

Migrar y estudiar. Brechas de acceso a la educación contra niños migrantes en la Argentina. *Migration and education. Access to education gaps against migrant children in Argentina.* Carla de los Ángeles Arévalo Wierna. Población & Sociedad [en línea], ISSN 1852-8562, Vol. 28 (1), 2021, pp. 4-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2021-280102>. Puesto en línea en junio de 2021.

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons Atribución - No Comercial CC BY-NC-SA, que permite copiar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente la obra y generar obras derivadas, siempre y cuando se cite y reconozca al autor original. No se permite, sin embargo, utilizar la obra con fines comerciales.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Contacto

poblacionysociedad@humanas.unlpam.edu.ar

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/index>

Población
& Sociedad
revista de estudios sociales

Migrar y estudiar. Brechas de acceso a la educación contra niños migrantes en la Argentina

Migration and education. Access to education gaps migrant children in Argentina

Carla de los Ángeles Arévalo Wierna

Instituto de Estudios Laborales y de Desarrollo Económico, Universidad Nacional de Salta - Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
carla.arevalo.wierna@gmail.com

Resumen

La condición de migrante es un factor que en ocasiones condiciona el acceso a la educación de las niñas y niños. Evidencia de este tipo puede ser interpretada como *discriminación* contra niñas y niños migrantes, lo cual en un marco de derechos humanos resulta inaceptable. El objetivo de este estudio es dimensionar la desigualdad en asistencia escolar entre niñas/os nativas/os y migrantes en la Argentina y analizar sus determinantes. Utilizando metodologías cuantitativas se determinó que niñas y niños migrantes tienen menor probabilidad de asistir a la escuela que niñas/os nativas/os.

Palabras clave: migración infantil; niñez; educación; desigualdad; Argentina

Abstract

Children's migrant status sometimes conditions their access to education or their school performance. This fact can be interpreted as discrimination against migrant children what becomes unacceptable within a framework of human rights. The objective of this study is to measure educational gaps between migrant and local children and to analyze their determinants Using quantitative methodologies it was found that migrant children are less likely to attend school than local children.

Keywords: children migration; childhood; education; inequality; Argentina

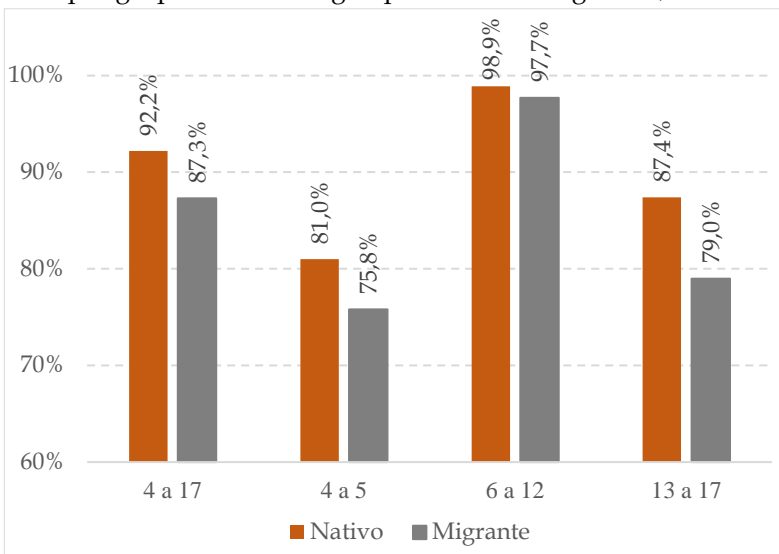
Introducción¹

Las herramientas que una niña o niño cosecha durante la etapa de escolaridad determinan gran parte de su trayectoria de vida. Los logros académicos se convierten así en uno de los medios más importantes, si no el más importante, para la generación de un estatus económico aceptable (Paz, 2016). En la población migrante se espera, además, que la escolaridad y el éxito académico contribuyan a la adaptación en el lugar de destino (Calero y Waisgrais, 2008). Es por eso que este estudio se propone dimensionar y

analizar los determinantes de la desigualdad en asistencia escolar entre niños nativos y migrantes en la Argentina.

Aun cuando la normativa establece que con independencia del lugar de origen, estrato social, raza, religión o género los gobiernos deben garantizar el acceso a la educación de calidad (Leyes 25.871 y 26.206), se observa que el nivel de asistencia de niños nativos a un establecimiento educativo supera en 5 puntos porcentuales (p.p.) al nivel de niñas y niños migrantes. La tasa de asistencia en la primaria es prácticamente universal tanto para la población nativa como migrante (99 y 98% respectivamente). No obstante, el porcentaje de niñas y niños migrantes que no asiste a un establecimiento educativo duplica el porcentaje de nativos, siendo esa diferencia estadísticamente significativa. La mayor diferencia se registra en el nivel secundario con 8 p.p. (Figura 1).

Figura 1. Porcentaje de niñas y niños que asisten a un establecimiento educativo por grupos de edad según procedencia. Argentina, 2010



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

En base a estas diferencias se plantea la hipótesis de una situación de desventaja para las niñas y niños migrantes que residen en la Argentina comparada con las niñas y niños nativos. Esta situación respondería tanto a la condición de migración propiamente dicha, como así también a la acción simultánea de factores que tienen impacto sobre la escolaridad y se presume afectan más a los migrantes. Se reconoce que asistir a la escuela no garantiza la plena igualdad en el acceso a la educación, en tanto existe evidencia de una *inclusión subordinada* por la cual los establecimientos educativos no impiden el acceso formal de migrantes, pero actúan desconociendo sus trayectorias socioeducativas previas (Groisman y Hendel, 2017). Aun así, asistir a la

escuela es condición necesaria para el cumplimiento del derecho a la educación.

Este estudio busca visibilizar un problema social que genera y reproduce injusticias, y brindar información que revele la existencia y dimensión de la desigualdad en el acceso a la educación para la generación de acciones que la mitiguen. Se trata de un aporte para la evidencia en la Argentina, donde los estudios encontrados sobre acceso a la escolaridad de migrantes en la Argentina son principalmente de corte cualitativo (Novaro, 2005; Diez y Novaro, 2009; Novaro, Diez y Martínez., 2017; Nicolao, 2019; Fuentes, 2019; Zenklusen, 2020, entre otros). Se han encontrado solamente tres estudios que desarrollan un abordaje cuantitativo del problema: Serio (2016) y Cerrutti y Binstock (2012, 2019).

El documento está organizado de la siguiente manera: en la próxima sección se presentan estudios previos que han analizado desigualdades educativas entre migrantes y nativos. Luego se indica cuáles son los datos y metodología a utilizar, esta sección incluye un breve análisis de la población objetivo por cuanto no existe un consenso cerrado de la definición de migrante. En la siguiente sección se presentan los resultados obtenidos tanto del análisis condicional como de una descomposición. Finalmente, se integra un análisis reflexivo de los resultados y antecedentes en la sección conclusiones.

Antecedentes

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

En Europa, el Estado español asegura la incorporación de niñas y niños al sistema a través de las instituciones educativas, aunque no necesariamente de una manera inclusiva. Niñas y niños latinoamericanos en España declaran que la situación económica de sus familias ha mejorado gracias al desplazamiento. Sin embargo, por el hecho de pertenecer al colectivo de migrantes, la sociedad los ubica en una clase social inferior y les asigna una etiqueta de la que ellos intentan despegarse (Moscoso, 2008).

Dentro de la escuela, existen otras diferencias entre nativos y extranjeros, por ejemplo, en el rendimiento académico. Calero, Choi y Waisgrais (2009) encuentran diferencias significativas entre las calificaciones de españoles y migrantes en España, y concluyen que parte de esa diferencia es explicada

exclusivamente por la condición de migrante. No todos los migrantes reciben el mismo tratamiento, mucho tiene que ver el país de origen.

Primera y segunda generación es una forma anglosajona adoptada para hacer referencia a los migrantes que arriban al lugar de destino –los de primera generación– y a los hijos de esos migrantes –la segunda generación–. Estas denominaciones demuestran que, aunque los hijos de migrantes hayan nacido en el país de destino, sin haber vivido un proceso de movilidad, heredan la identidad de migrante. Si proceden de determinados países, heredan el estigma y son interpelados socialmente como *migrantes*. En relación a lo dicho en el párrafo anterior, Pavez (2012) concluye que los procesos de movilidad de personas que provienen de países ricos pueden no ser identificados socialmente como migraciones.

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

Es natural pensar que la condición de asistencia de niñas y niños migrantes dependa del sistema educativo, de las medidas políticas asociadas a la reducción de desigualdades socio-económicas o de las leyes migratorias del país de destino. Migrantes en países con poca tradición de recepción migrante –por ejemplo, Dinamarca– tienen una diferencia más amplia de desempeño con sus pares nativos que la estimada en sociedades que tradicionalmente reciben migrantes –por ejemplo, Australia– (Levels y Dronkers, 2008).

Garantizar el acceso a la educación a los niños migrantes se justifica ampliamente desde un enfoque de derechos, pero también tiene fundamentos económicos. Green (2003) explica que los Estados asumen (o deberían asumir) la educación como un derecho universal porque la educación produce futuros trabajadores calificados y contribuyentes que aportarán al bienestar general de la nación. Pero para que esto ocurra, sugiere proveer educación apropiada para todas las niñas y los niños, sin apartar a niñas y niños migrantes que buscan oportunidades educativas y sociales.

En la región, las niñas y los niños logran acceder a la escolarización obligatoria, pero el tipo de establecimiento al que acceden depende de varios ejes estratificadores: las condiciones socioeconómicas de la familia, el barrio donde viven, las redes sociales de contacto y la nacionalidad. Familias peruanas pobres en Chile son discriminadas ya sea de manera sutil, por ejemplo, a través de la solicitud excesiva de documentación o directamente por racismo manifiesto. Estas prácticas derivan, como en los casos anteriores, en la acumulación de migrantes en las escuelas donde son más fácilmente aceptados, con la consecuente aparición de las denominadas *escuelas de inmigrantes* (Pavez, 2012).

En la Argentina, los relatos sobre migración europea de fines del siglo XIX y principios del XX se reconocen como un suceso *épico*, mientras que las migraciones latinoamericanas contemporáneas son percibidas como negativas. Mientras que los primeros son considerados trabajadores y tenaces, los últimos, como invasores que vienen a tomar lo que no les corresponde (Novaro, 2012).

No asistir a la escuela es, sin lugar a dudas, una vulneración de derechos. Asistir a la escuela es una condición de base para garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, no es condición suficiente. Diez y Novaro (2009) afirman que, en ocasiones, las niñas y los niños migrantes son aceptados en el sistema educativo en un entorno de situaciones discriminatorias. Explican, por ejemplo, que algunas niñas y niños bolivianos en escuelas bonearenses son víctimas de la negación de la matrícula en escuelas prestigiosas, por lo que comienzan a concentrarse en algunos establecimientos que sí los aceptan. También suelen ser inscriptos en grados inferiores al que les correspondería.

Los ejes estratificadores se manifiestan desde la segregación escolar por escuelas, hasta el trato por parte de los docentes. En un contexto de baja expectativa sobre el desempeño escolar, tanto los migrantes –bolivianos– como las niñas y los niños en condiciones marginales, son tratados con cierto nivel de conformismo. Los docentes se conforman con que estos alumnos aprendan solamente lo básico. Por eso, Diez y Novaro (2009:6) hablan de “exclusión de los incluidos”.

Así, una explicación a la estratificación dentro de la escuela, se sustenta en la atribución de habilidades a los jóvenes de la cultura dominante. Esto deriva en la natural “sobrerrepresentación de los estudiantes de minorías en los grupos de bajo prestigio”, asignándoles un estatus permanente de “aprendices de niveles inferiores al estándar” (Valenzuela, 1999; tomado de Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011). Si bien la escuela se considera como la clave de la integración sociocultural de las hijas e hijos de las familias migrantes, en los hechos no parece contribuir de manera satisfactoria a la desaparición de las fronteras interétnicas más visibles (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011).

Se percibe en el imaginario educativo, una asociación lineal entre la situación de privación material y las dificultades en el aprendizaje. Además de la marginación por la situación de privación material, los docentes categorizan a niñas y niños migrantes como niños reservados, distantes y con una supuesta desventaja cultural respecto a sus pares argentinos. En este contexto, hay fuertes sospechas de que, en los sectores más pobres, ser extranjero refuerza la discriminación que ya es evidente por la exclusión socioeconómica (Pavez, 2012).

En la Argentina, Cerrutti y Binstock (2012) encuentran en escuelas bonaerenses de contextos vulnerables que estudiantes nativos han repetido grado con mayor frecuencia que estudiantes migrantes (34% versus 22 a 26% según país de origen). Más adelante, las autoras presentan hallazgos para la Ciudad de Buenos Aires donde niñas y niños bolivianos, peruanos y

paraguayos registran peor puntaje en lengua y matemática que los nativos. Incluso inferior a niñas y niños con esos orígenes, pero nacidos en el país (Cerrutti y Binstock, 2019).

El recorrido bibliográfico expone la existencia de un trato diferencial recurrente a lo largo de varios países. El trato diferencial se observa desde el momento en que la familia desea inscribir al niño, donde se encuentra con ciertos obstáculos, hasta el momento en que la niña o niño está en clases, donde se la/lo considera provisto de menores capacidades que las/los niñas/os nativas/os. Aun cuando esta realidad implica el incumplimiento de los derechos de niñas y niños migrantes, la segregación fuera de las escuelas, la segregación social, es tal que la sociedad no cuestiona la exclusión que estas y estos experimentan en las escuelas (Pavez, 2012).

Datos y metodología

Delimitación de la población objetivo

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

Con todo, la intersección entre los grupos resultantes de la normativa vigente y la definición de niño de la CDN arroja como población última de interés a las niñas y niños entre los 4 y los 17 años. Pudiendo hacer referencia a subgrupos dentro de este para analizar niveles educativos con dinámicas y factores o mecanismos explicativos diferentes. Así, el nivel inicial estará comprendido en las edades teóricas de 4 y 5 años, luego el nivel primario entre los 6 y los 12 años y, finalmente, el nivel secundario a partir de los 13 y hasta los 17.²

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

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

de la situación jurídica, del carácter voluntario o involuntario, de las causas del desplazamiento o de la duración de la estancia (Lieuter, 2018)

A estas definiciones se suma una que refiere a la percepción social de la migración. Para la sociedad, los procesos de movilidad de las personas provenientes de países ricos, o de clases sociales privilegiadas, no siempre son identificados como migraciones (Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Pavez, 2011). Alternativamente, ocurre que algunas personas son tratadas como migrantes aun cuando jamás hayan experimentado un proceso de movilidad. Un caso claro es el de los hijos de migrantes –generalmente, de países menos desarrollados– que, habiendo nacido en el lugar de destino, son interpelados como inmigrantes solo por herencia (Pavez, 2012). En Argentina, entre otros usos sociales, la categoría boliviano es utilizada para referirse no sólo a personas nacidas en Bolivia sino también a sus hijos. Aunque estos sean argentinos en términos legales, son bolivianos en términos sociales (Domenech, 2014).

En vistas de delimitar las poblaciones migrantes desfavorecidas se presenta en el Cuadro 1 la tasa de asistencia estimada para cada una de las definiciones. Las dos primeras columnas refieren a la definición del Diccionario Demográfico Multilingüe y de la OIM; en las columnas (3) y (4) se diferencian los grupos por país de procedencia: limítrofe-no limítrofe. Apelando a los dichos de Calero, Choi y Waisgrais (2009) y Pavez (2012) sobre la definición social de migrante las (5) y (6) describen la condición de las niñas y niños nativos que viven con padres migrantes de país limítrofe,³ esta vez aplicando la definición de Pavez (2012) sobre la condición de migración heredada.

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

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

Siguiendo la definición *social* de migrante se presentan dos grupos adicionales: nativos con al menos un padre nacido en un país limítrofe y nativos con ambos padres nacidos en un país limítrofe.⁴ Ambos grupos registran tasas de asistencia superiores a los migrantes; incluso mayores que

la de los migrantes de países no limítrofes en algunos subgrupos (de 6 a 12 y de 13 a 17 años). En comparación con la población infantil nativa, los niveles generales de escolaridad son muy similares, excepto en el nivel preescolar.

Cuadro 1. Porcentaje de asistencia escolar de grupos de población seleccionados. Argentina, año 2010

Edad	Nativos (1)	Migrantes (2)	De países limítrofes (3)	De países no limítrofes (4)	Nativos con al menos un padre de país limítrofe (5)	Nativos con ambos padres de país limítrofe (6)
4 a 17	92,2	87,3	86,3	93,4	93,0	92,8
	[92,2-92,3]	[87,1-87,5]	[86,1-86,4]	[93,0-93,7]	[92,9-93,1]	[92,7-92,9]
4 y 5	81,0	75,8	70,7	90,8	78,6	78,0
	[80,1-81,1]	[75,2-76,4]	[69,9-71,5]	[89,9-91,6]	[78,3-78,9]	[77,6-78,4]
6 a 12	98,9	97,6	97,5	98,2	98,9	98,8
	[98,9-99,0]	[97,5-97,8]	[97,4-97,7]	[98,0-98,5]	[98,9-99,0]	[98,8-98,9]
13 a 17	87,4	79,0	78,1	86,8	90,6	90,7
	[87,3-87,4]	[78,7-79,3]	[77,7-78,4]	[86,0-87,6]	[90,5-90,8]	[90,5-90,9]

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de IPUMS-I.

Nota 1: Entre corchetes se muestra el intervalo de confianza.

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

Se utiliza, además, una clasificación adicional de la población migrante que tiene que ver con el tiempo transcurrido desde la llegada al lugar de destino. En rigor, ningún instrumento permite reproducir fielmente la cronología de los desplazamientos realizados por las/los migrantes. Sin embargo, censos y encuestas brindan recortes temporales que permiten definir una tipología migratoria en función de la residencia cinco años antes. Así, dentro de la población migrante internacional, se define como *migrante antigua/o* a aquella persona que, habiendo nacido en otro país, hace 5 años atrás ya residía en el país de destino; en la misma línea, se denomina *migrante reciente* a aquella persona que hace cinco años todavía no residía en el país (Falcón y Bologna, 2013).

Datos

Las fuentes para analizar migraciones por excelencia son los censos de población. Los censos proveen la universalidad necesaria para rescatar información de grupos minoritarios como los migrantes, personas con

discapacidad, indígenas, y esta es la mayor fortaleza de los censos. Además, permite desagregaciones exhaustivas y comparaciones con la población no migrante. Existen otras fuentes disponibles como los registros de entrada y salida internacionales, registros de migrantes residentes, encuestas específicas y encuestas de hogares y de propósitos múltiples, que se consideran fuentes de carácter más bien complementario a los censos.

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

Aun así, los censos ofrecen la información mínima suficiente para cuantificar la migración internacional de un país de acuerdo con la noción quizá más consolidada del concepto tradicional: traslado del país de residencia de una persona. A la vez que brindan características sociodemográficas y socioeconómicas de la población migrante y no migrante (Martínez Pizarro, 2009) que permite enriquecer el análisis a través de comparaciones. Por lo expuesto, siempre que sea posible se hará uso de datos censales.

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

Según McCaa *et al.* (2005:2),

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

Estos atributos son especialmente valiosos para la investigación de poblaciones migrantes, dada su baja prevalencia en la población total.

Se utilizan la muestra censal del año 2010. La cobertura alcanzada por el censo del año 2010 fue 97% de la población total, y el tamaño de la muestra es 10% de los hogares censados. Justifica el uso de estos datos, la necesidad de contar con microdatos donde cada observación sea un individuo y este pueda ser observado en diferentes aspectos de manera simultánea. Como se dijo

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

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

La EAHU fue relevada cada 3° trimestre del año y estuvo vigente desde el año 2010 hasta el 2014. Esta encuesta resulta de la extensión del operativo continuo Encuesta Permanente de Hogares (EPH), a través de la incorporación de viviendas particulares pertenecientes a localidades de 2.000 habitantes y más en la muestra. Se agregan estas viviendas a las que originalmente incluye la EPH: viviendas particulares en ciudades de más de 100.000 habitantes y capitales de provincia. Con una muestra de tamaño aproximado de 46.000 viviendas, el dominio de la EAHU es: Total Nacional de población urbana residente en hogares particulares y Totales Provinciales de población urbana residente en hogares particulares.

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

Análisis condicional

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

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

Se puede modelar la probabilidad de que una niña o niño no asista de la siguiente manera:

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

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

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

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

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

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

Aplicando logaritmos en ambos miembros de la expresión anterior:

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

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

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

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

Las variables de control incorporadas en los modelos estimados surgen de la orientación de estudios previos teóricos y empíricos, sujeta a la restricción de la disponibilidad de datos. La probabilidad de estar escolarizada/o depende de características propias de las/los niñas/os o variables a nivel individual, de características familiares y de factores del contexto. Así, como variables individuales se ha incorporado el sexo, la edad y el estado ocupacional de las y los niñas/os; como variables familiares, la condición de pobreza, la educación del/de la jefe/a de hogar y su condición laboral y su capital cultural; por último, como variables contextuales, la fortaleza de las cadenas migratorias y la región de residencia. Mientras que la variable de interés es la condición de migración.

En algunos lugares, la valoración de la inversión escolar en mujeres y varones es diferente. Por ejemplo, en países del sur asiático, el nivel de inversión en la escolaridad de las niñas es sub óptima, posiblemente, porque es más probable que los varones cuiden a sus padres en el futuro ya que las mujeres se mudan a las casas de sus maridos tras el matrimonio (Fiszbein y Schady, 2009). En cuanto a la edad, a medida que pasa el tiempo el costo de oportunidad va aumentando. Es decir, es más costoso para las y los adolescentes estar fuera del mercado laboral puesto que su hora de trabajo comienza a tener cada vez mayor valor (Sosa Escudero y Marchionni, 1999). Esto, o la responsabilidad temprana de sostener la crianza de hijas/os puede derivar en el abandono escolar antes de finalizar el nivel secundario. Sobre la última variable individual, varios estudios encuentran un impacto negativo de la participación laboral de las niñas y niños sobre su trayectoria escolar. El tiempo y energía dedicados al trabajo compiten directamente con la dedicación al estudio, afectando el rendimiento escolar y la permanencia en el sistema educativo (Betcherman et al., 2004; Binstock y Cerrutti, 2004; Paz, 2014).

Entre las variables familiares, el nivel educativo de los padres y el clima educativo, suelen identificarse como determinantes con impacto positivo sobre la escolaridad de las niñas y niños (Altschul, 2012; Moon et al., 2009; Wuet et al., 2010; tomado de Liu, Holmes y Albright, 2015). Cerrutti y Binstock (2012) encuentran en escuelas bonaerenses que el clima educativo del hogar es siempre relativamente menor en la población migrante, excepto en la población peruana. Por otro lado, las restricciones económicas (o condición de pobreza) de las familias condicionan las posibilidades que tienen las niñas y niños de avanzar en su trayectoria educativa. No obstante, el impacto positivo de otros determinantes puede compensar el déficit económico. Para Álvarez (2012), el efecto desigualador del estatus económico puede ser mitigado si se garantiza igual acceso a la educación e igual calidad educativa a cada niño; por ejemplo, reduciendo o eliminando los costos que significa la inversión en capital humano y que no pueden ser afrontados por las familias más pobres. Por su parte, la condición laboral de los padres define en buena medida el nivel socio-económico de la familia.

Se supone que niñas y niños con mayor capital cultural tendrán mayor probabilidad de asistir a la escuela y de obtener mejores puntajes. Dos maneras posibles de operacionalizar la alta cultura son a través de las actividades que realizan las familias como visitar museos, ir a teatros, conciertos de música clásica; y a través de los recursos educativos y culturales disponibles en el hogar como diarios, revistas, enciclopedias, atlas, computadoras (Álvarez, 2012). En base a los datos disponibles se utilizará en los modelos la tenencia de computadora en el hogar.

Las cadenas migratorias, entendidas como la transferencia de información y apoyos materiales que migrantes anteriores ofrecen a los potenciales migrantes para decidir o concretar su viaje (Pedone, 2010), pueden favorecer la inserción escolar de las niñas y niños que migran. Una forma de medir la

fortaleza de estas cadenas será a partir de la proporción de migrantes que residen en el lugar de destino. Se supone que mientras más paisanas/os se encuentren en destino, las familias migrantes recibirán más ayuda, contención y orientación, facilitando así el acceso a la educación. Un ejemplo de esto son los espacios escolares propios que encontraron Gavazzo, Beheran y Novaro (2014), escuelas que tengan lo boliviano y también lo argentino y que fueron generadas gracias a la concentración y organización de familias y asociaciones bolivianas en Escobar, provincia de Buenos Aires, Argentina. La mayor presencia de compatriotas también puede generar comunidad de pares en las escuelas capaz de diluir los ataques discriminatorios, como ocurre en las comunidades bolivianas hortícolas de La Plata, Buenos Aires, Argentina (Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018)

Se incorporan en los diferentes modelos las categorías de migrante definidas en el apartado de delimitación de población objetivo. Además de la clasificación como migrante de país limítrofe y no limítrofe, se incluyen variables de migración reciente y antigua. La mayor exposición al nuevo ambiente puede contribuir a una mejor asimilación de las normas y valores locales. Uno de los supuestos de la teoría de la asimilación es que la integración es mejor entre aquellos migrantes que llevan más tiempo residiendo en el lugar de destino (Van Tubergen, 2006; tomado de Álvarez, 2012).

Descomposición

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

El problema de la descomposición fue de especial interés en el estudio de brechas salariales de género. Los estudios fundacionales de esta técnica son Blinder (1973), Oaxaca (1973) y, más adelante, Oaxaca y Ransom (1998). Luego surgieron estimaciones para modelos no lineales por cuanto las estimaciones por mínimos cuadrados ordinarios (MCO) producen parámetros inconsistentes, y, por lo tanto, resultados imprecisos en la descomposición. Algunos de los estudios posteriores que refinaron las versiones iniciales son el de Gomulka y Stern (1990), Even y Macpherson (1990), Yun (2005), Fairlie (1999, 2003) y Ñopo (2008). En este estudio se aplican varias de estas

alternativas en vistas de lograr resultados robustos e independientes de la metodología utilizada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Si $\Omega = 1$

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

Si $\Omega = 0$

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

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

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

Resultados

La asistencia escolar es condición necesaria para el cumplimiento del derecho a la educación. Como se ha mencionado antes, datos censales arrojan una diferencia en los niveles de asistencia de 5 p.p. Tal diferencia puede ser atribuida tanto a la condición de migración como a otros factores: diferente nivel socio-económico, clima educativo, región de residencia, entre otros. Se estiman modelos condicionales que permitan aislar el efecto más puro posible de la condición de migración sobre la probabilidad de asistir a un establecimiento educativo (ver definición de variables incluidas en el modelo en el Cuadro A1 del anexo).

En el Cuadro 2, columnas 1 a 6, se presentan seis modelos condicionales cuya variable de resultado es la probabilidad de asistir a un establecimiento educativo. Las columnas 1 y 2 muestran especificaciones para determinar el efecto de la condición de migrante y el efecto de la condición de migrante de país limítrofe y no limítrofe, respectivamente. Las columnas 3 a 5 ayudan a visualizar el efecto de la condición de migración de país limítrofe y no limítrofe en cada nivel educativo (nivel inicial, primario y secundario), reconociendo que los factores que afectan la escolaridad en cada nivel pueden variar. Por último, en la columna 6 se incorporan variables explicativas de migración reciente y antigua.

Las variables explicativas incluidas en los modelos se comportan de la manera esperada; tienen mayor probabilidad de asistir: las mujeres; las niñas y niños en edades centrales; las niñas y niños con mejor clima educativo; las/los que residen en hogares con jefa/e ocupado; los que viven en hogares fuera de la pobreza; aquellos que viven en zonas con mayor participación de migrantes en la población total; y aquellos que no trabajan (Cuadro 2).

La variable explicativa de interés indica que niñas y niños migrantes de 4 a 17 años tienen aproximadamente la mitad de probabilidad que los nativos de asistir a la escuela (columna 1 del Cuadro 2). Diferenciando al conjunto de niñas y niños migrantes según país de origen, se observa que tanto aquellos de países limítrofes como las/los de países no limítrofes tienen menor probabilidad de asistir que sus pares nativos. Ambos grupos registran brechas de magnitud similar: 44 y 42% menor probabilidad de asistir (Columna 2 del Cuadro 2).

Resulta interesante ver cómo cambia la posición de las niñas y niños migrantes de países no limítrofes de una situación más aventajada que los nativos en el modelo bivariado (columna 1 del Cuadro A2 del anexo), a una más desfavorable en el modelo multivariado (columna 10 del Cuadro A2 del anexo). El modelo bivariado es equivalente al análisis descriptivo (Cuadro 1); a partir del modelo bivariado se llega al multivariado incorporando variables explicativas que van depurando el efecto parcial de la variable de interés.

Seguramente el grupo de migrantes de países no limítrofes registra buenos niveles en los factores que favorecen la escolaridad. A medida que se va capturando el efecto de estos factores, el efecto parcial de la condición de migrante de país no limítrofe se revela en desventaja respecto de sus pares

Cuadro 2. *Odds ratios* de la asistencia a un establecimiento educativo. Población de 4 a 17 años. Argentina 2010

Variables	(1) 4 a 17 años	(2) 4 a 17 años	(3) 4 y 5 años	(4) 6 a 12 años	(5) 13 a 17 años	(6) 4 a 17 años
Migrante	0,559***	-	-	-	-	-
Migrante país limítrofe	-	0,557***	0,480***	0,531***	0,605***	-
Migrante de país no limítrofe	-	0,575***	1,145	0,341***	0,406***	-
Migrante hace 5 años vivía en el país	-	-	-	-	-	0,602
Migrante hace 5 años vivía en el país	-	-	-	-	-	0,480
Edad	6,805***	6,805***	5,553***	6,121***	0,451***	7,690***
Edad ^2	0,910***	0,910***	-	0,905***	1,003	0,908***
Varón	0,774***	0,774***	0,933***	0,879***	0,784***	0,799***
Ocupado	-	-	-	-	0,400***	-
Pobre por NBI	0,665***	0,665***	0,641***	0,741***	0,655***	0,709***
Clima educativo	1,146***	1,146***	1,053***	1,087***	1,245***	1,156***
Educación del jefe de hogar	1,029***	1,029***	1,040***	1,038***	1,020***	1,069***
Jefa/e inactiva/o	0,872***	0,872***	0,905***	0,740***	0,798***	0,974
Jefa/e desempleada/o	0,932***	0,932***	0,852***	0,943	0,886***	0,688**
Computadora	1,838***	1,838***	1,548***	1,245***	1,966***	-
Participación de migrantes en la población	0,748	0,749	0,001***	0,180***	91,18***	4,229
Gran Bs. As	0,873***	0,873***	0,293***	1,013	1,661***	0,223**
NOA	0,567***	0,568***	0,084***	0,902	1,501***	0,110***
NEA	0,514***	0,514***	0,067***	0,720***	1,463***	0,118***
Pampeana	0,565***	0,565***	0,152***	1,022	1,133**	0,131***
Cuyo	0,537***	0,537***	0,097***	1,087	1,241***	0,159***
Patagonia	0,707***	0,707***	0,170***	1,315**	1,464***	0,196***
Constante	0,002***	0,002***	0,008***	0,016***	45164***	0,004***
Observaciones	961.768	961.768	133.029	476.980	351.759	23.582
Pseudo R ²	0,276	0,276	0,179	0,049	0,257	0,258

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos I-PUMS y Encuesta Anual de Hogares Urbanos (columna 6).

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

nativos. Por omisión de variables, esta variable todavía puede estar capturando efectos de otro tipo como *hablar un idioma distinto al español*.

Las niñas y niños de nivel inicial muestran un patrón diferente (columna 3 del Cuadro 2). Por un lado, la brecha en relación con niñas y niños de países limítrofes se mantiene. Niñas y niños de 4 y 5 años de países limítrofes tienen la mitad de las chances de asistir a un establecimiento educativo que sus pares nativos. Por otro, la brecha nativo-migrante de país no limítrofe se diluye. Niñas y niños migrantes de país no limítrofe de 4 y 5 años tienen la misma probabilidad que los nativos de asistir a la escuela.

Como ya se ha mencionado, el nivel de cobertura escolar en el nivel primario es prácticamente universal (Cuadro 1). Aun así, niñas y niños nacidos en países limítrofes que residen en la Argentina tienen la mitad de probabilidad de asistir que los nativos. La diferencia es todavía mayor respecto de niñas y niños de países no limítrofes quienes registran 66% menos probabilidad de asistir que los nativos (columna 4 del Cuadro 2). En el nivel secundario, la diferencia persiste. Las niñas y niños argentinos tienen casi 2 veces más chances de asistir a la escuela que sus pares migrantes de país limítrofe y más de 2 veces las chances de las niñas y niños de país no limítrofe (columna 5 del Cuadro 2).

La evidencia indica que la probabilidad de asistir a un establecimiento educativo de todos los grupos de migrantes analizados es menor que la de sus pares nativos. La única excepción es el grupo de migrantes de países no limítrofes en edad de asistir al nivel inicial, ellas/os tienen las mismas chances de asistir que las/los nativas/os de la misma edad. Asimismo, la magnitud de la brecha en asistencia escolar se encuentra entre 40 y 65%. Es decir, niñas y niños migrantes tienen entre 40 y 65% menor probabilidad que los nativos de estar escolarizadas/os, dependiendo del país de origen y el nivel de asistencia.

El tiempo de permanencia en el país de destino puede favorecer la adaptación y, por ende, la probabilidad de asistir a la escuela de las niñas y niños migrantes. Para determinar el grado de asociación entre estas variables se recurre a datos de la EAHU puesto que en los microdatos de IPUMS la variable *residencia 5 años atrás* no está disponible, pese a que sí ha sido recolectada por el censo. Así, en la columna 6 del Cuadro 2 se presentan modelos que incluyen variables explicativas de migración antigua (residencia en el país hace 5 años) y migración reciente (residencia en otro país hace 5 años).

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

Brechas de acceso a la educación: Composición

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

Por otro lado, se determinará la proporción de la brecha que refleja el *premio*, valoración o castigo de cada uno de los atributos. Es común asociar este componente a la discriminación, dado que se trata de la diferencia que se observa entre dos o más unidades de análisis a igualdad de atributos o características. La importancia o peso de ese componente puede variar según el grado de recepción, acogimiento, o discriminación en el lugar de destino.

Las tres estrategias metodológicas aplicadas para descomponer las brechas educativas muestran que el componente que explica la mayor parte de la diferencia en acceso a la educación es la propensión (Cuadro 3). La diferencia de 5 p.p. en el nivel de asistencia entre migrantes y nativos se explica entre 57 y 92% por el componente asociado a la *discriminación*. La amplitud del rango se corresponde con los niveles mínimo y máximo obtenido en las 6 estimaciones realizadas. Las conclusiones no varían comparando niñas y niños nativos con aquellos nacidos en países limítrofes. La participación del componente propensión predomina y explica entre 57 y 83% de la diferencia total, dependiendo del procedimiento utilizado para estimar la descomposición.

Como se observa en la Tabla 3, la elección de la matriz de pesos (Ω), deriva en resultados sustancialmente diferentes en magnitud, no así en interpretación. Con matrices de valores extremos [0;1] se atribuye 57% (0,028 puntos de 0,049) y 92% (0,045 puntos de 0,049) al efecto propensión. Dada la abultada diferencia de resultados por el uso de uno u otro grupo como base de comparación, se aplican dos estimaciones adicionales; una intermedia $\Omega = 0,5$ y otra que sopesa el tamaño relativo del grupo minoritario. Ambos procedimientos coinciden con los resultados anteriores y atribuyen menor participación relativa al efecto características (22% 43%, respectivamente).

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

Cuadro 3. Descomposición de la diferencia en asistencia escolar entre niñas y niños migrantes y nativos. Argentina, 2010

<i>Nativos – migrantes</i>						
	Procedimiento 1		Procedimiento 2		Procedimiento 3	
	Coefficiente	Valor P	Coefficiente	Valor P	$\Omega = 1$	$\Omega = 0$
Diferencia	0,049	0,000	0,049	0,000	0,049	0,049
Descomposición						
Dotación	0,016	0,000	0,007	0,000	0,007	0,016
Propensión	0,039	0,000	0,042	0,000	0,042	0,032
Interacción	-0,006	0,000	-	-	-	-
<i>Nativos - Migrantes de países limitrofes</i>						
	Procedimiento 1		Procedimiento 2		Procedimiento 3	
	Coefficiente	Valor P	Coefficiente	Valor P	$\Omega = 1$	$\Omega = 0$
Diferencia	0,060	0,000	0,060	0,000	0,060	0,060
Descomposición						
Dotación	0,025	0,000	0,014	0,000	0,014	0,024
Propensión	0,042	0,000	0,045	0,000	0,045	0,036
Interacción	-0,007	0,000	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos I-PUMS.

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

El Cuadro A3 (en el anexo) muestra una descomposición del efecto dotación y propensión que integran la brecha en asistencia escolar. Se presentan estimaciones para la población de 4 a 17 años y de 12 a 17, atendiendo a la incorporación de la variable ocupación en el último grupo. Como se puede observar, los atributos de niñas y niños migrantes que más aportan a la desigualdad educativa son: el relativamente bajo clima educativo del hogar en el que residen, el capital cultural y su nivel de pobreza. En contraposición, el atributo que favorece más la reducción de la brecha, entre los observados, es vivir en lugares con presencia de otros migrantes, lo que podría interpretarse como la fortaleza de las cadenas migratorias. Como era de esperar, entre las niñas y niños de 12 a 17 años la condición de ocupación refuerza sustancialmente la diferencia.

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

Conclusiones

Con modelos condicionales aplicados en varias fuentes de datos, se obtuvo evidencia de desigualdad en el acceso a la educación entre niñas y niños migrantes y nativos. Se puede decir que las niñas y niños migrantes tienen aproximadamente la mitad de probabilidad que los nativos de asistir a la escuela. El único grupo que muestra iguales chances de asistencia que sus pares nativos son las niñas y niños de 4 y 5 años. Más allá de que se registra una situación de desventaja para las niñas y niños migrantes, existe cierta evidencia de que esta se va atenuando con el tiempo de permanencia.

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

Además, las familias migrantes registran niveles más desfavorables que las familias nativas en factores asociados a la escolarización. Los factores que contribuyen más con la brecha educativa entre nativos y migrantes son: el clima educativo del hogar, el nivel de pobreza y la condición de ocupación en adolescentes.

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

Anexo

Cuadro A1. Variables utilizadas en los modelos multivariados de asistencia escolar

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

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro A2. Odds ratios de la asistencia a un establecimiento educativo. Población de 4 y 5 años. Argentina 2010

VARIABLES	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9	-10
origenlimit	0,565***	0,482***	0,483***	0,587***	0,621***	0,620***	0,608***	0,639***	0,542***	0,480***
origenmolim	2,314***	2,391***	2,391***	1,921***	1,493**	1,407**	1,436**	1,329*	1,255	1,145
age		4,666*[i]**	4,667***	4,920***	5,130***	5,160***	5,169***	5,180***	5,218***	5,553***
o.edad2		-	-	-	-	-	-	-	-	-
varon			0,943***	0,942***	0,935***	0,932***	0,932***	0,934***	0,934***	0,933***
nbi				0,361***	0,484***	0,505***	0,510***	0,577***	0,581***	0,641***
clima					1,113***	1,066***	1,067***	1,050***	1,050***	1,053***
edujefeh						1,060***	1,055***	1,046***	1,044***	1,040***
jefeinah							0,799***	0,828***	0,844***	0,905***
jefedeh							0,849***	0,890***	0,881***	0,852***
comp								1,750***	1,706***	1,548***
part_ext									42,05***	0,001***
gba										0,293***
noa										0,084***
nea										0,067***
pampa										0,152***
cuyo										0,097***
pata										0,170***
Constante	4,272***	0,005***	0,005***	0,006***	0,001***	0,001***	0,001***	0,001***	0,001***	0,008***
Observaciones	133,029	133,029	133,029	133,029	133,029	133,029	133,029	133,029	133,029	133,029
Pseudo R ²	0,001	0,082	0,082	0,117	0,137	0,141	0,142	0,149	0,151	0,179

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

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

Cuadro A3. Descomposición del efecto dotación y efecto propensión de la brecha entre nativos y migrantes de países limítrofes. Argentina, 2010

	4 a 17 años				13 a 17 años			
	Dotaciones		Coeficientes		Dotaciones		Coeficientes	
	Diferencia	%	Diferencia	%	Diferencia	%	Diferencia	%
age	-0,076	-482,70%	0,1	227%	0,06	114,10%	3,888	4134,70%
edad2	0,081	516,70%	-0,054	-123%	-0,051	-95,70%	-1,631	-1734,30%
varon	0	-0,50%	-0,003	-6%	-0,001	-1,30%	-0,149	-158,60%
nbi	0,004	25,00%	-0,004	-10%	0,021	39,50%	-0,192	-203,80%
clima	0,008	52,10%	0,004	10%	0,002	4,00%	-0,012	-13,10%
edujefeh	0,002	10,80%	0,018	42%	0	-0,60%	-0,077	-81,50%
jefeinah	0	-2,50%	0	0%	0,007	13,50%	-0,011	-11,90%
jefedeh	0	-0,10%	-0,001	-2%	-0,001	-1,30%	0,004	3,80%
comp	0,007	46,30%	-0,001	-2%	-0,028	-53,70%	-0,044	-47,00%
part_ext	-0,01	-65,30%	0,019	43%	0,043	81,30%	-0,075	-80,00%
oc					0,06	114,10%	-1,606	
constante			-0,034	-78%			-1,606	-1708,30%
Dif. total	0,016	100%	0,044	100%	0,053	100%	0,094	100%

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

Referencias

1. Álvarez, A. (2012). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
2. Arrúa, E. y Bruno, S. (2018). Migración de retorno en el Paraguay: características e inserción sociolaboral. *Notas de Población*, 106, 185-216.
3. Betcherman, G.; Fares, J.; Luinstra, A. y Prouty, R. (2004). Child labor, education, and children's rights. *World Bank Social Protection Discussion Paper Series*, 412. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/6314410>
4. Binstock, G. y Cerrutti, M. (2004). Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en Argentina. *Seminario Calidad y Equidad en la Educación Media*. Buenos Aires, Argentina.
5. Blinder, A. (1973). Wage discrimination: reduced form and structural estimates. *Journal of Human resources*, 8 (4), 436-455. doi: 10.2307/144855.
6. Calero, J. y Waisgrais, S. (2008). ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-06. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 499-508.
7. Calero, J.; Choi, A. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos económicos de ICE*, 78, 281-313. doi: 10.32796/cice.200978.

8. Carrasco, S.; Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 29, 31-60.
9. Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Ed. UNICEF.
10. Cerrutti, M. y Binstock, G. (2019). Migración, adolescencia y educación en Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 13(24), 32-62.
11. Cotton, J. (1988). On the decomposition of wage differentials. *Review of Economics and Statistics*, 70, 236-243.
12. Demopaedia. (2019). *Diccionario demográfico multilingüe*. Recuperado de <http://www.demopaedia.org/tools/?lang=en>
13. Diez, M. y Novaro, G. (2009). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (comps), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp. 37-57). Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles
14. Domenech, E. (2014). 'Bolivianos' en la 'escuela argentina': representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 171-188.
15. Even, W. y Macpherson, D. (1990). The gender gap in pensions and wages. *The Review of Economics and Statistics*, 72 (2), 259-265.
16. Fairlie, R. (1999). The Absence of the African-American Owned Business: An Analysis of the Dynamics of Self-Employment. *Journal of Labor Economics*, 17, 80-108.
17. Fairlie, R. (2003). An Extension of the Blinder-Oaxaca Decomposition Technique to Logit and Probit Models. *Yale University Economic Growth Center Discussion*, 873, 1-11.
18. Falcón, M. y Bologna, E. (2013). Migrantes antiguos y recientes: una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. *Migraciones internacionales*, 7 (1), 235-266.
19. Fiszbein, A. y Schady, N. (2009). *Conditional cash transfers: reducing present and future poverty*. Washington, Estados Unidos: Ed. World Bank.
20. Fuentes, R. (2019). Trayectorias escolares de jóvenes pertenecientes a las comunidades migrantes provenientes de Bolivia en escuelas secundarias de Caleta Olivia, Santa Cruz. *XIII Jornadas de Sociología*, Buenos Aires, Argentina.

21. Gavazzo, N., Beheran, M. y Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 189-212.
22. Gomulka, J. y Stern, N. (1990). The Employment of Married Women in the United Kingdom in 1970-83. *Económica*, 57, 171-199.
23. Green, P. (2003). The undocumented: Educating the children of migrant workers in America. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 51-71.
24. Groisman, L. y Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa*, 3 (3), 5-24.
25. Lemmi, S., Morzilli, M. y Moretto, O. (2018). 'Para no trabajar de sol a sol'. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata, Buenos Aires, Argentina. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 39 (2), 117-136.
26. Levels, M. y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31 (8), 1404-1425.
27. Lieutier, A. (2018). *Escenario base para el seguimiento de los objetivos de desarrollo sostenible vinculados a las condiciones de vida de los migrantes a través del gasto público social nacional*. Buenos Aires, Argentina: Ed. OIM.
28. Liu, T., Holmes, K. y Albright, J. (2015). Predictors of mathematics achievement of migrant children in Chinese urban schools: A comparative study. *International Journal of Educational Development*, 42, 35-42.
29. Martínez Pizarro, J. (2009). Medición e información sobre la migración internacional a partir de los censos: lecciones, desafíos y oportunidades. *Notas de población*, 36 (88), 97-132.
30. McCaa, R.; Esteve, A.; Ruggles, S. y Sobek, M. (2005). La integración de los microdatos censales de América Latina: el proyecto IPUMS-América Latina. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 20 (1), 37-70.
31. Minnesota Population Center (2019). *Integrated Public Use Microdata Series, International: Version 7.2 [dataset]*. Minneapolis, Estados Unidos: IPUMS. doi: 10.18128/D020.V7.2
32. Moscoso, M. (2008). Subjetividades infantiles, migración y escuela. *Revista de Ciencias Sociales*, 31, 131-144.
33. Nicolao, J. (2019). Los migrantes regionales en Bahía Blanca, Argentina: Desafíos en el acceso a derechos sociales. *Estudios fronterizos*, 20. doi: 10.21670/ref.1903024
34. Novaro, G. (2005). Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las hordas cosmopolitas a los trabajadores competentes. En E. Doménech

(comp.), *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina* (pp. 69-95). Córdoba, Argentina: Ed. Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba

35. Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (53), 459-483.

36. Novaro, G.; Diez, M. y Martínez, L. (2017). *Educación y migración latinoamericana: Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ed. OIM.

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

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

39. Oaxaca, R. y Ransom, M. (1994). Calculation of approximate variances for wage decomposition differentials. *Journal of Economic and Social Measurement*, 24, 55-61.

40. Pavez, I. (2012). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

41. Paz, J. (1998). Brecha de ingresos entre géneros (comparación entre el Gran Buenos Aires y el noroeste argentino). *Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política*. Mendoza, Argentina.

42. Paz, J. (2014). Trabajo infantil y desempeño escolar en América Latina. *Estudios del Trabajo*, 47, 35-56.

43. Paz, J. (2016). Las Diferencias en las Calificaciones entre Estudiantes Primarios según la Situación de Pobreza de Cada Cual. Análisis de Descomposición para 17 Países de América Latina y del Caribe. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*, 24 (69), 1-28.

44. Pedone, C. (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 19, 101-132.

45. Reimers, C. (1983). Labor Market Discrimination Against Hispanic and Black Men. *The review of economics and statistics*, 65, 570-579.

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

47. Sosa Escudero, W. y Marchionni, M. (1999). Household structure, gender and the economic determinants of school attendance in Argentina. *Workinkg Paper*, World Bank, 37583(1).

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

49. Zenklusen, D. (2020). 'Quiero seguir estudiando para ser alguien': análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 18(2), 1-27.

Notas

¹ La sintaxis para reproducir las estimaciones realizadas en este estudio está disponible en: <https://www.dropbox.com/s/ydh71wuzt4fg3if/Syntaxis.do?dl=0>

² Los tramos de edad son orientadores ya que en la Argentina coexisten niveles educativos de diferente duración. La Ley de Educación Nacional establece que las distintas jurisdicciones deben optar entre una estructura con un nivel primario de 7 años de duración y 5 para nivel secundario o bien, una con 6 años de primario y 6 de secundaria (Ley 26.206 artículo 134).

³ Típicamente se agrupa junto con los migrantes de países limítrofes a aquellos que provienen del Perú. Aun cuando no es un país que comparte frontera con la Argentina, la afluencia de población peruana al país es considerable (8% en el 2010) ubicándose como el cuarto grupo más representado entre los migrantes, después de Paraguay (30%), Bolivia (20%) y Chile (11%) y antes que Uruguay y Brasil. No obstante, estas grandes categorizaciones, se propiciará el análisis a nivel país, reconociendo que los procesos de las familias chilenas, uruguayas, brasileras, bolivianas, etcétera, pueden ser muy diferentes entre sí.

⁴ En rigor, son niños argentinos con jefe de hogar y/o cónyuge migrante de país limítrofe puesto que no es posible identificar en todos los casos a los padres y madres de los niños.