

Carlos Freytes • Germán Lodola

REDUCIR DESIGUALDADES

El impacto de la AUH sobre el desempeño educativo
en las escuelas secundarias técnicas

REDUCIR DESIGUALDADES

El impacto de la AUH sobre el desempeño educativo
en las escuelas secundarias técnicas

Carlos Freytes • Germán Lodola

Prólogo de Jaime Perczyk

REDUCIR DESIGUALDADES

El impacto de la AUH sobre el desempeño educativo
en las escuelas secundarias técnicas

Freytes, Carlos

Reducir desigualdades: el impacto de la AUH sobre el desempeño educativo
en las escuelas secundarias técnicas / Carlos Freytes; Germán Lodola.

1a edición especial, Villa Tesei: Libros de UNAHUR, 2020.

160 p., 23 x 15 cm. (Ciencia Abierta)

ISBN 978-987-47285-9-3

1. Políticas Públicas. 2. Derecho a la Educación. 3. Protección Social. I. Lodola, Germán. II. Título.
CDD 379.1

1ª edición, noviembre de 2020

© 2020, Universidad Nacional de Hurlingham, Vergara 2222, Villa Tesei,
provincia de Buenos Aires, Argentina (B1688GEZ).

www.unahur.com.ar/libros-de-unahur



Rector

Lic. Jaime Perczyk

Vicerrector

Mg. Walter Wallach



Jefa Departamento editorial

Silvana Daszuk

Diseño de maqueta y diagramación

Verónica Feinmann

Corrección

Alejandro Palermo

ISBN 978-987-47285-9-3

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier idioma, sin autorización expresa de la universidad.

Impreso en Argentina. Hecho el depósito que marca la ley 11723.

Índice

SOBRE LA COLECCIÓN CIENCIA ABIERTA, Juan Pedrosa	9
PRÓLOGO, Jaime Perczyk	11
AGRADECIMIENTOS	13
1. Introducción	15
2. Los Programas de Transferencias Condicionadas de Ingreso en América Latina y su impacto sobre la educación, con la colaboración de Sofía Vidotto y Marcelo Mangini	27
Introducción	27
El impacto de los PTCI sobre la educación en América Latina	29
El Programa de Educación, Salud y Alimentación en México	31
El Programa Bolsa Familia en Brasil	32
El Programa Más Familias en Acción en Colombia, y la Red de Protección Social en Nicaragua	33
La Asignación Universal por Hijo para Protección Social en la Argentina	35
La Educación Técnico Profesional en la Argentina	40
Conclusión	45
Bibliografía	46

3. Generación de datos y caracterización del perfil de los estudiantes de la Educación Técnico Profesional,	
con la colaboración de Ismael Cassini	55
Introducción	55
La generación de datos	56
Diseño muestral y ponderación de datos	61
Perfil sociodemográfico de los y las estudiantes	70
Recepción declarada de la AUH y tratamiento de las no-respuestas	75
Desempeño escolar de los y las estudiantes	80
Conclusión	85
Bibliografía	86
Anexo: cuestionario de la encuesta	88
4. El impacto de la AUH en el desempeño educativo de los y las estudiantes de la Educación Secundaria Técnica: una aproximación econométrica	
	99
Introducción	99
La indagación empírica del impacto de la AUH: estrategias alternativas de inferencia causal	102
El impacto de la AUH en el desempeño escolar: el modelo base	106
Comportamientos individuales de los y las estudiantes como variables mediadoras del impacto de la AUH	118
Características del hogar y desempeño educativo	121
Medidas alternativas de contexto socioeconómico y efectos condicionales	126
Conclusión	135
Bibliografía	137
Anexo	141
5. Conclusiones	153
SOBRE LOS AUTORES, LOS COLABORADORES Y LA COLABORADORA	157

Sobre la colección Ciencia Abierta

La colección Ciencia Abierta, de la editorial Libros de UNAHUR, es hija de una decisión estructural e identitaria, tomada en el período fundacional de nuestra Universidad: comenzar las actividades científicas y tecnológicas, la producción de conocimiento, la investigación y el desarrollo desde el primer día de vida, en paralelo con las actividades académicas, culturales y recreativas que se ofrecen a la comunidad.

La Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) puso el foco, desde su origen, en las demandas del territorio que la circunda y ha extendido esas fronteras de acuerdo al carácter de las necesidades y problemáticas que se detectan o se reciben. Así, Villa Tesei, Hurlingham, el “viejo” partido de Morón, el Conurbano Oeste, el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), la provincia de Buenos Aires, la Argentina, Latinoamérica, en ese orden, todos son territorios de influencia que la Universidad abraza proponiendo un modelo de construcción de conocimiento colectivo, participativo, interdisciplinario, a partir de problemáticas relevantes, pertinentes y oportunas para comprender la realidad social y actuar sobre ella transformándola en un sentido emancipador.

El diálogo constante con los actores del territorio permitió seleccionar una serie de temas que, ya sea por su importancia estratégica para el desarrollo local o por la urgente necesidad de intervención, marcaron la definición de las primeras líneas de investigación de la UNAHUR. La escuela secundaria; la atención primaria de la salud; aplicaciones biotecnológicas para el agro, la salud y la alimentación, y la mejora de las pymes y la industria conforman esta familia inicial de tópicos de interés, que la UNAHUR aborda teniendo en cuenta su color local, con el objetivo de generar mejoras en la calidad de la comunidad.

Entre sus objetivos fundamentales, el sello Libros de UNAHUR se propone como una plataforma para poner en circulación y difundir el conocimiento y las producciones científicas y culturales surgidas del seno de esta Universidad del Conurbano bonaerense. Y, específicamente, esta colección Ciencia Abierta procura abrir espacios para que sus investigadores, investigadoras, docentes y especialistas en general se sumen a un debate científico y académico riguroso, innovador, significativo y con sensibilidad social en sus campos de trabajo.

Esta colección es una invitación, de este modo, a conocer el territorio de la UNAHUR: su problemáticas, sus necesidades, sus desafíos. También, a conocer a la propia UNAHUR en su hacer y en quienes la hacen: la producción de sus investigadoras e investigadores, sus intereses, sus capacidades, sus fortalezas y valores.

Quedan, entonces, invitados e invitadas a apropiarse de los aportes que, desde el segundo cordón del Conurbano bonaerense, la Universidad Nacional de Hurlingham pretende sumar a los esfuerzos por alcanzar la “felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación”.

Juan Pedrosa

Secretario de Investigación UNAHUR

Prólogo

El libro que el lector y la lectora tienen ante sí reúne los resultados de una investigación que aborda la relación entre las políticas sociales de protección a los sectores vulnerables, en particular la Asignación Universal por Hijo (AUH), y la dinámica de los procesos educativos en cuatro municipios del Conurbano bonaerense vecinos de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). El estudio de la inclusión y la calidad educativas constituye una de las preocupaciones medulares de la UNAHUR que promueve, a través de diferentes políticas académicas, la articulación entre el análisis empírico riguroso y las problemáticas escolares presentes en nuestra región. Este trabajo, además, centra su atención en el rendimiento de jóvenes de las escuelas secundarias de la Educación Técnico Profesional, reconociendo la centralidad que tiene esta modalidad de enseñanza en su vinculación con la matriz económico-productiva nacional y con el mercado de trabajo.

Los resultados de esta investigación son alentadores ya que sustancian efectos positivos de la AUH sobre el desempeño educativo de los y las adolescentes receptores del programa, tanto en términos de las calificaciones obtenidas como en relación con el tiempo que dedican al estudio.

Este impacto, como muestran los autores, es mayor en escenarios de mayor vulnerabilidad socioeconómica, lo que permite concluir que la AUH tiene un componente igualitario o compensatorio de las inequidades educativas de origen que, en muchos casos, el propio funcionamiento del sistema reproduce.

Esperamos que este libro contribuya a forjar conocimiento sobre la necesidad de profundizar las políticas públicas orientadas a promover la inclusión y la calidad educativas. Anhelamos, además, que sea de utilidad para la gran cantidad de estudiantes, docentes y directivos y directivas de los municipios estudiados (Hurlingham, Ituzaingó, Morón y San Miguel) y de otros distritos del Conurbano bonaerense. La concreción del derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños, las niñas y adolescentes es un objetivo permanente que debe movilizar todos nuestros esfuerzos. Este libro es un paso importante en esa dirección.

Jaime Perzcyk
Rector UNAHUR

Agradecimientos

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado en la UNAHUR durante los años 2018 y 2019, en el marco de la convocatoria PIUNAHUR 2, de la Secretaría de Investigación de la Universidad. Ese proyecto recibió un subsidio del Fondo Nacional de Investigación de Educación Técnico Profesional (FONIETP, NRU 241) del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), que contribuyó enormemente a la realización de una encuesta presencial a cuatrocientos estudiantes de siete escuelas secundarias técnicas ubicadas en el Oeste del Conurbano de la provincia de Buenos Aires. Una parte sustancial de la investigación y el trabajo de campo contó con la colaboración de Ismael Cassini, Marcelo Mangini y Sofía Vidotto, quienes además participaron en la redacción de algunos capítulos que componen esta edición.

Agradecemos muy especialmente al Rector de la UNAHUR, Jaime Perczyk, al Vicerrector y Rector en ejercicio, Walter Wallach, al Secretario de Investigación, Juan Pedrosa, y a los y las participantes de los encuentros de avance de proyectos de investigación PIUNAHUR 2, donde fueron presentados los resultados preliminares de nuestro trabajo. Agradecemos también de manera especial a todas las personas,

inspectores regionales, inspectores de escuela, directoras y directores, vicedirectores de los establecimientos, docentes, preceptores y personal administrativo, que facilitaron la realización de nuestro trabajo en cada una de sus instancias, desde permitirnos el ingreso al colegio hasta facilitarnos los boletines de calificaciones y asistencia de los alumnos, bajo absolutas normas de confidencialidad y anonimato: Carlos Álvarez, Iris Noemí Argañaraz, Fernando Barreiro Lozano, Francisco Bejar, Gabriel Chacón, Ángel Cultraro, Ulises Foti, Gladys Giordana, Guillermo Gont, Carlos Marcos, Graciela Novaresi, Silvina Rita Pellicciotta, Carmen Ruiz Pérez, Elsa Valenzuela y Anabella Molina, quien nos brindó asistencia técnica durante parte del proyecto.

Finalmente, queremos hacer una mención especial para todas y todos los jóvenes estudiantes que fueron encuestados, por su gentileza, seriedad y compromiso. Realmente disfrutamos mucho hacer este trabajo con ustedes.

Carlos Freytes y Germán Lodola

1. Introducción

Este libro presenta el diseño y los resultados de una investigación que examina de manera sistemática el impacto de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH), uno de los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) más relevantes de la región, sobre el desempeño educativo de estudiantes secundarios cuyos hogares son receptores de esta política. A diferencia de un número creciente de estudios que abordan el vínculo entre políticas asistenciales y resultados educativos a nivel agregado, tanto en términos de indicadores de acceso a la educación (matriculación y asistencia) como de finalización (deserción intraanual y terminalidad), este trabajo se concentra en el desempeño efectivo de alumnos y alumnas a nivel individual.

En su recorte empírico, este libro se inscribe, en primer lugar, en preocupaciones de largo aliento sobre la contribución esperada de la educación formal al bienestar social y la prosperidad económica. Una de las principales razones que motivó la inclusión de condicionalidades educativas en los denominados PTCI, como la AUH, radica en que la educación es considerada un medio fundamental para la acumulación de capital humano durante la primera infancia y la adolescencia. Así,

los PTCI no solo se proponen mejorar los ingresos de los hogares pertenecientes a los segmentos más vulnerables de la población, sino también crear condiciones propicias para quebrar el círculo de transmisión intergeneracional de la pobreza, promoviendo la asistencia escolar de niños, niñas y jóvenes receptores de las transferencias monetarias. La expectativa es que la continuidad educativa y la adquisición de saberes y destrezas a lo largo de sus trayectorias escolares, a su turno, incidan sobre sus ingresos futuros como personas adultas. Esta expectativa se funda en un hallazgo recurrente de la literatura nacional e internacional que identifica, a escala individual, un decisivo impacto del nivel educativo (en términos de años de escolaridad formal) sobre las posiciones que se ocupan en la jerarquía profesional en la edad adulta y, consecuentemente, en los ingresos de las personas.

La literatura también documenta que existe una correlación positiva entre la educación promedio de la población de un país y el desempeño económico de este. Esta asociación se debe, fundamentalmente, al hecho de que la educación formal genera, por la vía de acumulación de capital humano, externalidades positivas para el conjunto de la economía. Dejando de lado los naturales problemas de endogeneidad asociados a este argumento, la evidencia empírica efectivamente sustancia que la población de los países de mayor desarrollo económico (en términos de PBI per cápita o, incluso, considerando indicadores multidimensionales de desarrollo tales como el Índice de Desarrollo Humano) tiene, en promedio, más años de educación formal. Ese grupo de países también obtiene mejores rendimientos educativos en relevamientos sistemáticos, como las pruebas del *Programme for International Student Assessment* (PISA, por su sigla en inglés) y otros tests estandarizados orientados a evaluar los aprendizajes de los estudiantes, especialmente los de nivel secundario. En esas comparaciones internacionales, los países de América Latina exhiben resultados que los colocan por detrás de las naciones desarrolladas y otras regiones de la periferia global como el Sudeste asiático (OCDE, 2016).

Uno de los corolarios centrales de estos hallazgos empíricos es que el acceso y la terminalidad educativos son importantes no solamente desde una perspectiva de consagración de derechos –en la que reside

la justificación última para promover el acceso a una educación universal, pública, gratuita y de calidad– sino también desde la óptica del bienestar individual y colectivo. Resulta evidente que estas preocupaciones informaron durante largos períodos las políticas públicas educativas en la Argentina. Tal fue la motivación, por ejemplo, de las leyes que establecieron la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria. No obstante, entre la población alcanzada por esa obligación del Estado, son los y las adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria (especialmente, los más jóvenes) quienes muestran mayor propensión a no completar sus estudios (Ferreyra *et al.*, 2017). Recientemente, un estudio ha estimado que alrededor de medio millón de jóvenes en la Argentina está fuera de la escuela secundaria, y solo la mitad de quienes ingresan finalizan sus estudios (Buchbinder, McCallum y Volman, 2019), una dolorosa tendencia que también se registra en otros países de la región.

Para revertir esa situación, es necesario acumular conocimiento respecto de los factores que determinan el acceso a la educación formal, el tiempo que niños, niñas y jóvenes permanecen en la escuela, y el nivel de conocimiento que incorporan.

En este marco de discusión, cobra relevancia analizar el funcionamiento de los PTCI ya que estas políticas establecen incentivos orientados a promover que menores y adolescentes de los hogares receptores asistan a la escuela, permanezcan en ella y completen sus estudios cumpliendo, de esta forma, con los años de escolaridad obligatoria. Al condicionar una parte de la transferencia monetaria a la verificación del cumplimiento de matriculación y asistencia escolar, estos programas se proponen en la práctica modificar el cálculo de los adultos del hogar respecto al costo de oportunidad que representa la continuidad de sus hijos e hijas en la escuela. No obstante, si bien la asistencia y permanencia en los establecimientos educativos es una condición necesaria para que se verifiquen resultados positivos en los rendimientos escolares, no es una condición suficiente. Resulta también decisiva la continuidad de las trayectorias educativas, en términos de terminalidad de los niveles formales de estudio y la calidad de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el ámbito escolar.

En este orden de ideas, adquiere relevancia indagar, tal como hace este estudio, si los programas de transferencia de ingresos con amplia cobertura, como la AUH, tienen un impacto en los procesos de aprendizaje y en el desempeño escolar. Esta preocupación es congruente con el estado de la discusión especializada sobre los efectos de los PTCI en los logros educativos. Se ha señalado, por ejemplo, que para maximizar los efectos potenciales de estos programas en la educación, la condicionabilidad asociada al cumplimiento de la obligatoriedad educativa debería combinarse con otras acciones de política pública que mejoren la calidad de la oferta de los servicios educativos y, crucialmente, con mecanismos de monitoreo que se concentren en los resultados escolares en lugar de poner el acento en el mero uso de los servicios educativos (Edo y Marchionni, 2018).

En segundo lugar, este libro se concentra en una modalidad de enseñanza del sistema educativo argentino que ha sido escasamente analizada por la literatura existente: la Educación Técnico Profesional (ETP). Esta modalidad de estudios secundarios ocupa un lugar clave en la intersección entre la preocupación por los resultados educativos y la preocupación por la acumulación de capital humano en relación con un horizonte de desarrollo económico. En efecto, como se discute con más detalle en el capítulo 2, la ETP promueve, desde su origen, una articulación más estrecha entre los contenidos impartidos por el sistema educativo formal y las destrezas y competencias requeridas por el sistema productivo, teniendo como meta la inserción laboral de los y las jóvenes en actividades y perfiles técnico profesionales para los cuales existe una demanda efectiva en el mercado. Se trata de un modelo de enseñanza generalizado en las denominadas *economías coordinadas de mercado*, como Alemania, Austria y los países escandinavos, donde es usualmente cogestionada por sindicatos y asociaciones empresarias. Al papel clave que desempeña la ETP en dichas economías le han sido atribuidas, por ejemplo, las proezas exportadoras del sector industrial alemán, basado en gran medida en un modelo intensivo de adquisición de competencias coespecíficas por parte de los trabajadores del sector (Hall y Soskice, 2001).

Desde una perspectiva comparada, y no obstante los indicadores de rendimiento educativo ubican a América Latina muy por detrás de los

resultados obtenidos por el conjunto de las naciones desarrolladas, a lo largo de los años los países de la región han invertido comparativamente muy poco en capacitar a sus futuros trabajadores (Fiszbein, Oviedo y Stanton, 2016). La literatura atribuye este fenómeno a lo que se conoce como la “trampa del bajo nivel de competencias”. Esto es, la falta de una abundante oferta de trabajadores calificados desincentiva la inversión en actividades o sectores que demandan un nivel elevado de competencias técnicas. La ausencia de oportunidades laborales en actividades de ese tipo, sumada al hecho de que las grandes empresas multinacionales y los grupos económicos domésticos resuelven sus necesidades de capacitación dentro de la firma, desincentiva, desde el punto de vista de los propios jóvenes, la “inversión” individual necesaria para la adquisición de tales competencias (Berg, Ernst y Auer, 2006; Schneider, 2009, 2013; Doner y Schneider, 2016). Los incentivos mal alineados desde el punto de vista de la demanda y la oferta de la adquisición de competencias técnicas configuran, así, una complementariedad negativa o un equilibrio vicioso que resulta extremadamente difícil de romper. Este escenario, en el contexto de cierto estigma social y falta de prestigio profesional asociado a una educación que busca fortalecer capacidades técnicas específicas, desalienta la opción por la Educación Técnica en el nivel secundario. Esto es especialmente problemático, dado que la educación secundaria constituye el nivel de enseñanza más importante para la formación laboral.

De esta forma, pese a que han sido ampliamente documentados los efectos positivos de la Educación Técnica sobre la inserción laboral, la productividad y el desarrollo económico en las democracias avanzadas, en América Latina y el Caribe esta modalidad de estudios ha tendido a quedar relegada a los sectores bajos y medio-bajos, donde generalmente los y las jóvenes terminan sus estudios secundarios para tener una salida laboral rápida a un mercado de trabajo que resulta inestable y expulsivo. En cambio, los adultos jóvenes pertenecientes a otros sectores sociales prefieren seguir una orientación académica durante el nivel secundario y/o terciario, aun cuando las cifras indican que es probable que no logren terminar la educación superior. Esto ocurre tanto en los países de la región donde la educación superior es pública y gratuita, como en

aqueellos otros países donde el acceso a la universidad es preponderantemente privado y está fuertemente acotado a los sectores sociales de mayores ingresos.¹

En suma, desde una perspectiva preocupada por la inserción laboral de los jóvenes, en especial en escenarios de complementariedades negativas, la ETP tiene un rol clave que cumplir ya que promueve la articulación efectiva de los contenidos y las destrezas adquiridos en el ámbito de la educación formal con las demandas del sistema productivo y el mundo del trabajo. De manera similar, la dinámica de autoselección de los adolescentes de sectores bajos y medios-bajos a la ETP implica que allí se encuentra una de las llaves posibles para facilitar el acceso de este segmento de la población al mundo del empleo formal en términos congruentes con el desarrollo productivo del país. En este sentido, se ha argumentado de manera convincente que los efectos positivos de los PTCI sobre la Educación Técnica constituyen un indicador de la medida en que estos programas, motivados en su origen por un objetivo de equidad y reparación social, contribuyen a mejorar efectivamente la base de capital humano de la población en el largo plazo (Whetten, Fontenla y Villa, 2018).

En el marco de la preocupación general por el vínculo entre las políticas asistenciales de ingreso y los procesos educativos, que se analiza en profundidad en el capítulo 2, este libro desarrolla tres temas principales. En primer lugar, el capítulo 3 caracteriza la población estudiantil que concurre a la ETP en el ámbito geográfico que abarca la investigación, tanto respecto de los atributos individuales de los alumnos y las alumnas como en cuanto a las características y dinámicas del núcleo familiar, y las

1. En efecto, aunque el acceso a la educación superior en la región aumentó durante los últimos años, en una docena de países más del 40 % de los y las estudiantes que se matriculan en educación superior no llegan a graduarse (Fiszbein, Guerrero y Rojas, 2016). Además, completar un título de licenciatura lleva más años que en otras partes del mundo, y quienes logran hacerlo a menudo tardan más del tiempo formalmente estipulado (Ferreyra *et al.*, 2017). En la medida en que los sectores medios y medios-altos tienen mayores recursos para lidiar con la incertidumbre asociada a las bajas tasas de graduación y la extensión de los tiempos de estudio, existe un riesgo cierto de que la opción masiva por la educación superior, incluso si es gratuita, se transforme en un mecanismo de reproducción de la desigualdad social.

condiciones del hogar. En segundo lugar, el capítulo 4 estima, mediante técnicas de estadística multivariada (lineal y probabilística), el impacto que tiene proceder de un hogar receptor de la AUH sobre cuatro dimensiones, objetivas y subjetivas, del desempeño escolar: rendimiento (calificaciones), asistencia (presentismo), repitencia y dedicación al estudio. En tercer lugar, a través de un método novedoso de georreferenciamiento del hogar de los alumnos e indicadores de vulnerabilidad social a nivel del radio censal (unidad geográfica de unas 300 viviendas), el capítulo 4 también examina los efectos directos e interactivos de factores contextuales vinculados a las características sociodemográficas y ambientales del entorno donde residen los estudiantes sobre su *performance* escolar.

Al analizar los determinantes individuales y contextuales del rendimiento educativo, la presente investigación se inscribe dentro de una corriente reciente de estudios que complejizan los modelos clásicos de desempeño escolar –los cuales postulan que la decisión de estudiar depende simplemente de un cálculo racional en el que los individuos comparan los retornos futuros esperados de asistir a clase versus los costos directos de no hacerlo y los costos de oportunidad (básicamente el tiempo) que insume asistir–, al señalar la importancia de otros factores vinculados al nivel de ingreso, las dinámicas familiares y las influencias del entorno territorial de vulnerabilidad (Barrera-Osorio *et al.* 2009).

El trabajo de campo en el que se basan los resultados que se presentan en los siguientes capítulos consistió en la realización de una encuesta presencial a cuatrocientos estudiantes que en el año 2018 concurrían al quinto año de siete escuelas secundarias técnicas de gestión pública aleatoriamente seleccionadas dentro de una muestra ponderada de establecimientos localizados en los municipios de Hurlingham, Ituzaingó, Morón y San Miguel. La selección de esta cohorte respondió al hecho de que un estudio diacrónico requería comparar estudiantes de hogares que recibían la AUH con estudiantes que no la recibían. Debido a que el programa limita su recepción a jóvenes hasta los 18 años, el quinto año del secundario técnico es, asumiendo no repitencia, el último año en el que todos los alumnos y las alumnas deberían ser menores que esa edad. Así, esta decisión minimizó la posibilidad de que, en el universo de estudiantes, los no receptores de la AUH fueran meramente los y las jóvenes

mayores de 18 años al momento de administrar el instrumento de la encuesta. Además de las respuestas de los alumnos y las alumnas, en el mismo operativo de campo fue relevada, a partir de los registros escolares de cada establecimiento educativo, información administrativa sobre las calificaciones, presentismo y repitencia de los y las jóvenes que participaron de la encuesta. En el proceso de sistematización de estas fuentes de datos se observaron los recaudos necesarios para garantizar el anonimato de los y las estudiantes.

Los resultados de los modelos de regresión que se presentan en el capítulo 4 sustancian, por un lado, que la percepción de la AUH mejora significativamente el desempeño educativo objetivo de los alumnos y las alumnas de hogares receptores, medido en términos del promedio de calificaciones obtenidas en las materias comunes a las diferentes orientaciones de la ETP y, en ocasiones, en las asignaturas técnicas o específicas de cada orientación. Asimismo –aun luego de controlar por otros factores a nivel individual, del núcleo familiar y del hogar del alumno, y de los propios establecimientos educativos–, la evidencia indica que la recepción de la AUH impacta positivamente sobre el desempeño *subjetivo*, es decir, la cantidad de horas diarias que un estudiante reporta dedicarle al estudio. Por otro lado, y en línea con la literatura especializada, los resultados documentan la importancia del contexto. Concretamente, la evidencia indica de manera concluyente que la prevalencia de indicadores asociados a la precariedad socioeconómica y ambiental (tales como pobreza, hacinamiento y deficiencias en el acceso a servicios públicos básicos) en el barrio donde vive el o la estudiante afecta de manera negativa ambas dimensiones, objetiva y subjetiva, del desempeño educativo. Por último, los resultados estadísticos también muestran un efecto condicional de la AUH al contexto socioeconómico. Esto significa que la incidencia compensadora (o igualadora) del programa es sustancialmente mayor en entornos de vulnerabilidad más desfavorables.

Este libro profundiza en varios sentidos el conocimiento existente sobre los efectos de la AUH en los procesos educativos. Primero, amplía el análisis al incorporar medidas reales y subjetivas de rendimiento escolar inexploradas por la literatura. Al tener en cuenta estas cuestiones, el estudio desplaza el foco central de atención desde la inclusión

educativa promovida por la AUH hacia el impacto que supone una política de estas características para el desempeño de niños, niñas y jóvenes de hogares receptores. Segundo, mientras que los estudios previos analizan exclusivamente a estudiantes de escuelas normales, sea de nivel preescolar, primario o secundario, este libro examina a los alumnos y las alumnas de las escuelas secundarias técnicas, que en comparación poseen rasgos distintivos en sus perfiles sociales y trayectorias educativas. Tercero, esta investigación capta de forma más adecuada que la literatura existente el papel del contexto socioeconómico sobre el rendimiento escolar. Típicamente, a la hora de explorar los determinantes contextuales del desempeño, los analistas observan atributos del núcleo familiar y del hogar que en verdad no reflejan propiedades del entorno. En cambio, utilizar el radio censal como unidad de análisis permite una aproximación más fina a las características del territorio. Finalmente, los hallazgos de este trabajo son también importantes desde el punto de vista de la política pública, ya que pueden orientar el diseño de medidas tendientes a mejorar la *performance* y potencialmente la terminalidad de los y las estudiantes en la Argentina.

Bibliografía

- BARRERA-OSORIO, Felipe y Leigh LINDEN, “The Use and Misuse of Computers in Education. Evidence from a Randomized Experiment in Colombia”, *Policy Research Working Paper*, núm. 4836 [en línea], Washington, D.C., World Bank, 2009, disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/346301468022433230/The-use-and-misuse-of-computers-in-education-evidence-from-a-randomized-experiment-in-Colombia> [consulta: 17 de octubre de 2019].
- BERG, Janine, Christopher ERNST y Peter AUER, *Enfrentando el desafío del empleo: Argentina, Brasil y México en una economía globalizada*, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2006.
- BUCHBINDER, Nicolás, Axel MCCALLUM y Víctor VOLMAN, *El estado de la educación en la Argentina* [en línea], Ciudad de Buenos Aires, Observatorio Argentinos por la Educación, 2019, disponible en: <https://>

cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf [consulta: 17 de octubre 2019].

DONER, Richard y Ben Ross SCHNEIDER. “The Middle-Income Trap: More Politics than Economics”, *World Politics*, vol. 68, núm. 4, 2016.

_____, “Technical Education in the Middle Income Trap: Building Coalitions for Skill Formation”, en *The Journal of Development Studies*, vol. 56, núm. 4, 2019.

EDO, María y Mariana MARCHIONNI, “Fading Out Effect or Long Lasting Nudge? The Impact of a Conditional Cash Transfer Program Beyond Starting the School Year in Argentina”, Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (CEDLAS), Documento de Trabajo núm. 25, 2018.

FERREYRA, María Marta, Ciro AVITABILE, Javier BOTERO ÁLVAREZ, Francisco HAIMOVICH PAZ y Sergio URZÚA, *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean* [en línea], Washington D.C., Banco Mundial, 2017, disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/271781495774058113/pdf/114771-PUB-PUBLIC-PUBDATE5-2-17.pdf> [consulta: 17 de octubre de 2019].

FISZBEIN, Ariel, Gabriela GUERRERO y Vanessa ROJAS, *Medición del desarrollo infantil en América Latina: Construyendo una agenda regional* [en línea], Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 2016, disponible en: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/12/Medicio%CC%81n-del-Desarrollo-Infantil-en-America-Latina-FI-NAL-1.pdf> [consulta: 15 de octubre de 2019].

FISZBEIN, Ariel, María OVIEDO, Sarah STANTON, *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe* [en línea], Caracas, Confederación Americana de Fomento (CAF), 2016, disponible en: https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1345/CAF_EducacionTecnica.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consulta: 14 de octubre de 2019].

HALL, Peter A. y David SOSKICE, “An Introduction to Varieties of Capitalism”, en Peter A. Hall y David Soskice (eds.), *Varieties of Capitalism*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

OCDE, *PISA 2015 Results (Volume 1): Excellence and Equity in Education* [en línea], Paris, PISA - OECD Publishing, 2016, disponible en:

https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#page4 [consulta: 10 de octubre de 2019].

SCHNEIDER, Ben Ross, “Hierarchical Market Economies and Varieties of Capitalism in Latin America” [en línea], *Journal of Latin American Studies*, vol. 41, núm. 3, 2009, disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0022216X09990186> [consulta: 11 de octubre de 2019].

_____, *Hierarchical Capitalism in Latin America: Business, Labor, and the Challenges of Equitable Development*, Cambridge, Cambridge University Press, New York, 2013.

WHETTEN, Justine, Matías FONTENLA y Kira VILLA, “Opportunities for Higher Education: The Ten-year Effects of Conditional Cash Transfers on Upper-secondary and Tertiary Enrollments”, *Oxford Development Studies*, vol. 47, núm. 2, 2018.

2. Los Programas de Transferencias Condicionadas de Ingreso en América Latina y su impacto sobre la educación

Con la colaboración de Sofía Vidotto y Marcelo Mangini

Introducción

Los denominados Programas de Transferencias Condicionadas de Ingreso (PTCI) comenzaron a implementarse de forma masiva en América Latina a principios del siglo XXI. Esquemáticamente, esta política novedosa de protección social consiste en el otorgamiento de una transferencia monetaria a hogares vulnerables condicionada al cumplimiento de determinados requisitos en materia de salud y educación por parte de los niños, niñas y jóvenes receptores. De esta forma, los PTCI persiguen objetivos específicos de corto, mediano y largo plazo. En el corto plazo, el propósito es transferir ingresos para que las familias en condición de vulnerabilidad económica superen el umbral de pobreza. En el mediano plazo, estos programas garantizan el acceso de la población receptora a servicios sanitarios y educativos para que los menores, en particular los de corta edad, puedan desarrollar su capital humano. A diferencia de los programas de asistencia social focalizados implementados durante los años ochenta y noventa en la región (Graham, 2010), en los cuales la asistencia social operaba como un mecanismo contingente para corregir fallas de mercado

asignando indirectamente recursos a poblaciones acotadas en situación de necesidad material, los PTCI universalizan la transferencia de recursos monetarios directamente a los jefes y las jefas de hogar para que administren el beneficio en favor de sus hijos e hijas. Por último, el objetivo de largo plazo consiste en promover el ingreso de los y las jóvenes receptores al mercado formal de trabajo para romper, así, con el círculo intergeneracional de reproducción de la pobreza (Cecchini y Madariaga, 2011).

Existe una amplia literatura empírica que analiza el impacto de los PTCI sobre varios aspectos del proceso educativo. Estas investigaciones documentan consistentemente efectos positivos de los programas sobre indicadores de acceso a la educación (escolarización y asistencia a la escuela) e indicadores de finalización (deserción intraanual y terminabilidad de los estudios). Tales efectos tienden a ser mayores entre niños y niñas de hogares más pobres, cuyos niveles de escolarización son inicialmente más bajos; entre jóvenes que están finalizando los estudios secundarios, para quienes el riesgo de deserción escolar es comparativamente mayor debido a la necesidad de incorporarse prematuramente al mercado de trabajo; y entre las mujeres más que entre los varones.

Este capítulo examina en profundidad la literatura existente sobre el impacto de los PTCI en la educación formal. Primero, se repasan algunas experiencias recientes de gran envergadura implementadas en América Latina, particularmente el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) en México, y el Programa Bolsa Familia en el Brasil, junto con otras medidas de menor grado de cobertura pero igualmente relevantes diseñadas en Colombia y Nicaragua. Segundo, se discuten los trabajos que exploran esta misma temática en la Argentina a través del estudio de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH). Más allá de las importantes contribuciones de estas investigaciones para comprender la dinámica que vincula las políticas de protección social con el desarrollo educativo en la escuela primaria y secundaria en nuestro país, al momento no existen estudios que analicen los efectos de la AUH sobre aspectos directamente relacionados con el rendimiento educativo de niños, niñas y jóvenes. Asimismo, los estudios previos tampoco han examinado cómo se desenvuelve la AUH entre los menores beneficiarios que participan de la Educación Técnico Profesional (ETP).

La primera vacancia puede responder, como se discutió en el capítulo introductorio, a las dificultades que se presentan al momento de operacionalizar una medida adecuada de *desempeño escolar*. Como se verá en detalle en el capítulo 3, este trabajo avanza dos medidas novedosas de desempeño: una objetiva, construida a partir de las calificaciones e inasistencias reportadas por las mismas instituciones educativas, y otra subjetiva, basada en el tiempo de dedicación al estudio reportado por los propios estudiantes encuestados. La segunda vacancia de la literatura que examina el impacto de la AUH en la educación es llamativa, considerando que la ETP es una modalidad de educación formal especialmente requerida por adolescentes de sectores de ingresos medios-bajos y bajos, quienes son también los principales beneficiarios de los PTCI. Además, la ETP persigue y cumple un doble papel de crucial importancia en países en vías de desarrollo como la Argentina: preparar a los y las jóvenes para continuar sus estudios en carreras técnicas, terciarias y universitarias, y proporcionar una formación adecuada para su ingreso en el mercado formal de empleo al finalizar la escuela secundaria.

En este capítulo, entonces, se discute la necesidad de desarrollar investigación empírica aplicada sobre el impacto de la AUH en el ámbito de la Educación Técnica. Para ello, se presenta una contextualización histórica de la ETP en la Argentina, se describen las características salientes del sistema y se analizan los principales cambios operados recientemente en el sector como consecuencia de las reformas introducidas por la Ley Nacional de Educación y la Ley de Educación Técnico Profesional sancionadas a mediados de los años 2000.

El impacto de los PTCI sobre la educación en América Latina

Con la llegada al poder de los gobiernos de la llamada “nueva izquierda” (Levitsky y Roberts, 2011), América Latina fue testigo de una notable expansión de las políticas de protección y asistencia social (Garay, 2016; Holland, 2017). Una buena parte de los países de la región ampliaron sus estados de bienestar al incorporar a millones de ciudadanos que hasta ese momento habían permanecido virtualmente excluidos de los

esquemas de protección existentes. El pilar central de este cambio de paradigma en el ámbito de la protección social son los PTCI. Estos programas se caracterizan por distribuir recursos monetarios a menores de hogares en situación de pobreza o de pobreza extrema, condicionando la recepción del beneficio al cumplimiento efectivo de una serie de contraprestaciones básicas en materia de salud (realización de controles prenatales para madres embarazadas y/o consultas médicas periódicas, y cumplimiento del calendario de vacunación para menores) y educación (escolarización y asistencia a la escuela). Implementados originalmente en México, el Brasil y Honduras hacia finales del siglo pasado y comienzos del presente, los PTCI rápidamente se extendieron hasta cubrir en la actualidad a unos cincuenta países en desarrollo (Molina Millán *et al.*, 2019). Tal expansión implicó un aumento considerable de la población vulnerable cubierta. Según los últimos datos comparados disponibles para América Latina y el Caribe, la cobertura de hogares pasó de 21 millones en 2006 a casi 30 millones diez años después. Los programas con mayor nivel absoluto de cobertura son los implementados en la Argentina, el Brasil, Colombia, México y el Perú (Cecchini y Atuesta, 2017).

Numerosas evaluaciones documentan de manera robusta que los PTCI generan mejoras concretas en el corto plazo sobre diferentes aspectos de la problemática educativa, incluyendo la escolaridad de los menores, la asistencia y permanencia de los jóvenes en la escuela, la promoción de grados, y la finalización de los estudios (Edmonds y Schady, 2012; Stampini y Tornarolli, 2012; Rawlings y Rubio, 2005; Ruiz-Arranz *et al.*, 2006; Galiani y McEwan, 2013; para una exhaustiva revisión, ver Glewwe y Muralidharan, 2015). La literatura especializada también identifica que existe una variación considerable en la magnitud de estos impactos positivos, con efectos diferenciados entre varones y mujeres, entre niños y niñas de distintas edades (en particular, entre los que asisten a la escuela primaria y la secundaria), y entre quienes residen en zonas rurales y urbanas (Fiszbein y Schady, 2009; Ganimian y Murnane, 2014; Saavedra y García, 2012). Para profundizar sobre la naturaleza y magnitud de estos resultados, a continuación se analizan algunas investigaciones que se focalizan en casos nacionales de importancia regional.

El Programa de Educación, Salud y Alimentación en México

Una gran parte de la evidencia empírica sobre el impacto de los PTCI en el área de la educación formal proviene de la experiencia del Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá, actualmente denominado Prospera), primer programa de estas características en el continente y uno de los más importantes por su volumen de gasto y nivel de cobertura.¹ Desde el punto de vista del diseño de política pública, el Progresá comenzó a implementarse en 1997 como una prueba aleatorizada en 495 comunidades mexicanas en situación de pobreza, las cuales fueron previamente censadas e indexadas para identificar los hogares elegibles para participar. En sus primeros dos años, la asignación del programa siguió un criterio aleatorio, abarcando dos tercios de las comunidades elegibles, mientras que las restantes solo recibieron el beneficio al tercer año de su implementación (Fiszbein y Schady, 2009; Glewwe y Muralidharan, 2015; Molina Millán *et al.*, 2016).

El diseño, basado en la asignación aleatoria y diferencial en el tiempo, permitió que el Progresá fuera el PTCI más rigurosamente estudiado mediante la aplicación de métodos de análisis cuasi experimentales. Por ejemplo, utilizando una herramienta de estimación de Diferencias en Diferencias (DiD, por su sigla en inglés), Schultz (2004) sustancia efectos positivos del programa sobre la escolarización de un grupo de comunidades rurales impactadas por el plan respecto de otro grupo con similares características pero que no recibió el beneficio. Los resultados indican un efecto positivo sobre la tasa de escolarización en primer año del nivel secundario. Concretamente, los estudiantes alcanzados por el Progresá muestran un nivel de escolarización secundaria inicial 9 % mayor que los estudiantes no cubiertos. En una dirección similar,

1 Originalmente, el programa se denominó *Progresá* y atendía solamente zonas rurales. En 2001 cambió su nombre a *Oportunidades*, y se expandió para cubrir zonas semiurbanas y urbanas. En 2004 fue rebautizado con su actual nombre y se añadieron prestaciones al incorporarse la coordinación de otros programas y acciones de política social, incluyendo fomento productivo, ingresos, inclusión laboral, educación, alimentación y salud. Según cifras oficiales, en el año 2016, el Prospera proveía cobertura a cerca de 28 millones de beneficiarios, con un presupuesto anual equivalente al 0,38 % del PBI (SEDESOL, 2017).

pero recurriendo a un método de emparejamiento por coeficiente de propensión (*propensity score matching*, PSM, por su sigla en inglés), Behrman, Parker y Todd (2009), y Behrman *et al.* (2012) documentan un impacto a mediano plazo del Progresá sobre la escolarización, la permanencia en la escuela y la promoción de grados de un grupo de jóvenes que recibió el beneficio al comienzo de la implementación del programa, en comparación con otro grupo similar de jóvenes que no eran elegibles al momento ni en los años subsiguientes. Los resultados muestran que el efecto positivo del Progresá tiende a ser superior entre las mujeres y es de magnitud moderada cuando la exposición al programa se limita al año y medio, pero crece significativamente a medida que la participación se extiende hasta cubrir los cinco años de duración de la escuela secundaria.

El Programa Bolsa Familia en el Brasil

El programa Bolsa Familia (BF) fue implementado por el gobierno *petista* del presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva en 2004, y en poco tiempo se transformó en uno de los PTCI más importantes de la región.² A diferencia del Progresá, el BF no fue diseñado como prueba aleatorizada, lo que introduce algunos sesgos a la hora de estimar su real impacto. La participación en el programa solo requiere que los hogares se registren en un catastro único municipal. En consecuencia, la cobertura está en cierta medida afectada por los esfuerzos para reclutar beneficiarios, así como por los procesos administrativos que establecen los propios municipios. El mecanismo de asignación de beneficiarios establece un número de cuotas municipales según indicadores de pobreza. Si un municipio supera la cuota de hogares establecida, la asignación prioriza los hogares con mayor nivel de pobreza y mayor cantidad de menores (0 a 17 años) elegibles (De Brauw *et al.*, 2015).

2. El programa transfiere recursos monetarios a unos 14 millones de hogares (56 millones de personas) con un presupuesto anual del 0,44 % del PBI (CEPAL, 2017).

Varios estudios identifican efectos positivos del BF sobre la educación de niños, niñas y jóvenes. En un trabajo que utiliza datos de censos escolares a nivel nacional para un período de ocho años, Glewwe y Kassouf (2012) muestran que los menores residentes en hogares beneficiados por el programa tienen una mejor *performance* en términos de escolarización (el 5,5 % mayor en los grados 1 a 4 y el 6,5 % mayor en los grados 5 a 8), promoción de grado (0,9 % y 0,3 % mayor) y abandono de la escuela (0,5 % y 0,4 % menor). Adicionalmente, la evidencia empírica sugiere que el BF contribuye al aumento de la matriculación entre las poblaciones de raza indígena y de raza negra. Este hallazgo resulta especialmente relevante en el Brasil ya que las comunidades afrodescendientes están asociadas con peores indicadores socioeconómicos (Hinton *et al.*, 2012; Singer *et al.*, 2014; Freire *et al.*, 2018). Parte de estos resultados son confirmados por De Janvry, Finan y Sadoulet (2012), quienes a través de un método de estimación DID para una muestra de 500 niños, documentan que el BF contribuyó a reducir la deserción escolar en casi 8 puntos porcentuales. Además, incorporando una perspectiva de incentivos electorales, los autores demuestran que el impacto del programa sobre la deserción escolar es el 36 % más alto en los municipios gobernados por intendentes habilitados para concurrir a un segundo mandato electoral que en los distritos sin reelección. Más recientemente, De Brauw y sus colegas (2015) aplicaron un diseño experimental de PSM sobre datos longitudinales a nivel de los hogares y mostraron que el BF tiene un impacto positivo del 8 % sobre la tasa de escolarización y del 10 % sobre la tasa de promoción. Estos efectos son mayores entre las niñas de todas las edades que habitan en áreas rurales y entre las jóvenes de 15 a 17 años que viven en zonas urbanas.

El Programa Más Familias en Acción en Colombia, y la Red de Protección Social en Nicaragua

Aunque de menor cobertura y escala en los recursos asignados, el Programa Más Familias en Acción, implementado en Colombia desde el

año 2001, también muestra tener efectos positivos sobre la educación de los y las menores receptores. Empleando datos de encuestas administradas a once mil hogares en un centenar de municipios rurales y urbanos antes y después de la implementación del programa, Attanasio *et al.* (2010) encuentran, mediante una estimación DID, que los grupos de beneficiarios de 8 a 13 y de 14 a 17 años de edad que viven en comunidades rurales incrementan su escolaridad en el 2,8 y el 6,6 % respectivamente en comparación con los no receptores, mientras que los residentes de áreas urbanas lo hacen en el 1,4 y el 4,7 % respectivamente. De manera similar, utilizando una estrategia mixta que combina PSM con base en encuestas a nivel de los hogares y un diseño de regresión discontinua (*regression discontinuity design*, RDD, por su sigla en inglés) sobre datos censales y registros administrativos provistos por el programa, Baez y Camacho (2011) reportan que los receptores tienen entre el 4 y el 8 % más probabilidades de finalizar el nivel secundario que los no receptores. Nuevamente, este efecto es mayor entre las menores mujeres que viven en zonas rurales. A corto plazo, además, el Programa Más Familias en Acción afecta positivamente las aspiraciones individuales, tanto de los y las menores receptores como de sus padres, por acceder a la educación superior. Tal como demuestran recientemente García *et al.* (2019), luego de un año de participar en el programa, las aspiraciones de acceder a la educación superior por parte de padres y de menores aumentan el 11 % y el 20 %, respectivamente, en relación con quienes no están incluidos. Este efecto es significativamente mayor para los padres de hogares socioeconómicamente desaventajados. A largo plazo, sin embargo, los efectos positivos del programa parecen diluirse ya que el desempeño universitario de quienes habían recibido el beneficio mientras cursaban la escuela secundaria es similar al de los no beneficiarios (Baez y Camacho, 2011).

Por otra parte, algunos estudios de evaluación sobre el funcionamiento del Programa Red de Protección Social implementado en Nicaragua entre 2000 y 2006 también muestran efectos positivos sobre la escolaridad y la promoción de grados (Maluccio y Flores, 2004; Gitter y Barham, 2008), el aprendizaje, la comprensión de lectura y gramática, la incorporación de nuevo vocabulario, el conocimiento de las mate-

máticas y la resolución de problemas (Barham *et al.*, 2014).³ Además, se han identificado efectos positivos a largo plazo ya que los y las menores receptores muestran un mejor desempeño académico diez años después de haber recibido el programa que los no receptores.

La Asignación Universal por Hijo para Protección Social en la Argentina

En octubre de 2009, el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) creó mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia 1.602/09 la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH). Gestionado enteramente por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), este programa transfiere una prestación monetaria mensual no retributiva a uno de los padres, parientes o tutores a cargo, por cada menor de 18 años (o sin límite de edad cuando se trata de discapacitados) y hasta cinco menores, siempre que no perciban otra asignación familiar y pertenezcan a grupos familiares cuyos miembros se encuentran al momento desocupados, registrados como monotributistas sociales, sean personal de casas particulares o que se desempeñan en la economía informal percibiendo un ingreso laboral inferior al salario mínimo. Debido a que la distribución de la AUH se desarrolla de manera centralizada a través de la organización territorial de las agencias de la ANSES, el programa ingresa en el mismo circuito distributivo de las políticas sociales diseñadas para el sector formal (esto es, jubilaciones, asignaciones familiares y seguros de desempleo, entre otras). De esta manera, la AUH es aislada de posibles interferencias políticas y se priva a las estructuras de referentes territoriales de capturar fondos para reclutar o incidir en el reclutamiento de beneficiarios (Lodola y Mangonnet, 2013).

El financiamiento de la AUH fue provisto íntegramente por la ANSES hasta que, en junio de 2016, bajo la nueva administración de Mauricio

3. Al igual que el Progresá, el Programa Red de Protección siguió un diseño de evaluación aleatorizado. En los primeros tres años fueron aleatoriamente asignados veintiún municipios, mientras que otros veintiuno recién se incorporaron a partir del cuarto año de funcionamiento del programa.

Macri (2015-2019), se aprobó un préstamo del Banco Mundial por 600 millones de dólares para su financiamiento. Desde su creación hasta entonces, la AUH ejecutó un gasto promedio anual del 0,40 % del PBI para cubrir, en promedio, alrededor de 3,5 millones de niños, niñas y adolescentes cada año.

Como todos los PTCI, la AUH condiciona la transferencia monetaria al cumplimiento de condicionalidades sanitarias y educativas. Específicamente, se exige la acreditación anual de controles sanitarios junto con el plan de vacunación obligatorio de los y las menores, y se requiere que los niños, las niñas y adolescentes entre 6 y 17 años de edad concurren al sistema educativo formal de gestión pública obligatorio.⁴ Asimismo, el programa incorpora una modalidad novedosa de pago: el 80 % del monto total por menor se abona mensualmente mientras que el 20 % restante es reservado en una caja de ahorro a nombre del titular para ser cobrado anualmente, previa certificación del cumplimiento de las citadas condicionalidades. En casos de fallas en la acreditación del cumplimiento –fallas que están más relacionadas con limitaciones administrativas del Estado que con la falta de cumplimiento real por parte de los y las beneficiarias–, la transferencia es automáticamente suspendida en su totalidad. Se estima que las suspensiones originadas en la implementación de estas condicionalidades “duras” afectan anualmente a unos 600 mil receptores (Straschnoy, 2016).

Si bien la AUH no fue diseñada como una prueba de control aleatorizada, lo cual de alguna manera dificulta la realización de estimaciones causales de su impacto, es una política pública con alta identificación y cobertura de la población objetivo. En este sentido, Lodola y Seligson (2011) encuentran que la probabilidad de recibir la AUH no se relaciona con determinantes de naturaleza política o electoral –como elevar peticiones a intendentes, participar en protestas y movilizaciones, o trabajar para un partido político–, sino con el tamaño del hogar, el ingreso

4. Los menores de 6 años deben, además, estar inscriptos en el Programa Sumar, que desde su lanzamiento en 2005 brinda diferentes prestaciones de salud a las personas (embarazadas, menores y adultos hasta 64 años) que no tienen cobertura de obra social ni de medicina privada.

económico, el nivel educativo y el género (ser mujer). Estos resultados indican que el diseño de la AUH es proactivo; es decir, el programa no actúa como un instrumento de compensación efímero a los perdedores de un programa económico, sino que transfiere ingresos monetarios de forma permanente según la composición del hogar y la condición de empleabilidad de los adultos.

La mayoría de los trabajos existentes que analizan el impacto de la AUH se interesan fundamentalmente por su efecto sobre determinados indicadores de bienestar social y del mercado laboral. En este sentido, la evidencia empírica indica que el programa disminuyó de manera significativa la pobreza, la desigualdad de ingresos, la ocupación juvenil y la participación de los beneficiarios en el mercado informal de empleo (Álvarez Agis, Cañete y Panigo, 2010; Bertranou, 2010; Gasparini y Cruces, 2010; Bustos y Villafañe, 2011; Bertranou y Maurizio, 2012; Bustos, Giglio y Villafañe, 2012; D'Elia *et al.*, 2011; Rofman y Oliveri, 2011; D'Elia y Navarro, 2013; Salvia, Bustamante y Mendoza, 2013; Maurizio y Vazquez 2014; Paz y Golovanevsky, 2014; Garganta y Gasparini, 2015; Jiménez y Jiménez, 2016). Es más escaso, sin embargo, el conocimiento sistemático disponible sobre los efectos de la AUH en los procesos y resultados educativos. Además, hasta el momento no existe ninguna investigación que incorpore el análisis de alumnos y alumnas de la escuela secundaria técnico profesional.

Un primer grupo de trabajos que estudia el impacto de la AUH en la educación utiliza estrategias cualitativas de análisis, en particular entrevistas con actores clave involucrados en la gestión del programa. Por ejemplo, Mazzola (2012) explora en qué medida los beneficiarios refuerzan lazos de vinculación con las instituciones educativas, y de esta manera mejora el acceso y la permanencia en la escuela, así como el desempeño escolar. A partir de un análisis de dos municipios del Gran Buenos Aires con alta vulnerabilidad social, José C. Paz y General Pueyrredón, la autora concluye que la AUH contribuye a generar “conciencia” respecto a la importancia de asistir al colegio, incluso más que las propias leyes educativas. Por otro lado, el programa fomenta la movilización y el acercamiento de las familias a los establecimientos debido a la necesidad de informarse sobre su funcionamiento y/o certificar las libretas de

asistencia escolar. En otro estudio, Pautassi *et al.* (2013) también sustancian, mediante entrevistas a madres receptoras y funcionarios ministeriales, que las estrategias implementadas para lograr el cumplimiento de las condicionalidades educativas promueven una mayor inclusión de los alumnos a la escuela, aunque no parecen afectar la calidad de la enseñanza.

Un segundo cuerpo de trabajos utiliza estrategias cuantitativas, económicas y cuasi experimentales, de inferencia causal. En resumen, la evidencia sugiere que la AUH produce mejoras sustanciales en indicadores de acceso a la educación, en particular en las tasas de matriculación y de asistencia, y en indicadores de finalización de la educación, como la deserción intraanual y la terminalidad de los estudios.

Respecto de los efectos de la AUH sobre el acceso de niños, niñas y adolescentes al sistema educativo, Paz y Golovanevsky (2014), con datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) administrada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) en treinta y un centros urbanos, documentan un incremento significativo (del 3 % al 5 %) de la matrícula entre adolescentes elegibles del programa que cursan el ciclo secundario. De manera similar, utilizando un método contrafactual sintético para el período 1989-2012, Cigliutti *et al.* (2015) demuestran que la tasa de escolarización secundaria exhibe un patrón creciente desde fines de 2009, momento de lanzamiento de la AUH, y que este efecto aumenta sistemáticamente en el tiempo. Así, en los tres años siguientes a la creación del programa, la tasa de escolarización aumentó a una diferencia promedio del 2,25 % respecto del régimen anterior sin AUH. Esta cifra supone, en promedio, una diferencia de unos 100.000 estudiantes más por año.

En cuanto al impacto de la AUH sobre el otro indicador relevante de acceso a la educación, esto es, la asistencia, Paz y Golovanevsky (2014) reportan, con base en información de la EPH 2009-2010 y de estimaciones DID, un incremento significativo del 1 % al 3 % en la tasa de asistencia escolar de menores entre 5 y 12 años de edad receptores del programa, y del 5 % al 7 % en adolescentes entre 13 y 17 años. Un hallazgo similar reportan Salvia, Tuñón y Poy Piñeiro (2015) empleando una metodología de PSM con microdatos provenientes de la Encuesta de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (UCA) para el

período 2010-2012. Los autores notan un impacto sustantiva y significativamente mayor en la reducción de la tasa de inasistencia entre beneficiarios de la AUH en edad de concurrir al nivel secundario (13 a 17 años) que entre los que están en edad de asistir a la escuela primaria (5 a 12 años): el 12,1 % versus el 2,2 %. Al mismo tiempo, observan una reducción considerablemente mayor en las inasistencias de las mujeres que reciben la AUH que de los varones: el 6,9 % versus el 5 %. Finalmente, en la misma línea de análisis, Edo, Marchionni y Garganta (2017) empleando datos de la EPH y estimaciones DiD sustancian que la probabilidad de asistencia a la escuela entre jóvenes elegibles de 15 a 17 años aumenta en casi 4 puntos porcentuales respecto a los no elegibles. Este efecto es significativamente mayor en las mujeres, en adolescentes que viven en familias más numerosas y donde el jefe o la jefa de hogar tiene un nivel educativo más bajo.

La evidencia también sugiere que la AUH contribuye a mejorar algunos indicadores de finalización de la educación. En efecto, en un trabajo pionero, D'Elia y Navarro (2013) estiman el impacto del programa sobre el atraso escolar en menores entre 6 y 17 años utilizando un método de PSM con base en datos de la EPH para los años 2009 y 2010. Los resultados demuestran que la AUH tiene un efecto positivo sobre la brecha de escolaridad (es decir, la diferencia entre los años de educación actual de un menor y los que hubiera completado de haber ingresado y finalizado sus estudios en la edad indicada) en los niños y las niñas beneficiarios del nivel primario (6 a 13 años), que se amplía de 10 a 14 puntos porcentuales, pero no en los y las jóvenes que concurren al colegio secundario. En una dirección similar, utilizando una metodología de DiD e información de la EPH, Marchionni, Edo y Goldschmit (2017) señalan que la AUH contribuye a aumentar la tasa de conclusión del nivel primario, aunque solo para los menores que superan la edad teórica de finalización de ese nivel, en especial el grupo con menos sobreedad, compuesto por niños y niñas de 12 a 14 años. El efecto estimado del programa sobre la tasa de conclusión de los estudiantes elegibles de nivel secundario, por su parte, es marginal y condicional a las especificaciones del modelo de estimación. Sin embargo, utilizando datos individuales de la Encuesta Nacional de Gasto de los Hogares (ENGHO) 2012/2013 –que, a diferen-

cia de la EPH, permite identificar a titulares y beneficiarios directos de la AUH- y una metodología de PSM, Jiménez y Jiménez (2016) reportan una disminución de entre el 5 % y el 12 % en la tasa de deserción escolar para adolescentes de 14 a 17 años. Este impacto positivo parece responder, además de a las condicionalidades educativas impuestas por el programa, a la disminución de la tasa de ocupación adolescente y/o a un aumento del ingreso familiar per cápita inducido por la recepción de la AUH.

Más allá de las innegables contribuciones de esta literatura para la comprensión del funcionamiento de la AUH y su impacto sobre la educación formal, sorprendentemente los especialistas no han prestado suficiente atención al estudio de los efectos del programa sobre el desempeño educativo. De igual modo, la literatura ha descuidado el estudio de los y las estudiantes secundarios de la ETP. Esta investigación es la primera contribución que cubre ambos déficits. Para ello, en la siguiente sección se realiza una breve contextualización histórica y descripción de los cambios recientes en la enseñanza técnico profesional de nivel secundario. Además, se describen las características actuales del sistema y, por último, se presentan algunas reflexiones en torno a la vinculación entre la ETP y la investigación social en la región del Conurbano bonaerense.

La Educación Técnico Profesional en la Argentina

Las primeras experiencias de vinculación entre la educación secundaria y la formación técnico profesional en la Argentina tuvieron lugar a fines del siglo XIX, cuando los colegios nacionales en las provincias de Catamarca, Salta y San Juan establecieron departamentos técnicos para la enseñanza de oficios (Gallart, 2006). En 1897, durante la presidencia de José Evaristo Uriburu, se creó el Departamento Industrial de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini en la Ciudad de Buenos Aires, que dos años más tarde devino en la primera escuela técnica del país bajo el nombre de Otto Krause. Así, durante las primeras décadas del siglo XX, en un contexto de ascenso social de las clases medias impulsado

por la primera etapa del desarrollo industrial, se conformó una oferta oficial de Educación Técnica compuesta por cuatro tipos de instituciones: las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas Técnicas de Oficio, y las Escuelas Profesionales para Mujeres (Bottinelli y Sleiman, 2015). En conjunto, hacia el año 1940 estas instituciones concentraban cerca del 10 % de la matrícula (Rodrigo, 2017).

Con la llegada del peronismo a mediados de los años cuarenta, la ETP adquirió un rol central en el sistema educativo argentino a partir de la ampliación de la cantidad de instituciones y ofertas formativas a nivel primario, secundario y universitario (Gallart, 2016). En efecto, como parte de una estrategia para responder a las demandas de un mercado de trabajo que se ampliaba y complejizaba con el desarrollo de la economía industrial, el primer gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1952) expandió el sistema y formalizó una instancia normativa nacional destinada a organizar, regular y financiar la Educación Técnica. El antecedente fue la creación, en 1944, de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) –que estaba emplazada en la Secretaría de Trabajo y Previsión Social y nucleaba a las denominadas Escuelas Fábricas o Industriales– y la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) –que organizaba los establecimientos estatales de capacitación ya existentes. El ciclo de institucionalidad de la ETP se completó en 1948 con la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON). Por entonces, la Educación Técnica pasó a ser la modalidad educativa con mayor tasa de crecimiento –del 153 % entre 1945 y 1955–, y llegó a cubrir poco más del 22 % de la matrícula secundaria (Rodrigo, 2017; Judengloben y Gardyn, 2005).

El gobierno militar de la denominada Revolución Libertadora que derrocó al constitucionalmente electo presidente Perón en 1955 disolvió la CNAOP y la DGET para luego fusionarlas en el Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET). Bajo la dirección de este nuevo organismo administrativo fueron inscriptas todas las escuelas técnicas y centros de formación profesional del país. Por su parte, durante la administración radical de Arturo Frondizi (1958-1962), en 1959 la Universidad Obrera Nacional fue incorporada al régimen existente de universidades públicas nacionales con el nombre de Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Además, se crearon las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET), que unificaron a las escuelas industriales, las escuelas reguladas por la CNAOP y las pocas escuelas restantes de Artes y Oficios. La matrícula de las ENET continuó creciendo hasta alcanzar, en la década de 1980, unos 370.000 alumnos (Judengloben y Gardyn, 2005).

En sus lineamientos generales, esta estructura institucional se mantuvo vigente hasta la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación que descentralizó la prestación de servicios educativos, incluidos los técnicos, a las provincias sin los recursos financieros necesarios para cubrir esas responsabilidades de gasto (Falleti, 2010). En el marco de esta nueva normativa se estableció que la Educación Técnica Secundaria fuera absorbida por el Polimodal y que los talleres fueran reemplazados por trayectos técnicos profesionales de carácter complementario y optativo. Además, el CONET fue disuelto y reemplazado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). La implementación de estas reformas implicó la desintegración del sistema nacional de Educación Técnica e introdujo un escenario de alta fragmentación junto a profundas disparidades entre las provincias, al punto que incluso en algunas jurisdicciones la ETP se disolvió casi por completo (Gallart, 2006).

La sanción de la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional en septiembre de 2005, luego de un laborioso proceso de construcción de acuerdos, que duró varios años, entre un complejo entramado de sectores sociales, políticos, sindicales y productivos (Pagano, Sverdlick y Costas, 2007), supuso la recuperación de la enseñanza técnico profesional al establecer un marco legal específico que ordenó y reguló su prestación en todo el país. La normativa devolvió al Estado nacional, representado en el INET, un rol preponderante en la coordinación y articulación de políticas en concordancia con las provincias. Las modificaciones unificaron la duración del plan de estudios y ampliaron la escolaridad a seis años. Esto último implicó la eliminación de los trayectos técnicos de formación profesional implementados bajo la Ley Federal de Educación, y determinó su reemplazo por currículos propuestos por las provincias en cumplimiento con los requisitos mínimos definidos por el Consejo Federal de Educación. Con la creación del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones (asociado al establecimiento del proceso de Homologación

de Títulos y Certificaciones), también se avanzó en la reorganización del sistema de calificaciones profesionales y se establecieron mecanismos para garantizar la homologación de certificaciones y titulaciones en todo el territorio nacional. En igual sentido, se creó un registro nacional de instituciones de la ETP, del cual participan todas las escuelas con habilitación para otorgar títulos y certificados. Además, se fortaleció la vinculación con el sector productivo a partir de la implementación de convenios con empresas para la realización de prácticas profesionalizantes en ámbitos de trabajo. Por último, la ley creó el Fondo Nacional de Mejora Continua para la Educación Técnico Profesional. Este fondo garantizó el financiamiento del sistema en una proporción del 0,2 % de los ingresos corrientes presupuestados para el sector público nacional (Claus y Sánchez 2019). Así, en el período 2006-2014, la Nación invirtió unos 6000 millones de pesos en mejoras institucionales de las escuelas secundarias técnicas. Estos recursos fueron mayormente destinados a la capacitación del personal docente, el equipamiento de talleres y laboratorios, el mejoramiento edilicio, y el financiamiento de planes provinciales y programas federales en el área (Sosa, 2016).

Aun cuando la matriz de actores afectados a la elaboración del anteproyecto de ley acordó la necesidad de atender la problemática de la ETP, sus posiciones durante el proceso de elaboración y sanción legislativa fueron diversas. Por un lado, los gremios de alcance nacional como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET), entre otros, sostuvieron que se había tratado de un proceso positivo y consideraron la ley “como un primer paso en el avance hacia una nueva ley de educación, que permita superar la fragmentación que significó la implementación de la Ley Federal y la transferencia de escuelas” (SUTEBA, 2004). Por otro lado, sectores de la sociedad civil, mayormente ligados a centros de estudiantes secundarios, se opusieron al proyecto de ley de la ETP. Las críticas se centraban fundamentalmente en la ambigüedad de la ley respecto a la duración de la Educación Técnica Media. La nueva legislación establecía que el plan de estudio del nivel medio debía tener una duración de seis años. La ambigüedad se refería a la falta de precisión respecto al punto de partida de esos seis años. La

heterogeneidad territorial del sistema educativo en la Argentina hizo que cada jurisdicción provincial terminara ajustando la norma a sus propias necesidades y conveniencia, con la opción de contemplar desde el octavo año de la EGB3 y un ciclo Polimodal de cuatro años, o desde el séptimo de la EGB3 con tres años de Polimodal (Pagano, Sverdllick y Costas 2007).

En la actualidad, el sistema de la ETP cuenta con 1650 establecimientos educativos, de los que 1460 (el 88 %) pertenecen al ámbito de gestión estatal y 190 (el 12 %) al de gestión privada. El 51 % de ellos se encuentran ubicados en las provincias de Buenos Aires (el 26 %), Córdoba (el 15 %) y Santa Fe (el 10 %). La matrícula de la enseñanza técnica secundaria registró un crecimiento sostenido del orden del 25 % durante las tres administraciones kirchneristas (2003-2015), y llegó a representar poco más de 623.000 alumnos, o el 15 % de la matrícula de nivel secundario (Sosa, 2016; INET 2016a). A pesar de que el 67 % de los estudiantes de la ETP son varones, la matrícula femenina se duplicó en el período hasta alcanzar las 197.000 alumnas. Esto representa un incremento del 11 % en la participación relativa de las mujeres respecto a los varones.

La oferta educativa actual se distribuye en tres orientaciones principales: Agropecuaria, Industrial y Servicios. La orientación Industrial concentra, fundamentalmente en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, la mayor cantidad de instituciones educativas y estudiantes matriculados: el 60 % y el 76 % respectivamente. Le sigue en importancia la orientación Agropecuaria con el 30 % de las escuelas y el 13 % de la matrícula, y completa la orientación Servicios con solo el 9 % de los establecimientos y el 6 % de los estudiantes (INET, 2017). Dentro de las orientaciones, la especialidad Electromecánica es la oferta predominante en el conjunto de escuelas técnicas del país (565 escuelas), seguida por las especialidades de Agrotécnica (404), Construcciones, Química e Informática (235 y 273), Electrónica (173), Administración (110) y Servicios (18).

La ETP en la Argentina ha perseguido el doble objetivo de formar estudiantes para que continúen sus estudios de nivel superior y logren insertarse en el mundo formal del trabajo en puestos de calificación relativamente alta. De hecho, los datos generados por la Encuesta Nacional de Trayectorias Educativas (ENTRE) indican que los principales motivos

por los cuales los y las jóvenes eligen la escuela secundaria técnica son, además del interés personal (el 34 %), la preparación que reciben para el mundo del trabajo (el 23 %) y para continuar los estudios superiores (el 21 %).⁵ En este sentido es importante subrayar que los estudiantes egresados de las escuelas técnicas alcanzan una mejor inserción laboral que los egresados del secundario general: mientras que el 77 % de los primeros participa de la población económicamente activa, solo lo hacen el 60 % de los segundos (ENTRE, 2014). Además, el 82 % de los egresados y las egresadas de la ETP se desempeña en puestos de trabajo calificados, superando en más de diez puntos porcentuales al universo de los egresados secundarios de escuelas comunes. Por otra parte, en cuanto a las trayectorias educativas, los datos recolectados a nivel nacional indican que el 63 % de los egresados y las egresadas de la ETP sigue estudiando, y seis de cada diez de ellos lo hacen en el nivel postsecundario (INET, 2014).

Conclusión

Desde su implementación en América Latina hace más de dos décadas, los PTCI han demostrado ser una estrategia de intervención pública exitosa para mejorar el nivel de ingreso y las condiciones de vida de los sectores más vulnerables de la sociedad. Como se discutió extensamente en este capítulo, existe suficiente evidencia para afirmar de manera contundente que estos programas también tienen efectos positivos sobre varias dimensiones del proceso educativo. Puntualmente, en el caso de la Argentina, los hallazgos de estudios previos indican que la AUH genera mejoras significativas tanto en indicadores de acceso a la educación (matriculación y asistencia a la escuela) como en indicadores de finalización (deserción intraanual y terminalidad de los estudios).

A pesar de la vital contribución de esta literatura para entender la relación entre políticas asistenciales y educativas en nuestro país, la investigación sobre el tema presenta dos limitaciones de relevancia. En

5. Promedios estimados a partir de los datos publicados en INET (2016b).

primer lugar, los académicos y diseñadores de política pública han prestado escasa atención a los potenciales efectos de la AUH sobre el desempeño educativo de niños, niñas y jóvenes receptores. Esta falencia puede deberse, en gran medida, a las dificultades para obtener información que permita medir empíricamente la noción de “desempeño”. En segundo término, la producción existente se ha focalizado exclusivamente en la escuela primaria y en la secundaria común, y ha descuidado el estudio de la ETP. Este déficit es relevante si se tiene en cuenta que la Educación Técnica, como se ha mostrado aquí, es una modalidad educativa particularmente requerida por jóvenes pertenecientes a los estratos de ingresos medios-bajos y bajos, que son al mismo tiempo los principales receptores de la AUH. Los resultados que se presentan y discuten en los siguientes capítulos son una primera contribución para cubrir esta laguna.

Bibliografía

- ÁLVAREZ AGIS, Emmanuel A., Damián T. PANIGO y Carlos CAÑETE, “El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina: Presentación formal de resultados anticipados en 2010”, *Empleo, Desempleo y Políticas de Empleo*, núm.15, 2013.
- ATTANASIO, Orazio, Emla FITZSIMONS, Ana GOMEZ, Martha Isabel GUTIÉRREZ, Costas MEGHIR y Alice MESNARD, “Children’s Schooling and Work in the Presence of a Conditional Cash Transfer Program in Rural Colombia”, *Economic Development and Cultural Change*, vol. 58, núm. 2, 2010.
- BAEZ, Javier E. y Adriana CAMACHO, *Assessing the Long-Term Effects of Conditional Cash Transfers on Human Capital: Evidence from Colombia* [en línea], Banco Mundial, 2011, vol. 1, págs. 54 y ss., disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/150951468240891190/pdf/WPS5681.pdf> [consulta: 20 de octubre de 2018].
- BARHAM, Tania, Karen MACOURS, John A. MALUCCIO, Ferdinando REGALIA, Veronica AGUILERA y Miriam E. MONCADA, *Assessing Long-Term Impacts of Conditional Cash Transfers on Children and Young*

- Adults in Rural Nicaragua* [en línea], International Initiative for Impact Evaluation (3ie), núm. 17, 2014, disponible en: https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-01/3ie_Impact_Evaluation_Report_17.pdf [consulta: 23 octubre de 2018].
- BEHRMAN, Jere R. J., Susan W. PARKER y Petra E. TODD, “Schooling Impacts of Conditional Cash Transfers on Young Children: Evidence from Mexico”, *Economic Development and Cultural Change*, vol. 57, núm. 3, 2009.
- BEHRMAN, Jere R., Jorge GALLARDO-GARCÍA, Susan W. PARKER, Petra E. TODD y Viviana VÉLEZ-GRAJALES, “Are Conditional Cash Transfers Effective in Urban Areas? Evidence from Mexico”, *Education Economics*, vol. 20, núm. 3, 2012.
- BERTRANOU, Fabio, *Aportes para la construcción de un piso de protección social en Argentina: el caso de las asignaciones familiares*, Buenos Aires, Oficina de la OIT, 2010.
- BERTRANOU, Fabio y Roxana MAURIZIO, “Semi-Conditional Cash Transfers in the Form of Family Allowances for Children and Adolescents in the Informal Economy in Argentina”, *International Social Security Review*, vol. 65, 2012.
- BOTTINELLI, Leandro y Celia SLEIMAN, *La educación técnica en la Argentina*, Buenos Aires, El Observador, Dossier del Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica (UNIFE), 2015.
- BUSTOS, Juan Martín y Soledad VILLAFañE, “Asignación Universal por Hijo. Evaluación del impacto en los ingresos de los hogares y el mercado de trabajo”, *Serie Estudios de Trabajo, Ocupación y Empleo*, núm. 10, 2011.
- BUSTOS, Juan Martín, Georgina GIGLIO y Soledad VILLAFañE, “Asignación Universal por Hijo: alcance e impacto por regiones del país”, *Serie Estudios de Trabajo, Ocupación y Empleo*, núm. 11, 2012.
- CECCHINI, Simone y Aldo MADARIAGA, “Programas de Transferencias Condicionadas: Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe”, *Serie Cuadernos de la CEPAL*, núm. 95, 2011.
- CECCHINI, Simone y Bernardo ATUESTA, “Programas de transferencias condicionadas en América Latina y el Caribe: tendencias de cobertura e inversión”, *Serie Políticas Sociales*, núm. 224, 2017.

- CLAUS, Agustín y Belén SÁNCHEZ, “El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década” [en línea], *Documento de Trabajo CIPPEC*, núm. 178, 2019, disponible en: [https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf %C3 %ADo-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf](https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-El-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%ADo-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf) [consulta: 19 de octubre de 2019].
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), *Base de datos de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe* [en línea], Santiago de Chile, CEPAL, disponible en: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-0-8213-7352-1> [consulta: 15 de octubre de 2018].
- CIGLIUTTI, Ignacio, María ECHEVERRI GÓMEZ, Facundo GOLINSKY, Agustín GUTIÉRREZ y Marcos SORÁ, “Conditional Cash Transfer Programs: Measuring the Impact on Education”, Tesis de Licenciatura en Economía, Ciudad de Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella, 2015.
- D’ELIA, Vanesa, Alejandro CALABRIA, Analía CALERO, Julio GAIADA y Sergio ROTTENSCHWEILER, “Asignación Universal por Hijo para Protección Social: una política de protección para los más vulnerables”, *Revista del Centro Interamericano de Estudios de la Seguridad Social (CIESS)*, vol. 260, 2011.
- D’ELIA, Vanesa y Analía NAVARRO, “Universal Child Allowance and School Delay of Children in Argentina”, *Revista de Análisis Económico*, vol. 28, núm. 2, 2013.
- DE BRAUW, Alan, Daniel GILLIGAN, John HODDINOTT y Shalini ROY, “The Impact of Bolsa Familia on Schooling”, *World Development*, vol. 70, 2015.
- DE JANVRY, Alain, Federico FINAN, y Elisabeth SADOULET, “Local Electoral Incentives and Decentralized Program Performance”, *Review of Economics and Statistics*, vol. 94, núm. 3, 2012.
- EDMONDS, Eric y Norbert R. SCHADY, “Poverty Alleviation and Child Labor”, *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 4, núm. 4, 2012.
- EDO, María, Mariana MARCHIONNI y Santiago GARGANTA, “Compulsory Education Laws or Incentives from CCT Programs? Explaining

- the Rise in Secondary School Attendance Rate in Argentina”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, 2017.
- ENTRE, “Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos”, Buenos Aires, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación, 2014.
- FALLETI, Tulia G., *Decentralization and Subnational Politics in Latin America*, New York, Cambridge University Press, 2010.
- FISZBEIN, Ariel y Norbert R. SCHADY, *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*, Washington D.C., Banco Mundial, 2009.
- FREIRE, Germán N., Carolina DIAZ-BONILLA, Steven D. SCHWARTZ ORELLANA, Jorge A. SOLER LÓPEZ y Flavia F. CARBONARI, “Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión” [en línea], Banco Mundial, 2018, vol. 1, págs. 136 y ss., disponible en: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/316161533724728187/pdf/129298-7-8-2018-17-30-51-AfrodescendientesenLatinoamerica.pdf> [consulta: 23 de noviembre de 2019].
- GALIANI, Sebastián y Patrick McEWAN, “The Heterogeneous Impact of Conditional Cash Transfers”, *Journal of Public Economics*, vol. 103, 2013.
- GALLART, María Antonia, *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* [en línea], Montevideo, OIT/Cinterfor, 2006, págs. 91 y ss., disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart1.pdf [consulta: 20 de diciembre de 2019].
- GANIMIAN, Alejandro J. y Richard J. MURNANE, “Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations”, *NBER Working Paper Series 20284*, 2014.
- GARAY, Candelaria, *Social Policy Expansion in Latin America*, New York, Cambridge University Press, 2016.
- GARCÍA, Sandra, Arturo HARKER y Jorge CUARTAS, “Building Dreams: The Short-Term impacts of a Conditional Cash Transfer Program on Aspirations for Higher Education”, *International Journal of Educational Development*, vol. 64, 2019.
- GARGANTA, Santiago y Leonardo GASPARINI, “The Impact of a Social Program on Labor Informality: The Case of AUH in Argentina”, *Journal of Development Economics*, vol. 115, núm. C, 2015.

- GASPARINI, Leonardo y Guillermo CRUCES, “Las Asignaciones Universales por Hijo: Impacto, discusión y alternativas”, *Documentos de Trabajo del CEDLAS*, núm. 102, 2010.
- GITTER, Seth R. y Bradford L. BARHAM, “Women’s Power, Conditional Cash Transfers and Schooling in Nicaragua”, *World Bank Economic Review*, vol. 22, núm. 22, 2008.
- GLEWWE, Paul y Karthik MURALIDHARAN, “Improving School Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications” [en línea], *RISE Working Paper 15/001*, págs. 112 y ss., 2015, disponible en: https://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/publications/RISE_WP-001_GlewweMuralidharan.pdf [consulta: 9 de noviembre de 2018].
- GLEWWE, Paul y Ana Lucía KASSOUF, “The Impact of the Bolsa Escola/Familia Conditional Cash Transfer Program on Enrollment, Dropout Rates, and Grade Promotion”, *Journal of Development Economics*, vol. 97, núm. 2, 2012.
- GRAHAM, Carol L., *Safety Nets, Politics, and the Poor: Transitions to Market Economies*, Washington D.C., Brookings Institution Press, 2010.
- HINTON, Nicole, Mariana RODRÍGUEZ, Federico BATISTA PEREIRA y Amy E. SMITH, “Equality of Economic and Social Opportunities in the Americas”, en Mitchell A. Seligson, Amy E. Smith y Elizabeth J. Zechmeister (eds.), *The Political Culture of Democracy in the Americas, 2012: Towards Equality of Opportunity*, Vanderbilt, Latin American Public Opinion Project, 2012.
- HOLLAND, Alisha, *Forbearance as Redistribution: The Politics of Informal Welfare in Latin America*, New York, Cambridge University Press, 2017.
- INET, *La Matrícula de la Educación Técnico Profesional 2003-2013*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación, 2014.
- INET, *Encuesta Nacional de Trayectoria de Estudiantes 2016. Resultados generales*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación, 2016a.
- INET, *La Educación Técnico Profesional en cifras 2016*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación, 2016b.

- INET, *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina: características institucionales y rendimiento educativo*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación, 2017.
- JIMÉNEZ, Maribel y Mónica JIMÉNEZ, “Efectos del programa Asignación Universal por Hijo en la deserción escolar adolescente”, *Cuadernos de Economía*, vol. 35, núm. 69, 2016.
- JUDENGLÖBEN, M. y N. GARDYN, “La educación técnica: notas para el debate”, *Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación*, Ciudad de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2005.
- LEVITSKY, Steven y Kenneth M. ROBERTS, *The Resurgence of the Latin American Left*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2011.
- LINDERT, Kathy, Anja LINDER, Jason HOBBS y Benedicte DE LA BRIÈRE, “The Nuts and Bolts of Brazil’s Bolsa Família Program: Implementing Conditional Cash Transfers in a Decentralized Context”, World Bank Social Protection Discussion Paper, núm. 709, 2007.
- LODOLA, Germán y Mitchell A. SELIGSON, *Cultura política de la democracia en Argentina*, Montevideo, Latin American Public Opinion Project (LAPOP) - CIPPEC, 2011.
- LODOLA, Germán y Jorge MANGONNET, “Asignación Universal por Hijo (AUH)” [en línea], *El Economista*, abril de 2013, disponible en: <https://www.economista.com.ar/2013-04-asignacion-universal-por-hijo-auh/> [consulta: 22 de noviembre de 2019].
- MALUCCIO, John A. y Rafael FLORES, “Impact Evaluation of Conditional Cash Transfer Program: the Nicaraguan Red de Protección Social”, *International Food Policy Research Institute*, Discussion Paper, núm. 184, 2004.
- MARCHIONNI, Mariana, Maria EDO y Ariela GOLDSCHMIT, *Análisis y caracterización de las condicionalidades en educación y salud que establece la AUH*, Ciudad de Buenos Aires, UNICEF-FCE/UBA-CEDLAS/UNLP, 2017.
- MAURIZIO, Roxana y Gustavo VÁZQUEZ, “Argentina: efectos del programa Asignación Universal por Hijo en el comportamiento laboral de los adultos”, *Revista CEPAL*, vol. 113, 2014.
- MAZZOLA, Roxana, *Nuevo Paradigma. La Asignación Universal por Hijo*, Buenos Aires, Prometeo, 2012.

- MOLINA MILLÁN, Teresa, Tania BARHAM, Karen MACOURS, John A. MALUCCIO y Marco STAMPINI, “Long-Term Impacts of Conditional Cash Transfers: Review of the Evidence”, *Inter-American Development Bank*, IDB Working Paper Series 732, 2016 [en línea], disponible en: <https://publications.iadb.org/en/publication/12565/long-term-impacts-conditional-cash-transfers-latin-america-review-evidence> [consulta: 20 de noviembre de 2019].
- MOLINA MILLÁN, Teresa, Karen MACOURS, John A. MALUCCIO y Luis TEJERINA, “Experimental Long-Term Effects of Early Childhood and School-Age Exposure to a Conditional Cash Transfer Program”, *Journal of Development Economics*, vol.143, 2019.
- PAGANO, Ana, Ingrid SVERDLICK y Paula COSTAS, *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino*, Buenos Aires, Colección Libros FLAPE, 2007.
- PAUTASSI, Laura, Pilar ARCIDIÁCONO y Mora STRASCHNOY, “Asignación Universal por Hijo. Entre la satisfacción de necesidades y el reconocimiento de derechos”, *Serie Políticas Sociales*, núm. 184, 2013.
- PAZ, Jorge y Laura GOLOVANEVSKY, “Programa Asignación Universal por Hijo para la protección social. Un ejercicio de evaluación de sus efectos sobre los hogares” [en línea], *III Jornadas Nacionales de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, Universidad Nacional de Jujuy y Red SIMEL, San Salvador de Jujuy, 2014, disponible en: <https://www.academica.org/jorge.paz/4.pdf> [consulta: 24 de octubre de 2018].
- RAWLINGS, Laura B. y Gloria M. RUBIO, “Evaluating the Impact of Conditional Cash Transfer Programs”, *The World Bank Research Observer*, vol. 20, núm. 1, 2005.
- RODRIGO, Lucrecia, “La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas” [en línea], *IV Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires, 2017, disponible en: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab097.pdf> [consulta: 4 de noviembre de 2019].
- ROFMAN, Rafael y María Laura OLIVERI, “Las políticas de protección social y su impacto en la distribución del ingreso en Argentina” [en línea], *Serie de Documentos de Trabajo sobre Políticas Sociales*, núm. 6,

- Banco Mundial, 2011, disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/INTARGENTINAINSPANISH/Resources/Seriededocumentos6.pdf> [consulta: 5 de diciembre de 2019].
- RUIZ-ARRANZ, Marta, Benjamin DAVIS, Sudhanshu HANDA, Marco STAMPINI y Paul WINTERS, “Program Conditionality and Food Security: the Impact of Progresa and Procampo Transfers in Rural Mexico”, *Economía*, vol. 7, núm. 2, 2006.
- SAAVEDRA, Juan E. y Sandra GARCÍA, “Impacts of Conditional Cash Transfer Programs on Educational Outcomes in Developing Countries: a Meta-Analysis”, *RAND Labor and Population Working Paper Series*, 2012.
- SALVIA, Héctor Agustín, Bianca BUSTAMANTE y Alejandro MENDOZA JARAMILLO, “Estimación del impacto de la AUH y las pensiones para madres con siete hijos sobre los ingresos familiares, la indigencia y la pobreza urbana en la Argentina del bicentenario. Documento 1” [en línea], *Observatorio de la Deuda Social Argentina*, Buenos Aires, 2013, disponible en: http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/AUH_I.pdf [consulta: 23 de agosto de 2019].
- SALVIA, Héctor Agustín, Ianina TUÑÓN y Santiago POY PIÑEIRO, “Asignación Universal por Hijo para Protección Social: impacto sobre el bienestar económico y el desarrollo humano de la infancia”, *Revista Población & Sociedad*, vol. 22, núm. 2, 2015.
- SCHULTZ, Paul T., “School Subsidies for the Poor: Evaluating the Mexican Progresa Poverty Program”, *Journal of Development Economics*, vol. 74, núm. 1, 2004.
- SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social), “Resultados Delegaciones SEDESOL 2017” [en línea], México, 2017, disponible en: <https://www.gob.mx/indesol/documentos/resultados-delegaciones-sedesol-2017> [consulta: 23 de agosto de 2019].
- SINGER, Matthew M., Ryan E. CARLIN y Gregory J. LOVE, “Economic Development and Perceived Economic Performance in the Americas”, en Elizabeth J. Zechmeister (ed.), *The Political Culture of Democracy in the Americas, 2014: Democratic Governance across 10 Years of the Americas Barometer*, Vanderbilt, Latin American Public Opinion Project, 2014.

- SOSA, Mariana L., “Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico”, en Claudia Jacinto (coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2016.
- STAMPINI, Marco y Leopoldo TORNAROLLI, “The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far?”, *IZA Policy Paper*, núm. 49, 2012.
- STRASCHNOY, Mora, “Las condicionalidades de la AUH. Un análisis desde el enfoque de derechos y las capacidades estatales”, *Revista Administración Pública y Sociedad*, núm. 2, 2016.
- SUTEBA, *Una aproximación a la historia del Incentivo Docente*, Buenos Aires [en línea], mimeo, febrero de 2004, págs. 3 y ss., disponible en: <https://www.suteba.org.ar/download/aclaraciones-acerca-del-aumento-del-incentivo-docente-129.pdf> [consulta: 18 de diciembre de 2019].

3. Generación de datos y caracterización del perfil de los y las estudiantes de la Educación Técnico Profesional

Con la colaboración de Ismael Cassini

Introducción

Este capítulo describe, en primer lugar, el proceso de generación y recolección de los datos utilizados para estimar el impacto de la AUH sobre el desempeño educativo. Inicialmente, se discute el diseño del cuestionario de la encuesta que fue administrada a unos cuatrocientos estudiantes de quinto año de siete Escuelas de Educación Secundaria Técnica (EEST) de gestión pública ubicadas en los municipios de Hurlingham, Ituzaingó, Morón y San Miguel, en el Oeste del Conurbano bonaerense. Luego, se brinda una justificación metodológica de la selección de estos distritos, así como de la muestra de escuelas técnicas de nivel secundario sobre las que se funda el análisis empírico. En segundo lugar, el capítulo proporciona estadística descriptiva sobre el perfil sociodemográfico de los y las estudiantes que componen el universo de estudio, atendiendo especialmente a su origen o procedencia social, las características de sus progenitores, las condiciones estructurales del lugar donde residen, así como la composición y condiciones de vida en sus hogares. Por último, el capítulo provee información detallada sobre las dos variables utilizadas en esta investigación

para medir el desempeño educativo de los y las jóvenes que participaron en la encuesta; una de naturaleza objetiva, compuesta por las calificaciones de materias comunes y específicas proporcionadas por las instituciones escolares, el número de inasistencias y la condición de repitencia, y la otra de naturaleza subjetiva, que refiere al tiempo autorreportado de dedicación al estudio fuera del horario escolar.

La generación de datos

Para examinar de manera sistemática el efecto de la AUH sobre la *performance* educativa es preciso contar, por un lado, con datos sociodemográficos precisos de los alumnos –incluyendo, naturalmente, su estatus como receptores o no receptores de este beneficio asistencial–, información de sus progenitores (o tutores a cargo), y referencias sobre la composición y las condiciones de vida en sus hogares. Por otro lado, también es necesario construir una batería de indicadores –objetivos y subjetivos– que permitan medir empíricamente el desempeño educativo de los y las jóvenes estudiantes.

Con el propósito de capturar estos elementos se elaboró un cuestionario de encuesta que, en términos generales, sigue el modelo anteriormente utilizado por Salvia, Tuñón y Poy Piñeiro (2015). Como se muestra en el Anexo 1 de este capítulo, el cuestionario incluye las siguientes variables a nivel de los individuos (o estudiantes). Primero, las variables referidas a las características de los alumnos y las alumnas: sexo, edad, lugar de nacimiento, tiempo de residencia en la Argentina (en caso de ser extranjero o extranjera), cantidad de hermanos o hermanas (distinguiendo a los menores de 18 años y a los discapacitados, que también podrían ser beneficiarios de la AUH) y situación ocupacional. Segundo, variables referidas a sus progenitores, incluyendo edad, lugar de nacimiento, origen migratorio, nivel educativo, empleabilidad y condición de receptores (o no) formales de algún otro tipo de asistencia social por parte del Estado nacional. Tercero, el cuestionario también incorpora una serie de preguntas a nivel del hogar de los y las estudiantes: dirección (bloque o manzana), tipo de hogar (monoparental o biparental), cantidad

de adultos/as y niños/as que viven en la residencia, relación de parentesco con ellos, forma de la vivienda (casa, departamento, pieza, casilla), condición socio-residencial (barrio con trazado urbano, vivienda social, villa o asentamiento) y, por último, régimen de tenencia (propietario, inquilino, vivienda prestada). Adicionalmente, para controlar el posible error de medición que puede resultar de las respuestas subjetivas brindadas por los y las estudiantes, y para identificar las condiciones sociodemográficas precisas del contexto donde ellos y ellas residen, la base de datos incorpora información georreferenciada producida por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) para el año 2010 a nivel del radio censal (considerando la manzana donde declara vivir el alumno o alumna como punto de referencia) de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), condición de hacinamiento, tenencia precaria de la vivienda y conexión a red de gas natural.¹

La encuesta se aplicó durante los meses de septiembre y octubre de 2018 a estudiantes de escuelas secundarias técnicas estatales que, en ese momento, cursaban el quinto año. La selección de este universo de estudiantes responde al hecho de que un estudio diacrónico como este requiere comparar estudiantes de hogares que reciben la AUH con estudiantes que no la reciben. Debido a que este programa de asistencia limita la recepción del beneficio a (hogares de) jóvenes hasta los 18 años de edad, el quinto año del secundario técnico es, asumiendo no repitencia, el último año en el que todos los alumnos deberían tener menos de esa edad límite al finalizar el ciclo lectivo. Esta decisión, por lo tanto, minimiza el riesgo de que quienes no reciben la AUH sean meramente los y las jóvenes mayores de 18 años al momento de ser administrada la encuesta.

1. En la Argentina, cada unidad político-administrativa se desagrega en fracciones censales y cada una de ellas se desagrega, a su vez, en radios censales. Las fracciones y los radios son definidos por un espacio territorial con límites geográficos y una determinada cantidad de unidades de viviendas. La fracción tiene un promedio de 5000 viviendas mientras que el radio, un promedio de 300. Para los bordes de las unidades territoriales, el radio puede bajar a 200 hogares, y en localidades aisladas a 100. En las zonas rurales, las fracciones y los radios se determinan por la conjunción de las características del terreno, la accesibilidad y la distancia entre las viviendas.

Por otra parte, se decidió incluir solamente establecimientos públicos porque inicialmente la AUH estipulaba que los niños, niñas y jóvenes receptores solo podían concurrir a instituciones educativas de gestión estatal. Si bien este requisito se flexibilizó en 2011 cuando se introdujo una reforma para incluir escuelas privadas subsidiadas de cuota baja, aquí se optó por excluir tales instituciones del análisis para evitar sesgos en las estimaciones.

Varias razones justifican la relevancia de un estudio sobre el impacto de la AUH en el desempeño educativo en los cuatro municipios seleccionados. Primero, en este territorio se localizan veinticinco establecimientos de estas características. Este número representa cerca del 7 % de las EEST radicadas en la provincia de Buenos Aires.² Además, estas escuelas varían considerablemente en términos de la orientación técnica que ofrecen, en línea con la composición de la oferta educativa disponible en la provincia. Segundo, los distritos de Hurlingham, Ituzaingó, Morón y San Miguel son geográficamente contiguos, lo cual permite tratarlos como un mismo *cluster* de municipios y, de esta manera, controlar posibles efectos de contigüidad en la implementación de políticas educativas provinciales y nacionales. Tercero, a pesar de su proximidad geográfica, los municipios seleccionados muestran variación en términos de sus características sociodemográficas (población, NBI, mortalidad infantil) y de acceso a servicios básicos (desagüe y gas de red), como así también en sus indicadores de desempeño educativo (tasa de escolarización secundaria, índices de abandono, repitencia y sobreedad).

En tal sentido, como se observa en la Tabla 1, los municipios de Morón y San Miguel duplican en población a los de Hurlingham e Ituzaingó. Por otro lado, Morón presenta los mejores indicadores

2. La provincia de Buenos Aires es la jurisdicción del país con la mayor cantidad de instituciones de este tipo: 359, el 31,4 % del total nacional, que asciende a 1455 establecimientos. Así, el número medio de escuelas secundarias técnicas por cada 10.000 habitantes entre 13 y 19 años en la provincia de Buenos Aires (2,1) es también uno de los más altos de la Argentina (SEE, 2017). La distribución de escuelas secundarias técnicas en los distritos que examina esta investigación es la siguiente: ocho en Hurlingham, cuatro en Ituzaingó, nueve en Morón y cuatro en San Miguel.

sociodemográficos, en tanto que el resto de los distritos exhiben un desempeño más bien dispar. A nivel de los indicadores educativos, los cuatro municipios alcanzan una tasa de escolarización secundaria superior al 90 %. Sin embargo, se observan diferencias en los indicadores de desempeño, con mayor sobreedad en las escuelas de Hurlingham e Ituzaingó, y mayor abandono en las de San Miguel. Nuevamente, Morón reporta las mejores marcas de *performance*. En resumen, estas significativas disparidades en las condiciones de bienestar social y desempeño educativo en los municipios seleccionados permiten controlar fuentes de varianza externa y examinar en qué medida factores contextuales a nivel local (en este estudio, el entorno del hogar donde residen los y las estudiantes) explican patrones heterogéneos de desempeño educativo.

TABLA 1. INDICADORES SELECCIONADOS DE LOS MUNICIPIOS

	Hurlingham	Ituzaingó	Morón	San Miguel
Población ¹	176.505	168.419	319.934	381.401
NBI ¹	6,9	4,9	3,5	8,2
Mortalidad infantil ²	14,8	7,5	7,1	8,8
Desagüe red pública ¹	11	8,4	55,3	34
Gas de red ¹	80	81	91	64
Escolarización secundaria ³	94	93	94	91,2
Abandono	15,5	17,2	12,1	20,7
Repitencia	12,9	10,8	11,5	9,8
Sobreedad	50,7	50,8	39,3	45,5

Fuentes: (1) Censo Nacional 2010, INDEC. (2) Dirección de Información Sistemática, Dirección Provincial de Planificación de la Salud, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires e información elaborada por la Dirección Provincial de Estadística, año 2010. (3) Observatorio del Conurbano, ICO-UNGS, año 2010.

Respecto de la construcción de variables de desempeño educativo, se utilizaron dos tipos de medidas, unas de naturaleza subjetiva y otras de naturaleza objetiva. Las primeras fueron relevadas a partir del cuestionario de la encuesta, donde se solicitó a los y las estudiantes que reportaran la cantidad de horas por día (sin considerar el tiempo en la escuela) dedicadas al estudio, en qué medida reciben ayuda (y de quién) para resolver las tareas en el hogar, la frecuencia de asistencia a clases, los motivos principales de las inasistencias, si abandonaron los estudios –y en caso de haberlo hecho, por qué razones–, si fueron aplazados en alguna/s materia/s, si repitieron de año y si debieron trabajar (formal o informalmente) en algún momento desde que ingresaron a la escuela secundaria. Por su parte, las variables objetivas se crearon a partir de los registros administrativos oficiales proporcionados por los establecimientos educativos donde se realizaron las encuestas. Estos datos incluyen las calificaciones obtenidas por cada estudiante en cada una de las materias cursadas en el primer y segundo trimestres de 2018, la cantidad de inasistencias en ese lapso, y si el alumno o alumna es (o no) repetidor del quinto año secundario que está actualmente cursando.

Una vez delimitada la muestra de establecimientos secundarios según procedimientos estandarizados (ver apartado siguiente), y luego de haber diseñado el cuestionario de la encuesta, se realizó un testeo piloto en una de las escuelas seleccionadas. La prueba fue satisfactoria y solo se introdujeron algunas modificaciones menores para consolidar la versión final del instrumento. En paralelo, con el objetivo de facilitar el acceso del equipo de trabajo a las instituciones educativas elegidas, se contactó a los respectivos inspectores regionales y a los directores y las directoras de escuela. Tanto en estos contactos como en las visitas realizadas a los establecimientos, se constató la disposición de las escuelas a proporcionar la información oficial solicitada y se coordinó lo necesario para administrar la encuesta: día, hora, número de aulas requeridas, forma de comunicación del estudio a los y las estudiantes, asignación de un adulto responsable en el aula y organización de las planillas de notas y asistencias. En todos los casos se registraron

los detalles de las actividades realizadas, con sus correspondientes minutas y notas de campo.

En la elaboración y aplicación individual de la encuesta se garantizó el anonimato de los alumnos y alumnas participantes en todas las instancias. Para ello, se diseñó un esquema de códigos según la especialidad técnica de estudio, el curso (en caso de existir más de uno) y el sexo de cada estudiante, de manera tal de poder identificarlos en las planillas oficiales y los cuestionarios de encuesta sin necesidad de conocer su nombre. El código de cada estudiante participante corresponde a una secuencia compuesta por la inicial de la especialidad de estudio (“E” por Electromecánica, “C” por Construcción, “A” por Automotor e “T” por Informática), el número 5 (por quinto año), un número de 1 en adelante para identificar las secciones o cursos existentes por especialidad en una determinada escuela, el número de orden según consta en las planillas oficiales, y la letra “A” en caso de que fuera una alumna mujer. Así, los datos se agrupan por combinaciones de códigos por sección y especialidad, de la forma en que se ejemplifica a continuación:

- A5101A, A5101, A5102A, A5102, A5103A, ..., n
- A5201A, A5201, A5202A, A5202, A5203A, ..., n
- E5101A, E5101, E5102A, E5102, E5103A, ..., n
- E5201A, E5201, E5202A, E5202, E5203A, ..., n
- C5101A, C5101, C5102A, C5102, C5103A, ..., n
- I5101A, I5102, I5103A, I5104, I5105A, ..., n

Diseño muestral y ponderación de datos

Todo trabajo que utiliza datos de encuestas y pretende, como en este caso, realizar inferencias causales respecto a una determinada población debe tener presente que existe un nivel o grado de error muestral imposible de evitar. El diseño muestral es, en este sentido, una pieza clave de las investigaciones basadas en encuestas, ya que permite ajustar los datos obtenidos mediante este instrumento para reflejar de la manera

más precisa ese error y, en consecuencia, evitar sesgos inferenciales al interpretar la significancia y/o magnitud de cierto hallazgo.

Una vez definida la población objetivo como los alumnos y las alumnas que concurren al quinto año de las escuelas secundarias técnicas de gestión pública, se utilizó una estrategia de muestreo estratificado para definir el universo de establecimientos educativos a ser incluidos en el estudio.³ El procedimiento de estratificación de las escuelas se realizó a partir de considerar el nivel socioeconómico (NSE) de los radios censales en los que se encuentran ubicadas cada una de las EEST en los cuatro municipios indicados, con una posterior selección aleatoria de las instituciones educativas dentro de cada uno de los estratos resultantes (Thompson, 2012). Este proceso requirió georreferenciar cada establecimiento para recuperar los datos censales más recientes (correspondientes al Censo Nacional de 2010), de los cuales se extrajeron luego las siguientes variables de naturaleza ecológica a nivel del radio censal: años de educación promedio del jefe o la jefa de hogar, porcentaje de jefes o jefas de hogar con educación primaria completa como máximo nivel educativo, proporción de hogares con NBI, con hacinamiento, con tenencia precaria de la vivienda y con conexión a red de gas natural. Todas estas variables se correlacionan fuertemente entre sí, de manera que el criterio de estratificación fue inequívoco. Los estratos resultantes de las EEST fueron dos, a los que simplemente se los denomina: *Estrato 1*, de mayor NSE, que comprende las escuelas a las que concurre el 80 % de los y las estudiantes; y *Estrato 2*, de menor NSE, que reúne a los establecimientos a donde asiste el 20 % restante de la matrícula.

Luego de definir los estratos, se seleccionaron al azar cuatro escuelas dentro de cada uno de ellos, y se asignó a cada establecimiento una probabilidad de ser seleccionado proporcional a la cantidad de alumnos que concurren allí. Vale la pena mencionar que en la selección inicial

3. No fueron consideradas cuatro instituciones educativas de gestión privada.

de escuelas estuvieron sobrerrepresentadas, en relación a su peso en la población total de alumnos matriculados, las pertenecientes al Estrato 2. Esto se debió a que se preveía una mayor probabilidad de encontrar estudiantes receptores de la AUH en dichos establecimientos. Pero eso no ocurrió. Naturalmente, la sobrerrepresentación fue corregida en la estimación final de los resultados estadísticos, asignando a las observaciones de uno y otro estrato los pesos correspondientes a su participación en el total de la población.

Las instituciones educativas finalmente sorteadas se listan en la Tabla 2.⁴ El número total de jóvenes entrevistados en las siete EEST asciende a 397, el 67,5 % de los cuales concurre a establecimientos ubicados en el estrato de mayor NSE y el 32,5 % a escuelas localizadas en el estrato de menor NSE. En la implementación de la encuesta, la sobreestimación del estrato de bajo NSE resultante fue menor que en el diseño original. Esto no fue problemático debido a que las escuelas localizadas en radios con menor o mayor nivel de NBI no difieren de manera estadísticamente significativa en términos del porcentaje de estudiantes que reciben AUH (el 38,8 y el 33,3 %, respectivamente). Adicionalmente, en la estimación de los resultados que se presentan se realizó una ponderación de los datos con base en el diseño de la muestra y en la distribución poblacional de los estudiantes en ambos estratos, lo que minimiza el riesgo de efectuar inferencias sesgadas.

4. La escuela N.º 2 República de Perú, ubicada en el municipio de Hurlingham, fue seleccionada pero no pudo realizarse la encuesta allí debido a limitaciones logísticas para su adecuada implementación. Esta exclusión no revierte mayores inconvenientes en términos inferenciales dado que se aplicó una ponderación postestimación sobre la muestra para reflejar el peso verdadero de cada estrato en la población de alumnos.

TABLA 2. INFORMACIÓN SOBRE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS SELECCIONADAS

EEST	Estrato	Fecha de visita	Orientación	Jurisdicción educativa	Cantidad de encuestas
N.º 1 República del Paraguay (Ituzaingó)	Mayor NSE	4/10/2018	Industrial	Provincial	82
N.º 8 Andrés Ferreyra (Morón)	Mayor NSE	01/10/2018	Industrial	Provincial	92
N.º 3 Japón (San Miguel)	Mayor NSE	19/09/2018	Industrial	Provincial	94
N.º 3 Víctor Mercante (Hurlingham)	Menor NSE	12/10/2018	Servicios	Provincial	34
N.º 1 Vélez Sarsfield (Morón)	Menor NSE	02/10/2018	Servicios	Provincial	38
N.º 2 República Argentina (San Miguel)	Menor NSE	26/09/2018	Industrial	Provincial	33
N.º 1 Organización de los Estados Americanos (Hurlingham)	Menor NSE	27/09/2018	Industrial	Provincial	24

* Originalmente se había seleccionado la escuela N.º 6 Chacabuco, también ubicada en Morón y perteneciente al estrato de menor NSE. Desafortunadamente, este establecimiento no pudo ser relevado en las fechas previstas para el trabajo de campo.

Las variables ecológicas a nivel del radio censal empleadas para definir el muestreo (estratos por NSE) y la selección de escuelas también fueron utilizadas para caracterizar el entorno donde están situados los hogares en los que declaran residir los estudiantes. Los datos sugieren que la localización de las escuelas no es necesariamente informativa respecto del nivel socioeconómico de los alumnos que concurren a ellas (esto es, no necesariamente los estudiantes viven en la misma zona donde está la escuela). La Tabla 3 presenta la estadística descriptiva de las variables ecológicas de interés, tomando como unidad de análisis la ubicación georreferenciada (radio censal) del hogar de los

alumnos. Debido a que los datos fueron ponderados antes de realizar la estimación, junto con la media y el error estándar se reporta el intervalo de confianza del 95 %.

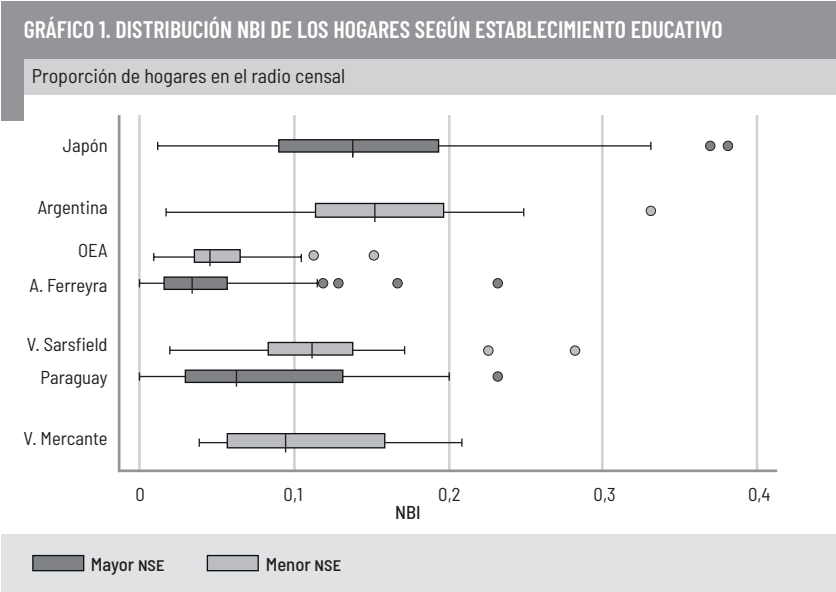
TABLA 3. CONDICIONES DE LOS HOGARES SEGÚN SU UBICACIÓN GEOGRÁFICA (DATOS PONDERADOS)			
Variable	Media	Desviación estándar	Intervalos de confianza (95 %)
NBI	0,092	0,020	[0,039; 0,145]
Hacinamiento	0,040	0,010	[0,012; 0,068]
Tenencia precaria	0,042	0,009	[0,017; 0,066]
Gas de red	0,642	0,099	[0,386; 0,897]

N = 366
Fuente: Censo Nacional 2010, INDEC.

Primero, en la tabla se observa que la proporción de hogares con NBI tiene una media de 0,092 y un error estándar de 0,020. Dado que el rango teórico de esta variable es de 0 a 1, los valores indican que, en promedio, las viviendas de los alumnos se ubican en áreas geográficas donde el porcentaje de hogares con NBI es de 9,2 %. Considerando el peor escenario (esto es, que el valor medio poblacional se ubique en el extremo superior del intervalo), el porcentaje de hogares con estas condiciones alcanza el 14,5 % mientras que, en el caso inverso, dicho porcentaje se reduce a 3,9 %.

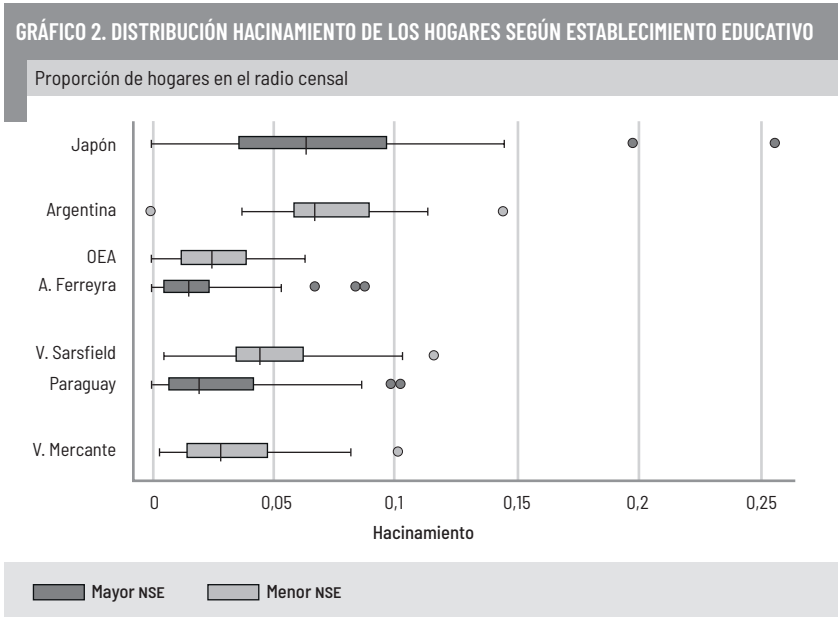
Para analizar el nivel de variación de hogares con NBI por escuela, el Gráfico 1 presenta un diagrama de cajas para cada uno de los establecimientos de la muestra, distinguiendo las escuelas técnicas de mayor NSE (gris oscuro) y las de menor NSE (gris claro). El aspecto central para mencionar es que no existe una relación clara entre el NBI del radio censal donde residen los y las estudiantes y el NBI del radio donde están ubicadas las escuelas a las que asisten: hay estudiantes que, en promedio, residen en zonas con niveles de NBI más altos (por ejemplo, los que concurren a la escuela N.º 3 Japón) o más bajos (por ejemplo, los que asis-

ten a la escuela N.º 1 OEA) que el NBI del estrato al que pertenece la escuela. Este patrón es evidente cuando se observa que las cajas de las escuelas que corresponden al estrato de menor NSE tienden a superponerse con las que identifican a las escuelas radicadas en zonas de mayor NSE, lo cual indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos estratos. Finalmente, vale mencionar que algunos establecimientos (por ejemplo, las escuelas N.º 3 Japón, N.º 2 Argentina y N.º 1 Víctor Mercante) muestran mayores niveles de heterogeneidad en su interior que otros (las escuelas N.º 1 OEA y N.º 8 Ferreyra), tal como se desprende gráficamente del mayor rango intercuartil capturado por el ancho de las cajas, las líneas que indican los valores máximo y mínimo, y los valores extremos indicados por los respectivos círculos.

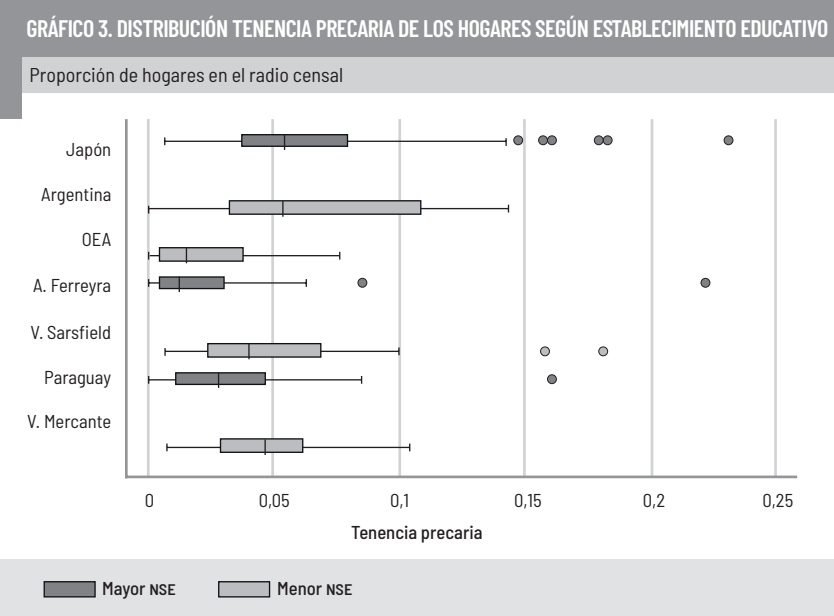


Segundo, la Tabla 3 indica que, en promedio, los alumnos y las alumnas viven en un radio censal donde el 4 % de los hogares enfrenta problemas de hacinamiento, con el 95 % de certeza de que la media poblacional

se ubica entre el 1,2 % y el 6,8 % de los hogares hacinados, esto es, menos de la mitad de la proporción promedio de hogares con NBI. El Gráfico 2, por su parte, también muestra que no hay grandes diferencias apreciables, al menos desde el punto de vista estadístico, en el nivel de hacinamiento entre los hogares de los alumnos que asisten a diferentes escuelas, aunque los y las estudiantes de las dos escuelas ubicadas en San Miguel (N.º 3 Japón y N.º 2 Argentina) tienen valores medianos algo más altos que el resto.



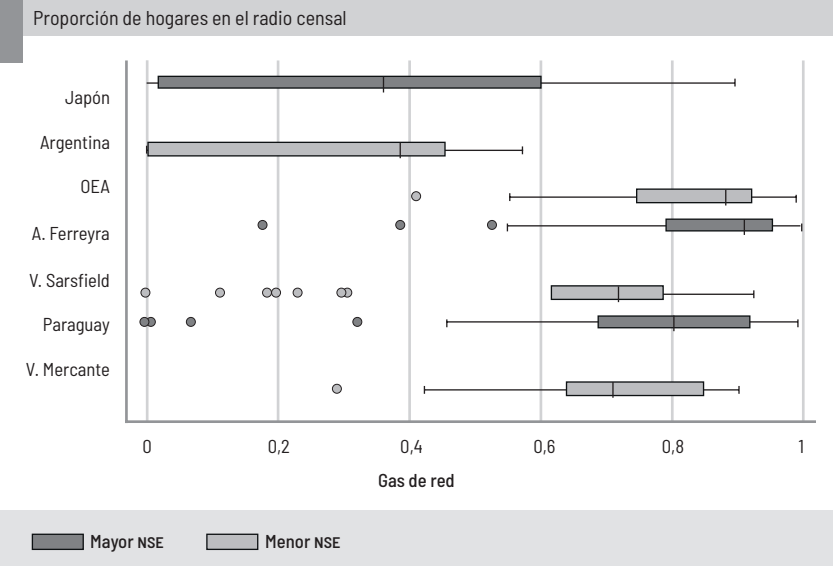
La tercera variable ecológica que se reporta en la Tabla 3, proporción de hogares con tenencia precaria, se comporta de manera similar a la anterior, con una media de 0,042 e intervalos de confianza que cubren un rango que va de 0,017 a 0,066 de las viviendas de los estudiantes. De igual manera, la distribución de hogares por escuela que se muestra en el Gráfico 3 indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos.



Finalmente, como se aprecia en la Tabla 3, la proporción de hogares con acceso a gas de red tiene un valor medio de 0,64, un error estándar de casi 0,10, y una media poblacional que se ubica entre 0,38 y 0,90. Esto significa que las viviendas de los jóvenes encuestados se localizan, en promedio, en zonas donde aproximadamente un tercio no tiene gas natural. El Gráfico 4 visualiza la variación de los hogares por escuela y en el interior de ellas. Existen dos grupos evidentes de establecimientos. De un lado, se encuentran las escuelas N.º 3 Japón y N.º 2 Argentina, a las que asisten estudiantes que en su mayoría residen en áreas con relativamente baja conexión de gas (alrededor del 30 % de los hogares, en promedio). De otro lado, se ubican el resto de los establecimientos a los que concurren alumnos que, también en promedio, viven en zonas donde al menos el 70 % tiene acceso a gas natural.

En síntesis, para llevar adelante esta investigación se diseñó y utilizó una estrategia de muestreo estratificado que permitió definir en qué escuelas se aplicaría el cuestionario de la encuesta. A partir del georreferenciamiento de las instituciones educativas y de datos censales, se definieron dos estratos con diferentes NSE y luego se realizó una selección

GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN CONEXIÓN A RED DE GAS DE LOS HOGARES SEGÚN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO



aleatoria de escuelas dentro de cada uno de los estratos. Una vez obtenidos los datos, se efectuó una ponderación basada en la estrategia de muestreo para reflejar de la manera más precisa posible el error muestral y evitar cometer sesgos inferenciales. Asimismo, los datos ecológicos incluidos en la construcción de los estratos fueron utilizados para caracterizar el entorno de los hogares que habitan los y las estudiantes que constituyen la población objetivo de este trabajo. En líneas generales, no se observa una correlación clara entre el NSE del radio censal donde se ubica la escuela y el NSE del área donde residen los y las estudiantes. En cambio, se aprecia que los alumnos y las alumnas que asisten a escuelas del municipio de San Miguel viven en radios censales que, en promedio, tienen mayor proporción de hogares con NBI y menor proporción de viviendas con conexión a la red de gas natural. Para completar la caracterización de los y las estudiantes, en la siguiente sección se presenta una descripción de su perfil sociodemográfico construida a partir de diversas variables que fueron medidas en la encuesta. Luego, el capítulo analiza la percepción de AUH en los hogares de los y las estudiantes, y los principales indicadores de su desempeño educativo.

Perfil sociodemográfico de los y las estudiantes

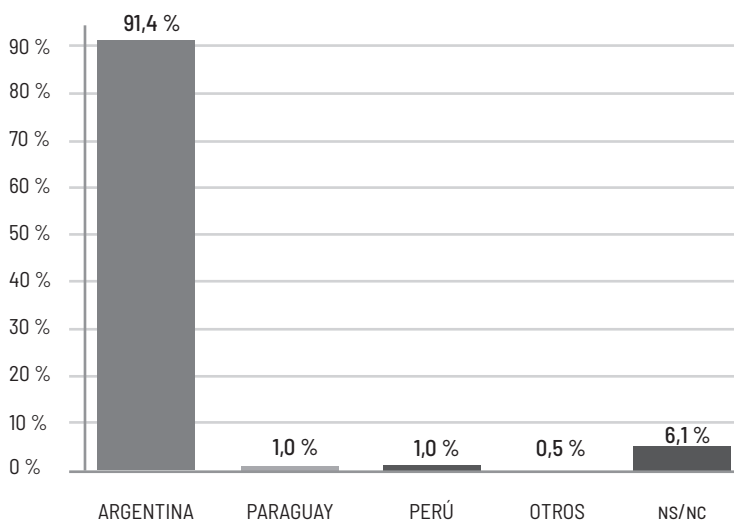
Esta sección discute información estadística descriptiva que permite construir el perfil sociodemográfico de los y las estudiantes que participaron del estudio y caracterizar un conjunto de atributos de sus progenitores.

En primer lugar, el 77,8 % de los y las jóvenes incluidos en la muestra son varones y el 22,2 % mujeres.⁵ El rango etario varía entre los 16 y 22 años, con una media de 16,9 años. De manera consistente con la edad que deberían tener los alumnos cursantes de quinto año de secundario en la provincia de Buenos Aires, el 82,5 % de ellos declara tener entre 16 y 17 años. El resto de los y las estudiantes encuestados tiene 18 años o más. En cuanto a su nacionalidad, como se observa en el Gráfico 5, el 91,4 % de quienes respondieron la encuesta declara haber nacido en la Argentina y el 2,5 % en países vecinos, incluyendo el Paraguay (el 1,0 %), el Perú (el 1,0 %), Bolivia (el 0,3 %) y el Uruguay (el 0,3 %). No respondió la pregunta el 6 % de los consultados. La totalidad de quienes manifiestan haber nacido en el extranjero tienen documento argentino.

La amplia mayoría de los y las estudiantes (el 94,4 %) vive en casas ubicadas en barrios de trazado urbano, unos pocos (el 4,3 %) lo hacen en viviendas sociales y apenas el 1,3 % en villas o asentamientos. Algo más de heterogeneidad se observa respecto al tipo de tenencia de la vivienda, ya que el 76,8 % declara que sus familias son dueñas de la casa y el terreno en el que habitan, el 10 % son inquilinos, el 8,7 % son propietarios de la vivienda pero no del terreno donde esta se ubica y solo el 2,2 % de los y las estudiantes habitan una vivienda prestada que es propiedad de un amigo o de un familiar.

5. Solo el 0,6 % (dos estudiantes) se identificaron con “otro género”. Se optó por excluir ambos casos del estudio por razones exclusivamente metodológicas. La presencia de apenas dos observaciones en esta categoría no aporta valores suficientes como para justificar su inclusión en el análisis estadístico.

GRÁFICO 5. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES SEGÚN PAÍS DE ORIGEN



N = 395

De los datos reportados por los y las jóvenes también se desprende que, en promedio, viven en hogares relativamente numerosos compuestos por 4,94 miembros. Más concretamente, el 2,75 % reside en viviendas de 2 miembros, el 11,2 % en hogares de 3, el 30,5 % de 4, el 24,9 % de 5, y una nada despreciable 30,7 % lo hace en viviendas compuestas por 6 o más miembros. Si se desagrega esta variable de hacinamiento autorreportado en el hogar para los y las cursantes de cada uno de los establecimientos incluidos en la muestra, como se presenta en la Tabla 4, puede observarse que no hay grandes diferencias entre las siete escuelas, ya que el valor medio se ubica en un rango que va de 4,45 (N.º 1, OEA) a 5,26 (N.º 3, Víctor Mercante) personas que viven en la misma vivienda.

Más allá del número de personas con las que viven, se les preguntó a los y las estudiantes con quiénes compartían el hogar. El 65,2 % afirma que vive con ambos progenitores (padre y madre), el 10 % con uno de ellos y su pareja, en tanto que el 25 % habita hogares monoparentales. Entre estos últimos, en el 30 % de los casos se encuentra presente solo la madre, en el 13 % solamente el padre, en el 48 % uno de los progenitores

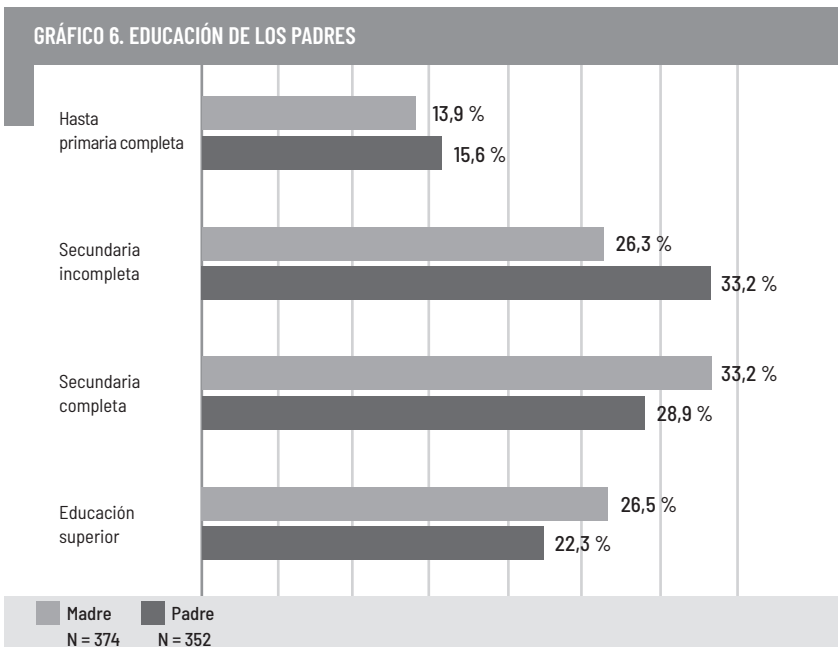
generalmente acompañado por algún otro familiar (familia ampliada), y apenas en el 9,5 % de los hogares los alumnos viven con un adulto responsable que no es su progenitor (mayormente, su abuelo o abuela).

TABLA 4. HACINAMIENTO AUTORREPORTADO EN HOGARES SEGÚN ESCUELA			
Escuela	Media	Desviación estándar	Frecuencia
N.º 3 Japón	5,17	1,50	94
N.º 2 Argentina	5,09	1,46	33
N.º 1 OEA	4,45	1,44	24
N.º 8 Ferreyra	4,61	1,34	91
N.º 1 V. Sarsfield	4,81	1,46	38
N.º 1 Paraguay	5,06	1,60	80
N.º 3 V. Mercante	5,26	1,48	34
Promedios	4,94	1,49	
Total			394

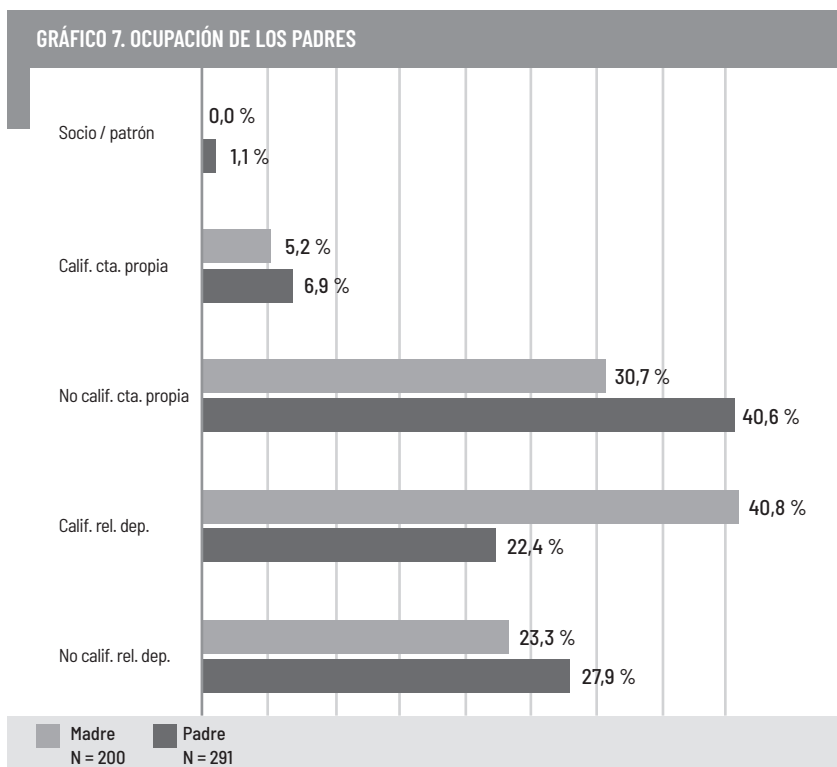
El cuestionario también incluyó una batería de preguntas que indagan acerca de un conjunto de atributos de los progenitores. De ellas se desprende que la mayoría de los padres y de las madres nacieron en la Argentina (el 76,1 % y el 76,2 % en uno y otro caso; el 16,4% y el 12,9%, respectivamente, no sabía o prefirió no responder). Se destacan además, como país de nacimiento de los progenitores y las progenitoras, el Paraguay (el 3,3 % y el 5,3 %, respectivamente) y Bolivia (el 1,8 % y el 2 %). El 69,5 % de los padres argentinos y el 71,5 % de las madres argentinas nacieron en la provincia de Buenos Aires.

En cuanto al nivel educativo de los progenitores, en el Gráfico 6 se observa una mayor cantidad de padres, respecto de madres, en las categorías educativas más bajas. Si se agrupan los progenitores y las progenitoras que cursaron estudios primarios (completos o no) y luego no continuaron dentro de la educación formal, el porcentaje de padres alcanza

al 15,6 %, mientras que en las madres llega al 13,9 %. La segunda categoría de la variable comprende a los progenitores que comenzaron pero no terminaron los estudios secundarios, con valores del 33,2 % y del 26,3 % para los padres y las madres, respectivamente. La tercera categoría corresponde a los progenitores que completaron efectivamente la educación secundaria. Los padres que alcanzaron este nivel educativo son el 28,9 %, mientras que las madres en esta situación son el 33,2 % del total. Para ellas, “secundaria completa” es la categoría modal. Finalmente, se agruparon los progenitores que llegaron a cursar estudios terciarios o universitarios (completos o no). Mientras que en el caso de los padres este grupo representa al 22,3 % del total, en las madres constituye el 26,5 %. Otra forma de apreciar las diferencias entre progenitores consiste en juntar las dos últimas categorías y ver cuántos completaron el estándar actual de educación obligatoria (secundaria completa): solo el 51,2 % de los padres alcanza este requisito, mientras que en las madres el número asciende al 59,7 %. En suma, los gráficos evidencian que las madres tienen, en promedio, un nivel educativo superior al de los padres.



Por último, la información confeccionada sobre el estatus ocupacional de los progenitores que se reporta en el Gráfico 7 indica que el 92,3 % de los padres y el 66,2 % de las madres estaban ocupados al momento de administrarse la encuesta.⁶ La mayor parte de los padres realiza un trabajo no calificado por cuenta propia (el 40,5 %), alrededor del 28 % realiza el mismo tipo de trabajo pero en relación de dependencia, y una proporción algo menor (el 22,3 %) se desempeña en un trabajo calificado también en relación de dependencia. Por el contrario, la mayor parte de las madres ocupadas tienen un empleo calificado en relación de dependencia (el 40,8 %), casi un tercio realiza un trabajo



6. Las madres que declaran ser amas de casa fueron consideradas como desocupadas a los fines del análisis empírico.

no calificado por cuenta propia (el 30,7 %) y cerca de un cuarto lo hace en relación de dependencia (el 23,2 %). Finalmente, el 83,3 % de los y las estudiantes identifica a alguno de sus progenitores o a ambos como el adulto con mayor ingreso económico en el hogar. Concretamente, el 44,8 % refirió al padre, el 21,2 % a la madre y el 17,3 % a ambos.

Recepción declarada de la AUH y tratamiento de las no-respuestas

A continuación, se analiza cómo se distribuye la recepción de la AUH (a nivel del hogar) entre los estudiantes de la ETP, de acuerdo a lo reportado por los propios alumnos en las encuestas. Como se observa en la Tabla 5, el 34,3 % declaró estar alcanzado por el beneficio del programa, mientras que el 40 % dijo no recibirlo y un considerable 25,7 % no respondió la pregunta.⁷ Debido a que las proporciones son estimadas a partir de datos ponderados de acuerdo al diseño muestral, las dos últimas columnas de la tabla reportan el error estándar y el intervalo de confianza al 95 % para dicha estimación, lo que permite conocer el rango dentro del cual probablemente se ubique la proporción poblacional.

La Tabla 5 indica que, entre los y las estudiantes que concurren a las escuelas secundarias técnicas de los partidos incluidos en la investigación, el porcentaje de hogares que reciben la AUH se ubica, con el 95 % de confianza, entre el 30 % y el 40%, y los no receptores entre el 34 % y el 44 %. No obstante, uno de cada cuatro estudiantes no supo o no quiso responder sobre este punto en particular. Debido a la importancia de esta variable para el estudio, el resto de la sección explora las potenciales causas de la alta tasa de no-respuestas y la posibilidad de que estos y estas estudiantes pertenezcan, en realidad, a alguna de las otras dos categorías posibles de respuesta, esto es, ser receptores o no serlo.

7. El 22,8 % respondió no saber y el 2,9 % no contestó la consigna. Los altos niveles de no-respuestas están presentes también en las preguntas del cuestionario referidas a la percepción de programas de empleo (47,6 %) y de otros beneficios sociales (33 %).

TABLA 5. RECEPCIÓN AUTODECLARADA DE LA AUH

Recibe AUH	Porcentaje	Desviación estándar	Intervalos de confianza (95 %)
Sí	35,0	4,7	[30,3; 39,7]
No	38,8	4,8	[34,0; 43,6]
NS/NC	26,2	4,3	[21,9; 30,5]

La cantidad particularmente alta de no-respuestas puede deberse, en principio, a dos fenómenos no excluyentes entre sí. En primer lugar, existe la posibilidad de que las respuestas sobre la percepción de AUH estén afectadas por lo que la literatura sobre comportamiento político denomina “sesgo de deseabilidad social” (para una revisión completa, véase Krumpal 2013). Recibir un PTCI como la AUH implica que el beneficiario (y su familia) se encuentra en una situación de vulnerabilidad social, lo que puede generar un sentimiento de vergüenza (indeseabilidad) en el encuestado. En este sentido, por ejemplo, González-Ocantos *et al.* (2012) demuestran, a través de un estudio experimental de lista en Nicaragua, la presencia de un alto nivel de subreporte (cercano al 22 %) a una pregunta que indaga acerca de la posible participación de los encuestados en el intercambio de favores por votos. Más recientemente, Figueroa, Freytes y Lodola (2017) reprodujeron este experimento en la Argentina y documentaron un fuerte sesgo de deseabilidad social a la misma consigna, en particular, entre los encuestados de menores ingresos que viven en los municipios más populosos del Conurbano bonaerense, así como entre quienes declaran recibir algún tipo de programa asistencial por parte del Estado.⁸

8. En la Argentina, además, aparece de forma recurrente en el debate público la idea, promovida por sectores conservadores, de que los receptores de la AUH son un “costo” para el Estado y que los PTCI desalientan la búsqueda de empleo entre los beneficiarios y las beneficiarias. Esta caracterización aumenta la probabilidad de que exista un sesgo de deseabilidad social en las respuestas.

Es posible hipotetizar entonces, aun cuando el cuestionario haya sido completado de forma anónima para reducir este tipo de sesgos, que los estudiantes de la ETP pertenecientes a poblaciones vulnerables optaron por mentir ante los encuestadores para no reconocer una situación que ellos perciben como socialmente vergonzosa, estigmatizante o indeseable. La segunda razón, no excluyente con la anterior, que puede dar cuenta de la alta tasa de no-respuesta a la pregunta por tenencia de la AUH es que los alumnos y las alumnas efectivamente desconocen cuál es la situación de su hogar respecto a la recepción del programa.

Para tratar de dilucidar cuál de los dos motivos –deseabilidad y/o desconocimiento– es reflejado en realidad por los datos, se analizó la opción de no-respuesta a la pregunta sobre percepción de la AUH para determinar si los alumnos y las alumnas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad social más alta (respecto a sus pares) tendieron a no responder la consigna en mayor proporción. Así pues, se evaluó la distribución condicional de las respuestas a esta pregunta y, en los casos en que resultó necesario, se realizaron tests de diferencia de medias (o proporciones) para determinar si las diferencias entre los y las estudiantes vulnerables y los y las no-vulnerables son estadísticamente significativas.

Con el propósito de facilitar el análisis, se creó una variable dicotómica que indica si el alumno o la alumna respondió (afirmativa o negativamente) la pregunta sobre percepción de la AUH o si, en cambio, no respondió. Luego, esta variable fue cruzada con indicadores potencialmente vinculados a una mayor vulnerabilidad social de los alumnos. La Tabla 6 reporta el resultado de un test de dos colas (cuya hipótesis nula es que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones de ambos grupos) para la variable género. Como puede observarse, si bien el coeficiente es positivo al indicar que el nivel de no-respuestas es más alto en los hombres que en las mujeres, este no alcanza significancia estadística para el nivel convencional del 95 %.

TABLA 6. TEST DE DIFERENCIA DE MEDIAS A NO-RESPUESTAS DE RECEPCIÓN DE LA AUH, SEGÚN GÉNERO

Proporción	Coficiente	Desviación estándar	T	P>t	Intervalos de confianza (95 %)	
Hombre - Mujer	0,83	0,047	1,76	0,139	-0,038	0,20
N = 106						

La Tabla 7, por otra parte, muestra los resultados del mismo ejercicio para las variables ecológicas (radio censal) y para el indicador de hacinamiento autorreportado (cantidad de personas en el hogar). Dado que en este caso se trata de una variable dependiente dicotómica, el método utilizado para testear las diferencias entre grupos consiste en una regresión bivariada mediante el método de regresión logística. Tal como se observa, en ninguno de los modelos los coeficientes resultan ser estadísticamente significativos a los niveles convencionalmente aceptados de confianza. Lo mismo ocurre, como se aprecia en la Tabla 8, cuando se considera el estatus ocupacional (ocupado - no ocupado) tanto del padre como de la madre del alumno o la alumna. En síntesis, no se encuentra evidencia empírica fuera del error muestral de que el porcentaje de no-respuesta a la pregunta sobre recepción de la AUH fuera superior entre grupos de alumnos potencialmente más vulnerables. Por lo tanto, en este trabajo se considera que la no-respuesta expresa desconocimiento genuino por parte de los jóvenes entrevistados antes que sesgos de deseabilidad.

TABLA 7. TESTS DE DIFERENCIA DE MEDIAS A NO-RESPUESTAS DE RECEPCIÓN DE LA AUH, SEGÚN VARIABLES ECOLÓGICAS Y HACINAMIENTO AUTORREPORTADO

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5
NBI	0,470 (1,31)				
Tenencia precaria		3,700 (2,57)			
Hacinamiento			-0,0381 (2,69)		
Gas de red				0,0721 (0,42)	
Personas en el hogar ⁽¹⁾					0,229 (0,092)
Constante	-1,202***	-1,321***	-1,157***	-1,205**	-2,224**

N = 366. (1) N = 394

Coefficientes no estandarizados de regresiones logísticas. Errores estándar corregidos por diseño muestral entre paréntesis.

** p < 0,01; ***p < 0,001

TABLA 8. TESTS DE DIFERENCIA DE MEDIAS A NO-RESPUESTAS DE RECEPCIÓN DE LA AUH, SEGÚN ESTATUS OCUPACIONAL DEL PADRE Y LA MADRE

Proporción	Coefficiente	Desviación estándar	T	P>t	Intervalos de confianza (95 %)	
Padre desocupado - ocupado	-0,016	0,075	-0,022	0,837	-0,209	0,176
Madre desocupada - ocupada	0,015	0,039	0,40	0,703	-0,084	0,116

N padre = 93; N madre = 100

Desempeño escolar de los y las estudiantes

Esta última sección presenta las estadísticas descriptivas de las variables dependientes utilizadas en el análisis econométrico que se discute en el siguiente capítulo. Estas variables procuran capturar dos dimensiones diferentes, pero estrechamente relacionadas, del desempeño educativo. Por un lado, el desempeño objetivo, entendido como la evaluación de los conocimientos adquiridos por los y las estudiantes (calificaciones y repitencia) y la concurrencia a clases (asistencia). Por otro lado, el desempeño subjetivo, que refiere tanto a la dedicación autorreportada al estudio (en tiempo) como al involucramiento, también autorreportado, de los miembros del hogar en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

El grupo de variables dependientes objetivas que se muestra en la Tabla 9 se construyó a partir de las calificaciones obtenidas por los alumnos y las alumnas tal como fueron reportadas por los establecimientos educativos: “Notas comunes” corresponde a la calificación promedio obtenida por cada estudiante solamente en las materias transversales (o comunes) a las distintas especialidades que componen la Educación Técnica Secundaria –esto es, Política, Geografía, Inglés, Historia, Matemática y Literatura–; “Notas específicas” corresponde a la calificación promedio recibida en el conjunto de materias específicas de la especialidad técnica que cursa cada alumno y alumna, es decir, todas las asignaturas con excepción de las materias comunes; y “Notas totales” es el promedio de calificaciones de todas las materias (comunes y específicas). Para estas tres variables se consideró el promedio obtenido en las notas correspondientes al primer trimestre de 2018.⁹ Como puede observarse en la tabla, la media para los tres tipos de calificaciones (que varían en un rango teórico de 1 a 10) es de 7,24, 7,11 y 7,21, respectivamente, con un error estándar menor o igual a 0,13. Esto indica, tal como se observa en los histogramas reportados en los Gráficos 8A, 8B y 8C que la distribución de

9. En el análisis estadístico fueron estimados modelos alternativos que incorporaban una serie incompleta de calificaciones correspondientes al segundo trimestre de 2018. Los resultados se mantuvieron sin cambios. Debido a que algunas escuelas no entregaron las notas del segundo trimestre para todas las materias, se decidió utilizar solamente las del primer trimestre.

las calificaciones tiene una forma bastante normal con la mayor parte de las observaciones ubicadas en torno al valor medio. Aun así, existe suficiente variación en las calificaciones como para realizar un análisis estadístico.

TABLA 9. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES

Variable	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Notas comunes	7,24	0,13	4,33	10
Notas específicas	7,11	0,04	2	10
Notas totales	7,21	0,09	4,37	9,92
Inasistencias	9,55	0,70	0	52,25
Repitencia oficial	0,10	NA	0	1
Repitencia autorreportada	0,24	0,02	0	1
Dedicación autorreportada al estudio	2,56	0,06	0	4

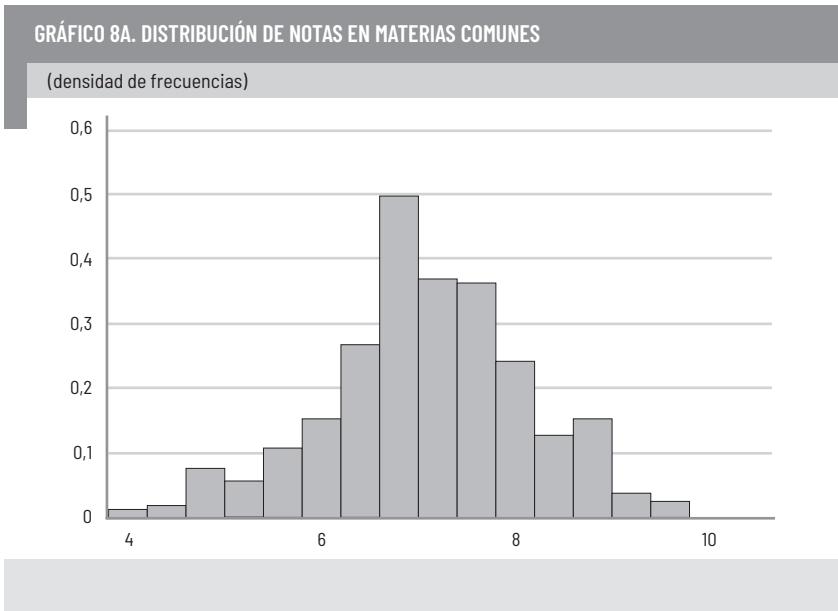


GRÁFICO 8B. DISTRIBUCIÓN DE NOTAS EN MATERIAS ESPECÍFICAS

(densidad de frecuencias)

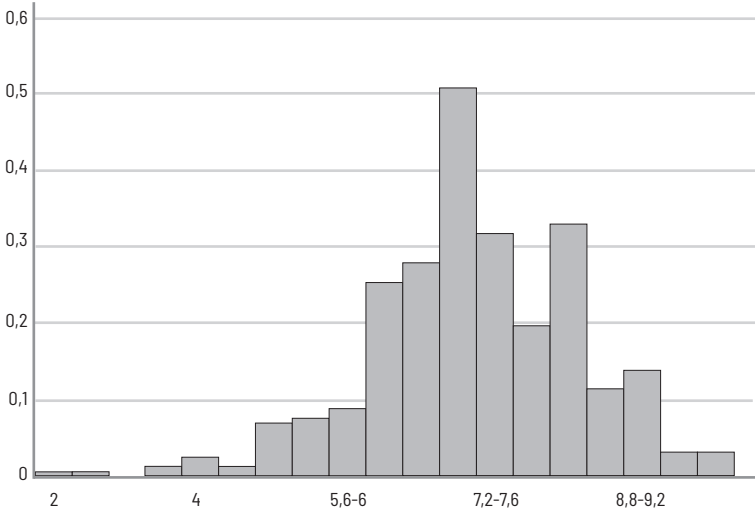
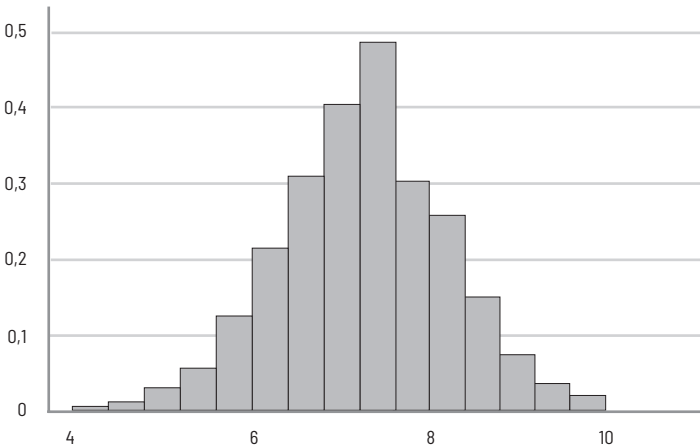


GRÁFICO 8C. DISTRIBUCIÓN DE NOTAS EN TODAS LAS MATERIAS

(densidad de frecuencias)



Por su parte, la variable “Inasistencias” se construyó a partir de la información vertida en los registros oficiales que consignan mensualmente el número de faltas para cada estudiante en cada establecimiento. En el análisis empírico se utiliza el número de faltas contabilizadas desde el inicio del ciclo lectivo 2018 hasta el mes del año (septiembre u octubre) en que fue realizada la encuesta. Los cuartos de faltas, las medias faltas y los tres cuartos de falta fueron contabilizados como 0,25, 0,5 y 0,75 faltas, respectivamente. La cantidad de observaciones para esta variable es algo menor que para las variables de calificaciones descritas anteriormente, debido a que una de las escuelas (N.º 1 OEA) no pudo entregar las planillas con los datos a tiempo. Teniendo esto en consideración, se observa mayor heterogeneidad en el número de asistencias que en las calificaciones, ya que varían en un rango de 0 a 52,25 con una media de 9,55 faltas y un error estándar de 0,7.

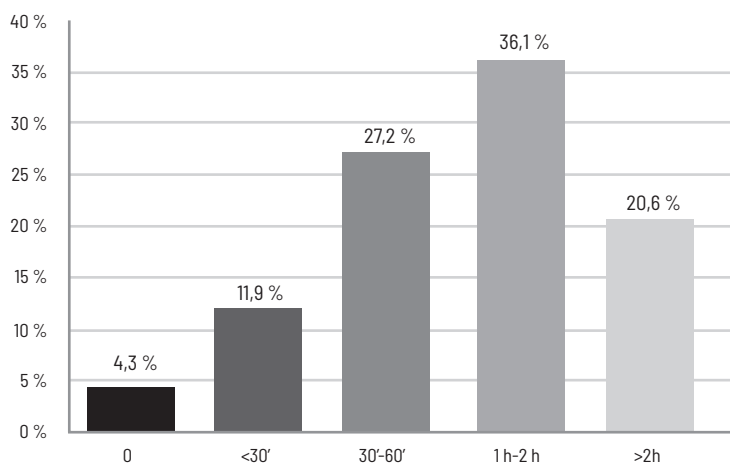
La última variable objetiva, “Repitencia oficial”, es una variable dicotómica construida a partir de los datos provistos por las escuelas, las que identifican exclusivamente al alumno o a la alumna repitente del año que se encuentra cursando, en este caso el quinto año. Es decir, las escuelas no registran repitencia de estudiantes en años y grados anteriores. Desafortunadamente, solo cuatro de las siete instituciones incluidas en la muestra pudieron entregar esos datos durante el trabajo de campo.¹⁰ Teniendo la cautela que es debida, los datos indican que la cantidad de repetidores es baja (media de 0,10). Para intentar dar cuenta de esta limitación, se incluyó una pregunta cerrada de repitencia en el cuestionario. Esta medida de repitencia autorreportada incrementa notablemente el número de observaciones pero también aumenta el riesgo de confiabilidad (y subreporte), ya que puede estar sujeta a un sesgo de deseabilidad social.¹¹ Sin embargo, contrariamente a esta conjetura, es interesante notar que

10. El error estándar de esta variable no puede ser calculado debido a que dos de las escuelas que no entregaron los registros de repitencia corresponden al estrato de mayor NSE, lo que deja insuficientes unidades primarias de muestreo para calcularlo luego de ajustar el peso de las observaciones por el diseño muestral.

11. Las variables objetiva y subjetiva de repitencia tienen una correlación positiva moderadamente alta ($r = 0,68$), lo cual justifica el uso de ambas en los modelos de regresión.

la media de la variable subjetiva de repitencia es bastante mayor –no menor– que la media del indicador objetivo: 0,24. De esta manera, más allá de los problemas de validez interna a los que puede estar sujeta esta variable, su utilización se justifica como alternativa para superar las dificultades enfrentadas durante el proceso de recolección de datos oficiales.

GRÁFICO 9. HORAS DE ESTUDIO

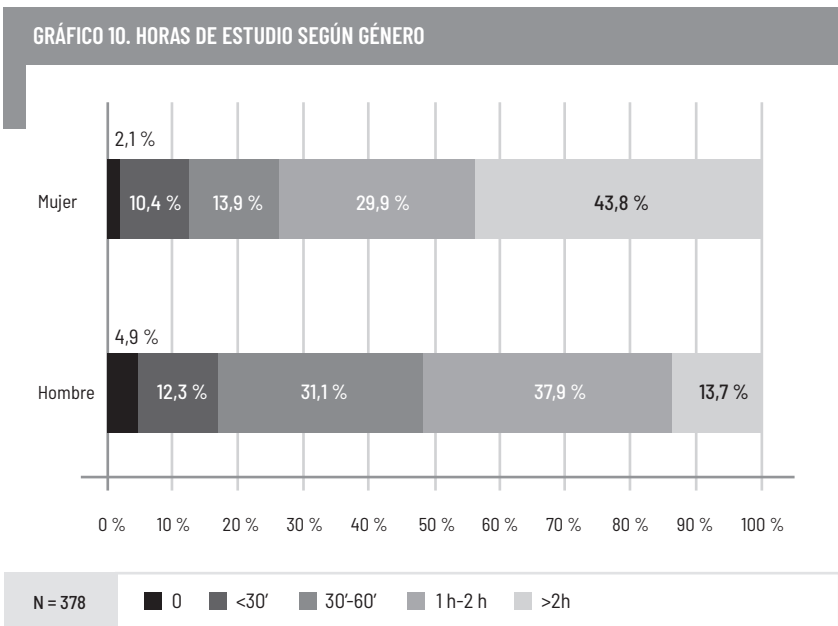


N = 378

La segunda variable dependiente de naturaleza subjetiva utilizada para medir desempeño educativo es la “Dedicación autorreportada al estudio”. Esta variable mide, en un escala de 1 a 5, la cantidad de horas diarias dedicadas a las tareas de la escuela fuera del horario del colegio, con valores más altos que indican mayor dedicación.¹² El Gráfico 9 muestra que apenas el 4,3 % de los y las estudiantes declara que no le dedica ningún tiempo adicional al estudio, el 11,9 % apenas media hora, el 27,2 % entre

12. Las opciones de respuesta a la pregunta del cuestionario son: 1 “No le dedico tiempo”, 2 “Menos de 30 minutos”, 3 “Entre 30 y 60 minutos”, 4 “Entre 1 y 2 horas”, y 5 “Más de 2 horas”.

30 minutos y 1 hora, el 36,1 % de 1 a 2 horas, y el 20,6 % más de 2 horas diarias. Cabe mencionar, además, que, como se muestra en el Gráfico 10, en promedio las mujeres reportan una mayor cantidad de horas dedicadas al estudio que los hombres: el 73,2 % versus el 55,6 % respectivamente, agrupando las categorías “1 a 2 horas” y “Más de 2 horas”.



Conclusión

En este capítulo se detallaron, en primer lugar, las diferentes etapas del proceso de generación y recolección de datos, incluyendo el diseño muestral de escuelas secundarias técnicas y la elaboración e implementación del cuestionario de la encuesta. Además, se proporcionó una justificación de la selección de los cuatro municipios del Conurbano bonaerense donde se localizan los establecimientos educativos seleccionados (Hurlingham, Ituzaingó, Morón y San Miguel). Este diseño permite, al mismo tiempo, controlar por fuentes de varianza externa y

posibles efectos de contigüidad territorial en la aplicación de políticas públicas educativas, y estimar el poder explicativo de variables contextuales de naturaleza sociodemográfica (a nivel de fracción censal) sobre el impacto de la AUH en el desempeño escolar.

En segundo lugar, el capítulo presentó evidencia estadística descriptiva en relación con el perfil sociodemográfico de los y las estudiantes que componen el universo de estudio de esta investigación, particularmente su origen social, atributos de sus progenitores, y ubicación geográfica, composición y condiciones de vida de sus hogares. Para completar este perfil se analizaron las respuestas de los encuestados y las encuestadas sobre percepción de AUH en el hogar y se descartó la existencia de sesgos vinculados a problemas de discapacidad social en las respuestas. Por último, se describió el desempeño educativo de los y las estudiantes con base en información objetiva rescatada de los registros escolares provistos por las instituciones educativas que componen la muestra y en información subjetiva obtenida del cuestionario de la encuesta. En el próximo capítulo se utiliza esta información para estimar el impacto de la AUH sobre la *performance* escolar.

Bibliografía

- CARIFIO, James y Perla ROCCO, “Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes”, *Journal of Social Sciences*, vol. 3, núm. 3, 2007.
- FIGUEROA, Valentín, Carlos FREYTES y Germán LODOLA, “Vote Buying as a Territorial Phenomenon: Experimental Evidence from Argentina”. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP), Buenos Aires, 2-5 agosto, 2017.
- GONZÁLEZ-OCANTOS, Ezequiel, Chad KIEWIET DE JONTE, Carlos MELLENDEZ, Javier OSORIO y David W. NICKERSON, “Vote Buying and Social Desirability Bias: Experimental Evidence from Nicaragua”, *American Journal of Political Science*, vol. 56, núm. 1, 2012.

- KRUMPAL, Ivar, “Determinants of Social Desirability Bias in Sensitive Surveys: A Literature Review”, *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, vol. 47, núm. 4, 2013.
- SALVIA Agustín, Ianina TUÑÓN y Santiago POY PIÑEIRO, “Asignación Universal por Hijo para Protección Social: impacto sobre el bienestar económico y el desarrollo humano de la infancia”, *Revista Población & Sociedad*, vol. 22, núm. 2, 2015.
- SEE (SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA), “Las escuelas secundarias técnicas en Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo”, *Serie de Documentos de Investigación*, núm. 1, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, 2017.
- THOMPSON, Steven K., *Sampling*, 3.^a ed., New Jersey, Wiley, 2012.

Cuestionario de la encuesta

Proyecto FONIETP-2017 241- Universidad Nacional de Hurlingham
NRO. DE ORDEN _____

DATOS DE LA ESCUELA (NO COMPLETAR)

FECHA. Día: _____ Mes: _____ Año: 2018
UPM. [Unidad Primaria de Muestreo, ESCUELA] _____
LOCALIDAD. Localidad: _____
MUNICIPIO. Municipio: _____

DATOS PERSONALES

1. GÉNERO. Género

- (1) Hombre
(2) Mujer

2. EDAD. ¿En qué fecha naciste? Por favor, respondé día, mes y año.

____ / ____ / ____
DÍA / MES / AÑO
(88) No sabe

3. NACIMIENTO. ¿Dónde naciste? Por favor, te pedimos que seas lo más preciso posible.

Localidad/municipio: _____
Provincia: _____
País: _____
[si naciste en la Argentina, pasá a la Pregunta 5]
(88) No sabe

4. TIEMPO_RESIDENCIA. ¿Cuántos años hace que vivís en la Argentina?

(88) No sabe

5. DNI. ¿Tenés DNI (documento de identidad) argentino?

- (1) Sí
(2) Sí, pero lo perdí o no lo encuentro
(3) No
(4) No, pero estoy haciendo el trámite
(88) No sabe

6. GPS1. Ahora, pensando en el lugar donde vivís actualmente, ¿podrías indicarnos cuál es la ubicación de tu casa o vivienda? Por favor, intentá ser lo más preciso posible con la ubicación.

Calle principal: _____
Calle lateral 1: _____
Calle lateral 2: _____
Barrio: _____
Localidad: _____
Municipio: _____

Diagrama de un lote urbano con calles principal y laterales. El diagrama muestra un rectángulo central que representa el lote, con líneas que indican las calles adyacentes. A la izquierda se indica 'Calle principal:' con tres líneas de puntos para el nombre. A la parte inferior del diagrama se indican 'Calle lateral 1' y 'Calle lateral 2'.

CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA

7. VIV1. ¿El barrio donde vivís, es un/una....?

- (1) Barrio con trazado urbano de calles
- (2) Barrio con viviendas sociales o un Monobloque
- (3) Villa de emergencia o asentamiento urbano
- (88) No sabe

8. VIV2. Ahora, pensando específicamente en la vivienda donde vivís en este momento, es un/una...

- (1) Casa
- (2) Departamento
- (3) Pieza/s en casa de inquilinato
- (4) Casilla o rancho
- (5) Pieza/s en hotel
- (6) Otro (vivienda en lugar de trabajo de los padres, taller, etc.)
- (88) No sabe

9. VIV3. ¿Esa vivienda tiene baño en el interior?

- (1) Sí
- (2) No
- (88) No sabe

¿CÓMO ES TU HOGAR?

Ahora vas a leer una serie de preguntas referidas a la composición del hogar donde vivís. Por favor, intentá responder esta información con la mayor precisión posible.

10. Q1. ¿Cuántas personas viven en total (es decir, incluyendo adultos y niños, y a vos mismo) en tu hogar?

- (1) Uno
- (2) Dos
- (3) Tres
- (4) Cuatro
- (5) Cinco
- (6) Seis
- (7) Siete
- (8) Ocho o más
- (88) No sabe

11. Q2. Pensando en aquellas personas con las que vivís en tu hogar, ¿podrías decirnos si vivís con alguno de los siguientes adultos? Marcá más de una opción si corresponde.

- (1) Madre y padre (ambos)
- (2) Madre
- (3) Padre
- (4) Pareja de la madre (padrastro)
- (5) Pareja del padre (madrastra)
- (6) Abuelo(s)/a(s)
- (7) Hermano(s)/a(s)
- (8) Otro(s)/a(s) familiar/es
- (9) Adulto responsable que no es familiar
- (88) No sabe

12. JEF. De los adultos con los que vivís, ¿podrías identificar quién de ellos es el que tiene el mayor ingreso económico?

- (1) Madre y padre (ambos)
- (2) Madre
- (3) Padre
- (4) Abuelo(s)/a(s)
- (5) Hermano(s)/a(s)
- (6) Adulto responsable que no es familiar
- (88) No sabe

13. HERM. ¿Tenés hermanos?

- (1) Sí
- (2) No [Pasá a Pregunta 17]
- (88) No sabe [Pasá a Pregunta 17]

14. Q3. Pensando en tu/s hermano(s)/a(s), ¿cuántos de aquellos que viven con vos son menores de 18 años?

- (0) Ninguno
- (1) Uno
- (2) Dos
- (3) Tres
- (4) Cuatro
- (5) Cinco
- (6) Seis o más
- (88) No sabe

15. Q4. ¿Tenés algún hermano/a que tiene algún tipo de discapacidad?

- (1) Sí
- (2) No [Pasá a Pregunta 17]
- (88) No sabe [Pasá a Pregunta 17]

16. PENS. ¿Tu familia realizó o está realizando el certificado de discapacidad de tu(s) hermano(s)/a(s)?

- (1) Sí
- (2) No
- (88) No sabe

17. VIV4. Tus padres o las personas adultas con las que vivís, son...

- (1) Dueños de la casa y del terreno donde está ubicada la casa
- (2) Dueños de la casa, pero no del terreno donde está ubicada
- (3) Inquilinos (alquilan la casa donde viven)
- (4) Familiares o amigos de una persona que les prestó la casa
- (5) Trabajan en el lugar donde viven
- (6) Otro
- (88) No sabe

CONTANOS SOBRE TUS PADRES

Ahora vamos a hacerte una serie de preguntas referidas a tus padres.

18. EDM. ¿Podrías indicarnos cuál es el máximo nivel educativo que completó tu mamá?

- (0) Ninguno
- (1) Primaria incompleta
- (2) Primaria completa
- (3) Secundaria incompleta (común o técnica)
- (4) Secundaria completa (común o técnica)
- (5) Terciario/Tecnicatura incompleta
- (6) Terciario/Tecnicatura completa
- (7) Universitario incompleto
- (8) Universitario completo
- (88) No sabe

19. NACM. ¿Podrías indicarnos dónde nació tu mamá?

- Localidad: _____
- Provincia: _____
- País: _____ [si nació en la Argentina pasá a Pregunta 22]
- (88) No sabe

20. NACM_TIEMPO ¿Hace cuántos años que tu mamá vive en la Argentina? Si es menos de un año, por favor indica el tiempo en cantidad de meses o semanas.

- _____
- (0) No vive en la Argentina
 - (1) No vive actualmente, falleció [Pasá a Pregunta 24]
 - (88) No sabe

21. DNI_M. ¿Podrías decirnos si tu mamá tiene DNI argentino?

- (1) Sí
- (2) Sí, pero lo perdió o no lo encuentra
- (3) No
- (4) No, pero está haciendo el trámite
- (88) No sabe

22. OCUPM. ¿Trabaja tu mamá?

- (1) Sí
- (2) No [Pasá a Pregunta 24]

(3) No vive actualmente, falleció [Pasá a Pregunta 24]

(88) No sabe [Pasá a Pregunta 24]

23. OCUPM2. ¿Cuál es el trabajo de tu mamá?

(88) No sabe

24. EDP. Ahora, hablando específicamente de tu papá, ¿podrías indicarnos cuál es el máximo nivel educativo que completó tu papá?

(0) Ninguno

(1) Primaria incompleta

(2) Primaria completa

(3) Secundaria incompleta (común o técnica)

(4) Secundaria completa (común o técnica)

(5) Terciario/Tecnicatura incompleta

(6) Terciario/Tecnicatura completa

(7) Universitario incompleto

(8) Universitario completo

(88) No sabe

25. NACP. ¿Podrías decirnos dónde nació tu papá?

Localidad: _____

Provincia: _____

País: _____ [si nació en la Argentina, pasá a Pregunta 28]

(88) No sabe

26. NACP_TIEMPO. ¿Hace cuántos años que tu papá vive en la Argentina? Si es menos de un año, por favor indica el tiempo en cantidad de meses o semanas.

(0) No vive en la Argentina

(1) No vive actualmente, falleció [Pasá a Pregunta 30]

(88) No sabe

27. DNI_P. ¿Podrías decirnos si tu papá tiene DNI argentino?

(1) Sí

(2) Sí, pero lo perdió o no lo encuentra

(3) No

(4) No, pero está haciendo el trámite

(88) No sabe

28. OCUPP. ¿Trabaja tu papá?

(1) Sí

(2) No [Pasá a Pregunta 30]

(3) No vive actualmente, falleció [Pasá a Pregunta 30]

(88) No sabe [Pasá a Pregunta 30]

29. OCUPP2. ¿Cuál es el trabajo de tu papá?

 (88) No sabe

30. INFL. Ahora, cambiando de tema: cuando alguno de tus padres se enferma o no se siente bien, ¿dónde se atiende generalmente?

- (1) No se atiende. Se queda en su casa
- (2) Va a la casa de un/a amigo(a)/vecino(a) para que lo atienda
- (3) Se atiende en un hospital público o sala de salud pública
- (4) Se atiende por un médico particular
- (5) Se atiende en una clínica privada
- (88) No sabe

31. CCT1. Por favor, ¿podrías indicarnos si vos o algún adulto mayor de 18 años que vive en tu casa recibe alguno de los siguientes programas?

- (1) Seguro de Capacitación y Empleo
- (2) Argentina Trabaja
- (3) Jóvenes Más y Mejor Trabajo
- (4) Seguro de desempleo de ANSES
- (5) Plan Jefes y Jefas de Hogar
- (0) Ninguno de estos programas
- (6) Otro programa de empleo, pero no recuerdo el nombre
- (88) No sabe

CCT ARGENTINA

32. COMIENZA. Pasando a otro tema, ¿en qué año comenzaste la escuela secundaria?

 (88) No sabe

33. TERMINA. ¿En qué año esperás terminar la escuela secundaria?

 (0) Nunca terminaré la escuela secundaria
 (88) No sabe

34. AUH. Ahora hablando específicamente del Programa "Asignación Universal por Hijo", ¿podrías decirnos si vos o alguien en tu hogar recibe este programa?

- (1) Sí
- (2) No [Pasá a Pregunta 36, CCT2]
- (88) No sabe [Pasá a Pregunta 36, CCT2]

35. AUH1. ¿En qué aspecto de tu educación creés que influyó más haber recibido este programa?

 (88) No sabe

36. CCT2. Independientemente de la Asignación Universal por Hijo, en tu casa ¿vos o alguien de tu familia recibe algún otro tipo de programa o asistencia por parte del gobierno?

- (1) Sí
- (2) No
- (88) No sabe

37. CCT2a. Por favor, si lo recordás ¿podrías indicarnos cuál es el nombre de ese programa o ayuda?

-
- (88) No sabe

DESEMPEÑO

38. TAREAS1. ¿Cuántas horas por día aproximadamente les dedicás a las tareas (o deberes) escolares, más allá de las horas que asistís a la escuela?

- (1) Menos de 30 minutos
- (2) Entre 30 y 60 minutos
- (3) Entre 1 y 2 horas
- (4) Más de dos horas
- (5) No me dan tareas [Pasá a Pregunta 42, ASIS1]
- (6) No le dedico tiempo [Pasá a Pregunta 42, ASIS1]
- (88) No sabe [Pasá a Pregunta 42, ASIS1]

39. TAREAS2. ¿Recibís ayuda de alguien para resolver las tareas (o deberes) de la escuela?

- (1) Sí
- (2) No [Pasá a Pregunta 42, ASIS1]
- (88) No sabe [Pasá a Pregunta 42, ASIS1]

40. TAREAS3. ¿Con qué frecuencia recibís ayuda para resolver las tareas (o deberes) de la escuela?

- (1) Una vez por semana
- (2) Dos veces por semana
- (3) Día por medio (un día sí y un día no)
- (4) Todos los días
- (88) No sabe [Pasá a Pregunta 42, ASIS1]

41. TAREAS4. ¿De quién/es recibís esa ayuda con más frecuencia?

- (1) Mamá
- (2) Papá
- (3) Otro miembro de la familia que vive en el hogar
- (4) Otro miembro de la familia que no vive en el hogar
- (5) Una persona que vive en el hogar pero no es familiar
- (6) Una persona que no vive en el hogar y no es familiar
- (7) Otro
- (88) No sabe

42. ASIS1. En una escala del 1 al 10, donde 1 es nunca y 10 es siempre, ¿con qué frecuencia dirías que asistís a la escuela durante el año? Por favor, marcá con una cruz el número de la escala que mejor refleja esta frecuencia.

- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
 (88) No sabe [Pasá a Pregunta 44, DESER1]

43. ASIS2. ¿Cuál dirías que es la razón principal por la que faltás al colegio?

- (1) No tengo plata para el pasaje
 (2) Se necesita ayuda en mi casa
 (3) No hay quien me lleve o acompañe
 (4) Por enfermedad o mal tiempo
 (5) Falto cuando no quiero ir
 (6) Tengo que cuidar a mis hermanos o a algún familiar
 (7) Otro
 (88) No sabe

44. DESER1. ¿Alguna vez tuviste que abandonar la escuela secundaria?

- (1) Sí
 (2) No [Pasá a Pregunta 49, DESEMP1]
 (88) No sabe [Pasá a Pregunta 49, DESEMP1]
 (98) No responde [Pasá a Pregunta 49, DESEMP1]

45. DESER2. ¿Cuál dirías que fue la principal razón por la cual tuviste que dejar de estudiar en la secundaria?

- (1) No tenía plata para ir a la escuela
 (2) Se necesitaba ayuda en mi casa
 (3) No había quien me llevara o acompañara
 (4) La escuela quedaba muy lejos
 (5) Por enfermedad
 (6) No me gustaba ir a la escuela
 (7) Fui suspendido por la escuela
 (8) Otro
 (88) No sabe

46. DESER3. ¿Qué año estabas cursando cuando abandonaste la escuela secundaria? Si ocurrió más de una vez, indicanos por favor qué año escolar (nivel) cursabas la primera vez que lo hiciste.

- (88) No sabe

47. DESER4. ¿Tuviste que abandonar más de una vez?

- (1) Sí → 47.1 DESER4.1. ¿Cuántas veces? -----
 (2) No
 (88) No sabe

48. DESER5. Luego de abandonar, ¿cuánto tiempo pasó hasta que regresaste a la escuela? Si abandonaste más de una vez, indicanos por favor cuánto tiempo pasó la última vez que abandonaste y luego regresaste.

- (1) Volví al año siguiente
- (2) Volví dos años más tarde
- (3) Volví tres o más años más tarde
- (88) No sabe

49. DESEMP1. Ahora, pasando a otra cosa, en líneas generales ¿cómo dirías que te va en la escuela secundaria desde que empezaste?

- (1) Muy mal
- (2) Mal
- (3) Regular
- (4) Bien
- (5) Muy bien
- (88) No sabe

50. DESEMP2. ¿Alguna vez te llevaste alguna materia en lo que va de la secundaria?

- (1) Sí
- (2) No [Pasá a Pregunta 52, REPITENCIA1]
- (88) No sabe [Pasá a Pregunta 52, REPITENCIA1]

51. DESEMP3. ¿Recordás cuántas materias, en promedio, te llevaste por año?

- (1) Una
- (2) Dos
- (3) Tres
- (4) Cuatro
- (5) Cinco
- (6) Seis
- (7) Siete
- (8) Ocho o más
- (88) No sabe

52. REPITENCIA1. ¿Alguna vez repetiste un año de la escuela secundaria?

- (1) Sí
- (2) No [Pasá a Pregunta 54, TRABAJO]
- (88) No sabe [Pasá a Pregunta 54, TRABAJO]

53. REPITENCIA2. Por favor, podrías indicarnos el número de veces que repetiste un año en la escuela secundaria. Si repetiste más de un año, hace referencia a todas las veces que repetiste.

-
- (88) No sabe

EDUCACIÓN y EMPLEO

54. TRABAJO. Desde que ingresaste a la escuela secundaria, ¿ayudaste a tus padres o a conocidos en su trabajo, es decir, hiciste alguna actividad por tu cuenta para ganar dinero, o tuviste algún trabajo como empleado o aprendiz?

- (1) Sí
- (2) No
- (88) No sabe

55. TRABAJO1. ¿Cuántas horas por semana aproximadamente dedicaste a esta actividad? Si hiciste más de una actividad o realizaste actividades más de vez, por favor, indicanos aquella a la que hayas dedicado mayor cantidad de horas por semana.

-
- (88) No sabe

56. EXPG. En tu experiencia, ¿qué cosas te gustan más de esta escuela?

57. EXPM. En tu experiencia, ¿qué cosas se podrían mejorar de esta escuela?

58. EXPCOMN. ¿Hay algún otro comentario que quieras agregar? Por favor, hazelo en el espacio que te proporcionamos a continuación.

¡Muchas gracias!

4. El impacto de la AUH en el desempeño educativo de los y las estudiantes de la Educación Secundaria Técnica: una aproximación econométrica

Introducción

Este capítulo examina empíricamente el impacto de la AUH sobre el desempeño educativo de estudiantes que asisten a escuelas secundarias técnicas ubicadas en los cuatro municipios del Oeste del Conurbano bonaerense ya mencionados: Hurlingham, Ituzaingó, Morón y San Miguel. Al abordar esta problemática, el capítulo profundiza en varios sentidos el conocimiento actual sobre el vínculo entre las políticas de protección social de carácter universal, como la AUH, y los procesos educativos.

En concreto, esta investigación analiza cuatro aspectos que han sido escasamente explorados por los estudios sobre el tema. Primero, como se discutió en el capítulo 2, la mayor parte de los trabajos previos tienden a concentrar su atención en los efectos de la AUH, y de los PTCI en general, sobre indicadores de ingreso a la educación formal (particularmente, escolarización y asistencia a clases) en desmedro de indicadores de

finalización tales como el rendimiento escolar, la repitencia, el abandono de la escuela, y la dedicación al estudio. Segundo, a diferencia de los estudios existentes, este trabajo se concentra en el desempeño efectivo de los y las jóvenes, medido a partir de las calificaciones obtenidas en las materias cursadas, y en el desempeño subjetivo, medido a través de una encuesta de opinión a los y las estudiantes.

Tercero, mientras que la literatura sobre los impactos de los programas de transferencia se refiere en general a alumnos y alumnas de nivel preescolar, primario y de otras modalidades y orientaciones del nivel secundario (por ejemplo, bachilleratos y escuelas comerciales), este capítulo dirige su atención exclusivamente a los y las estudiantes de escuelas secundarias técnicas. Existe una cierta vacancia de estudios focalizados en este segmento del sistema educativo que resulta sorprendente,¹ dado que, como se describió también en el capítulo 2, un segmento considerable de jóvenes que asisten a la modalidad de Enseñanza Técnico Profesional proviene de hogares de bajos recursos económicos y escaso capital humano, los cuales suelen ser precisamente destinatarios de las políticas de protección y asistencia social. Cuarto, esta investigación explora, mediante un método novedoso de georreferenciamiento de datos individuales y censales, si –y en qué medida– factores contextuales relacionados con las características sociodemográficas del entorno donde residen los y las estudiantes afectan el rendimiento educativo de los beneficiarios de la AUH respecto de la *performance* de quienes no perciben el programa. De esta manera, las preocupaciones que guían este capítulo son relevantes para cualquier discusión técnica que busque profundizar el conocimiento existente sobre los atributos positivos de la asistencia social universal para la inclusión y la calidad educativa, así como para identificar cuáles son los principales obstáculos estructurales y contextuales que afectan sistemáticamente el rendimiento escolar.

1. Una notable excepción es Cervini y Basualdo (2003), quienes documentan que los y las estudiantes secundarios de las escuelas técnicas argentinas obtienen rendimientos más altos en pruebas estandarizadas de Matemática que sus pares del bachillerato y del comercial, sean estos de gestión pública o privada.

Los resultados que se presentan a continuación sustentan, por un lado, que la percepción de la AUH mejora significativamente el desempeño educativo objetivo de los alumnos y las alumnas de hogares receptores, medido en términos del promedio de calificaciones obtenidas en las materias comunes y, en ocasiones, en las asignaturas técnicas. Además, controlando por otros factores de nivel individual, del hogar y del núcleo familiar del alumno o de la alumna, la recepción de la AUH impacta positivamente sobre el desempeño educativo subjetivo, es decir, la cantidad de horas diarias que cada estudiante reporta dedicarle al estudio, más allá del tiempo de cursada en la escuela. Estos hallazgos son robustos en cuanto a la inclusión de controles a nivel individual, a nivel del hogar y a nivel de las escuelas.

Por otro lado, de forma consistente con los descubrimientos de la literatura nacional e internacional, los resultados documentan que ciertos factores de naturaleza contextual condicionan el desempeño escolar de los y las jóvenes de la Educación Técnica Secundaria. Concretamente, la prevalencia de indicadores típicamente asociados a la precariedad socioeconómica y ambiental (tales como NBI, hacinamiento y deficiencias en el acceso a servicios públicos) en el barrio donde está ubicado el hogar del estudiante suele afectar de manera negativa ambas dimensiones, objetiva y subjetiva, del rendimiento escolar. Es importante subrayar, además, que la evidencia estadística documenta un efecto de la AUH condicional al contexto socioeconómico, por lo que la incidencia del programa es sustancialmente mayor en entornos más desfavorables.

Este capítulo se inicia con una primera sección donde se describen de manera sumaria las estrategias de inferencia causal empleadas por la literatura reciente para estimar el impacto de la AUH sobre diversos indicadores, usualmente vinculados a la pobreza y al mercado laboral, y se discute el diseño de investigación utilizado en este estudio. Así, la sección puede no tener mayor relevancia para quien esté interesado en los hallazgos de la investigación, por lo que puede ser saltada sin costo de comprensión de esos hallazgos. Las siguientes tres secciones del capítulo presentan y discuten los resultados de una serie de análisis econométricos que examinan secuencialmente los efectos, directos e interactivos, de la percepción de la AUH y la vulnerabilidad del contexto sobre

el rendimiento educativo, junto con otros determinantes identificados por investigaciones previas relacionados con atributos individuales y comportamientos de los y las estudiantes, la estructura del hogar y las características del núcleo familiar. En la última sección de este capítulo se presenta un balance de los resultados.

La indagación empírica del impacto de la AUH: estrategias alternativas de inferencia causal

La literatura empírica que estudia el impacto de la AUH sobre distintos aspectos vinculados al desempeño escolar de niños, niñas y adolescentes, reseñada en el capítulo 2, típicamente emplea dos tipos de estrategias de inferencia causal: diferencia en diferencias (DiD) y apareamiento según el puntaje de propensión (PSM). En ambos casos, el objetivo central es inferir, a partir de datos observacionales, cómo se hubiera comportado el grupo de hogares o de individuos que reciben la AUH si no hubieran recibido esa transferencia de dinero. En este sentido, ambos métodos de estimación están orientados a construir un contrafáctico riguroso (o grupo de control) del grupo que recibe la intervención (o grupo de tratamiento). Este paso es crucial para poder imputar efectivamente los resultados observados luego de la intervención (aquí, la recepción de la AUH) al efecto causal de ser beneficiario o beneficiaria del programa, y no a otros factores individuales o contextuales que podrían estar incidiendo en la determinación de esos resultados.²

-
2. Por ejemplo, en el caso de observarse un aumento de la matrícula en el nivel de enseñanza secundaria luego de la implementación de la AUH, ese aumento podría deberse al impacto del programa o a una mejora general de la economía que naturalmente disminuye el costo de oportunidad que representa para los hogares de bajos recursos que sus hijos e hijas adolescentes concurren a la escuela. Si se cuenta con un grupo de tratamiento y un grupo de control (esto es, receptores y no receptores de la AUH asignados aleatoriamente a una y otra condición para balancear otros factores observables y no observables que podrían estar incidiendo en el aumento de la matriculación), la mejora general de la economía afectaría a ambos grupos por igual, por lo que cualquier diferencia observada podría ser válidamente imputada al tratamiento (la AUH). Las estrategias de inferencia causal sobre los efectos de este programa que se discuten a continuación utilizan datos observacionales y estrategias de estimación que buscan

En primer lugar, la estrategia de DID observa cómo diverge –o no– el desempeño del grupo de tratamiento respecto del grupo de control con la implementación del tratamiento. El objetivo que persigue esta metodología de inferencia causal es comparar si –y en qué magnitud– el comportamiento del grupo de receptores varió de manera significativa respecto del desempeño del grupo de no receptores. La pertinencia de la comparación se basa en dos supuestos centrales: que la trayectoria previa de ambos grupos con respecto a la variable dependiente de interés (en este caso, el desempeño educativo) era similar, lo cual puede verificarse empíricamente observando las trayectorias previas a la recepción del tratamiento, y que no hubo otros hechos relevantes que hayan afectado solamente al grupo de tratamiento y que estén, por lo tanto, explicando la trayectoria divergente observada. Como se discute detalladamente en el capítulo 2, varios estudios que examinan los efectos de la AUH emplean esta estrategia inferencial utilizando datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) (Paz y Golovanevksy, 2014; Edo, Marchionni y Garganta, 2017), la Encuesta Nacional de Gasto de los Hogares (ENGHO) (Jiménez y Jiménez, 2016) y encuestas de ingresos (García Domenech y Gasparini, 2017).

Una limitación de los estudios basados en la estrategia de DID es que imputan a niños, niñas y jóvenes la condición de ser receptores de la AUH en función de las características observadas del hogar, en particular si la condición de empleabilidad de los adultos y las adultas (jefe o jefa de hogar y cónyuge) coincide o no con los criterios para recibir el beneficio del programa. Es decir, esta estrategia asume un nivel de cobertura del 100 %. En la práctica, este supuesto conduce a estimar el efecto de la intención de tratar (hogares que deberían haber recibido la transferencia) antes que el efecto de tratamiento (hogares que efectivamente recibieron la transferencia). No obstante, como indican algunos estudios sobre la AUH (UNICEF, 2017), el grado de cobertura del

construir un contrafáctico del grupo de tratamiento en ausencia de un proceso de distribución aleatoria de los beneficiarios a la condición de receptor o no de la AUH, distribución que resulta problemática desde un punto de vista ético y desde los objetivos de reparación social que persigue esta política.

programa es apreciable, por lo que el sesgo resultante de esta estrategia de inferencia causal no debería ser significativo. Además, en cualquier caso se trata de un sesgo *en contra* (y no a favor) de la posibilidad de hallar impactos positivos y significativos de la AUH, por lo que los efectos observados indican, en la práctica, un piso para la estimación del impacto real del programa.

En segundo lugar, en el caso del método de emparejamiento por coeficiente de propensión (PSM), el diseño de investigación consiste en construir el contrafáctico del grupo de tratamiento a partir de utilizar una serie de características observables de los individuos como predictores de su propensión a recibir ese tratamiento. Operativamente, a través de una regresión logística que incluye una serie de predictores teóricamente relevantes, se estima el coeficiente de propensión de cada individuo a recibir el tratamiento y luego se empareja cada individuo del grupo de tratamiento (en este caso, los receptores de la AUH) con los individuos del grupo de control (o no receptores) cuyo coeficiente de propensión sea más cercano dentro de ciertos límites aceptados de variación. El análisis de los datos prosigue mediante una simple comparación de medias, aunque típicamente también se realizan análisis multivariados incluyendo los predictores del tratamiento como regresores para verificar la robustez de los resultados. Algunos de los estudios discutidos en el capítulo 2 que emplean este tipo de estrategia inferencial son Klisberger y Novacovsky (2015), que utilizan datos de ANSES, y Salvia, Tuñón y Poy Piñeiro (2015), con datos de la encuesta del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (UCA).

Para este estudio, se propuso inicialmente un análisis de DID con el propósito de evaluar la trayectoria de los y las estudiantes de escuelas secundarias técnicas que reciben la AUH con respecto a la trayectoria de aquellos que no son beneficiarios, antes y después de la implementación del programa. La dificultad inherente de este diseño es que requiere ubicar a estudiantes que concurrieron al quinto año del colegio secundario antes de que se implementara la AUH en 2009. Este es un requisito inevitable para poder comparar la trayectoria de ambos grupos con anterioridad y posterioridad a la aplicación del tratamiento,

y poder entonces establecer si a partir del lanzamiento de la AUH se observan mejoras en el desempeño educativo de los receptores (esto es, si hubo trayectorias divergentes) de un orden de magnitud mayor que en el resto de la población estudiantil. Luego de explorar la factibilidad de este tipo de estrategia con las autoridades de las escuelas que forman parte de la muestra, se concluyó que el diseño presentaba dificultades logísticas insalvables, ya que no era posible ubicar y contactar a los estudiantes que habían concurrido al último año escolar antes de 2009 con base en registros de desempeño de alumnos pertenecientes a ambos grupos que, en muchos casos, estaban desactualizados o incompletos.

Frente a la imposibilidad de contar con esta información, se decidió modificar el diseño original de la investigación y optar por uno basado en PSM, que sería aplicado a los estudiantes de quinto año. Se pasó, de esta manera, de un diseño sincrónico, orientado a responder cómo varía en el tiempo el desempeño de jóvenes que reciben la AUH respecto de otros y otras jóvenes que no la reciben, a un diseño diacrónico orientado a comparar cómo varía el desempeño educativo de jóvenes receptores y no receptores que son similares en otras características observables. Esta readecuación implicó resignar el objetivo inicial de medir el impacto de la AUH sobre indicadores de terminalidad de la enseñanza secundaria. Sin embargo, focalizar el estudio en jóvenes que concurren actualmente a las escuelas técnicas permitió contar con datos más precisos y de mayor calidad sobre desempeño escolar y, en menor medida, asistencia y repitencia.

Como se detalló en el capítulo anterior, para implementar el análisis basado en PSM se diseñó y administró una encuesta anónima a los y las estudiantes de quinto año de las siete escuelas secundarias técnicas seleccionadas. La decisión de entrevistar a estudiantes de quinto año se debió al hecho de que un estudio sincrónico requiere comparar jóvenes de hasta 18 años de edad que reciben la AUH con aquellos que no perciben el programa. El quinto año de la secundaria técnica es el último año en el que, asumiendo no repitencia, todos los alumnos deberían tener menos de esa edad cumplida durante el transcurso del ciclo lectivo. Esta condición es importante porque minimiza el riesgo de que los no receptores

de la AUH sean meramente jóvenes que han cumplido 18 años. La encuesta se aplicó a un universo de cuatrocientos ochenta y dos alumnos, aunque se recogieron trescientas noventa y siete respuestas efectivas dado que, por diferentes motivos, ochenta y cinco estudiantes no se encontraban presentes en el momento de la implementación del instrumento o decidieron no participar.

Desafortunadamente, como se explica en el capítulo 3, los resultados obtenidos no permitieron realizar un análisis por PSM ya que la relación entre estudiantes receptores y no receptores de la AUH en la encuesta es de 1:1, cuando las recomendaciones prácticas para la implementación de una estrategia de apareamiento sugieren que esta relación sea de 1:4. Por este motivo, se decidió recurrir al uso de modelos econométricos de estimación y controlar por una serie de factores que potencialmente pueden incidir sobre el desempeño escolar. Si bien esta decisión tiene algunos costos desde el punto de vista de la posibilidad de realizar inferencias causales válidas, el análisis estadístico que se presenta a continuación implica una innovación relevante para el estudio de los efectos de la AUH sobre la educación, en la medida en que está basado en una encuesta individual (en lugar de una encuesta nacional con datos agregados a nivel del hogar, como ocurre con la mayoría de los trabajos existentes) junto con información georreferenciada del contexto sociodemográfico donde residen los estudiantes y datos oficiales de *performance* escolar proporcionados por los establecimientos educativos.

El impacto de la AUH en el desempeño escolar: el modelo base

Los análisis de regresión multivariados que se presentan a continuación utilizan el método de mínimos cuadrados ordinarios (*Ordinary Least Squares*, OLS según su sigla en inglés) para variables dependientes continuas o que pueden tratarse como tales (calificaciones, inasistencias y horas dedicadas al estudio), y modelos logísticos para variables categóricas (repetencia). Los datos fueron ponderados para corregir los errores estándar de los estimadores en función del diseño muestral descrito en el

capítulo 3.³ Esta corrección es requerida cuando se utilizan datos individuales de encuestas. De lo contrario, el análisis estadístico presupone que los datos fueron obtenidos mediante un muestreo aleatorio simple, lo que conduce a una subestimación de los errores estándar de los coeficientes y, por lo tanto, a una sobreestimación de la precisión de las estimaciones estadísticas. Debido a que esta corrección torna más exigente la posibilidad de encontrar hallazgos estadísticamente significativos, aumenta la confianza en la robustez de los resultados econométricos.

Las variables dependientes utilizadas en este análisis son las elaboradas en el capítulo 3, esto es: a) desempeño educativo objetivo (promedio de notas de las materias comunes a todas las orientaciones técnicas, promedio de notas de las materias específicas a cada orientación técnica y promedio de todas las notas de ambos tipos de materias; en todos los casos las calificaciones fueron obtenidas de los registros administrativos proporcionados por los establecimientos escolares); b) desempeño educativo subjetivo (rango de horas dedicadas al estudio, reportadas por los estudiantes en la encuesta);⁴ c) inasistencias acumuladas desde el inicio de clases al 31 de julio del año escolar en curso (2018), según consta en los registros administrativos de las escuelas; y d) repitencia del quinto año, reportada por los estudiantes y tal como figura en los registros de los establecimientos.⁵

-
3. Se utilizó para ello la función *svyset* del *software* estadístico STATA. Este comando permite ponderar el peso de cada observación a partir de las características del diseño muestral. Las variables utilizadas con este fin fueron: *estrato* (agrupa a los alumnos según el NSE del radio censal en la que se ubica la escuela a la que asisten); *unidad primaria de muestreo* (se utilizó la variable escuela, ya que fueron justamente las instituciones educativas las unidades donde se obtuvieron los individuos finalmente encuestados); *ponderador* (es el cociente de la división entre el número de individuos de la población sobre el número de observaciones de la muestra); *corrector de muestra finita* (es necesario utilizarlo cuando la proporción de respondientes relativa a la población total es grande y se realiza un muestreo sin reemplazo, como fue el caso en este estudio).
 4. Se trata de una pregunta cerrada que inquiriere por el tiempo dedicado a las tareas escolares, y cuyas categorías son: 0 No le dedico tiempo; 1 Menos de 30 minutos; 2 Entre 30 y 60 minutos; 3 Entre 1 y 2 horas; 4 Más de 2 horas. El promedio de las respuestas incluidas en las estimaciones es de 2.5, es decir, dentro de un rango de entre 30 minutos y 2 horas.
 5. Desafortunadamente, solo en un número limitado de escuelas (129 sobre 397 casos) fue posible obtener la información oficial sobre repitencia a diciembre del año anterior (2018). Este déficit restringió seriamente la posibilidad de estimar el impacto de la AUH sobre esta variable dependiente. En ninguno de los modelos que se presentan en este capítulo, los regresores incluidos alcanzan significación estadística cuando la variable dependiente es la repitencia reportada por las escuelas. Por ese motivo no se presentan los resultados.

La principal variable independiente de interés es una variable dicotómica que indica si el alumno o la alumna reporta que el hogar es receptor (valor 1) o no (valor 0) de la AUH. Recuérdese, como se indicó en el capítulo 3, que el 34,3 % de los y las estudiantes declaró recibir el programa y el 40 % no recibirlo, mientras que el 25,7 % no respondió la pregunta. Estos últimos son eliminados del análisis. Debido a que, como ya fue demostrado en ese capítulo, no existen sesgos entre los y las estudiantes que decidieron no responder esta consigna, su exclusión no debería afectar los resultados de la estimación.⁶

El análisis empírico comienza con un modelo base al que se incorporan luego otros predictores teórica y sustantivamente importantes, según la literatura sobre rendimiento escolar. Estos predictores, contruidos a partir de la encuesta realizada a los y las estudiantes y la geolocalización de sus residencias, refieren a factores a nivel individual, del hogar y del radio censal.

El modelo base que se presenta en la Tabla 10 incluye, además de la condición de ser receptor (o no) de la AUH, tres variables que remiten a atributos individuales de los y las estudiantes (educación de la madre, género y edad) y una variable que refiere a las características sociodemográficas del contexto donde reside cada uno (NBI radio censal). Primero, la educación de la madre es expresada según el máximo nivel educativo alcanzado: ninguno, primario (in)completo, secundario (in)completo, terciario (in)completo o universitario (in)completo. Existe una larga tradición de estudios en las democracias occidentales que sustentan una relación significativa entre la educación de los progenitores, en especial de la madre, y un mayor rendimiento escolar (*National Research Council*, 1998; Harding, Morris y Hughes, 2015). En el caso de la Argentina, Cervini (2004), Formichella (2011), Krüger (2013), Marchionni, Pinto y Vazquez (2013), Albornoz *et al.* (2016), y Formichella y Krüger (2017) reportan evidencia de que el rendimiento educativo de los estudiantes secundarios, medido con base en datos de varios años del Programa Internacional de

6. De hecho, fueron estimados modelos alternativos siguiendo diferentes técnicas de imputación para las no-respuestas y los resultados estadísticos se mantuvieron sin cambios.

Evaluación de Alumnos (PISA)⁷ y otras pruebas estandarizadas, mejora sustancialmente con el nivel educativo y la condición ocupacional de los padres.⁸ Segundo, el género es incluido con la expectativa de que las mujeres tengan un mejor rendimiento promedio que los varones, tal como demuestran algunas investigaciones clásicas que utilizan tests estandarizados de comprensión lectora y habilidad verbal (Hedges y Nowell, 1995) y estudios recientes sobre la Argentina con base en las mencionadas pruebas PISA (Marchionni, Pinto y Vazquez, 2013). Tercero, se incorpora la edad del o de la estudiante ya que puede estar asociada con un mayor grado de madurez, lo que a su vez puede provocar diferencias en el desempeño escolar. No obstante, la edad también agrega una fuente negativa de diferencias: algunos estudiantes de mayor edad son repitentes, por lo que se espera que su rendimiento sea inferior al de quienes nunca repitieron un año.

Por el lado de las variables de naturaleza contextual, en el modelo base se incorpora la proporción de hogares con NBI en el radio censal donde está ubicada la residencia del alumno o la alumna. Existe evidencia empírica consistente a partir de estudios realizados en los Estados Unidos y Europa a favor de la hipótesis de que vivir en barrios económicamente desaventajados, con altos índices de pobreza y vulnerabilidad social afecta de forma negativa las capacidades cognitivas y los logros académicos de infantes y adolescentes (por ejemplo, Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Sirin, 2005; Hackman y Farah, 2009; Roy y Raver, 2014). En el caso de la producción académica argentina, una serie de estudios en el campo de la neurociencia identifica un estímulo negativo por parte del entorno sobre la plasticidad de los recursos cognitivos en infantes provenientes de hogares empobrecidos versus infantes de hogares enriquecidos (Lipina *et al.*, 2000, 2004, 2005, 2013), lo cual se traduce a futuro en peores resultados educativos. Esta literatura típicamente captura el efecto del entorno

-
7. Las pruebas internacionales PISA se administran cada tres años a jóvenes de 15 años de edad en las áreas de Matemática, Ciencias y Lectura. También se aplican cuestionarios complementarios para estudiantes y directivos de las escuelas que proveen información acerca del contexto familiar de los estudiantes y las características de los centros educativos.
 8. Típicamente, estos trabajos utilizan, de ser posible, el máximo nivel de estudios entre padre y madre o ciertas escalas que ponderan el nivel educativo de ambos. En esta investigación fueron estimados diferentes modelos que incorporan la educación del padre. En todos los casos, la educación materna es el determinante asociado a un mejor desempeño escolar.

socioeconómico mediante variables de capital humano familiar (educación y ocupación de los padres), calidad de la vivienda y disponibilidad de ciertos recursos materiales de relevancia, tales como insumos educativos (disponibilidad de libros y computadora en el hogar). A diferencia de esos trabajos, esta investigación avanza en el conocimiento sobre el papel mediador del contexto territorial en los procesos educativos al incorporar mediciones objetivas de pobreza (proporción de hogares con NBI, con hacinamiento y con tenencia precaria de la vivienda) a nivel del radio censal donde se encuentra localizada la residencia de cada estudiante. El radio censal alude a un espacio territorial definido por límites geográficos y una determinada cantidad de viviendas, que en las áreas urbanas que comprende este estudio asciende a unas 300 unidades en promedio.

Como puede apreciarse en la Tabla 10, los resultados del modelo base indican que la percepción de la AUH tiene un impacto positivo y estadísticamente significativo con una probabilidad del 95 % sobre el promedio de notas obtenido por los estudiantes que concurren a la escuela secundaria técnica en las materias comunes a todas las especialidades (Modelo 1), así como en las materias específicas a la orientación técnica (Modelo 2) y, desde luego, en el total de materias (Modelo 3). Más específicamente, manteniendo constantes las demás variables independientes incorporadas a la regresión, el hecho de que el hogar sea receptor de la AUH mejora el promedio general de notas del o de la estudiante en las materias comunes en aproximadamente 36 centésimos y en las materias específicas, en cerca de 30 centésimos. El primero de los dos promedios es el más apropiado para hacer estimaciones sobre el impacto del programa en el total de la muestra de estudiantes ya que, incluso si existiera variación en la forma en que los contenidos de las materias comunes son evaluados en las distintas escuelas, comporta menor heterogeneidad que las calificaciones de materias específicas. Por este motivo, en los modelos econométricos que se elaboran en este capítulo se emplea con frecuencia el promedio de notas comunes como indicador de desempeño escolar.

La recepción de la AUH también tiene el signo negativo esperado sobre la variable inasistencias (Modelo 4), lo que sugiere que los y las receptores del programa faltan menos a la escuela que los y las no receptores. Sin embargo, el coeficiente no llega a ser estadísticamente significativo a los niveles tradicionalmente aceptados de confianza.

TABLA 10. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR. VARIABLES DEPENDIENTES OBJETIVAS

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
	Materias comunes	Materias orientación	Materias totales	Inasistencias
Hogar recibe AUH	0,363* (0,11)	0,301* (0,11)	0,289* (0,10)	-0,940 (0,84)
NBI (radio censal)	-2,312+ (0,95)	-2,009+ (0,88)	-2,296* (0,70)	2,359 (5,22)
Nivel educativo madre	0,144* (0,041)	0,085 (0,048)	0,114* (0,035)	-0,350 (0,27)
Edad	-0,255* (0,068)	-0,290 (0,18)	-0,243+ (0,096)	1,165* (0,41)
Género (mujer)	-0,012 (0,32)	0,051 (0,24)	-0,011 (0,26)	-0,046 (0,58)
Constante	11,11*** (1,33)	11,77* (3,18)	11,01** (1,78)	-8,609 (7,52)
R ²	0,138	0,081	0,134	0,038
N	257	257	257	236

Niveles de significancia estadística: + 0,10; * 0,05; ** 0,01; *** 0,001. Nota: Coeficientes no estandarizados (OLS). Errores estándar entre paréntesis.

Respecto del resto de las variables independientes que refieren a los atributos individuales de alumnos y alumnas, se documenta que, como era esperado, el nivel educativo de la madre está positivamente correlacionado con el desempeño escolar de los y las jóvenes en las materias comunes (aunque no así en las específicas) y en el total de materias. Sustantivamente, el aumento en una categoría de educación formal de la madre mejora las calificaciones en unos 14 centésimos en promedio. El género de los estu-

diantes, por su parte, no alcanza significancia estadística en ninguno de los modelos, mientras que la edad está negativamente asociada al desempeño en las materias comunes y en el total de materias, de forma que por cada año adicional de edad que tiene un alumno o alumna, sus calificaciones bajan alrededor de 25 centésimos. Esta evidencia sugiere que la repitencia está negativamente asociada al rendimiento, pero no brinda información precisa sobre su efecto causal, ya que la condición de repitencia es endógena en los modelos de determinantes del desempeño educativo. La edad está también positivamente relacionada con el número de inasistencias.

Por su parte, como se esperaba, la variable que captura el nivel de vulnerabilidad socioeconómica del territorio donde está situado el domicilio del o de la estudiante está negativamente correlacionada con el promedio de notas (Modelos 1 a 3). Estas correlaciones son estadísticamente significativas en casi todos los modelos al 95 % de confianza. Un aumento de un desvío estándar de la proporción de hogares con NBI en el barrio de residencia del o la estudiante está asociado, *ceteris paribus*, a una disminución del promedio en las asignaturas comunes y en las específicas de 17 y 15 centésimos respectivamente.

La Tabla 11 presenta los resultados del mismo modelo de regresión para variables dependientes subjetivas de desempeño, esto es, la cantidad de tiempo dedicado a las tareas escolares y la repitencia, ambas reportadas por los alumnos en la encuesta. Por un lado, el Modelo 5 indica que, manteniendo constantes las demás variables independientes, la recepción de la AUH también tiene un impacto positivo y estadísticamente significativo al 95 % sobre la cantidad de tiempo que los alumnos y las alumnas afirman dedicar al trabajo escolar fuera del horario de clases. Quienes reciben AUH se ubican en promedio casi medio punto (0,4) por encima de quienes no lo hacen en el rango de valores de esta variable. El mismo modelo revela que las estudiantes mujeres dedican en promedio más horas que los alumnos varones, un hallazgo que se repite en todos los modelos de este capítulo que examinan los determinantes de la dedicación al estudio. La variable referida a la educación de la madre tiene la dirección positiva esperada, pero sorprendentemente pierde significancia estadística. Esto último acaso se deba al hecho de que las madres trabajan y, por lo tanto, no están en condiciones de acompañar a sus hijos e hijas en el estudio durante la semana. Por su parte, la variable contextual de proporción de hogares con NBI en el barrio tiene el signo negativo anticipado, pero llamativamente no alcanza niveles aceptados de significancia estadística.

**TABLA 11. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR.
VARIABLES DEPENDIENTES SUBJETIVAS**

	MODELO 5	MODELO 6
	Tareas escolares	Repitencia reportada
Hogar recibe AUH	0,399 * (0,11)	0,932 (0,61)
NBI (radio censal)	-1,470 (0,79)	-7,137* (2,65)
Edad	0,000 (0,065)	4,789 *** (0,51)
Género (mujer)	0,708 * (0,27)	0,462 (0,71)
Nivel educativo madre	0,051 (0,042)	0,073 (0,20)
Constante	2,121 (1,11)	-83.75 *** (8,87)
R ²	0,119	0,107
N	251	249

Niveles de significancia estadística: * 0,05; *** 0,001. Nota: Los del Modelo 5 son coeficientes no estandarizados (OLS). Los del Modelo 6 son coeficientes no estandarizados de una regresión logística expresada en logaritmos naturales. Errores estándar entre paréntesis.

No obstante, como veremos más adelante en este capítulo, existe una relación interactiva entre la recepción de la AUH y la vulnerabilidad del contexto, que explica efectos positivos diferenciales del programa sobre la disposición para el trabajo escolar de estudiantes de hogares receptores versus estudiantes no receptores a medida que el entorno socioeconómico se vuelve más vulnerable.

El Modelo 6, por otro lado, indica que la probabilidad de haber repetido algún año de la escuela secundaria, al menos tal como lo reportan los propios alumnos y alumnas, no está estadísticamente asociada con ser receptor/a o no receptor/a de la AUH. Este resultado, no obstante, debe considerarse con cuidado debido a que, como se comentó en el capítulo 2,

los repetidores y las repetidoras (que, se supone, deberían ser mayormente no beneficiarios del programa antes que beneficiarios) expresan en promedio un sesgo tendiente a no revelar esta información. La repitencia autorreportada tampoco está relacionada con la educación de la madre y está, por definición, positiva y significativamente asociada con la edad, ya que los y las estudiantes que repiten típicamente son mayores que sus pares que no lo hacen. Con respecto a la vulnerabilidad social y económica del contexto territorial, los resultados indican que esta variable está positivamente asociada y es estadísticamente significativa al 95 %.

La Tabla 12 reproduce los resultados de los mismos seis modelos base pero incorporando una serie de variables *dummies* por cada una de las escuelas incluidas en la muestra, y se considera la EEST N.º 8 Ferrer-ya, localizada en el municipio de Morón, como la categoría (o escuela) de referencia para interpretarlas.⁹ Estas variables *dummies* permiten controlar por factores idiosincráticos de cada establecimiento que, se asume, son relativamente estables en el tiempo y podrían afectar en promedio los resultados observados. Estos factores incluyen, entre los más relevantes identificados por la literatura, la incidencia de las características de los compañeros y las compañeras (o efecto de pares) y de la cultura institucional de la escuela, el tamaño del plantel docente, su nivel de calificación y responsabilidad en temas vinculados a la enseñanza del plan de estudios, las diferentes modalidades de evaluación implementadas por los y las docentes, la cantidad y calidad de los recursos educativos de los establecimientos, y el clima académico y educativo.

En general, los hallazgos son robustos a la inclusión de estos controles aunque, como era esperable, en algún caso disminuye el nivel de significancia estadística de la variable de interés. La evidencia, significativa al 95 %, indica que ser receptor o receptora de la AUH mejora el promedio de notas obtenido por el o la estudiante en las materias comunes, en las materias específicas y en el total de materias, y está positivamente asociado al tiempo dedicado a la realización de tareas asignadas fuera del horario escolar. Los efectos del programa sobre las inasistencias y la

9. Se eligió esta escuela como referencia debido a que la distribución de las respuestas de sus estudiantes sobre tenencia de la AUH es la que más se acerca a la distribución promedio de la muestra. Así, los coeficientes para cada una de las escuelas que se reportan en la Tabla 12 refieren a cambios (positivos o negativos) respecto a los valores promedio observados en el establecimiento educativo de referencia.

asistencia reportados son los esperados, pero los coeficientes no son estadísticamente significativos. También se documenta evidencia de que el contexto socioeconómico del lugar de residencia del o de la estudiante incide negativamente, aunque de manera menos robusta, en las calificaciones de las materias específicas y en el promedio general de materias. Por último, la educación de la madre sigue asociada a un mejor desempeño en las calificaciones de las materias comunes y específicas, la edad continúa vinculada estadísticamente a un peor rendimiento en las notas obtenidas, a un mayor número de inasistencias y al hecho de ser repitente, mientras que las mujeres estudian más que los varones.

Respecto a las variables *dummies* por escuelas, los resultados sugieren que los alumnos y las alumnas que concurren a la EEST N.º 1 en Morón y la EEST N.º 1 en Hurlingham tienen, en promedio, un mejor rendimiento tanto en las asignaturas comunes como en las específicas, mientras que los y las jóvenes que asisten a la EEST N.º 3 en San Miguel exhiben un peor desempeño en las materias comunes. Estas diferencias pueden deberse tanto a modalidades de evaluación idiosincráticas a los establecimientos educativos como a efectos más sistemáticos de las escuelas en línea con los reportados por la literatura.

No obstante, debe aclararse que la inclusión de variables *dummies* para controlar por los potenciales efectos de factores no observados a nivel de los establecimientos educativos es un estimador ineficiente, puesto que covaría con variables independientes de interés teórico (en particular, aquellas que varían poco en el tiempo, como las características socioeconómicas de los barrios donde residen los alumnos) para las cuales contamos con medidas apropiadas cancelando su efecto (Plumper y Troeger, 2007). Por este motivo, los modelos que se discuten en las próximas secciones no incluyen variables *dummies* por escuela, aunque esas estimaciones pueden consultarse en el Anexo de este capítulo. Allí se presentan los resultados de los modelos reportados a continuación, pero incorporando en la estimación esas variables *dummies*. Así, por ejemplo, la Tabla 13 a continuación muestra los resultados de los modelos estimados incorporando el nivel de asistencia (autorreportado y según los registros escolares) como regresor, y la Tabla 13b, en el Anexo, presenta los resultados de los mismos modelos incorporando las variables *dummies* por escuela. En todos los casos, las tablas “b” del Anexo remiten a las tablas de igual número de este capítulo.

TABLA 12. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR. VARIABLES DEPENDIENTES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS CON EFECTOS FIJOS POR ESCUELA

	MODELO 1	MODELO 2	
	Materias comunes	Materias orientación	
Hogar recibe AUH	0,349* (0,12)	0,294* (0,10)	
NBI (radio censal)	-1,717 (1,04)	-1,832* (0,77)	
Edad	-0,246* (0,075)	-0,243* (0,10)	
Género (mujer)	0,008 (0,36)	-0,032 (0,28)	
Nivel educativo madre	0,144* (0,043)	0,118* (0,035)	
EEST N.º 3 Japón (San Miguel)	-0,309* (0,14)	-0,128 (0,12)	
EEST N.º 2 Argentina (San Miguel)	-0,025 (0,25)	-0,019 (0,22)	
EEST N.º 1 OEA (Hurlingham)	0,347 (0,24)	0,618* (0,21)	
EEST N.º 1 V. Sarsfield (Morón)	0,407* (0,16)	0,121 (0,15)	
EEST N.º 1 Paraguay (Ituzaingó)	-0,186 (0,15)	-0,016 (0,13)	
EEST N.º 3 Mercante (Hurlingham)	-0,103 (0,25)	0,105 (0,21)	
Constante	11,01*** (1,46)	10,95** (1,86)	
R ²	0,173	0,156	
N	257	257	

Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001 Nota: Errores estándar entre paréntesis. Modelo 1 a Modelo 5 son coeficientes no estandarizados (OLS). Modelo 6 son coeficientes no estandarizados de regresiones logísticas expresados en logaritmos naturales. La EEST N.º 8 Ferreyra (Morón) es la línea de base para las variables *dummies* por escuelas.

	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6
	Materias totales	Inasistencias	Tareas escolares	Repitencia reportada
	0,343* (0,11)	-0,850 (0,88)	0,410* (0,12)	0,800 (0,59)
	-2,328+ (1,09)	-3,408 (4,66)	-2,104 (1,08)	0,265 (3,76)
	-0,292 (0,19)	1,096+ (0,47)	-0,005 (0,061)	5,938** (0,89)
	-0,004 (0,23)	-0,405 (0,68)	0,674+ (0,28)	0,587 (0,74)
	0,109+ (0,043)	-0,173 (0,34)	0,058 (0,051)	-0,047 (0,20)
	0,340 (0,17)	2,044+ (0,91)	0,287 (0,20)	-3,010+ (1,30)
	0,001 (0,27)	3,111 (2,32)	0,194 (0,31)	-0,922 (1,23)
	1,150** (0,24)		-0,089 (0,29)	-2,551* (0,78)
	-0,0308 (0,18)	4,737** (0,90)	-0,118 (0,25)	-1,741+ (0,83)
	0,195 (0,14)	2,609* (0,61)	0,212 (0,17)	-0,356 (0,44)
	0,390 (0,24)	1,456 (1,26)	0,167 (0,32)	-4,883* (1,76)
	11,54* (3,16)	-9,385 (8,70)	2,118* (0,99)	-10,26*** (14,5)
	0,120	0,085	0,132	0,113
	257	236	251	249

Comportamientos individuales de los y las estudiantes como variables mediadoras del impacto de la AUH

A continuación, se examina si –y en qué medida– algunos comportamientos de los y las estudiantes inciden sobre su desempeño escolar. Vale la pena señalar que las variables vinculadas a estos comportamientos pueden ser teóricamente concebidas como variables mediadoras de otras variables más estructurales, en este caso, la recepción de la AUH y la condición de vulnerabilidad del contexto socioeconómico donde reside el alumno o la alumna.¹⁰ En este sentido, las variables mediadoras pueden ser descriptas como los mecanismos a través de los cuales, bajo determinadas condiciones, una variable independiente conduce a un determinado resultado.

Con el objetivo de rastrear esos factores mediadores, fueron construidas una serie de estimaciones OLS que incorporan las variables dependientes utilizadas en los Modelos 4 y 5 de las Tablas 10 a 12 (esto es, rango de horas diarias dedicadas al trabajo escolar e inasistencias según los registros administrativos de las escuelas) como regresores de indicadores objetivos de rendimiento educativo.

La razón para incorporar estas variables como regresores es que, según se discutió en el capítulo 1, una de las motivaciones centrales de los PTCI es disminuir el costo de oportunidad que para los hogares de menores ingresos representa la decisión de que hijos e hijas adolescentes sigan concurriendo a la escuela. Esa decisión –que es óptima desde el punto de vista del retorno esperado de esa inversión educativa en términos de mejores trayectorias laborales e ingresos en el mediano y largo plazo–, sin embargo, en el corto plazo, puede amenazar las estrategias de reproducción económica del hogar que exigen, por ejemplo, que los y las jóvenes ingresen tempranamente en el mercado laboral y abandonen la escuela. Teóricamente, uno de los mecanismos mediante los cuales los PTCI (y la AUH) pueden mejorar el desempeño educativo de jóvenes de hogares vulnerables es precisamente alterando los términos de ese cálculo, de modo de favorecer la decisión de que los y las adolescentes continúen sus estudios.

10. Sobre las variables mediadoras y sus consecuencias en la estimación de modelos econométricos, ver Gerring (2012).

TABLA 13. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR (PROMEDIOS DE NOTAS COMUNES) CON HORAS DE ESTUDIO Y ASISTENCIA

	MODELO 1	MODELO 2
	Materias comunes	Materias comunes
Hogar recibe AUH	0,345+ (0,15)	0,264+ (0,11)
NBI (radio censal)	-2,549* (0,92)	-1,694 (0,80)
Horas de estudio (rango)	0,0551 (0,058)	0,105 (0,062)
Inasistencias (según registros)	-0,0414* (0,013)	
Asistencia (autorreportada 1-10)		0,173* (0,048)
Edad	-0,228* (0,074)	-0,229* (0,063)
Género (mujer)	-0,0681 (0,29)	-0,0741 (0,31)
Nivel educativo madre	0,140* (0,041)	0,138* (0,036)
Constante	9,173** (1,67)	10,80*** (1,23)
R ²	0,20378	0,18982
N	248	228

Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001. Nota: Coeficientes no estandarizados (OLS). Errores estándar entre paréntesis.

La Tabla 13 presenta los resultados de la estimación de estos modelos, utilizando el promedio de las materias comunes a todas las orientaciones como variable dependiente.¹¹ Contra lo que sería esperable, controlando por otros factores a nivel individual, como la edad, el género y la educación de la madre, las estimaciones muestran que la dedicación a las tareas escolares, al menos como se la mide subjetivamente en este estudio, aunque está positivamente asociada a las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes de las escuelas secundarias técnicas, no alcanza significación estadística.

Sin embargo, en el Modelo 1, la variable inasistencias según consta en los registros oficiales de las escuelas tiene el impacto negativo esperado y alcanza significancia estadística al 95 %. Así, manteniendo el resto de las variables del modelo constantes, cada inasistencia disminuye el promedio de notas en cinco centésimos. Esto implica que un aumento de un desvío estándar en la cantidad de inasistencias (5,45) disminuye el promedio de calificaciones en veinticinco centésimos de punto. De manera interesante, la incorporación de esta variable al modelo de regresión no elimina el efecto positivo de ser receptor o receptora de la AUH, pero disminuye algo la magnitud del coeficiente y reduce el nivel de significación al 90 % en lugar del 95 %. Lo mismo ocurre cuando la variable inasistencias según el registro administrativo de las escuelas es reemplazada por la variable de asistencia autorreportada por los estudiantes, como se hace en el Modelo 2: disminuye la magnitud y el nivel de significación del coeficiente. En este caso, moverse un desvío estándar (1,5 puntos) en la escala de 1 a 10 que mide asistencia autorreportada aumenta el promedio de notas comunes en cerca de 25 centésimos.¹²

En resumen, las estimaciones econométricas de ambos modelos son consistentes con el hecho de que, controlando por otros factores, el nivel de asistencia sea una variable mediadora del efecto de ser un hogar beneficiario de la AUH sobre el desempeño de los y las estudiantes. Así, una parte del efecto de la AUH sobre la varianza de las notas de los alumnos se explicaría,

11. Como se señaló, se utiliza esta variable para minimizar la variación que podría resultar de la diversidad de los contenidos evaluados, para evitar introducir un posible factor de confusión en la estimación. En la Tabla 13b del Anexo del capítulo se reportan, como se anticipó en la sección anterior, los mismos modelos incorporando como regresores una variable *dummy* por escuela (omitiendo la línea de base).

12. Ver el cuestionario de la encuesta, ítem 42 “ASIS1” en el Anexo del capítulo 3, para el fraseo preciso de la pregunta.

como han demostrado otros trabajos anteriores, porque el programa facilita la concurrencia de los receptores y las receptoras a la escuela (Salvia, Tuñón y Poy Piñeiro, 2015; Edo, Marchionni y Garganta, 2017).

Características del hogar y desempeño educativo

En este apartado, incorporamos a los modelos base discutidos al inicio del capítulo cuatro dimensiones adicionales que operan a nivel del hogar y del núcleo familiar de los y las estudiantes, y que la literatura identifica como potenciales determinantes del rendimiento educativo: el estatus ocupacional de los progenitores (Modelos 1 a 3 reportados en la Tabla 14), su condición de inmigrantes recientes (Modelos 4 a 6), y la estructura familiar y la composición del hogar (Modelos 7 a 9). Además, con el propósito de testear empíricamente los efectos directos e interactivos de las madres y de los padres, los modelos que evalúan el impacto de la condición de empleo incluyen un término de interacción entre dos variables dicotómicas, una referida a la situación del padre y la otra, a la de la madre. De manera similar, los modelos que evalúan el impacto de la condición de primera generación de inmigrante incluyen un término de interacción entre las variables correspondientes al padre y la madre. En cuanto a los modelos que examinan el papel de la estructura y composición del hogar en el desempeño escolar, estos incluyen una serie de variables dicotómicas que agregan las respuestas múltiples a la pregunta sobre con qué adultos convive cada estudiante en su vivienda.¹³

Pasando al análisis de los resultados que se muestran en la Tabla 14,¹⁴ se observa, en primer término, que la inclusión de estas nuevas variables a nivel de la familia y la estructura del hogar no altera el efecto esperado de ser receptor de la AUH, como así tampoco el impacto del contexto socioeconómico, capturado por la proporción de hogares con NBI en el radio censal donde viven el alumno o la alumna. En efecto, ser beneficiario de la AUH continúa teniendo un impacto positivo y estadísticamente significativo al 95 % sobre el promedio de calificaciones de las materias comunes

13. Para el fraseo de la pregunta, ver Anexo del capítulo 3, consigna Q2.

14. En el Anexo, Tabla 14b, se reportan los mismos modelos incorporando como regresores una variable *dummy* por escuela (omitiendo la línea de base).

(Modelos 1, 4 y 7) y la dedicación autorreportada al trabajo escolar (Modelos 2, 5 y 8). También está negativamente asociado al número de inasistencias (Modelos 3, 6 y 9), aunque en este caso los coeficientes no alcanzan a tener un grado aceptable de significancia estadística.

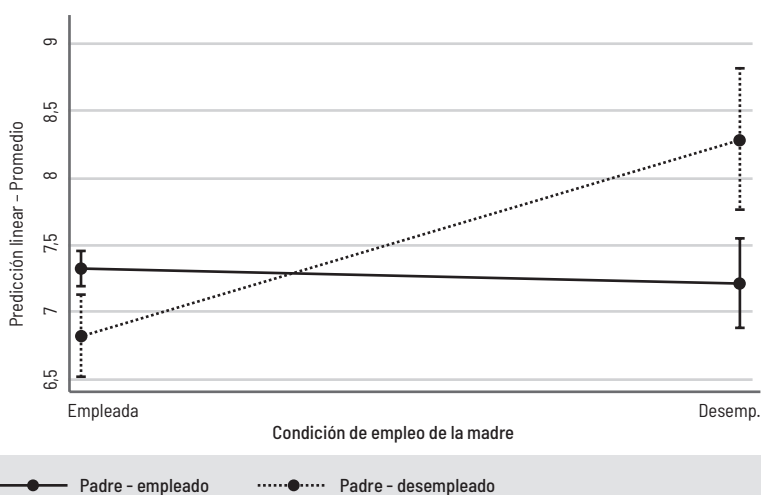
En cuanto a los efectos específicos de las variables independientes correspondientes al núcleo familiar del estudiante, los resultados de los modelos sustentan que el hecho de que la madre esté desempleada –respecto a la línea de base, esto es, que ambos (madre y padre) estén empleados, lo cual es la condición más frecuente en la muestra– está, manteniendo todas las demás variables constantes, significativamente asociado a mayor inasistencia (Modelo 3), mientras que el hecho de que el padre esté sin trabajo se encuentra estadísticamente relacionado a un peor desempeño escolar (Modelo 1).¹⁵ En oposición a lo que cabría esperar, la significancia estadística (al 95 %) del término de interacción indica que el hecho de que ambos, madre y padre, estén desempleados está asociado a un mejor (en lugar de a un peor) desempeño de los alumnos en las materias comunes (Modelo 1, quinta fila), manteniendo todo lo demás constante. Estos resultados, en cierta manera contraintuitivos a la luz del hallazgo de impacto de un contexto económico desfavorable, deben ser tomados con precaución, dado que el número de estudiantes que se encuentra en esta condición apenas alcanza al 2,8 % de la muestra. Tomando en cuenta esta circunstancia, el principal hallazgo de esta estimación es el impacto negativo sobre el desempeño escolar del desempleo del padre.

Para facilitar la interpretación de estos hallazgos, el Gráfico 11 muestra el efecto marginal de la condición de empleo de los progenitores sobre el promedio esperado de notas en las asignaturas comunes de los alumnos, a un nivel de significación del 90 %. Como puede apreciarse con claridad, en relación a la línea de base del modelo (que ambos estén empleados), el hecho de que solo el padre esté desempleado disminuye el promedio de notas en casi medio punto, de 7,3 a 6,8 puntos. A contramano del impacto positivo del denominado “efecto crianza” –que parte de la literatura atribuye al mayor tiempo que las madres inactivas (se asumen amas de casa) pueden pasar con sus hijos e hijas–, el hecho de que solo la madre

15. Es importante señalar que la respuesta de los estudiantes encuestados a las preguntas sobre la condición de empleo del padre y de la madre no discriminan entre trabajos formales e informales. Ver Anexo del capítulo 3, consignas OCUPM, OCUPM2, OCUPP, OCUPP2.

esté desempleada no implica una diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento de los y las estudiantes. Mientras que si ambos, padre y madre, se encuentran sin trabajo, el promedio esperado de calificaciones aumenta cerca de una unidad, y pasa a 8,3 puntos.

GRÁFICO 11. EFECTO MARGINAL DE CONDICIÓN DE EMPLEO-IC (90 %)



Respecto de la segunda dimensión analizada de la estructura del núcleo familiar del alumno o la alumna –la condición de padres inmigrantes–, los modelos estimados no señalan ninguna correlación, directa o interactiva, entre esta condición y los indicadores de desempeño escolar. Algunas investigaciones en países desarrollados reportan que los y las estudiantes de origen inmigrante tienen un peor desempeño que los alumnos nativos (OCDE, 2010). La razón fundamental es que los primeros usualmente no comparten la lengua del país y sus pares. En este sentido, estudios para alumnos argentinos reportan una ventaja de la mayoría nativa que habla español por sobre las minorías de inmigrantes de primera o segunda generación (Wößmann, 2010; Marchionni, Pinto y Vazquez, 2013), situación que no es posible evaluar aquí debido a que los datos de la encuesta solo incluyen padres extranjeros hispanoparlantes.

TABLA 14. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR CON CONDICIÓN DE EMPLEO, INMIGRACIÓN DE LOS PADRES Y COMPOSICIÓN DEL HOGAR									
	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6	MODELO 7	MODELO 8	MODELO 9
	Materias comunes	Tareas escolares	Inasistencias	Materias comunes	Tareas escolares	Inasistencias	Materias comunes	Tareas escolares	Inasistencias
Hogar recibe AUH	0,382* (0,14)	0,335* (0,12)	-1,078 (0,76)	0,372* (0,14)	0,421* (0,13)	-0,335 (0,66)	0,348* (0,13)	0,419* (0,13)	-0,784 (0,76)
NBI (radio censal)	-2,611* (0,91)	-2,284* (0,64)	3,590 (4,92)	-3,065+ (1,27)	-1,310 (0,73)	6,341 (5,10)	-2,293* (0,89)	-1,435 (0,75)	3,159 (5,24)
Madre desempleada	-0,110 (0,21)	0,0773 (0,19)	1,872+ (0,87)						
Padre desempleado	-0,414+ (0,18)	-0,0729 (0,23)	3,067 (1,75)						
Madre desempleada ## Padre desempleado	1,333* (0,39)	0,312 (0,36)	-6,029+ (2,28)						
Madre nacida en otro país				0,279 (0,21)	-0,464 (0,37)	-0,996 (1,72)			
Padre nacido en otro país				0,178 (0,25)	-0,456 (0,69)	2,757 (1,83)			

Madre de otro país## Padre de otro país		0,203 (0,56)	0,771 (1,14)	-2,331 (2,59)											
Vive solo con la madre					0,165 (0,28)	0,229 (0,22)	0,215 (1,12)								
Vive solo con el padre					0,0583 (0,34)	0,546 (0,31)	-5,922** (0,92)								
Familia ampliada					-0,362* (0,13)	0,324 (0,22)	-0,348 (0,94)								
Vive con otro adultos					-0,129 (0,22)	0,0815 (0,19)	1,197 (0,98)								
Edad	-0,227+ (0,090)	-0,00678 (0,066)	0,980+ (0,36)	-0,221+ (0,11)	-0,0602 (0,093)	0,849+ (0,37)	-0,258* (0,077)	-0,00483 (0,063)	0,908+ (0,34)						
Género (mujer)	0,0254 (0,36)	0,728* (0,28)	0,263 (0,76)	-0,00508	0,785* (0,25)	-0,105 (0,76)	0,0333 (0,33)	0,700* (0,27)	-0,114 (0,57)						
Nivel educativo madre	0,149** (0,035)	0,0406 (0,043)	-0,202 (0,29)	0,179** (0,040)	0,0374 (0,054)	-0,0911 (0,21)	0,150* (0,042)	0,0498 (0,040)	-0,385 (0,25)						
Constante	10,64** (1,66)	2,333+ (1,08)	-7,145 (7,07)	10,41** (2,04)	3,188+ (1,55)	-5,273 (6,15)	11,17*** (1,48)	2,102 (1,05)	-4,318 (6,56)						
R ²	0,17129	0,13320	0,07324	0,17054	0,16053	0,03771	0,15934	0,13622	0,06359						
N	237	233	217	219	216	202	257	251	235						
Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001 Nota: Errores estándar entre paréntesis. Coeficientes no estandarizados (OLS).															

En cuanto a la composición del hogar, esta es capturada en los modelos por un grupo de variables dicotómicas que refieren al caso de hogares monomarentales (estudiantes que viven solo con la madre), monoparentales (solo con el padre), de familia ampliada (con otros familiares adultos además del padre y/o la madre), y sin padres (con otros adultos, familiares o no, pero sin los progenitores). La línea de base en estas regresiones está dada por aquellos y aquellas estudiantes que viven con ambos, el padre y la madre (y sin otros adultos en el hogar), ya que esta es la categoría de respuesta más frecuente (57,2 % de la muestra y 59,5 % de los casos con base en los cuales están estimados los modelos) y además suele ser identificada por la literatura sobre rendimiento como la categoría que comporta algunas ventajas educativas (McLanahan y Sandefur, 1997; Bhrolchain *et al.*, 2000; Riala *et al.*, 2003; Pong, Dronkers y Hampden-Thompson, 2003; Krüger, 2013). Como se muestra en la Tabla 14, los resultados brindan cierta evidencia sobre los efectos de la composición del hogar en la *performance* educativa de los y las jóvenes, ya que solo se aprecia una diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento de las materias comunes (del orden de los 36 centésimos de punto) a favor de quienes provienen de hogares con padre y madre presentes (categoría de referencia) versus los y las estudiantes de hogares que constituyen una familia ampliada.

Finalmente, en línea con los resultados de los modelos anteriores, nótese que hijos e hijas de madres educadas continúan teniendo un mejor desempeño en las evaluaciones, mientras que las mujeres consagran más tiempo al estudio que los varones aunque, como se indicó, esto no necesariamente se refleja en una mejor *performance* en las calificaciones.

Medidas alternativas de contexto socioeconómico y efectos condicionales

En esta última sección se examinan dos cuestiones. Primero, se analiza cuán robusto es el hallazgo de una asociación negativa entre el contexto socioeconómico vulnerable del alumno o alumna y su desempeño escolar a la utilización de indicadores alternativos que capturan empíricamente esa condición de vulnerabilidad. Segundo, se explora si el efecto positivo de recibir la AUH sobre el rendimiento educativo es condicional al contexto socioeconómico del barrio de residencia del alumno o

alumna, bajo la hipótesis razonable de que esta transferencia tiene un impacto mayor en contextos más vulnerables.

La Tabla 15 reporta los resultados de los modelos que abordan la primera cuestión.¹⁶ En estas estimaciones se sustituye la proporción de hogares con NBI en el radio censal donde está ubicado el hogar por otras medidas de vulnerabilidad presentes en el territorio: puntualmente, la proporción de hogares en condiciones de hacinamiento (Modelos 1 y 3) y la proporción de hogares con tenencia precaria de la vivienda (Modelos 2 y 4). La evidencia empírica es consistente ya que, con independencia del indicador utilizado, un contexto vulnerable está negativamente correlacionado con el promedio de notas obtenido en las materias comunes. Específicamente, los coeficientes para hacinamiento y tenencia precaria de la vivienda tienen el signo negativo correcto y son estadísticamente significativos al 90 % y al 95 %, respectivamente.¹⁷ Así, un aumento de un desvío estándar (0,04) en la proporción de hogares en condiciones de hacinamiento a nivel del radio censal está asociado a una disminución de 15 centésimos en el promedio de notas de las materias comunes (Modelo 1). De manera similar, un aumento de un desvío estándar (0,04) en la proporción de hogares con tenencia precaria de la vivienda está asociado a una disminución de 14 centésimos (Modelo 2). Respecto al tiempo dedicado a las tareas escolares, el modelo inicial (Tabla 11) no identificaba una relación entre este y el contexto socioeconómico. Las especificaciones alternativas reportadas aquí encuentran resultados con el signo esperado, pero solo significativos para el caso de hacinamiento (Modelo 3) y no para tenencia precaria de la vivienda (Modelo 4).

A los fines de la discusión que sigue, resulta informativo confirmar que la inclusión de especificaciones alternativas de vulnerabilidad socioeconómica del entorno no altera ni estadística ni sustantivamente el hecho de que la recepción de la AUH está asociada a un mejor desempeño en la escuela y mayor tiempo dedicado al trabajo escolar en el hogar.

16. En la Tabla 15b del Anexo se reportan los mismos modelos incorporando como regresores una variable *dummy* por escuela (omitiendo la línea de base).

17. Tal como se reporta en el Anexo de este capítulo, estos resultados se mantienen estadísticamente significativos al 90 % de confianza si se incluyen variables *dummies* por escuelas.

**TABLA 15. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR CON
 ESPECIFICACIONES ALTERNATIVAS DE CONTEXTO SOCIOECONÓMICO**

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
	Materias comunes	Materias comunes	Tareas escolares	Tareas escolares
Hogar recibe AUH	0,366* (0,12)	0,357* (0,12)	0,401* (0,11)	0,398* (0,11)
Hacinamiento (radio censal)	-3,977+ (1,61)		-2,955+ (1,18)	
Tenencia precaria (radio censal)		-3,621* (1,38)		-1,923 (1,01)
Edad	-0,264* (0,070)	-0,256* (0,072)	-0,00560 (0,065)	-0,00196 (0,068)
Género (mujer)	-0,0177 (0,32)	-0,0254 (0,33)	0,705* (0,27)	0,699+ (0,28)
Nivel educativo madre	0,149* (0,039)	0,152* (0,039)	0,0524 (0,043)	0,0579 (0,044)
Constante	11,19*** (1,33)	11,03*** (1,37)	2,205 (1,10)	2,083 (1,13)
R ²	0,13277	0,13136	0,11975	0,11405
N	257	257	251	251

Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001

Nota: Errores estándar entre paréntesis. Modelos 1 y 2 son coeficientes no estandarizados (OLS).

Para examinar con más detenimiento cómo opera esta relación, los modelos que se reportan en la Tabla 16 exploran la posibilidad de que el efecto de la AUH sobre el desempeño educativo objetivo (calificaciones en materias comunes) y subjetivo (tiempo dedicado a las tareas escolares) sea condicional al entorno socioeconómico donde reside el o la estudiante. La expectativa es que la recepción de esta transferencia monetaria tenga un impacto positivo más apreciable en el rendimiento de quienes viven en contextos socioeconómicos más vulnerables, donde el costo de oportunidad de la asistencia escolar sobre el cual incide la AUH, como se indicó, es también mayor.

Para testear este razonamiento, los modelos econométricos incorporan un término de interacción entre la condición de ser receptor de la AUH y las distintas especificaciones de la variable contexto socioeconómico desfavorable a nivel del radio censal, esto es, proporción de hogares con NBI (Modelos 1 y 2), proporción de hogares con hacinamiento (Modelos 3 y 4) y proporción de hogares bajo tenencia precaria de la vivienda (Modelos 5 y 6). Para facilitar la lectura e interpretación de los resultados, se estimaron los modelos utilizando una versión estandarizada de las variables de vulnerabilidad territorial. Es decir, los valores observados están divididos por la media de la variable. Esto facilita la lectura del coeficiente incondicionado de las variables interactuadas, ya que, por ejemplo, el coeficiente incondicionado de recibir la AUH pasa a expresar el efecto de recibir la transferencia cuando esas variables tienen un valor promedio.¹⁸ La estandarización no afecta el valor de los coeficientes para la variable en cuestión ni el valor del término de interacción (Aguinis y Gottfredson, 2010). No obstante, en el Anexo de este capítulo se reportan los resultados de los modelos con las variables no estandarizadas, con y sin *dummies* por escuelas (Tabla 16b y Tabla 16c, respectivamente), al igual que los gráficos que muestran los efectos condicionales utilizando la versión no estandarizada de las variables.

18. En lugar de expresar, como sucedería si la variable no estuviera estandarizada, el efecto de recibir la AUH cuando esas variables tienen un valor igual a cero, que, de hecho, no está observado en la muestra.

TABLA 16. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR CONDICIONAL AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

	MODELO 1	MODELO 2	
	Materias comunes	Tareas escolares	
Hogar recibe AUH	0,357* (0,10)	0,410** (0,097)	
NBI (estandarizado)	-1,851 (1,45)	-2,342+ (1,05)	
Hogar recibe AUH # NBI (estandarizado)	-0,893 (1,51)	1,700	
Hacinamiento (estandarizado)			
Hogar recibe AUH # Hacinamiento (estandarizado)			
Tenencia precaria (estandarizado)			
Hogar recibe AUH # Tenencia precaria (estandarizado)			
Edad	-0,259* (0,066)	0,00724 (0,065)	
Género (mujer)	-0,0159 (0,32)	0,714* (0,26)	
Nivel educativo madre	0,142* (0,040)	0,0542 (0,040)	
Constante	10,96*** (1,24)	1,844 (1,12)	
R ²	0,13899	0,12205	
N	257	251	

Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001 estandarizados (OLS), a menos que se indique lo contrario.

Nota: Errores estándar entre paréntesis. Coeficientes no

	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6
	Materias comunes	Tareas escolares	Materias comunes	Tareas escolares
	0,362* (0,10)	0,406** (0,098)	0,357* (0,12)	0,409** (0,094)
	-2,862 (2,28)	-4,026+ (1,74)		
	-2,416 (2,73)	2,327 (2,43)		
			-3,654 (2,05)	-3,603+ (1,72)
			0,0660 (2,33)	3,417 (2,91)
	-0,267* (0,069)	-0,00195 (0,065)	-0,256* (0,071)	0,00337 (0,070)
	-0,0239 (0,33)	0,711* (0,27)	-0,0254 (0,33)	0,700* (0,27)
	0,147* (0,039)	0,0549 (0,041)	0,152* (0,039)	0,0579 (0,042)
	11,09*** (1,28)	2,004 (1,12)	10,87*** (1,34)	1,904 (1,19)
	0,13480	0,12146	0,13136	0,11824
	257	251	257	251

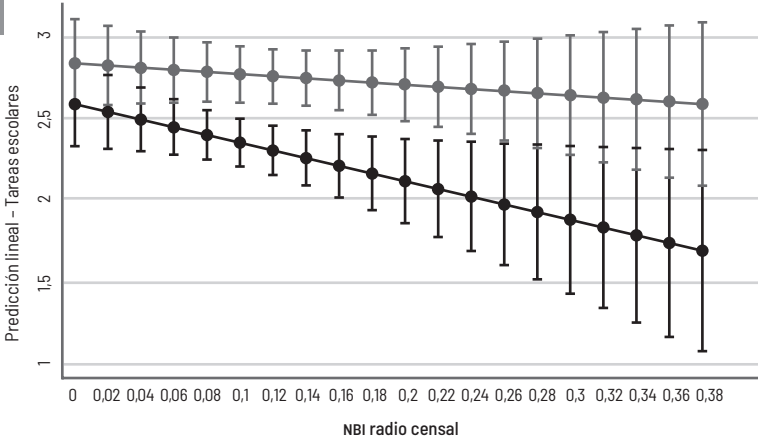
La evidencia empírica sustancia que el efecto de la AUH sobre la cantidad de horas dedicadas a las tareas escolares –aunque no así sobre el promedio de notas– es condicional al contexto del hogar receptor del beneficio. Nótese, en primer lugar, que los coeficientes de los respectivos términos de interacción no son estadísticamente significativos en ninguno de los modelos que estiman efectos sobre las notas obtenidas por los y las estudiantes en las materias comunes (Modelos 1, 3 y 5). De hecho, la inclusión de estas interacciones introduce ruido en los modelos, lo que suprime el efecto incondicionado del contexto socioeconómico. En segundo lugar, sin embargo, los resultados arrojan evidencia a favor de un impacto de la AUH sobre la dedicación de los y las jóvenes a las tareas escolares condicional a la vulnerabilidad socioeconómica del entorno. Si bien en una primera aproximación los coeficientes de los términos de interacción de ambas variables no alcanzan significancia estadística (Modelos 2, 4 y 6), una serie de F tests estimados para evaluar la significación conjunta de los coeficientes incondicionados y los términos de interacción indican que los impactos negativos de los niveles de NBI, hacinamiento y tenencia precaria de la vivienda sobre la dedicación al estudio solo son estadísticamente significativos (al 90 %) para los hogares que no reciben la AUH. Por el contrario, el efecto del contexto socioeconómico no alcanza niveles de significancia estadística para los hogares receptores. Esto equivale a decir que la percepción de la AUH modera o neutraliza de manera apreciable los efectos negativos del entorno sobre la educación de los y las jóvenes.

Esta relación se observa claramente en el Gráfico 12, donde se ilustran los valores predichos del rango de tiempo dedicado a las tareas escolares (eje y) para todo el rango de valores de proporción de hogares con NBI a nivel del radio censal (eje x), para estudiantes cuyos hogares son receptores (línea en gris) y no son receptores (línea en negro) de la AUH. Para facilitar la lectura, el gráfico utiliza en el eje de las x los valores de la variable no estandarizada, ya que la lectura de los resultados en la escala estandarizada resulta de difícil comprensión. No obstante, en el Anexo se reporta el mismo gráfico con los valores de la variable estandarizada en el eje de las x (Gráfico 12b), al solo efecto de ilustrar que esta transformación no afecta los resultados. Respecto a la lectura del

Gráfico 12, se aprecia que los alumnos y las alumnas que reciben la AUH prácticamente no disminuyen la cantidad de tiempo dedicado a esas actividades a medida que aumentan los niveles de vulnerabilidad del entorno. En cambio, los y las estudiantes que no son beneficiarios y beneficiarias del programa experimentan una sensible reducción –de un orden de magnitud cercano a uno– del tiempo destinado a las tareas escolares a medida que el contexto socioeconómico se torna más vulnerable. Estos efectos no difieren entre sí de manera significativa en contextos socioeconómicos menos vulnerables (es decir, para valores bajos de NBI), donde es razonable suponer que el impacto negativo del contexto es menor y, por lo tanto, también es menor el efecto compensatorio de la AUH. Asimismo, los efectos de recibir y no recibir el programa se tornan estadísticamente inciertos en contextos altamente desfavorecidos (esto es, para valores altos de NBI), donde los intervalos de confianza de la estimación son demasiado grandes como consecuencia del bajo número de observaciones para esos valores en la muestra sobre la que se basa este estudio.¹⁹ Sin embargo, la disminución de la dedicación al trabajo escolar para los no receptores es estadísticamente significativa, como indican los intervalos de confianza que no se superponen, en un rango relevante de valores de NBI que va del 8 % al 26 % de los hogares. Los casos que cubren este rango alcanzan al 44 % de las observaciones sobre las cuales se estimaron los modelos. Los gráficos 13 y 14 muestran que estos efectos no difieren sustancialmente si se consideran medidas alternativas del contexto socioeconómico, como la proporción de hogares con hacinamiento y tenencia precaria de la vivienda, respectivamente. Nuevamente, los gráficos se reportan con las variables no estandarizadas. En el Anexo se reportan los mismos gráficos con las variables estandarizadas (Gráficos 13b y 14b, respectivamente), simplemente para ilustrar que esta decisión no afecta los resultados

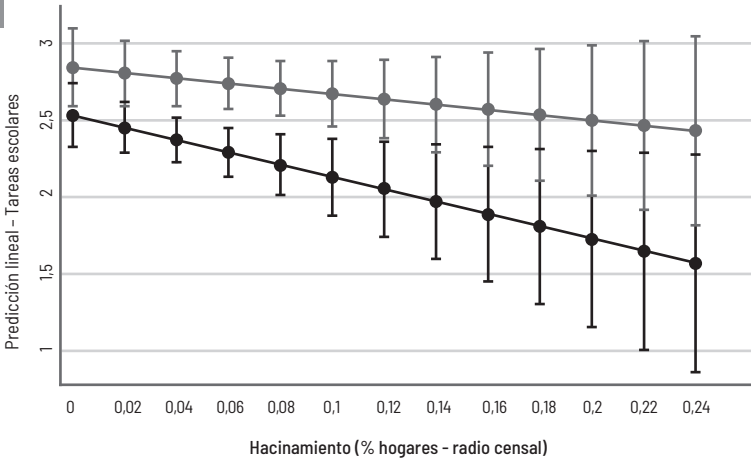
19. Ambos resultados explican que el coeficiente del término de interacción en el modelo general no alcance significación estadística.

GRÁFICO 12. EFECTO MARGINAL DE AUH SEGÚN NBI (IC 90 %)



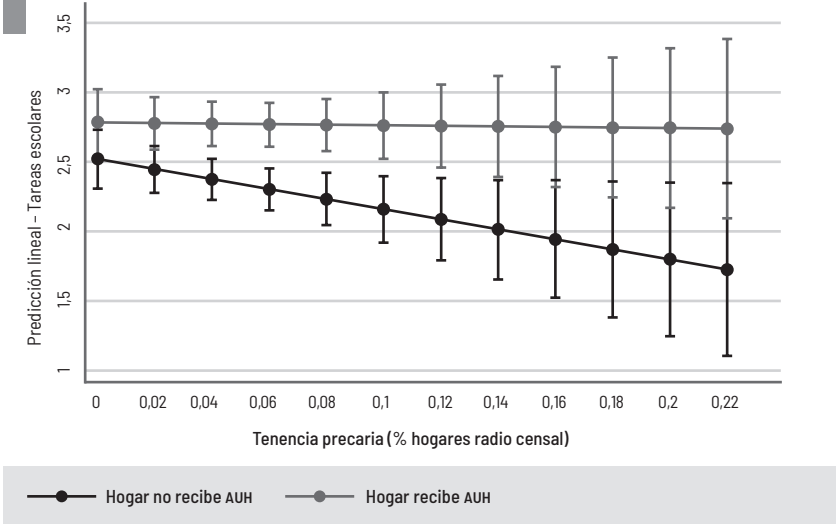
● Hogar no recibe AUH ● Hogar recibe AUH

GRÁFICO 13. EFECTO MARGINAL DE AUH SEGÚN HACINAMIENTO (IC 90 %)



● Hogar no recibe AUH ● Hogar recibe AUH

GRÁFICO 14. EFECTO MARGINAL DE AUH SEGÚN TENENCIA PRECARIA (IC 95 %)



Conclusión

Este capítulo realizó un análisis estadístico multivariado con el objetivo de estimar el impacto de la percepción de la AUH sobre el desempeño educativo de los alumnos y las alumnas que concurren a escuelas secundarias técnicas en cuatro municipios ubicados en el Oeste del Conurbano bonaerense. Para ello, se estimó una serie de modelos de regresión lineal y logísticos donde se examinaron los efectos de la recepción del programa sobre indicadores objetivos y subjetivos de rendimiento escolar, junto con otros determinantes –observables a nivel individual, del núcleo familiar, del hogar y del barrio donde reside el o la estudiante–, que la literatura asocia al desempeño individual de estudiantes en la Argentina y otros países del mundo.

Por un lado, los resultados de este análisis econométrico indican que, aun luego de controlar por factores idiosincráticos vinculados a los establecimientos educativos, la recepción de la AUH mejora el rendimiento de alumnos y alumnas, tanto en la dimensión objetiva de desempeño

(calificaciones e inasistencias) como en la dimensión subjetiva (dedicación al estudio). Asimismo, la vulnerabilidad socioeconómica del entorno donde vive cada estudiante afecta negativamente su *performance* en la escuela y el tiempo que les dedica a las tareas escolares fuera de ella. De manera interesante, además, y confirmando las expectativas asociadas a las políticas asistenciales de transferencia de dinero, se sustancia un efecto de la AUH condicional al contexto socioeconómico, de forma que el impacto del programa neutraliza el impacto de un contexto socioeconómico de privación sobre la dedicación de los y las jóvenes al trabajo escolar (con independencia de sus calificaciones). La AUH parece, entonces, tener un efecto compensatorio o morigerador de las desigualdades que se verifican en el territorio.

Por otro lado, en el nivel de las características personales de los y las estudiantes, se observa un peor desempeño en las calificaciones de aquellos y aquellas de mayor edad que habían repetido cursos previamente, y no se descubrieron diferencias apreciables en términos de género, aunque las mujeres dedican sistemáticamente más tiempo que los varones a las tareas escolares. En cuanto a las características del núcleo familiar y el hogar de los y las estudiantes, se reporta un mejor rendimiento de aquellos y aquellas con madres (antes que padres) educadas, y que provienen de hogares con ambos progenitores presentes versus los y las estudiantes que viven en hogares monoparentales o conforman una familia ampliada. Igualmente, asociados a un mejor rendimiento promedio se encuentran ciertos atributos que definen la situación socioeconómica de las familias, como que el padre no se encuentre desempleado. Mientras que el entorno inmigrante en el hogar (esto es, estudiante argentino o argentina con padre y/o madre inmigrante de primera generación) no afecta el desempeño educativo promedio.

Los hallazgos de este capítulo tienen implicancias para el diseño de políticas orientadas a reducir las diferencias estructurales que están en la base de las desigualdades en el desempeño educativo de los y las jóvenes en la Argentina. Primero, sería importante emprender políticas que ofrezcan apoyo económico (por ejemplo, a través de un programa de becas estudiantiles que acompañe el desarrollo del ciclo escolar) a estudiantes que provienen de hogares vulnerables. Segundo,

es necesario diseñar dispositivos, como la implementación de tutorías pedagógicas, para acompañar a los alumnos y las alumnas recursantes. Tercero, los resultados muestran que el nivel educativo de la madre podría servir como marcador para identificar tempranamente a aquellos estudiantes que podrían beneficiarse con la implementación de dispositivos específicos de acompañamiento pedagógico durante su ciclo escolar. Por último, este análisis sugiere la necesidad imperiosa de emprender políticas encaminadas a reducir la segregación socioeconómica de alumnos y alumnas.

Bibliografía

- AGUINIS, Herman y Ryan K. GOTTFREDSON, “Best-Practice Recommendations for Estimating Interaction Effects Using Moderated Multiple Regression”, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 31, núm. 6, 2010.
- ALBORNOZ, Facundo, Melina Gabriela FURMAN, María Eugenia PODESTÁ, Paula RATZKIN y Pablo WARNES, “Diferencias educativas entre escuelas públicas y privadas en Argentina; Instituto de Desarrollo Económico y Social”, *Desarrollo Económico*, vol. 56, núm. 218, 2016.
- BHROLCHAIN, Maire, Roman CHAPPEL, Ian DIAMOND y Catherine JAMESON, “Parental Divorce and Outcomes for Children: Evidence and Interpretation,” *European Sociological Review*, vol. 16, núm. 1, 2000.
- BRAMBOR, Thomas, William Roberts CLARK y Matt GOLDER, “Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses”, *Political Analysis*, vol. 14, núm. 1, 2006.
- BROOKS-GUNN Jeanne y Greg DUNCAN, “The Effects of Poverty on Children”, *Future Child*, vol. 7, núm. 2, 1997.
- CERVINI, Rubén y Marisa BASUALDO, “La eficacia educativa del sector público. El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIII, núm. 3, 2003.
- CERVINI, Rubén, “Nivel de variación de la equidad en la educación media de Argentina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, núm. 1, 2004.

- EDO, María, Mariana MARCHIONNI y Santiago GARGANTA, “Compulsory Education Laws or Incentives from CCT Programs? Explaining the Rise in Secondary School Attendance Rate in Argentina”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 76, 2017.
- FORMICHELLA, María Marta, “¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración?”, *Revista CEPAL*, núm. 105, 2011.
- FORMICHELLA, María Marta y Natalia KRÜGER, “Reconociendo el carácter multifacético de la educación: los determinantes de los logros cognitivos y no cognitivos en la escuela media argentina”, *El Trimestre Económico*, vol. LXXXIV, núm. 333, 2017.
- GARCÍA DOMENECH, Carolina y Leonardo GASPARINI, “El monitoreo de la AUH con encuestas de hogares”, en *Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la Asignación Universal por Hijo*, Ciudad de Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/ANSES/Ministerio de Desarrollo Social de la Nación/Consejo de Coordinación de Políticas Sociales, 2017.
- GERRING, John, “Causal Strategies: Beyond X and Y”, *Social Science Methodology: A Unified Framework* (Second Edition), Cambridge, Cambridge University Press, págs. 291-326, 2012.
- HACKMAN, Daniel A. y Martha FARAH, “Socioeconomic Status and the Developing Brain”, *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 13, núm. 2, 2009.
- HARDING, Jessica, Pamela MORRIS y Diane HUGHES, “The Relationship between Maternal Education and Children’s Academic Outcomes: A Theoretical Framework”, *Journal of Marriage and Family*, vol. 77, núm. 1, 2015.
- HEDGES, Larry V. y Amy NOWELL, “Sex Differences in Mental Test Scores, Variability, and Numbers of High-Scoring Individuals”, *Science*, vol. 269, núm. 5220, 1995.
- JIMÉNEZ, Maribel y Mónica JIMÉNEZ, “Efectos del programa Asignación Universal por Hijo en la deserción escolar adolescente”, *Cuadernos de Economía*, vol. 35, núm. 69, 2016.
- KLISBERGER, Bernardo e Irene NOVACOVSKY, *El gran desafío. Romper la trampa de la desigualdad desde la infancia*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblos, 2015.

- KRÜGER, Natalia, “Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, núm. 86, 2013.
- LIPINA, Sebastián, Beatriz VUELTA, María Inés MARTELLI, Natalia BISIO y Jorge COLOMBO, “Planificación en niños de edad preescolar: efectos de la pertenencia a hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)”, *Anuario de Investigaciones*, UBA/Psicología, vol. 8, 2000.
- LIPINA, Sebastián, María Inés MARTELLI, Beatriz VUELTA, Irene INJOQUE RICLE y Jorge COLOMBO, “Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (Argentina)”, *Interdisciplinaria*, vol. 21, 2004.
- LIPINA, Sebastián, María Inés MARTELLI, Beatriz VUELTA y Jorge COLOMBO, “Performance on the A-not-B Task of Argentinean Infants from Unsatisfied and Satisfied Basic Needs Homes”, *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 39, núm. 1, 2005.
- LIPINA, Sebastián, Soledad SEGRETIN, Julia HERMIDA, Lucía PRATS, Carolina FRACCHIA, Jorge LÓPEZ CAMELO y Jorge COLOMBO, “Linking Childhood Poverty and Cognition: Environmental Mediators of Non-Verbal Executive Control in an Argentine Sample”, *Developmental Science*, vol. 16, núm. 5, 2013.
- MARCHIONNI, Mariana, Florencia PINTO y Emmanuel VAZQUEZ, “Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina”, *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*, 2013, disponible en https://mpr.ub.uni-muenchen.de/56421/1/marchionni_pinto.pdf [consulta: 11 de febrero de 2020].
- MCLANAHAN, Sara y Gary SANDEFUR. *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL, *Preventing Reading Difficulties in Young Children* [en línea], Washington, D.C., The National Academies Press, 1998, disponible en <https://doi.org/10.17226/6023> [consulta: 18 de febrero de 2020].
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, 2010, disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> [consulta: 11 de febrero de 2020].

- PAZ, Jorge y Laura GOLOVANEVSKY, “Asignación Universal por Hijo. Una aproximación a sus efectos sobre los hogares”, III Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercados de Trabajo, San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy y Red SIMEL, 2014.
- PLUMPER, Thomas y Vera E. TROEGER, “Efficient Estimation of Time-Invariant and Rarely Changing Variables in Finite Sample Panel Analyses with Unit Fixed Effects”, *Political Analysis*, vol. 15, núm. 2, 2007.
- PONG, Suet-Ling, Jaap DRONKERS y Gillian HAMPDEN-THOMPSON, “Family Policies and Children’s School Achievement in Single- Versus Two-Parent Families”, *Journal of Marriage and Family*, vol. 65, núm. 3, 2003.
- RIALA, Kaisa, Irene ISOHANNI, Jari JOKELAINEN, Peter JONES y Matti ISOHANNI, “The Relationship between Childhood Family Background and Educational Performance, with Special Reference to Single-Parent Families: a Longitudinal Study”, *Social Psychology of Education*, vol. 6, núm. 4, 2003.
- ROY, Amanda y Cibebe RAVER, “Are All Risks Equal? Early Experiences of Poverty-Related Risk and Children’s Functioning”, *Journal of Family Psychology*, vol. 28, núm.3, 2014.
- SALVIA, Agustín, Ianina TUÑÓN y Santiago POY PIÑEIRO, “Asignación Universal por Hijo para Protección Social: impacto sobre el bienestar económico y el desarrollo humano de la infancia”, *Población & Sociedad*, vol. 22, núm. 2, 2015.
- SIRIN, Selkut, “Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research,” *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3, 2005.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), *Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la Asignación Universal por Hijo*, Ciudad de Buenos Aires, UNICEF/ANSES/Ministerio de Desarrollo Social de la Nación/Consejo de Coordinación de Políticas Sociales, 2017.
- WÖßMANN, Ludger, “Families, Schools and Primary-School Learning: Evidence for Argentina and Colombia in an International Perspective,” *Applied Economics*, vol. 42, núm. 21, 2010.

TABLA 13b. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR (PROMEDIOS DE NOTAS COMUNES) CON HORAS DE ESTUDIO Y ASISTENCIA CON DUMMIES POR ESCUELA

	MODELO 1	MODELO 2
	Materias comunes	Materias comunes
Hogar recibe AUH	0,322 (0,17)	0,232 (0,13)
NBI (radio censal)	-1,779 (0,91)	-1,128 (1,02)
Horas de estudio (rango)	0,0725 (0,061)	0,126 (0,065)
Inasistencias (según registros)	-0,0456* (0,013)	
Asistencia (autorreportada 1-10)		0,187* (0,047)
Edad	-0,215* (0,080)	-0,232* (0,070)
Género (mujer)	-0,0632 (0,32)	-0,0586 (0,34)
Nivel educativo madre	0,143* (0,043)	0,135* (0,040)
EEST N° 3 Japón (San Miguel)	-0,371* (0,13)	-0,337+ (0,15)
EEST N° 2 Argentina (San Miguel)	-0,0147 (0,23)	-0,0583 (0,24)
EEST N° 1 oea (Hurlingham)	0,445+ (0,21)	
EEST N° 1 V. Sarsfield (Morón)	0,480* (0,13)	0,562* (0,16)
EEST N° 1 Paraguay (Ituzaingó)	-0,167 (0,13)	-0,0786 (0,16)
EEST N° 3 Mercante (Hurlingham)	-0,202 (0,24)	-0,166 (0,21)
Constante	8,832** (1,78)	10,88** (1,34)
R ²	0,251	0,236
N	248	228

Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001 Nota: Coeficientes no estandarizados (OLS). Errores estándar entre paréntesis.

TABLA 14b. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR CON CONDICIÓN DE EMPLEO, INMIGRACIÓN DE LOS PADRES Y COMPOSICIÓN DEL HOGAR CON DUMMIES POR ESCUELAS									
	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6	MODELO 7	MODELO 8	MODELO 9
Hogar recibe AUH	Materias comunes 0,358+ (0,15)	Horas de estudio 0,344* (0,13)	inassistencias -0,807 (0,79)	Materias comunes 0,347+ (0,15)	Horas de estudio 0,428* (0,14)	Inassistencias -0,131 (0,68)	Materias comunes 0,338* (0,13)	Horas de estudio 0,424* (0,13)	Inassistencias -0,588 (0,78)
NBI (radio censal)	-1,627 (0,92)	-2,446* (0,91)	0,268 (4,41)	-2,202 (1,24)	-2,116+ (0,99)	0,753 (4,27)	-1,791 (0,96)	-1,930 (1,00)	-1,134 (3,90)
Madre desempleada	-0,108 (0,21)	0,0840 (0,18)	1,606 (0,82)						
Padre desempleado	-0,502* (0,16)	-0,0155 (0,22)	2,745 (1,91)						
Madre desempleada ## Padre desempleado	1,581** (0,36)	0,212 (0,34)	-5,805+ (2,57)						
Madre nacida en otro país				0,242 (0,21)	-0,441 (0,39)	-0,752 (1,69)			
Padre nacido en otro país				0,0683 (0,26)	-0,416 (0,72)	3,503 (1,91)			
Madre de otro país## Padre de otro país				0,309 (0,59)	0,731 (1,18)	-3,040 (2,62)			
Vive solo/a con la madre							0,188 (0,30)	0,231 (0,23)	0,399 (1,09)
Vive solo/a con el padre							0,132 (0,34)	0,523 (0,33)	-5,636** (1,02)

Familia ampliada																	-0,312+	0,290	-0,474
																	(0,13)	(0,22)	(0,87)
Vive con otro adultos																	-0,172	0,106	1,059
																	(0,19)	(0,18)	(1,01)
Edad	-0,226+	-0,0152	0,877+	-0,222	-0,0590	0,777	-0,251*	-0,0121	0,780+										
	(0,093)	(0,063)	(0,40)	(0,11)	(0,087)	(0,38)	(0,084)	(0,059)	(0,35)										
Género (mujer)	0,0466	0,701+	0,0392	-0,0250	0,777*	-0,245	0,0513	0,664+	-0,327										
	(0,39)	(0,29)	(0,90)	(0,38)	(0,26)	(0,89)	(0,37)	(0,27)	(0,63)										
Nivel educativo madre	0,142*	0,0389	-0,0816	0,175**	0,0381	0,0450	0,149*	0,0657	-0,258										
	(0,037)	(0,049)	(0,35)	(0,042)	(0,064)	(0,25)	(0,042)	(0,047)	(0,30)										
EEST N° 3 Japón (San Miguel)	-0,440*	0,141	1,641	-0,416+	0,288	2,576*	-0,281	0,231	2,143+										
	(0,14)	(0,18)	(0,95)	(0,17)	(0,20)	(0,84)	(0,15)	(0,19)	(0,79)										
EEST N° 2 Argentina (San Miguel)	-0,155	0,00188	1,000	0,0979	0,157	1,059	-0,0311	0,196	0,891										
	(0,24)	(0,31)	(1,49)	(0,29)	(0,31)	(1,23)	(0,26)	(0,32)	(1,16)										
EEST N° 1 oea (Hurlingham)	0,313	-0,168		0,344	-0,466		0,314	-0,123											
	(0,25)	(0,30)		(0,30)	(0,30)		(0,25)	(0,28)											
EEST N° 1 V. Sarsfield (Morón)	0,404*	-0,273	4,276*	0,237	-0,0165	3,916*	0,441*	-0,0875	4,426**										
	(0,15)	(0,24)	(0,96)	(0,17)	(0,25)	(0,97)	(0,16)	(0,26)	(0,84)										
EEST N° 1 Paraguayo (Ituzaingo)	-0,146	0,132	2,494*	-0,0885	0,182	2,209*	-0,157	0,217	2,518*										
	(0,14)	(0,17)	(0,66)	(0,18)	(0,19)	(0,63)	(0,16)	(0,17)	(0,59)										
EEST N° 3 Mercante (Hurlingham)	-0,173	-0,0233	0,479	0,0786	0,294	1,090	0,0423	0,120	1,526										
	(0,26)	(0,31)	(1,12)	(0,26)	(0,33)	(1,19)	(0,29)	(0,32)	(1,25)										
Constante	10,69**	2,453+	-7,022	10,49**	3,110+	-5,820	11,07***	2,137+	-3,981										
	(1,74)	(1,02)	(7,72)	(2,16)	(1,43)	(6,52)		(0,96)	(6,56)										
R ²	0,21702	0,14396	0,12972	0,20739	0,17969	0,08359	0,19230	0,14668	0,11656										
N	237	233	217	219	216	202	257	251	235										

Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001 Nota: Errores estándar entre paréntesis. Coeficientes no estandarizados (o.l.s.)

TABLA 15b. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR CON ESPECIFICACIONES ALTERNATIVAS DE CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y DUMMIES POR ESCUELAS

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
	Materias comunes	Materias comunes	Horas de estudio	Horas de estudio
Hogar recibe AUH	0,351* (0,12)	0,346* (0,12)	0,414* (0,11)	0,408* (0,11)
Hacinamiento (radio censal)	-2,586 (1,69)		-4,167* (1,30)	
Tenencia precaria (radio censal)		-2,307 (1,34)		-2,479+ (1,20)
Edad	-0,254* (0,078)	-0,251* (0,079)	-0,0133 (0,062)	-0,0132 (0,065)
Género (mujer)	0,00576 (0,37)	-0,00114 (0,37)	0,672+ (0,28)	0,662+ (0,29)
Nivel educativo madre	0,145* (0,042)	0,145* (0,042)	0,0604 (0,051)	0,0596 (0,052)

EEST N° 3 Japón (San Miguel)	-0,348* (0,13)	-0,368* (0,13)	0,292 (0,16)	0,198 (0,16)
EEST N° 2 Argentina (San Miguel)	-0,0850 (0,23)	-0,121 (0,22)	0,181 (0,28)	0,0570 (0,28)
EEST N° 1 oea (Hurlingham)	0,353 (0,24)	0,342 (0,24)	-0,0742 (0,29)	-0,0967 (0,28)
EEST N° 1 V. Sarsfield (Morón)	0,365+ (0,16)	0,366+ (0,15)	-0,138 (0,23)	-0,182 (0,24)
EEST N° 1 Paraguay (Ituzaingó)	-0,203 (0,14)	-0,188 (0,15)	0,196 (0,16)	0,203 (0,17)
EEST N° 3 Mercante (Hurlingham)	-0,162 (0,24)	-0,141 (0,24)	0,130 (0,31)	0,118 (0,31)
Constante	11,09*** (1,51)	11,04*** (1,53)	2,225+ (1,01)	2,198+ (1,05)
R²	0,16981	0,16990	0,13323	0,12519
N	257	257	251	251

TABLA 16b: INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR CONDICIONAL AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO (VARIABLES NO ESTANDARIZADAS) CON DUMMIES POR ESCUELAS

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6
	Materias comunes	Horas de estudio	Materias comunes	Horas de estudio	Materias comunes	Horas de estudio
Hogar recibe AUH	0,344* (0,11)	0,421** (0,10)	0,346* (0,11)	0,419** (0,10)	0,348* (0,12)	0,420** (0,096)
NBI radio censal	-1,358 (1,37)	-2,873+ (1,20)				
Hogar recibe AUH # NBI	-0,779 (1,44)	1,550 (1,23)				
Hacinamiento (% hogares-radio censal)			-1,639 (2,17)	-5,081* (1,61)		
Hogar recibe AUH # Hacinamiento			-2,159 (2,67)	2,090 (2,60)		
Tenencia precaria (% hogares-radio censal)					-2,581 (1,91)	-4,051* (1,57)
Hogar recibe AUH # Tenencia precaria					0,568 (2,24)	3,255 (3,01)
Edad	-0,249* (0,073)	0,000211 (0,061)	-0,256* (0,077)	-0,0107 (0,062)	-0,250* (0,079)	-0,00878 (0,067)

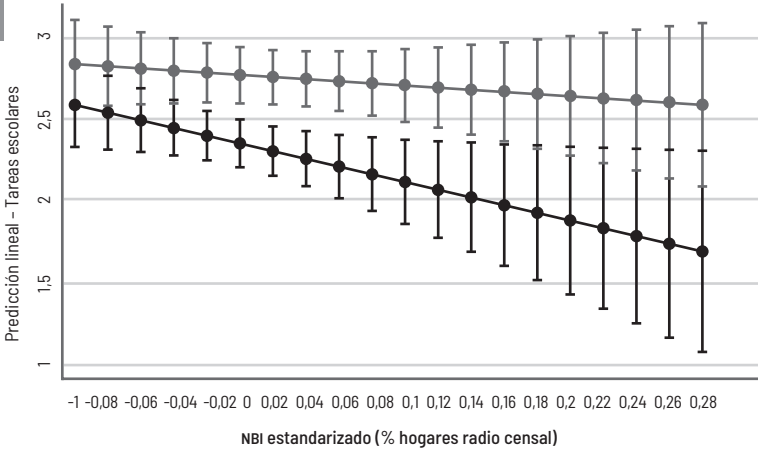
Género (mujer)	0,00403 (0,37)	0,682+ (0,27)	-0,00193 (0,37)	0,679+ (0,28)	-0,000422 (0,37)	0,665+ (0,28)
Nivel educativo madre	0,142* (0,042)	0,0603 (0,048)	0,144* (0,042)	0,0619 (0,049)	0,145* (0,042)	0,0590 (0,050)
EEST N° 3 Japón (San Miguel)	-0,307+ (0,14)	0,283 (0,19)	-0,344* (0,13)	0,289 (0,16)	-0,368* (0,13)	0,196 (0,16)
EEST N° 2 Argentina (San Miguel)	-0,00825 (0,25)	0,156 (0,32)	-0,0490 (0,22)	0,146 (0,29)	-0,128 (0,22)	0,0191 (0,29)
EEST N° 1 OEA (Hurlingham)	0,346 (0,24)	-0,0866 (0,28)	0,353 (0,24)	-0,0743 (0,28)	0,344 (0,24)	-0,0863 (0,28)
EEST N° 1 V. Sarsfield (Morón)	0,403+ (0,16)	-0,110 (0,25)	0,361+ (0,15)	-0,134 (0,23)	0,368+ (0,15)	-0,169 (0,24)
EEST N° 1 Paraguay (Ituzaingó)	-0,183 (0,15)	0,205 (0,17)	-0,199 (0,14)	0,192 (0,16)	-0,189 (0,15)	0,200 (0,17)
EEST N° 3 Mercante (Hurlingham)	-0,0948 (0,25)	0,154 (0,32)	-0,155 (0,24)	0,121 (0,32)	-0,144 (0,24)	0,105 (0,32)
Constante	10,89*** (1,39)	1,808 (0,98)	11,03*** (1,47)	1,999 (1,01)	10,93*** (1,51)	2,014 (1,08)
R²	0,17409	0,13468	0,17138	0,13456	0,17002	0,12891
Casos	257	251	257	251	257	251
Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001. Nota: Errores estándar entre paréntesis. Coeficientes no estandarizados (OLS)						

TABLA 16c. INCIDENCIA DE LA AUH SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR CONDICIONAL AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO (VARIABLES NO ESTANDARIZADAS)

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6
	Materias comunes	Horas de estudio	Materias comunes	Horas de estudio	Materias comunes	Horas de estudio
Hogar recibe AUH	0,443+ (0,19)	0,246 (0,14)	0,463* (0,16)	0,308+ (0,15)	0,355+ (0,17)	0,261 (0,17)
NBI radio censal	-1,851 (1,45)	-2,342+ (1,05)				
Hogar recibe AUH # NBI	-0,893 (1,51)	1,700 (1,19)				
Hacinamiento (% hogares-radio censal)			-2,862 (2,28)			
Hogar recibe AUH # Hacinamiento			-2,416 (2,73)	-4,026+ (1,74)		2,327 (2,43)

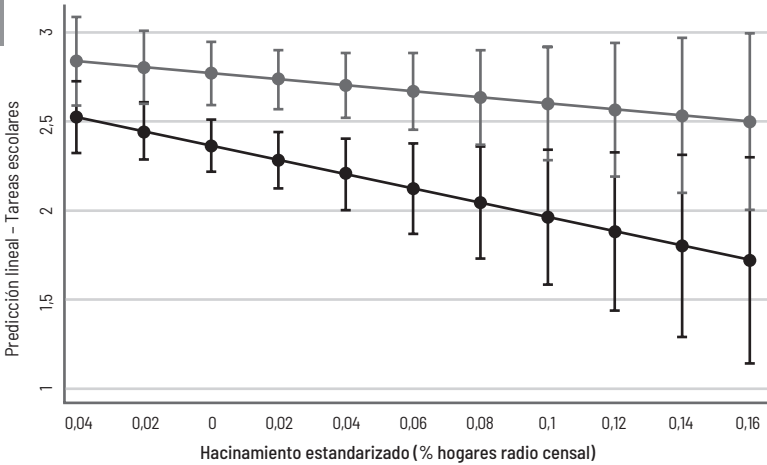
Tenencia precaria (% hogares-radio censal)																		-3,603+ (1,72)	
Hogar recibe AUH # Tenencia precaria																		0,0660 (2,33)	3,417 (2,91)
Edad																		-0,256* (0,071)	0,00337 (0,070)
Género (mujer)																		-0,0254 (0,33)	0,700* (0,27)
Nivel educativo madre																		0,152* (0,039)	0,0579 (0,042)
Constante																		11,03*** (1,37)	2,060 (1,17)
R ²																		0,13136	0,11824
Casos																		257	251
Niveles de significancia estadística: + 0,10 * 0,05 ** 0,01 *** 0,001. Nota: Errores estándar entre paréntesis. Coeficientes no estandarizados (ous)																			

GRÁFICO 12b. EFECTO MARGINAL DE AUH SEGÚN NBI (IC 90 %)



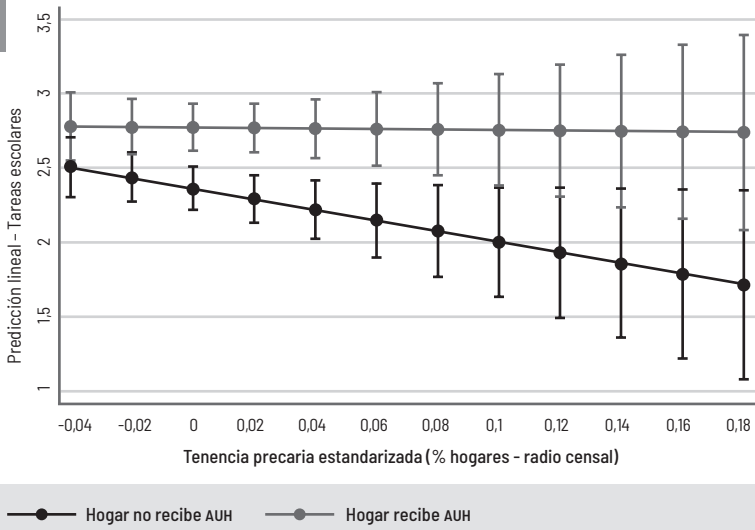
● Hogar no recibe AUH ● Hogar recibe AUH

GRÁFICO 13b. EFECTO MARGINAL DE AUH SEGÚN HACINAMIENTO (IC 90 %)



● Hogar no recibe AUH ● Hogar recibe AUH

GRÁFICO 14b. EFECTO MARGINAL DE AUH SEGÚN TENENCIA PRECARIA (IC 95 %)



5. Conclusiones

A lo largo de este libro se han examinado de forma sistemática los efectos de la AUH y el contexto socioeconómico sobre el rendimiento educativo de alumnos y alumnas que cursan el quinto año en escuelas secundarias técnicas ubicadas en cuatro municipios vecinos del Conurbano bonaerense, Hurlingham, Ituzaingó, Moreno y San Miguel, para lo que se utilizó una extensa base de datos a nivel individual construida a partir de una encuesta presencial administrada a unos cuatrocientos jóvenes en el primer semestre de 2018.

En primer lugar, la evidencia empírica documentada por los modelos de regresión lineal y probabilística apoya consistentemente la hipótesis de que la AUH tiene un impacto positivo sobre el desempeño escolar de los estudiantes de hogares receptores, medido tanto en términos de indicadores objetivos de rendimiento (calificaciones obtenidas en las materias comunes a las diferentes modalidades de la ETP y, en ocasiones, de

las asignaturas específicas) como de indicadores subjetivos (cantidad autorreportada de horas dedicadas al estudio). Estos resultados son robustos respecto a la incorporación de otros determinantes de los logros educativos habitualmente identificados por la literatura, incluyendo el núcleo familiar del alumno (educación, empleabilidad y condición migrante de los padres), la composición del hogar (monoparental o familia ampliada) y el contexto socioeconómico donde los jóvenes desarrollan diariamente su vida.

Los hallazgos estadísticos también se mantienen de manera virtualmente inalterable a la inclusión de controles (*dummies*) a nivel de las escuelas secundarias técnicas seleccionadas para este estudio mediante un procedimiento aleatorio simple. Se ha sostenido largamente que la diferencia en la capacidad de enseñanza de las escuelas no solo depende de su organización, recursos escolares y prácticas pedagógicas, sino fundamentalmente del hecho de que albergan estudiantes con diferentes ventajas iniciales para lograr un buen desempeño, y son por lo tanto mediadoras de estas condiciones desiguales de origen. Aun cuando los datos presentados en este estudio muestran que no existen diferencias sustanciales en la composición social y los rendimientos promedio de los diferentes establecimientos de enseñanza analizados, existen fuertes indicios de que gran parte de la variación observada entre ellos se asocia con factores de inequidad estructural. Por lo tanto, es necesario que futuras investigaciones precisen e incorporen variables específicas a nivel de las escuelas secundarias técnicas para poder plantear con exactitud el grado de segmentación social e institucional del sistema de la ETP y el impacto de efectos composicionales de los colegios sobre los logros educativos de los jóvenes beneficiarios y no beneficiarios de la AUH.

En segundo lugar, además del efecto positivo de este programa, los resultados econométricos sustancian un fuerte impacto negativo sobre el rendimiento escolar de factores contextuales de inequidad asociados a condiciones de vulnerabilidad social y económica –pobreza, hacinamiento y acceso deficiente a servicios públicos– en el barrio donde residen los alumnos. Si bien este hallazgo no es novedoso, ya que la importancia del entorno del alumno ha sido informada en diversos trabajos clásicos y recientes, la medida de “contexto” utilizada aquí constituye un avance

respecto a los indicadores existentes, frecuentemente contruidos con datos a nivel del hogar, de los padres y de las dinámicas familiares de los estudiantes. La ventaja del georreferenciamiento del lugar de residencia de los alumnos a nivel del radio censal sobre estas medidas radica en que captura condiciones estructurales del entorno que exceden las circunstancias presentes tanto en las escuelas como en los hogares.

En tercer lugar, este libro aporta nueva evidencia sobre el efecto igualador de la AUH en los patrones de distribución inequitativa del logro escolar. Las estimaciones de los modelos interactivos de regresión reportan un efecto del programa condicional a las características del contexto socioeconómico. Esto significa que, aun luego de controlar por una serie de factores, la incidencia del programa es proporcionalmente mayor en contextos más vulnerables. Mientras que el rendimiento de los alumnos no receptores de la AUH decrece de manera constante a medida que aumenta el entorno de vulnerabilidad, el desempeño de los receptores tiende a ser estable. La capacidad de la AUH para compensar las desigualdades del entorno, por lo tanto, abre naturalmente espacio para el desarrollo de políticas educativas –becas de estudio de (pre)grado y tutorías profesionalizantes– orientadas a promover la estabilidad y continuidad de las trayectorias estudiantiles de los beneficiarios del programa, en especial de aquellos que asisten a la enseñanza técnica que, como se indicó antes, tiene una estrecha relación con el desarrollo de capacidades profesionales para el ingreso al mercado formal de empleo. Asimismo, de acuerdo con las consideraciones aquí expuestas, es evidente la necesidad de implementar políticas que excedan el ámbito educativo, debido a que las inequidades estructurales son determinantes decisivos de las diferencias en los rendimientos.

Las constataciones empíricas discutidas a lo largo de estas páginas, sin embargo, se refieren exclusivamente a un grupo de escuelas secundarias técnicas ubicadas en el Oeste del Conurbano bonaerense y no pueden ser extrapolados sin más a otros escenarios. Quedan pendientes análisis que permitan extraer conclusiones más abarcadoras respecto del efecto de la AUH, y de los PTCI en general, para promover la equidad en el desempeño educativo. Para avanzar en esta dirección, este estudio proporciona algunas pistas respecto a la naturaleza del trabajo empírico

–centrado en indicadores de desempeño producidos por el propio sistema escolar y en indicadores que capturen el contexto socioeconómico a nivel agregado y territorialmente– en el que podría apoyarse tal análisis. Esperamos que este libro contribuya a fomentar el interés y el debate sobre esta cuestión en diferentes ámbitos de discusión.

Sobre los autores, los colaboradores y la colaboradora

CARLOS FREYTES

Es Profesor Adjunto de la Universidad Nacional de Hurlingham y Profesor Adjunto Ordinario del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Torcuato Di Tella. Es Doctor en Ciencia Política por la Universidad de Northwestern y Máster en Ciencia Política y Sociología por FLACSO-Buenos Aires. Sus áreas de especialización son la economía política comparada y la metodología de la investigación social. Ha publicado sobre los temas de su especialidad en revistas locales e internacionales.

GERMÁN LODOLA

Es Profesor Asociado del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Torcuato Di Tella, Investigador de la Universidad Nacional de Hurlingham e Investigador Adjunto del CONICET. Es Doctor en Ciencia Política por la Universidad de Pittsburgh y Licenciado en Ciencia Política por la UBA. Sus temas de investigación son la política subnacional comparada y el comportamiento de la opinión pública. Ha publicado extensamente en revistas nacionales e internacionales de la especialidad.

ISMAEL CASSINI

Es Maestrando en Ciencia Política por la Universidad Torcuato Di Tella. Se desempeña como asesor parlamentario en la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

MARCELO MANGINI

Es Magíster en Ciencia Política por la Universidad Torcuato Di Tella. Se desempeña como analista principal en la Secretaría de Trabajo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.

SOFÍA VIDOTTO

Es Maestranda en Ciencia Política por la Universidad Torcuato Di Tella y profesional asistente en el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CONICET). Actualmente se encuentra cursando el doctorado en Ciencia Política de la Universidad Brown, Estados Unidos.

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) durante los años 2018 y 2019, en el marco de la convocatoria PIUNAHUR 2 de la Secretaría de Investigación de la Universidad. Los datos que se analizan fueron relevados por medio de una encuesta presencial a cuatrocientos estudiantes de siete escuelas secundarias técnicas ubicadas en el Oeste del Conurbano bonaerense, para cuya realización el proyecto recibió un subsidio del Fondo Nacional de Investigación de Educación Técnico Profesional (FONIETP, NRU 241) del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).

Una parte sustancial de la investigación y el trabajo de campo contó con la colaboración de Ismael Cassini, Marcelo Mangini y Sofía Vidotto, quienes además participaron en la redacción de algunos capítulos que componen esta edición.

Carlos Freytes y Germán Lodola

OTROS TÍTULOS DE LIBROS DE UNAHUR

La UNAHUR en marcha, Memorias, proyectos y desafíos, Mariana Mendonça, col. Universidad en construcción (2019)

Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria. Políticas públicas y universidad, AA. VV. (2019)

El nombre de los caracoles, de Claudia Stella, col. Transurbana (2020)

Conurbe. Cartografía de una experiencia, Julián López (comp.), col. Transurbana (2020)



Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2020,
en Área Cuatro SRL, Chingolo 480,
Rincón de Milberg, provincia de Buenos Aires.

Este libro, que inaugura la colección Ciencia Abierta de Libros de UNAHUR, presenta los resultados de una investigación que aborda la relación entre las políticas sociales de protección a los sectores vulnerables, en particular la Asignación Universal por Hijo (AUH), y la dinámica de los procesos educativos en cuatro municipios del Conurbano bonaerense vecinos de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Centra su atención en el rendimiento de jóvenes de las escuelas secundarias de la Educación Técnico Profesional, reconociendo la centralidad que tiene esta modalidad de enseñanza en su vinculación con la matriz económico-productiva nacional y con el mercado de trabajo.

Los resultados alentadores de esta investigación invitan a sostener, con todos nuestros esfuerzos y como un objetivo permanente, la concreción del derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños, las niñas y adolescentes. *Reducir desigualdades. El impacto de la AUH sobre el desempeño educativo en las escuelas secundarias técnicas*, de Carlos Freytes, Germán Lodola y sus colaboradores, realiza un aporte en esa dirección.

Jaime Perczyk

Ciencia Abierta es una colección hija de la decisión fundacional de la UNAHUR de desarrollar actividades científicas y tecnológicas, producir conocimiento, investigación y desarrollo desde su primer día de vida. La colección procura abrir espacios para que investigadores, investigadoras, docentes y especialistas en general se sumen a un debate científico y académico riguroso, innovador, significativo y con sensibilidad social en sus campos de trabajo.