2017

ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORAS PARA AMPLIAR LA

ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO

ANSES

Ministerio de Desarrollo Social
Presidencia de la Nación

unicef
para cada niño

CONICET UBA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
IIEP - BAIRES

CEDLAS
Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales
Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORAS PARA AMPLIAR LA

ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO

2017

ANSES

Ministerio de Desarrollo Social
Presidencia de la Nación

unicef
para cada niño

CONICET UBA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
IIEP-BAIRES

CEDLAS
Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales
Facultad de Ciencias Económicas · Universidad Nacional de La Plata

Consejo Nacional
de Coordinación
de Políticas Sociales

Presidencia
de la Nación

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Prólogos 5
Presentación 13
Resumen Ejecutivo 15
1. Introducción 18
2. Antecedentes y alcances de los Programas de Transferencias Monetarias 20
3. Introducción de los PTM en la Argentina 22
4. Cobertura de los programas 23
5. Evaluación de la precisión en la identificación de los beneficiarios 28
6. Impacto de la AUH sobre el nivel de pobreza 31
7. La suficiencia de las prestaciones brindadas por la AUH 33
8. Efectos sobre el mercado de trabajo 36
9. Evaluación de la condicionalidad educativa 38
10. Evaluación de la condicionalidad de salud 41
11. Reflexiones finales: barreras a la cobertura y desafíos futuros 44

ANEXO: ESTUDIOS ESPECÍFICOS

- Estudio Específico A: Caracterización general, antecedentes y costo fiscal de eventuales reformas de la AUH 55
- Estudio específico B: Evaluación de los impactos de la AUH en el comportamiento laboral de los adultos y en la generación de ingresos 115
- Estudio Específico C: El sistema de protección a la niñez en la Argentina: Alternativas de reforma 177
- Estudio Específico D: Incidencia distributiva de la AUH 243
- Estudio Específico E: Condicionalidades educativas en la AUH: Diagnóstico y alternativas 273
- Estudio Específico F: Análisis y caracterización de la condicionalidad en salud que establece la AUH 327
- Estudio Específico G: Las brechas de la protección social de niños, niñas y adolescentes : Análisis cualitativo y estudio de campo 355
- Estudio Específico H: El monitoreo de la AUH con encuestas de hogares 375
- Estudio Específico I: El Impacto de la AUH sobre los ingresos de los hogares: Un ejercicio de diferencias dobles 405

Dirección editorial
Sebastián Waisgrais, especialista en Inclusión Social y Monitoreo, UNICEF

Coordinadores
Oscar Cetrángolo y Javier Curcio

Autoría

Estudio específico A: Caracterización general, antecedentes y costo fiscal de eventuales reformas de la AUH - Oscar Cetrángolo, Javier Curcio, Ariela Goldschmit y Roxana Maurizio

Estudio específico B: Evaluación de los impactos de la AUH en el comportamiento laboral de los adultos y en la generación de ingresos - Roxana Maurizio y Ana Paula Monsalvo

Estudio específico C: El sistema de protección a la niñez en Argentina: Alternativas de Reforma - Leonardo Gasparini

Estudio específico D: Incidencia distributiva de la AUH - Leonardo Gasparini, Jessica Bracco, Guillermo Falcone y Luciana Galeano

Estudio específico E: Condicionalidades educativas en la AUH: Diagnóstico y alternativas - Mariana Marchionni y María Edo

Estudio específico F: Análisis y caracterización de la condicionalidad en salud que establece la AUH - Ariela Goldschmit

Estudio específico G: Las brechas de la protección social de niños, niñas y adolescentes- Patricia Dávolos y Alejandra Beccaria

Estudio específico H: El monitoreo de la AUH con encuestas de hogares - Carolina García Domench y Leonardo Gasparini

Estudio específico I: El impacto de la AUH sobre los ingresos de los hogares: Un ejercicio de diferencias dobles - Santiago Garganta y Leonardo Gasparini

El presente documento es el resultado de un trabajo interdisciplinario y multicéntrico que fue realizado en el marco de un Convenio entre UNICEF y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, con participación de investigadores del Instituto Interdisciplinario de Economía Política IIEP BAIRES-UBA CONICET y del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo no hubiera sido posible sin el aporte generoso y calificado de funcionarios de diferentes áreas y responsabilidades de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS), así como de autoridades de las provincias y municipalidades consultadas. Especialmente agradecemos los aportes brindados durante las diferentes etapas del trabajo por Ángela Oria, Federico Braun y Guillermo Cruces (ANSES) y Soledad Cubas, MonicaLevcovich y Guadalupe Grau (SIEMPRO/MDS).

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ANSES, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Consejo de Coordinación de Políticas Sociales, diciembre de 2017

Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la Asignación Universal por Hijo 2017
ISBN: 978-92-806-4915-4

Impreso en Argentina
Primera edición, Diciembre de 2017
50 ejemplares

Edición, corrección: Daniela Acher
Diseño y diagramación: Florencia Zamorano

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org.ar

ESTUDIO ESPECÍFICO

E

CONDICIONALIDADES EDUCATIVAS EN LA AUH:

Diagnóstico y alternativas

Este trabajo fue realizado por **Mariana Marchionni** (CEDLAS-UNLP y CONICET) y **María Edo** (UdeSA y CONICET) en el marco del proyecto UNICEF-FCE/UBA-CEDLAS/UNLP para el *Análisis y propuestas de mejoras para ampliar la Asignación Universal por Hijo 2017*.
Las autoras agradecen la eficiente asistencia de Ivana Benzaquén y Fernando Castaño. Las opiniones son exclusivamente de las autoras y no comprometen al CEDLAS, ni a la UNLP, ni a UdeSA, ni al CONICET.

Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata.

1. INTRODUCCIÓN

La Asignación Universal por Hijo (AUH) requiere corresponsabilidades educativas que implican acreditar desde los 5 años la concurrencia a un establecimiento educativo. Como en todos los programas de transferencias condicionadas de ingresos, se busca incentivar la acumulación de capital humano y contribuir a la ruptura de la transmisión intergeneracional de la pobreza. De esta manera, la AUH persigue objetivos de corto y largo plazo: por un lado, las transferencias monetarias buscan la protección económica y, por el otro, las condicionalidades persiguen la promoción social. Resulta relevante entonces medir el efecto de estas condiciones en la práctica y evaluar la existencia de alternativas de diseño superadoras.

En este informe analizamos el funcionamiento de las condicionalidades educativas de la AUH. En primer lugar, en la sección 2, repasamos la normativa vigente y la implementación práctica, que han tenido sus vaivenes a lo largo del tiempo y que todavía presentan algunas contradicciones. Luego, en la sección 3, revisamos la experiencia internacional para aprender cómo se han implementado las condicionalidades educativas en otros programas de transferencias condicionadas y cuál ha sido su impacto sobre los resultados educativos. En la sección 4 realizamos un estudio del impacto de las condicionalidades educativas de la AUH sobre la asistencia escolar, la continuidad de la asistencia durante el ciclo lectivo y las tasas de conclusión de los niveles primario y secundario. Por último, en la sección 5 resumimos los principales resultados del trabajo, los interpretamos a la luz de la evidencia internacional y proponemos algunas alternativas para mejorarlos.

2. LAS CONDICIONALIDADES EDUCATIVAS DE LA AUH: LA NORMATIVA Y LA PRÁCTICA

El decreto de creación de la AUH establece que "desde los 5 años hasta los 18 años, deberá acreditarse [...] la concurrencia de los menores obligatoriamente a establecimientos educativos públicos" (artículo 14 ter. de la Ley 24.714)[1]. También determina que los titulares podrán cobrar el 80% de los beneficios mensualmente, que el 20% restante se reservará en una caja de ahorro a nombre del titular, que podrá cobrarse cuando el titular acredite el cumplimiento de las condicionalidades y que la falta de acreditación producirá la pérdida del beneficio (inciso k del artículo 18 de la Ley 24.714). Es decir, los titulares deben acreditar que los destinatarios cumplieron con las condicionalidades para cobrar el 20% acumulado durante el año previo y para evitar ser suspendidos del programa.

1. El Decreto 1602/09 (del 29 de octubre de 2009, que comenzó a regir el 1 de noviembre de ese año) establece la creación de la AUH, modificando la Ley Nacional N° 24.714 sobre las asignaciones familiares.

Mediante distintas resoluciones, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) ha ido reglamentando las pautas para la implementación de la AUH. En particular, la Resolución N° 132/2010 de la ANSES y su modificatoria, Resolución N° 113/2011, establecen que el instrumento para acreditar el cumplimiento de las condicionalidades es la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación[2]. La Libreta debe presentarse en las dependencias de la ANSES entre el primer día hábil de enero y el último día hábil de diciembre para cobrar el 20% reservado del año anterior y continuar percibiendo mensualmente el 80% (artículo 4, misma resolución). La falta de acreditación en tiempo y forma de las condicionalidades genera la suspensión del pago de la AUH (artículo 11, misma resolución). Esto quiere decir que el destinatario no percibirá el 20% reservado (complemento) y se le suspenderá el pago del 80% mensual. Pero más allá de los plazos establecidos, es usual que todos los años se otorguen prórrogas con el objeto de tutelar los derechos de los menores en aquellos casos en que los titulares no presentaron la Libreta en tiempo y forma. Estas prórrogas buscan evitar la suspensión del pago del 80% mensual, pero no así el pago del 20% reservado correspondiente al año previo, que sí se cancela por el incumplimiento con los plazos para la presentación.

La acreditación del cumplimiento de las condicionalidades educativas está a cargo de las autoridades del establecimiento educativo al que concurre el destinatario (artículo 2, misma resolución), que deben certificar la condición de alumno regular del ciclo lectivo anterior a la fecha de presentación de la Libreta (artículo 7, misma resolución) y también la condición de alumno regular del ciclo al momento de la presentación de la Libreta. En la actualidad, la ANSES está intentando digitalizar este procedimiento para ahorrar costos de transacción a los titulares y agilizar la carga de datos, pero todavía el sistema de carga *online* no es de uso compulsivo.

¿Solo son elegibles los alumnos de escuelas públicas? La letra del decreto de creación de la AUH parece ser clara a este respecto: "desde los 5 años hasta los 18 años, deberá acreditarse [...] la concurrencia de los menores obligatoriamente a establecimientos educativos públicos". Y así lo entendió ANSES inicialmente, cuando suspendió los beneficios de más de 200.000 niños que asistían a escuelas privadas. Sin embargo, la decisión se revirtió en forma casi instantánea cuando el Ministerio de Educación de la Nación intervino argumentando que el adjetivo "público" debería entenderse en un sentido más amplio, no literal, que incluyera no solo a los establecimientos educativos estatales, sino también a los privados con 100% de subsidio estatal y cuota cero. En la actualidad, el Ministerio de Educación provee a la ANSES de un listado de establecimientos que son válidos para determinar elegibilidad para la AUH y el programa Progresar. Básicamente, el Ministerio evalúa que se trate de establecimientos privados con subsidio total del Estado y cuota cero, o que sean la única oferta educativa en la zona.

2. Esta Libreta, con forma de cuadernillo para que pueda ser usada durante varios años, se entregó durante un tiempo, pero luego dejó de producirse y fue reemplaza por un simple formulario de papel que puede descargarse directamente de la página de la ANSES. El Formulario PS.1.47 contiene una primera parte con la declaración jurada del titular y una segunda parte para certificar las vacunas, controles de salud y escolaridad. Quedó como herencia la palabra Libreta, aunque hoy en día la mayor parte de las presentaciones se hace mediante el formulario.

3. LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL SOBRE LAS CONDICIONALIDADES EDUCATIVAS EN LOS PROGRAMAS DE TRANSFERENCIAS CONDICIONADAS

La gran mayoría de los programas sociales masivos en América Latina consisten en transferencias monetarias condicionadas al cumplimiento de ciertos requisitos. De allí que se conozcan como programas de transferencias condicionadas (CCT, por sus siglas en inglés). Los requisitos o condicionalidades típicamente se refieren a la escolaridad y controles de salud que deben cumplir los niños destinatarios, con el objeto de incentivar la acumulación de capital humano y contribuir a la ruptura de la transmisión intergeneracional de la pobreza. De esta manera, los CCT articulan objetivos de corto y largo plazo: por un lado, las transferencias monetarias buscan la protección económica y, por el otro, las condicionalidades persiguen la promoción social.

El objetivo de estas condicionalidades parece claro, y en varios países ha mostrado ser efectivo. Sin embargo, cuando el cumplimiento de la norma se vuelve estricto, los niños y jóvenes más vulnerables podrían sufrir a la vez el abandono escolar y la pérdida del beneficio monetario. Además, como señalan Gasparini y Cruces (2010), hay otro problema que puede aparecer de la mano de las condicionalidades: el clientelismo y las presiones a las que podrían verse sometidas las autoridades educativas para falsear certificados escolares.

En general, las condicionalidades educativas aplican para niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 18 años[3]. De esta manera, las condicionalidades abarcan la educación primaria y secundaria, que constituyen los niveles obligatorios en la mayor parte de los países de la región. En cuanto a los requerimientos educativos específicos, los más comunes son la certificación de matrícula o de una asistencia escolar mínima que varía entre el 75% y el 90% (Cecchini, 2014). Las sanciones por incumplimiento dependen del tipo de programa en cuestión, pero lo más usual es una reducción temporaria parcial o total del beneficio para las primeras instancias de incumplimiento, seguida de una eventual cancelación permanente del beneficio por incumplimiento repetido. Adicionalmente, algunos programas involucran a un trabajador social que visita a los beneficiarios en caso de incumplimiento. La Tabla 3.1 en el Apéndice 1 resume algunos aspectos salientes de los programas de transferencias condicionadas implementados en América Latina y en otras regiones.

3. En algunos casos, como Costa Rica u Honduras, se incluyen jóvenes hasta los 24 años.

3.1. Una clasificación de los CCT basada en las condicionalidades

Naturalmente, más allá de las generalidades, cada programa tiene objetivos y condiciones específicos. Cecchini y Martínez (2011) proponen una clasificación que resulta muy útil, inspirada en los CCT que han sido importantes referentes en la región. Un primer tipo son los que se denominan programas de transferencias de ingreso con condicionalidad blanda, que tienen como principal objetivo asegurar a las familias pobres un nivel de consumo básico. Las condicionalidades son vistas como una oportunidad para reforzar el derecho a la educación y no como un verdadero incentivo orientado a cambiar el comportamiento de las familias. En este tipo de programas –inspirados en el Bolsa Familia, del Brasil– las sanciones por incumplimientos son moderadas o hasta ausentes, como es el caso del Bono de Desarrollo Humano (BDH) en el Ecuador.

Un segundo tipo es constituido por los programas de incentivo a la demanda con condicionalidad fuerte, principalmente orientados a incentivar cambios de conductas en las familias pobres, con marcado énfasis en el fortalecimiento de capacidades y logros educativos, que establecen sanciones firmes ante la falta de cumplimiento de las condicionalidades en materia de educación. Programas inspirados en esta lógica son Oportunidades (México), Más Familias en Acción (Colombia), Juntos (Perú) y Avancemos (Costa Rica), este último orientado explícitamente a familias que tienen dificultades para mantener a sus hijos en el sistema educativo por causas económicas.

Por último, hay un tercer tipo de programas denominado sistemas o redes de coordinación programática con condicionalidades, que busca articular la garantía de acceso de las familias pobres y vulnerables a un conjunto amplio de prestaciones, como Chile Solidario (Chile) y la Red Unidos (Colombia). Este tercer tipo representa una estructura de articulación que pretende asegurar el acceso a prestaciones ofrecidas por distintos programas específicos. En estos programas, la educación es uno entre varios componentes y las condicionalidades figuran en el marco de un acuerdo amplio de trabajo entre los representantes del programa y las familias.

En términos de esta clasificación, la AUH formaría parte del primer grupo, aunque también comparte elementos con el segundo. A diferencia de otros programas de transferencias con condicionalidad blanda, la AUH sí impone penalidades. Como vimos en la sección anterior, pasado el plazo para la presentación de la Libreta, se pierde automáticamente el derecho a cobrar el 20% acumulado retenido durante el año previo. Sin embargo, en la práctica se otorgan plazos y excepciones para evitar la discontinuidad de los pagos, lo que refleja la preocupación del Estado por evitar que los niños más vulnerables pierdan los beneficios monetarios asociados al programa.

3.2. El impacto de los CCT sobre los resultados educativos: evidencia internacional

Los programas de transferencias condicionadas pueden impactar sobre los resultados educativos a través de distintos canales. Por un lado, las transferencias aumentan el presupuesto de las familias pobres, lo que podría llevar a un aumento en la demanda de distintos bienes y servicios, incluidos los servicios educativos. Esto es lo que se conoce como efecto ingreso puro en la jerga de la Economía. Por otro lado, las condicionalidades imponen un incentivo adicional a consumir educación (y salud) en la medida en que los beneficiarios perciban que existe algún riesgo o costo por incumplimiento. Este último efecto se ha dado a conocer en la literatura como efecto condicionalidades.

Aunque las evaluaciones de impacto suelen dar cuenta de efectos positivos de los CCT sobre los resultados educativos, en general no han logrado determinar cuál es el canal que predomina, es decir, qué parte del impacto se debe a un efecto ingreso puro y qué parte responde a los incentivos introducidos por las condicionalidades. A continuación, resumimos la evidencia internacional sobre los efectos de los CCT en los resultados educativos.

Resultados generales

El impacto de los CCT sobre distintos resultados educativos ha sido extensamente estudiado. Más allá de la heterogeneidad de los hallazgos, en líneas generales se encuentra que los programas han tenido un impacto positivo y significativo en los indicadores de acceso a la escuela, típicamente en las tasas de matriculación y asistencia. Este efecto es particularmente importante entre los niños más pobres, cuyas tasas de matriculación al inicio son las más bajas, y también para los años escolares más avanzados del secundario y en años de transición de nivel, que es cuando el problema de abandono suele ser más grave. La generosidad de las transferencias también se ha mostrado como un factor clave en potenciar el impacto positivo de los programas sobre estos indicadores. Adicionalmente, la imposición de condicionalidades sobre los logros escolares más allá de las condiciones de asistencia estándar (por ejemplo, progresión escolar), se asocia con mayores niveles de matrícula y asistencia (Saavedra y García, 2012).

A pesar de los significativos aumentos en la tasa de matriculación y asistencia entre los beneficiarios, hay poca evidencia de mejoras en resultados de aprendizaje (o resultados educativos "finales"), tales como años de escolaridad completados o puntajes en pruebas. Esto sugiere que, para maximizar los efectos potenciales en acumulación de capital humano, los CCT deberían combinarse con otros programas que mejoren la calidad de la oferta de los servicios educativos, así como implementar condiciones que hagan foco en los resultados en lugar del mero uso de los servicios educativos (Fiszbein y otros, 2009).

La evidencia es un poco más alentadora con respecto al impacto de los CCT sobre el desarrollo cognitivo en la primera infancia (Macours, Schady y Vakis, 2008), los resultados sugieren que una intervención muy temprana podría producir retornos más grandes de lo que se esperaría, por ejemplo, al observar el patrón de los efectos del programa sobre la matrícula escolar por edad o grado escolar.

A continuación, se presenta un resumen de las principales evaluaciones de impacto de los CCT sobre resultados educativos llevadas a cabo en los países de América Latina y de otras regiones del mundo.

Evidencia del impacto sobre resultados educativos de programas específicos

Hay varios trabajos que evalúan el impacto de Bolsa Familia en el Brasil y encuentran efectos positivos sobre las tasas de matriculación, disminución de las tasas de abandono y aumento en la tasa de promoción (Glewwe y Kassouf, 2012; De Janvry et al., 2006; Cireno et al., 2013; Melo y Duarte, 2010; De Brauw et al., 2014; Schaffland, 2012). Los efectos en las tasas de matriculación y asistencia son grandes; por ejemplo, Glewwe y Kassouf (2012) estiman un aumento de la matriculación de 6% en base a datos censales mientras que De Janvry et al. (2006) ven un aumento de las tasas de asistencia de 7,8 puntos porcentuales (pp). También hay evidencia de aumentos en las tasas de repitencia, que podrían deberse a la retención en el sistema educativo de niños con menor desempeño potencial, que en ausencia de las transferencias habrían abandonado la escuela (De Janvry et al., 2006).

Galasso (2006) evalúa el impacto de Chile Solidario en la matriculación aplicando una metodología de regresión discontinua. Encuentra efectos positivos sobre la matriculación. En particular, hay evidencia de un aumento en las tasas de matriculación preescolar, que podría resultar del intenso trabajo con el asistente social, quien durante la sesión enfatiza la importancia de estar matriculado en la educación preescolar para el desarrollo cognitivo y conductual de los niños. Martorano y Sanfilippo (2012) utilizan técnicas de *matching* y diferencias en diferencias y hallan resultados en la misma dirección.

El programa Familias en Acción, de Colombia, cuenta con numerosas evaluaciones sobre resultados educativos. Una de las más importantes es la de Attanasio et al. (2010), que, utilizando una metodología de diferencias en diferencias, encuentra que el programa incrementa sustancialmente la participación en la escuela de los jóvenes de 14 a 17 años (entre 5 y 7 pp), mientras que los niños de 8 a 13 años registran un aumento mucho menor (entre 1 y 3 pp). Estos resultados están documentados también por otros trabajos (Attanasio et al., 2005; Attanasio et al., 2004). Baez y Camacho (2011) utilizan técnicas de *matching* y regresión discontinua para investigar si los beneficiarios de Familias en Acción tuvieron un mejor desempeño en las pruebas académicas al final de la secundaria. Hallan que el programa ayuda a aumentar el nivel de escolaridad, particularmente de las mujeres y de los beneficiarios de áreas rurales. En cuanto al impacto a largo plazo en los resultados de las pruebas, el análisis

muestra que los beneficiarios del programa que se gradúan de la escuela secundaria parecen desempeñarse al mismo nivel que los egresados no beneficiarios. Garcia y Hill (2010) también encuentran resultados positivos en el logro escolar (mejora en los resultados de las pruebas y disminución de la repitencia) para niños de entre 7 y 12 años. Sin embargo, no observan efectos en las pruebas de los adolescentes e incluso encuentran un pequeño incremento en la repitencia de este grupo. Una posibilidad es que, dado que el programa tiene un fuerte efecto sobre la matrícula (particularmente entre los adolescentes), las clases se vuelven masivas y la calidad de la educación se deteriora. Otra posibilidad es que los jóvenes no estén reduciendo las horas de trabajo.

En Costa Rica, Duryea y Morrison (2004) examinan el impacto de Superémonos, encontrando evidencia fuerte de que el programa mejora la asistencia a la escuela (entre 2,9 y 8,7 pp), mientras que la evidencia es mucho más débil en cuanto al rendimiento educativo.

Schady y Araujo (2006) encuentran que el Bono de Desarrollo Humano, del Ecuador, impacta fuerte y positivamente sobre la matriculación en la escuela (alrededor de 10 pp). Posteriormente, Oosterbeek Ponce et al. (2008) encuentran el mismo efecto en la matriculación escolar. Ponce y Bedi (2010) mediante un diseño de regresión discontinua determinan que el programa no tiene impacto en los puntajes de las pruebas, sugiriendo que los intentos de aumentar el capital humano requieren intervenciones adicionales.

En El Salvador, De Brauw y Gilligan (2011) aplican un diseño de regresión discontinua para evaluar el impacto del programa Comunidades Solidarias Rurales y encuentran que el programa incrementa tanto la matriculación de la educación preescolar como la primaria.

En Honduras, Glewwe y Olinto (2004) encuentran que el PRAFF II incrementa la matriculación en 1-2 pp, reduce la tasa de abandono en 2-3 pp, incrementa la asistencia en aproximadamente 0,8 días por mes, y aumenta las tasas de promoción al grado siguiente en 2-4 pp. En la misma línea, Galiani y McEwan (2013) hallan que los niños beneficiarios del PRAF tienen una probabilidad mayor de matriculación en la escuela (de alrededor de 8 pp).

El programa PATH, implementado en Jamaica, fue evaluado por Levy y Ohls (2007) con la metodología de regresión discontinua. El resultado principal es que la asistencia escolar aumenta aproximadamente 0,5 días por mes.

El programa Progresa de México es el que cuenta con la mayor cantidad de evaluaciones de impacto, en parte debido a que se trata del CCT pionero en la región y también porque su aplicación fue aleatorizada. El estudio principal es el de Schultz (2004), que evalúa el impacto en la matriculación escolar utilizando la metodología de diferencias en diferencias. El resultado principal es que el impacto del programa en las áreas rurales es positivo y significativo solo para los niños que se encuentran en la transición de la primaria a la secundaria en la línea de base (efecto de aproxi-

madamente 8.7 pp en 6to grado). En esta línea, existen otros trabajos que también encuentran efectos positivos sobre matriculación, en especial para la secundaria (Attanasio et al., 2011; Skoufias y McClafferty, 2001; Parker y otros, 2006; Parker, 2003). Adicionalmente, De Brauw y Hoddinott (2011) estudian el rol de las condicionalidades en el aumento de la matriculación, explotando el hecho de que algunos beneficiarios no recibieron los formularios necesarios para el monitoreo de la condicionalidad. Encuentran que la ausencia de esos formularios reduce la probabilidad de que los niños asistan a la escuela, en particular para los niños que se encuentran en grados de transición de primaria a secundaria. Por otra parte, Behrman et al. (2001) encuentran que el programa incrementa los logros escolares reduciendo las tasas de abandono escolar y facilitando la progresión, particularmente durante la transición de primaria a secundaria. Luego realizan simulaciones y ven efectos positivos a largo plazo en la asistencia a la escuela. Con respecto al último resultado, Behrman et al. (2011) también analizan efectos de largo plazo utilizando grupos con diferente exposición al programa: los resultados muestran impactos positivos en escolaridad. Hay otros trabajos que aportan evidencia sobre incrementos en la asistencia y matriculación, y reducción del abandono escolar (Behrman et al. 2012; Raymond y Sadoulet, 2003; Skoufias y Parker, 2001).

Para el programa Red de Protección Social, de Nicaragua, Maluccio y Flores (2004) aplican una metodología de diferencias en diferencias y encuentran un incremento de las tasas de matriculación de alrededor de 17.7 pp y un efecto aún mayor en la asistencia. El programa también contribuye a la reducción del trabajo infantil, ya que el porcentaje de niños de 7 a 13 años que trabajan cae en aproximadamente 5 pp. Otros trabajos también encuentran efectos en esta dirección, como Dammert (2009), que encuentra que los niños que viven en localidades más empobrecidas fueron los que experimentaron mayores impactos del programa sobre la asistencia escolar en 2001, efecto que se redujo en 2002. Gitter y Barham (2009) observan un efecto positivo en la matriculación entre los hogares pobres de las comunidades cultivadoras de café. Por último, Maluccio et al. (2010) ven que el programa tuvo un efecto sustancial en la progresión de grado, incluso después de que el grupo beneficiario dejara de recibir las transferencias. La mitad del efecto sobre la progresión se explica por una reducción en las tasas de abandono y repitencia de los niños beneficiarios que ya estaban en la escuela cuando comenzó el programa.

Para el programa panameño Red de Oportunidades, Arraiz y Rozo (2011) aplican una metodología de propensity score matching para estimar el impacto en los resultados educativos en áreas con diferente incidencia de pobreza: áreas indígenas y rurales no indígenas de Panamá. En general, encuentran un impacto positivo en la matriculación en ambas áreas. En las áreas rurales, se estimó un aumento de 10.2 pp en la matriculación de la escuela intermedia (7mo a 9no grado) y un aumento de 13 pp en la proporción de niños que completaron la escuela primaria. No obstante, no se encontró impacto en la inscripción de la escuela primaria (1ro a 6to grado) ni secundaria (10mo a 12vo grado). Mientras que, en las áreas indígenas, el impacto del programa

en los resultados educativos se limitó a la matriculación en la escuela primaria, donde se estima un incremento de 7,9 pp.

Las evaluaciones del programa Tekoporã, del Paraguay, encuentran un efecto positivo en la asistencia y en la progresión del curso, mientras que el rol de la condicionalidad y de las visitas de asistentes sociales no es claro (Soares et al., 2008; Teixeira et al., 2011).

El programa Juntos, del Perú, también parece tener efectos positivos y significativos tanto en matriculación como en asistencia, mayormente en los puntos de transición (entrada a la primaria y transición de la primaria a la secundaria). Ambos efectos son mayores para los niños que tuvieron una mayor exposición al programa (Perova y Vakis, 2009; Perova y Vakis, 2012).

Por último, Borraz y González (2009) evalúan el impacto del programa PANES, del Uruguay, mediante la técnica de *propensity score matching* y no encuentran evidencia de que haya efecto sobre la asistencia escolar. En un trabajo posterior, Amarante et al. (2011) utilizan la metodología de regresión discontinua y de diferencias en diferencias y también concluyen que el programa no afecta la asistencia escolar. Argumentan que el tamaño de la transferencia no era lo suficientemente generoso como para promover la asistencia o bien que los determinantes de la asistencia escolar infantil son más complejos y requieren intervenciones complementarias. Además, resaltan el hecho de que en países de ingresos medios las tasas de asistencia en la escuela primaria ya son altas y el principal reto es mantener a los estudiantes en la escuela secundaria.

En otras regiones del mundo los CCT también tuvieron éxito en mejorar resultados educativos como la matriculación y la asistencia escolar. Por ejemplo, en Bangladesh, Pakistán y Camboya se implementaron CCT para hacer frente al hecho de que la matriculación de las niñas era usualmente menor a la de los niños, especialmente en áreas rurales. En estos tres países los efectos en la matriculación y asistencia escolar de las niñas fueron muy positivos: en Bangladesh se registra un aumento promedio de 11 pp en la matriculación de las niñas de 11 a 18 años (Khandker et al., 2003), en Pakistán este efecto es en promedio de 12 pp para niñas de 10 a 14 años (Chaudhury y Parajuli, 2010) y en Camboya el efecto para niñas de 7mo a 9no grado sobre la matriculación es de 31 pp, mientras que sobre la asistencia es de 43 pp (Filmer y Schady, 2008). Posteriormente, Filmer y Schady (2009b) evalúan una versión modificada del programa de Camboya (donde, entre otros cambios, los destinatarios son niños y niñas) y observan un aumento en la matriculación de 25 pp, al tiempo que no encuentran evidencia de que los niños receptores del programa obtengan mejores resultados en las pruebas de Lengua y Matemática 18 meses después.

En Turquía los resultados fueron diferentes a los de los países mencionados anteriormente. En particular, se encuentra entre los beneficiarios un aumento de la matriculación de 5,9 pp, pero los no beneficiarios experimentan un aumento aun mayor, de 8,9 pp, lo que se resume en un efecto neto negativo en la matriculación de la

primaria de 3 pp. Una de las posibles explicaciones que brindan los autores frente a este inesperado resultado son los efectos "derrame" del programa sobre los no beneficiarios que surgen de las expectativas erróneas de que, matriculando a sus hijos en la escuela, aumentan las probabilidades de recibir el programa en el futuro. Otro canal que argumentan se relaciona con los comportamientos de mimetización o de "manada" que exhiben los no beneficiarios cuando observan el comportamiento de sus pares beneficiarios, y aprenden sobre los verdaderos costos y beneficios del mismo (en este caso, la matriculación en la escuela). Adicionalmente, realizan análisis de robustez y concluyen que ese resultado no es robusto frente a cambios en la especificación del modelo o en la muestra. Por otra parte, concluyen que el programa fue exitoso en cuanto a su objetivo de aumentar la matriculación en la secundaria de las niñas, donde se registró un aumento de 10,7 pp para las niñas de 14 a 17 años (Ahmed et al. 2006).

Por último, en Indonesia, donde se implementó un CCT en 1998 para preservar la asistencia escolar durante la crisis financiera asiática, se encuentran efectos favorables sobre las tasas de abandono escolar. El grupo de mayor riesgo de abandonar la escuela era el de estudiantes de los primeros años de secundaria, grupo para el que la deserción se redujo alrededor de 3 pp (Cameron, 2009). Además, Sparrow (2007) observa efectos positivos del programa en la matriculación escolar, especialmente en niños en edad de asistir a la educación primaria y de hogares rurales pobres.

4. EL IMPACTO DE LA AUH SOBRE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

El objetivo de esta sección es evaluar el impacto que ha tenido la AUH en algunos resultados educativos. Como el programa no fue asignado aleatoriamente ni existen datos sobre los destinatarios previos a su implementación, tenemos que recurrir a fuentes de información secundaria. En nuestro caso, optamos por usar la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Una de las ventajas de la EPH es la frecuencia y cobertura de los datos. Desde 2003, última revisión metodológica de la encuesta, cuenta con información trimestral que es representativa del 71% de la población urbana del país y del 62% de la población total. Una ventaja adicional de la EPH es que el muestreo se hace en base a paneles rotativos, de manera que se cuenta con información durante cierto período de tiempo (casi un año y medio) para cada hogar y cada uno de sus integrantes. Este rasgo será muy valioso al momentode evaluar la evolución de algunos resultados, como veremos más adelante.

Una limitación de la EPH para nuestro análisis es que no incluye una pregunta que permita identificar directamente a los destinatarios del programa. Nuestra estrategia, entonces, es enfocarnos en la población elegible: niñas, niños y jóvenes de hasta 18 años, cuyos padres son desempleados, inactivos, trabajadores informales o trabajadores por cuenta propia; también si son trabajadores formales dedicados al servicio doméstico[4,5]. El grupo de comparación (grupo control) serán también niñas, niños y jóvenes del mismo grupo etario pero que son hijos de trabajadores formales. Estos dos grupos se usan como base de la comparación en un modelo de diferencias en diferencias para estimar el efecto de la AUH sobre los resultados educativos de interés.

Intuitivamente, el método de diferencias en diferencias consiste en evaluar las diferencias en los resultados entre la población elegible y la no elegible, y comparar la magnitud de esas diferencias entre el período previo y el posterior a la implementación del programa. Si la diferencia entre los dos grupos (elegibles menos no elegibles) aumenta (disminuye) después del programa, ese aumento (disminución) se atribuye a la AUH. Si las diferencias entre los grupos no cambian luego de la implementación del programa, entonces decimos que la AUH no tuvo un impacto sobre esa variable[6].

Si bien nuestro análisis se enfoca en los elegibles, confiamos en que permite una buena aproximación del efecto de la AUH sobre los destinatarios, dada la amplia cobertura del programa y dado el limitado derrame en la población no elegible[7]. El hecho de que la ANSES asigne automáticamente el programa a los que satisfacen los criterios de elegibilidad da cierta garantía de que la gran mayoría de los elegibles sean destinatarios efectivos del programa. La ANSES se basa en sus registros de datos personales (Administración de Datos de Personas –ADP–) para evaluar los requisitos de elegibilidad del niño (edad, residencia en el país por tres años) y de sus padres (alguno de los dos con residencia de al menos tres años en el país; que no reciba ningún otro plan incompatible con AUH; que sea trabajador informal, monotributista social, trabajador doméstico o esté desempleado). De cumplirse esos requisitos, la ANSES le liquida automáticamente el pago de la AUH. Si bien no hay información oficial sobre la tasa de participación entre los elegibles (*take up rate* del programa), se estima que alrededor del 80% de los niños y niñas elegibles ya estaba recibiendo las transferencias de la AUH seis meses después de su lanzamiento (Garganta et al., 2017).

Como vimos en las secciones anteriores, el efecto de las condicionalidades sobre los resultados educativos varía entre programas, según el monto de las transferencias, cómo se diseñen específicamente las condiciones y cuáles sean las penalidades en caso de incumplimiento. En general, y según surge de la experiencia internacional resumida en la sección 3, se encuentran claros efectos positivos en el acceso a educación (tasas de matriculación y asistencia) pero no necesariamente en la acumulación de capital humano (aprendizaje, tasas graduación, etc.). Nuestro objetivo aquí es evaluar el impacto de la AUH en tres resultados de interés: la asistencia a la escuela, la continuidad a lo largo del ciclo lectivo y la graduación en los niveles educativos primario y secundario. En los dos primeros casos se trata de indicadores directos de

4. Ley 25.239 (Título XVIII).

5. La Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares (ENGHo) sí permite identificar a los destinatarios, pero se realiza una vez cada diez años. La última disponible se realizó en 2012/2013. De hecho, Jiménez y Jiménez (2016) usan esa encuesta para evaluar el impacto de la AUH sobre la deserción escolar adolescente usando técnicas de *propensity score matching*.

6. Naturalmente, se requiere una serie de supuestos para garantizar que el efecto estimado efectivamente sea causado por la AUH. El primer supuesto es que la evolución de los resultados de interés en los dos grupos era similar antes del programa y lo hubiera seguido siendo después de no ser por el nuevo programa. Hay evidencia de la existencia de estas tendencias comunes previas al programa, lo que aumenta nuestra confianza en que, si las tendencias divergen después de 2009, posiblemente sea a causa de la AUH (ver, por ejemplo, Edo et al., 2017). El segundo supuesto es que no hubo otras políticas contemporáneas a la AUH que puedan haber tenido un impacto diferencial en los resultados educativos entre el grupo de elegibles y el de no elegibles. Este supuesto no parece demasiado fuerte, ya que la AUH fue prácticamente la única innovación en la política social argentina, y por lejos la principal, durante el período de análisis (Bertranou, 2010; D'Elia y Navarro, 2011; D'Elia et al. 2010; Groisman et al. 2014; Lustig et al., 2012; y Rofman y Oliveri, 2011). Para más detalles sobre la metodología de diferencias en diferencias, ver Card (1990), Card y Krueger (1994) y Bertrand, Duflo y Mullainatha (2004), entre otros.

7. El análisis del efecto de sobre la población elegible se conoce como intention to treat en la jerga de evaluación de impacto. Si todos los elegibles recibieran el programa y ningún no elegible lo hiciera, el efecto del programa en los destinatarios es simplemente el cociente entre el efecto en los elegibles sobre la tasa de participación de los elegibles (Duflo, et al., 2006).

acceso y permanencia en el corto plazo. En cuanto a las tasas de graduación, constituyen un indicador de progreso educativo de más largo plazo y con un impacto mayor en las perspectivas educativas y laborales futuras de los jóvenes.

4.1. Efectos de la AUH sobre las tasas de asistencia a la escuela

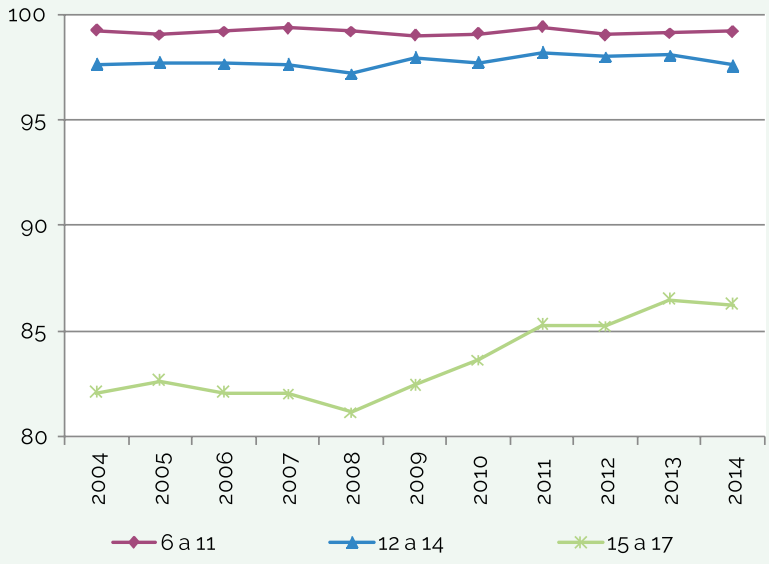
El primer resultado sobre el que esperamos un efecto positivo de la AUH son las tasas de asistencia escolar. La escuela primaria comienza oficialmente a la edad de 6 años (Ley de Educación Nacional N° 26.206). Si bien hay diferencias en la duración de los niveles primario y secundario entre provincias, en general los niños de 6 a 11 años deberían estar cursando el nivel primario, los de 12 a 14 años el nivel secundario básico (Ciclo básico) y los de 15 a 17 el último ciclo del secundario (Ciclo orientado)[8]. El Gráfico 4.1 muestra las tasas de asistencia escolar neta para niños, niñas y jóvenes para estos tres grupos de edad[9]. Hacia 2004, las tasas de asistencia neta para la primaria y el secundario básico estaban por encima del 97% y se mantuvieron relativamente constantes durante toda la década. En contraste, las tasas de asistencia netas del grupo de jóvenes de 15 a 17 años son mucho más bajas (82% en 2004), permanecieron relativamente estables hasta 2009, pero desde 2010 exhibieron una clara y fuerte tendencia creciente. El cambio es notable: desde 82,9% en 2009 a 86,6% en 2014, es decir, casi 4 pp en cinco años.

8. Si bien la educación es obligatoria desde los 4 años (Ley 27.405), la escuela primara comienza oficialmente a los 6 años (Ley de Educación Nacional N° 26.206). En la Argentina conviven dos estructuras distintas para los niveles primario y secundario, según la provincia: seis años cada nivel (6-6) o siete años de primaria y cinco de secundaria (7-5).

9. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la tasa de asistencia escolar neta como el porcentaje de niños/as o jóvenes de cierto grupo etario que asisten al nivel educativo que oficialmente corresponde a esa edad.

GRÁFICO 4.1

Tasas de asistencia escolar neta por grupo etario

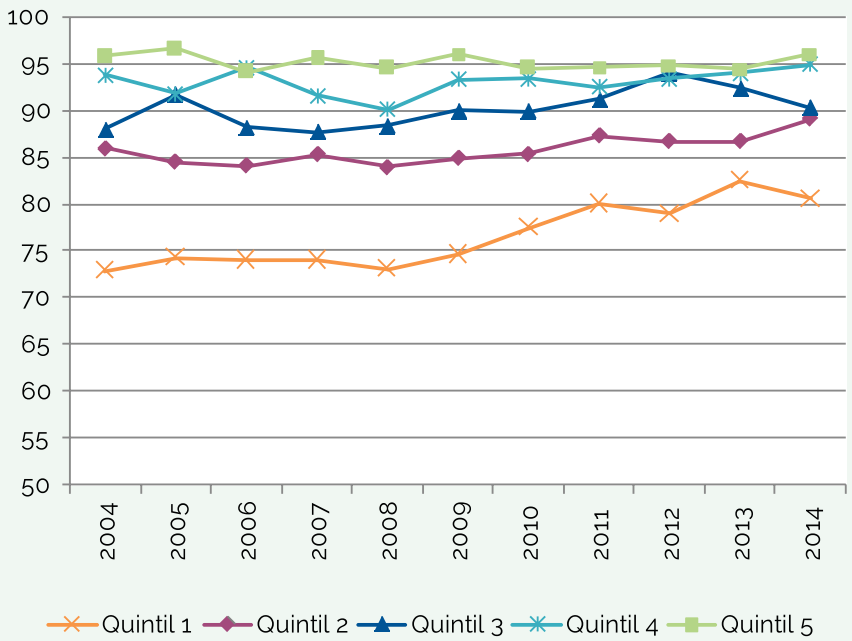


Fuente: Edo, Marchionni y Garganta (2017) sobre la base de datos de la EPH. Nota: La tasa de asistencia escolar neta es el porcentaje de niños/as o jóvenes de cierto grupo etario que asisten al nivel educativo que corresponde a esa edad (UNESCO).

Antes de atribuir esta mejora a la AUH, debemos preguntarnos si no hubo otros cambios de política que podrían ser los verdaderos responsables del crecimiento de las tasas de asistencia de los jóvenes de 15 a 17 años. Esta es la pregunta que encaramos en Edo, Marchionni y Garganta (2017): la Ley de Educación Nacional N° 26.206, de 2006, expandió la obligatoriedad escolar, que hasta el momento era hasta los 15 años, hasta completar el nivel secundario, lo que en teoría sucede alrededor de los 17 años de edad. Es decir, desde fines de 2006 la educación empezó a ser de carácter obligatorio también para el grupo de jóvenes de 15 a 17 años. En el citado trabajo argumentamos que no fue esta reforma legal sino los incentivos que genera la AUH lo que explica el aumento en las tasas de asistencia de este grupo. En primer lugar, las tasas de asistencia empezaron a crecer recién a partir de 2010, es decir, tres años después de la implementación de la ley. En segundo lugar, ni la ley ni su reglamentación incorporaron mecanismos capaces de afectar los incentivos de los niños o de sus padres/tutores para reforzar la obligatoriedad de asistir a clases. Por último, la mejora se concentró fundamentalmente en los jóvenes de familias más vulnerables, tal como muestra el Gráfico 4.2.

GRÁFICO 4.2

Tasas de asistencia escolar neta para jóvenes de 15 a 17 años, por quintil de ingreso per cápita familiar



Fuente: Edo, Marchionni y Garganta (2017) sobre la base de datos de la EPH.

Hasta aquí la evidencia sugiere que hubo un cambio a partir de 2009 que afectó positivamente las tasas de asistencia escolar de los jóvenes de 15 a 17 años, pero especialmente de los que pertenecen a los hogares más pobres. Si este efecto se hubiera debido a la AUH, debería estar concentrado en la población elegible pero no en los jóvenes de hogares formales. La Tabla 4.1 muestra las tasas de asistencia de los jóvenes más pobres (últimos dos quintiles de la distribución de ingresos), diferenciando el grupo de elegibles para el programa (grupo tratamiento) del grupo de no elegibles (grupo de control). Cada panel de la Tabla se refiere a un grupo etario diferente. Consistente con la evidencia de los gráficos anteriores, observamos que solo para el grupo de elegibles de 15 a 17 años hay un cambio importante en las tasas de asistencia entre los períodos previo y posterior a la implementación de la AUH (ver Panel C). Si bien las tasas de asistencia también crecieron para los jóvenes de 15 a 17 años del grupo de control, el aumento fue considerablemente mayor en el grupo de tratamiento: 5,1 pp comparados con 1,9 pp del grupo control. Esta evidencia preliminar sugiere que la AUH podría ser responsable de los 3,2 pp extras de mejora de la asistencia del grupo tratamiento.

Los Paneles A y B de la Tabla 4.1 sugieren, en cambio, que la AUH no habría tenido un impacto significativo en las tasas de asistencia escolar primaria y secundaria básica. Si bien se observa un aumento en las tasas de asistencia de la población elegible para los dos grupos etarios, el cambio es despreciable y la diferencia con el correspondiente grupo control no es estadísticamente significativa. A nuestro entender, la explicación más plausible es que las tasas de asistencia en primaria y secundaria básica que se registraban antes de 2009 ya eran muy altas y que los incentivos que introdujo la AUH no fueron suficientes para atraer a la escuela (o mantener en ella) al pequeño grupo que abandona sus estudios a tan temprana edad. Si esto fuera así, para encontrar un impacto en este grupo se requeriría un esfuerzo mucho mayor y focalizado, con una política que complemente las transferencias monetarias con otras medidas de acompañamiento y apoyo a los niños y niñas, y a sus familias.

TABLA 4.1

Tasas de asistencia escolar neta, grupos tratamiento y control

A. NIÑAS Y NIÑOS DE 6 A 11AÑOS			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	99,5	98,9	-0,6
Después AUH	99,3	99,1	-0,2
Diferencia (después-antes)	-0,2	0,2	0,4

B. NIÑAS Y NIÑOS DE 12 A 14 AÑOS			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	98,7	96,4	-2,3
Después AUH	98,5	96,9	-1,6
Diferencia (después-antes)	-0,2	0,5	0,7

C. JÓVENES DE 15 A 17 AÑOS			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	87,0	75,1	-11,9
Después AUH	88,9	80,2	-8,7
Diferencia (después-antes)	1,9	5,1	3,2

Fuente: Edo, Marchionni y Garganta (2017) sobre la base de datos de la EPH.
Nota: El grupo tratamiento incluye jóvenes cuyos padres son elegibles para recibir la AUH: inactivos, desocupados, informales o trabajadores por cuenta propia (o trabajadores formales del sector de servicios domésticos). El grupo control incluye hijos con al menos uno de los padres con trabajo registrado (con derecho a percibir beneficios previsionales). En ambos grupos se consideran solo los jóvenes del 40% más pobre (últimos dos quintiles) de la distribución del ingreso per cápita familiar.

En lo que sigue, evaluamos si las conclusiones de la Tabla 4.1 se mantienen en un contexto multivariado. Para eso estimamos modelos de diferencias en diferencias que permiten identificar el efecto causal de la AUH en las tasas de asistencia teniendo en cuenta al mismo tiempo otras características de los jóvenes que pueden también afectar su probabilidad de asistir a la escuela (para los detalles metodológicos ver el Apéndice 2. La Tabla 4.2 resume los resultados de la estimación.

Consistente con la evidencia preliminar que discutimos antes, estas estimaciones sugieren que la AUH aumentó las tasas de asistencia de los jóvenes de 15 a 17 años en casi 4 pp. La magnitud de este efecto es considerable. Implica, por ejemplo, que la AUH ayudó a que alrededor de 20.000 jóvenes de entre 15 y 17 años pertenecientes a hogares pobres e informales de la Argentina permanecieran en la escuela secundaria en el período 2010-2014. Además, en términos de las desigualdades educativas, este efecto implica una reducción del 20% en la brecha en las tasas de asistencia entre el grupo tratamiento y los jóvenes del quintil más rico de ingresos[10].

Si bien los resultados no son estrictamente comparables, el impacto de 4 pp de la AUH sobre la asistencia escolar de los jóvenes del grupo 15-17 está en medio del rango de efectos que se estiman para otros programas de transferencias condicionadas de América Latina. Por ejemplo, para Bolsa Escola, del Brasil, e Ingreso Ciudadano, del Uruguay, se estima un impacto del orden de los 2 pp, mientras que para Familias en Acción, de Colombia, y Oportunidades, de México, las estimaciones rondan los 12 pp (Saavedra y García, 2012).

10. Otros trabajos encuentran resultados en la misma dirección, como Paz y Golovanevsky (2014). Por su parte, Jiménez y Jiménez (2015) utilizan la metodología de *propensity score matching* y observan que la tasa de deserción escolar entre destinatarios de 14 a 17 años es de 8 pp.

TABLA 4.2

Efecto de la AUH sobre la probabilidad de asistir a la escuela. Estimación de un modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad de asistir a la escuela secundaria. Coeficientes en puntos porcentuales

	RANGO ETARIO			
	6-11	**12-14**	**15-17**	**18-20**
Tratamiento*Post	0,424***	0,804**	3,882***	0,996
	(0,152)	(0,315)	(0,885)	(1,406)
Tratamiento	-0,375***	-1,496***	-7,574***	-8,052***
	(0,116)	(0,258)	(0,622)	(0,879)
Post	-2,307*	-0,238	3,095	16,65***
	(1,204)	(1,725)	(4,328)	(2,769)
Características del joven y del jefe del hogar	Sí	Sí	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	69,332	34,904	35,002	28,792

Fuente: Edo, Marchionni y Garganta (2017) sobre la base de datos de la EPH.

Nota: Se reportan las estimaciones de MCO del modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad lineal de asistir a la escuela en el nivel educativo que corresponde oficialmente a ese grupo etario. La variable dependiente es un indicador binario que vale 1 para los jóvenes que asisten a la escuela y vale 0 en caso contrario. El coeficiente que se reporta en la tabla corresponde al término de interacción entre la variable binaria tratamiento (=1 para el grupo tratamiento) y la variable binaria post que indica el período posterior a la AUH (=1 para los años 2010 a 2014). El coeficiente está expresado en puntos porcentuales. El modelo incluye también las variables tratamiento y post en forma aditiva, características de los jóvenes y sus familias (sexo de los jóvenes, edad y edad al cuadrado; del jefe o jefa de hogar: sexo, edad, edad al cuadrado, nivel educativo y estatus laboral; otras características del hogar: cantidad de total de miembros y cantidad de miembros menores de 18 años, ingreso per cápita familiar, hogar monoparental o con ambos padres presentes), además de efectos fijos por región, año y tendencias regionales (interacción de región y año). Los errores estándar robustos agrupados (clustered robust standard errors*) se reportan entre paréntesis. * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01.*

Comparado con el efecto de casi 4 pp para el grupo de 15 a 17 años, el impacto sobre la asistencia escolar de los grupos más jóvenes es despreciable. Para los adolescentes de 12 a 14 años (edades correspondientes al ciclo secundario básico) el efecto es de solo 0,8 pp y todavía menor para los niños y niñas de 6 a 11 años (edades correspondientes a la primaria), para quienes apenas alcanza los 0,4 pp. Estos resultados también están en línea con la evidencia descriptiva que discutimos antes. Por su parte, la AUH no tuvo ningún impacto sobre las tasas de asistencia escolar de los jóvenes de 18 a 20 años. El coeficiente no solo es muy pequeño en magnitud (menos de 0.2 pp) sino que tampoco es estadísticamente significativo. Este resultado es consistente con el hecho de que este grupo no es elegible para la AUH.

Si bien los jóvenes de 15 a 17 años fueron los más favorecidos por la AUH en términos de asistencia escolar, el impacto difiere según el género y algunas características de sus hogares. La Tabla 4.3 resume los resultados de estimar los modelos de diferencias en diferencias para distintos subgrupos dentro del grupo de 15 a 17 años. En primer lugar, el Panel A de la tabla muestra que el aumento de las tasas de asistencia fue liderado por los varones: el impacto estimado de la AUH sobre asistencia escolar de los varones supera los 5 pp mientras que para las mujeres apenas supera 1.5 y no resulta estadísticamente significativo. Hay varias explicaciones posibles para esta diferencia en los resultados por género. Por un lado, las tasas de asistencia escolar neta de las mujeres superaban a la de los varones en más de 10 pp previo a la implementación de la AUH (80% y 70%, respectivamente, para el grupo de 15 a 17 años). Por otra parte, para regiones en desarrollo donde todavía los roles tradicionales de género permanecen arraigados, la escolarización de las mujeres, a diferencia de la de los varones, suele depender más de cuestiones culturales que de incentivos económicos como los que ofrecen los programas de transferencias. En efecto, Sosa Escudero y Marchionni (1999) presentan evidencia al respecto para la década de 1990 en la Argentina.

TABLA 4.3

Efecto de la AUH sobre la probabilidad de asistir a la escuela para jóvenes de 15 a 17 años. Estimación de un modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad de asistir a la escuela secundaria. Coeficientes en puntos porcentuales

A. POR GÉNERO		
	Niños	**Niñas**
Tratamiento*Post	5,834***	1,651
	(1,084)	(1,217)
Tratamiento	-10,01***	-4,987***
	(0,813)	(0,731)
Post	2,634	0,823
	(3,934)	(6,964)
Características del joven y del jefe del hogar	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí
Observaciones	17,822	17,180

B. POR ESTRUCTURA FAMILIAR		
	Monoparental	**Biparental**
Tratamiento*Post	3,674**	3,814***
	(1,535)	(1,051)
Tratamiento	-6,500***	-7,474***
	(0,934)	(0,766)
Post	5,808	2,110
	(9,433)	(4,853)
Características del joven y del jefe del hogar	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí
Observaciones	10,994	24,008

C. POR EDUCACIÓN DEL JEFE DE HOGAR		
	Baja	**Alta**
Tratamiento*Post	3,597***	2,404
	(1,040)	(1,425)
Tratamiento	-8,414***	-4,355***
	(0,752)	(1,004)
Post	12,12**	3,375
	(5,494)	(6,382)
Características del joven y del jefe del hogar	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí
Observaciones	25,505	9,497

D. POR CANTIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL HOGAR			
	1 o 2	**2 o 4**	**5 o más**
Tratamiento*Post	2,664**	3,270**	5,206**
	(1,294)	(1,432)	(2,180)
Tratamiento	-6,125***	-6,846***	-10,43***
	(1,059)	(0,869)	(1,257)
Post	-7,568*	3,897	16,81
	(3,857)	(10,17)	(10,24)
Características del joven y del jefe del hogar	Sí	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí	Sí
Observaciones	13,799	14,301	6,902

Fuente: Edo, Marchionni y Garganta (2017) sobre la base de datos de la EPH.

*Nota: Se reportan las estimaciones de MCO del modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad lineal de asistir a la escuela secundaria de jóvenes entre 15 y 17 años. Los errores estándar robustos agrupados (*clustered robust standard errors*) se reportan entre paréntesis. * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01. Educación baja es menos que secundaria completa y Educación alta es al menos secundaria completa. Para más detalles sobre la especificación de los modelos estimados y la definición de las variables, ver la nota en Tabla 4.2.*

La Tabla 4.3 también muestra que el impacto se da fundamentalmente en hogares con jefe/a con bajo nivel educativo (menos que secundaria completa), independientemente de que el hogar sea monoparental o ambos padres sean convivientes. Además, el efecto resulta mayor en familias con más hijos menores de 18 años. Por ejemplo, el impacto para jóvenes en hogares con cinco o más hijos duplica al que corresponde a jóvenes en hogares con uno o dos hijos. Este resultado es consistente con el hecho de que las transferencias de la AUH crecen proporcionalmente con el número de hijos (hasta un máximo de cinco). El posible canal, que ya discutimos en la sección 3, es que el mayor efecto ingreso para las familias más numerosas podría aumentar el compromiso con el cumplimiento de las condicionalidades del programa.

4.2. Continuidad de la asistencia a lo largo del ciclo lectivo o continuidad intraanual

En el apartado anterior evaluamos el impacto de la AUH sobre las tasas de asistencia al comienzo del ciclo lectivo (primeros dos trimestres del año) y aquí nos concentramos en evaluar el potencial efecto de la AUH sobre la permanencia de las niñas, niños y jóvenes en la escuela a lo largo del año escolar. La pregunta que buscamos responder es si la asistencia aumenta por la mera matriculación a comienzo del año o es un resultado que se sostiene a lo largo del ciclo lectivo.

Para este análisis, recurrimos a la estructura de paneles rotativos de la EPH que nos permite conocer para cada individuo su situación de asistencia escolar en distintos trimestres y años. Para evaluar el efecto de la AUH sobre la continuidad escolar, nos concentramos en los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela en el primer trimestre del año y verificamos su situación de asistencia en el último trimestre.

Más concretamente, cada hogar/individuo participa en la EPH cuatro veces: en dos trimestres consecutivos, no participa en los dos siguientes y vuelve a participar en dos trimestres más. Es decir, si la primera participación en la encuesta sucede en t_1, donde t_1 puede ser cualquier trimestre del año, las demás participaciones serán en t_2, t_5 y t_6, pero no tendremos información para los períodos t_3 ni t_4. Por ejemplo, el panel que ingresa a la muestra en el último trimestre de un año es nuevamente encuestado el año siguiente en los trimestres primero y cuarto, y nuevamente en primer trimestre del año que sigue. Con esta submuestra podemos observar la asistencia escolar al comienzo y al final del ciclo lectivo de cada año para evaluar si la AUH tuvo un impacto en la continuidad escolar durante ese período (continuidad intraanual).

El esquema de rotación muestral de la EPH consiste en la renovación de un 25% de la muestra en cada trimestre mediante el ingreso de un nuevo panel de hogares en reemplazo del panel que cumplió con su cuarta participación en la encuesta en el trimestre inmediato anterior. Una particularidad del análisis de este apartado es que,

al recurrir a información longitudinal de los trimestres 1 y 4 de cada año, se reducen considerablemente los tamaños muestrales. Como veremos más adelante, es posible que esta sea la razón de la falta de significatividad de algunos resultados.

La variable de interés es un indicador binario de continuidad intraanual, que vale 1 cuando un estudiante que asistía a la escuela en el primer trimestre del año continúa asistiendo en el último trimestre, y vale 0 en el caso de que, habiendo asistido en el primer trimestre, no lo haga en el último. La metodología es similar a la descripta en el apartado 4.1: empleamos un modelo de diferencias en diferencias para evaluar si hay un cambio en las diferencias de las tasas de continuidad escolar del grupo elegible respecto del grupo no elegible entre el período previo (2004-2009) y el posterior (2010-2014) a la implementación de la AUH.

La Tabla 4.4 reporta las tasas de continuidad intraanual para los grupos de tratamiento y control en el período previo y posterior a la implementación de la AUH. El indicador se define sobre el total de niños y niñas que asisten a la escuela en el primer trimestre de un año y se construye como el porcentaje que continúa asistiendo en el último trimestre de ese mismo año. Para el grupo de niños de 6 a 11 años (Panel A) los cambios en las tasas de continuidad (después menos antes) son negativos, aunque de magnitud despreciable y tampoco hay diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y control, lo que constituye evidencia preliminar de que la AUH no habría tenido un impacto en la continuidad intraanual de estos niños en la escuela primaria. En cambio, los Paneles B y C de la Tabla 4.4 sugieren que sí hubo un impacto en la continuidad intraanual de los estudiantes entre los 12 y los 17 años, para quienes se observa que la tasa de continuidad intraanual creció más para el grupo tratamiento que para el control. El efecto diferencial es de 1,6 pp para el grupo de 12 a 14 años y de 3,4 pp para el de 15 a 17 años.

TABLA 4.4

Tasas de continuidad intraanual, grupos tratamiento y control

A. NIÑAS Y NIÑOS DE 6 A 11 AÑOS			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	99,6	99,2	-0,4
Después AUH	99,3	98,7	-0,6
Diferencia (después-antes)	-0,3	-0,5	-0,2

B. NIÑAS Y NIÑOS DE 12 A 14 AÑOS			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	98,0	95,1	-2,9
Después AUH	97,1	95,9	-1,2
Diferencia (después-antes)	-0,9	0,7	1,6

C. JÓVENES DE 15 A 17 AÑOS			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	87,6	82,2	-5,4
Después AUH	87,9	85,9	-2,0
Diferencia (después-antes)	0,3	3,7	3,4

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la EPH.

Nota: El grupo tratamiento incluye jóvenes cuyos padres son elegibles para recibir la AUH: inactivos, desocupados, informales o trabajadores por cuenta propia; también trabajadores formales del sector de servicios domésticos. El grupo control incluye hijos con al menos uno de los padres con trabajo registrado (con derecho a percibir beneficios previsionales). En ambos grupos se consideran solo los jóvenes del 40% más pobre (últimos cuatro deciles) de la distribución del ingreso per cápita familiar. La muestra está compuesta por los niños, niñas y jóvenes cuya segunda participación en la encuesta se produce en el primer trimestre del año. El indicador de continuidad intraanual se computa como el porcentaje de individuos que asistían a la escuela en el último trimestre del ciclo lectivo sobre el total que asistía en el primer trimestre.

Estas conclusiones se mantienen cuando estimamos estos cambios en un contexto de análisis de regresión multivariado. La Tabla 4.5 presenta las estimaciones de modelos de diferencias en diferencias de la probabilidad de un niño o niña que asistía a la escuela en el primer trimestre del año continúe haciéndolo al final del ciclo lectivo. Según estos resultados, la AUH habría contribuido a un aumento de la continuidad intraanual de 2,3 pp para el grupo de elegibles de 12 a 14 años de edad. El impacto estimado es todavía más fuerte para los elegibles de 15 a 17 años, aunque con poca significatividad estadística posiblemente como consecuencia de la contracción del tamaño muestral. Nuevamente no se identifica ningún impacto sobre la continuidad de los niños y niñas de 6 a 11 años.

TABLA 4.5

Efecto de la AUH sobre la continuidad intraanual de la asistencia escolar. Estimación de un modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad de asistir en el último trimestre del ciclo lectivo condicional a que asistía en el primer trimestre. Coeficientes en puntos porcentuales

	RANGO ETARIO		
	6 a 11	12 a 14	15 a 17
Tratamiento*Post	-0,0168	2,199*	4,268
	(0,467)	(1,077)	(2,427)
Tratamiento	-0,461	-5,034***	-3,849**
	(0,272)	(0,966)	(1,025)
Post	-8,406***	-8,592***	-14,80*
	(0,654)	(1,256)	(5,901)
Características del joven y del jefe de hogar	Sí	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí	Sí
Observaciones	7,380	3,790	2,888

Fuente: Estimaciones propias sobre la base de datos de la EPH. Datos anualizados.

Nota: Se reportan las estimaciones de MCO del modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad lineal de continuar asistiendo a la escuela en el último trimestre del año condicional a que asistía en el primer trimestre. Todos los niños, niñas y jóvenes en la muestra de estimación asisten a la escuela en el primer trimestre del ciclo lectivo. La variable dependiente es un indicador binario que vale 1 para aquellos que también asisten en el último trimestre del mismo ciclo lectivo y vale 0 en caso contrario. Los coeficientes que se reportan en la primera fila de la tabla corresponden al término de interacción entre la variable binaria tratamiento (=1 para el grupo tratamiento) y la variable binaria post que indica el período posterior a la AUH (=1 para los años 2010 a 2014), y se interpretan como el impacto causal de la AUH en las tasas de continuidad intraanual. Los coeficientes están expresados en puntos porcentuales. Los modelos incluyen también las variables tratamiento y post en forma aditiva, características de los jóvenes y sus familias (sexo de los jóvenes, edad y edad al cuadrado; del jefe o jefa de hogar: sexo, edad, edad al cuadrado, nivel educativo y estatus laboral; otras características del hogar: cantidad de total de miembros y cantidad de miembros menores de 18 años, ingreso per cápita familiar, hogar monoparental o con ambos padres presentes), además de efectos fijos por región, período y tendencias regionales (interacción de región y año). Los errores estándar robustos agrupados (clustered robust standard errors) *se reportan entre paréntesis. * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01.*

A continuación, profundizamos el análisis explorando si los efectos de la AUH sobre la continuidad intraanual difieren por género. La Tabla 4.6 presenta las estimaciones de los modelos de diferencias en diferencias desagregadas entre varones y mujeres para cada grupo etario. Observamos que el impacto positivo de la AUH sobre la continuidad se debe mayormente al comportamiento de las mujeres. La AUH habría contribuido a aumentar en casi 4 pp la continuidad de las niñas elegibles de 12 a 14 años (en particular de las que todavía están cursando el nivel primario[11]) y en 7 pp la de las jóvenes de 15 a 17 años (que en su gran mayoría están cursando el secundario). Para los varones de 12 a 14 años no hay evidencia de un impacto sobre la continuidad escolar mientras que el efecto estimado para los de 15 a 17 años es positivo, del orden de los 3 pp, aunque no es estadísticamente significativo.

Es interesante vincular este resultado con el que obtuvimos en el apartado 4.1 respecto a las tasas de asistencia al comienzo del ciclo lectivo. Allí encontramos que

11. Este resultado no se reporta en la Tabla pero está a disposición.

la AUH habría impactado sobre la asistencia escolar de los varones de 15 a 17 años, pero no de las mujeres de esa edad. Nuestra interpretación es que, como las tasas de asistencia de las mujeres superan ampliamente las de los varones, posiblemente se requieran mayores incentivos o políticas complementarias que los que provee la AUH para atraer a las jóvenes que no asisten a la escuela. Sin embargo, el análisis de este apartado sugiere que, si bien la AUH no logró un aumento de las tasas de asistencia de las mujeres al comienzo del ciclo lectivo, sí logró disminuir el abandono intraanual entre las estudiantes elegibles. Eventualmente esto debería llevar a que una proporción creciente de esas jóvenes logre graduarse tanto del nivel primario como del secundario. Exploramos este punto en el siguiente apartado.

TABLA 4.6

Efecto de la AUH sobre la continuidad intraanual de la asistencia escolar, por género. Estimación de un modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad de asistir en el último trimestre del ciclo lectivo condicional a que asistía en el primer trimestre.

	Rango etario					
	6 a 11		12 a 14		15 a 17	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Tratamiento*Post	0,272	-0,610	0,383	3,869	3,282	7,047**
	(0,454)	(0,720)	(1,759)	(2,420)	(4,659)	(2,141)
Tratamiento	-0,745***	-0,105	-2,516*	-1,725	-2,799*	-6,150***
	(0,146)	(0,543)	(0,986)	(1,480)	(1,209)	(1,039)
Post	-4,240***	8,380***	6,459*	1,084	-5,991	-60,38***
	(0,716)	(0,688)	(2,987)	(1,350)	(9,196)	(2,555)
Características del joven y del jefe de hogar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	**3,863**	**3,517**	**1,948**	**1,842**	**1,553**	**1,573**

Fuente: Estimaciones propias sobre la base de datos de la EPH. Datos anualizados.

*Nota: Se reportan las estimaciones de MCO del modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad lineal de continuar asistiendo a la escuela en el último trimestre del año condicional a que asistía en el primer trimestre. Todos los niños, niñas y jóvenes en la muestra de estimación asisten a la escuela en el primer trimestre del ciclo lectivo. La variable dependiente es un indicador binario que vale 1 para aquellos que también asisten en el último trimestre del mismo ciclo lectivo y vale 0 en caso contrario. Los coeficientes que se reportan en la primera fila de la tabla corresponden al término de interacción entre la variable binaria tratamiento (=1 para el grupo tratamiento) y la variable binaria post que indica el período posterior a la AUH (=1 para los años 2010 a 2014), y se interpretan como el impacto causal de la AUH en las tasas de continuidad intraanual. Los coeficientes están expresados en puntos porcentuales. Los modelos incluyen también las variables tratamiento y post en forma aditiva, características de los jóvenes y sus familias (sexo de los jóvenes, edad y edad al cuadrado; del jefe o jefa de hogar: sexo, edad, edad al cuadrado, nivel educativo y estatus laboral; otras características del hogar: cantidad de total de miembros y cantidad de miembros menores de 18 años, ingreso per cápita familiar, hogar monoparental o con ambos padres presentes), además de efectos fijos por región, período y tendencias regionales (interacción de región y año). Los errores estándar robustos agrupados (*clustered robust standard errors*) se reportan entre paréntesis. * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01.*

4.3. Conclusión de nivel educativo

En este apartado evaluamos el efecto de la AUH sobre las tasas de conclusión basándonos en la misma metodología de diferencias en diferencias que empleamos en los apartados anteriores. Es decir, comparamos el porcentaje que completa el nivel educativo para la población elegible y no elegible, y evaluamos el cambio en las diferencias entre ambos grupos entre el período previo y el posterior a la implementación del programa.

Idealmente, tal como recomienda la UNESCO (2015), es conveniente computar los indicadores de conclusión de un nivel educativo tomando como referencia a una población que supere entre 3 y 5 años la edad oficial de conclusión de ese nivel, lo que se considera un lapso prudencial que permite la graduación de los alumnos con sobreedad (por repitencia u otras razones). Por ejemplo, la tasa de conclusión del nivel primario, que oficialmente se extiende hasta los 11 o 12 años según la provincia, debería computarse sobre la población con al menos 15 años. Por su parte, en nuestro caso, el límite superior de edad lo impone la condición de elegibilidad de la AUH: menos de 18 años. Por lo tanto, definimos la tasa de conclusión del nivel primario como el porcentaje de adolescentes de entre 15 y 17 años que han completado la escuela primaria. Con el fin de evaluar la robustez de los resultados sobre este indicador, también consideraremos las tasas de conclusión del nivel primario para otros dos grupos etarios: entre 12 y 17 años y entre 12 y 14 años.

Si seguimos la misma lógica, nos encontramos con una limitación para evaluar el impacto de la AUH sobre las tasas de graduación del nivel secundario, debido a que el límite de edad para la elegibilidad del programa coincide con la edad oficial de finalización de ese nivel. Entonces, si bien los adolescentes de 17 años son elegibles, la incidencia de graduados dentro de ese grupo es muy baja, mientras que los jóvenes de 18 años, con mayores chances de haber completado el nivel medio, ya no son elegibles para el programa. Pese a estas limitaciones, procuraremos identificar el efecto de la AUH sobre las tasas de graduación del nivel medio para el grupo de 17 y 18 años.

El Panel A del Gráfico 4.3 muestra la evolución de las tasas de conclusión del nivel primario y secundario durante la última década. Ya en 2004 el porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años que tenían estudios primarios completo sera del 94%, y la cifra siguió aumentando hasta superar el 96% en 2015. Las tasas de conclusión del nivel primario del grupo de 12 a 17 años son, naturalmente, más bajas, pero también exhiben una tendencia creciente en este período.

Para entender la evolución de estos indicadores es importante tener en cuenta el cambio en la organización curricular que implicó la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006. Antes de la reforma, la primaria consistía en tres tramos de Educación General Básica (EGB) de tres años cada uno, es decir, nueve años en total.

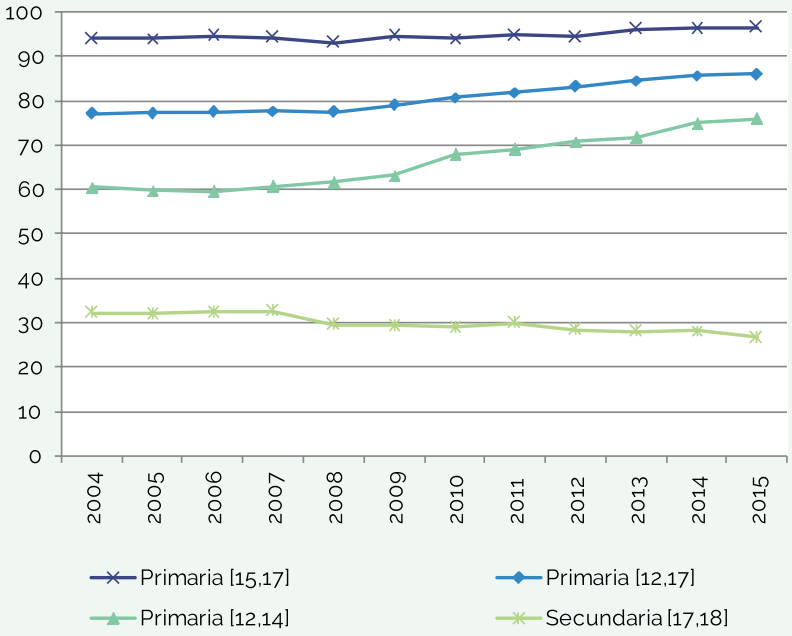
Según el cronograma oficial, un estudiante de 13 años en el primer semestre del año tenía que estar cursando el 8vo año de EGB, por lo que en las encuestas hasta el 2006 le correspondía un nivel educativo de primaria incompleta. Pero, a partir de 2007, después de la reforma del sistema, ese mismo estudiante tendría que estar cursando el 2do año del secundario (si estamos en una provincia como Buenos Aires, que adoptó la estructura de seis años para cada nivel) y el nivel educativo que le corresponde en la EPH es de secundaria incompleta. Naturalmente, esto afecta nuestra estimación de las tasas de conclusión del nivel primario, en especial para los adolescentes más jóvenes. Es decir, parte del aumento que observamos en las series de conclusión de primaria para los grupos de 12 a 14 y de 12 a 17 años se debe a este error de medición, y en menor medida para el grupo de 15 a 17 años, ya que tanto antes como después de la reforma corresponde al nivel medio. Sin embargo, como los errores de medición en las tasas de conclusión del nivel primario afectan tanto al grupo de elegibles como al grupo de control, no deberían generar problemas para la correcta estimación del efecto de la AUH mediante un modelo de diferencias en diferencias. Intuitivamente, el cambio en la organización de los niveles educativos a partir de 2006 afecta de la misma forma al grupo control y al grupo tratamiento, por lo que su efecto se cancela al evaluar la diferencia entre los dos grupos.

En contraste, y tal como anticipamos, menos de uno cada cuatro jóvenes de entre 17 y 18 años tiene estudios secundarios completos y pareciera haber cierto deterioro del indicador en la última década. Como muestra el Panel B del Gráfico, los patrones de evolución temporal de las series son similares cuando nos concentramos en los jóvenes de los hogares más pobres, aunque en este caso las tasas de graduación son más bajas. La mayor diferencia se da en el nivel secundario, caracterizado por altos niveles de deserción, problema especialmente grave entre los jóvenes de los hogares más pobres.

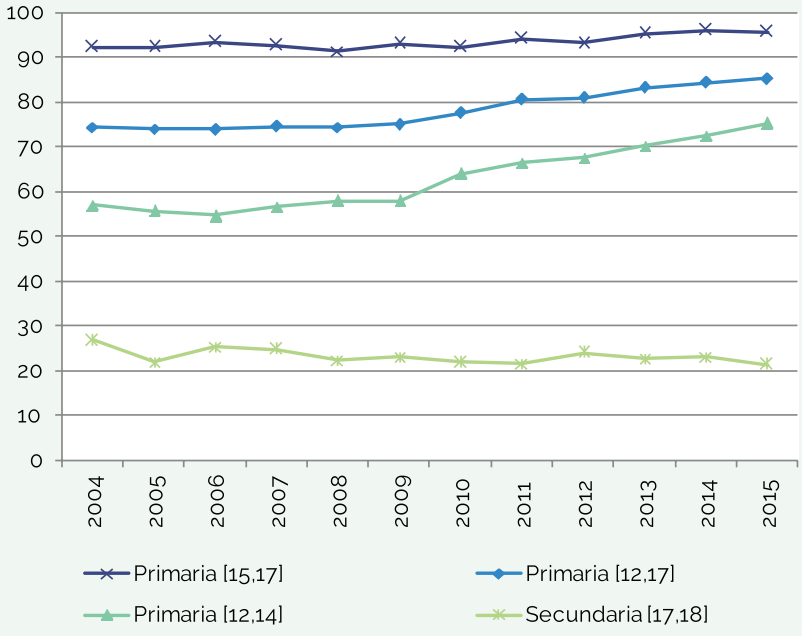
GRÁFICO 4.3

Evolución de las tasas de conclusión del nivel primario y secundario

A. Todos los jóvenes



B. Jóvenes de los primeros 4 deciles



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la EPH (tasas estimadas para el primer semestre de cada año en base a información trimestral).

Nota: Deciles de la distribución del ingreso per cápita familiar.Las tasas de conclusión del nivel secundario se computan sobre el total de jóvenes de 17 y 18 años que al menos tienen primaria completa.

Si la AUH fuera la causante del aumento en las tasas de conclusión de la escuela primaria que observamos en los gráficos anteriores, el efecto debería estar concentrado en la población elegible para el programa, pero no en los jóvenes de hogares formales. La Tabla 4.7 reporta las tasas de graduación de los jóvenes más pobres (últimos cuatro deciles de la distribución del ingreso per cápita familiar), diferenciando el grupo de elegibles para el programa (grupo tratamiento) del grupo de no elegibles (grupo de control). Los Paneles A y B de la Tabla muestran que el aumento en las tasas de graduación primaria se dio tanto para el grupo control como para el grupo tratamiento, pero fue más intenso para este último. Según estas estimaciones preliminares, puede atribuirse a la AUH un aumento extra de las tasas de graduación para los jóvenes elegibles de 12 a 17 años de 1,3 pp y de 1 pp si nos concentramos en el grupo de 15 a 17 años.

TABLA 4.7

Tasas de conclusión de nivel educativo, grupos tratamiento y control

A. TASAS DE CONCLUSIÓN DEL NIVEL PRIMARIO, GRUPO DE 15 A 17 AÑOS			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	94,9	90,2	-4,8
Después AUH	97,1	93,3	-3,8
Diferencia (después-antes)	**2,2**	**3,2**	**1,0**

B. TASAS DE CONCLUSIÓN DEL NIVEL PRIMARIO, GRUPO DE 12 A 17 AÑOS			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	81,1	74,8	-6,4
Después AUH	88,2	83,1	-5,0
Diferencia (después-antes)	**7,0**	**8,4**	**1,3**

C. TASAS DE CONCLUSIÓN DEL NIVEL SECUNDARIO, GRUPO DE 17 Y 18 AÑOS*			
	Control (i)	**Tratados (ii)**	**(ii)-(i)**
Antes AUH	21,9	17,3	-4,6
Después AUH	21,3	16,4	-4,9
Diferencia (después-antes)	**-0,5**	**-0,9**	**-0,3**

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la EPH (tasas anuales en base a información trimestral).

Nota: El grupo tratamiento incluye jóvenes cuyos padres son elegibles para recibir la AUH: inactivos, desocupados, informales o trabajadores por cuenta propia; también trabajadores formales del sector de servicios domésticos. El grupo control incluye hijos con al menos uno de los padres con trabajo registrado (con derecho a percibir beneficios previsionales). En ambos grupos se consideran solo los jóvenes del 40% más pobre (últimos cuatro deciles) de la distribución del ingreso per cápita familiar.

**Las tasas de conclusión del nivel secundario se computan sobre el total de jóvenes de 17 y 18 años que al menos tienen primaria completa.*

El Panel C de la Tabla 4.7, en cambio, sugiere que la AUH no habría tenido un impacto significativo en las tasas de conclusión del nivel secundario para el grupo de 17 y 18 años de edad. Es decir, para los jóvenes con la edad oficial de finalización del colegio secundario, las tasas de conclusión prácticamente no cambiaron y, en todo caso, no hay diferencias significativas entre los cambios del grupo tratamiento y el grupo control. En este punto volvemos a enfatizar las aclaraciones hechas antes: que no haya un efecto de la AUH en las tasas de conclusión de este grupo etario no implica que no pueda haberlo si tomáramos un grupo de referencia que permita medir también la graduación de aquellos con sobreedad. Lamentablemente, no podemos evaluar esta hipótesis con los datos disponibles.

En general, estos resultados se mantienen cuando evaluamos las diferencias en diferencias en un contexto de regresión multivariada como el que usamos en los apartados 4.1 y 4.2. Según los resultados de estas estimaciones, la AUH habría contribuido a un aumento significativo de 1,4 pp en las tasas de conclusión del nivel primario para los jóvenes elegibles de entre 15 y 17 años (columna 3 de Tabla 4.8). El impacto estimado es todavía más fuerte para los elegibles más jóvenes (grupo de 12 a 14 años), para quienes la AUH habría implicado un efecto de 2 pp sobre las tasas de conclusión de la escuela primaria.

El efecto estimado sobre las tasas de graduación secundaria es más bajo, de menos de 1 punto porcentual, y si bien es significativo en la especificación que se presenta en la última columna de la Tabla 4.8, el resultado es poco robusto a variaciones en la especificación del modelo.

TABLA 4.8

Efecto de la AUH sobre la probabilidad de conclusión del nivel educativo

Estimación de un modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad de haber completado el nivel educativo. Coeficientes en puntos porcentuales.

	(1) Primaria (12 a 17)	(2) Primaria (12 a 14)	(3) Primaria (15 a 17)	(4) Secundaria (17 a 18)
Tratamiento*Post	1,626**	2,084*	1,356**	0,965*
	(0,569)	(0,843)	(0,436)	(0,421)
Tratamiento	-3,663***	-4,480***	-2,793***	-2,554***
	(0,521)	(0,907)	(0,265)	(0,315)
Post	7,377***	2,278***	1,929**	-18,10***
	(0,635)	(0,547)	(0,599)	(1,268)
Características del joven y del jefe de hogar	Sí	Sí	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	182,754	93,480	89,274	54,207

Fuente: Estimaciones propias sobre la base de datos de la EPH. Datos anualizados.

*Nota: Se reportan las estimaciones de MCO del modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad lineal de haber completado el nivel educativo primario (columnas 1 y 2) y secundario (columna 3). Las muestras difieren en la edad de los jóvenes: para la columna 1 se consideran jóvenes entre los 12 y los 17 años inclusive; para la columna 2, jóvenes de 15 a 17 años inclusive; y para la columna 3, jóvenes de 17 y 18 años de edad con al menos nivel primario completo. La variable dependiente en las columnas 1 y 2 es un indicador binario que vale 1 para los jóvenes que completaron el nivel primario. La variable dependiente para la columna 3 es un indicador binario que vale 1 para los jóvenes que completaron el nivel secundario.Los coeficientes que se reportan en la primera fila de la tabla corresponden al término de interacción entre la variable binaria tratamiento (=1 para el grupo tratamiento) y la variable binaria post que indica el período posterior a la AUH (=1 para los años 2010 a 2014), y se interpretan como el impacto causal de la AUH en las tasas de graduación. Los coeficientes están expresados en puntos porcentuales. Los modelos incluyen también las variables tratamiento y post en forma aditiva, características de los jóvenes y sus familias (sexo de los jóvenes, edad y edad al cuadrado; del jefe o jefa de hogar: sexo, edad, edad al cuadrado, nivel educativo y estatus laboral; otras características del hogar: cantidad de total de miembros y cantidad de miembros menores de 18 años, ingreso per cápita familiar, hogar monoparental o con ambos padres presentes), además de efectos fijos por región, período y tendencias regionales (interacción de región y año). Los errores estándar robustos agrupados (*clustered robust standard errors*) se reportan entre paréntesis. * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01.*

La Tabla 4.9 explora si el efecto de la AUH sobre las tasas de conclusión de la primaria varía por género. La AUH habría causado un aumento de 1,6 pp en la tasa de conclusión de la escuela primaria de los jóvenes elegibles de 12 a 17 años, independientemente del género (dos primeras columnas de la Tabla 4.9). Sin embargo, esta aparente homogeneidad del efecto entre varones y mujeres desaparece cuando desagregamos el análisis por edad (cuatro últimas columnas de la Tabla 4.9). Para edades de 12 a 14 años,el impacto es más fuerte en las mujeres, de 2,8 pp, el doble que para los varones. En cambio, para las edades de 15 a 17, mientras que el efecto sigue siendo positivo y significativo para los varones (2 pp) no hay evidencia de efecto para las mujeres (la magnitud es de apenas medio punto porcentual y no es estadísticamente significativo). Es decir, la AUH estaría aumentando las chances de que los varones y mujeres elegibles completen la escuela primaria. Para las mujeres esto se materializa con poca sobreedad (entre los 12 y los 14 años) mientras que para los varones el efecto se extiende hasta los 17 años.

TABLA 4.9.

Efecto de la AUH sobre la probabilidad de conclusión de la primaria, por género y grupo de edad. Estimación de un modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad de haber completado el nivel educativo. Coeficientes en puntos porcentuales.

	Primaria (12 a 17)		Primaria (12 a 14)		Primaria (15 a 17)	
	Mujeres	**Varones**	**Mujeres**	**Varones**	**Mujeres**	**Varones**
Tratamiento*Post	1,625*	1,575**	2,836*	1,371*	0,563	2,055***
	(0,705)	(0,554)	(1,137)	(0,674)	(0,562)	(0,443)
Tratamiento	-3,080***	-4,206***	-4,304**	-4,634***	-1,682***	-3,852***
	(0,565)	(0,522)	(1,182)	(0,780)	(0,251)	(0,435)
Post	2,485***	8,187***	5,679***	-0,126	-0,638	-2,650***
	(0,499)	(0,276)	(0,675)	(0,516)	(0,491)	(0,300)
Características del joven y del jefe de hogar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Otras características del hogar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos: región, año y tendencias regionales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	89,522	93,232	45,900	47,580	43,622	45,652

Fuente: Estimaciones propias sobre la base de datos de la EPH.

*Nota: Se reportan las estimaciones de MCO del modelo de diferencias en diferencias de la probabilidad lineal de haber completado el nivel primario para varones y mujeres para dos grupos etarios: entre 12 y 17 años (columnas 1 y 2) y entre 12 y 17 años (columnas 3 y 4). La variable dependiente es un indicador binario que vale 1 para los jóvenes que completaron el nivel primario. Los coeficientes que se reportan en la primera fila de la tabla corresponden al término de interacción entre la variable binaria tratamiento (=1 para el grupo tratamiento) y la variable binaria post que indica el período posterior a la AUH (=1 para los años 2010 a 2014), y se interpretan como el impacto causal de la AUH en las tasas de graduación. Los coeficientes están expresados en puntos porcentuales. Los modelos incluyen también las variables tratamiento y post en forma aditiva, características de los jóvenes y sus familias (sexo de los jóvenes, edad y edad al cuadrado; del jefe o jefa de hogar: sexo, edad, edad al cuadrado, nivel educativo y estatus laboral; otras características del hogar: cantidad de total de miembros y cantidad de miembros menores de 18 años, ingreso per cápita familiar, hogar monoparental o con ambos padres presentes), además de efectos fijos por región, año y tendencias regionales (interacción de región y año). Los errores estándar robustos agrupados (*clustered robust standard errors*) se reportan entre paréntesis. * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01.*

5. RESUMEN Y DISCUSIÓN FINAL

En este informe analizamos el diseño, la implementación y los efectos de las condicionalidades educativas de la AUH, que consisten en que "desde los 5 años hasta los 18 años, deberá acreditarse [...] la concurrencia de los menores obligatoriamente a establecimientos educativos públicos" y que los titulares deben acreditar que los destinatarios cumplieron con las condicionalidades para cobrar el 20% acumulado durante el año previo y para evitar ser suspendidos del programa.

La AUH, entonces, podría tener impacto en la educación de los niños, niñas y jóvenes destinatarios como consecuencia de los mayores ingresos familiares producto de las transferencias y por los incentivos introducidos por las condicionalidades educativas. De acuerdo con la revisión de la experiencia internacional de la sección 3, los programas de transferencias condicionadas por lo general tienen efectos positivos sobre indicadores de acceso al sistema educativo, como matriculación y asistencia a la escuela. Estos efectos suelen ser particularmente importantes entre los niños más pobres, cuyas tasas de matriculación al inicio son las más bajas, y también para los años escolares más avanzados del secundario y en años de transición de nivel, que es cuando el problema de abandono suele ser más grave. También el impacto suele ser mayor cuanto mayores los montos de las transferencias. Por su parte, hay poca evidencia de mejoras en resultados educativos "finales", tales como años de escolaridad completados o desempeño en pruebas de aprendizaje.

A la luz de esa experiencia internacional, en la sección 4 procedemos a evaluar el impacto de la AUH sobre las tasas de asistencia a la escuela, sobre la continuidad intraanual de la asistencia y sobre la probabilidad de graduación en los niveles primario y secundario. A tal fin aplicamos la metodología de diferencias en diferencias, que consiste en comparar al grupo de niños y niñas elegibles con los no elegibles, tanto antes como después de la implementación de la AUH (períodos 2004-2009 y 2010-2014 respectivamente). Para este análisis se emplean datos de la Encuesta Permanente de Hogares.

Como resultado general, no encontramos efectos sobre los resultados educativos para los niños y niñas entre 6 y 11 años, pero sí hay evidencia de un impacto positivo para el grupo de elegibles de al menos 12 años, con importantes diferencias por género.

Para las mujeres, la AUH estaría contribuyendo a la continuidad de la asistencia escolar durante el ciclo lectivo. Como consecuencia, para las niñas cursando primaria con un par de años de sobreedad aumentan sus chances de completar el nivel entre los 12 y 14 años. A partir de esto, podríamos esperar un efecto positivo también sobre las tasas de asistencia al secundario, pero la evidencia sugiere que los incentivos que aporta la AUH no alcanzan para atraer a la escuela a las jóvenes que están fuera del

sistema educativo. Para las que sí asisten al nivel medio, la AUH estaría contribuyendo a reducir la deserción intraanual y a aumentar las chances de graduarse a los 17 o 18 años, es decir, en el plazo teórico para ese nivel

En cuanto a los varones, encontramos evidencia de que la AUH sí habría contribuido a aumentar las tasas de asistencia al secundario del grupo de 15 a 17 años y una parte de ese efecto puede deberse al impacto positivo que tuvo la AUH sobre las tasas de conclusión de la primaria de los varones a partir de los 12 años. Con los datos disponibles, no encontramos evidencia robusta de que la AUH contribuya a una disminución de la deserción de los varones elegibles en el secundario o a un aumento de sus chances de graduarse de ese nivel en los plazos teóricos (17 o 18 años).

Estos resultados están en línea con la evidencia internacional analizada en la sección 3. En primer lugar, el impacto en las tasas de asistencia es menor o directamente está ausente para los grupos con niveles iniciales de asistencia más altos. Tal es el caso de los niños y niñas hasta los 14 años, que presentan tasas de asistencia casi perfectas previo a la implementación de la AUH. Para conseguir un impacto sobre tasas de asistencia a primaria y secundaria básica se requiere atraer a la escuela (o mantener en ella) a un grupo muy pequeño pero muy vulnerable, lo que seguramente requiere un esfuerzo mucho mayor y focalizado, con una política que complemente las transferencias monetarias con otras medidas de acompañamiento y apoyo a los niños y niñas, y a sus familias. Algo similar ocurre con las mujeres, cuyos niveles de asistencia iniciales están muy por encima de los de los hombres. La evidencia sugiere que la AUH no es suficiente para atraer a las niñas y jóvenes más vulnerables que todavía están fuera del sistema educativo, aunque sí estaría contribuyendo a mejorar las trayectorias educativas de las que asisten, reduciendo la deserción intraanual y aumentando las chances de graduarse en plazos no muy alejados de los teóricos.

Estos resultados sugieren que, si bien la AUH ha contribuido a mejorar algunos indicadores educativos, hay espacio para potenciar sus efectos. A continuación, listamos algunas recomendaciones en este sentido.

- **Penalidad por no cumplimiento de las condicionalidades.** La normativa vigente establece que la no acreditación de las condicionalidades implica la pérdida automática del 20% acumulado el año anterior y la suspensión del programa. Sobre este último punto, vemos que sistemáticamente se busca evitar mediante prórrogas y excepciones, lo que resulta moralmente deseable. Nuestros resultados sugieren que el programa, tal como está siendo implementado, tiene efectos positivos sobre la asistencia escolar y otros indicadores relevantes. Entonces parece razonable conciliar la normativa con la práctica de dejar como única penalidad por el incumplimiento de la condicionalidad la pérdida automática del 20% acumulado. Desde una perspectiva de derechos, la suspensión del programa no debería usarse como penalidad ante una señal que, ante todo, informa al Estado de una situación de profunda vulnerabilidad.

- **Asistencia a establecimientos privados.** La condición de escolarización exige la concurrencia a establecimientos públicos, aunque en la práctica se fijaron criterios de excepción que se repitieron en el tiempo permitiendo la asistencia a establecimientos privados con 100% de subsidio estatal y cuota cero, o que sean la única oferta educativa en la zona. Resulta deseable, también en este caso, conciliar la práctica con la normativa escrita.

- **Articulación con políticas más focalizadas de acompañamiento a los destinatarios.** El no cumplimiento de las condicionalidades suele ser una clara señal de vulnerabilidad y de la necesidad de profundizar la política social mediante acciones que complementen la mera transferencia de ingresos, empezando por visitas de asistentes sociales. Una ventaja de la AUH es que la instancia obligatoria de presentación anual de la libreta minimiza los costos típicamente asociados a los mecanismos de focalización.

- **Subsidios complementarios focalizados.** En línea con lo anterior, podría evaluarse necesario complementar las transferencias de la AUH con otro tipo de subsidios en lugar de decretar la incompatibilidad del programa con cualquier otra política social de transferencias. De la evidencia internacional surge que el impacto de los programas de transferencias condicionadas crece con el monto de las transferencias. De hecho, nuestros resultados sugieren que la AUH habría tenido un efecto mayor sobre la probabilidad de asistir a la escuela en los hogares con más hijos elegibles, que son los que reciben más dinero. Entonces, un subsidio complementario focalizado en los grupos identificados como más vulnerables podría contribuir al compromiso con el cumplimiento de las condicionalidades del programa.

- **Condiciones o incentivos extras por el cumplimiento de logros educativos como promoción o la graduación.** La AUH exige como única condicionalidad educativa la asistencia a la escuela. Evidencia para otros programas indica que la imposición de condicionalidades sobre los logros escolares más allá de las condiciones de asistencia estándar (por ejemplo, progresión escolar), se asocia con mayores niveles de matrícula y asistencia.

- **Información precisa, clara y accesible.** Por último, pero no menos importante, creemos que es necesario un mayor esfuerzo para que la comunicación con los titulares, destinatarios e interesados en general sea lo más precisa, clara y accesible posible. Encontramos mucha información imprecisa, desactualizada y hasta contradictoria en el proceso de revisar normativas y de buscar información en la página web y en distintas oficinas de la ANSES.

Bibliografía

Ahmed, A., Gilligan, D., Kudat, A., Colasan, R., Tatlidil, H. y Ozbilgin, B. (2006). *Interim impact evaluation of the conditional cash transfer program in Turkey: A quantitative assessment,* Washington D.C: International Food Policy Research Institute.

Amarante, V., Ferrando, M. y Vigorito, A. (2011). School Attendance, Child Labor and Cash Transfers. An Impact Evaluation of PANES. *Poverty and Economic Policy Research Working Paper,22.*

Angrist, J. y Pischke, J. (2009). Mostly Harmless Econometrics. An Empiricist's Companion. Princeton: Princeton University Press.

Arraiz, I. y Rozo, S. V. (2011). "Same Bureaucracy, Different Outcomes in Human Capital? How indigenous and rural non-indigenous areas in Panama responded to the CCT", Office of Evaluation and Oversight Working Paper, (03/11).

Attanasio, O., Fitzsimmons, E. y Gómez, A. (2005). "The impact of a conditional education subsidy on school enrollment in Colombia", The Institute of Fiscal Studies, Report Summary Familias, 1.

Attanasio, O., Fitzsimons, E., Gómez, A., Gutiérrez, M. I., Meghir, C. y Mesnard, A. (2010). Children's Schooling and Work in the Presence of a Conditional Cash Transfer Program in Rural Colombia ", Economic Development and Cultural Change, 58(2), pp. 181-210. doi: 10.1086/648188.

Attanasio, O., Meghir, C. y Santiago, A. (2012). Education choices in Mexico: using a structural model and a randomized experiment to evaluate Progresa, *The Review of Economic Studies, 79*(1), 37-66.

Attanasio, O., Meghir, C. y Vera-Hernández, M. (2004). Baseline report on the evaluation of familias en acción. *Report Summary Familias.* The Institute of Fiscal Studies.

Baez, J. E. y Camacho, A. (2011). Assessing the long-term effects of conditional cash transfers on human capital: evidence from Colombia. *The World Bank,5681.*

Behrman, J. R., Gallardo-Garcia, J., Parker, S. W., Todd, P. E. y Vélez-Grajales, V. (2012). Are conditional cash transfers effective in urban areas? Evidence from Mexico. *Education economics, 20*(3), 233-259.

Behrman, J. R., Parker, S. W. y Todd, P. E. (2011). Do conditional cash transfers for schooling generate lasting benefits? A five-year followup of PROGRESA/Oportunidades. *Journal of Human Resources, 46*(1), 93-122.

Behrman, J. R., Segupta, P. y Todd, P. (2001). Progressing Through Progresa: An Impact Assessment of a School Subsidy Experiment. *SSRN Working Paper Series.*

Bertrand, M., Duflo, E. y Mullainathan S. (2004). How Much Should We Trust Difference-in- Difference Estimates? *Quarterly Journal of Economics, 119*(1), 249-275.

Bertranou, F. (2010). *Aportes para la construcción de un piso de protección social en Argentina: El caso de las asignaciones familiares.* Buenos Aires: OIT.

Borraz, F. y González, N. (2009). Impact of the Uruguayan conditional cash transfer program, *Cuadernos de Economía, 46*(134), 243-271.

Cameron, L. (2009). Can a public scholarship program successfully reduce school drop-outs in a time of economic crisis? Evidence from Indonesia, *Economics of Education Review,28*(3), 308-317.

Card, D. (1990). The Impact of the Mariel Boatlift on the Miami Labor Market. *Industrial and Labor Relations Review, 43*(2), 245-257.

Card, D. y Krueger, A. (1994). Minimum Wages and Employment: A case of Study of the Fast-Food industry in New Jersey and Pennsylvania. *American Economic Review, 84*, 772-793.

Cecchini, S. (2014). Educación, Programas de Transferencias Condicionadas y Protección Social en América Latina y el Caribe. En M. Feijóo y M. Poggi (eds.), *Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la Inclusión.* IIPE-UNESCO.

Cecchini, S. y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos.* Libros de la CEPAL.

Chaudhury, N. y Parajuli, D. (2010). Conditional cash transfers and female schooling: the impact of the female school stipend programme on public school enrolments in Punjab, Pakistan. *Applied Economics, 42*(28), 3.565-3.583.

Cireno, F., Silva, J. y Proença, R. (2013). Condicionalidades, desempenho e percurso escolar de beneficiários do programa bolsa familia. *International Policy Centre for Inclusive Growth, 241.*

D'Elia, V. y Navarro, A. (2011). The impact of the Universal Child Allowance on Argentina´s Children Schooling Gap.*Proceedings of the AAEP.*

D'Elia, V., Calabria, A., Calero, A., Gaiada. J. yRottenschweiler. S. (2010). 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), 260.*

Dammert, A. C. (2009). Heterogeneous impacts of conditional cash transfers: Evidence from Nicaragua.Economic *Development and Cultural Change, 58*(1), 53-83.

De Brauw, A. y Gilligan, D. (2011). Using the regression discontinuity design with implicit partitions: The impacts of comunidades solidarias rurales on schooling in El Salvador. *International Food Policy Research Institute, 1.116.*

De Brauw, A. y Hoddinott, J. (2011). Must conditional cash transfer programs be conditioned to be effective? The impact of conditioning transfers on school enrollment in Mexico. *Journal of development Economics, 96*(2), 359-370.

De Brauw, A., Gilligan, D. O., Hoddinott, J. F. y Roy, S. (2014). The Impact of Bolsa Família on Schooling: Girls Advantage Increases and Older Children Gain. *International Food Policy Research Institute, 1319.*

De Janvry, A., Finan, F. y Sadoulet, E. (2006). *Evaluating Brazil's Bolsa Escola program: Impact on schooling and municipal roles*. Berkeley: University of California.

Duflo, E., Glennerster, R.yKremer, M. (2006). Using Randomization in Development Economics Research: A Toolkit. *NBER Technical Working Paper,333.*

Duryea, S. y Morrison, A. (2004). The Effect of Conditional Transfers on School Performance and Child Labor: Evidence from an Ex-Post Impact Evaluation in Costa Rica. *Inter-American Development Bank, Research Department, 4359.*

Edo, M., Marchionni, M. & Garganta, S. (2017) "Compulsory education laws or incentives from Conditional Cash Transfer programs? Explaining the rise in secondary school attendance rate in Argentina". *Education Policy Analysis Archives, 25*(76), July 2017. ISSN 1068-2341. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2596

Filmer, D. y Schady, N. (2008). Getting girls into school: Evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic development and cultural change, 56(3), 581-617.*

Filmer, D. y Schady, N. (2009b). School enrollment, selection and test scores. *World Bank Policy Research Working Paper Series, 4.998.*

Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F., Grosh, M., Keleher, N., Olinto, P. y Skoufias, E. (2009). Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty. *World Bank Publications, The World Bank, 2.597.*

Galasso, E. (2006). *With their effort and one opportunity: Alleviating extreme poverty in Chile.* Documento no publicado. Washington D.C.: Banco Mundial.

Galiani, S. y McEwan, P. J. (2013). The heterogeneous impact of conditional cash transfers. *Journal of Public Economics, 103, 85-96.*

Garcia, S. y Hill, J. (2010). Impact of conditional cash transfers on children's school achievement: evidence from Colombia. *Journal of Development Effectiveness, 2*(1), 117-137.

Garganta, S., Gasparini, L., Marchionni, M. y Tappata, M. (2017). The Effects of Cash Transfers on Fertility: Evidence from Argentina. *Population Research and Policy Review.* (36)1, 1-24. doi:10.1007/s11113-016-9.417-x.

Gasparini, L. y Cruces, G. (2010). Las asignaciones universales por hijo en Argentina: Impacto, discusión y alternativas. *Económica, 56*, 145-186.

Gitter, S. R. y Barham, B. L. (2009). Conditional cash transfers, shocks, and school enrolment in Nicaragua. *The Journal of Development Studies, 45*(10), 1.747-1.767.

Glewwe, P. y Kassouf, A. L. (2012). The impact of the Bolsa Escola/Familia conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil. *Journal of development Economics, 97*(2), 505-517.

Glewwe, P. y Olinto, P. (2004). *Evaluating the impact of conditional cash transfers on schooling: An experimental analysis of Honduras' PRAF program.* Documento no publicado. University of Minnesota.

Groisman, F., Bossert, F. y Sconfienza, M. E. (2014). Políticas de protección social y participación económica de la población en Argentina (2003-2010). *Desarrollo Económico,* 202-203.

Jiménez, M. y Jiménez, M. (2015). Asistencia escolar y participación laboral de los adolescentes en Argentina: el impacto de la Asignación Universal por Hijo. *Documento de Trabajo de la Oficina de País de la OIT para la Argentina,11.*

---------- (2016). Efectos del programa Asignación Universal por Hijo en la deserción escolar adolescente. *Cuadernos de Economía, 35*(69), 709-752.

Khandker, S., Pitt, M. y Fuwa, N. (2003). Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend Program in Bangladesh. *University Library of Munich, 23688*. Munich.

Levy, D. y Ohls, J. (2007). Evaluation of Jamaica's PATH Program: Final Report. *Mathematica Policy Research*. Washington, D.C.

Lustig, N., Jaramillo, M., Pessino, C., y Scott, J. (2012). *Commitment to Equity: An Assessment of Fiscal Policies in Argentina, Mexico and Peru.* Disponible en www.mimeo.com.

Macours, K., Schady, N. y Vakis, R. (2008). Cash transfers, behavioral changes, and the cognitive development of young children: Evidence from a randomized experiment. *Policy Research Working Paper, 4.759.*

Maluccio, J. A., Murphy, A. y Regalia, F. (2010). Does supply matter? Initial schooling conditions and the effectiveness of conditional cash transfers for grade progression in Nicaragua. *Journal of development effectiveness, 2(1),* 87-116.

Maluccio, J. y Flores, R. (2004). Impact evaluation of a conditional cash transfer program., *International Food Policy Research Institute, 184.*

Martorano, B. y Sanfilippo, M. (2012). Innovative features in poverty reduction programmes: An impact evaluation of Chile Solidario on households and children. *Journal of International Development, 24*(8), 1.030-1.041.

Melo, R. D. M. S. y Duarte, G. B. (2010). Impacto do Programa Bolsa Família sobre a frequência escolar: o caso da agricultura familiar no Nordeste do Brasil. *Revista de Economia e Sociologia Rural, 48*(3), 635-657.

Oosterbeek, H., Ponce, J. y Schady, N. (2008). The Impact of Cash Transfers on School Enrollment: Evidence from Ecuador. *World Bank Policy Research Working Paper Series, 4.645.*

Parker, S. (2003). Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción escolar: primaria, secundaria y media superior. En SEDESOL/CIESAS/INSP, *Resultados de la evaluación externa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades 2002.* SEDESOL: México DF.

Parker, S. W., Todd, P. E. y Wolpin, K. (2006). *Within-family program effect estimators: The impact of Oportunidades on schooling in Mexico.* Universidad de Pennsylvania. Disponible en www.mimeo.com.

Paz, J. y Golovanevsky, L. (2014). *Asignación Universal por Hijo. Una aproximación a sus efectos sobre los hogares*. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo, Universidad Nacional de Jujuy y Red SIMEL.

Perova, E. y Vakis, R. (2009). Welfare impacts of the "Juntos" Program in Peru: Evidence from a non-experimental evaluation. *The World Bank, 1-59.*

Perova, E. y Vakis, R. (2012). 5 years in Juntos: new evidence on the program's short and long-term impacts. *Economía, 35*(69), 53.

Ponce, J. y Bedi, A. S. (2010). The impact of a cash transfer program on cognitive achievement: The Bono de Desarrollo Humano of Ecuador. *Economics of Education Review, 29*(1), 116-125.

Raymond, M. y Sadoulet, E. (2003). Educational grants closing the gap in schooling attainment between poor and non-poor. *Department of Agricultural & Resource Economics.* UCB.

Rofman, R. y Oliveri, M. (2011). Las Políticas de Protección social y su impacto en la distribución del Ingreso en Argentina. *Working Paper Series on Social Policy, 6.* World Bank.

Saavedra, J. E. y García, S. (2012). Impacts of conditional cash transfer programs on educational outcomes in developing countries: a meta-analysis. *RAND Labor and Population Working Paper Series, 921-1.*

Saavedra, J.E. yGarcía, S. (2012). Impacts of Conditional Cash Transfer Programs on Educational Outcomes in Developing Countries: A Meta-analysis. *Rand Working Paper Series.*

Schady, N. R. y Araujo, M. (2006). Cash transfers, conditions, school enrollment, and child work: Evidence from a randomized experiment in Ecuador. *World Bank Publications, 3.*

Schaffland, E. (2012). Conditional Cash Transfers in Brazil: Treatment Evaluation of the "Bolsa Família" Program on Education. *Courant Research Centre PEG, 84.*

Schultz, T. P. (2004). School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa poverty program. *Journal of development Economics, 74*(1), 199-250.

Skoufias, E. y McClafferty, B. (2001). Is Progresa Working?: Summary of the Results of an Evaluation by IFPRI. *International Food Policy Research Institute, 118.*

Skoufias, E., y Parker, S. (2001). Conditional Cash Transfers and Their Impact on Child Work and Schooling: Evidence from the PROGRESA Program in Mexico. *Economía 2*(1), 45-96.

Soares, F., Ribas, R. y Hirata, G. (2008). Achievements and Shortfalls of Conditional Cash Transfers: Impact Evaluation of Paraguay's Tekoporã Programme. *International Policy Centre for Inclusive Growth, 3.*

Sosa Escudero, W. and Marchionni. M. (1999). *Household Structure, Gender and the Economic Determinants of School Attendance in Argentina.* Presentado en Anales de la Asociación Argentina de Economía Política, XXXIV Reunión Anual, Rosario, Argentina.

Sparrow, R. (2007). Protecting education for the poor in times of crisis: an evaluation of a scholarship programme in Indonesia. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 69*(1), 99-122.

Teixeira, C., Soares, F., Ribas, R., Silva, E. y Hirata, G. (2011). Externality and Behavioural Change Effects of a Non-Randomised CCT Programme: Heterogeneous Impact on the Demand for Health and Education. *International Policy Centre for Inclusive Growth, 82.*

UNESCO (2015). *Indicadores Temáticos para el Monitoreo de la Agenda Educativa 2030. Propuesta del Grupo Consultivo Técnico. (Informe Técnico).* Instituto de Estadística.

APÉNDICE 1

TABLA 3.1

Las condicionalidades educativas en distintos CCT del mundo

América Latina y el Caribe

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
Argentina	Asignación Universal por Hijo para Protección Social	Niños de entre 5 y 18 años	Acreditación de alumno regular	Las condicionalidades se registran y verifican en la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación	Retención del 20% de la transferencia hasta acreditación de condicionalidad
Belice	Building Opportunities for Our Social Transformation, BOOST	Niños menores de 18 años	Asistencia escolar mínima de 85%		
Bolivia	Bono Juancito Pinto	Niños menores de 18 años cursando hasta 8vo año de primaria de la educación regular, 3ro de secundaria comunitaria productiva y educación juvenil alternativa. Alumnos de la educación especial sin límite de edad	Asistencia escolar mínima de 80%	Las escuelas deben presentar sus registros de inscripción a la oficina del gobierno del distrito	Las unidades educativas que no presenten las calificaciones no serán beneficiadas con el bono
Brasil	Bolsa Família/ Beneficio básico y variable	Niños de entre 6 y 15 años	Asistencia escolar mínima de 85%	Los municipios consolidan la información de asistencia, luego la Caixa Econômica Federal consolida y pasa la información al Ministerio de Educación y al programa Bolsa Familia en el Ministerio de Desarrollo Social.	Primer incumplimiento: advertencia, no afecta la percepción de la prestación. Segundo incumplimiento: beneficio bloqueado durante 1 mes. Tercer incumplimiento: beneficio suspendido por 2 meses. Cuarto registro de incumplimiento: el beneficio puede ser cancelado
	Bolsa Família/ Beneficio variable vinculado a adolescentes	Niños de entre 16 y 17 años	Asistencia escolar mínima del 75%		Primer incumplimiento: alerta. Segundo incumplimiento: el beneficio es suspendido por 60 días. Tercer incumplimiento: el beneficio puede ser cancelado

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
Chile	Chile Solidario	Niños de entre 6 y 18 años	Matrícula en establecimiento educacional reconocido por el Ministerio de Educación y asistencia mínima del 85%	Reuniones periódicas con el trabajador social para monitorear el progreso hacia las metas no cumplidas	Cancelación del beneficio en caso de incumplimiento reiterado del compromiso de participación o no cobro del bono durante 6 meses continuados
	Ingreso ético Familiar/transferencia condicionada	Ninos y adolescentes menores de 18 años que estén entre 5to básico y 4to medio	Matrícula en establecimiento educacional reconocido por el Ministerio de Educacion y asistencia mínima del 90% en los niveles de educación básica y del 85% en los niveles de educacion media	Las escuelas deben presentar sus registros de inscripción y asistencia	Personas que no acrediten los requisitos no serán beneficiados con el bono
	Ingreso etico Familiar/ Bono Logro Escolar	Ninos y adolescentes menores de 18 años que esten entre 5to básico y 4to medio	Pertenecer al 15% de mejores notas de su promoción		
	Ingreso ético Familiar/Bono Graduación Ensenanza Media	Mayores de 24 años	Obtener licencia de ensenanza media o equivalente en un establecimiento educacional reconocido por el Ministerio de Educación		
Colombia	Familias en Acción	Niños de entre 7 y 17 años que cursen de 2do a 11er grado	Asistencia escolar mínima del 80%	Los beneficiarios presentan formularios certificados por el establecimiento educativo a las oficinas del programa	Suspensión del beneficio en caso de tres incumplimientos continuos o cuatro discontinuos durante 1 año
	Subsidio Condicionado a la Asistencia Escolar-Bogotá/ Subsidio educativo	Niños de 6 a 11 años	Asistencia a establecimiento educacional con un máximo de 8 inasistencias justificadas por bimestre	Los directores de los estudiantes reportan la información de asistencia a la Secretaría de Educación de Bogotá	Se pierde el subsidio en caso de reprobación del año escolar, o de incumplimiento de los compromisos de asistencia durante dos ciclos continuos o discontinuos
	Subsidio Condicionado a la Asistencia Escolar-Bogotá/Subsidio de transporte	Hijos de entre 14 y 19 años cursando entre 9no y 11er grado, y que habitan a más de 2 km del centro escolar	Asistencia a establecimiento educacional con un máximo de 10 inasistencias justificadas por bimestre		En caso que el beneficiario no asista al colegio, se descuenta una suma fija por día de inasistencia
	Ingreso Para la Prosperidad Social	Jefes de hogar o cónyuges, de entre 18 y 35 años de edad, con escolaridad entre 5to grado (mínimo) hasta 11er grado (máximo) y que no tengan un empleo formal	En un plazo máximo de 4 años, la persona beneficiaria debe completar el ciclo secundario básico (2 años, en régimen de dos cursos en uno) y el ciclo de formación titulada (2 años para un grado técnicotecnológico)		El pago se realiza después de verificar el cumplimiento de las corresponsabilidades del titular.

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
Costa Rica	Avancemos	Niños entre 12 y 25 años cursando secundaria (de 7mo a 12do año)	Asistencia escolar del 80%. Aprobación del ciclo lectivo	Los centros educativos son los encargados de verificar las corresponsabilidades mediante un sistema de información en línea	Suspensión del beneficio en caso de abandono escolar, o de reprobación del ciclo lectivo 3 veces
Ecuador	Bono de Desarrollo Humano	Niños de entre 5 y 17 años	Asistencia escolar del 75%	No tiene	No tiene
El Salvador	Comunidades Solidarias Rurales	Niños de entre 6 y 15 años (para zonas rurales). Niños de entre 0 y 21 años (para zonas urbanas)	Matrícula y asistencia regular de los niños desde educación inicial hasta bachillerato	El personal de servicios educativos proporciona información de cumplimiento al fondo social que implementa el programa	Se suspenderá la transferencia si se incurre en más de cuatro inasistencias injustificadas por mes
Guatemala	Mi Familia Progresa	Niños de entre 6 y 15 años	Asistencia escolar del 80%	Para hacer el seguimiento de las corresponsabilidades se han formado equipos de "promotores locales", que también revisan casos de inclusión o exclusión del programa	La ayuda a una familia se cancelaría cuando se incumple tres veces a las corresponsabilidades
	Mi Bono Seguro	Niños de entre 6 y 15 años	Asistencia a la escuela	El personal de los programas a nivel local trabaja con instituciones educativas para verificar el cumplimiento de las condiciones	La ayuda a la familia se cancela cuando se incumple dos veces las corresponsabilidades

América Latina y el Caribe

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
Haití	Ti Manman Chéri	Hijos matriculados entre 1er y 6to año de educación primaria	Matrícula y asistencia escolar	Para acreditar la asistencia escolar, las familias beneficiarias deben presentar el certificado de notas 4 veces por año	
Honduras	PRAF/Bono escolar de primero a sexto grado	Niños de entre 6 y 14 años cursando hasta 6to grado en escuelas públicas	"Máx. 9 inasistencias injustificadas por trimestre y 85% de asistencia de las clases efectivas "	Registro de condicionalidades en el Sistema de Registro de Hogares Beneficiarios (SIRBHO)	Advertencias y/o retrasos o reducciones menores en el beneficio
	PRAF/Bono juvenil urbano rural	Jóvenes de entre 13 y 24 años	Asistencia diaria y rendimiento académico mínimo del 70%	Registro de condicionalidades en el Sistema de Registro de Hogares Beneficiarios (SIRBHO)	
	PRAF II	Hijos de entre 6 y 12 años que no han terminado el 4to grado	Matricularse en el primer mes escolar, tener menos de 20 ausencias anuales y no repetir de nivel más de una vez	El seguimiento a las corresponsabilidades de los beneficiarios es realizado por los organismos prestadores de servicios contratados por la Red Solidaria	
	PRAF III	Hijos/as entre 6 y 14 años cursando hasta 6to grado en escuelas públicas	No tener más de 9 inasistencias injustificadas por trimestre. Los niños de 13 o 14 años que no han terminado 6to grado pero han cumplido con los requerimientos de asistencia, pueden seguir recibiendo el bono	Registro de condicionalidades en el Sistema de Registro de Hogares Beneficiarios (SIRBHO)	Los niños de 13 o 14 años que no han terminado 6to grado y no han cumplido las condicionalidades, no tienen derecho a recibir el bono
	Bono 10.000 Educación, Salud, Nutrición	Hijos de entre 6 y 18 años matriculados en el sistema público	Educación: 1er y 2do trimestre matricula y 3er y 4to trimestre asistencia de al menos un 80%	Registro de condicionalidades en el Sistema de Registro de Hogares Beneficiarios (SIRBHO)	Las transferencias serán efectivas una vez que se haya revisado el cumplimiento de las corresponsabilidades
Jamaica	PATH / Bono de educación	Niños de entre 6 y 17 años	Registrarse en una escuela pública y tener una asistencia mínima mensual del 85%	Los centros educativos proveen información de asistencia que luego se carga en los sistemas de informacion del programa	Los pagos de los beneficiarios que no cumplan con las condiciones del programa serán suspendido hasta que el requisito de cumplimiento se logra
	PATH /Bono de educación post-secundaria	Hijos que terminan la educación secundaria y prosiguen la educación superior	Inscripción en educación superior		

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
México	Oportunidades/ Apoyo educación	Niños y jóvenes que asisten a educación básica, secundaria y media superior	Mínimo de 85% de asistencia a la escuela	Los establecimientos educativos llenan formularios de asistencia, que luego ponen a disposicion de la agencia de coordinación del programa. El programa cuenta con un sistema de información georreferenciada	Suspensión mensual si los estudiantes no certifican asistencia, si acumulan tres meses de suspensión o 12 o más inasistencias injustificadas. Suspensión indefinida en caso de que se curse por tercera vez el mismo curso. Suspensión definitiva cuando desertan por dos o más semestres y los de educación básica si acumulan dos suspensiones por alcanzar 12 faltas injustificadas en el ciclo escolar
	Oportunidades/ Jóvenes con oportunidades	Estudiantes entre 3ro de Secundaria y 4to de Bachillerato	Educación media superior cursada antes de 22 años y ser beneficiario de Oportunidades		Suspensión de la transferencia cuando se detecte la reincorporación a un sistema de educación media superior
Nicaragua	Red de Protección Social	Familias con al menos un hijo de entre 7 y 13 años que no haya completado el 4to grado	Niños de entre 7 y 13 años: asistencia a establecimiento educacional con un máximo de 3 inasistencias injustificadas al mes (asistencia del 95%). Hogar: debe remitir la transferencia a la oferta en educación según especificado	Se envían formularios a las escuelas y luego se introducen en el sistema de información de gestión del programa	Si los niños pierden más de las ausencias justificadas, se les debe proporcionar una nota del doctor para evitar ser penalizado
	Sistema de Atención a Crisis	Familias con al menos un hijo de entre 7 y 15 años			
Panamá	Red de Oportunidades	Niños de entre 4 y 17 años	Matrícula y asistencia de un 80% a clases durante el bimestre escolar; asistencia a las reuniones bimestrales de capacitación		
Paraguay	Tekoporã	Niños de entre 6 y 18 años	Matriculación y 85% de asistencia. Participación de adultos en programas de alfabetización	Se realizan visitas domiciliarias donde las familias entregan certificados que luego son evaluados por la Agencia Presidencial para la Asistencia Social	No tiene

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
Perú	Juntos	Niños de entre 6 y 14 años	Asistencia escolar del 85%	La información de asistencia escolar es llevada por el docente en sus registros, los cuales son entregados a la UGEL al finalizar el año. La transferencia de información se hace directamente entre los docentes y directores y los promotores del programa	Suspensión por 3 meses del beneficio si no cumple la condicionalidad. Suspensión definitiva si el beneficiario ha sido suspendido temporalmente por 3 veces
República Dominicana	Programa Solidaridad/Incentivo a la asistencia escolar	Familias con niños de entre 4 y 21 años matriculados en educación pública	Inscripción, asistencia escolar mínima de 80% de los niños, niñas y adolescentes. Ser promovido al curso superior	Los directores de las escuelas envían regularmente información de asistencia a la Secretaría de Estado de Educación	Suspensión definitiva si hay incumplimiento de corresponsabilidad en tres períodos consecutivos (6 meses)
Uruguay	Asignaciones Familiares	Niños de entre 4 y 14 años en educación primaria, y niños de entre 15 y 18 años en educación media	Matrícula y asistencia a escuelas	El Ministerio de Desarrollo Social solicita registros de asistencia a los establecimientos educativos	En caso de comprobarse la falsedad total o parcial de la información proporcionada por los interesados o de no poder verificarse las condiciones que habilitan la percepción de la prestación por causa imputable a estos, el Banco de Previsión Social procederá a la suspensión del beneficio

Países en otras regiones

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
Bangladesh	Female Secondary School Assistance Project	Niñas solteras que terminaron la escuela primaria y están matriculadas en una escuela secundaria	Asistencia de 75%. Logros del 45% en los puntajes de las pruebas		Advertencias y/o retrasos o reducciones menores en el beneficio
	Primary Education Stipend Program	Familias pobres con hijos en edad de enseñanza primaria	Asistencia de 85%. Logros del 40% en los puntajes de las pruebas anuales		
	Reaching Out-of-School Children	Niños que han abandonado o no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela primaria en zonas remotas	75% de asistencia y 75% de desempeño en los exámenes, según lo juzgado por el maestro de escuela	Monitoreo aleatorio de terceros y monitoreo de oficiales de proyecto	Los estudiantes que no cumplan los criterios son excluidos del programa
Burkina Faso	Orphans and Vulnerable Children	Niños que han perdido a sus padres por VIH/SIDA, que están directamente afectados por la enfermedad, o que viven en zonas de alta prevalencia del VIH y pueden ser vulnerables a la enfermedad o a sus efectos socioeconómicos	Al menos 90% de asistencia en un ciclo de 3 meses	Los establecimientos educativos proveen regularmente sus registros de asistencia a las oficinas locales del programa	
Camboya	Cambodia Education Sector Support Project	Niños que han completado el 6to grado	Matriculación en la escuela, asistencia regular (no más de 10 días de ausencia en un año sin justificación) y aprobacion del grado escolar	La escuela monitorea la matrícula, la asistencia y la progresión del grado; y proporciona información al comité local de gestión	Advertencias y/o retrasos o reducciones menores en el beneficio
	Japan Fund for Poverty Reduction Girls Scholarship Program	Niñas que comienzan el 7mo grado			
Filipinas	Pantawid Pamilyang Pilipino Program (4 P's)	Hogares pobres con niños de 6 a 14 años	Matriculación y asistencia del 85%	Las escuelas y informan mensualmente la falta de asistencia de los beneficiarios	
India	Apni Beti Apna Dhan (Our Daughter, Our Wealth)	Niñas nacidas a partir del 2 de octubre de 1994 en hogares pobres. Las familias con más de 3 hijos no son elegibles	Las niñas reciben el bono por completar 5to y 8vo grado	Los beneficiarios deben presentar el formulario de solicitud al trabajador local de desarrollo de la primera infancia	

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
Indonesia	Jaring Pengamanan Sosial	6% de los estudiantes matriculados en las escuelas primarias, 17% de las escuelas secundarias y 10% de las superiores	Permanecer matriculado en la escuela		
	Keluarga Harapan	Hogares pobres	Matriculacion y asistencia minima de 85% (niños de entre 7 y 15 años). Matriculación en un programa para completar la educación básica (15 a 18 años que no cuenten con educación básica)	Sistema de información de gestión	
Kenia	Cash Transfer for Orphans and Vulnerable Children	Hogares pobres con niños huérfanos o vulnerables de 0 a 17 años	Asistencia escolar mínima de 80% para niños de 6 a 17 años. Asistencia a sesiones anuales de concientización para adultos	Las oficinas del programa reciben formularios con registros de asistencia por parte de los establecimientos educativos, que luego incorporan al sistema de información	Advertencias y/o retrasos o reducciones menores en el beneficio
Nigeria	Care of the POOR (COPE)	Hogares cuyo jefe es mujer, anciano, transitoriamente pobre o tiene discapacidades físicas. Hogares afectados por el HIV	Matriculación de los niños en edad escolar hasta el nivel de educación básica y 80% de asistencia escolar mensual	Los beneficiarios reciben formularios en los que el cumplimiento de las condiciones es confirmado por los proveedores de servicios de educación, y que luego proporcionan a la oficina del programa de forma regular	
Pakistán	Child Support Program	Hogares con niños de 5 a 12 años	80% de assistencia y aprobación de la evaluación final	Informes de cumplimiento generados a través del sistema de información de gestión.	Advertencias y/o retrasos o reducciones menores en el beneficio
	PERSP/Punjab Female School Stipend Program	Niñas en el secundario	Matriculación en 6to a 8vo grado. Asistencia de al menos 80%	Informes de asistencia del departamento de educación e informes de progreso escolar	No tiene
Turquía	Social Risk Mitigation Project	Familias pobres con hijos de 0 a 6 años o con hijos en la primaria o secundaria, y madres embarazadas	Asistencia mínima del 80% por mes, y no repetir el mismo grado más de una vez	Las oficinas locales de asistencia social reciben formularios de seguimiento por parte de las escuelas e ingresan los datos en un sistema de informacion web	Cancelación del beneficio en caso de incumplimiento

PAÍS	PROGRAMA	DESTINATARIOS	CONDICIONALIDAD EDUCATIVA	MECANISMO DE CONTROL DE CUMPLIMIENTO	SANCIONES
Yemen	Basic Education Development Project	Niñas en 4to a 9no grado	Asistencia escolar de 80% en un período de 2 meses	A través de registros de asistencia regular recolectados en las escuelas por un grupo contratado para el monitoreo. También se realizan controles aleatorios	

Fuente: CEPAL. Base de datos de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe [en línea]: http://dds.cepal.org/bdptc/; y Fiszbein A. y Schady N. (2009). Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty. Reporte del Banco Mundial.

APÉNDICE 2

Para estimar el impacto de la AUH sobre los resultados educativos de la población elegible, usamos una estrategia de diferencias en diferencias, que esencialmente consiste en evaluar las diferencias en el resultado de los grupos de tratamiento y control, y compararlas tanto antes como después de la implementación del programa. Los supuestos de identificación son (i) que los resultados educativos de ambos grupos habrían seguido una tendencia similar en ausencia de la AUH y (ii) que además de la AUH, no hubo otro factor que pudiera haber tenido un impacto diferencial en esos resultados entre grupos. El último supuesto no parece difícil de mantener: no hubo otros cambios sustancialesde los que pueda esperarse un efecto en los resultados educativos solo para niños de hogares informales a partir de 2010. En cuanto al primer supuesto, si bien no puede probarse, el hecho de que las tendencias de los resultados educativos fueran similares entre los grupos tratamiento y control en el período previo a la implementación de la AUH, aporta evidencia a su favor[12].

Para el modelo de diferencias en diferencias, suponemos una especificación lineal. En el caso particular de la asistencia escolar (sección 4.1), la especificación viene dada por la ecuación (1):

$$Asiste_i = \alpha + \beta_1 Tratamiento_i + \beta_2 Post_i + \gamma(Tratamiento_i . Post_i) + \theta X_i + u_i \quad (1)$$

La variable binaria *Asiste* vale 1 si asiste a la escuela y vale 0 en caso contrario. *Tratamiento* es un indicador que vale 1 para el grupo de tratamiento (los elegibles) y *Post* indica si se trata del período posterior a la implementación de la AUH (años 2010 en adelante). X es un vector de regresores con características de los niños/niñas/jóvenes (edad, edad al cuadrado, sexo), del jefe de hogar (género, edad, edad al cuadrado, nivel educativo y situación de empleo) y del hogar (cantidad total de miembros en el hogar, cantidad de menores de 18 años, ingreso per cápita familiar, indicador de hogar monoparental). El modelo también incorpora efectos fijos por región, por año y sus interacciones. Bajo el supuesto de que la heterogeneidad inobservable no tiene un impacto diferencial en la asistencia escolar entre los dos grupos tanto antes como después de la AUH, el coeficiente representa el efecto causal del programa (Angrist y Pischke, 2009).

Para el análisis de los demás resultados educativos (continuidad intraanual y conclusión de nivel) también se adopta una especificación lineal del modelo de diferencias en diferencias, similar a la de la ecuación (1). En esos casos, se definen las siguientes variables dependientes:

Indicador de continuidad intraanual: variable binaria que vale 1 cuando el niño, niña o joven asiste a la escuela en el primer semestre del año y sigue asistiendo en el siguiente semestre. El indicador vale 0 si asiste en el primer semestre pero no asiste en el segundo. Se define para edades de 6 a 17 años.

Completa primaria: es un indicador binario que vale 1 para los jóvenes que completaron el nivel primario. Se define para edades de 12 a 17 años.

Completa secundaria: es un indicador binario que vale 1 para los jóvenes que completaron el nivel secundario. Se define para edades de 17 y 18 años.

12. Edo et al. (2017) proveen esta evidencia mediante un test de tendencias paralelas (common trends) y ejercicios placebo.

unicef
para cada niño

Ministerio de Desarrollo Social
Presidencia de la Nación

ANSES

CONICET UBA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
IIEP-BAIRES

CEDLAS
Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales
Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata