niño y de su familia. Teniendo como guía la lista exhaustiva de determinantes posibles presentada en el Capítulo III, se presentan solo aquellos atributos de los cuales se tiene información disponible para el país¹⁹.

Edad: Como se observa en el Gráfico VI.1.1, el nivel de asistencia escolar dibuja una forma de “U-invertida” en relación a la edad. Agrupando edades que se corresponden con los niveles educativos inicial, primario y secundario, se observa que las niñas y niños en los niveles extremos registran tasas de escolaridad menores que aquellos en nivel primario. La tasa de asistencia en la primaria es prácticamente universal tanto para la población nativa como migrante, 99 y 98% respectivamente. No obstante, el porcentaje de niñas y niños migrantes que no asiste a un establecimiento educativo duplica el porcentaje de nativos, siendo esa diferencia estadísticamente significativa. La diferencia absoluta de la tasa de asistencia entre nativos y migrantes es de 5 p.p. en el nivel inicial (4 a 5 años). Mientras que la diferencia más abultada se registra en el nivel secundario con 8 p.p. Una de las

¹⁹ Se han omitido por esta causa: Valoración de la educación, Involucramiento de los padres, Edad de llegada al país de destino, Capital étnico, Efecto selección, Instalaciones educativas, Contexto escolar y efecto de los pares, Costos de la educación, Régimen de bienestar en país de destino

explicaciones posibles para el incremento de la brecha en el nivel secundario, es la mayor participación laboral de las niñas y niños migrantes. En muchos casos la actividad económica debilita la concurrencia o el desempeño escolar.

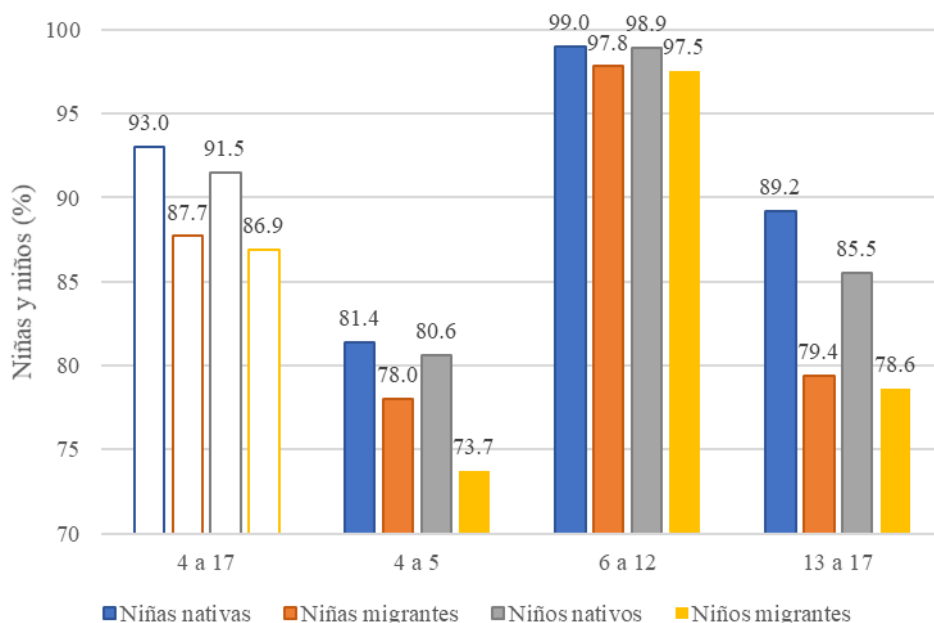
Gráfico VI.1.1: Porcentaje de niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo por grupos de edad según procedencia. Argentina, 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

Sexo: La evidencia en relación al efecto de ser mujer o varón sobre la asistencia o desempeño escolar no es contundente. En algunos casos el efecto es positivo (Dockery *et al.*, 2019), en otros es negativo (Calero y Waisgrais, 2009) y también ha resultado nulo (por ejemplo, Liu *et al.*, 2015). El Gráfico VI.1.2 muestra mayores niveles de asistencia para las niñas. Se ordenan por nivel de cobertura primero a las niñas nativas, luego los niños nativos, las niñas migrantes y, por último, los niños migrantes. Incluso en el nivel primario, donde las tasas de asistencia son muy altas, las diferencias resultan significativas. La evidencia sugiere así, que las mujeres tienen mayor probabilidad de asistir que los varones, independientemente de la edad.

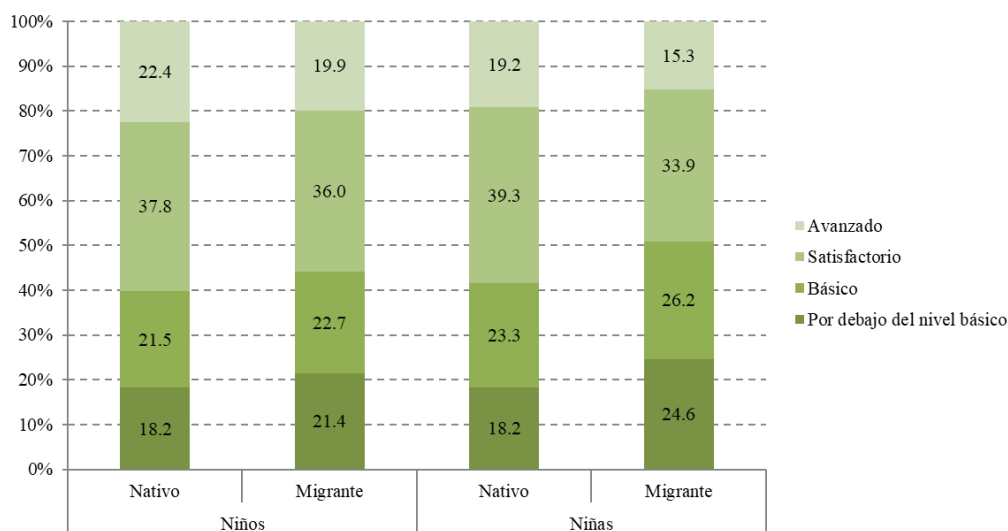
Gráfico VI.1.2: Porcentaje de niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo por sexo y grupos de edad según procedencia. Argentina, 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

En términos de rendimiento escolar, las niñas registran peor desempeño en matemática que los varones. Comparando los grupos por sexo, la proporción de niñas y niños por debajo del nivel básico es idéntica. Sin embargo, son menos las niñas que logran un desempeño de nivel avanzado, 19 contra 22% de los varones. Entre los migrantes la diferencia es más notoria, el 50% de las niñas tiene un desempeño básico o por debajo del básico contra un 44% de los varones. A la vez que solo alcanzan un nivel avanzado 15% de las niñas migrantes en comparación con 20% de los niños migrantes (Gráfico VI.1.3).

Gráfico VI.1.3: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6to. grado por rendimiento escolar en matemática según sexo y procedencia. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Composición familiar: No se cuenta con datos adecuados en las fuentes disponibles para operacionalizar la presencia de padres en el hogar. Ni los Censos Nacionales ni en la EAHU incluye preguntas que permitan vincular a niñas y niños con su padre o madre. Estos instrumentos de recolección de datos plantean la relación de parentesco respecto al jefe de hogar, y las niñas y niños pueden ser sus hijas, hijos, nietas, nietos o no familiares. En los últimos casos (nietos o no familiares), no es posible identificar con certeza la presencia de los padres de estos niños en el hogar.

En cambio, sí es posible relacionar el rendimiento escolar con la presencia de padres en el hogar utilizando datos de la prueba Aprender. Según el Cuadro VI.1.1, la presencia de padres en el hogar prevalece entre las niñas y niños nativos: 66% de ellos vive en un hogar con su madre y su padre versus 62% de los migrantes. Además, los migrantes duplican el porcentaje de nativos que viven sin madre ni padre (4,5% y 8,9%, respectivamente). Dado que se supone mejor rendimiento escolar en niñas y niños en hogares biparentales, la situación de las niñas y niños migrantes resulta relativamente más adversa.

Cuadro VI.1.1: Porcentaje de niñas y niños de 6º grado por lugar de procedencia según composición familiar. Argentina, 2018.

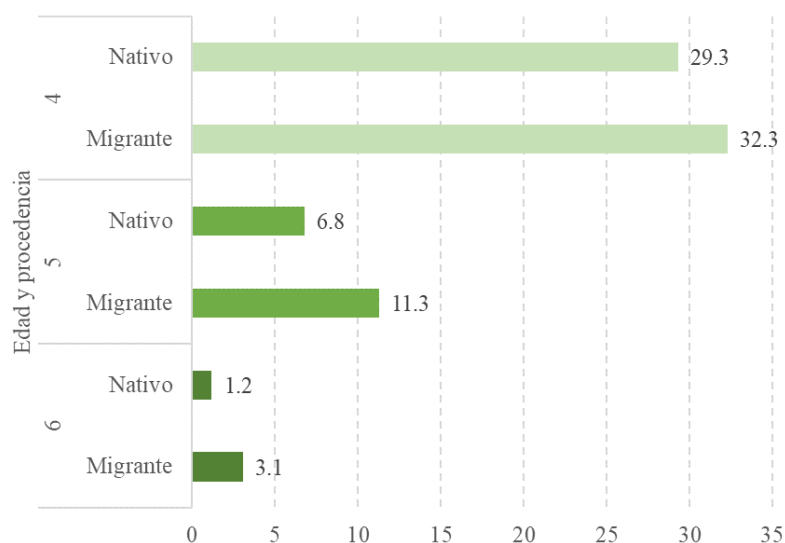
	Vive con padre o madre	Vive con madre y padre	Vive sin Padre ni madre
Migrante	91,1	61,9	8,9
Nativo	95,5	66,2	4,5

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Asistencia al nivel pre-escolar y edad de entrada al sistema educativo: Considerando que la asistencia al nivel inicial tiene una correlación positiva con la asistencia a la primaria (Templea y Reynolds, 2007; tomado de Liu *et al.*, 2015), se podría concluir que nuevamente las niñas y niños migrantes estarían en mayor desventaja. Si bien los datos disponibles no permiten precisar la edad de entrada al sistema educativo, sí es posible identificar en cada edad simple a las niñas y niños que nunca asistieron.

Como muestra el Gráfico VI.1.4, la incidencia de niños que nunca asistieron es siempre mayor entre los migrantes. Mientras que entre los niños de 4 años nativos 29,3% nunca asistieron a un establecimiento educativo, ese porcentaje asciende a 32,3% entre los migrantes. A medida que las niñas y niños crecen, la cobertura va en aumento. Sin embargo, a las niñas y niños de origen migrante les cuesta lograr la inserción escolar temprana al ritmo de sus pares nativos.

Gráfico VI.1.4: Porcentaje de niñas y niños que nunca asistieron a un establecimiento educativo por grupos de edad según procedencia. Argentina, 2010.

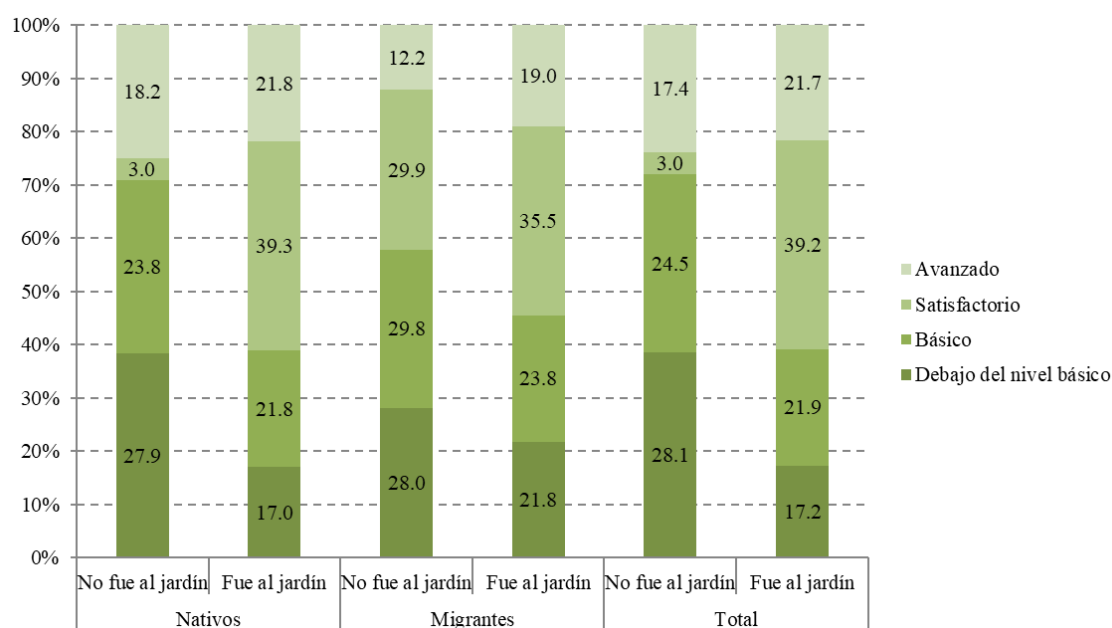


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

Por otro lado, quienes no fueron al nivel inicial registran peor desempeño escolar. El grupo que no fue al jardín muestra mayor acumulación de niñas y niños por debajo del nivel básico y una acumulación más baja de niñas y niños con desempeño avanzado. En efecto, en la Argentina la participación de niñas y niños con desempeño en matemática por debajo del nivel básico entre aquellos que no fueron al pre-escolar es 28%; entre los que sí asistieron es 17%. Observando los grupos por procedencia (migrante-nativo), el patrón es idéntico con la salvedad de que las niñas y niños migrantes registran peores niveles de desempeño.

Como el porcentaje de niñas y niños que nunca asistió a un establecimiento educativo es 5 veces mayor entre los migrantes (6,5% versus 1,3% de nativos), la evidencia sugiere que este factor reforzaría o ampliaría la brecha educativa.

Gráfico VI.1.5: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6to. grado por rendimiento escolar en matemática según asistencia al nivel inicial y procedencia. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Participación económica: Como se vio en el Capítulo anterior, la deserción escolar se intensifica a partir de los 14 años. Las causas de este fenómeno son diversas, siendo quizá el trabajo infantil una de las más importantes. Es conocido que el trabajo infantil afecta la probabilidad de asistir y el rendimiento escolar de las niñas y niños y que abandonar la escuela condiciona su trayectoria laboral (Betcherman

et al., 2004; Binstock y Cerrutti, 2005, Paz, 2014). El Cuadro VI.1.2 muestra tasas de asistencia muy bajas entre los niños que están buscando trabajo (desocupados). Aproximadamente 1 de cada 2 niños desocupados no están en la escuela. La diferencia es notable respecto de las niñas y niños que no trabajan ni buscan trabajo (inactivos), grupo entre 85 y 90% escolarizado.

Cuadro VI.1.2: Porcentaje de niñas y niños de 12 a 17 años que asisten a un establecimiento educativo por condición de ocupación y tasa de ocupación y de desempleo según procedencia. Argentina, 2010.

	Ocupado	Desocupado	Inactivo	Tasa de ocupación	Tasa de desempleo
Nativos	70,2	59,0	89,6	20,6	8,7
Migrantes	59,0	55,0	84,7	29,8	8,1

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

Independientemente de la condición de ocupación, las niñas y niños migrantes siempre muestran menores niveles de asistencia escolar. Sin embargo, la participación laboral, como factor debilitador de la probabilidad de asistir o tener mayor rendimiento escolar incide más sobre la población migrante. La tasa de ocupación de las niñas y niños migrantes está 45% por encima de los nativos, mientras que la tasa de desempleo no muestra grandes diferencias²⁰.

Nuevamente, cuando se distingue entre migrantes por país de procedencia, la situación de las niñas y niños de países no limítrofes es más favorable que la de los nativos, y, por supuesto, que la de migrantes de países limítrofes. La tasa de ocupación de estos es la menor entre los grupos observados y la tasa de las niñas y niños de países limítrofes es la mayor con 31,2%.

Por su parte, la prueba APRENDER incluyó varias preguntas sobre actividades generadoras de valor que de realizarse con cierta intensidad pueden afectar el rendimiento escolar. La incidencia de niñas y niños que declaran realizar alguna de estas actividades siempre o muchas veces es mayor entre los migrantes. Según estimaciones propias, 71% de las niñas y niños nativos realizan al menos una de

²⁰ Siguiendo definiciones del INDEC (2019), la tasa de ocupación se construye como el porcentaje entre la población ocupada y la población total de referencia, y la tasa de desempleo como el porcentaje entre la población desocupada y la población económicamente activa (ocupados y desocupados).

estas actividades con alta intensidad, en comparación con el 75% de los migrantes (Cuadro VI.1.3).

El porcentaje de niñas y niños migrantes que declaran cuidar a un hermano o a un familiar siempre o muchas veces es 39% versus 35% de los nativos. Así también, la incidencia de niñas y niños migrantes que realizan tareas del hogar como cocinar, limpiar, lavar la ropa, hacer las compras alcanza 43% contra 37% de los nativos. Más de la mitad de las niñas y niños migrantes (54,3%) declaran que ayudan a padres o familiares en sus trabajos siempre o muchas veces y 12,4% trabaja fuera de su casa para alguien que no es de su familia; la incidencia es menor entre los nativos: 47,3% y 9,6%.

Cuadro VI.1.3: Porcentaje de niños de 6º grado por lugar de procedencia según participación en actividades generadoras de valor. Argentina, 2018.

	Cuidado de hermano o familiar	Trabajo doméstico	Cultivo	Ayuda padres	Trabajo para el mercado	Al menos una actividad
Nativos	35,3	37,1	9,6	47,3	7,7	70,8
Migrantes	39,3	42,7	12,2	54,3	12,4	75,0

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Con todo, se presume que la condición laboral y la intensidad con la que niñas y niños migrantes participan de actividades generadoras de valor condiciona en mayor medida a este grupo que a los niños nativos.

Logros educativos de los padres y clima educativo: Se ha verificado en otras investigaciones²¹ que el nivel de estudios de la madre influye indirectamente en el desempeño escolar de los niños a través de su influencia directa sobre la motivación académica o sobre su expectativa futura (Lozano, 2003). De la misma manera, se podría pensar que el nivel de estudios de cualquier miembro del hogar también puede influir positivamente en el desempeño o la asistencia escolar del niño.

El Cuadro VI.1.4 muestra que el clima educativo y los años de educación del jefe de hogar son levemente mayores para las niñas y niños nativos; en promedio el jefe de hogar alcanza el nivel secundario incompleto, y algún miembro del hogar nativo, el nivel secundario completo. Lo mismo se observa en el conjunto de migrantes, sin

²¹ Ver 'Logros educativos de los padre y clima educativo' en el Capítulo III.2A.

embargo, la diferencia aumenta notablemente cuando se distingue entre migrante de país limítrofe y de país no limítrofe.

Cuadro VI.1.4: Promedio de años de educación del jefe de hogar y de los miembros del hogar (clima educativo) del niño según procedencia. Argentina, 2010.

	Años de educación del jefe	Clima educativo
Nativo	9,0	11,9
Migrante	8,7	11,4
País limítrofe	7,9	10,8
País no limítrofe	12,7	14,6
Total	8,9	11,9

Fuente: Elaboración propia en base a datos de I-PUMS.

El jefe de hogar de niños migrantes de países no limítrofes registra en promedio el mayor nivel educativo entre los grupos observados, a la vez este grupo también vive en un clima educativo más propicio. En promedio, los jefes de hogar de niños de países no limítrofes tienen 13 años de educación (poco más que secundaria completa), pero algún miembro del hogar ha logrado estudios superiores (15 años de educación). En contraposición, los niños migrantes de país limítrofe viven en familias con bajo nivel educativo. Los jefes de hogar de estas niñas y niños tienen en promedio 8 años de educación, lo que equivale al nivel secundario incompleto; el resto de los miembros del hogar, en promedio, tampoco ha logrado completar este nivel.

Cuadro VI.1.5: Porcentaje de niños de 6º grado por lugar de procedencia según nivel educativo de las madres y padres. Argentina, 2018.

	Nivel educativo de las madres		Nivel educativo de los padres	
	Nativos	Migrantes	Nativos	Migrantes
Primaria completa o menos	20,6	26,9	23,2	25,0
Secundaria incompleta	15,6	13,0	17,0	12,3
Secundaria completa o más	63,8	60,1	59,8	62,7
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

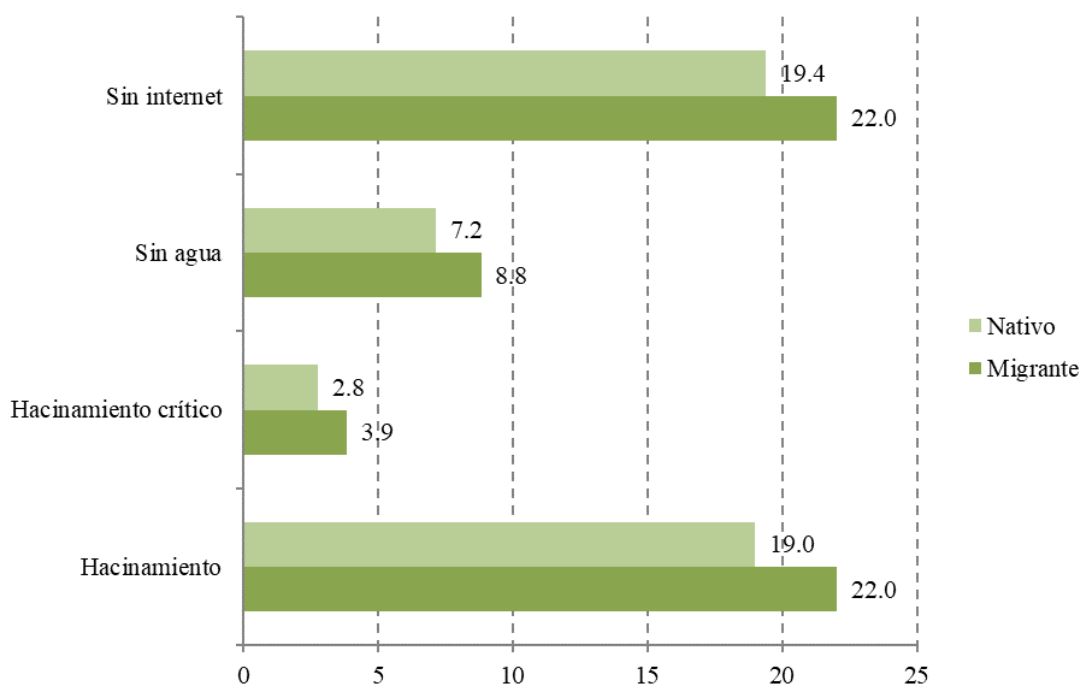
En la misma dirección, los datos de la prueba APRENDER muestran entre los niños migrantes mayor incidencia de padres y madres con bajo nivel educativo. En efecto, 21% de las niñas y niños nativos tienen madres que han logrado como máximo la

primaria completa, entre los migrantes el porcentaje asciende a 27%. En relación al nivel educativo de los padres la diferencia es menor (1,8 p.p.) pero persiste.

Así, el clima educativo deficiente también actuaría debilitando más la probabilidad de asistencia y de mejor desempeño escolar en la población migrante y reforzando la desigualdad educativa.

Ingreso, pobreza y condición laboral de los padres: Los antecedentes revelan que uno de los factores más importantes para explicar la desigualdad educativa es el nivel socioeconómico de la familia (Guo, 2011). En la Argentina, las niñas y niños migrantes registran mayores niveles de privación material que los nativos. El Gráfico VI.1.6 muestra mayor porcentaje de niñas y niños migrantes viviendo en hogares con hacinamiento o hacinamiento crítico (3 y 5 personas por cuarto respectivamente), en hogares sin agua potable y sin acceso a internet.

Gráfico VI.1.6: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6to. grado por privaciones materiales según procedencia. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Asimismo, estimaciones propias con datos de IPUMS arrojan tasas de asistencia menores para los niños que viven en hogares con al menos una necesidad básica insatisfecha. Es decir, niñas y niños en hogares que no tienen agua potable dentro

de la vivienda, que no tienen baño, donde el piso no está terminado, el techo es de madera, caña, cartón, plástico y/o que viven en condiciones de hacinamiento (Cuadro VI.1.5).

Entre las niñas y niños migrantes, las tasas de asistencia para aquellos que están en condiciones de pobreza son todavía más bajas. Así, las restricciones económicas actúan con mayor incidencia sobre las familias migrantes, condicionando en mayor medida su posibilidad de avanzar exitosamente en las trayectorias educativas.

Cuadro VI.1.5: Porcentaje de niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo por condición de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) según procedencia. Argentina, 2010.

	En hogar sin NBI	En hogar con NBI
Nativo	94,2	87,3
Migrante	89,5	84,0
Total	94,1	87,2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de I-PUMS.

Capital social: Las redes migratorias entendidas como el vínculo entre migrantes en destino y potenciales migrantes en origen, contribuyen a la generación de flujos migratorios. En este marco, el rol de los migrantes que ya han arribado a destino es proveer información útil a los próximos migrantes. Esa información se traduce en menores costos, mayores beneficios y, en consecuencia, menores riesgos frente al movimiento internacional (Abad, 2001).

Se supone que la llegada de una familia migrante se ve facilitada mientras más numerosa sea la comunidad de migrantes que reside en destino (o cuanto mayor sea la densidad de la red). Esto es, familias que llegaron con anterioridad deberían conocer los mecanismos para inscribir a los niños en las escuelas, o al menos conocerán las escuelas más cercanas al domicilio, o aquellas que reciben con mayor facilidad a las niñas y niños migrantes, si se verificara estratificación. También se reconoce un efecto negativo de las redes sociales, en tanto solo unos pocos migrantes, los más antiguos, manejan información que se convierte en poder (Pedone, 2010).

En términos descriptivos se puede decir que la correlación entre la proporción de migrantes y la tasa de asistencia escolar de niñas y niños migrantes es baja, aunque positiva (coeficiente de correlación: 0,23).

Capital cultural: Se asume que el capital cultural del niño y su familia tiene impacto positivo en la escolaridad. Una de las formas de operacionalizar este capital es a través de la tenencia de recursos educativos y culturales: computadora, enciclopedias, visitas a museos, teatros, entre otros. El Cuadro VI.1.6 muestra una mayor proporción de niñas y niños con computadora en su hogar entre los que asisten a un establecimiento educativo. Nuevamente la población migrante registra peores niveles en el indicador observado.

Cuadro VI.1.6: Porcentaje de niñas y niños que viven en hogares con computadora por condición de asistencia a un establecimiento educativo según procedencia. Argentina, 2010.

	Asiste	No asiste
Nativo	49,7	23,5
Migrante	39,2	18,3

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

Por su lado, la prueba APRENDER aporta algunas variables que permiten operacionalizar la noción de capital cultural más allá de la tenencia de computadora: práctica de deportes, leer libros, estudiar idioma, asistir a un espectáculo, recital, exposición, cine, teatro, museo. En cada una de las actividades realizadas durante el tiempo libre fuera de la escuela, las niñas y niños nativos superan en porcentaje a los migrantes; excepto la lectura de libros y estudiar idioma que son actividades prevalentes entre los migrantes (Cuadro VI.1.7).

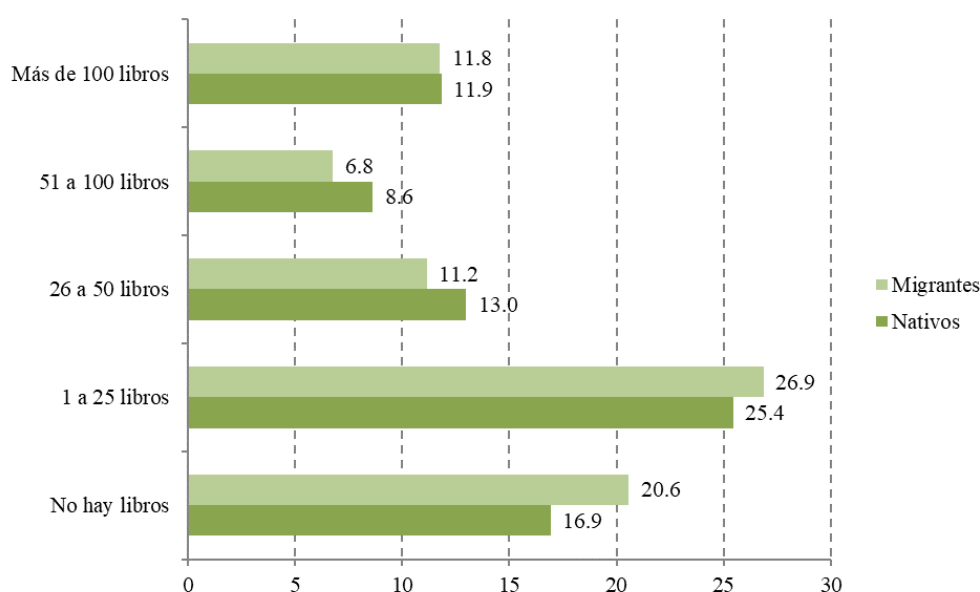
Cuadro VI.1.7: Porcentaje de niños de 6º grado por lugar de procedencia según actividades realizadas en el tiempo libre. Argentina, 2018.

	Realiza deporte	Lee libros	Estudia idioma	Asiste espectáculo	Al menos una actividad
Nativo	81,6	61,3	36,1	57,7	85,8
Migrante	80,2	66,2	44,6	56,6	82,1

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

La tenencia de libros, como la tenencia de computadora (Cuadro VI.1.6), también es *proxy* del acceso a la cultura. Nuevamente, la población migrante se encuentra en desventaja relativa; 17% de las niñas y niños nativos declaran no contar con libros en el hogar contra 21% de los migrantes (Gráfico VI.1.7). Con todo, la evidencia descriptiva sugiere que la potencia del capital cultural tendría menor impacto sobre la probabilidad de asistir o de mejorar el desempeño escolar en la población migrante, en comparación con la nativa.

Gráfico VI.1.7: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6to. grado por tenencia de libros en el hogar según procedencia. Argentina, 2018.



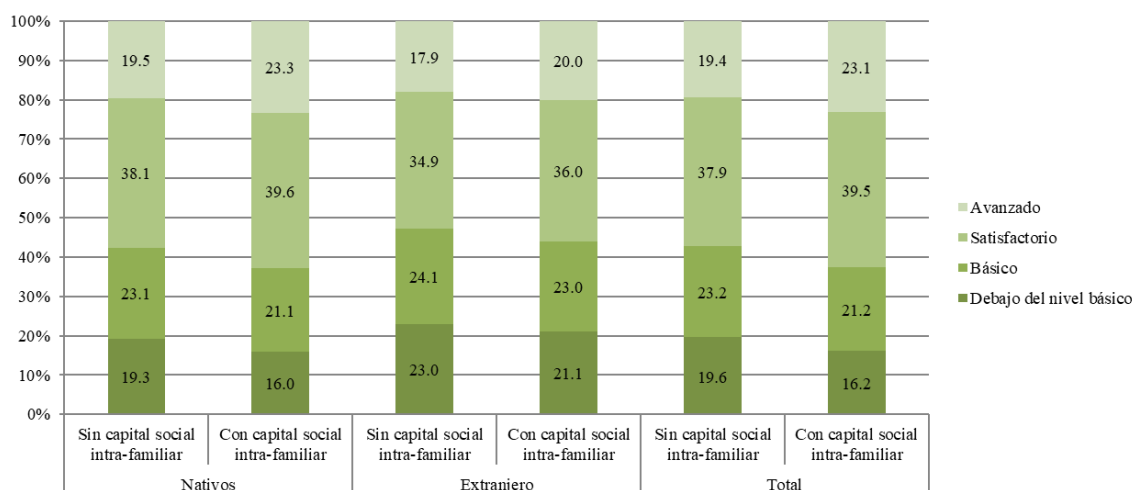
Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Capital social intrafamiliar: Se supone que la fortaleza del vínculo padres-hijas/os, favorece la escolaridad y el rendimiento escolar de las niñas y niños (Coleman 2001). Las variables en juego son la *presencia física* de los adultos en el hogar y la *atención que procuran a sus hijos*. Sobre la primera variable, hemos observado (Cuadro VI.1.1) que las niñas y niños migrantes tienen mayores chances de vivir sin sus padres que los nativos.

Por otro lado, definiendo como capital social intrafamiliar a *hablar con un familiar de temas sensibles*, en el país las niñas y niños que registran mayor capital muestran menor acumulación de desempeño bajo y mayor acumulación de nivel avanzado. Sin embargo, entre los migrantes con mayor nivel de capital social intra-familiar la

composición de los alumnos es comparativamente peor que sus pares nativos en términos de rendimiento escolar.

Gráfico VI.1.8: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6to. grado por rendimiento escolar en matemática según capital social intrafamiliar y procedencia. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

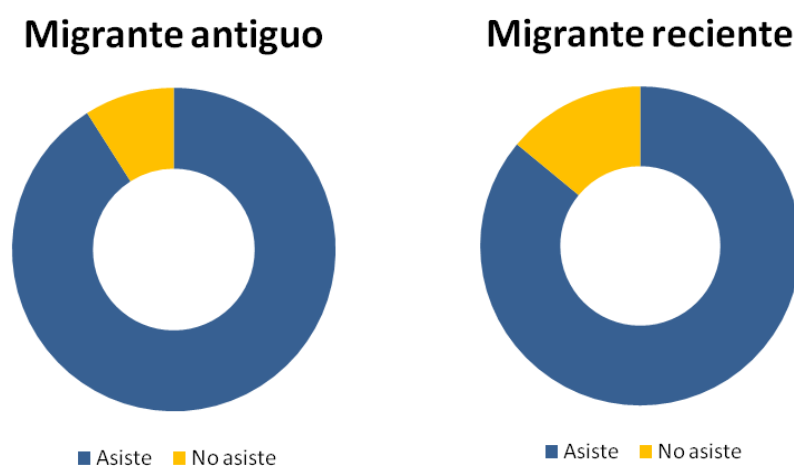
Aspiraciones y expectativas: Las aspiraciones y expectativas de las niñas y niños y de su entorno pueden influir en su rendimiento escolar; se supone a mayores expectativas mejores logros. A su vez, las expectativas se forman a partir de información como el rendimiento escolar anterior y los logros obtenidos por los padres. Los datos de la prueba APRENDER muestran que, del total de niñas y niños migrantes de 6to. grado, solo 6,5% piensan asistir a la escuela secundaria cuando terminen la primaria. Entre los nativos el registro es mayor; 8,5%.

Del estudio de Binstock y Cerrutti (2012) se desprende que las niñas y niños migrantes en Buenos Aires tienen niveles mayores que sus pares nativos de aspiraciones a continuar estudiando una vez terminado el ciclo medio. Dentro del grupo de migrantes, los niños bolivianos declaran con mayor frecuencia tener aspiraciones a continuar estudios superiores, pero los paraguayos y peruanos son los más optimistas frente a la materialización de esas expectativas.

Permanencia: Se supone que a las familias que llegan a un nuevo país les lleva algo de tiempo organizarse. Aun cuando no se puede negar la matrícula a niños que no están legalizados, quizá la demora en la regularización de su situación sea una de las

causas por las que no asisten a la escuela de manera circunstancial. El Gráfico VI.1.9 muestra evidencia a favor de esta hipótesis. Mientras que 11% de las niñas y niños migrantes que hace 5 años no vivían en el país (migrante reciente) no asisten a la escuela, la incidencia entre los que sí vivían en el país en ese momento (migrante antiguo) se reduce a 4%. Ciertamente, esta variable tiene sus limitaciones pues no es posible conocer si hubo movimientos migratorios antes y/o después de los 5 años. Sin embargo, sugiere que, a mayor tiempo de permanencia, mayores chances de asistir.

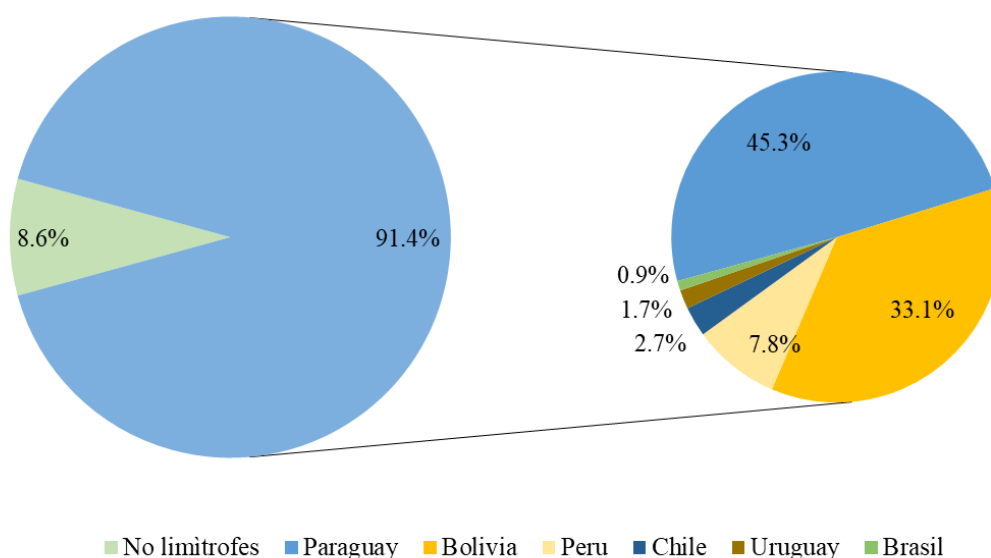
Gráfico VI.1.9: Porcentaje de niñas y niños migrantes según condición de asistencia a un establecimiento educativo por antigüedad de llegada al país. Argentina, 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

País de origen de las niñas y niños y de sus padres: La literatura explica que la procedencia específica de los migrantes puede determinar su capacidad de inserción en el lugar de destino (Feliciano, 2006 y Portes y otros, 2006). Las diferencias pueden reflejar, a la vez, dificultades por el uso de un idioma diferente, por las condiciones socio-económicas del país de origen, por la aceptación diferencial de la sociedad receptora, entre otros aspectos. En la Argentina, del total de niñas y niños migrantes que no asisten a un establecimiento educativo 92% nacieron en un país limítrofe (Gráfico VI.1.10).

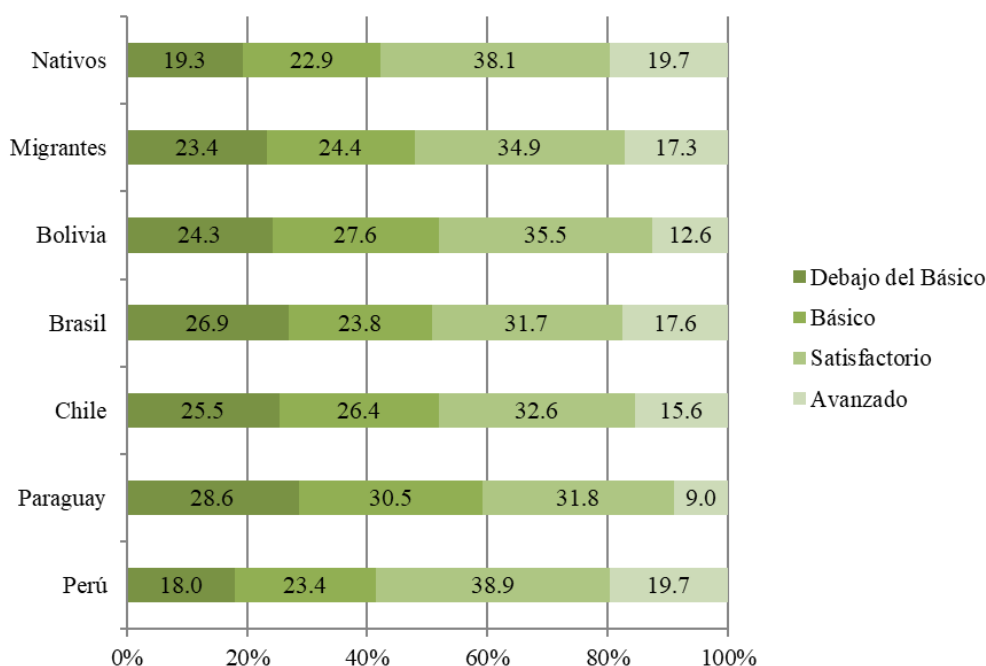
Gráfico VI.1.10: Porcentaje de niñas y niños migrantes que no asisten a un establecimiento educativo según país de procedencia. Argentina 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

La evidencia muestra que es importante distinguir entre nativos y migrantes visualizando la procedencia más específica posible (Kao y Thompson, 2003; Attewel y Newman, 2010; Heath *et al.*, 2008). En la Argentina, la comparación del desempeño en matemática entre nativos y migrantes revela peores resultados entre los migrantes. Ese patrón se observa comparando nativos con niñas y niños bolivianos, brasileros, chilenos y paraguayos. No obstante, la desagregación por país de procedencia revela que las niñas y niños peruanos registran menor porcentaje de estudiantes con resultados por debajo del nivel básico (18% contra 19,3% para los nativos). A la vez, registran idéntico porcentaje que los nativos de alumnos con nivel avanzado. Este resultado se corresponde con los antecedentes de Cerrutti y Binstock (2012) que encuentran mejores niveles de clima educativo en las familias de niñas y niños peruanos de escuelas bonaerenses que en las familias de niñas y niños nativos.

Gráfico VI.1.11: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6to. grado por rendimiento escolar en matemática según país de origen. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Lengua madre: Si bien las fuentes de datos no disponen de una variable directa sobre la lengua madre de las niñas y niños, se ha aproximado una clasificación a partir del país de nacimiento: niñas y niños provenientes de países con lengua oficial español, y provenientes del resto de los países. Según se observa en el Cuadro VI.1.8, en la Argentina no se cumple la hipótesis planteada; las tasas de asistencia son más elevadas entre las niñas y niños de países con idioma oficial distinto al español (93,9% versus 86,8%).

Cuadro VI.1.8: Cantidad de niñas y niños migrantes que asisten a un establecimiento educativo según lengua oficial del país de procedencia. Argentina 2010.

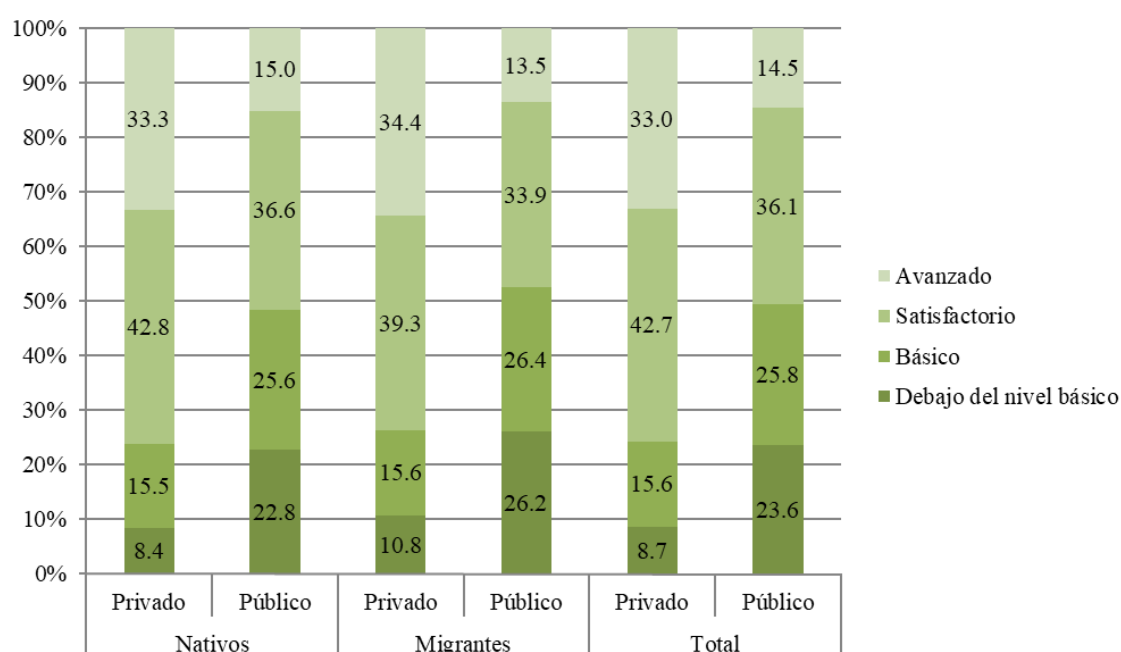
	Asisten a un establecimiento educativo	Total	Tasa de asistencia
Países con lengua oficial español	121 816	140 409	86,8%
Resto de países	18 321	19 516	93,9%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

Tipo de gestión educativa: Los antecedentes no encuentran en la Argentina diferencias en rendimiento escolar por tipo de gestión (Cervini, 2009 que estudia el

período 1994 y 1997 y alumnos de 7mo. grado). Sin embargo, los datos de la prueba APRENDER del año 2018 muestran que niñas y niños de 6to. grado en escuelas privadas registran mejor desempeño en matemática que sus pares en escuelas públicas. El porcentaje de niñas y niños en escuelas públicas casi triplican el porcentaje de niñas y niños con nivel por debajo del básico en escuelas privadas. En promedio, 7 de cada 10 niños asisten a una escuela pública, el promedio asciende entre los migrantes a 8 de cada 10. Además, migrantes en escuelas públicas registran peores resultados que nativos en escuelas públicas (Gráfico VI.1.12).

Gráfico VI.1.12: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6to. grado por rendimiento escolar en matemática según tipo de gestión y procedencia. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Composición del alumnado: Se supone que existe una influencia de las características agregadas de los pares sobre el rendimiento escolar de las niñas y niños. Por un lado, antecedentes sugieren que a partir de 20% de concentración de migrantes en las escuelas, el rendimiento escolar de las niñas y niños nativos se ve afectado (umbral definido para España por Calero y Waisgrais, 2009). En la Argentina, se observa cierta concentración de niñas y niños migrantes en las escuelas. El promedio de participación de migrantes en las escuelas a las que ellos

asisten es 12%, mientras que el promedio de participación de migrantes en escuelas donde asisten los nativos es 4%.

Por otro lado, el rendimiento escolar de los pares condiciona el rendimiento del alumnado (Cervini, 2003). Si bien, en efecto, las niñas y niños migrantes asisten a establecimientos educativos con mayor concentración de alumnos repitentes, la diferencia no es sustancial respecto de los nativos; 2p.p. (Cuadro VI.1.9). Por último, la correlación entre presencia de migrantes y de repitentes sobre el desempeño escolar es negativa, más fuerte con la presencia de repitentes y muy baja con la de migrantes. Con todo, la relación sugerida por la literatura entre las características de los pares y el rendimiento escolar de las niñas y niños se evidencia con mayor nitidez respecto de la concentración de repitentes, y algo difusa sobre la concentración de migrantes.

Cuadro VI.1.9: Porcentaje de niñas y niños de 6º grado por lugar de procedencia según composición del alumnado y correlaciones entre composición del alumnado y rendimiento escolar. Argentina, 2018.

	Migrantes en la escuela	Repitentes en la escuela
Nativos	3,7	10,9
Migrantes	12,3	13,0
Correlación (Porcentaje de migrantes/repitentes en la escuela; rendimiento en matemáticas)	-0,026	-0,16
Correlación (Porcentaje de migrantes/repitentes en la escuela; rendimiento en lengua)	-0,042	-0,21

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Discriminación en la escuela: Los antecedentes sugieren que las escuelas que adoptan posiciones proactivas para mejorar la convivencia, logran mayores niveles de tolerancia deseables contribuyendo a la integración y mejorando las trayectorias escolares del alumnado (Cerrutti y Binstock, 2012). La prueba APRENDER permite identificar a las niñas y niños que han declarado que sus docentes hablaron de una serie de temáticas. Se han seleccionado aquellas que se asocian a la promoción de una mejor convivencia entre migrantes y nativos: los derechos de niños, niñas y

adolescentes, la diversidad de las personas (aparición física, orientación sexual e identidad de género), prevención del maltrato, cuándo pedir ayuda a una persona de confianza y la importancia del buen trato en la escuela.

Cuadro VI.1.10: Porcentaje de niñas y niños de 6º grado por presencia de políticas intra-escolares en el establecimiento al que asisten según lugar de procedencia. Argentina, 2018.

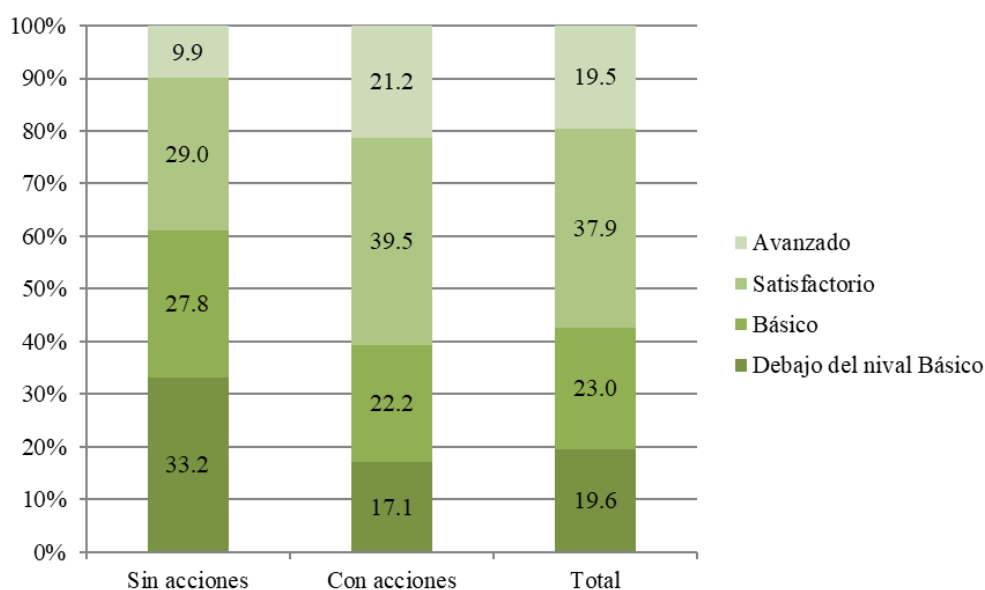
Política intra-escolar	Nativo	Migrante	Total
Sin acciones	14,3	20,9	14,5
Con acciones	85,8	79,1	85,5
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

El Cuadro VI.1.10 muestra que el nivel de proactividad por parte de las y los docentes para generar una mejor convivencia es alto; 86% de las y los estudiantes de 6º grado han declarado que sus maestras/os hablaron de temáticas relacionadas a la buena convivencia. Aun así, las niñas y niños migrantes asisten en mayor proporción a establecimientos donde no se trabaja proactivamente en función de una mejor convivencia y tolerancia (21% en comparación con 14% de nativos).

Por otro lado, las niñas y niños que asisten a establecimientos cuyos docentes hablaron de estos temas registran mejor desempeño en matemáticas (Gráfico VI.1.13). En el país, se podría pensar que las niñas y niños migrantes se ven más afectados por este determinante, ya que están sobrerrepresentados en sin acciones pro-convivencia (Cuadro VI.1.10).

Gráfico VI.1.13: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6° grado por rendimiento escolar en matemática según presencia de acciones intra-escolares para mejorar la convivencia. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

El relevamiento también introdujo preguntas directas sobre discriminación. Con esto, se observa que las niñas y niños migrantes declaran con mayor frecuencia que sus compañeros siempre o muchas veces discriminan por la nacionalidad (18% versus 7% de los nativos). También superan a los nativos en lo que se ha dado a llamar discriminación docente; 8% de las niñas y niños migrantes indican que cuando están en clase los maestros nunca vuelven a explicar cuando no han entendido, comparado con 5% de los nativos.

Cuadro VI.1.11: Porcentaje de niños de 6° grado por declaración de discriminación en el ámbito escolar según lugar de procedencia. Argentina, 2018.

	Nativos	Migrantes	Total
Discriminación docente	4,8	7,6	4,9
Discriminación por nacionalidad	7,4	17,6	7,7

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Perspectivas de discriminación laboral: Se supone que las expectativas sobre las oportunidades laborales futuras tienen influencia en la asistencia escolar, en especial durante la última etapa de escolaridad. Sin embargo, la dirección de la relación entre estas variables no está definida. Por un lado, las perspectivas sobre

las oportunidades laborales futuras pueden germinar en las niñas, niños y familias el deseo de esforzarse para conseguir mejores puestos; por otro lado, pueden sentirse desalentados frente a la desvalorización de las credenciales de los migrantes.

El desempleo no sería una variable que afecte las expectativas de los estudiantes y sus familias y que deba involucrarse en la decisión de permanecer o no en la escuela. Migrantes y nativos que han finalizado el nivel secundario registran niveles similares desempleo y ocupación. Ahora bien, el nivel de precariedad en la inserción laboral sí puede ser un determinante en tanto la informalidad²² en la población migrante es 9% mayor que la registrada entre los nativos con secundario completo (Cuadro VI.1.12).

Cuadro VI.1.12: Tasa de desempleo, tasa de ocupación y tasa de informalidad de la población de 25 años y más por nivel educativo según condición de migración. Argentina, 2010.

	Secundario		
	Tasa de desempleo	Tasa de ocupación	Tasa de informalidad
Nativo	5,1%	70,7%	72,0%
Migrante	4,3%	70,5%	78,2%

	Superior no universitario		
	Tasa de desempleo	Tasa de ocupación	Tasa de informalidad
Nativo	3,6%	78,7%	59,8%
Migrante	4,1%	74,0%	68,5%

	Universitario		
	Tasa de desempleo	Tasa de ocupación	Tasa de informalidad
Nativo	3,2%	83,6%	41,5%
Migrante	3,9%	74,4%	54,6%

	Post universitario		
	Tasa de desempleo	Tasa de ocupación	Tasa de informalidad
Nativo	1,1%	94,1%	27,6%
Migrante	4,7%	79,4%	48,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

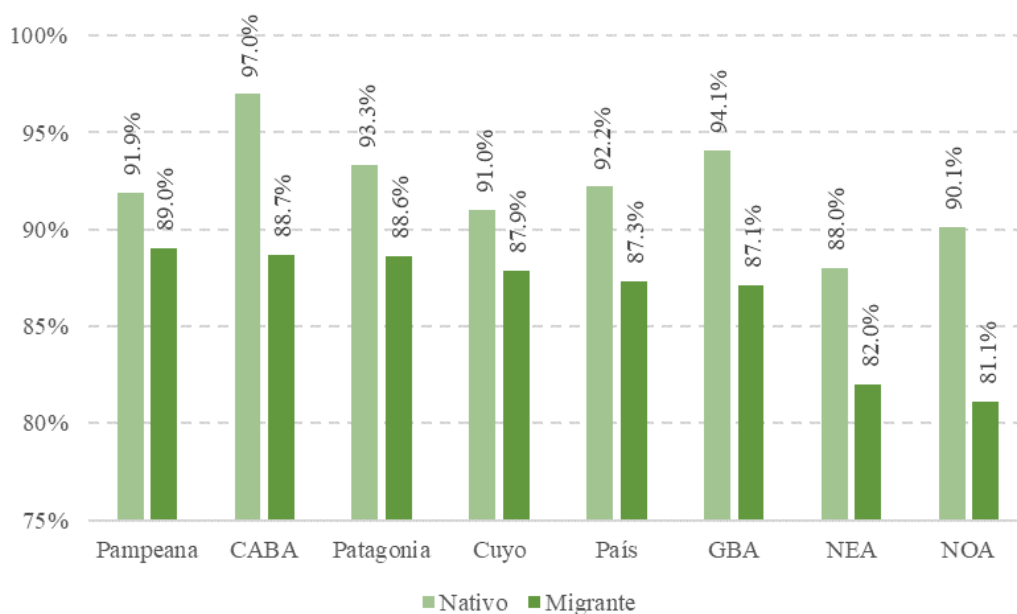
²² Siguiendo definiciones del INDEC (2019) se construye la tasa de informalidad como el porcentaje de la población ocupada asalariada que no tiene descuento jubilatorio.

En niveles educativos superiores al secundario, se registran casi sistemáticamente peores tasas laborales en la población migrante: mayores tasas de desempleo e informalidad y menores tasas de ocupación. Frente a un escenario laboral menos prometedor para la población migrante, las niñas, niños y familias pueden esforzarse más o desertar, pues la dirección del efecto no es clara.

Lugar de residencia: Las diferencias interregionales de asistencia escolar son notables. Mientras que en la Capital Federal la tasa de asistencia de niñas y niños nativos es 97%, en la región noreste la tasa no alcanza el 90%. Las niñas y niños migrantes muestran los menores niveles de asistencia en las regiones NOA y NEA, siendo estas también las regiones con menor nivel de asistencia general. Las diferencias absolutas más abultadas en asistencia escolar se registran, en orden, en NOA, CABA y GBA con 9, 8 y 7 p.p., respectivamente.

El factor geográfico, aproxima el contexto que alberga a las niñas y niños y que propicia o restringe el acceso a la educación. En otras palabras, los menores niveles de asistencia de migrantes se registran en las regiones donde los niveles de escolaridad en general son relativamente más bajos. Se destaca también que la diferencia es relativamente mayor en estas regiones (Gráfico VI.1.14).

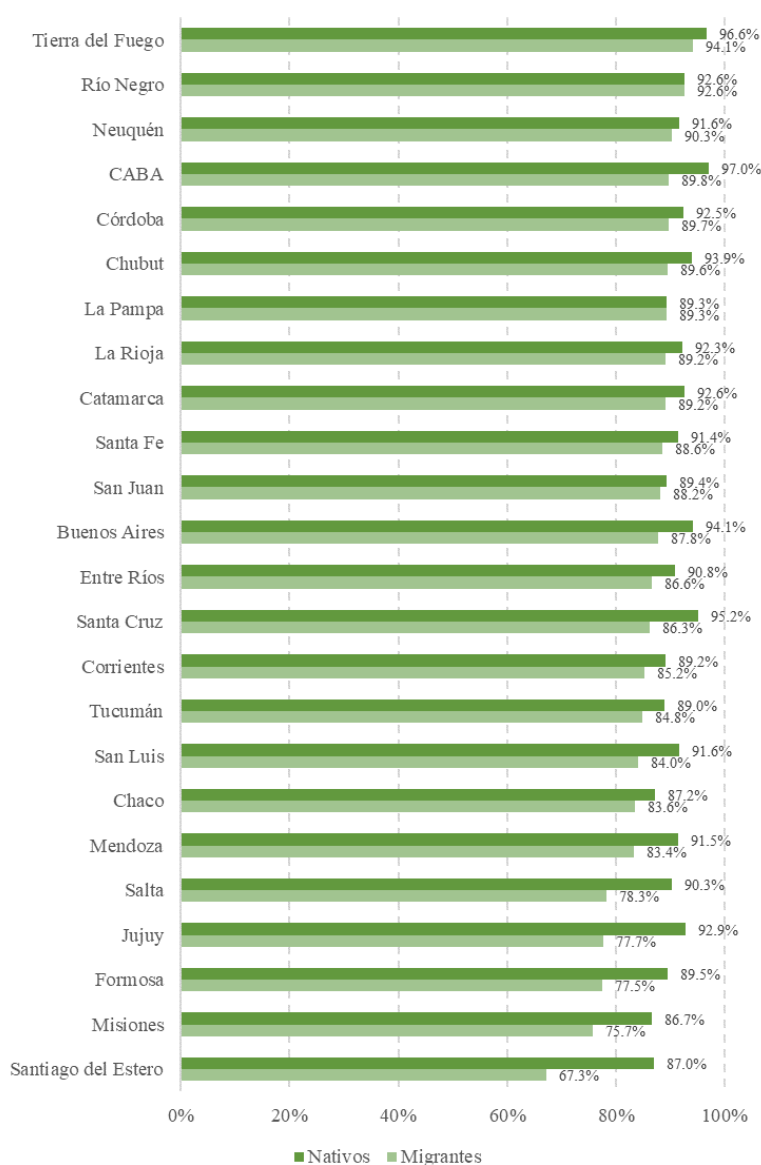
Gráfico VI.1.14: Porcentaje de niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo por región según procedencia. Argentina, 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

A nivel provincial, se repite el patrón encontrado entre regiones (Cuadro VI.1.15). Nuevamente, las tasas de asistencia más bajas para las niñas y niños migrantes se registran en las provincias donde las tasas también son más bajas para las y los nativos. Esto es, aquellas provincias con niveles más bajos de asistencia escolar registran, a la vez, los niveles más altos de brecha absoluta. La correlación entre nivel de asistencia de los migrantes y la brecha entre migrantes y nativos es 0,90. Dicho de otro modo, se observa que las jurisdicciones con mayor capacidad de cobertura, son las que logran mayor igualdad de acceso a la educación.

Gráfico VI.1.15: Porcentaje de niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo por provincia según procedencia. Argentina, 2010.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

Otro aspecto que entra en juego, es la diferencia entre migrantes fronterizos y el resto. Probablemente, este atributo refleje una dinámica particular que no se materializa en el resto de las provincias. Puede pensarse que como estas provincias están más expuestas a la llegada de migrantes de países limítrofes configuran quizá composiciones diferentes a las provincias no fronterizas.

Para relacionar brecha en acceso a la educación con la condición de migración de frontera, se presenta en el Cuadro VI.1.13 la diferencia absoluta de asistencia escolar entre niñas y niños migrantes y nativos en provincias con paso fronterizo. Si bien este puede ser un factor influyente sobre la brecha en escolaridad, no se observa una relación clara. Las provincias fronterizas registran brechas que van desde niveles nulos hasta la máxima de 15 p.p. registrada en Jujuy. Es decir que las provincias de frontera mantienen alternativamente valores por encima y por debajo del promedio nacional (5 p.p.), siendo el valor máximo 20 p.p. en la provincia de Santiago del Estero, una no fronteriza.

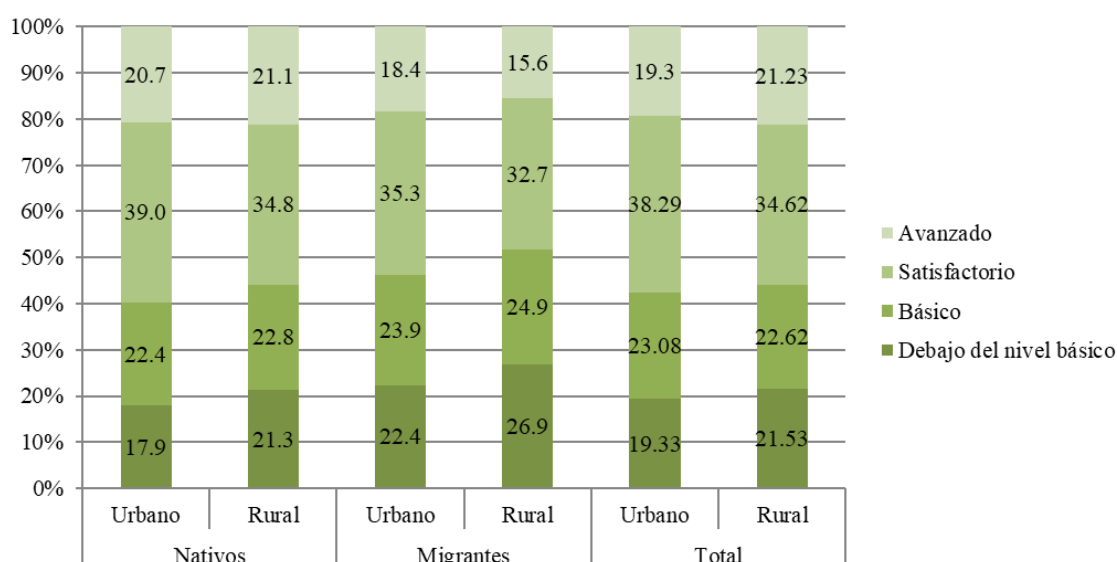
Cuadro VI.1.13: Diferencia absoluta del nivel de asistencia entre niñas y niños (4 a 17 años) migrantes y nativos. Provincias argentinas con paso fronterizo, 2010.

	Diferencia absoluta (puntos porcentuales)
Jujuy	15,2
Formosa	12,0
Salta	12,0
Misiones	11,0
Santa Cruz	8,9
Mendoza	8,1
Buenos Aires	6,3
Chubut	4,3
Entre Ríos	4,2
Corrientes	4,0
Catamarca	3,4
La Rioja	3,1
Tierra del Fuego	2,5
Neuquén	1,3
San Juan	1,2
Río Negro	0,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

La Argentina es un país con fuertes heterogeneidades al interior (Arévalo y Paz, 2015). Es de esperar que el lugar de residencia condicione las posibilidades de acceso y de desempeño escolar de las niñas y niños. Con datos de la prueba APRENDER se ha desagregado la información según zona de residencia urbana o rural, obteniendo que 91% de los estudiantes migrantes y 89% de los nativos viven en zona rural. Los datos no muestran grandes diferencias en el desempeño de estudiantes nativos por zona de residencia rural-urbano, en cambio los migrantes rurales tienen peor desempeño que los migrantes urbanos (Gráfico VI.1.16).

Gráfico VI.1.16: Porcentaje de niñas y niños que cursan 6° grado por rendimiento escolar en matemática según lugar de residencia y lugar de procedencia. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba APRENDER.

Con todo, se ha observado que la mayoría de los factores detractores de la educación prevalecen en la población migrante, y que aquellos que potencian la escolaridad y el mejor rendimiento se presentan en menor medida en este grupo.

VI.2. Reflexiones y conclusiones

A lo largo del Capítulo VI se ha desarrollado un análisis profundo de la evidencia descriptiva sobre la desigualdad en asistencia y rendimiento escolar entre niñas y niños nativos y migrantes. El recorrido descriptivo refuerza la hipótesis bajo estudio de desventaja relativa de las y los migrantes. Como se vio, esta realidad que no es exclusiva de la Argentina, sino que es común en los países de la región (Cuadro V.1.1,

V.1.2 y V.1.3) y ha persistido en el país durante varias décadas (Cuadro V.2.1 y V.2.2). Como se observó en el Capítulo V.1, tanto en el país como en países vecinos, las tasas de asistencia a un establecimiento educativo como reflejo del acceso a la educación es menor en la población infantil migrante en comparación con la población infantil nativa. El patrón se observa aun en países con alta cobertura de escolaridad como Uruguay. En cuanto a la persistencia del fenómeno, la diferencia en el país se sostiene desde hace por lo menos tres décadas (ver Capítulo V.2).

El análisis descriptivo revela que las niñas y niños migrantes de manera recurrente registran menores niveles de asistencia y peor desempeño escolar que los nativos. La gran mayoría de los migrantes que están fuera de la escuela provienen de países limítrofes (91,4%), y dentro de ese grupo predominan paraguayos y bolivianos. Aun así, se observa que a medida que pasa el tiempo las familias consiguen escolarizar a los niños (Gráfico VI.1.9). La desigualdad en asistencia escolar se acentúa en las regiones y provincias con menor cobertura escolar.

Además, concentran mayor incidencia de factores que reducen la probabilidad de asistir y de tener un buen desempeño escolar:

- viven en menor medida con padre y madre, y con mayor frecuencia que los nativos, sin padre ni madre,
- la edad de entrada al sistema educativo es más tardía,
- registran mayores niveles de ocupación y de participación en actividades económicas no remuneradas con alta intensidad,
- viven en hogares con menor clima educativo y sus jefes, jefas de hogar, madres y padres tienen bajo nivel educativo,
- registran mayor nivel de pobreza y hacinamiento,
- tienen menos acceso a servicios básicos y a elementos actualmente esenciales como computadora e internet,
- viven, con mayor frecuencia que los nativos, en hogares sin libros,
- asisten a escuelas con mayor concentración de repitentes,
- tienen menos expectativas de continuar sus estudios secundarios,
- van a escuelas con menos políticas intra-escolares de convivencia y tolerancia,

- declaran más casos de discriminación en sus escuelas.

A la vez, muestran mejores niveles de actividades y atributos positivos que los nativos; por ejemplo, es mayor la incidencia entre los migrantes de niños que leen libros no escolares y de niños que estudian idioma fuera de la escuela.

Capítulo VII. La migración como fuente de desigualdad educativa

Este Capítulo presenta un análisis condicional tendiente a determinar la existencia y magnitud de brechas educativas explicadas fundamentalmente por la condición de migración. La evidencia descriptiva muestra brechas persistentes entre nativos y las niñas y los niños migrantes, particularmente los de países limítrofes. Esto va en dirección con la hipótesis planteada, no obstante, esos resultados no muestran el efecto neto de la condición de migración sobre la asistencia. Más bien, resulta probable que estén afectados por otros determinantes de la asistencia o rendimiento escolar, como la situación socio-económica, el clima educativo, entre otros aspectos que, como vimos, no se distribuyen de manera uniforme en los grupos comparados.

Por ese motivo se aborda un análisis condicional que permite visualizar la *relación neta*²³ entre cada variable explicativa, principalmente entre la condición de migración y la asistencia y rendimiento escolar. Si bien no es posible hablar abiertamente de relaciones de causalidad, el análisis condicional presenta una aproximación acerca de la estructura de correlaciones que resulta orientadora e informativa para alcanzar el objetivo de esta Tesis de dimensionar la desigualdad educativa por condición de migración.

En línea con el recorrido transitado de análisis de desigualdades educativas a partir de dos dimensiones, se presenta en primer lugar un apartado sobre brechas en acceso a la educación y, luego, un segundo apartado sobre brechas en rendimiento escolar.

VII.1. Desigualdad en el acceso a la educación por lugar de origen

La asistencia escolar es condición necesaria para el cumplimiento del derecho a la educación. Por ese motivo, este apartado se enfoca en la determinación de la existencia de brechas en la escolaridad por lugar de origen, la medición de su magnitud y la búsqueda de factores que la refuerzan o debilitan. El análisis

²³ En rigor, el efecto no es *neto* puesto que no se ha realizado un estudio experimental. Es posible que existan variables inobservables que no se estén controlando y cuyo efecto sea capturado por los coeficientes de las variables incluidas.

descriptivo anterior arrojó una diferencia sustancial entre el nivel de escolaridad de las niñas y niños migrantes y nativos, con una magnitud 5 p.p. Aun así, se avanzará en el desarrollo de modelos condicionales que permitan aislar el efecto más puro posible de la condición de migración sobre la probabilidad de asistir a un establecimiento educativo.

A. Resultados del análisis condicional

En las Tablas A2 a A7 se encuentran seis modelos condicionales cuya variable de resultado es la probabilidad de asistir a un establecimiento educativo. Las Tablas A2 y A3 muestran especificaciones para determinar el efecto de la condición de migrante y el efecto de la condición de migrante de país limítrofe y no limítrofe, respectivamente. Las tablas A4 a A6 ayudan a visualizar el efecto de la condición de migración de país limítrofe y no limítrofe en cada nivel educativo (nivel inicial, primario y secundario), reconociendo que los factores que afectan la escolaridad en cada nivel varían. Por último, en la Tabla A7 se incorporan variables explicativas de migración reciente y antigua.

Las variables explicativas incluidas en los modelos se comportan de la manera esperada, según las explicaciones proporcionadas en el Capítulo del marco teórico y de revisión de la literatura. Así, tienen mayor probabilidad de asistir: las mujeres; las niñas y niños en edades centrales; las niñas y niños con mejor clima educativo; los que residen en hogares con jefa/e ocupado; los que viven en hogares fuera de la pobreza; aquellos que viven en departamentos con mayor participación de migrantes en la población total; y aquellos que no trabajan (Tablas A2 a A6).

En particular, la variable explicativa de interés indica que los niños migrantes de 4 a 17 años tienen aproximadamente la mitad de probabilidad que los nativos de asistir a la escuela (columna 10 de la Tabla A2). Diferenciando al conjunto de niños migrantes según país de origen, se observa que tanto aquellos de países limítrofes como los de países no limítrofes tienen menor probabilidad de asistir que sus pares nativos, y que ambos registran brechas de magnitud similar (44 y 42% menor probabilidad de asistir) (Tabla A3).

Resulta interesante ver cómo cambia la posición de las niñas y niños migrantes de

países no limítrofes de una posición más aventajada que los nativos en el modelo bivariado (columna 1 de la Tabla A3), a una más desfavorable en el modelo multivariado (columna 10 de la Tabla A3). El modelo bivariado es equivalente al análisis descriptivo; a partir del modelo bivariado se llega al multivariado incorporando variables explicativas que van depurando el efecto parcial de la variable de interés. Como vimos en el Capítulo anterior este grupo registra buenos niveles en los factores que favorecen la escolaridad. A medida que se va capturando el efecto de estos factores, el efecto parcial de la condición de migrante de país no limítrofe se revela en desventaja respecto de sus pares nativos.

Las niñas y niños de nivel inicial muestran un patrón diferente (columna 10 de la Tabla A4). Por un lado, la brecha en relación a los niños de países limítrofes se mantiene. Niñas y niños de 4 y 5 años de países limítrofes tienen la mitad de las chances de asistir a un establecimiento educativo que sus pares nativos. Por otro, la brecha nativo-migrante de país no limítrofe se diluye. Niñas y niños migrantes de país no limítrofe de 4 y 5 años tienen la misma probabilidad que los nativos de asistir a la escuela.

Como ya se ha mencionado, el nivel de cobertura escolar en el nivel primario es prácticamente universal (Gráfico VI.1.1). Aun así, los niños nacidos en países limítrofes que residen en la Argentina tienen la mitad de probabilidad de asistir que los nativos. La diferencia es todavía mayor respecto de los niños de países no limítrofes quienes registran 66% menos probabilidad de asistir que los nativos (columna 10 de la Tabla A5). En el nivel secundario, la diferencia persiste. Las niñas y niños argentinos tienen casi 2 veces más chances de asistir a la escuela que sus pares migrantes de país limítrofe y más de 2 veces las chances de las niñas y niños de país no limítrofe (columna 11 de la Tabla A6).

Con todo, y en respuesta al primer objetivo específico de esta Tesis, la evidencia indica que la probabilidad de asistir a un establecimiento educativo de todos los grupos de migrantes analizados es menor que la de sus pares nativos. La única excepción es el grupo de migrantes de países no limítrofes en edad de asistir al nivel inicial, quienes tienen las mismas chances de asistir que los nativos de la misma edad. Asimismo, la magnitud de la brecha en asistencia escolar se encuentra entre

40 y 65%. Es decir, las niñas y niños migrantes tienen entre 40 y 65% menor probabilidad que los nativos de estar escolarizados, dependiendo del país de origen y el nivel de asistencia.

Como se explicó en el Capítulo III (Sección A.13), el tiempo de permanencia en el país de destino puede favorecer a la adaptación y, por ende, a la probabilidad de asistir a la escuela de las niñas y niños migrantes. Para determinar el grado de asociación entre estas variables, se recurre a datos de la EAHU puesto que en los microdatos de IPUMS la variable *residencia 5 años atrás* no está disponible, pese a que sí ha sido recolectada por el censo. Así, en la Tabla A7 se presentan modelos que incluyen variables explicativas de migración antigua (residencia en el país hace 5 años) y migración reciente (residencia en otro país hace 5 años).

Como se puede observar, los resultados no son estadísticamente significativos. Aun así, la magnitud de los coeficientes sugiere que la probabilidad de asistir a la escuela es mayor para los migrantes más antiguos. Así, los resultados indican que a mayor tiempo de permanencia en el país de destino, mayor probabilidad de asistir. La evidencia encontrada va en línea con los antecedentes que afirman que la integración es mejor entre aquellos migrantes que llevan más tiempo residiendo en el lugar de destino (Van Tubergen, 2006; tomado de Álvarez, 2012).

B. Brechas de acceso a la educación: Composición

Siguiendo la metodología propuesta en el Capítulo IV.2, se presenta una descomposición de la brecha de asistencia escolar en una parte explicada por las dotaciones y otra, por la propensión. De esta manera, se determinará, por un lado, la proporción de la brecha atribuible a disparidades en las características o atributos de uno u otro grupo. Este componente captura, por ejemplo, el hecho de que las niñas y niños migrantes tienen mayores tasas de ocupación o viven en hogares con un clima educativo más bajo que sus pares nativos.

Por otro lado, se determinará la proporción de la brecha que refleja el *premio*, valoración o castigo de cada uno de los atributos. Es común asociar este componente a la discriminación, dado que se trata de la diferencia que se aprecia entre dos o más unidades de análisis a igualdad de atributos o características. La importancia o peso

de ese componente puede variar según el grado de recepción, acogimiento, o discriminación en el lugar de destino.

Las tres estrategias metodológicas aplicadas para descomponer las brechas educativas muestran que el componente que explica la mayor parte de la diferencia en acceso a la educación es la propensión (Cuadro VII.1.1). La diferencia de 5 p.p. en el nivel de asistencia entre migrantes y nativos se explica entre 57 y 92% por el componente asociado a la *discriminación*. La amplitud del rango se corresponde con los niveles mínimo y máximo obtenido en las 6 estimaciones realizadas. Las conclusiones no varían comparando niñas y niños nativos con aquellos nacidos en países limítrofes. La participación del componente propensión predomina y explica entre 57 y 83% de la diferencia total, dependiendo del procedimiento utilizado para estimar la descomposición.

Cuadro VII.1.1: Descomposición de la diferencia en asistencia escolar entre niñas y niños migrantes y nativos. Argentina, 2010.

Nativos - migrantes								
	Procedimiento 1		Procedimiento 2		Procedimiento 3			
	Coficiente	Valor P	Coficiente	Valor P	$\Omega = 1$	$\Omega = 0$	$\Omega = 0,5$	$\Omega = sI$
Diferencia	0,049	0,000	0,049	0,000	0,049	0,049	0,049	0,049
Descomposición								
Dotación	0,021	0,000	0,004	0,000	0,004	0,021	Carac.: 0,011	Carac.: 0,021
Propensión	0,043	0,000	0,045	0,000	0,045	0,028	Vent.: 0,025	Vent.: 0,001
Interacción	-0,015	0,000	-	-	-	-	Desv.: 0,013	Desv.: 0,027
Nativos - Migrantes de países limítrofes								
	Procedimiento 1		Procedimiento 2		Procedimiento 3			
	Coficiente	Valor P	Coficiente	Valor P	$\Omega = 1$	$\Omega = 0$	$\Omega = 0,5$	$\Omega = sI$
Diferencia	0,060	0,000	0,060	0,000	0,060	0,060	0,060	0,060
Descomposición								
Dotación	0,028	0,000	0,010	0,000	0,010	0,026	Prod.: 0,017	Prod.: 0,010
Propensión	0,047	0,000	0,050	0,000	0,050	0,034	Vent.: 0,015	Vent.: 0,000
Interacción	-0,016	0,000	-	-	-	-	Desv.: 0,028	Desv.: 0,050

Fuente: Elaboración propia en base a datos I-PUMS.

Nota: Los procedimientos 1, 2 y 3 corresponden respectivamente a las descomposiciones propuestas en Blinder-Oaxaca (1973), Powers, Yoshioka y Yun (2011) y por Sinning *et al.* (2008).

Como se observa en el Cuadro VII.1.1, la elección de la matriz de pesos (Ω), deriva en resultados sustancialmente diferentes en magnitud, no así en interpretación. Con matrices de valores extremos [0;1] se atribuye 57% (0,028 puntos de 0,049) y 92%

(0,045 puntos de 0,049) al efecto propensión. Dada la abultada diferencia de resultados por el uso de uno u otro grupo como base de comparación, se aplican dos estimaciones adicionales; una intermedia $\Omega = 0,5$ y otra que sopesa el tamaño relativo del grupo minoritario. Ambos procedimientos coinciden con los resultados anteriores y atribuyen menor participación relativa al efecto características (22% y 43%, respectivamente).

Con todo, los resultados indican que si las niñas y niños migrantes tuvieran las mismas características y dotaciones que los niños nativos, la brecha sería entre 22% y 43% menor. En términos de efecto propensión, si fueran igual de aventajados que los niños nativos, la brecha se reduciría entre un 2% (0,001 puntos en 0,049) y un 51% (0,025 en 0,049). Si no tuvieran que lidiar con las desventajas que enfrentan, la brecha se reduciría en una porción considerable: entre 27% y 55%. Focalizando la atención en la población de niñas y niños de países limítrofes, la brecha se reduciría entre 47% (0,028 en 0,06) y 83% (0,05 en 0,06).

VII.2. Desigualdad en rendimiento escolar por lugar de origen

Más allá de la evidencia descriptiva presentada en el Capítulo VI es necesario realizar un análisis condicional para obtener los efectos parciales de los factores asociados, en este caso, al rendimiento escolar. Como se indicó en la sección metodológica, el modelo típicamente utilizado para estudiar rendimiento escolar es el modelo multinivel (o jerárquico). Este tipo de modelos permite capturar la variabilidad tanto a nivel alumnos como a nivel escuelas. Es por eso que la pertinencia de su aplicación debe ser testeada a partir de la verificación de la estructura anidada de los datos.

A. Pruebas sobre la estructura de los datos

Con el fin de testear la pertinencia de la utilización de los modelos multinivel se estima un índice de correlación intra-clase (ICC por sus siglas en inglés). Este índice permite determinar la existencia de datos organizados en niveles o datos anidados. El ICC toma valores entre 0 y 1 y refleja la variabilidad total explicada por la variabilidad entre grupos. Así, valores cercanos a cero indican homogeneidad entre los grupos, es decir independencia entre las observaciones y, por lo tanto, la prescindencia de un modelo jerárquico.

El Cuadro VII.2.1 muestra el ICC del rendimiento en lengua y matemática de niñas y niños de 6° grado por separado. La estimación sobre datos de la prueba APRENDER arroja que alrededor del 25% de la variabilidad del rendimiento educativo está explicada por la variabilidad entre las escuelas. Se trata de un valor no despreciable, por lo que habría evidencia de estructura anidada en los datos. Se presenta una prueba adicional que, junto con las conclusiones del ICC, permita concluir la pertinencia del modelo jerárquico.

Cuadro VII.2.1: Test de correlación intra-clase. Niñas y niños de 6to. grado. Argentina, 2018.

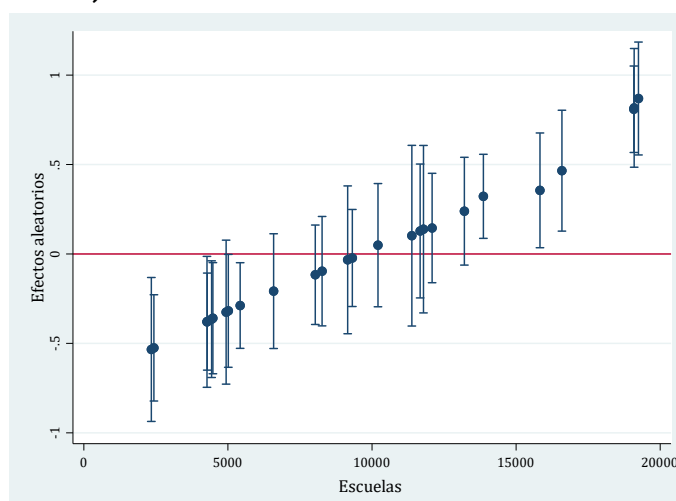
Matemática		Lengua	
ICC	0,25	ICC	0,24
Intervalo de Confianza [95%]	[0,247; 0,258]	Intervalo de Confianza [95%]	[0,237; 0,248]

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba Aprender.

El Gráfico VII.2.1 muestra la variabilidad del rendimiento escolar por establecimiento educativo a partir de un conjunto de escuelas seleccionadas y representadas por la letra j en la ecuación (15). Los puntos del gráfico serrucho indican la diferencia entre el intercepto de la ecuación de rendimiento escolar correspondiente a cada escuela y el intercepto promedio. Así, si δ_j (o el intervalo de confianza) toma el valor cero, la escuela se comporta como el promedio; si δ_j es positivo, el desempeño de los alumnos se ubica por encima del promedio y ocurre lo contrario si δ_j es menor a cero²⁴.

²⁴ Ver explicación en Capítulo IV.2B.

Gráfico VII.2.1: Efecto aleatorio sobre el rendimiento escolar. Niñas y niños de 6to. grado. Argentina, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba Aprender.

Se puede observar en el Gráfico VII.2.1 que el rendimiento escolar varía significativamente de escuela a escuela. Si todos los intervalos de confianza tomaran la línea roja de referencia, los grupos serían homogéneos y habría independencia entre las observaciones. Contrariamente, se observan escuelas con rendimiento escolar promedio a nivel del promedio general, otras por encima y un grupo por debajo. Esta evidencia, junto con las conclusiones derivadas de la estimación del ICC, indican que existe estructura jerárquica en los datos y que ese efecto debe ser controlado a través de un modelo multinivel.

B. Resultados del análisis condicional

En el Cuadro VII.2.2 se muestran 6 modelos multinivel estimados con datos de la prueba APRENDER que permiten explicar el rendimiento escolar. Tres de las especificaciones explican el desempeño en lengua (columnas 2, 4 y 6) y tres, el desempeño en matemática (columnas 1, 3 y 5). Se realizan estimaciones para tres definiciones diferentes de migrante. Las dos primeras columnas muestran la relación entre haber nacido en el extranjero y el rendimiento escolar; las dos segundas columnas distinguen la asociación con ser migrante o tener al menos un padre migrante (definición social de migrante) y las dos últimas columnas muestran la asociación con haber nacido en un país limítrofe o no limítrofe.

En primer lugar, se puede observar que la mayoría de las variables explicativas involucradas registran el signo esperado en base a los resultados obtenidos en los

estudios previos analizados (Capítulo III). El nivel educativo de los padres, vivir con ambos padres, tener libros en el hogar, tener gusto por la escuela, relacionarse al menos con pocos compañeros, conversar con un familiar sobre temas importantes, estudiar idiomas fuera de la escuela, tener una autopercepción positiva sobre su rendimiento y vivir en zona rural son factores asociados a mayores niveles de rendimiento escolar (Cuadro VII.2.2).

Algunos factores no muestran un efecto claro. Por ejemplo, el desempeño en matemática es menor entre las niñas y lo contrario ocurre en lengua, resultado que va en línea con hallazgos de estudios previos (por ejemplo, Dockery *et al.* (2018) referido a Australia). Tener internet en el hogar, se asocia con mejor desempeño en lengua, pero en matemática el efecto no es determinante. En relación a los pares repitentes, a mayor porcentaje de compañeros repitentes se observa peor desempeño en lengua, pero no en matemática. Como era de esperar, las niñas y niños que participan intensamente en actividades generadoras de valor tienden a obtener resultados más bajos, lo mismo aquellas niñas y niños que han repetido grado, que declaran discriminación por parte de sus docentes, que asisten a un establecimiento de gestión pública y quienes registran mayor nivel de vulnerabilidad.

En particular, las variables de interés son las referidas al lugar de origen. En la mayoría de las especificaciones y utilizando diferentes definiciones posibles de migrante se observa una relación negativa entre ser migrante y el desempeño escolar. Este efecto es siempre estadísticamente significativo en las pruebas de matemática, excepto para los niños migrantes de países no limítrofes quienes muestran niveles de desempeño que no difieren de los nativos. En las pruebas de lengua el efecto resulta significativo sólo para la clasificación social de migrante (migrantes y niños con padre o madre migrante). En magnitud, se estima una brecha de entre 3 y 8 p.p., según la definición de migrante observada (Cuadro VII.2.2).

El efecto de pares visto como el peso de la población migrante en el aula o en la escuela, indica que a mayor presencia de alumnos migrantes se asocia con menores niveles de desempeño escolar. Esto puede estar revelando que los alumnos migrantes, en efecto, se concentran en escuelas de bajo rendimiento educativo.

Cuadro VII.2.2: Modelo multinivel del rendimiento escolar. Niñas y niños de 6to. grado. Argentina, 2018.

	(1) Desempeño en matemática	(2) Desempeño en lengua	(3) Desempeño en matemática	(4) Desempeño en lengua	(5) Desempeño en matemática	(6) Desempeño en lengua
Migrante	-0,062***	-0,009				
Migrante definición social			-0,066***	-0,033***		
Migrante país limítrofe					-0,081***	-0,007
Migrante país no limítrofe					-0,012	0,020
Mujer	-0,071***	0,073***	-0,071***	0,073***	-0,072***	0,073***
Edad	0,036***	0,030***	0,036***	0,030***	0,036***	0,030***
Internet en el hogar	-0,008	0,030***	-0,008	0,030***	-0,009*	0,030***
Máx. nivel educativo del padre	0,003**	0,008***	0,004**	0,008***	0,004**	0,008***
Máx. nivel educativo de la madre	0,031***	0,038***	0,030***	0,038***	0,031***	0,038***
Vive con ambos padres	0,046***	0,036***	0,046***	0,035***	0,046***	0,036***
Edad de entrada al sistema educativo	-0,041***	-0,039***	-0,041***	-0,039***	-0,041***	-0,039***
Libros en el hogar	0,033***	0,029***	0,033***	0,029***	0,033***	0,029***
Participación en acts. generadoras de valor	-0,116***	-0,131***	-0,115***	-0,130***	-0,116***	-0,131***
Ha repetido grado	-0,395***	-0,401***	-0,395***	-0,401***	-0,396***	-0,401***
Le gusta ir a la escuela	0,036***	0,039***	0,036***	0,039***	0,036***	0,039***
Se lleva bien al menos con pocos compañeros	0,182***	0,206***	0,181***	0,202***	0,185***	0,206***
Capital social intra-familiar	0,032***	0,017***	0,031***	0,017***	0,032***	0,017***
Discriminación docente	-0,133***	-0,097***	-0,132***	-0,097***	-0,134***	-0,098***
Discriminación de compañeros	0,033***	0,042***	0,033***	0,042***	0,033***	0,042***
Autopercepción del desempeño en clase de matemática	-0,235***	-	-0,234***	-	-0,235***	-
Autopercepción del desempeño en clase de lengua	-	-0,053***	-	-0,053***	-	-0,053***
Estudia idioma	0,027***	0,022***	0,028***	0,023***	0,027***	0,022***
Zona rural	0,374***	0,183***	0,371***	0,182***	0,374***	0,184***
Escuela pública	-0,393***	-0,317***	-0,394***	-0,318***	-0,393***	-0,318***
Índice de vulnerabilidad (ICSE)	-0,091***	-0,096***	-0,091***	-0,096***	-0,091***	-0,095***
Incidencia de migrantes	-0,168***	-0,171***	-0,119*	-0,132***	-0,174***	-0,177***
Incidencia de repitentes	0,040	-0,055**	0,040	-0,056**	0,039	-0,054**
Constante	3,270***	3,213***	3,275***	3,218***	3,268***	3,212***
Observaciones	252 544	253 552	252 810	253 824	252 467	253 470
Número de grupos	17 144	17 176	17 145	17 177	17 140	17 172

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba Aprender.

VII.3. Reflexiones y conclusiones

El Capítulo VII ha aportado evidencia adicional al análisis descriptivo, con el objeto de determinar la existencia de un “efecto neto” de la condición de migrante y de dimensionarlo. Con modelos condicionales aplicados en varias fuentes de datos, se obtuvo que las brechas en acceso a la educación por origen existen. Se puede decir que las niñas y niños migrantes tienen aproximadamente la mitad de probabilidad que los nativos de asistir a la escuela. El único grupo que muestra iguales chances de asistencia que sus pares nativos son las niñas y niños de 4 y 5 años. Más allá de que se registra una situación de desventaja para las niñas y niños migrantes, existe cierta evidencia de que esta se van atenuando con el tiempo de permanencia.

Tras la evidencia de la existencia de la brecha en acceso a la educación entre nativos y migrantes, se ha avanzado en la explicación de esa brecha. Así, con técnicas de descomposición de brechas se obtuvo que la mayor parte de la diferencia se atribuye al efecto propensión que es el que suele asociarse con la *discriminación*. Con todo, si los niños migrantes estuvieran libres de las desventajas que enfrentan, la brecha se reduciría considerablemente (entre 27% y 83%). Mientras que también existe margen para reducir la brecha a partir de la igualación de las dotaciones. Si las niñas y niños migrantes tuvieran las mismas características que los nativos en cuanto a los factores observados, la brecha se reduciría entre 22 y 43%.

Se ha verificado la estructura anidada de los datos de la prueba APRENDER sobre niñas y niños de 6to. grado, por lo cual el modelo apropiado para analizar brechas en rendimiento escolar es el modelo multinivel o jerárquico. De la misma manera que en el análisis sobre la desigualdad de acceso a la educación, el análisis sobre desigualdad en rendimiento escolar muestra que la población migrante está en una posición de desventaja relativa. La brecha en rendimiento escolar, en efecto, existe y su magnitud está entre los 3 y los 8 p.p. El único subgrupo que muestra igual desempeño que los nativos es el de migrantes de país no limítrofe.

Capítulo VIII. Factores que refuerzan la desigualdad educativa

En este Capítulo se presenta evidencia que permite *determinar los factores o mecanismos que contribuyen a la generación de desigualdades educativas en la Argentina entre migrantes y nativos*. Tanto la sobreacumulación de factores que restringen el acceso a la educación como la menor valoración de los atributos de las niñas y niños migrantes configuran el nivel de desigualdad educativa existente. Se espera en este Capítulo revelar cuáles son los factores que contribuyen más a la persistencia de la desigualdad, aquellos que potencian el acceso a la escolaridad, aquellos atributos más premiados y aquellos que, en cierta medida, castigan a las niñas y niños migrantes. Se analizan estas cuestiones tanto sobre la desigualdad en la asistencia como en el rendimiento escolar.

VIII.1. Factores que refuerzan la desigualdad en asistencia escolar

La Tabla A8 muestra una descomposición del efecto dotación y propensión que integran la brecha en asistencia escolar. Se presentan estimaciones para la población de 4 a 17 años y de 12 a 17, atendiendo a la incorporación de la variable ocupación en el último grupo. Como se puede observar, los atributos de los niños migrantes que más aportan a la desigualdad educativa son: el relativamente bajo clima educativo del hogar en el que residen y su nivel de pobreza (Tabla A8). En contraposición, el atributo que favorece más la escolarización, entre los observados, es vivir en lugares con presencia de otros migrantes, lo que podría asemejarse a la existencia de redes migratorias. Como era de esperar, entre los niños de 12 a 17 años la condición de ocupación fortalece sustancialmente la diferencia.

En relación a los premios y castigos, se puede observar que los atributos que explican el efecto propensión son: la edad, el clima educativo, y, todavía más, la presencia de migrantes en el lugar de residencia. Es allí donde se observa la mayor diferencia entre nativos y migrantes en su capacidad de transformar atributos en probabilidad de asistir.

VIII.2. Factores que refuerzan la desigualdad en rendimiento escolar

El Cuadro VIII.1.1 presenta un conjunto de modelos estimados para la población nativa y para la población migrante por separado que explican el rendimiento escolar de cada grupo en lengua y matemática. Los coeficientes estimados se consideran el reflejo de la capacidad de transformar atributos en mejor desempeño escolar. Así, diferencias en los coeficientes revelan premios y castigos para uno u otro grupo, en relación al mismo atributo.

Los resultados indican que la brecha de género en la población migrante es mayor que en la nativa. Las niñas migrantes registran 9,5 p.p. menos de puntaje en matemática que sus pares varones, mientras que las niñas nativas 6,9 p.p. menos. Por otro lado, el efecto positivo de ser mujer sobre el desempeño en lengua está más atenuado entre las migrantes. Esto es, como factor detractor del desempeño escolar, ser mujer actúa con mayor impacto en la población migrante. Como factor facilitador del desempeño escolar, ser mujer actúa con menor capacidad de transformación en la población migrante (Cuadro VIII.1.1).

La situación de vulnerabilidad y la participación en actividades generadoras de valor afectan más el desempeño de los migrantes que el de los nativos (Cuadro VIII.1.1). El resultado es consistente con la advertencia de Cerrutti y Binstock (2012) sobre la relación nula entre la condición laboral de las niñas y niños y su rendimiento escolar encontrada por ellas en escuelas bonaerenses. Las autoras resaltan que el hallazgo corresponde a un entorno restringido de sectores vulnerables. A nivel país, la relación es negativa y afecta más a las niñas y niños migrantes que a los nativos.

Cuadro VIII.1.1: Modelo multinivel del rendimiento escolar para niñas y niños de 6to. grado nativos y migrantes. Argentina, 2018.

	Desempeño en matemática		Desempeño en lengua	
	Nativos (1)	Migrantes (2)	Nativos (3)	Migrantes (4)
Mujer	-0,069***	-0,095***	0,073***	0,066***
Edad	0,040***	0,006	0,033***	0,012
Internet en el hogar	-0,004	-0,035**	0,035***	0,016
Máx. nivel educativo del padre	0,003**	0,009**	0,007***	0,014***
Máx. nivel educativo de la madre	0,035***	0,017***	0,042***	0,027***
Vive con ambos padres	0,040***	0,083***	0,035***	0,031***
Edad de entrada al sistema educativo	-0,027***	-0,017**	-0,019***	-0,027***
Libros en el hogar	0,034***	0,033***	0,031***	0,028***
Participación en acts. generadoras de valor	-0,112***	-0,145***	-0,127***	-0,147***
Ha repetido grado	-0,406***	-0,330***	-0,412***	-0,329***
Le gusta ir a la escuela	0,035***	0,026*	0,041***	0,014
Se lleva bien al menos con pocos compañeros	0,194***	0,176***	0,212***	0,216***
Capital social intra-familiar	0,031***	0,037***	0,017***	0,016*
Discriminación docente	-0,134***	-0,129***	-0,092***	-0,128***
Discriminación de compañeros	0,033***	0,017	0,042***	0,030***
Autopercepción del desempeño en clase de matemática	-0,234***	-0,233***		
Autopercepción del desempeño en clase de lengua			-0,052***	-0,061***
Estudia idioma	0,030***	0,010	0,024***	0,012
Zona rural	0,373***	0,200***	0,188***	0,025
Escuela pública	-0,396***	-0,358***	-0,319***	-0,294***
Índice de vulnerabilidad (ICSE)	-0,090***	-0,120***	-0,096***	-0,101***
Incidencia de migrantes	-0,397***	0,588***	-0,348***	0,367***
Incidencia de repitentes	0,063**	-0,376***	-0,056**	-0,238***
Constante	3,187***	3,315***	3,117***	3,278***
Observaciones	220 866	27 001	221 717	27 105
Número de grupos	16 833	8 968	16 865	9 002

Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba Aprender.

De la misma manera, el efecto positivo del nivel educativo de los padres es significativo para la población migrante, sin embargo, su magnitud es aproximadamente la mitad del efecto estimado para los nativos. Este resultado va en línea con la hipótesis de credenciales infravaloradas planteada en la literatura (Álvarez, 2012). Es posible que las credenciales de padres y madres migrantes sean menos valoradas para el mercado laboral y, por lo tanto, ese atributo positivo tiene menor capacidad de transformación en mejor desempeño escolar que la misma credencial en poder de familias nativas.

Se observa el mismo patrón en otros atributos; por ejemplo, el gusto por ir a la escuela y estudiar idiomas fuera de la escuela no resulta relevante para la población migrante, pero ambos factores tienen poder sobre el desempeño de la población nativa. Por otra parte, es notable el cambio de signo de la *incidencia de migrantes* en las escuelas para uno y otro grupo. Para la población nativa se mantiene la conclusión obtenida en el Capítulo VII.2B: la incidencia de migrantes se relaciona negativamente con el rendimiento escolar en lengua y matemática. En cambio, el efecto se torna positivo para las niñas y niños migrantes. Mayor participación de migrantes en la escuela se asocia con mejores resultados en matemática y lengua para los migrantes. Este resultado va en concordancia con la connotación positiva de redes migratorias, que supone a mayor densidad de vínculos sociales, mayor cooperación entre la comunidad migrante. A la vez que, escuelas con mayor peso relativo de migrantes desarrollan mayores niveles de tolerancia (Cerrutti y Binstock, 2012).

VIII.3. Reflexiones y conclusiones

En el Capítulo VIII se han analizado otros factores, más allá de la condición de migración, que refuerzan la desigualdad educativa. La población de niñas y niños migrantes se encuentra en desventaja relativa no solo por su condición de migrante, sino también por la concentración de factores que restringen el acceso a la educación o a un mejor desempeño.

Los atributos de las niñas y niños migrantes que más aportan a la desigualdad educativa son: el relativamente bajo clima educativo del hogar en el que residen y su nivel de pobreza y la ocupación laboral. En contraposición, el atributo que favorece más la escolarización son las redes migratorias, siendo casi el único factor que actúa en esta dirección y de manera consistente.

Así también, se ha observado que los atributos positivos en relación a la reducción de la brecha educativa tienen menor poder entre los migrantes. A la vez que los atributos que alimentan la desigualdad, se ven potenciados entre los migrantes. Por ejemplo, los factores pro-rendimiento escolar tienen un efecto más atenuado en la población migrante respecto del observado sobre la población nativa: el nivel

educativo de los padres, el ingreso temprano al sistema educativo, la buena relación con los compañeros, etcétera.

Por otra parte, los factores que operan de forma negativa sobre el rendimiento escolar tienen un efecto superior sobre los migrantes que sobre los nativos. Por ejemplo: la participación en actividades generadoras de valor y vivir en situación de vulnerabilidad.

Con todo, se ha encontrado evidencia a favor de la hipótesis planteada de una situación de desventaja de las niñas y niños migrantes que residen en la Argentina, que responde tanto a la condición de migración propiamente dicha, como así también a la acción simultánea de factores que tienen impacto sobre la asistencia y el desempeño escolar.

Capítulo IX. Conclusiones Generales

En este estudio se planteó la hipótesis de que la condición de migración de los niños condiciona el acceso a la educación y su rendimiento escolar, es decir que ser migrante en la Argentina es un factor desigualador. Considerando las consecuencias esperadas en la vida presente y futura de las niñas y niños por la violación de su derecho a la educación y teniendo presente las normativas nacionales e internacionales que obligan al Estado a garantizar la escolaridad a *todos* los niños, se ha realizado esta Tesis con la intención de visibilizar un problema social que genera y reproduce injusticias.

Para lograr el Objetivo General de *brindar evidencia empírica que contribuya a identificar y caracterizar la desigualdad educativa que coloca en una posición de desventaja a las niñas y niños migrantes que residen en la Argentina* se han utilizado varias fuentes de datos y se han aplicado varios procedimientos rigurosos. Fuentes y metodologías acorde a las preguntas y necesidades planteadas. Con todo, se han utilizado datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC), de la Serie de Microdatos Censales Integrados de Uso Público (IPUMS-I), de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (INDEC), de la prueba APRENDER (Ministerio de Educación de la Nación Argentina), del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO) y de la evaluación PISA (OCDE).

En primer lugar, se ha desarrollado un análisis profundo de la evidencia descriptiva sobre la desigualdad en asistencia y rendimiento escolar entre niñas y niños nativos y migrantes. Se ha ampliado el análisis más allá de la asistencia escolar en respuesta a la evidencia de estudios previos de exclusión en diferentes momentos del proceso educativo, no solo como barrera de ingreso al sistema sino también dentro del aula durante las clases y durante la asignación de calificaciones (Franzé, 2002; Levels y Dronkers, 2008; Calero y Waisgrais, 2008; Paz, 2016).

El recorrido descriptivo refuerza la hipótesis bajo estudio de desventaja relativa de las y los migrantes. La evidencia sugiere que se trata de un fenómeno regional y que no es exclusivo de la Argentina. Se han observado brechas significativas en varios países de la región, con independencia de su nivel de cobertura educativa. En el país,

la desigualdad en contra de la población de niñas y niños migrantes ha persistido en el país durante al menos tres décadas. Durante el período 1980-2010 solo se observa una diferencia a favor de la población infantil migrante en el censo 1980. A partir de allí, la diferencia se torna siempre en sentido opuesto, producto quizá del cambio en la composición de la población migrante. Desde el censo del año 1991, ha predominado la población migrante de país limítrofe.

El análisis descriptivo ha sido en gran parte ratificado por el análisis condicional. Las diferencias en acceso a la educación y en rendimiento escolar detectadas en el primer análisis, fueron luego encontradas en el análisis posterior con modelos más rigurosos y solo con algunas excepciones. Así, tras el análisis descriptivo se ha obtenido evidencia clara de una situación de desventaja de la población infantil migrante en relación a la nativa. Niñas y niños migrantes registran siempre, menor nivel de asistencia y peor desempeño escolar. La magnitud de la brecha en asistencia ronda los 5 p.p. Se puede decir también que las niñas y niños migrantes tienen aproximadamente la mitad de las chances de asistir a la escuela que los nativos. El único grupo que muestra iguales chances de asistencia que sus pares nativos son las niñas y niños de 4 y 5 años; y que registran similar rendimiento que los nativos son los peruanos.

Llamativamente, el análisis condicional ha revelado que las niñas y niños migrantes de país no limítrofe también se encuentran en una posición de desventaja, por esa condición *per se*. Este resultado, contradice en parte lo expuesto en el desarrollo descriptivo. Esto responde, como se ha explicado en varias partes de esta Tesis, a que las incidencias y tasas descriptivas reflejan el efecto de varios atributos, mientras que el análisis condicional permite depurar el efecto más neto posible de la variable de interés. Así, pese a que las niñas y niños de países no limítrofes presentan mejores niveles en atributos deseables, su sola condición de migrante los pone en una posición de desventaja.

Se observan dos determinantes positivos de alta asociación con la asistencia escolar de las niñas y niños migrantes: las redes migratorias y la permanencia en el lugar de destino. La concentración de población migrante en el departamento de residencia tiene un efecto importante sobre la escolaridad y la reducción de la brecha en

asistencia. Además, existe la pauta de que con el tiempo las familias migrantes aprenden los mecanismos y subsanan las barreras que impiden escolarizar a los niños.

Las familias migrantes registran además peores niveles en factores asociados a la escolarización. Entre ellos, los que más contribuyen a la desigualdad educativa de los niños son: el bajo clima educativo del hogar, el nivel de pobreza y la condición de ocupación en adolescentes.

Las brechas en asistencia escolar responden en mayor parte a lo que se ha dado a llamar efecto propensión, que es el que suele asociarse con la *discriminación*. La descomposición de la brecha ha permitido concluir que, si los niños migrantes estuvieran libres de las desventajas que enfrentan, la brecha se reduciría entre 27% y 83%. Mientras que también existe margen para reducir la brecha a partir de la igualación de las dotaciones. Si las niñas y niños migrantes tuvieran las mismas características que los nativos en cuanto a los factores observados, la brecha se reduciría entre 22 y 43%.

La población de niñas y niños migrantes se encuentra en desventaja relativa no solo por su condición de migrante, sino también por la concentración de factores que restringen el acceso a la educación o a un mejor desempeño. Así también, se ha observado que los atributos positivos en relación a la reducción de la brecha educativa tienen menor poder entre los migrantes. A la vez que los atributos que alimentan la desigualdad, se ven potenciados entre los migrantes.

Por ejemplo, los factores pro-rendimiento escolar, como el nivel educativo de los padres, tienen un efecto más atenuado en la población migrante respecto del observado sobre la población nativa. A su vez, la participación en actividades generadoras de valor y vivir en situación de vulnerabilidad tienen un efecto negativo superior sobre los migrantes que sobre los nativos.

Los resultados indican existencia de brecha educativa entre migrantes y nativos y se ha presentado la magnitud de esta para grupos específicos atendiendo las dinámicas y factores diferentes que intervienen en cada nivel educativo. Todo en respuesta a la hipótesis y objetivos planteados. Como corolario se podría decir que la situación

educativa actual de las niñas y niños migrantes es más desfavorable que la de las niñas y niños nativos. Que esa situación es más difícil de resolver para ellos por cuanto su capacidad de transformar atributos deseables en mayor probabilidad de asistir u obtener mejor rendimiento escolar es menor. Que la condición de migración es, en efecto, un factor desigualador, aunque para la mayoría de las personas resulte inaceptable. Que el Estado argentino está obligado a garantizar el derecho a la educación de *todas* las niñas y niños que residen en el país, con independencia de su origen.

Referencias

- Abad, R. (2001). El papel de las redes migratorias en las migraciones a corta y media distancia. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 5.
- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*.
- Alcalde, R. y Pávez, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 229-243.
- Álvarez, A. (2012). El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso. Tesis doctoral para la Universidad de Granada.
- Arrúa, E. y Bruno, S. (2018). Migración de retorno en el Paraguay: características e inserción sociolaboral.
- Arzubiaga, A., Noguerón, S. y Sullivan, A. (2009). The education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*, 33(1), 246-271.
- Attewell, P. y Newman, K. (Eds.). (2010). *Growing gaps: Educational inequality around the world*. Oxford University Press on Demand.
- Azzolini, D. (2012). Immigrant-native educational gaps: A systematic inquiry into the schooling of children of immigrants throughout the Italian education system (Tesis doctoral), *University of Trento*.
- Azzolini, D., Schnell, P. y Palmer, J. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two “new” immigration countries: Italy and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46-77.
- Becker, G. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press.
- Becker, G. y Chiswick, B. (1966). Education and the Distribution of Earnings. *The American Economic Review*, 56(1/2), 358-369.

Benavides, M., León, J. y Etesse, M. (2014). Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano: una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009. (Avances de Investigación, 15). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development.

Betcherman, G., Fares, J., Luinstra, A. y Prouty, R. (2004). Child labor, education, and children's rights. World Bank Social Protection Discussion Paper Series, (0412).

Betts, J. y Roemer, J. (1998). Equalizing educational opportunity through educational finance reform.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. UNICEF.

Blinder, A. (1973). Wage discrimination: reduced form and structural estimates. *Journal of Human resources*, 436-455.

Calero, J. y Waisgrais, S. (2008). ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-06. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 499-508.

Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los "peer effects". *XVI Encuentro de Economía Pública*.

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos económicos de ICE*, (78).

Card, D. (1994). Earnings, schooling, and ability revisited (Nro. w4832). National Bureau of Economic Research.

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. *Buenos Aires (UNICEF)*, noviembre.

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2019). Migración, adolescencia y educación en Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 13(24), 32-62.

Cervini, R. (2003). Differences in cognitive outcomes between cognitive and non-public school students and private secondary education in Argentina: A multilevel analysis. *education policy analysis archives*, 11, 6.

Cervini, R. (2009). Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria de Argentina: un estudio multinivel comparativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Checchi, D., Peragine, V. y Serlenga, L. (2010). *Fair and unfair income inequalities in Europe*.

Chen, Y. y Feng, S. (2013). Access to public schools and the education of migrant children in China. *China Economic Review*, 26, 75-88.

Chiswick, B. y Debburman, N. (2004). Educational attainment: analysis by immigrant generation. *Economics of Education Review*, 23(4), 361-379.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.

Coleman, J. (2001). Capital social y creación de capital humano. *Zona abierta*, (94), 47-81.

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, CNCPS, (2017). Informe voluntario nacional.

Cotton, J. (1988). On the decomposition of wage differentials. *Review of Economics and Statistics* 70: 236-243.

Crul, M. (1999). Turkish and Moroccan sibling support and school achievement levels: an optimistic view. *The Netherlands journal of social sciences*, 35(2), 110-127.

Crush, J. y Tawodzera, G. (2014). Exclusion and discrimination: Zimbabwean migrant children and South African schools. *Journal of International Migration and Integration*, 15(4), 677-693.

Demopaedia (2019). Diccionario demográfico multilingüe

Diez, M. y Novaro, G. (2009), "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación?" Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos". Pacecca, M. y Courtis, C.(comp.) *Diagnóstico participativo sobre discriminación. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles y Editores del Puerto.*

Dockery, A., Koshy, P. y Li, I. (2019). Culture, migration and educational performance: a focus on gender outcomes using Australian PISA tests. *The Australian Educational Researcher*, 1-21.

Domenech, E. y Magliano, M. (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. En Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe. Bogotá (Colombia): CLACSO / Siglo del Hombre .

Elley, W. (1992). How in the world do students read? IEA study of reading literacy.

Even, W. y Macpherson, D. (1990). The gender gap in pensions and wages. *The Review of Economics and Statistics*, 259-265.

Fairlie, R. (1999). "The Absence of the African-American Owned Business: An Analysis of the Dynamics of Self-Employment," *Journal of Labor Economics*, 17, 80-108

Fairlie, R. (2003). "An Extension of the Blinder-Oaxaca Decomposition Technique to Logit and Probit Models," Yale University Economic Growth Center Discussion Paper Nro. 873, pp. 1-11

Falcón, M. y Bologna, E. (2013). Migrantes antiguos y recientes: una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. *Migraciones internacionales*, 7(1), 235-266.

Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, 79(4), 281-303.

Franzé, A. (2002). " *Lo que sabía no valía*": escuela, diversidad e inmigración. Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.

García, F. y Rubio, M. (2013). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del "alumnado extranjero" en determinados centros educativos.

Gomulka, J. y Stern, N. (1990). The Employment of Married Women in the United Kingdom in 1970-83. *Económica* 57:171-199.

Guo, F. (2002). School attendance of migrant children in Beijing, China: A multivariate analysis. *Asian and Pacific migration journal*, 11(3), 357-374.

Hanushek, E. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of Human Resources*, 351-388.

Heath, A. F., Rethon, C. y Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annu. Rev. Sociol*, 34, 211-235.

Heckmann, F. (2008). Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts.

Herrera, M., Aráoz, M., de Lafuente, G., D'jorge, L., Granada, M., Michel, A. y Paz Teran, C. (2005). Técnicas para datos multinivel: aplicación a los determinantes del rendimiento educativo. University Library of Munich, Germany.

Herrera, M. (2008). Una introducción al análisis multinivel: ¿La demanda individual de salud es afectada por el médico de cabecera?[An introduction to multilevel analysis: Is the individual demand for health is affected by the physician of primary care?] (No. 35267). University Library of Munich, Germany.

INDEC (2019). Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH).

Kao, G. y Thompson, J. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual review of sociology*, 29(1), 417-442. Informes técnicos Vol. 3, Nro. 232, Buenos Aires.

- Keene, D., Bader, M. y Ailshire, J. (2013). Length of residence and social integration: The contingent effects of neighborhood poverty. *Health & place*, 21, 171-178.
- Kristen, C. y Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343-366.
- Levels, M. y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404-1425.
- Liu, T., Holmes, K. y Albright, J. (2015). Predictors of mathematics achievement of migrant children in Chinese urban schools: A comparative study. *International Journal of Educational Development*, 42, 35-42.
- Lu, Y. (2007). Educational status of temporary migrant children in China: Determinants and regional variations. *Asian and Pacific Migration Journal*, 16(1), 29-55.
- Martinez Pizarro, J. (2009). Medición e información sobre la migración internacional a partir de los censos: lecciones, desafíos y oportunidades. *Notas de población*.
- McCaa, R., Esteve, A., Ruggles, S. y Sobek, M. (2005). La integración de los microdatos censales de América Latina: el proyecto IPUMS-América Latina. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 37-70.
- Minnesota Population Center (2019). Integrated Public Use Microdata Series, International: Version 7.2 [dataset]. Minneapolis, MN: IPUMS, 2019. <https://doi.org/10.18128/D020.V7.2>
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. In *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-39). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos del Hombre. Resolución 217 (III).

Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución 70/1.

Naciones Unidas (2020). Foro político de alto nivel para el desarrollo sustentable. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/monitoring-and-progress/>

Navarro, J. y Huguet, À. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de educación*, 2010, núm. 352, p. 245-265.

Nobile, M. (2006). La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales. *Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*.

Ñopo, H. (2008). Matching as a tool to decompose wage gaps. *The review of economics and statistics*, 90(2), 290-299.

Oaxaca, R. (1973). Male–female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review* 14: 693–709.

Oaxaca, R. y Ransom, M. (1994). On discrimination and the decomposition of wage differentials. *Journal of Econometrics* 61: 5–21.

Oaxaca, R. y Ransom, M. (1998). Calculation of approximate variances for wage decomposition differentials. *Journal of Economic and Social Measurement* 24: 55–61.

OCDE (2006). Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003.

OIM (2012). Perfil migratorio de Argentina.

OIM (2018). Escenario base para el seguimiento de los objetivos de desarrollo sostenible vinculados a las condiciones de vida de los migrantes a través del gasto público social nacional.

Pavez, I. (2011). Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Paz, J. (1999). La brecha de ingresos entre géneros en Jujuy y Salta. Capital humano, segregación y selección muestral. *Revista de la Escuela de Economía y Negocios*; Lugar: Buenos Aires; Vol. 1 p. 137 – 156

Paz, J. (2005). Educación y mercado laboral: Revisión de la literatura y algunos hechos para la Argentina, Serie Documentos de Trabajo, Nro. 311, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires

Paz, J. (2014). Trabajo infantil y desempeño escolar en América Latina. *Estudios del Trabajo*, 35-56.

Paz, J. (2016). Las Diferencias en las Calificaciones entre Estudiantes Primarios según la Situación de Pobreza de Cada Cual. Análisis de Descomposición para 17 Países de América Latina y del Caribe. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*, 24(69).

Paz, J. (2017). Production and reproduction of child poverty in Latin America, an analysis centered on the educational dimension. *Minujin et al. (Eds.), Tackling child poverty in Latin America. Rights and Social Protection in Unequal Societies*.

Pedone, C. (2010). *Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios*. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales

Portes, A. y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The annals of the American academy of political and social science*, 530(1), 74-96.

Portes, A. y MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of education*, 255-275.

Portes, A. y Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(33), 11920-11927.

Portes, A., Kelly, P. y Haller, W. (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (19), 7-58.

Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: a portrait*. University of California Press.

Portes, A., Aparicio, R., Haller, W. y Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 134(1), 55-85.

Powers, D. A., Yoshioka, H. y Yun, M. S. (2011). mvdcmp: Multivariate decomposition for nonlinear response models. *The Stata Journal*, 11(4), 556-576.

Reimers, C. (1983). "Labor Market Discrimination Against Hispanic and Black Men," *Review* 65, 570-579.

Roemer, J. (1998). *Equality of Opportunity*. Harvard University Press. Cambridge

Roemer, J. y Trannoy, A. (2015). Equality of opportunity. In *Handbook of income distribution* (Vol. 2, pp. 217-300). Elsevier.

Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.

Serio, M. (2016). *Desigualdad de oportunidades educativas en Argentina* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Sharp, C. (2002). School starting age: European policy and recent research. In *LGA Seminar'When Should Our Children Start School*.

Sinning, M., Hahn, M. y Bauer, T. (2008). The Blinder–Oaxaca decomposition for nonlinear regression models. *The Stata Journal*, 8(4), 480-492.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*.

Tsujita, Y. (2013). Factors that prevent children from gaining access to schooling: A study of Delhi slum households. *International Journal of Educational Development*, 33(4), 348-357.

UNESCO (2015). Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE).

UNICEF (2010). Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe. Boletín de la Infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio. Nro. 11. ISSN 1816-7535.

Vásquez, C. (2015). Respeto por la familia en las políticas migratorias entre Chile, Perú y Colombia (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile.

Wolbers, M. y Driessen, G. (1996). Social class or ethnic background? Determinants of secondary school careers of ethnic minority pupils.

Wooldridge, J. (2010). Introducción a la econometría. Un enfoque moderno. Cengage Learning Editores, México, D.F.

Yun, M. (2005). A simple solution to the identification problem in detailed wage decompositions. *Economic Inquiry* 43: 766-772.

Zimmer, R. y Toma, E. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management: The Journal of the Association for Public Policy Analysis and Management*, 19(1), 75-92.

Anexo

Tabla A1: Variables utilizadas en los modelos multivariados de asistencia escolar.

Variable	Rótulo	Tipo
<i>Condición de migración</i>		
Migrante	migrante	Dummy
Migrante de país limítrofe	origenlimit	Dummy
Migrante de país no limítrofe	origennolim	Dummy
Migrante reciente	mig5_ext	Dummy
Migrante antiguo	mig5_pais	Dummy
<i>Variables demográficas</i>		
Sexo	varon	Dummy
Edad	age	Continua
Edad al cuadrado	edad2	Continua
<i>Variables socio-económicas y culturales</i>		
Participación económica: ocupado	oc	Dummy
Nivel educativo de los padres: Años de educación del jefe de hogar	edujefeh	Continua
Clima educativo	clima	Continua
Ingreso y condición de actividad de los padres: Condición de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas	nbi	Dummy
Ingreso y condición de actividad de los padres: jefe ocupado	jefeoch	Dummy referencia
Ingreso y condición de actividad de los padres: jefe inactivo	jefeinah	Dummy
Ingreso y condición de actividad de los padres: jefe desocupado	jefedeh	Dummy
Capital social: participación de migrantes en la población total	part_ext	Continua
Capital cultural: tenencia de computadora	comp	Dummy
<i>Variables de contexto</i>		
Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aires	caba	Dummy referencia
Lugar de residencia: Gran Buenos Aires	gba	Dummy
Lugar de residencia: Región Noroeste Argentino	noa	Dummy
Lugar de residencia: Región Nordeste Argentino	nea	Dummy
Lugar de residencia: Región Pampeana	pampa	Dummy
Lugar de residencia: Región Cuyo	cuyo	Dummy
Lugar de residencia: Región Patagónica	pata	Dummy

Tabla A2: *Odds ratios* de la asistencia a un establecimiento educativo. Población de 4 a 17 años. Argentina 2010.

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
ext	0,579***	0,584***	0,582***	0,644***	0,671***	0,662***	0,650***	0,678***	0,569***	0,559***
age		5,791***	5,807***	6,093***	6,669***	6,694***	6,705***	6,697***	6,745***	6,805***
edad2		0,918***	0,918***	0,916***	0,911***	0,911***	0,911***	0,911***	0,911***	0,910***
varon			0,782***	0,777***	0,779***	0,777***	0,777***	0,775***	0,775***	0,774***
nbi				0,347***	0,522***	0,547***	0,552***	0,644***	0,650***	0,665***
clima					1,204***	1,164***	1,164***	1,145***	1,146***	1,146***
edujefeh						1,049***	1,045***	1,032***	1,030***	1,029***
jefeinah							0,803***	0,839***	0,857***	0,872***
jefedeh							0,894***	0,949**	0,942***	0,932***
comp								1,941***	1,890***	1,838***
part_ext									50,48***	0,748
gba										0,873***
noa										0,567***
nea										0,514***
pampa										0,565***
cuyo										0,537***
pata										0,707***
Constante	11,88***	0,011***	0,012***	0,016***	0,001***	0,001***	0,001***	0,001***	0,001***	0,002***
Observaciones	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768
Pseudo R ²	0,001	0,192	0,193	0,222	0,261	0,263	0,264	0,272	0,274	0,276

Fuente: Elaboración propia en base a datos I-PUMS.

Nota: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,10, sin asterisco significa estadísticamente no significativo.

Tabla A3: *Odds ratios* de la asistencia a un establecimiento educativo. Población de 4 a 17. Argentina 2010

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
origenlimit	0,528***	0,519***	0,516***	0,606***	0,665***	0,661***	0,647***	0,685***	0,569***	0,557***
origennolim	1,184**	1,364***	1,366***	1,057	0,724***	0,673***	0,683***	0,614***	0,570***	0,575***
age		5,796***	5,813***	6,095***	6,669***	6,694***	6,705***	6,697***	6,745***	6,805***
edad2		0,918***	0,918***	0,916***	0,911***	0,911***	0,911***	0,911***	0,911***	0,910***
varon			0,782***	0,777***	0,779***	0,777***	0,777***	0,775***	0,775***	0,774***
nbi				0,348***	0,522***	0,547***	0,553***	0,644***	0,650***	0,665***
clima					1,204***	1,164***	1,164***	1,145***	1,146***	1,146***
edujefeh						1,049***	1,045***	1,032***	1,030***	1,029***
jefeinah							0,803***	0,840***	0,857***	0,872***
jefedeh							0,894***	0,950**	0,942***	0,932***
comp								1,942***	1,890***	1,838***
part_ext									50,49***	0,749
gba										0,873***
noa										0,568***
nea										0,514***
pampa										0,565***
cuyo										0,537***
pata										0,707***
Constante	11,88***	0,0110***	0,012***	0,016***	0,001***	0,001***	0,001***	0,001***	0,001***	0,002***
Observaciones	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768	961.768
Pseudo R ²	0,001	0,192	0,194	0,222	0,261	0,263	0,264	0,272	0,274	0,276

Fuente: Elaboración propia en base a datos I-PUMS.

Nota: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,10, sin asterisco significa estadísticamente no significativo.

Tabla A4: *Odds ratios* de la asistencia a un establecimiento educativo. Población de 4 y 5 años. Argentina 2010

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
origenlimit	0,565***	0,482***	0,483***	0,587***	0,621***	0,620***	0,608***	0,639***	0,542***	0,480***
origennolim	2,314***	2,391***	2,391***	1,921***	1,493**	1,407**	1,436**	1,329*	1,255	1,145
age		4,666***	4,667***	4,920***	5,130***	5,160***	5,169***	5,180***	5,218***	5,553***
o.edad2		-	-	-	-	-	-	-	-	-
varon			0,943***	0,942***	0,935***	0,932***	0,932***	0,934***	0,934***	0,933***
nbi				0,361***	0,484***	0,505***	0,510***	0,577***	0,581***	0,641***
clima					1,113***	1,066***	1,067***	1,050***	1,050***	1,053***
edujefeh						1,060***	1,055***	1,046***	1,044***	1,040***
jefeinah							0,799***	0,828***	0,844***	0,905***
jefedeh							0,849***	0,890***	0,881***	0,852***
comp								1,750***	1,706***	1,548***
part_ext									42,05***	0,001***
gba										0,293***
noa										0,084***
nea										0,067***
pampa										0,152***
cuyo										0,097***
pata										0,170***
Constante	4,272***	0,005***	0,005***	0,006***	0,001***	0,001***	0,001***	0,001***	0,001***	0,008***
Observaciones	133.029	133.029	133.029	133.029	133.029	133.029	133.029	133.029	133.029	133.029
PseudoR ²	0,001	0,082	0,082	0,117	0,137	0,141	0,142	0,149	0,151	0,179

Fuente: Elaboración propia en base a datos I-PUMS.

Nota: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,10, sin asterisco significa estadísticamente no significativo.

Tabla A5: *Odds ratios* de la asistencia a un establecimiento educativo. Población infantil de 6 a 12 años. Argentina 2010

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
origenlimit	0,423***	0,427***	0,427***	0,494***	0,532***	0,531***	0,513***	0,524***	0,543***	0,531***
origennolim	0,599**	0,609**	0,608**	0,490***	0,370***	0,347***	0,353***	0,339***	0,343***	0,341***
age		5,888***	5,884***	5,900***	6,182***	6,146***	6,144***	6,123***	6,117***	6,121***
edad2		0,907***	0,907***	0,907***	0,904***	0,905***	0,905***	0,905***	0,905***	0,905***
varon			0,882***	0,880***	0,880***	0,879***	0,879***	0,879***	0,879***	0,879***
nbi				0,460***	0,635***	0,665***	0,676***	0,717***	0,715***	0,741***
clima					1,133***	1,095***	1,095***	1,088***	1,088***	1,087***
edujefeh						1,051***	1,044***	1,039***	1,040***	1,038***
jefeinah							0,712***	0,724***	0,721***	0,740***
jefedeh							0,942	0,962	0,963	0,943
comp								1,282***	1,289***	1,245***
part_ext									0,474**	0,180***
gba										1,013
noa										0,902
nea										0,720***
pampa										1,022
cuyo										1,087
pata										1,315**
Constante	93,59***	0,047***	0,050***	0,068***	0,013***	0,013***	0,014***	0,014***	0,015***	0,016***
Observaciones	476.980	476.980	476.980	476.980	476.980	476.980	476.980	476.980	476.980	476.980
PseudoR ²	0,002	0,012	0,013	0,026	0,042	0,044	0,046	0,047	0,047	0,049

Fuente: Elaboración propia en base a datos I-PUMS.

Nota: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,10, sin asterisco significa estadísticamente no significativo.

Tabla A6: *Odds ratios* de la asistencia a un establecimiento educativo. Población de 13 a 17 años. Argentina 2010

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
origenlimit	0,514***	0,532***	0,526***	0,606***	0,689***	0,751***	0,745***	0,725***	0,770***	0,583***	0,605***
origennolim	0,952	1,062	1,069	0,999	0,773**	0,510***	0,471***	0,480***	0,428***	0,373***	0,406***
age		0,203***	0,206***	0,385***	0,446***	0,393***	0,407***	0,416***	0,440***	0,445***	0,451***
edad2		1,032***	1,031***	1,013***	1,006*	1,008*	1,006	1,006	1,004	1,003	1,003
varon			0,697***	0,788***	0,778***	0,783***	0,781***	0,785***	0,781***	0,783***	0,784***
oc				0,337***	0,357***	0,414***	0,417***	0,404***	0,414***	0,405***	0,400***
nbi					0,341***	0,526***	0,550***	0,558***	0,660***	0,671***	0,655***
clima						1,301***	1,269***	1,267***	1,246***	1,247***	1,245***
edujefeh							1,040***	1,035***	1,020***	1,018***	1,020***
jefeinah								0,741***	0,782***	0,803***	0,798***
jefedeh								0,835***	0,896***	0,885***	0,886***
comp									2,006***	1,930***	1,966***
part_ext										318,1***	91,18***
gba											1,661**
noa											1,501***
nea											1,463***
pampa											1,133**
cuyo											1,241***
pata											1,464***
Constante	6.920***	1.769e+08***	1.959e+08***	1.364e+06***	812.516***	188.698***	137.300***	131.577***	85.254***	66.350***	45.164***
Observaciones	351.759	351.759	351.759	351.759	351.759	351.759	351.759	351.759	351.759	351.759	351.759
PseudoR ²	0,001	0,096	0,100	0,133	0,166	0,237	0,239	0,241	0,250	0,254	0,257

Fuente: Elaboración propia en base a datos I-PUMS.

Nota: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,10, sin asterisco significa estadísticamente no significativo.

Tabla A7: *Odds ratios* de la asistencia a un establecimiento educativo. Población de 4 a 17 años. Argentina 2014.

VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
mig5_pais	0,919	0,843	0,860	0,888	0,861	0,850	0,847	0,665	0,603
mig5_ext	0,954	0,598	0,583	0,644	0,590	0,586	0,573	0,506	0,481
age		6,762***	6,777***	6,885***	7,449***	7,467***	7,489***	7,591***	7,666***
edad2		0,913***	0,913***	0,912***	0,909***	0,909***	0,909***	0,908***	0,908***
varon			0,814***	0,797***	0,802***	0,803***	0,802***	0,801***	0,799***
nbi				0,468***	0,649***	0,683***	0,687***	0,693***	0,708***
clima					1,221***	1,150***	1,149***	1,149***	1,156***
edujefeh						1,078***	1,077***	1,074***	1,069***
jefeinah							0,941	0,958	0,979
jefedeh							0,738*	0,730**	0,705**
part_ext								13,434***	4,528
gba									0,224**
noa									0,111***
nea									0,118***
pampa									0,132***
cuyo									0,160***
pata									0,196***
Constante	15,38***	0,006***	0,007***	0,009***	0,001***	0,001***	0,001***	0,0004***	0,004***
Observaciones	23.570	23.570	23.570	23.570	23.570	23.570	23.570	23.570	23.570
PseudoR ²	0,000	0,192	0,193	0,207	0,242	0,247	0,248	0,252	0,257

Fuente: Elaboración propia en base a datos la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU-INDEC).

Nota: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,10, sin asterisco significa estadísticamente no significativo.

Tabla A8: Descomposición del efecto dotación y efecto propensión. Argentina, 2010.

	4 a 17 años				12 a 17 años			
	Dotaciones		Coeficientes		Dotaciones		Coeficientes	
	Diferencia	%	Diferencia	%	Diferencia	%	Diferencia	%
age	-0.072	-1795%	0.138	304%	0.020	138%	-1.105	-1760%
edad2	0.081	2009%	-0.075	-165%	-0.002	-14%	0.529	842%
varon	0.000	-2%	-0.003	-6%	0.000	-2%	-0.010	-15%
clima	0.007	186%	0.009	20%	0.017	123%	0.036	57%
nbi	0.005	135%	-0.005	-10%	0.007	52%	-0.008	-13%
jefah	0.000	0%	-0.003	-7%	0.000	0%	-0.003	-6%
jefeinah	-0.001	-19%	0.000	1%	-0.002	-13%	0.001	2%
jefedeh	0.000	0%	-0.001	-2%	0.000	-1%	-0.001	-2%
part_ext	-0.017	-413%	0.024	53%	-0.038	-266%	0.043	69%
oc					0.012	82%	0.001	2%
constante			-0.040	-88%			0.580	923%
Dif. total	0.004	100%	0.045	100%	0.014	100%	0.063	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos I-PUMS.