

## **VOUCHERS ESCOLARES Y JUSTICIA SOCIAL: EVIDENCIA DE WASHINGTON, DC**

**SCHOOL VOUCHERS AND SOCIAL JUSTICE: EVIDENCE OF WASHINGTON, DC**

**VOUCHERS ESCOLARES E JUSTIÇA SOCIAL: O CASO DE WASHINGTON, DC**

*Patrick J. Wolf y Jessica Boccardo*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art6.pdf>

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2011  
Fecha de dictaminación: 18 de marzo de 2011  
Fecha de aceptación: 29 de marzo de 2011

¿Qué tan justos son los vales o vouchers escolares? Esta es una pregunta que se ha debatido intensamente en los Estados Unidos. Los vouchers escolares son instrumentos para “proveer recursos del gobierno a padres para que éstos puedan matricular a sus hijos en escuelas privadas independientes de su elección” (Wolf, 2008a, p. 636). En los Estados Unidos, los vouchers permiten a los estudiantes elegibles asistir a aquellas escuelas privadas y religiosas que reciben subsidios gubernamentales, algo que es común en muchos países europeos (por ejemplo Dronkers y Robert, 2008; Glenn y De Groof, 2004; Salisbury y Tooley, 2005). A diferencia de muchos de los programas europeos en los Estados Unidos los regímenes de elección escolar privados proveen fondos a las escuelas indirectamente y con una mínima regulación al tipo de educación que los estudiantes con vouchers recibieren (Glenn, 2004; Macedo y Wolf, 2004). Los que defienden el sistema de vouchers sostienen que brindan a las familias de bajos recursos las oportunidades de educación privada que, de otra forma, estarían limitadas a las familias más privilegiadas (por ejemplo Coons y Sugarman, 1970; Glenn, 2009; Viteritti, 1999). Los críticos mantienen, por otro lado, que sólo se beneficiarán las familias con los recursos y la motivación necesarios para ejercer efectivamente su derecho a elegir escuelas privadas mientras que las familias de bajos recursos se verán estafadas por charlatanes dentro del sistema educativo o terminarán siendo, inevitablemente, los perdedores de un sistema del que no pueden beneficiarse (por ejemplo Fuller, Elmore y Orfield, 1996; Zanten, 2001).

Para determinar si el sistema americano de vouchers escolares tiende a empeorar o promover la justicia social nos valemos de teoría y evidencia empírica. Por un lado, la teoría consultada incluye principalmente las teorías económicas de la educación de Milton Friedman (1955) y los principios de justicia de John Rawls (1971, 1993). Por otro lado, la evidencia empírica en la que basamos nuestro análisis proviene de los resultados de una evaluación experimental de los impactos de un programa de elección escolar en Washington, DC (Wolf Gutmann, Eissa, Puma y Silverberg, 2005; Wolf, Gutmann, Puma, Kisida, Rizzo y Eissa, 2006; Wolf, Gutmann, Puma, Rizzo, Eissa, y Silverberg, 2007; Wolf, Gutmann, Puma, Kisida, Rizzo, y Eissa 2009). ¿Qué sucede cuando un programa compensatorio de educación beneficia a los estudiantes de muy bajos recursos pero no necesariamente a aquellos que más lo necesitan? ¿Puede ser un programa de este tipo considerado justo? Éstas son las preguntas centrales del siguiente análisis.

La evidencia de este artículo se centra en la evaluación del OSP ordenada por el gobierno, de la que el autor principal fue el investigador principal. La evaluación se basa en un diseño experimental, explorando el hecho de que los vouchers fueron otorgados mediante una lotería, generando así un grupo “control” y otro de “tratamiento”, grupos que han sido seguidos a lo largo del tiempo. Los datos indican que el programa ha estado dirigido a un grupo altamente desfavorecido de estudiantes pertenecientes a minorías, de bajos recursos y estudiantes de bajo rendimiento académico (Wolf, *et al.*, 2005, p. 15). El programa logró incrementar las notas de los exámenes de Lectura y Lengua (examen de Reading en Estados Unidos) de los estudiantes participantes, sin embargo, los subgrupos más necesitados no han demostrado aún una mejora estadísticamente significativa en sus notas académicas debido al OSP (Wolf, *et al.*, 2009). Por otro lado, no hay evidencia de que algún grupo, ya sea menos favorecido o con relativas ventajas con respecto a la mayoría, haya sido afectado negativamente por el funcionamiento de este programa. Además, el programa de vouchers escolares representa por sí mismo, una expansión de la libertad de todo tipo para un estrato muy necesitado de la población de los Estados Unidos. Por lo tanto, concluimos que continuar con el funcionamiento del Programa de Becas de Oportunidad en Washington DC es justificable bajo los argumentos de justicia social.

La siguiente sección contiene una breve introducción al contexto político y de política pública de los vouchers en los Estados Unidos. A continuación, se incluye una discusión sobre la relevancia de las teorías de justicia social en relación al concepto de elección de escuela privada. La tercera sección provee información sobre el contexto del Programa de Becas de Oportunidad de DC. La cuarta provee una descripción de la metodología empírica utilizada en este estudio. Los impactos que el programa ha tenido en padres y estudiantes tres años luego de la asignación aleatoria a los grupos control y de tratamiento son presentados en la quinta. En la sexta sección se incluye una discusión acerca de las implicancias de este patrón de resultados considerando particularmente los estándares de justicia social rawlsianos. En la sección final concluimos este artículo.

## 1. CONTEXTO POLÍTICO Y DE POLÍTICA PÚBLICA

En enero del 2004, el Presidente Bush firmó la Ley de Incentivos para la Elección Escolar del Distrito de Columbia (District of Columbia School Choice Incentive Act en inglés) estableciendo así el primer programa privado financiado por el gobierno federal de Estados Unidos<sup>1</sup>. La ley fue aprobada por un solo voto en la Cámara de Representantes de Estados Unidos y aprobada en el Senado sólo luego de ser ligada a una ley de asignación de emergencias que debía ser aprobada obligatoriamente. La Ley de Incentivos para la Elección Escolar fue diseñada, para mejorar la educación en la capital de la nación, como una estrategia para tres sectores: los \$40 millones anuales aprobados con la ley de asignación incluyeron unos \$13 millones adicionales para mejoras educacionales en los colegios públicos del Distrito de Columbia o DCPS como sus siglas en inglés (District of Columbia Public Schools), otros \$13 millones fueron destinados a incrementar el número de instalaciones apropiadas para los colegios públicos "charters" del Distrito y finalmente, otros \$13 millones se destinaron a un programa de vouchers escolares llamado "Programa de Becas de Oportunidad" u OSP como sus siglas en inglés (Opportunity Scholarship Program).<sup>2</sup> El millón restante se incluyó para realizar una rigurosa evaluación del programa de vouchers. Desde entonces, este programa de elección escolar ha recibido aplicaciones de más de 7,800 estudiantes y ha funcionado conjuntamente a un programa de evaluación dispuesto por el Congreso de los Estados Unidos.

Al igual que los otros 11 programas de vouchers escolares financiados por el gobierno en los Estados Unidos, el OSP de DC está dirigido a estudiantes de bajos recursos (Wolf, 2008b). Para ser elegible para recibir un voucher de hasta \$7,500 anuales, los estudiantes deben vivir en el Distrito de Columbia y tener un ingreso familiar menor o igual al 185% de la línea de pobreza federal -alrededor de \$36,000 para una familia con cuatro integrantes (Wolf *et al.*, 2005). Como el programa ha recibido más aplicaciones que el número de lugares que hay disponibles, los vouchers han sido otorgados mediante un método de lotería. En esta lotería, sin embargo, se le dan prioridad a aquellos estudiantes que asisten a escuelas que han sido designadas "en necesidad de mejoría" por el sistema de rendición de cuentas (accountability) del gobierno federal, conocido como "Que ningún niño se quede atrás" (No Child Left Behind en inglés). Los estudiantes que reciben vouchers pueden utilizarlos en cualquiera de las 60 escuelas privadas que

<sup>1</sup> Título III en la División C de la Ley Consolidada de Asignaciones, 2004, P.L. 108-199.

<sup>2</sup> Las escuelas charter son escuelas públicas independientes del distrito local escolar que no están atadas a las restricciones impuestas a las demás escuelas públicas tradicionales. El principal requerimiento que estas escuelas deben cumplir, es el de alcanzar, en un determinado periodo de tiempo, los estándares de rendimiento establecidos en un contrato creado por cada escuela charter. Si no lo logran, deben cerrar.

participan en DC, incluyendo escuelas preparatorias de elite como Sidwell Friends, donde la pareja presidencial Obama ha decidido enviar a sus hijas.

Los vouchers escolares son aún un tema muy controversial en los Estados Unidos. Los Republicanos suelen apoyar los vouchers considerándolos como una reforma educacional de libre mercado que incentiva la elección del consumidor y al forzar a los colegios a competir por recursos, crea un sistema educativo basado en la responsabilidad y rendición de cuentas. Por otro lado, mientras muchos demócratas en áreas urbanas apoyan el sistema de vouchers particularmente por motivos de justicia social, el partido Demócrata en los Estados Unidos se opone formalmente a los vouchers escolares, prefiriendo destinar estos recursos a escuelas públicas. El sindicato nacional de maestros - la organización que más contribuyó al Partido Demócrata en el 2008 - se opone de manera cabal a los vouchers educacionales (Maranto, 2009; National Education Association (NEA), 2010).

A partir de las elecciones del 2008, cuando, por primera vez desde 1995, el Partido Demócrata obtuvo la Presidencia y la mayoría en ambas Cámaras del Congreso, los Congresistas demócratas y la administración del Presidente Obama, comenzaron a tomar medidas para terminar con el OSP. Primero, el Congreso intentó introducir una cláusula en una ley de asignaciones de Marzo del 2009, indicando que el gobierno debía cerrar el programa de vouchers en el verano del 2010 a no ser que éste fuera avalado por una mayoría en el Ayuntamiento de DC y reautorizado por el Congreso por otros cinco años adicionales. Ambas medidas eran consideradas muy poco probables desde el punto de vista político (Bacon, 2009; Dillon, 2009). Tras esta acción del Congreso, la Ministra de Educación de los Estados Unidos, Arne Duncan, consideró que debía rescindir 200 vouchers que habían sido recientemente otorgados a nuevos participantes (Washington Post, 2009c). Estos eventos iniciaron una serie de protestas públicas por parte de los beneficiarios de los vouchers y sus defensores. Simultáneamente surgieron reiteradas condenas desde las páginas editoriales de los principales diarios y una carta al Congreso firmada por la mayoría de los miembros del Ayuntamiento de DC apoyando la continuación del programa de vouchers (ABC News, 2009; Wall Street Journal, 2009a, 2009b; Washington Post, 2009a, 2009b).

A medida que la controversia acerca del futuro del OSP se intensificaba, en mayo del 2009 el Presidente Obama propuso el siguiente compromiso: se seguirían otorgando fondos para los estudiantes que ya eran parte del programa de vouchers, hasta el día en que éstos finalizaran la secundaria, pero no se permitirían nuevas aplicaciones al programa (Turque y Murray, 2009). El Senador Joseph Lieberman, un independiente alineado con los Demócratas, presidió una audiencia del Comité del Senado para tratar el tema del programa de vouchers, tras la cual introdujo una ley, apoyada por varios destacados Senadores Demócratas y Republicanos, que no sólo reautorizaba el programa de vouchers escolares por cinco años más sino que también introducía ciertas mejoras al programa, como vouchers de \$11,000 para estudiantes de secundaria (Turque, 2009; Washington Post, 2009d, 2009e).

Finalmente, el Congreso siguió las recomendaciones del Presidente Obama e incluyó, en la última ley de asignaciones aprobada por el Congreso en Diciembre del 2009 y extendida por el mismo Congreso en Diciembre del 2010, una cláusula indicando discontinuar el programa de vouchers para nuevos estudiantes pero continuar otorgando fondos a los estudiantes que ya eran parte del programa. Fueron también introducidas nuevas regulaciones del gobierno a los colegios privados participantes. En forma de protesta por estas medidas, la organización sin fines de lucro que había sido inicialmente contratada para administrar el programa anunció su renuncia (Birnbaum, 2009). El gobierno federal debió así contratar una nueva organización para continuar brindando servicios a los estudiantes que aún permanecían en el programa. De esta forma, el único programa de vouchers escolares financiado por el gobierno federal en

los Estados Unidos pasó a ser como un criminal con una sentencia de muerte esperando desesperadamente un perdón de último minuto.

El contexto político del programa de vouchers escolares ha mejorado en algunos aspectos desde que el partido Republicano retomó un gran número de lugares en las últimas elecciones del Congreso en los Estados Unidos. Sin embargo, dado que la elección escolar de padres aún genera demasiada controversia, el destino del programa de vouchers en DC y en otros lugares del país, va a depender de si estos programas consiguen mejorar o no los resultados de los estudiantes que más lo necesitan y así promover la causa de justicia social. ¿Consigue el programa de vouchers de DC beneficiar a los estudiantes de más bajos recursos y con menores ventajas educacionales? Si es así, ¿cuál es el impacto que el uso de vouchers tiene en los resultados escolares de estos estudiantes? ¿Hay acaso efectos distintos para aquellos menos favorecidos dentro del grupo de estudiantes que participan del programa? De haber diferencias, ¿qué implicancias tienen éstas para los resultados escolares en cuanto a la justicia social de un programa de vouchers específicos como el del OSP, particularmente desde una perspectiva rawlsiana? Este trabajo buscará dar respuesta a estas preguntas.

## 2. ELECCIÓN ESCOLAR Y JUSTICIA SOCIAL

John Rawls es considerado como uno de los grandes filósofos morales del siglo XX. Hay tres conceptos que son centrales en la teoría de justicia social de Rawls. En primer lugar, los sistemas de justicia deben ser evaluados basados en la pregunta de si un jurista imparcial, ignorante de su propia situación y estado en la vida, elegiría aquel sistema para dirigir el mundo (Rawls, 1971). Además de especificar que este jurista debería estar resguardado detrás de un “velo de ignorancia”, Rawls asume que una persona tal, despojada de conocimientos con respecto a su identidad y posesiones terminará apoyando los principios de justicia que benefician más al menos favorecido en una sociedad para así minimizar el riesgo de que él mismo deba sufrir privaciones extremas o acoso (Rawls, 1971, pp. 152-157) Su conclusión es que esta persona elegirá los dos principios de justicia social que él considera fundamentales para gobernar la sociedad.

Los dos principios de justicia que Rawls sostiene serán apoyados en la “posición original” descrita anteriormente, son los principios de expansión de la libertad y de justicia distributiva. Ambos combinan la igualdad de oportunidades con una opción preferencial para los más necesitados. Su “primer principio de justicia” establece que una sociedad justa crea y defiende el número más extenso posible de derechos y libertades universales (Rawls, 1971, p. 60). Su “segundo principio de justicia” establece que cualquier desigualdad de poder y riqueza sólo puede ser justificada si existe alguna posibilidad de beneficiar a todos los grupos sociales y que este poder y riqueza puedan ser alcanzados por cualquiera de los miembros de una sociedad- es decir que exista igualdad de oportunidades (Rawls, 1971, pp. 60-61). Para determinar si todos los grupos sociales se benefician de un nivel de desigualdad dado, Rawls arguye que debemos enfocarnos específicamente en si este régimen mejora o no “las expectativas de los miembros más necesitados de la sociedad” – una directiva conocida como el “principio de la diferencia” (Rawls, 1971, p. 75). Por lo tanto, desde una perspectiva rawlsiana, una intervención educativa como la de los vouchers escolares es justa si satisface cualquiera de los siguientes criterios:

1. Crea un grupo más universal de libertades individuales, promoviendo así el primer principio de justicia;

2. Genera desigualdad para algunos pero resulta en beneficios iguales para todos los miembros de la sociedad, satisfaciendo de esta forma el aspecto de igualdad de oportunidades del segundo principio de justicia; o
3. Genera desigualdad que beneficia a los grupos afectados más necesitados, promoviendo así el principio de la diferencia del segundo principio de justicia.

Si los vouchers escolares expanden la libertad, mejoran la igualdad de oportunidades para todos o, al menos mejoran las expectativas futuras de los miembros menos favorecidos en la sociedad, entonces, desde un punto de vista rawlsiano, los vouchers escolares son justos.

Antes de examinar cuán justos son los vouchers escolares en base a estos tres criterios, es necesario contrastarlos con la principal alternativa a los vouchers, que, en este caso, vendría a ser la asignación de estudiantes a las escuelas públicas del vecindario en donde éstos residen. Este ejercicio es instructivo ya que Rawls insiste en que el jurista en la posición original debe evaluar cuán justos son las políticas y arreglos institucionales teniendo en cuenta las alternativas razonables y no utópicas. De esta forma, las políticas más justas no son las más perfectas sino las mejores de entre las alternativas más realistas (Rawls, 1971, pp. 122-123).

La asignación residencial obligatoria a las escuelas públicas del vecindario no consigue pasar la evaluación de los tres criterios derivados de los dos principios de justicia de Rawls. La asignación residencial a las escuelas públicas es generalmente llamada "elección escolar por hipoteca" (school choice by mortgage en inglés) porque genera una situación en la cual la calidad de la educación que el estudiante recibe depende en gran medida del nivel económico del vecindario en el que vive (Wolf, 2005). Las familias con mayores ingresos pueden vivir en vecindarios con escuelas públicas de alta calidad (Barrow, 2002; Nechyba, 2003) y el acceso de sus hijos a estas escuelas públicas elitistas simplemente refuerza el efecto positivo de los beneficios académicos adicionales que éstos reciben en sus hogares tales como el mayor acceso a libros, computadoras y escuelas de verano. Como la calidad de las escuelas públicas siempre ha variado considerablemente, bajo una asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario, la riqueza e ingresos familiares se convierten peligrosamente en "destino educacional". Los ricos reciben una mejor educación y los más pobres quedan detrás. No es de sorprender que la asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario no cumpla ninguno de los tres criterios de justicia. No expande la libertad, ya que los padres no tienen opciones educacionales una vez que deciden donde vivir. No mejora la igualdad de oportunidades, al contrario, la asignación obligatoria a las escuelas públicas no sólo no beneficia a los grupos sociales más necesitados - familias y niños de bajos ingresos - sino que también los perjudica. El jurista en la posición original, basado en los principios de justicia rawlsianos, tenderá a elegir cualquier otra alternativa a la asignación residencial a las escuelas públicas.

La asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario para todos los estudiantes es una alternativa fácil de ser rechazada. Las familias en los Estados Unidos siempre han tenido al menos alguna alternativa a la escuela pública de sus vecindarios. Actualmente, cerca del 11% de los estudiantes en las escuelas secundarias y primarias en los Estados Unidos está matriculado en escuelas privadas que no reciben ningún tipo de subsidio del gobierno. Otro dos por ciento recibe la educación en sus hogares (home-schooled en inglés) también, sin financiación del gobierno. Como la elección escolar por hipoteca, la oportunidad de recibir la educación en sus hogares o asistir a escuelas privadas también depende

considerablemente de la disponibilidad de recursos familiares. Por ello, estas opciones adicionales no consiguen que la asignación residencial a escuelas públicas sea más justa para los más necesitados.

Aproximadamente un 17% de los estudiantes ejerce algún tipo de elección escolar dentro del sistema público yendo a escuelas por fuera de sus vecindarios, asistiendo escuelas charters, escogiendo escuelas en otros distritos (por ejemplo con "matriculación abierta", open enrollment en inglés) o dentro del mismo distrito (sobre todo haciendo uso de las escuelas conocidas como "Magnet schools").<sup>3</sup> El resto de los estudiantes, un 70% del total de estudiantes en Estados Unidos son asignados a escuelas públicas según el lugar donde residen. La asignación por residencia es así el principal mecanismo dentro de los Estados Unidos para determinar el nivel de educación de un niño y es la condición de status quo contra la cual la elección escolar con vouchers, es y debe ser comparada.

Teóricamente, los vouchers escolares podrían satisfacer alguno o todos de los tres criterios para evaluar las políticas públicas derivados de los dos principios de justicia Rawls (Brighthouse, 2000; Ladner, 2008). En primer lugar, debemos hacer una separación entre las formas de vouchers universales o vouchers específicos, estos últimos destinados a determinados grupos en la población. El más ferviente defensor de los vouchers universales en los Estados Unidos fue el economista, ganador del Premio Nobel, Milton Friedman (1955). Friedman sostiene que un bien público tal como la educación primaria y secundaria debe ser financiado por el gobierno pero éste puede ser proveído por cualquier entidad, pública o privada considerada por los padres como la mejor para sus hijos. Este punto general acerca de los bienes públicos resuena en Rawls cuando escribe que "no hay necesariamente conexión alguna" entre financiar y proveer bienes públicos tales como la educación, ya que, "habiendo llegado a un acuerdo político para asignar y financiar estos bienes, el gobierno puede comprarlos al sector privado o a empresas públicas" (Rawls, 1971, p. 270). Friedman, por otro lado, especifica que son los padres y no los gobiernos los que deberían poder elegir cuál es el mejor colegio, ya sea público o privado, para sus hijos. Además, agrega que los vouchers deben ser universales y estar disponibles para todos, sin importar las circunstancias familiares.

Por el contrario, los vouchers escolares específicos incluyen restricciones de elegibilidad diseñadas para limitar su uso a los estudiantes menos favorecidos con respecto a ciertos aspectos educacionales relevantes (Wolf, 2008a). Su objetivo es compensar por estos aspectos. En los Estados Unidos, los programas de vouchers para asistir escuelas privadas han sido dirigidos a estudiantes con discapacidades (cinco programas), a familias de bajos recursos (cinco programas), a áreas rurales con falta de escuelas públicas (dos programas), o a escuelas públicas que están al borde del fracaso (dos programas), matriculando, entre todos ellos, 74,897 estudiantes (Tabla 1). Aunque los críticos afirman que los vouchers educacionales van a beneficiar principal o exclusivamente a los estudiantes relativamente más favorecidos (por ejemplo Fuller *et al.*, 1996; Glenn, 2004; Moe, 2008; Smith y Meier, 1995) han señalado, quién se beneficia de los vouchers va a depender de cómo es diseñada cada política pública en particular. En los Estados Unidos, cada uno de los 12 programas escolares financiados por el gobierno está destinado exclusivamente a los estudiantes de la población que más lo necesita.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Las escuelas conocidas como Magnet schools son escuelas públicas ubicadas en las ciudades de Estados Unidos y a las que se les permite matricular a estudiantes de otros vecindarios con el objetivo de alcanzar una mejor integración de estudiantes de distintas etnias y razas. La mayoría de estas escuelas tienen un tema especial como ciencia o idiomas.

<sup>4</sup> Además de 12 programas de vouchers escolares financiados directamente por el gobierno, siete estados de los Estados Unidos otorgan créditos impositivos individuales o corporativos que financian becas escolares similares a los vouchers para otros 123,544 estudiantes adicionales (Campanella, Glenn and Perry, 2011; p. 12).

¿Qué tan buenos son los vouchers universales y específicos en términos de los tres criterios de justicia social? Los vouchers universales claramente satisfacen el Criterio 1 del primer principio de justicia de Rawls. Otorgar a cada padre el derecho y los recursos para matricular a sus hijos en la escuela que ellos escogen expande el número de derechos universales que todos los ciudadanos poseen en una sociedad. Como satisfacer uno de los dos principios de justicia de Rawls es suficiente para que una política pública sea justa desde un punto de vista rawlsiano, los vouchers escolares satisfacen la prueba de justicia social. Cuando el gobierno provee a todos los padres con la autoridad y los recursos para elegir una escuela privada o pública para sus hijos, todos los ciudadanos adquieren un derecho más.

**TABLA 1. LOS 12 PROGRAMAS DE VOUCHERS ESCOLARES EN LOS ESTADOS UNIDOS A FINALES DEL 2010**

Ubicación	Elegibilidad	Año de Inicio	Número de estudiantes
Vermont*	Rural– excluyendo escuelas públicas	1869	2,459
Maine*	Rural– excluyendo escuelas públicas	1873	5,171
Milwaukee	Basado en ingresos familiares	1990	20,189
Cleveland	Basado en ingresos familiares	1996	5,264
Florida	Discapacidad	1999	21,054
Ohio	Discapacidad– Autismo	2003	1,672
D.C.	Basado en ingresos familiares	2004	1,012
Utah	Discapacidad	2005	624
Ohio	Escuelas públicas SINI	2006	13,193
Georgia	Discapacidad	2007	2,550
New Orleans	Basado en ingresos familiares	2008	1,697
Oklahoma	Discapacidad	2010	10
<b>Total</b>			<b>74,897</b>

Fuentes: Foundation for Educational Choice. (2010). *The ABCs of School Choice: A Season of Growth*. Indianapolis, IN. El resto: Campanella, A., Glenn, M., and Perry, L. (2011). *Hope for America's Children: School Choice Yearbook 2010-11*. Washington, DC: Alliance for School Choice.

A pesar de que el cumplimiento del primer criterio del primer principio de justicia de Rawls es lo único que es absolutamente necesario para juzgar qué tan justos son los vouchers universales la mayor parte del debate se centra en las diferencias existentes en los impactos esperados. Los defensores de los vouchers sostienen que son consistentes con el principio de igualdad de oportunidades porque, como la organización Black Alliance for Educational Options proclama en su página web: "La elección escolar es muy difundida en los Estados Unidos – a no ser que seas pobre."<sup>5</sup> Los críticos, sin embargo, afirman que un programa de vouchers universal como cualquier sistema libre de mercado no regulado, beneficiará desproporcionadamente a los padres que están mejor posicionados para elegir colegios de manera más efectiva y cuyos hijos coinciden con lo que las escuelas privadas de mejor calidad están buscando (Fuller *et al.*, 1996; Smith y Meier, 1995; Zanten, 2001). La evidencia de un programa de vouchers escolares universales de Chile sugiere que las familias que eligen matricularse en escuelas privadas son un poco más favorecidas económica y académicamente que las familias que eligen permanecer en las escuelas

<sup>5</sup> Disponible en [http://www.baeo.org/programs?program\\_id=7](http://www.baeo.org/programs?program_id=7) el 2 de Marzo del 2009.



públicas de sus vecindarios (Urquiola y Hsieh, 2006). Por ello, no queda claro, si los vouchers universales satisfacen el Criterio 2 de justicia social según Rawls. Aun cuando tienden a expandir la igualdad de oportunidades más allá de la alternativa altamente estratificada de elección escolar por hipoteca, no lo hacen de manera completa y regular.

¿Tienen al menos los grupos sociales más necesitados en la sociedad una expectativa razonable de experimentar una mejora absoluta en sus condiciones bajo un sistema de vouchers universales en comparación con el sistema de elección escolar por hipoteca? Si esto fuera así, entonces el tercer criterio de justicia de Rawls, basado en el principio de la diferencia, quedaría satisfecho. Como ya mencionamos anteriormente, este es un punto muy debatido en la literatura académica. El mismo Friedman (1955) y luego John Merrifield (2001) teorizaron que los efectos de la competencia generada por el programa de vouchers universales lograrán que aún aquellos estudiantes de más bajos recursos que quedaron rezagados en escuelas públicas – el grupo considerado como el menos favorecido en las discusiones de vouchers escolares – se beneficien gracias a los efectos competitivos de los vouchers. Temiendo la pérdida de estudiantes y recursos a causa de los vouchers, todas las escuelas – públicas o privadas, de baja o alta calidad – podrán sobrevivir solamente al mejorar sus ofertas educacionales y así terminarán por beneficiar a todos los estudiantes. En palabras de Caroline Hoxby, el efecto competitivo de los vouchers crea “una marea creciente que levanta todos los botes” (Hoxby, 2001, p. 72). Los críticos de los vouchers señalan que las escuelas públicas tienen ya patrones de comportamiento, tanto funcionales y disfuncionales, demasiado institucionalizados como para que éstas cambien de manera sustancial a causa de los vouchers. En muchas formas, se encuentran aisladas de estas presiones competitivas (Hess, 2002). Como en los Estados Unidos no hay actualmente ningún programa de vouchers educacionales que sea universal y no se ha publicado aún un estudio concluyente acerca de los efectos competitivos del sistema de vouchers chilenos es muy difícil resolver esta cuestión. La pregunta de si los vouchers universales satisfacen el tercer criterio de justicia social– generando expectativas razonables de beneficiar a los más necesitados en la sociedad – permanece aún irresuelta.

En teoría, los vouchers específicos cumplen los tres criterios de justicia de manera opuesta a los vouchers universales. Los vouchers específicos no satisfacen el primer principio de justicia ya que no expanden el número de derechos universales a todos los ciudadanos. Se puede considerar que los vouchers específicos satisfacen el requerimiento del Criterio 2 de promover la igualdad de oportunidades, especialmente si recibirlos o no depende de los ingresos familiares. Como la gente de más recursos ya posee otras opciones educacionales, ya sea haciendo uso de la elección escolar por hipoteca o mediante la oportunidad de financiar ellos mismos la escuela privada de sus hijos, el programa de vouchers dirigido a familias de bajos recursos, como cinco de los 12 programas en los Estados Unidos, puede ser justificado en base a que ecualiza la oportunidad de que un padre envíe a su hijo a una escuela pública o privada de buena calidad.

Los vouchers específicos son especialmente buenos con respecto al Criterio 3 de justicia basado en el principio de la diferencia de Rawls. Al ser dirigidos a sectores específicos, sus características – destinados a estudiantes de bajos recursos, con discapacidades, con familias temporarias, o que están condenados a permanecer en escuelas públicas que están al borde del fracaso – connota el tipo de grupo de estudiantes que podría considerarse como el “menos favorecido” en una sociedad. Sin embargo, los vouchers específicos sólo satisfacen el Criterio 3 si crean las condiciones para que estos grupos más necesitados tengan expectativas razonables de que sus circunstancias pueden mejorar gracias a la existencia de este programa de vouchers. Ello requiere la existencia de una expectativa de que los estudiantes más

necesitados que puedan hacer uso de los vouchers, tengan más probabilidades de beneficiarse académicamente al hacerlo. También requiere la existencia de la expectativa de que los estudiantes más necesitados que no reciben los vouchers se vean beneficiados o al menos no sean perjudicados con la implementación de los vouchers. Para determinar si estas condiciones se cumplen en el contexto de los Estados Unidos debemos considerar los efectos de un programa de vouchers actualmente en funcionamiento. El programa de vouchers escolares en Washington, DC financiado por el gobierno federal, es un ejemplo que puede resultar muy informativo.

### 3. ¿QUÉ TAN JUSTO ES EL PROGRAMA DE BECAS DE OPORTUNIDAD DE DC (OSP)?

El objetivo del OSP es proveer a los estudiantes de bajos recursos "mayores oportunidades para asistir a mejores escuelas en el Distrito de Columbia" (Sec. 303). Según el estatuto, el componente clave del Programa es que la elegibilidad está restringida a estudiantes que asisten entre pre-escolar y 12avo grado, lo que se llama K-12, y que tienen un ingreso familiar menor o igual al 185% de la línea de pobreza federal (cerca de \$36,000 para una familia de cuatro miembros en el 2006). Los estudiantes que participan reciben becas de hasta \$7,500 para cubrir los costos de las clases, las cuotas de la escuela y el transporte a una escuela privada en el Distrito. Originalmente, las becas podían ser renovadas hasta 5 años (la manera en que los fondos eran asignados) pero ahora pueden ser renovadas antes de graduarse de la escuela secundaria por aquellos estudiantes que aún cumplan los requerimientos para ser elegibles y que tengan un buen rendimiento académico en las escuelas privadas a las que estén asistiendo.

Antes de que el programa sea cerrado a nuevos candidatos en el 2009, si había más participantes elegibles que el número de becas disponibles o mayor capacidad en las escuelas privadas, la asignación de los vouchers era aleatoria (es decir, se realizaba mediante una lotería). Al otorgar las becas se daba prioridad a los estudiantes que asistían a escuelas públicas designadas como en necesidad de mejora ("School in need of improvement" o SINI como sus siglas en inglés) bajo la Ley Que ningún niño se quede atrás (NCLB) y a familias sin los recursos para poder aprovechar las opciones de elección escolar. Las escuelas privadas que participan en el programa deben estar ubicadas en el Distrito de Columbia y deben cumplir con los requisitos relativos a la no discriminación en la admisión, la responsabilidad fiscal, la cooperación con la evaluación del programa, y un nuevo conjunto de requisitos que establecen que las escuelas privadas deben someterse a inspecciones por parte de funcionarios del gobierno, administrar el mismo examen que las escuelas públicas para los estudiantes que reciben los vouchers e informar los resultados públicamente. Aunque en los países europeos el reporte público de los resultados de estos exámenes, equivalentes a "tablas de clasificación" y la inspección por parte de funcionarios del gobierno, son instrumentos comunes para regular las escuelas privadas que reciben fondos del gobierno, esta manera de regular a las escuelas privadas que reciben vouchers, no tenía precedentes en los EE.UU. antes de las medidas tomadas por el Congreso, descritas anteriormente en la Sección 2 (Macedo y Wolf, 2004).

La mayoría de las escuelas privadas en el Distrito de Columbia participan en el programa de vouchers. En el 2005 había 104 escuelas privadas en DC, de las cuales ochenta y ocho eran de "servicios generales" y podían ser consideradas como posibles escuelas participantes.<sup>6</sup> De los 88 colegios privados de servicios

<sup>6</sup> Un puñado de escuelas privadas en DC están dedicadas exclusivamente a estudiantes con discapacidades severas, generalmente subcontratadas por DCPS. Entre las escuelas privadas de DC también se encuentran algunas sumamente especializadas como una escuela de ballet.

generales, 68 de ellos (77%) participaron en el programa en el año escolar 2005-06, el segundo año de funcionamiento del OSP (Wolf *et al.*, 2007). Las escuelas participantes eran heterogéneas en cuanto a religión: un 34% consistía de escuelas católicas, un 22% de no-católicas pero con educación basada en la fe, otro 24% de escuelas privadas independientes (muchas de las cuales tienen cierta afiliación o tradición religiosa), y el resto, un 21%, estaba compuesto por escuelas privadas seculares (Wolf *et al.*, 2007). Entre las escuelas privadas independientes que participan en el programa de vouchers están incluidas muchas de las academias de preparación de elite de DC, incluyendo Sidwell Friends School, donde están matriculadas las dos hijas del presidente Obama y su señora.

La participación de los estudiantes en el OSP comenzó con una matriculación inicial modesta que con el tiempo creció hasta llenar el programa (tabla 2). La asignación de \$13 millones alcanzó así a financiar hasta 1.733 vouchers por un valor máximo de \$ 7,500. Como el programa comenzó a finales de la primavera de 2004, luego de que muchas familias habían hecho ya sus planes educativos para el próximo año, hubo sólo 1.027 usuarios de becas el primer año (es decir, la primera cohorte), cubriendo parcialmente la capacidad total de OSP. En el segundo año (es decir, con la segunda cohorte), con cerca de 1.716 usuarios de becas en el otoño de 2005, el programa completó su capacidad total. Con los fondos acumulados de los primeros años de funcionamiento del programa, tanto por tener una menor cantidad de inscritos durante ese período y porque el pago promedio a los estudiantes participantes resultó por debajo del máximo de \$7,500, 1.930 estudiantes lograron inscribirse en el otoño de 2007. Alrededor del 10% de la población elegible en Washington, DC solicitó los vouchers en los dos primeros años de aplicación (Wolf *et al.*, 2007).

**TABLA 2. ESTUDIANTES QUE APLICARON AL OSP SEGÚN SU ESTATUS EN EL PROGRAMA, COHORTES 1 -5, AÑOS 2004-2008**

	Cohorte 1 (Primavera 2004)	Cohorte 2 (Primavera 2005)	Total Cohorte 1 y Cohorte 2	Cohorte 3 (Primavera 2006), Cohorte 4 (Primavera 2007), y Cohorte 5 (Primavera 2008)	Total, Todas las Cohortes
Candidatos	2,692	3,126	5,818	2,760	8,578
Candidatos elegibles	1,848	2,199	4,047	1,722	5,769
Recipientes de Becas	1,366	1,088	2,454	1,722	4,176
Usuarios de Becas en el primer año	1,027	797	1,824	1,057	2,881
Usuarios de Becas, otoño 2005	919	797	1,716	NA	1,716
Usuarios de Becas, otoño 2006	788	684	1,472	333	1,805
Usuarios de Becas, otoño 2007	678	581	1,259	671	1,930
Usuarios de Becas, otoño 2008	498	411	909	807	1,714

Notas: El año inicial de recepción de becas fue el otoño del 2004 para la cohorte 1, el otoño del 2005 para la cohorte 2, otoño 2006 para la cohorte 3, otoño 2007 para cohorte 4 y otoño del 2008 para la cohorte 5.

Fuentes: *aplicaciones de OSP* y registros de matriculación y pagos de WSF.

Los datos indican que OSP fue destinado en gran medida a la población a la que apuntaba alcanzar, beneficiando a los estudiantes más necesitados en escuelas públicas SINI y no meramente atrayendo sólo a los mejores estudiantes, aquellos en la distribución académica más alta. El primer grupo de estudiantes elegibles que aplicó para los vouchers en la primavera de 2004, obtuvo alrededor del percentil nacional 41 en Lectura y Lengua y el percentil nacional 47 en Matemática- niveles aproximadamente iguales al rendimiento del estudiante promedio en DCPS que no aplicó al programa de vouchers. Los estudiantes que aplicaron inicialmente también tuvieron la misma probabilidad de tener una discapacidad y más

probabilidades de ser afro-americanos o de participar en el programa federal de almuerzos para estudiantes de bajos ingresos, que un estudiante promedio en DCPS (Wolf *et al.*, 2005). Algo más del ocho por ciento de los estudiantes que aplicaron al programa en los dos primeros años fueron de origen hispano, aproximadamente un punto porcentual menos que la población hispana en DCPS. Entre las dos primeras cohortes, alrededor del 43% de los estudiantes elegibles que aplicaron para el OSP, había estado asistiendo a escuelas SINI aunque sólo el 11% se matriculó en las escuelas públicas ubicadas en el cuartil inferior de rendimiento de todo el Distrito (Wolf *et al.*, 2006).

Aunque los estudiantes en el programa de vouchers de DC tienen calificaciones en las pruebas de referencia y perfiles demográficos similares a los estudiantes que se quedaron en las escuelas públicas del Distrito, éstos podría resultar relativamente más favorecidos por otros medios tales como los niveles de formación y de compromiso con la educación de sus padres (por ejemplo Fuller *et al.*, 1996; Smith y Meier, 1995; Zanten, 2001). Desafortunadamente, no hay datos disponibles sobre los niveles de educación y motivación de los padres de los estudiantes que participaron en los vouchers en comparación con los estudiantes que no recibieron los vouchers en DC. Un estudio similar del programa de vouchers en Milwaukee, Wisconsin, que recolectó este tipo de datos, concluyó que los padres de los estudiantes con vouchers tenían más probabilidades de haber asistido a la universidad que los padres de estudiantes en escuelas públicas, pero, por otro lado, los padres de estudiantes en escuelas públicas participaban más activamente en las actividades de la escuela relacionadas con sus hijos que los padres de los estudiantes en el programa de vouchers (Witte, Wolf, Cowen, Fleming y McLean, 2008). Aunque la evidencia es limitada, ésta sugiere que los estudiantes que participan en los programas de vouchers escolares en EE.UU. no son los mejores ("the cream of the crop" en inglés), ya sea en cuanto a sus capacidades o la motivación de sus padres en el ámbito de la educación.

#### 4. METODOLOGÍA EMPÍRICA

Los resultados empíricos aquí considerados son el producto de un experimento que compara los resultados de los estudiantes elegibles que aplicaron al programa y que luego fueron asignados aleatoriamente a recibir o no un voucher del Programa de Becas de Oportunidad de DC. El diseño experimental es considerado como el mejor método para lograr identificar el efecto independiente de cualquier programa sobre algún resultado posterior (por ejemplo Boruch, de Moya y Snyder, 2002; Cook y Campbell, 1979). Las experiencias de los estudiantes en el grupo control son ideales para ser comparadas con las experiencias del grupo que ha recibido la beca, o sea el grupo de tratamiento, ya que la asignación a uno u otro grupo es aleatoria. Por definición, las experiencias del grupo de control representan lo que habría ocurrido con el grupo de tratamiento sin la intervención del programa.

Los procesos de reclutamiento, aplicación y el sorteo realizado por el ejecutor del programa han sido las bases para el análisis experimental de la evaluación. El impacto del programa para el grupo de estudiantes que resultó de estos procesos, es analizado en este artículo. Debido a que el objetivo de la evaluación fue analizar los impactos del programa de corto y largo plazo resultó necesario centrar la atención del estudio en los primeros estudiantes que aplicaron al programa (cohortes 1 y 2), ya que para estos estudiantes es posible seguir sus resultados durante al menos tres años durante el período de evaluación. Del total de solicitantes elegibles en los dos primeros años del programa, fueron parte de la lotería 2.308 estudiantes en el último año de pre-escolar o en escuelas públicas (492 en la cohorte 1, 1816 en la cohorte 2), resultando en 1.387 estudiantes asignados al azar al grupo de tratamiento y 921

estudiantes asignados al azar al grupo control. Estos estudiantes constituyen la muestra para la evaluación del análisis de impacto del programa y representan las tres cuartas partes de todos los estudiantes de escuelas públicas que aplicaron en las cohortes 1 y 2.<sup>7</sup>

Los datos relativos al rendimiento de los estudiantes en los exámenes de Lectura y Lengua y Matemáticas, así como también las opiniones de los estudiantes y padres acerca de la seguridad escolar y la satisfacción con sus escuelas, fueron recolectados en el momento en que los estudiantes aplicaron al programa y luego uno, dos y tres años después de que los estudiantes fueran asignados aleatoriamente a los grupos de tratamiento o control.

Debido a que la asignación aleatoria logra de alguna forma igualar a los grupos de tratamiento y control en cuanto a las características observables y no observables, el impacto del programa puede ser determinado simplemente restando los resultados promedio de los estudiantes en el grupo control de los resultados promedio de los estudiantes el grupo de tratamiento. La diferencia, por definición, es el impacto del Programa de Becas de Oportunidad. Las estimaciones del impacto presentadas en este artículo, sin embargo, son el resultado de modelos de regresión estadística que incluyeron controles de las características relevantes de los estudiantes en el momento en que éstos aplicaron al programa, tales como los resultados en exámenes anteriores, discapacidad, ingreso familiar y el género, educación y origen étnico de la madre. Controlar por las características iniciales no es necesariamente un análisis experimental pero resulta en estimaciones del impacto del programa más precisas.

Las tasas de respuesta efectiva a la recolección de datos fueron cerca del 70% cada año.

Es importante destacar que las tasas fueron similares para los grupos de tratamiento y control. De forma tal que la equivalencia de los dos grupos experimentales perdurara en el tiempo, los datos incluyeron pesos por falta de respuesta para así eliminar las diferencias entre los grupos de tratamiento y de control que podrían haber surgido sólo por la falta de respuesta tras la recolección de datos.

La estimación del impacto inicial del programa que resulta de la evaluación es el impacto solamente de la oferta de una beca de Oportunidad, estimación llamada "intención de tratar" (Intent-to-Treat o ITT en inglés). Los programas de vouchers no pueden obligar a las familias a usar el voucher para asistir a una escuela privada y los miembros del grupo de control son libres de inscribirse en escuelas privadas fuera del programa de vouchers. Por lo tanto, los impactos experimentales de la oferta de vouchers se obtienen comparando los resultados de los estudiantes que fueron ofrecidos las Becas de Oportunidad aleatoriamente, el 28% de los cuales asistía a escuelas públicas tres años más tarde, con los resultados de los estudiantes asignados al azar al grupo de control, el 12% de los cuales estaba inscrito en escuelas privadas tres años más tarde. Para obtener una estimación experimental del impacto de haber realmente utilizado una Beca de Oportunidad para asistir a una escuela privada, estimación llamada " Impacto en los Tratados " (Impact-on-Treated o IOT en inglés), se aplica un ajuste estadístico que toma en cuenta que existen estudiantes en el grupo de tratamiento que nunca utilizaron su beca y por lo tanto no pueden haber experimentado algún tipo de impacto por el programa (Bloom, 1984). Este ajuste divide la estimación del impacto del programa por el porcentaje de estudiantes del grupo de tratamiento que

---

<sup>7</sup> Los estudiantes que viven en el Distrito de Columbia con familias con ingresos por debajo del 185% del nivel de pobreza y que estaban asistiendo ya a escuelas privadas fueron elegibles para el programa. 216 de ellos recibieron becas. Los estudiantes que ya estaban en escuelas privadas al aplicar al programa no fueron incluidos en la evaluación porque la naturaleza de la intervención fue diferente para ellos. Básicamente, los estudiantes de escuelas privadas que aplicaron a un voucher buscaban permanecer en una escuela privada y no cambiar de una escuela pública a una escuela privada.

realmente utilizó un voucher y contribuyó así a las diferencias entre los grupos de tratamiento y control. Dado que se trata de dividir un número por una fracción, la estimación de IOT resulta siempre mayor que la estimación de ITT, aunque el nivel de significancia estadística de ambas estimaciones son las mismas.

## 5. IMPACTOS DEL EXPERIMENTO DEL PROGRAMA DE VOUCHERS DE DC, TRES AÑOS DESPUÉS

Tres años luego de la asignación aleatoria de vouchers escolares a un grupo de estudiantes y a otro grupo para ser parte del grupo de control, los estudiantes con vouchers muestran, en promedio, un mejor rendimiento académico en Lectura y Lengua que los estudiantes del grupo de control. No se observaron efectos estadísticamente significativos del programa de vouchers con respecto al rendimiento en Matemáticas. Las encuestas indican que los padres de los estudiantes con vouchers, comparados con los padres de los estudiantes en el grupo control, consideran que la escuela de sus hijos es más segura, aunque las encuestas de los estudiantes indican que no hay una diferencia significativa entre las percepciones de la seguridad escolar que tienen los estudiantes con vouchers y los del grupo control. Del mismo modo, los padres se muestran mucho más satisfechos con la escuela de su hijo si el niño ha recibido un voucher pero los propios alumnos muestran los mismos niveles de satisfacción con sus escuelas sin importar si han recibido el voucher o son parte del grupo de control (Wolf *et al.*, 2009). Los impactos positivos y estadísticamente significativos en los exámenes de Lectura y Lengua se observaron en cinco de los 10 subgrupos que son parte de este estudio y que son relevantes desde el punto de vista de política pública (Wolf *et al.*, 2009). Los impactos en estos subgrupos influyen, a su vez, en nuestra evaluación de si el programa puede justificarse o no desde una perspectiva rawlsiana.

En general, luego de tres años, los estudiantes con vouchers en el grupo de "tratamiento" obtuvieron un promedio de 4,5 puntos más que los estudiantes en el grupo control en los exámenes de Lectura y Lengua, una diferencia que es además estadísticamente significativa (figura 1). Cuando este impacto de la oferta de vouchers, la intención de tratar o ITT, es ajustado para no tomar en cuenta a los estudiantes del grupo de tratamiento que nunca utilizaron su voucher, la estimación del Impacto en los Tratados o IOT es de un beneficio de 5.3 puntos en los exámenes de Lectura y Lengua gracias a los vouchers. El tamaño de los beneficios en Lectura y Lengua debido al programa de vouchers es de una desviación estándar promedio de 13% para todo el grupo de tratamiento y de un 15% para los usuarios de los vouchers en el grupo de tratamiento. El impacto positivo del programa en las calificaciones de Lectura y Lengua de los estudiantes creció en forma sostenida en los tres años del análisis. Por otro lado, las calificaciones de los alumnos en los exámenes de Matemática luego de tres años, resultaron estadísticamente similares, en promedio, entre los grupos de tratamiento y de control, y no mostraron un patrón consistente de cambio en todo el año (figura 2).

Además del mejor rendimiento en Lectura y Lengua gracias al OSP, los padres de los estudiantes con vouchers, en relación con los padres de los estudiantes en el grupo control, sienten que la escuela de sus hijos es más segura (figura 3). En un índice construido en base a diez "condiciones de seguridad" en la escuela, tales como la ausencia de drogas, armas y peleas, los padres con estudiantes con vouchers reportaron un promedio de 8,1 en este índice de condiciones de seguridad escolar en comparación con los padres del grupo control quienes reportaron un promedio de 7,1. El aumento en los informes hechos por padres acerca de las mayores condiciones de seguridad en las escuelas de sus hijos, debido al programa de vouchers, fue estadísticamente significativo más allá del nivel de confianza del 99% ( $p < 0,01$ ). Por el

contrario, las respuestas de los estudiantes mostraron que para ellos, ya sea si estaban en el grupo de tratamiento o en el grupo de control, no hubo diferencia en la seguridad de sus escuelas.

FIGURA 1. IMPACTOS ITT Y IOT DEL OSP EN EXÁMENES DE LECTURA Y LENGUA, SEGÚN AÑOS TRANSCURRIDOS DESDE LA ASIGNACIÓN ALEATORIA POR LOTERÍA

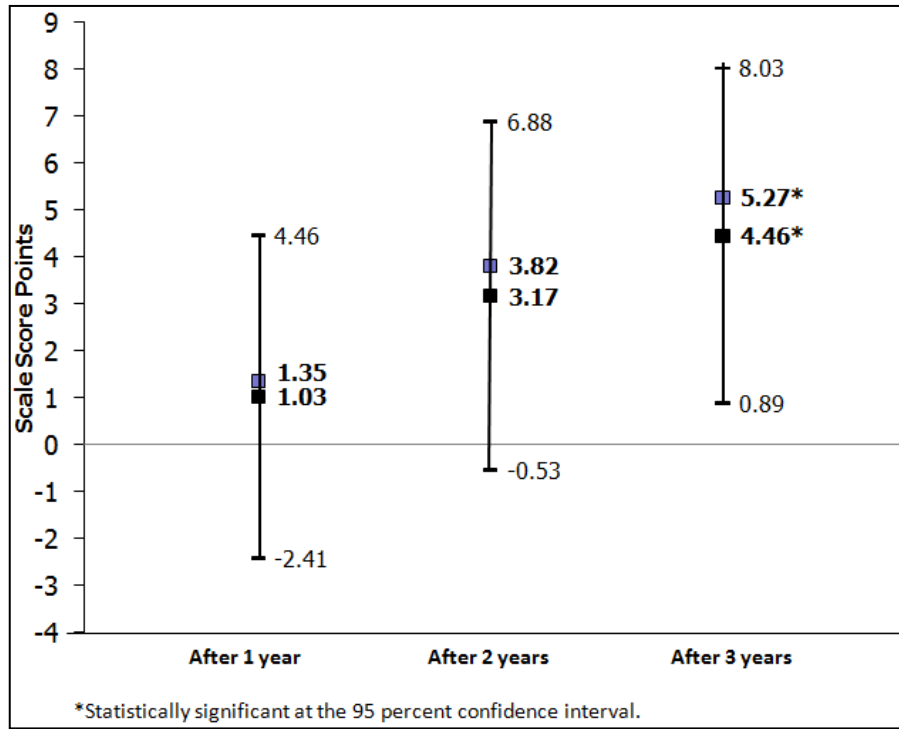


FIGURA 2. IMPACTOS ITT & IOT DEL OSP EN EXÁMENES DE MATEMÁTICA, SEGÚN AÑOS TRANSCURRIDOS DESDE LA ASIGNACIÓN ALEATORIA

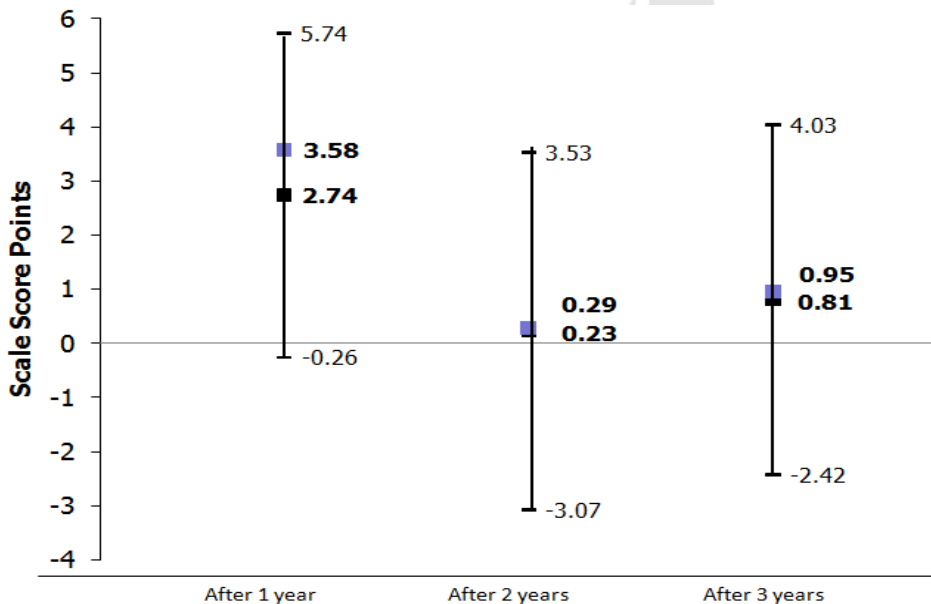
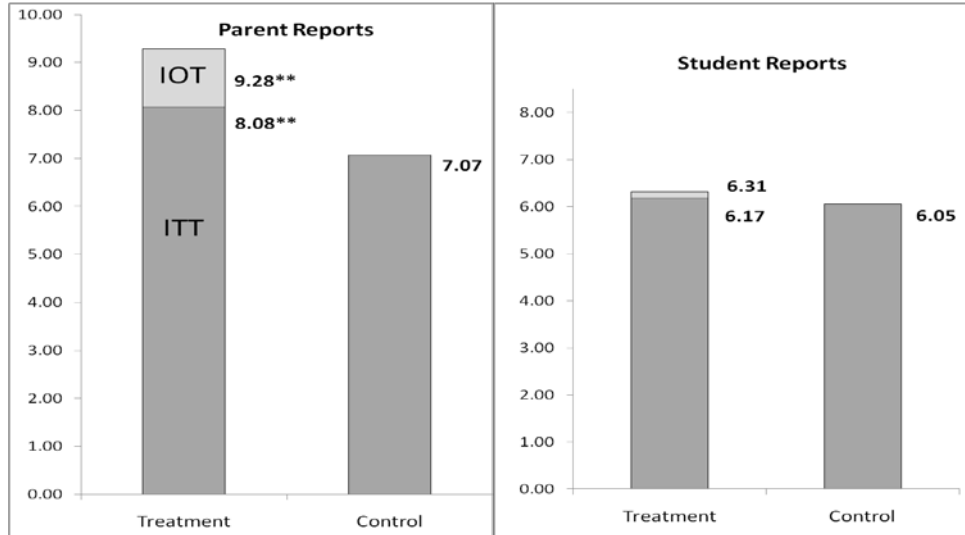
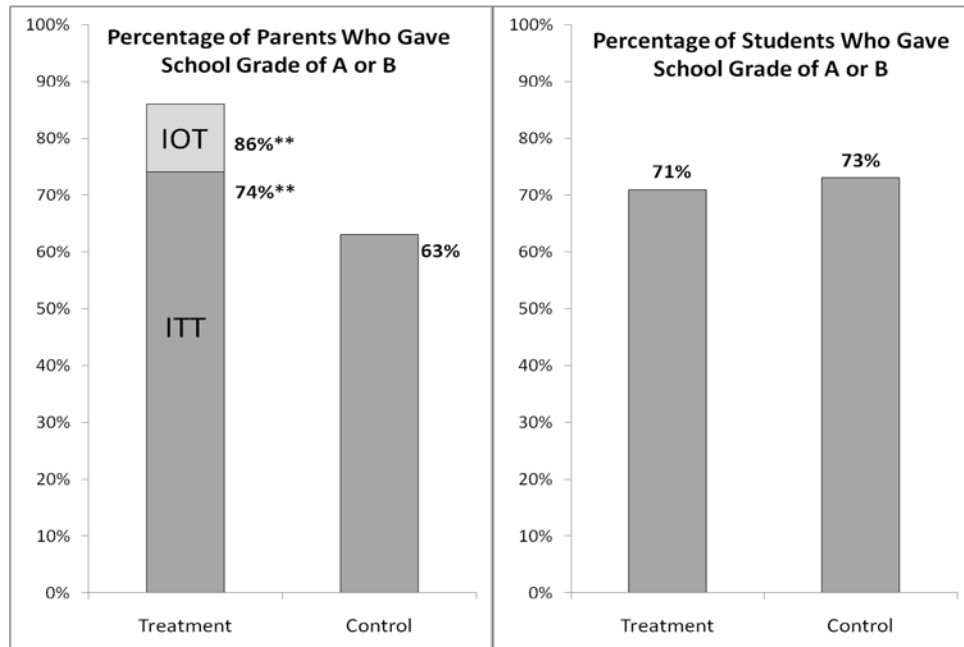


FIGURA 3. REPORTES DE PADRES Y ESTUDIANTES SOBRE SEGURIDAD Y ORDEN EN LAS ESCUELAS, 2008-09



Notas: \*\*Las diferencias entre el grupo tratamiento y control son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99 por ciento. El reporte de los padres esta basado en un cuestionario basado en la cuenta de 10 ítems relacionados a elementos de seguridad orden en las escuelas. Los reportes de los estudiantes están basados en la cuenta de 8 ítems.

FIGURA 4. REPORTES DE SATISFACCIÓN ESCOLAR DE PADRES Y ESTUDIANTES, 2008-09



Notas: \*\*Las diferencias entre el grupo tratamiento y control son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99 por ciento.



Al igual que con los resultados del estudio en materia de seguridad, una imagen diferente de la satisfacción con la escuela surge si uno examina las respuestas de los padres o respuestas de los estudiantes (figura 4). Para nuestra primera medida de satisfacción con la escuela - el porcentaje de encuestados que dio una nota de "A" o "B" a su escuela, - los padres fueron significativamente más propensos a expresar un alto nivel de satisfacción con la escuela si sus hijos habían recibido un voucher. Por ejemplo, los padres de los estudiantes con vouchers tenían un 11% más de probabilidades de asignar a la escuela de su hijo una calificación de A o B que los padres de los estudiantes en el grupo control, una diferencia estadísticamente significativo más allá del nivel de confianza del 99% ( $p < 0,01$ ). Al encuestar a los estudiantes, sin embargo, estos mostraron niveles similares de satisfacción con sus escuelas, ya sea estando en el grupo de tratamiento o de control.

Desde la perspectiva de los principios de justicia social de Rawls, los efectos de las instituciones y programas en los subgrupos afectados específicamente, son particularmente importantes. Durante los tres primeros años de su funcionamiento, el Programa de Becas de Oportunidad de DC ha producido, en general, beneficios notables en los resultados de Lectura y Lengua para los alumnos participantes. ¿Ha conseguido sin embargo impulsar también el aprendizaje de los grupos especialmente desfavorecidos? La evaluación del gobierno analizó el impacto del programa de vouchers en cada uno de cinco pares de subgrupos de estudiantes para un total de 10 sub-grupos. Estos cinco pares son definidos según los siguientes criterios:

- Que hayan asistido una escuela pública al borde de fracasar (que fuera alguna vez SINI) o no (nunca SINI);
- Que hayan obtenido notas en el tercio inferior de la distribución de calificaciones en los exámenes de referencia inicio del estudio o no;
- Que sean niños o niñas;
- Que asistan a escuela Primaria y escuela media o secundaria;
- Que sean parte de la cohorte 1 o la cohorte 2.

Para todos los subgrupos de estudiantes en Matemáticas y para la mitad de ellos en Lectura y Lengua, el programa de vouchers no mostró efectos estadísticamente significativos después de tres años (Tabla 6). A nivel de subgrupos, se observaron mejoras estadísticamente significativas en Lectura y Lengua, gracias al programa, para (1) los estudiantes que nunca habían asistido a una escuela SINI, (2) estudiantes en los dos tercios superiores de la distribución de rendimiento de los exámenes del inicio del estudio, (3) mujeres, (4) estudiantes en la escuela primaria o secundaria al inicio del estudio, y (5) estudiantes en la primera cohorte<sup>8</sup>. El tamaño de los beneficios en Lectura y Lengua para cada subgrupo osciló entre una desviación estándar de 15% y el 31% al promediarse entre todos los estudiantes a los que se les ofrecieron vouchers y entre 17% a 42% al promediarse sólo con aquellos que los utilizaron.

---

<sup>8</sup> Aunque la primera cohorte comenzó el primer año del programa antes que la segunda cohorte, los resultados académicos de la primera cohorte están rezagados un año en la evaluación para que los resultados de las cohortes 1 y 2 puedan representar los efectos tres años después de haber entrado al programa OSP. Es decir, los beneficios académicos del programa observados para la cohorte 1 pero no para la cohorte 2 no pueden ser atribuidos a un año extra en el programa.

**TABLA 3. AÑO 3 ESTIMACIONES DE LA OFERTA Y USO DE LAS BECAS PARA CADA SUBGRUPO: RENDIMIENTO ACADÉMICO, 2008-2009**

Lectura y Lengua							
Rendimiento Académico: Subgrupos	Impacto de la oferta de Becas de Oportunidad (ITT)				Impacto del Uso de las Becas (IOT)		p-valores de las estimaciones
	Grupo de Tratamiento Promedio	Grupo Control Promedio	Diferencia (Impacto Estimado)	Tamaño del Efecto	Impacto Ajustado	Tamaño del Efecto	
Alguna vez SINI	649.77	648.25	1.52	.05	1.81	.06	.59
Nunca SINI	625.29	618.72	6.57**	.19	7.72**	.22	.01
Diferencia	24.48	29.53	-5.05	-.15			.17
Bajo rendimiento Académico	614.48	612.38	2.10	.07	2.68	.10	.47
Alto rendimiento Académico	644.74	639.29	5.45*	.17	6.21*	.19	.02
Diferencia	-30.26	-26.90	-3.35	-.10			.35
Varones	631.32	627.48	3.83	.11	4.67	.14	.15
Mujeres	639.30	634.24	5.07*	.15	5.81*	.17	.04
Diferencia	-7.99	-6.75	-1.23	-.04			.73
Grados K-8	627.30	622.07	5.23**	.15	6.04**	.17	.01
Grados 9-12	682.41	682.50	-.10	-.00	-.14	.04	.98
Diferencia	-55.11	-60.43	5.33	.15			.21
Cohorte 2	625.64	622.27	3.37	.09	3.87	.11	.09
Cohorte 1	672.87	664.17	8.70*	.31	11.67*	.42	.04
Diferencia	-47.23	-41.90	-5.34	-.15			.25

Matemática							
Rendimiento Académico: Subgrupos	Impacto de la oferta de Becas de Oportunidad (ITT)				Impacto del Uso de las Becas (IOT)		p-valores de las estimaciones
	Grupo de Tratamiento Promedio	Grupo Control Promedio	Diferencia (Impacto Estimado)	Tamaño del Efecto	Impacto Ajustado	Tamaño del Efecto	
Alguna vez SINI	646.73	646.56	.17	.01	.20	.01	.95
Nunca SINI	618.39	617.12	1.27	.04	1.49	.04	.58
Diferencia	28.34	29.44	-1.10	-.03			.75
Bajo rendimiento Académico	615.43	615.08	.35	.01	.45	.02	.90
Alto rendimiento Académico	636.64	635.65	.98	.03	1.12	.04	.64
Diferencia	-21.20	-20.57	-.63	-.02			.86
Varones	629.35	629.31	.04	.00	4.67	.00	.99
Mujeres	630.92	629.38	1.54	.05	1.76	.06	.50
Diferencia	-1.56	-.07	-1.50	-.05			.65
Grados K-8	621.74	620.73	1.01	.03	1.16	.03	.57
Grados 9-12	678.77	679.18	-.41	-.02	-.60	-.03	.92
Diferencia	-57.04	-58.45	1.42	.04			.74
Cohorte 2	619.32	619.53	-.21	-.01	-.24	-.01	.91
Cohorte 1	671.48	666.74	4.74	.23	6.37	.31	.19
Diferencia	-52.16	-47.21	-4.95	-.16			.23

\*Estadísticamente significativos con un nivel de confianza del 95 por ciento

\*\* Estadísticamente significativos con un nivel de confianza del 99 por ciento

Notas: Los promedios son el resultado de unas regresiones obtenidas usando un grupo de controles consistentes. Los impactos están presentados en términos de impactos combinados. El tamaño de los efectos es en términos de desvíos estándares. El N total para Lengua y Literatura es= 1,460, para Alguna vez SINI el N=610 y Nunca SINI, el N=850. Para Bajo Rendimiento académico el N=465, para Alto rendimiento académico el N=995, Hombres=714, mujeres N=746, de K-8 N=1287, 9-12 N= 173, Cohorte 2 N = 1186, Cohorte 1 N = 274. El N total para Matemática es= 1,468 = 1,468, incluyendo Alguna vez SINI con N = 613, Nunca SINI con N = 855, Bajo Rendimiento académico con N = 469, Alto Rendimiento académico con N =999, Hombres N = 717, Mujeres N = 751, de K-8 N = 1295, 9-12 N = 173, Cohorte 2 N = 1195, Cohorte 1 N = 273. Se utilizaron distintos pesos para Matemática y Lengua y Literatura.

Es importante destacar que las diferencias que se observan en los efectos del programa en los resultados de Lectura y Lengua entre los distintos pares de subgrupos -conocido como el efecto de interacción- no son estadísticamente significativas. Eso significa que, por ejemplo, aunque los estudiantes que nunca asistieron a escuelas SINI hayan mejorado su rendimiento en los exámenes de Lectura y Lengua en comparación con los estudiantes que asisten a estas escuelas, no hay evidencia de que el efecto positivo del programa en los estudiantes que no asisten a escuelas SINI, difiera de la ausencia de efecto del programa en los estudiantes en estas escuelas. Estadísticamente, todo lo que podemos concluir es que el programa de vouchers ha mejorado el rendimiento promedio en Lectura y Lengua para todos los participantes y ha beneficiado claramente a los siguientes subgrupos de estudiantes: los estudiantes que no asisten a escuelas SINI, a estudiantes con un alto rendimiento inicial, a las mujeres, a los estudiantes desde pre-escolar hasta 8avo grado (K-8) y a la primer cohorte.

## 6. DISCUSIÓN: ¿CUÁLES SON LOS REQUISITOS DE LOS PRINCIPIOS RAWLSIANOS DE JUSTICIA?

Como ya se ha mencionado anteriormente en la sección de elección escolar y justicia social, los dos tipos diferentes de programas de vouchers escolares -universales y específicos- coinciden estrechamente con la distinción entre el primer y segundo principio de justicia del filósofo político John Rawls. La elección escolar de padres a través de los vouchers universales cumple más claramente el primer principio de justicia de Rawls que establece que los ciudadanos deben tener un amplio conjunto de derechos y libertades universales. Los programas de vouchers escolares específicos, dirigidos a familias y estudiantes más desfavorecidos, por el contrario, satisfacen el segundo principio de justicia de Rawls. Este tiene dos criterios distintos para ser considerado "justo" desde una perspectiva rawlsiana, uno enfocado en ampliar la igualdad de oportunidades y otro en mejorar las expectativas de resultados para los menos favorecidos de la sociedad. Dado que todos los programas de vouchers escolares en los EEUU son específicos nos centramos en el Programa de Becas de Oportunidad del Distrito de Columbia no sólo porque es relativamente nuevo sino también porque está siendo sometido a un riguroso programa de evaluación. Las principales preguntas que intentamos responder en esta sección son si el OSP ha logrado expandir la igualdad de oportunidades para los estudiantes más desfavorecidos y ha proporcionado las bases para que los miembros menos favorecidos de la sociedad puedan tener expectativas razonables de que su funcionamiento puede beneficiarlos.

En primer lugar, sin embargo, debemos aclarar quiénes son los miembros de la sociedad que se ven afectados por este programa y que son los menos favorecidos. Los estudiantes que son absolutamente menos favorecidos en el Distrito de Columbia parecerían ser estudiantes de bajos ingresos atrapados en escuelas públicas que están perpetuamente al borde del fracaso – el programa da más alta prioridad a estos estudiantes. Estos estudiantes menos favorecidos en DC se dividen entre los que aplicaron para el programa y recibieron una beca - 606 de entre los 1387 miembros del grupo de tratamiento - y los que, o bien fueron asignados al grupo control o que nunca aplicaron, decidiendo permanecer en las escuelas públicas SINI de sus vecindarios.

Podríamos pensar en los estudiantes de bajos recursos en escuelas SINI que no eligieron ser parte del programa como el grupo social menos favorecido dentro de los estudiantes afectados por el programa de vouchers. ¿El programa de vouchers benefició o perjudicó a estos estudiantes? La primera pregunta que surge es si, como los opositores políticos de OSP pronosticaron que pasaría, se desvió dinero de las escuelas públicas a la que estos estudiantes asisten a causa del programa de vouchers. Esto parece poco

probable, ya que el programa de vouchers es financiado por una asignación del gobierno federal separada, por encima de la asignación anual para DCPS, e incluye \$ 13 millones anuales extras para iniciativas destinadas a mejorar las escuelas públicas de DC. De hecho, en los cinco años desde que se aprobó el Programa de Becas de Oportunidad de DC, el promedio de gastos por alumno en las DCPS ha aumentado en un 73%, desde \$ 15.000 a más de \$ 26,000 (Coulson, 2009). Los miembros menos favorecidos de la sociedad parecen ser los beneficiarios del programa ya que los estudiantes que permanecen en las escuelas públicas tienen más recursos educativos disponibles para ellos, o al menos para su sistema escolar.

¿Existe evidencia alguna de que aquellos recursos adicionales y la presión competitiva del programa de vouchers generan realmente mejoras educativas en las escuelas públicas de DC? Un estudio realizado por Greene y Winters (2007) indica que el rendimiento de los estudiantes en las escuelas públicas no ha sido afectado por el programa de vouchers, principalmente debido a que cualquier presión competitiva del programa se ha visto diluida por el hecho de que el Distrito no perdió dinero por los estudiantes que usaron los vouchers para salir de DCPS y asistir a escuelas privadas. De esta forma, los miembros menos favorecidos de la sociedad - los estudiantes de bajos ingresos que permanecen en estas escuelas públicas SINI – no fueron ni perjudicados ni beneficiados educativamente por OSP, a pesar de que cada uno de ellos ahora recibe muchos más recursos.

Un segundo candidato como el grupo menos favorecidos es el subgrupo de estudiantes elegibles que recibió una beca y que en el momento de aplicar al programa asistía a escuelas públicas SINI. Basándose en los resultados del análisis de impactos académicos de los distintos subgrupos, estos estudiantes más desfavorecidos no fueron ni beneficiados ni perjudicados académicamente por el programa de vouchers. Luego de dos años, no hubo diferencia en los resultados de las pruebas de Lectura y Lengua y Matemáticas entre los estudiantes del grupo de tratamiento o de control de los estudiantes en escuelas públicas SINI que aplicaron para los vouchers. En las encuestas, los padres de los estudiantes en las escuelas SINI reportaron que, tras recibir la beca, percibieron un aumento en la seguridad de la escuela de hasta una desviación estándar de 32 (Wolf *et al.*, 2009). Por otro lado, la satisfacción de los padres con hijos en estas escuelas no fue diferente entre los padres que recibieron los vouchers y aquellos en el grupo control (Wolf *et al.*, 2009). Los mismos estudiantes en estas escuelas no reportaron niveles significativamente diferentes de seguridad en la escuela o de satisfacción con sus escuelas, ya sea estando en los grupos de tratamiento o de control (Wolf *et al.*, 2009). El subgrupo más desfavorecido de entre los participantes de la evaluación del programa no ha mostrado incrementos significativos en su rendimiento o mejoras en la satisfacción con sus escuelas, aunque tampoco existe evidencia de que fuera, en promedio, perjudicado por el programa. A su vez, los padres de este subgrupo más desfavorecido consideran que las escuelas de sus hijos son más seguras como resultado del programa de vouchers.

Una de las razones por las que los estudiantes que asisten a una escuela de bajo rendimiento no forman necesariamente el subgrupo menos favorecidos de estudiantes es que ellos mismos podrían tener un alto rendimiento académico. Un último grupo de candidatos como los menos favorecidos es el subgrupo de estudiantes de bajos ingresos que recibió la beca y que, al momento de aplicar al programa, tenía un rendimiento que se ubicaba en el tercio inferior de la distribución del rendimiento de todos los estudiantes que aplicaron, cerca del percentil nacional 20. Basándose en los resultados del análisis de rendimientos académicos de subgrupos, estos estudiantes más desfavorecidos no fueron ni beneficiados ni perjudicados académicamente por el programa de vouchers.

Las notas en los exámenes de Lectura, Lengua y Matemáticas de los estudiantes que aplicaron al programa y que se ubicaron en el tercio inferior de la distribución de rendimiento académico en los exámenes de referencia fueron similares después de tres años ya sea si éstos estaban dentro del grupo de tratamiento o de control. En las encuestas, los padres de estudiantes con bajo rendimiento en estos exámenes de referencia, expresaron percibir, como resultado de las becas, un aumento en la seguridad de la escuela de hasta una desviación estándar del 28% (Wolf *et al.* 2009). Los padres de los estudiantes con bajos rendimiento en estos exámenes, sin embargo, no se mostraron significativamente más satisfechos con la escuela de sus hijos, independientemente de si habían recibido los vouchers o no (Wolf *et al.*, 2009). Los mismos estudiantes de bajo rendimiento, ya sea en el grupo control o de tratamiento, no reportaron diferencias significativas en los niveles de seguridad de sus escuelas o en la satisfacción con sus escuelas (Wolf *et al.*, 2009). Una vez más, podemos observar un subgrupo altamente desfavorecido cuyos resultados académicos y niveles de satisfacción con la escuela no fueron significativamente afectados por el programa de vouchers pero cuyos padres opinan que se encuentran más seguros en sus nuevas escuelas privadas.

Ya sea si se considera como a los subgrupos "menos favorecidos" que podrían verse afectados por el programa de vouchers de DC, a los estudiantes en escuelas SINI que no aplicaron al programa o a los que obtuvieron el menor rendimiento en los exámenes de referencia, lo cierto es que no hay evidencia alguna de que el rendimiento académico de estos subgrupos más desfavorecidos, dentro de una población de estudiantes en desventaja, haya cambiado de manera significativa a raíz del programa. ¿Es acaso correcto juzgar de esta forma qué tan justo es el programa de vouchers específicos?

En primer lugar, debemos reconocer que los subgrupos de participantes elegibles "menos favorecidos" rara vez se ven afectados por los programas voluntarios del gobierno. Las familias más pobres a menudo no se inscriben para recibir cupones de alimentos o comidas escolares gratuitas para sus hijos. Las personas sin hogar siguen durmiendo bajo los puentes, incluso habiendo camas que permanecen vacías en albergues de la zona. Mejorar significativamente los resultados para el núcleo de grupos más desfavorecidos es, sin duda, algo difícil de alcanzar ya que requiere arreglar vidas quebradas completamente. Sin duda deseáramos que las intervenciones específicas, tales como el programa de vouchers escolares de DC, lograran mejorar drásticamente los resultados de los subgrupos más desfavorecidos de estudiantes, pero afirmar que el programa es injusto o ineficaz si no consigue estos milagros es no sólo injusto sino poco eficaz.

En realidad, quienes se han beneficiado más claramente con el programa han sido los grupos relativamente más favorecidos dentro de los estudiantes con menores recursos elegibles para el Programa de Becas de Oportunidad de DC. Estos incluyen a los estudiantes que habitan en el centro de la ciudad, provenientes de familias pobres y que han visto afectados, además, por haber asistido a escuelas públicas SINI antes de aplicar o haber obtenido notas en el tercio inferior de la distribución de rendimiento en los exámenes de referencia al inicio del estudio. Estos estudiantes, aunque desfavorecidos, aún podían ser ayudados, y resultaron ser mucho mejores lectores luego de tres años del inicio del programa de vouchers. ¿Significa esto que el OSP de DC es justo? La respuesta a esta opinión generará, inevitablemente, opiniones diferentes

Por último, retornemos a la posición original. Aunque el propósito principal de la posición original en la concepción de justicia de Rawls, es demostrar que un jurista desinteresado elegirá los dos principios de la justicia para gobernar a la sociedad, Rawls también establece que las condiciones de la posición original son útiles para tomar decisiones más concretas, como por ejemplo con respecto a si una política

específica es o no justa. Esto se debe a que éstas contienen ciertas condiciones que aceptamos como conducentes a un buen juicio de valor (Rawls, 1971). ¿Qué tipo de regla para la asignación de estudiantes a escuelas escogería un jurista en la posición original? Ciertamente, el jurista no aprobaría una política pública como la asignación forzada de escuelas públicas a los vecindarios, ya que el jurista podría terminar siendo un niño de bajos ingresos de una familia residente en el centro de la ciudad y, por ende, obligado a vivir en un barrio con malas escuelas públicas (Ladner, 2009).

El jurista preferiría una política de libre elección de escuelas para los padres antes que la asignación de escuelas en base a la residencia de los estudiantes para así minimizar el riesgo de verse atrapado en una situación educativa indeseable y sin salida. También es probable que la persona en la posición original prefiera la opción de elección escolar completa para los padres, incluyendo las escuelas privadas, en comparación con la elección de escuelas públicas limitada, siendo que el jurista puede anticipar que va a poseer ciertas características, tales como problemas de conducta o demasiado talento en un aspecto determinado que serían mejor tratadas en el contexto de una escuela privada en particular. Sin saber qué retos educativos él o ella va a encarar, el jurista en la posición original preferirá que sus padres tengan opciones. Incluso con escasa evidencia indicando que los programas privados de vouchers escolares mejoran los resultados académicos para los miembros menos favorecidos de la sociedad, desde el punto de vista de la teoría política de Rawls, éstos parecen ofrecer una política no sólo de bajo riesgo sino también socialmente justa.

## 7. CONCLUSIONES

No es simple definir las características principales de los vouchers escolares que permiten a los estudiantes asistir a las escuelas privadas gracias al gobierno. Lo que sí es cierto, es que éstos son interesantes, controvertidos y cada vez más comunes en las ciudades y los estados de los EEUU. Pero, ¿son deseables desde un punto de vista de justicia social? Si vuestro estándar de justicia social es ampliar los derechos y la igualdad, siguiendo el Primer Principio de Justicia de John Rawls, proveer vouchers escolares universales a todo el mundo resultaría justo, especialmente dado que, en ausencia de asistencia adicional del Gobierno, el acceso a las escuelas privadas está limitado principalmente a las familias ricas. En segundo lugar, si vuestro estándar de justicia es el Segundo Principio de Justicia de Rawls, que establece que cualquier diferencia en los privilegios debe aumentar las oportunidades para "los menos favorecidos" en la sociedad, entonces proveer vouchers escolares sólo a aquellos estudiantes con menos recursos, sería justo, sobre todo si estos vouchers logran mejorar los resultados de los estudiantes.

Un estudio de los vouchers en el Distrito de Columbia, el Programa de Becas de Oportunidad, ayuda a clarificar estas consideraciones. El programa de vouchers para escuelas privadas financiados por el gobierno federal de los EEUU se inició en 2004 y se limita a estudiantes de bajos ingresos que viven en la capital de EEUU. Más de 4.000 estudiantes han recibido Becas de Oportunidad y cerca de 3.000 las han usado para asistir a una escuela privada escogida por sus padres. Una evaluación rigurosa, de asignación aleatoria de los vouchers a grupos control y de tratamiento, ha examinado los efectos del programa sobre los resultados de los estudiantes. Los resultados son alentadores en algunos aspectos - en general los estudiantes han obtenido puntajes más altos en Lectura y Lengua gracias al programa y los padres están más satisfechos. No hubo ninguna diferencia en las calificaciones de los exámenes de Matemática, sin embargo, entre los estudiantes asignados por lotería a recibir un voucher y los estudiantes asignados a

ser parte del grupo control. Las opiniones de los estudiantes con respecto a la seguridad escolar y la satisfacción con sus escuelas tampoco se vieron afectados por el programa.

De mayor relevancia para nuestra discusión, es que las mejorías obtenidas en el rendimiento en Lectura y Lengua fueron más claras para los subgrupos de estudiantes participantes con ciertas ventajas relativas, es decir, aquellos que no habían asistido previamente a una escuela con problemas, mostraban un mayor rendimiento en el momento de aplicar, eran mujeres y no sólo entraron en los grados inferiores (donde las vacantes en buenas escuelas privadas eran abundantes) sino que también eran el primer grupo en participar. ¿Quiere esto decir que el OSP es injusto, ya que, de entre los estudiantes desfavorecidos beneficio más claramente a los estudiantes con más ventajas? Posiblemente no. Los estudiantes más desfavorecidos obtuvieron calificaciones más altas en las pruebas de Lengua y Lectura gracias al programa. Incluso si los subgrupos más desfavorecidos de estudiantes no muestran una mejoría clara en sus resultados, éstos vieron sus oportunidades educativas ampliarse gracias al programa de vouchers escolares de Washington DC. Por estas razones, tanto filosóficas y prácticas, llegamos a la conclusión de que un mundo con el Programa de Becas de Oportunidad del Distrito de Columbia es probablemente uno más justo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacon, P. (26 de febrero de 2009). House bill draws criticism from GOP. *The Washington Post*, pp. A06.
- Barrow, L. (2002). School choice through relocation: Evidence from the Washington, DC area. *Journal of Public Economics*, 86, pp. 155-189.
- Birnbaum, M. (10 de diciembre de 2009). Limits are likely on D.C. school vouchers. *The Washington Post*, pp. B01.
- Bloom, H. S. (1984). Accounting for no-shows in experimental evaluation designs. *Evaluation Review*, 8(2), pp. 225-246.
- Boruch, R., de Moya, D., y Snyder, B. (2002). The Importance of randomized field trials in education and related areas. En Mosteller, F. Boruch, R. (eds.), *Evidence matters: Randomized trials in education research*, pp. 50-79. Washington, DC: The Brookings Institution Press.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Campanella, A., Glenn, M., y Perry, L. (2011). *Hope for america's children: School choice yearbook 2010-11*. Washington, DC: Alliance for School Choice.
- Cook, T. D., y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Coons, J. E., y Sugarman, S. D. (1970). *Private wealth and public education*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Coulson, A. J. (9 de marzo de 2009). Vouchers vs. the District with 'More money than God'. *Cato @ Liberty*. Recuperado de <http://www.cato-at-liberty.org/2009/03/06/vouchers-vs-the-district-with-more-money-than-god/>.
- Dillon, S. (28 de febrero de 2009). Democrats limit future financing for Washington voucher program. *New York Times*, pp. A11.

- Dronkers, J., y Robert, P. (2008). Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private-independent schools: A cross-national analysis. *Educational Policy* 22, pp. 541-577.
- Editorial: Parents fight to keep children out of D.C. public schools. [Editorial]. (2009). *ABC News*.
- Editorial: Don't pull the plug yet. [Editorial]. (2009b). *The Washington Post*, pp. A16.
- Editorial: Children first: A D.C. scholarship program has bipartisan backing. [Editorial]. (2009e). *The Washington Post*, pp. A16.
- Editorial: Presumed dead: Politics is driving the destruction of the District's school voucher program. [Editorial]. (2009c). *The Washington Post*, pp. A12.
- Editorial: Voucher subterfuge: Hoping no one notices, congressional democrats step between 1,800 D.C. children and a good education. [Editorial]. (2009a). *The Washington Post*, pp. A18.
- Editorial: Democrats and poor kids. [Editorial]. (2009b). *Wall Street Journal*, pp. A14.
- Editorial: Obama's school choice: Democrats want to kill vouchers for 1,700 kids. [Editorial]. (2009a). *Wall Street Journal*, pp. A12.
- Editorial: Vouching for vouchers: A senate hearing offers good reasons for preserving the District's education experiment. [Editorial]. (2009c). *The Washington Post*, pp. A18.
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. En R. A. Solo (ed.), *Economics and the public interest*, pp. 123-144. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Fuller, B., Elmore, R. F., y Orfield, G. (1996). *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Glenn, C. L. (2004). School choice as a question of design. En Wolf, P. J. Macedo, S. (eds.), *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice*, pp. 339-354. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Glenn, C. L. (Marzo, 2009). *Segregated schools and virtuous markets*. Presentado en el Seminario Internacional de Mercados de la Educación, Suiza.
- Glenn, C. L., y De Groof, J. (2004). *Balancing freedom, autonomy, and accountability in education, I-III*. Tilburg: Wolf Legal Publishing.
- Greene, J. P., y Winters M. A. (2007). Second year evaluation of the systemic effects of the DC voucher program. *Reporte de School Choice Demonstration Project, 23*. Recuperado de [http://www.uaedreform.org/SCDP/DC\\_Research/Systemic2.pdf](http://www.uaedreform.org/SCDP/DC_Research/Systemic2.pdf).
- Hess, F. M. (2002). *Revolution at the margins: The impact of competition on urban school systems*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hoxby, C. M. (2001). The rising tide. *Education Next, 1*(4) Winter, pp. 68-74.
- Ladner, M. (9 de Julio de 2008). John Rawls and education reform. *Nota de invitados del blog de Jay P. Greene's Blog*. Recuperado de <http://jaypgreene.com/2008/07/09/john-rawls-and-education-reform/>.
- Macedo, S., y Wolf, P. J. (2004). Introduction: School choice, civic values, and problems of policy comparison. En Wolf, P. J., Macedo, S. (eds.), *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice*, pp. 1-27. Washington, DC: Brookings Institution Press.



- Maranto, R. (4 de abril de 2009). Congressional democrats' war on science. *Front Page Magazine*. Recuperado de <http://frontpagemagazine.com>.
- Merrifield, J. (2001). *The School Choice Wars*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Moe, T. M. (2008). Beyond the free market: The structure of school choice. *Brigham Young University Law Review*, 2, pp. 557-592.
- National Education Association (NEA) (7 de enero de 2010). Vouchers. *National Education Association (NEA)*. Recuperado de <http://www.nea.org/home/16378.htm>.
- Nechyba, T. J. (2003). Introducing school choice into multidistrict public school systems. En Hoxby, C. M. (ed.), *The economics of school choice*, pp. 145-194. Chicago: University of Chicago Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York, NY: Columbia University Press.
- Salisbury, D., y Tooley, J. (2005). *What America can learn from school choice in other countries*. Washington, DC: Cato Institute.
- Smith, K. B., y Meier, K. J. (1995). *The case against school choice: Politics, markets, and fools*. New York: M.E. Sharpe.
- Turque, B. (14 de mayo de 2009). With critics quiet, hearing praises D.C. school voucher program. *The Washington Post*, pp. B01.
- Turque, B. y Murray, S. (7 de mayo de 2009). Obama offers D.C. voucher compromise. *The Washington Post*, pp. B01.
- Urquiola, M., y Hsieh, C. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's school voucher program. *Journal of Public Economics*, 90, pp. 1477-1503.
- Viteritti, J. P. (1999). *Choosing equality: School choice, the constitution, and civil society*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Witte, J. F., Wolf, P. J., Cowen, J. M., Fleming, D. J., y McLean, J. L. (2008). *Milwaukee Parental Choice Program Longitudinal Educational Growth Study*. Baseline Report.
- Wolf, P. J. (2008a). Vouchers. En McCulloch, G., Crook, D. (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, pp. 635-636. London: Routledge.
- Wolf, P. J. (2008b). School voucher programs: What the research says about parental school choice. *Brigham Young University Law Review*, 2008(1), pp. 415-446.
- Wolf, P. J., Gutmann, B., Eissa, N., Puma, M., y Silverberg, M. (2005). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: First year report on participation*. Departamento de Educación de EE. UU., Instituto para las Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Educativa y Asistencia Regional, DC: Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU. (NCEE 2008-4023).
- Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., Kisida, B., Rizzo, L., y Eissa, N. O. (2009). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Impacts after two years*. Departamento de Educación de EE. UU., Instituto para las Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Educativa y Asistencia Regional, DC: Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU. (NCEE 2008-4023). Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094050/>.

- Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., Rizzo, L., Eissa, N. O., y Silverberg, M. (2007). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Impacts after one year*. Departamento de Educación de EE. UU., Instituto para las Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Educativa y Asistencia Regional, DC: Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU. (NCEE 2008-4023). Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20074009/>.
- Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., y Silverberg, M. (2006). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Second year report on participation*. Departamento de Educación de EE. UU., Instituto para las Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Educativa y Asistencia Regional, DC: Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU. (NCEE 2008-4023). Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20064003/>.
- Zanten, A. van, (2001). *L'Ecole de la Périphérie: Scolarité et Ségrégation en Banlieue*. Paris: University Press of France.

