PREAL
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

ISSN: 0718-6002

N° 53

¿Promueven la justicia social los vouchers escolares? Estudio de caso en Washington, DC

Abril 2011

Patrick J. Wolf

Patrick J. Wolf es académico y titular de la Cátedra Siglo XXI sobre Libre Elección de las Escuelas, del Departamento de Reforma Educacional de la Escuela de Profesiones de la Educación y la Salud, en la Universidad de Arkansas, Estados Unidos. Es el investigador principal de las más importantes evaluaciones longitudinales de los programas de vouchers escolares de Washington, DC y Milwaukee, Wisconsin.

Una versión anterior de este informe fue publicada en inglés como: Patrick J. Wolf, "School Vouchers in Washington, DC: Achievement Impacts and their Implications for Social Justice", *Educational Research and Evaluation* 16:2, spring 2010, pp. 131-150.

Las opiniones vertidas en este documento no representan necesariamente al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

PREAL
Serie Documentos Nº 53
¿Promueven la justicia social los vouchers escolares?
Estudio de caso en Washington, DC
Patrick J. Wolf

© 2011 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en
América Latina y el Caribe (PREAL)

Este documento puede ser descargado desde el sitio de PREAL
(http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20
Publicaciones/64|PREAL%20Documentos) un proyecto conjunto de
CINDE y el Diálogo Interamericano:

CINDE
Santa Magdalena 75, piso 10, oficina 1002, Providencia
Santiago, Chile
Tel.: 56-2-3344302

INTER-AMERICAN DIALOGUE
1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510
Washington, D.C., 20036
Tel.: 202-822-9002

E-mail: infopreal@preal.org

ISSN 0718-6002
Primera edición: abril 2011
Publicado en Chile

Edición, Diseño e Impresión
Sofía Törey & Verónica Zurita

ÍNDICE

Introducción 5

Los vouchers escolares y la justicia social: evidencia de Washington, DC 5

Antecedentes políticos y de políticas 6

La elección de las escuelas y la justicia social 8

La equidad del Programa de Becas de Oportunidades (OSP) de Washington, DC 13

Impactos experimentales del programa después de tres años 16

Discusión: ¿Cuáles son los requisitos de los principios de justicia rawlsianos? 21

Referencias bibliográficas 24

INTRODUCCIÓN

El Programa de Becas de Oportunidades del Distrito de Columbia (OSP, por su sigla en inglés) es una iniciativa basada en vouchers escolares focalizados en los estudiantes desfavorecidos de la capital de Estados Unidos. Consiste en la asignación por sorteo de vouchers por un valor de 7.500 dólares anuales a estudiantes cuyas familias perciben ingresos cercanos o bajo la línea de pobreza federal. Los estudiantes pueden utilizar sus vouchers en cualquiera de las sesenta escuelas privadas participantes en el Distrito de Columbia (DC).

¿Es equitativo este programa? Desde la perspectiva del liberalismo rawlsiano, un programa de educación es equitativo si aumenta las oportunidades para todos por igual o, por lo menos, mejora las perspectivas para el grupo "menos favorecido". Dado que el OSP es un programa focalizado y no está disponible universalmente para todos los estudiantes, para ser considerado equitativo debe cumplir la segunda condición de Rawls, llamada el "principio de diferencia".

La evidencia derivada de una evaluación rigurosa del programa sugiere que este promueve la causa de la justicia social, pero con una importante advertencia.

LOS VOUCHERS ESCOLARES Y LA JUSTICIA SOCIAL: EVIDENCIA DE WASHINGTON, DC

¿Son equitativos los programas de vouchers escolares? Esta pregunta es objeto de un encendido debate en Estados Unidos. Los vouchers escolares son instrumentos a través de los cuales "se hace entrega a los padres de recursos gubernamentales que les permiten matricular a sus hijos en escuelas privadas independientes elegidas libremente por los mismos padres" (Wolf 2008a). En Estados Unidos, los vouchers permiten que los estudiantes elegibles asistan a escuelas privadas seculares y religiosas con el apoyo de subsidios gubernamentales, como es común en muchos países europeos (por ejemplo, Dronkers & Robert 2008; Salisbury & Tooley 2005; Glenn & Groof 2004).

A diferencia de la mayoría de los programas europeos, los esquemas norteamericanos de elección de escuelas privadas financian a las escuelas en forma indirecta y con una mínima regulación de la educación que posteriormente se imparte a los beneficiarios de los vouchers (Macedo & Wolf 2004; Glenn 2004). Sus defensores argumentan que los vouchers escolares brindan a las familias desfavorecidas oportunidades de educación privada normalmente reservadas para los privilegiados (por ejemplo, Glenn 2009; Viteritti 1999; Coons & Sugarman 1970).

Los críticos sostienen que solo las familias favorecidas tendrán los recursos y la motivación para elegir eficazmente una escuela privada, dejando a las familias desfavorecidas en posición de ser "estafadas" por los charlatanes educacionales o bien de quedarse atrás como los inevitables "perdedores" (ver Zanten 2001; Fuller *et al*. 1996).

Para determinar si el estilo norteamericano de vouchers escolares tiende a promover o a reducir la justicia social, sugiero recurrir tanto a la teoría como a la práctica. La teoría que consulto incluye principalmente la teoría económica de la educación de Milton Friedman (1955) y los principios de justicia de John Rawls (Rawls 1971; 1993). La práctica que sustenta este análisis son los resultados de un estudio experimental de los impactos del programa de vouchers escolares en Washington, DC (Wolf *et al*. 2005; 2006; 2007; 2008; 2009).

¿Qué ocurre cuando un programa educacional compensatorio beneficia a estudiantes muy desfavorecidos, pero no necesariamente a los *más* desfavorecidos? ¿Es equitativo un programa de este tipo? Estas preguntas son centrales para este análisis.

¿Qué ocurre cuando un programa educacional compensatorio beneficia a estudiantes muy desfavorecidos, pero no necesariamente a los *más* desfavorecidos? ¿Es equitativo un programa de este tipo? Estas preguntas son centrales para este análisis.

ANTECEDENTES POLÍTICOS Y DE POLÍTICAS

En enero de 2004, el Presidente Bush aprobó la *Ley de Incentivos para la Libre Elección de Escuelas del Distrito de Columbia*, que establecía el primer programa de vouchers para escuelas privadas con financiamiento federal de Estados Unidos[1]. La ley fue aprobada por un voto en la Cámara de Representantes y fue aprobada por el Senado solo después de haber sido anexada a un proyecto de ley de asignación presupuestaria de emergencia "de vital importancia".

La *Ley de Incentivos para la Libre Elección de Escuelas* fue incluida como parte de una estrategia trisectorial orientada a mejorar la educación en la capital de la nación, dado que la asignación presupuestaria anual de 40 millones de dólares vinculada al proyecto de ley incluía 13 millones de dólares adicionales para mejoras educacionales en las Escuelas Públicas del Distrito de Columbia (DCPS, por su sigla en inglés), 13 millones de dólares para aumentar la disponibilidad de instalaciones apropiadas para las escuelas públicas "charter" del Distrito, 13 millones de dólares para un esquema de vouchers escolares llamado "Programa de Becas de Oportunidades (OSP)" y 1 millón de dólares para una evaluación rigurosa de la iniciativa basada en vouchers. Desde entonces, más de 7.800 estudiantes han postulado a este programa de elección parental de escuelas y se ha realizado una rigurosa y permanente evaluación de la iniciativa por mandato del Congreso norteamericano.

Al igual que los otros 11 programas de vouchers escolares financiados por el gobierno norteamericano, el OSP del DC está focalizado en los estudiantes desfavorecidos (Wolf 2008b). Los requisitos para recibir un voucher de hasta 7.500 dólares anuales incluyen:

- que los estudiantes vivan en el Distrito de Columbia; y
- que su ingreso familiar sea igual o inferior al 185% del nivel de pobreza federal: aproximadamente 36.000 dólares para una familia de cuatro personas (Wolf *et al.* 2005, p. ix).

Los vouchers se asignan mediante un sorteo, ya que el programa tiene un exceso de postulantes. En el sorteo se da preferencia a los estudiantes de escuelas públicas que asisten a establecimientos que han sido designados como "escuelas que deben mejorar" de acuerdo al sistema de responsabilidad por los resultados implementado por la ley *Que Ningún Niño se Quede Atrás,* del gobierno federal. Los estudiantes que han recibido vouchers pueden utilizarlos en cualquiera de las sesenta escuelas privadas participantes en el DC, incluyendo las escuelas preparatorias de elite, tales como Sidwell Friends School, donde el Presidente Obama y su esposa han decidido enviar a sus hijas.

Los programas de vouchers escolares siguen siendo objeto de debate en Estados Unidos. Los republicanos tienden a apoyar los vouchers como una reforma educacional de libre mercado que fomenta la libre elección por parte de los consumidores y promueve la responsabilidad por los resultados en el área de la educación, al obligar a las escuelas a competir por los recursos. A pesar de que muchos demócratas de las zonas urbanas están a favor de los vouchers, particularmente por un tema de justicia social, el Partido Demócrata norteamericano se opone formalmente a ellos, prefiriendo destinar los recursos a las escuelas públicas administradas por el gobierno. Los gremios docentes nacionales –los principales contribuyentes organizacionales al Partido Demócrata en 2008– se oponen firmemente a los vouchers escolares (National Education Association 2010; *IndyStar* 2009; Maranto 2009).

Dado que las elecciones de 2008 otorgaron al Partido Demócrata por primera vez desde 1995 un control mayoritario sobre ambas cámaras del Congreso y la Presidencia, los demócratas en el Congreso y en la Administración del Presidente Obama han tomado medidas destinadas a poner término al OSP.

1) Título III de la División C de la Ley de Asignaciones Presupuestarias Consolidada, 2004, P.L. 108-199.

La primera iniciativa estaba relacionada con la inserción de una indicación del Congreso en un proyecto de ley de asignación presupuestaria de marzo de 2009, que instruía al gobierno a cerrar el programa de vouchers en el verano de 2010, a menos que este contase con el respaldo de la mayoría de los miembros del Consejo Municipal del DC y fuese reautorizado por un período adicional de cinco años por el Congreso, acciones que fueron ampliamente percibidas como políticamente improbables (Bacon, 2009; Dillon, 2009). Como resultado de esta acción del Congreso, el Secretario del Departamento de Educación, Arne Duncan, anuló 200 vouchers que habían sido otorgados recientemente a nuevos participantes (*Washington Post* 2009c). Estos hechos desencadenaron una serie de protestas públicas por parte de los beneficiarios y promotores del sistema de vouchers, críticas en las páginas editoriales de los principales periódicos y una carta al Congreso con carácter urgente firmada por la mayoría de los miembros del Consejo Municipal del DC, apoyando la continuación del programa de vouchers (*Wall Street Journal* 2009a; 2009b; *Washington Post* 2009a; 2009b; ABC News 2009).

Cuando la controversia con respecto al futuro del OSP llegaba a su punto culminante en mayo de 2009, el Presidente Obama propuso un arreglo que incluía la continuación del financiamiento para los estudiantes ya beneficiados por estos vouchers hasta que egresaran de la educación secundaria, pero el cierre del programa para nuevos postulantes (Turque & Murray 2009). El senador Joseph Lieberman, independiente alineado con el Partido Demócrata, presidió una audiencia del Comité del Senado para debatir el programa y posteriormente introdujo una legislación apoyada por varios prominentes senadores demócratas y republicanos, reautorizando el programa por otros cinco años e incorporando algunas mejoras al mismo, tales como un voucher por un valor más elevado de 11.000 dólares para estudiantes de la educación secundaria (Turque 2009; *Washington Post* 2009d; 2009e).

Finalmente, el Congreso siguió la iniciativa del Presidente Obama y agregó una indicación al proyecto de ley de asignación presupuestaria gubernamental aprobado por el Congreso en diciembre de 2009 y extendido por el mismo Congreso en diciembre de 2010, que cierra el programa de vouchers para nuevos postulantes, solo entrega financiamiento a los estudiantes ya beneficiados hasta su egreso de la educación secundaria y aplica nuevas regulaciones gubernamentales a las escuelas privadas participantes. En protesta por estas acciones, renunció la organización sin fines de lucro que el Departamento de Educación había contratado originalmente para administrar el programa (Birnbaum 2009). El gobierno federal tuvo que contratar a una nueva organización para atender a los estudiantes que seguían en el programa. Así, la única iniciativa de vouchers escolares con financiamiento federal de Estados Unidos actualmente se encuentra en la posición de un condenado a la pena de muerte, en la angustiosa espera de un indulto de último minuto.

El ambiente político que rodea al programa de vouchers del DC ha mejorado en alguna medida desde que el partido republicano obtuvo un gran número de escaños en la reciente elección parlamentaria de Estados Unidos. Sin embargo, dada la controversia política en torno a la libre elección de las escuelas por parte de los padres, el programa de vouchers escolares del DC y otros similares existentes en Estados Unidos probablemente sobrevivirán o desaparecerán durante la próxima década, dependiendo de si logran o no mejorar los resultados de los estudiantes desfavorecidos y demostrar que promueven la causa de la justicia social.

El programa de vouchers escolares del DC y otros similares existentes en Estados Unidos probablemente sobrevivirán o desaparecerán durante la próxima década, dependiendo de si logran o no mejorar los resultados de los estudiantes desfavorecidos y demostrar que promueven la causa de la justicia social.

¿Logra el programa de vouchers escolares del DC llegar a los estudiantes de bajos ingresos y desfavorecidos desde el punto de vista educacional, que constituyen su objetivo? De ser así, ¿qué efecto tiene la utilización de un voucher en el rendimiento académico de esos estudiantes? ¿Se producen efectos diferenciales, en términos de rendimiento académico, en los subgrupos de estudiantes participantes que están más o menos desfavorecidos? En caso afirmativo, ¿cuáles son las implicancias de los efectos diferenciales en términos de rendimiento académico, particularmente desde una perspectiva rawlsiana, para la función de justicia social de los programas de vouchers focalizados, tales como el OSP? Este informe abordará estas importantes interrogantes.

La evidencia para este artículo se derivará de la evaluación del OSP instruida por el gobierno, de la cual el autor es el investigador principal. La evaluación es experimental en cuanto a su diseño y aprovecha el hecho de que los vouchers han sido asignados mediante un sorteo, generando así un grupo de "tratamiento" y un grupo de "control", los cuales son sometidos a un seguimiento longitudinal.

Los datos indican que el programa atiende a una población muy desfavorecida de estudiantes de bajos ingresos, pertenecientes a grupos minoritarios y de bajo rendimiento (Wolf *et al*. 2005, p. xv). El programa ha mejorado los resultados de los estudiantes participantes en las pruebas de lectura; sin embargo, todavía no se han observado mejoras estadísticamente significativas de los resultados de los subgrupos más desfavorecidos entre los estudiantes participantes como consecuencia del OSP (Wolf *et al*. 2009, pp. 36-40). No existe evidencia de que algún grupo de estudiantes, ya sea relativamente favorecido o relativamente desfavorecido, se haya visto perjudicado por el funcionamiento del OSP. Más aun, el programa de vouchers en sí mismo representa en cierto modo un aumento de la libertad para un estrato desfavorecido de la población norteamericana. Como tal, se concluye que el funcionamiento continuado del Programa de Becas de Oportunidades de Washington, DC puede justificarse por razones de justicia social.

El artículo prosigue con una sección acerca de la relevancia de las teorías de la justicia social para el concepto de libre elección de las escuelas privadas. En la tercera sección se presentan los antecedentes del Programa de Becas de Oportunidades del DC. En la cuarta se examinan los impactos del programa tanto en los padres como en los estudiantes, según la información existente hasta hoy. En la quinta sección se abordan las implicancias de este patrón de resultados, específicamente con respecto a los criterios rawlsianos de justicia social. En la sexta sección se presentan las conclusiones.

LA ELECCIÓN DE LAS ESCUELAS Y LA JUSTICIA SOCIAL

John Rawls es ampliamente considerado uno de los más importantes filósofos morales del siglo XX. Existen tres conceptos fundamentales en su teoría de la justicia social.

En primer lugar, los sistemas mismos de justicia deben ser evaluados considerando si una persona racional completamente imparcial, ignorante de su propia posición en la sociedad, escogería dicho sistema para regir su mundo (Rawls 1971, p. 12). Además de especificar que la persona racional debe situarse detrás de un "velo de ignorancia", Rawls supone que una persona tan completamente desprovista de conocimientos con respecto a quién es y qué posee, respaldará los principios de justicia más beneficiosos para los menos favorecidos de la sociedad con el fin de minimizar el riesgo de sufrir persecución o extrema privación (pp. 152-157). Plantea que dicha persona escogerá los dos principios de justicia rawlsianos para gobernar la sociedad.

Según Rawls, los dos principios de justicia que la persona imparcial escogería estando en "la posición original" descrita anteriormente, corresponden al de *amplia libertad para todos* y a la *justicia distributiva*, que combina la igualdad de oportunidades con una opción preferencial por los muy desfavorecidos.

Su "primer principio de justicia" sostiene que una sociedad justa establece y defiende el conjunto más amplio posible de derechos y libertades universales (Rawls 1971, p. 60). Su "segundo principio de justicia" sostiene que cualquier desigualdad de poder y riqueza solo puede justificarse si existe la probabilidad de que beneficie a todos los grupos sociales y sea alcanzada por los miembros de cualquiera de ellos, es decir, igualdad de oportunidades (pp. 60–61).

Para determinar si todos los grupos sociales se benefician como resultado de una determinada desigualdad, Rawls nos pide que nos centremos específicamente en definir si el esquema logra o no "mejorar las expectativas de los miembros menos favorecidos de la sociedad", una directriz

conocida como "el principio de diferencia" (p. 75). Por lo tanto, desde el punto de vista rawlsiano, una intervención educacional como los vouchers escolares sería equitativa siempre y cuando estos satisfagan alguno de los tres criterios siguientes:

- crean un conjunto más universal de libertades personales, promoviendo así el primer principio de justicia;
- generan una desigualdad, pero esta reporta beneficios a todos los grupos sociales en forma equitativa, satisfaciendo así el aspecto de igualdad de oportunidades del segundo principio de justicia; o
- generan una desigualdad que redunda en beneficio de los grupos sociales afectados menos favorecidos, promoviendo así el elemento del principio de diferencia del segundo principio de justicia.

En consecuencia, si los vouchers escolares amplían la libertad, aumentan la igualdad de oportunidades para todos o al menos mejoran los resultados esperados para los menos favorecidos de la sociedad, desde el punto de vista rawlsiano son equitativos.

Si los vouchers escolares amplían la libertad, aumentan la igualdad de oportunidades para todos o al menos mejoran los resultados esperados para los menos favorecidos de la sociedad, desde el punto de vista rawlsiano son equitativos.

Antes de analizar la equidad de los vouchers escolares de acuerdo a los tres criterios anteriores, es necesario aplicarlos a la principal alternativa a los vouchers, específicamente la asignación de todos los estudiantes a las escuelas públicas del vecindario según su lugar de residencia. Esto resulta ilustrativo, por cuanto Rawls insiste en que la persona racional en la posición original debe evaluar la equidad de los sistemas y políticas institucionales sobre la base de comparaciones con alternativas razonables, no utópicas. Como tales, las políticas son más justas no si son perfectas, sino si son las mejores alternativas realistas (Rawls 1971, pp. 122-123).

La asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario según el lugar de residencia no pasa la prueba cuando se la evalúa en base a los tres criterios derivados de los dos principios de justicia de Rawls. La asignación a las escuelas públicas según el lugar de residencia suele recibir el nombre de "elección de las escuelas según la hipoteca", por cuanto crea una situación en la cual la calidad de la educación que un niño recibe depende en gran medida de la prosperidad del sector en el cual reside (Wolf 2005). La familias muy adineradas o con altos ingresos pueden afrontar el costo de vivir en sectores con escuelas públicas de alta calidad (Barrow 2002; Nechyba 2003), y el acceso de sus hijos a dichas escuelas públicas de elite simplemente refuerza el efecto positivo de los beneficios educacionales derivados de las condiciones familiares, en este caso de la riqueza, como libros, computadores y campamentos educativos de verano.

Debido a que las escuelas públicas exhiben y siempre exhibirán grandes variaciones en cuanto a la calidad de la educación que imparten, bajo un sistema de asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario, la riqueza y los ingresos de las familias se acercan peligrosamente al destino educacional. Los ricos se desarrollan intelectualmente y los pobres se quedan atrás. No es de sorprender entonces que la asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario no cumpla ninguno de los tres criterios de justicia:

- No amplía la libertad, dado que los padres no tienen opciones educacionales una vez que han establecido su lugar de residencia.
- No aumenta la igualdad de oportunidades, sino que, por el contrario, la reduce.
- Lejos de beneficiar al grupo social pertinente menos favorecido –las familias y niños de bajos ingresos– los perjudica.

Basándose en los principios de justicia rawlsianos, la persona racional en la posición original probablemente elegiría cualquier alternativa concebible a la asignación a las escuelas públicas según el lugar de residencia.

La asignación obligatoria de todos los estudiantes a las escuelas públicas del vecindario según el lugar de residencia como única alternativa es una falacia. Las familias norteamericanas siempre han tenido al menos algunas alternativas educacionales aparte de las escuelas públicas del vecindario.

La asignación según el lugar de residencia sigue siendo el principal mecanismo aplicado en Estados Unidos para determinar dónde se educa un niño y constituye la condición de *statu quo* contra la cual se compara y se debe comparar la elección de las escuelas basada en vouchers.

Actualmente, alrededor del 11% de los estudiantes norteamericanos que asisten a la educación primaria y secundaria, están matriculados en escuelas privadas sin ningún tipo de subsidio gubernamental. Un 2% adicional recibe educación en el hogar, también sin ningún financiamiento gubernamental. Al igual que la elección de las escuelas según la hipoteca, la oportunidad de recibir educación privada o educación en el hogar depende en gran medida de los recursos de las familias, de modo que su disponibilidad no hace más equitativa la asignación a las escuelas públicas según el lugar de residencia en su tratamiento de los desfavorecidos. Aproximadamente el 17% de los estudiantes ejercen alguna forma de elección escolar no residencial dentro del sistema de escuelas públicas, como son las escuelas "charter", la elección intradistrital (por ejemplo, la matrícula abierta) o la elección interdistrital (por ejemplo, las escuelas "magnet"). Esto deja alrededor de un 70% de los estudiantes norteamericanos bajo el sistema de asignación a las escuelas públicas según el lugar de residencia.

La asignación según el lugar de residencia sigue siendo el principal mecanismo aplicado en Estados Unidos para determinar dónde se educa un niño y constituye la condición de *statu quo* contra la cual se compara y se debe comparar la elección de las escuelas basada en vouchers.

En teoría, los vouchers escolares ciertamente podrían satisfacer cualquiera o los tres criterios de evaluación de las políticas públicas que se desprenden de los dos principios de justicia de Rawls (Ladner 2008; Brighouse 2000). En primer lugar, debemos distinguir entre la modalidad de vouchers *universales* y la modalidad de vouchers *focalizados*. En Estados Unidos, los vouchers universales han sido promovidos en forma pública por el economista ganador del Premio Nobel, Milton Friedman (1955). Friedman sostiene que un bien público como la educación primaria y secundaria debe ser financiado por el gobierno, pero entregado por cualquier entidad, pública o privada, que los padres consideren que es la más adecuada para sus hijos. Este planteamiento general con respecto a los bienes públicos es reiterado por Rawls cuando señala que "no existe necesariamente una conexión" entre el financiamiento y la prestación de los bienes públicos tales como la educación, puesto que "luego del acuerdo político de asignar y financiar estas partidas, el gobierno puede adquirirlas de empresas del sector privado o del sector público" (Rawls 1971, p. 270). Por cierto, el esquema de vouchers escolares universales de Friedman especifica que son los padres, y no el gobierno, quienes deben elegir la escuela pública o privada que educará a sus hijos. Más aun, sostiene que los vouchers deberían estar disponibles de manera universal independientemente de las circunstancias de las familias.

Los vouchers escolares focalizados, en contraste con los vouchers universales, contienen restricciones de elegibilidad destinadas a limitar su uso a los estudiantes que están desfavorecidos desde el punto de vista educacional (Wolf 2008a). El propósito de los vouchers focalizados es ser compensatorios. En Estados Unidos, los programas de vouchers para escuelas privadas se han focalizado en los estudiantes con discapacidades (cinco programas), los estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos (cinco programas), los estudiantes de zonas rurales que carecen de escuelas públicas (dos programas), los estudiantes que asisten a escuelas públicas con un mal desempeño constante (dos programas) y los estudiantes bajo tutela (un programa), con una matrícula colectiva de 70.268 estudiantes (tabla 1)[2].

2) Información recopilada del Anuario de Elección de las Escuelas 2008-09 (Washington, DC: Alliance for School Choice, 2009) y El ABC de la Libre Elección de las Escuelas 2006-2007 (Indianápolis, IN: Friedman Foundation for Educational Choice, 2008).

Tabla 1. Los 13 programas de vouchers escolares de Estados Unidos

Ubicación	Elegibilidad	Fecha de inicio	Estudiantes
Vermont	Rural – ninguna escuela pública	1869	4.445
Maine	Rural – ninguna escuela pública	1873	6.052
Milwaukee	Evaluación de los medios económicos	1990	19.538
Cleveland	Evaluación de los medios económicos	1996	5.752
Florida	Discapacidad	1999	19.571
Ohio	Discapacidad – Autismo	2003	1.005
D.C.	Evaluación de los medios económicos	2004	1.716
Utah	Discapacidad	2005	500
Ohio	Escuela pública con mal desempeño	2006	9.654
Arizona	Discapacidad	2006	211
Arizona	Niños bajo tutela	2006	228
Georgia	Discapacidad	2007	1.596
Nueva Orleáns	Evaluación de medios económicos y escuela con mal desempeño	2008	ND
Total			**70.268**

Los vouchers escolares focalizados, en contraste con los vouchers universales, contienen restricciones de elegibilidad destinadas a limitar su uso a los estudiantes que están desfavorecidos desde el punto de vista educacional.

Aun cuando los críticos sostienen que los vouchers escolares benefician principal o exclusivamente a estudiantes relativamente favorecidos (por ejemplo, Fuller *et al.* 1996; Smith & Meier 1995), según Charles Glenn (2004) y Terry Moe (2008) la determinación de quiénes serán los beneficiarios es un tema de diseño de políticas. En Estados Unidos, los trece programas de vouchers escolares con financiamiento gubernamental están focalizados exclusivamente en alguna población de estudiantes con necesidades especiales[3].

De modo que, ¿cómo califican los vouchers universales y focalizados en función de los tres criterios de justicia social? Claramente, los vouchers universales cumplen el criterio 1 derivado del primer principio de justicia de Rawls. El hecho de entregar a cada padre tanto el derecho como los recursos para matricular a sus hijos en una escuela de su elección, expande el conjunto de derechos universales que poseen todos los ciudadanos de la sociedad. Dado que, desde el punto de vista rawlsiano, el cumplimiento de uno de los dos principios de justicia es suficiente para que una política sea equitativa, los vouchers universales pasan la prueba de la justicia social. Los ciudadanos poseen un derecho adicional cuando el gobierno otorga a todos los padres la facultad y los recursos para elegir la escuela pública o privada a la que asistirán sus hijos.

A pesar de que el cumplimiento del primer criterio derivado del primer principio de justicia de Rawls es todo lo absolutamente necesario para que los vouchers universales sean considerados equitativos, gran parte de la discusión sobre políticas en torno a ellos se centra en sus impactos diferenciales esperados. Los defensores de los vouchers argumentan que los vouchers universales son coherentes con el principio de igualdad de oportunidades. La agrupación *Black Alliance for Educational Options* (Alianza Negra para las Opciones en Educación) proclama en su sitio web: "La libre elección de las escuelas es una práctica generalizada en Estados Unidos, a menos que una persona sea pobre"[4]. Sin embargo, los críticos alegan que un programa de vouchers universales, al igual que cualquier sistema de libre mercado no regulado, beneficiará en forma desproporcionada a los padres que están en

3) Además de estos 13 programas de vouchers escolares financiados directamente por el gobierno, seis estados norteamericanos otorgan franquicias tributarias a empresas o personas para financiar becas tipo vouchers para una cantidad adicional de 109.604 estudiantes (Anuario de Elección de las Escuelas 2009, p. 20).
4) Disponible en http://www.baeo.org/programs?program_id=7 acceso el 2 de marzo de 2009.

mejor posición para realizar elecciones educacionales eficaces y cuyos hijos son más atractivos desde el punto de vista de las escuelas privadas de calidad (Zanten 2001; Fuller *et al*. 1996; Smith & Meier 1995).

Existe evidencia derivada del programa chileno de vouchers escolares universales que sugiere que las familias que eligen asistir a escuelas privadas son de alguna manera más favorecidas económica y educacionalmente que las familias que eligen permanecer en las escuelas públicas de su vecindario (Urquiola & Hsieh 2006). Por lo tanto, no está claro si los vouchers universales cumplen el criterio 2 de justicia social de Rawls. Al parecer, amplían la igualdad de oportunidades en mayor medida que la alternativa altamente estratificada de elección de las escuelas según la hipoteca, pero puede que no la extiendan en forma completa y equitativa.

¿Podría tener el grupo social más desfavorecido de la sociedad, como mínimo, una expectativa razonable de experimentar un mejoramiento absoluto de su condición bajo un sistema de vouchers universales en comparación con la elección de las escuelas según la hipoteca? En caso afirmativo, se cumpliría el tercer criterio de justicia de Rawls, que se basa en el principio de diferencia.

Nuevamente, este punto es muy debatido en la literatura académica. El mismo Friedman (1955) y John Merrifield después que él (2001) plantean el argumento teórico de que por los efectos de la competencia inducida por un programa de vouchers universales, incluso los estudiantes de bajos ingresos que quedan atrás en las escuelas públicas del vecindario –el grupo comúnmente considerado como el menos favorecido en los análisis relativos a los vouchers escolares– se beneficiarían. Temiendo la pérdida de estudiantes y de los recursos asociados a ellos, todas las escuelas –públicas o privadas, de alta o de baja calidad– se esforzarán por mejorar sus ofertas educacionales de manera que estas redunden en el beneficio de todos los estudiantes.

Según la caracterización planteada por Caroline Hoxby, los efectos competitivos de los vouchers crean "una marea ascendente que eleva todos los barcos" (Hoxby 2001). Los críticos de los vouchers argumentan que las escuelas públicas están demasiado institucionalizadas dentro de los patrones de comportamiento existentes, tanto funcionales como disfuncionales, como para variar mucho en respuesta a los vouchers y se verían aisladas de muchas maneras de la presión ejercida por la competencia (Hess 2002). Dado que no existe ningún programa de vouchers universales en Estados Unidos y aún no se ha publicado ningún estudio concluyente con respecto a los efectos competitivos del esquema de vouchers chileno, resulta difícil resolver esta interrogante. El problema de si los vouchers universales cumplen o no el tercer criterio de justicia social –la generación de una expectativa razonable de beneficiar a los menos favorecidos de la sociedad– sigue siendo incierto hasta este momento.

En teoría, el desempeño de los vouchers *focalizados* en cuanto al cumplimiento de los tres criterios de justicia es muy asimétrico en relación con el de los vouchers universales. Los vouchers focalizados no satisfacen el primer principio de justicia, debido a que no amplían el conjunto de derechos universales que poseen todos los ciudadanos. Podría considerarse que los vouchers focalizados cumplen los requisitos del criterio 2, el aumento de la igualdad de oportunidades, especialmente si se asignan en función de los medios económicos. Dado que las personas adineradas tienen la posibilidad de realizar elecciones educacionales en función de su hipoteca o la oportunidad de autofinanciar una educación privada para sus hijos, los programas de vouchers que están focalizados en las familias con medios económicos limitados, como es el caso de 5 de los 13 programas existentes en Estados Unidos, pueden justificarse por tratarse de programas que aumentan la igualdad de oportunidades para enviar a los hijos a una escuela publica o privada de calidad.

Al parecer, los vouchers focalizados calificarían especialmente bien en lo que respecta al criterio 3 de justicia derivado del principio de diferencia de Rawls. Sus características de focalización –bajos ingresos, discapacidad, niños bajo tutela, niños atrapados en una escuela pública con un mal desempeño perpetuo– connotan los tipos de grupos de estudiantes que podríamos considerar

como los "menos favorecidos" de la sociedad. Sin embargo, los vouchers focalizados solo cumplirían el criterio 3 si crearan las condiciones para tener expectativas razonables de que las circunstancias de estos grupos desfavorecidos mejorarían como resultado de la existencia del programa de vouchers. Para esto se requiere una expectativa de que los estudiantes desfavorecidos que obtengan el voucher probablemente se verán beneficiados desde el punto de vista educacional como resultado de ello. También se requiere una expectativa de que los estudiantes desfavorecidos que no obtengan el voucher también se beneficiarán como resultado de la existencia del programa o al menos no se verán perjudicados por efecto de su implementación. Para determinar si estas condiciones se cumplen en el contexto norteamericano, es preciso considerar los efectos de un programa de vouchers real. El programa de vouchers escolares con financiamiento federal existente en Washington, DC ofrece un ejemplo informativo.

LA EQUIDAD DEL PROGRAMA DE BECAS DE OPORTUNIDADES (OSP) DE WASHINGTON, DC

El propósito del OSP fue ofrecer a los estudiantes de bajos ingresos "mayores oportunidades para asistir a escuelas con un buen desempeño en el Distrito de Columbia" (Sec. 303). De acuerdo a la ley, los principales componentes del programa incluyen el hecho de que la elegibilidad está limitada a los estudiantes que ingresan a los grados de K-12 que residen en el distrito y tienen un ingreso familiar equivalente o bajo el 185% de la línea de pobreza federal (aproximadamente 36.000 dólares para una familia de cuatro personas en el año 2006). Los estudiantes participantes reciben becas de hasta 7.500 dólares para cubrir los costos de matrícula, colegiatura y transporte de una escuela privada del distrito. Originalmente, las becas eran renovables por un período de hasta cinco años (dado que los fondos están sujetos a asignación presupuestaria), pero actualmente son renovables hasta el egreso de la educación secundaria, siempre y cuando los alumnos sigan cumpliendo los requisitos del programa y mantengan un buen rendimiento académico en la escuela privada a la que asisten.

Antes de que el programa fuese cerrado a nuevos postulantes en el año 2009, si había más postulantes elegibles que becas disponibles o vacantes en las escuelas privadas, las becas eran adjudicadas a los postulantes mediante selección aleatoria (específicamente, por sorteo). En la asignación de las becas, se daba prioridad a los estudiantes que asistían a escuelas públicas designadas como escuelas que debían mejorar (SINI, por su sigla en inglés) según la *Ley que Ningún Niño se Quede Atrás* (*NCLB*, por su sigla en inglés) y a las familias que carecían de recursos para aprovechar las alternativas de elección.

Las escuelas privadas participantes en el programa deben estar ubicadas en el Distrito de Columbia y cumplir con requisitos como la no discriminación en los procesos de admisión, la responsabilidad fiscal por los resultados, la cooperación en la evaluación del programa y un nuevo conjunto de requisitos que las escuelas privadas someten a inspección por parte de funcionarios de gobierno, junto con aplicar la prueba de responsabilidad por los resultados de las escuelas públicas a sus estudiantes beneficiarios de vouchers e informar los resultados generales en forma pública. A pesar de que la divulgación pública de los resultados de las pruebas de rendimiento académico en forma de "rankings comparativos" y las inspecciones por parte de funcionarios de gobierno son instrumentos comunes de la regulación de las escuelas privadas que reciben financiamiento gubernamental en los países europeos, estos enfoques con respecto a la regulación de las escuelas privadas con vouchers no tenían precedentes en Estados Unidos antes de la acción del Congreso descrita en la Sección 2 (Macedo & Wolf 2004).

Las escuelas privadas participantes en el programa deben estar ubicadas en el Distrito de Columbia y cumplir con requisitos como la no discriminación en los procesos de admisión, la responsabilidad fiscal por los resultados, la cooperación en la evaluación del programa y un nuevo conjunto de requisitos que las escuelas privadas someten a inspección por parte de funcionarios de gobierno.

La mayoría de las escuelas privadas del Distrito de Columbia participan en el programa de vouchers. En 2005, existían 104 escuelas privadas que operaban en el DC. Ochenta y ocho de estas eran escuelas de "servicio general", que podrían ser visualizadas como la población de posibles escuelas participantes[5]. De estas 88 escuelas, 68 (el 77%) participaban en el programa en 2005-06, el segundo

año de operación del OSP (Wolf *et al.* 2007, p. 17). Las escuelas participantes eran disímiles en términos de afiliación religiosa, con un 34% de escuelas católicas, un 22% de escuelas religiosas no católicas, un 24% de escuelas privadas independientes (muchas de las cuales tenían una cierta afiliación o tradición religiosa) y un 21% de escuelas privadas seculares (Wolf *et al*., 2007, p. 15). Las escuelas privadas independientes participantes en el programa de vouchers incluyen a muchas de las academias preparatorias de elite del DC, incluyendo a Sidwell Friends School, donde se encuentran matriculadas las dos hijas del Presidente Obama y su esposa.

La participación de los estudiantes en el OSP se inició con una matrícula inicial modesta, que finalmente aumentó hasta llenar el programa (tabla 2). La asignación presupuestaria de 13 millones de dólares era suficiente para financiar 1.733 vouchers al valor máximo de 7.500 dólares. Dado que el programa se lanzó a fines de la primavera de 2004, cuando muchas familias ya habían decidido sus planes educacionales para el año siguiente, el OSP solo fue utilizado parcialmente por 1.027 usuarios de la beca el primer año (es decir, la Cohorte 1). Después del segundo año de reclutamiento (es decir, la Cohorte 2), el programa se llenó casi a su máxima capacidad, con 1.716 usuarios de la beca en el otoño de 2005. El programa tenía fondos remanentes de los años de operación iniciales, tanto debido a que tuvo una matrícula inferior a la capacidad disponible durante dicho período como a que el pago promedio a los estudiantes participantes fue algo inferior al máximo de 7.500 dólares, lo que permitió la inscripción de 1.930 estudiantes en el programa en el otoño de 2007. Aproximadamente

Tabla 2. Postulantes al OSP según el estado del programa, cohortes 1 a 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
Postulantes	2.692	3.126	5.818	2.760	8.578
Postulantes elegibles	1.848	2.199	4.047	1.722	5.769
Beneficiarios de la beca	1.366	1.088	2.454	1.722	4.176
Usuarios de la beca en el año de adjudicación inicial	1.027	797	1.824	1.057	2.881
Usuarios de la beca - otoño 2005	919	797	1.716	NA	1.716
Usuarios de la beca - otoño 2006	788	684	1.472	333	1.805
Usuarios de la beca - otoño 2007	678	581	1.259	671	1.930
Usuarios de la beca - otoño 2008	498	411	909	807	1.714

Nota: El año inicial de asignación de la beca fue el otoño de 2004 para la cohorte 1, el otoño de 2005 para la cohorte 2, el otoño de 2006 para la cohorte 3, el otoño de 2007 para la cohorte 4 y el otoño de 2008 para la cohorte 5.
Fuentes: Postulaciones al OSP y archivos de matrículas y pagos según la fórmula de asignación ponderada por alumno (WSF, por su sigla en inglés).

5) Un pequeño grupo de escuelas privadas del DC atiende exclusivamente a estudiantes con discapacidades severas, generalmente bajo un contrato con las DCPS. El conjunto general de escuelas privadas del DC también incluye algunas escuelas muy especializadas, tales como una escuela de ballet.

el 10% de la población elegible de Washington, DC postuló al programa de vouchers durante los dos primeros años de implementación (Wolf *et al*. 2007, p. 8).

Aproximadamente el 10% de la población elegible de Washington, DC postuló al programa de vouchers durante los dos primeros años de implementación.

Los datos indican que el OSP llegó en gran medida a su población objetivo, correspondiente a los estudiantes desfavorecidos que asistían a escuelas públicas con mal desempeño, y no solamente alcanzó a "la crema" del tramo superior de la distribución de habilidades de los estudiantes. La primera cohorte de postulantes elegibles, que ingresaron al programa en la primavera de 2004, obtuvo resultados en torno al percentil nacional 41 en lectura y al percentil nacional 47 en matemática, niveles aproximadamente iguales al desempeño del estudiante promedio de las DCPS que no postuló al programa.

Los postulantes iniciales exhibían la misma probabilidad de tener alguna discapacidad y una mayor probabilidad de ser afroamericanos o de estar participando en el programa de almuerzos federales para estudiantes de bajos ingresos, que el estudiante promedio que asistía a las DCPS del Distrito (Wolf *et al*. 2005, p. 35). Un poco más del 8% de los estudiantes que postularon al programa durante los dos primeros años correspondieron a la etnia latina, aproximadamente un punto porcentual menos que la población latina de las DCPS. Para las dos primeras cohortes combinadas, aproximadamente el 43% de los postulantes elegibles al OSP habían asistido a escuelas públicas "SINI" con un mal desempeño continuo, a pesar de que solo el 11% estaban matriculados en escuelas públicas ubicadas en el quintil de desempeño inferior para el Distrito (Wolf *et al*. 2006, p. 11).

Si bien al inicio del estudio los beneficiarios del programa de vouchers del DC exhiben resultados en las pruebas y perfiles demográficos similares a los de los estudiantes que permanecieron en las escuelas públicas del Distrito, podrían estar relativamente favorecidos en otros aspectos, tales como el nivel de educación y el compromiso con la educación exhibido por sus padres (por ejemplo, Zanten 2001; Fuller *et al*. 1996; Smith & Meier 1995). Lamentablemente, no se dispone de datos con respecto a los niveles de educación y la motivación de los padres para los postulantes a los vouchers en comparación con los estudiantes no postulantes a los vouchers en el DC. Un estudio similar del programa de vouchers de Milwaukee, Wisconsin, que recopiló estos datos, informó que los padres de los estudiantes con vouchers exhibían una probabilidad un poco más alta de haber asistido a la educación superior que los padres de los estudiantes de las escuelas públicas, pero estos últimos participaban más activamente con sus hijos en las actividades relacionadas con la escuela que los padres de los estudiantes participantes en el programa de vouchers (Witte *et al.* 2008). A pesar de que los datos son limitados, sugieren que los estudiantes norteamericanos que participan en los programas de vouchers escolares podrían no ser "lo mejor de lo mejor " ya sea en cuanto a sus habilidades o en cuanto a la motivación de sus padres en el área de la educación.

Debido a que el OSP tuvo un exceso de matrícula por lo menos en los grados 6-12 en el año inicial y en todos los grados en el segundo año, un total de 921 postulantes elegibles de escuelas públicas "perdieron" el sorteo de las becas y fueron asignados al grupo de control aleatorizado (Wolf *et al*. 2006, p. 15). Estos estudiantes representan la contraparte ideal para realizar una comparación con las experiencias y resultados de los 1.387 estudiantes que recibieron vouchers por medio del sorteo: el grupo de "tratamiento" experimental.

Ambos grupos han sido sometidos a seguimiento durante tres años desde sus respectivos sorteos y se han analizado los resultados, tales como los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas de rendimiento académico, las opiniones de los padres y los estudiantes con respecto a la seguridad de las escuelas, y las opiniones de los padres y los estudiantes con respecto a la satisfacción con las escuelas. Los resultados de estos análisis experimentales después de uno, dos y tres años han sido informados al Congreso norteamericano (Wolf *et al*. 2007; Wolf *et al*. 2008; Wolf *et al*. 2009). Los resultados más recientes, tres años después de la asignación aleatoria, se presentan a continuación.

IMPACTOS EXPERIMENTALES DEL PROGRAMA DESPUÉS DE TRES AÑOS

Tres años después de haber sido asignados en forma aleatoria, ya sea para recibir un voucher escolar o para participar en el grupo de control, se observa que:

- En general, los estudiantes con vouchers exhibían resultados significativamente mejores en lectura que los estudiantes del grupo de control.
- No se observaron impactos estadísticamente significativos en los resultados en matemática derivados del programa de vouchers.

Por su parte, las encuestas indican que:

- Los padres de los estudiantes con vouchers visualizan la escuela de sus hijos como más segura en comparación con los padres de los estudiantes del grupo de control, a pesar de que las encuestas a los estudiantes no indican ninguna diferencia significativa entre ambos grupos en sus percepciones sobre este aspecto.
- Los padres se muestran mucho más satisfechos con la escuela de su hijo si a este se le ha ofrecido un voucher, a pesar de que los estudiantes mismos califican en forma relativamente similar su satisfacción con la escuela, ya sea que estén asignados al grupo con vouchers o al grupo de control (Wolf *et al*. 2009, p. v).
- Se observaron impactos positivos y estadísticamente significativos de los vouchers en los resultados de las pruebas de lectura para cinco de los diez subgrupos de estudiantes pertinentes a las políticas que participaron en el estudio (Wolf *et al*. 2009, p. vi). Esto incide en nuestra consideración de si el programa puede o no justificarse desde una perspectiva rawlsiana.

En general, los estudiantes del grupo de "tratamiento" con vouchers obtuvieron en promedio 4,5 puntos más en la escala de puntajes en lectura que los estudiantes del grupo de control, una diferencia estadísticamente significativa (tabla 3). Cuando este impacto de la oferta de una beca relacionado con el Intento de Tratamiento (ITT, por su sigla en inglés) se ajusta para considerar a los estudiantes bajo tratamiento que nunca utilizaron su beca, la estimación de los progresos en lectura relacionados con el Impacto en los Tratados (IOT, por su sigla en inglés) debido al uso de una beca corresponde a 5,3 puntos en la escala de puntajes. La magnitud de los mejoramientos en lectura debidos al programa de vouchers corresponde en promedio al 13% de una desviación estándar para el grupo de tratamiento y al 15% para los usuarios de una beca incluidos en el grupo de tratamiento. Los resultados de los estudiantes en las pruebas de matemática después de tres años fueron estadísticamente similares entre el grupo de tratamiento y el grupo de control.

Tabla 3. Estimaciones de los impactos de la oferta y el uso de una beca para toda la muestra en el año 3: rendimiento académico

	Impacto de la oferta de una beca (ITT)				Impacto del uso de una beca (IOT)		
Rendimiento académico	Media del grupo de tratamiento	Media del grupo de control	Diferencia (impacto estimado)	Magnitud del efecto	Estimación del impacto ajustada	Magnitud del efecto	**Valor-*p* de las estimaciones**
Lectura	635,4	631,0	4,5*	0,13	5,3*	0,15	0,01
Matemática	630,2	629,4	0,8	0,03	1,0	0,03	0,62

**Estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 95%.*

Notas: Las medias están ajustadas por la regresión utilizando un conjunto consistente de covariables de referencia. Los impactos se presentan en términos de los puntajes en la escala. Las magnitudes de los efectos se presentan en términos de las desviaciones estándar. N válido para lectura = 1.460; matemática = 1.468. Se utilizan ponderaciones separadas para las muestras de lectura y matemática.

Además de las mejoras en el rendimiento en lectura atribuibles al OSP, los padres de los estudiantes con vouchers calificaron a las escuelas de sus hijos como más seguras que los padres de los estudiantes del grupo de control (tabla 4). En un índice de 10 "condiciones de seguridad" de la escuela, tales como la ausencia de drogas, armas y peleas, los padres de los estudiantes con vouchers informaron en promedio 8,1 condiciones de seguridad de las escuelas en comparación con los padres del grupo de control, que informaron un promedio de 7,1 condiciones de seguridad de las escuelas. El impacto del programa de vouchers en el aumento de informes parentales de condiciones de seguridad en las escuelas de sus hijos fue estadísticamente significativo por sobre el nivel de confianza del 99% ($p < 0{,}01$). Los estudiantes encuestados no informaron ninguna diferencia en la seguridad de sus escuelas, ya sea que estuvieran en el grupo de tratamiento o de control.

Tabla 4. Estimaciones de los impactos de la oferta de una beca para toda la muestra en el Año 3: informes de los padres y los estudiantes con respecto a la seguridad de las escuelas y la existencia de un clima escolar ordenado (ITT)

Inseguridad de la escuela	Media del grupo de tratamiento	Media del grupo de control	Diferencia (impacto estimado)	Magnitud del efecto	Valor-p
Padres	8,1	7,1	1,0**	0,29	0,00
Estudiantes	6,2	6,1	0,1	0,06	0,36

*** Estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 99%.*

Notas: *Las medias están ajustadas por la regresión utilizando un conjunto consistente de covariables de referencia. Las magnitudes de los efectos se presentan en términos de las desviaciones estándar de la distribución para el grupo de control del estudio. N válido para la encuesta a los padres = 1.423. N válido para la encuesta a los estudiantes = 1.098. Se utilizaron ponderaciones separadas para las encuestas a los padres y a los estudiantes. La encuesta se aplicó a los estudiantes de los grados 4-12.*

Al igual que en el caso de los resultados de la encuesta con respecto a la seguridad, emerge un panorama diferente en cuanto a la satisfacción con la escuela si se examinan las respuestas de los padres o las respuestas de los estudiantes (tabla 5). Para nuestra principal medida de satisfacción con la escuela –el porcentaje de encuestados que calificarían una escuela con una "A" o una "B"– los padres exhibieron una probabilidad significativamente mayor de expresar altos niveles de satisfacción con la escuela de sus hijos si a estos se les había ofrecido un voucher. Por ejemplo, los padres de los estudiantes a quienes se les ofreció un voucher exhibían una probabilidad 11% más alta de asignar a la escuela de sus hijos una calificación A o B que los padres de los estudiantes del grupo de control, una diferencia estadísticamente significativa por sobre el nivel de confianza del 99% ($p < 0{,}01$). Los estudiantes encuestados informaron similares niveles de satisfacción con sus escuelas, ya sea que se encontraran en el grupo de tratamiento o de control.

Tabla 5. Estimaciones de los impactos de la oferta de una beca para toda la muestra en el Año 3: informes de los padres y los estudiantes con respecto a la satisfacción con su escuela (ITT)

Resultado	Media del grupo de tratamiento	Media del grupo de control	Diferencia (impacto estimado)	Magnitud del efecto	Valor-p
Padres que asignaron una calificación A o B a la escuela	0,74	0,63	0 ,11**	0,22	0,00
Estudiantes que asignaron una calificación A o B a la escuela	0,71	0,73	-0,03	-0,06	0,41

*** Estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 99%.*

Nota: Las medias están ajustadas por la regresión utilizando un conjunto consistente de covariables de referencia. Las estimaciones de los impactos se informan como efectos marginales. Las magnitudes de los efectos se presentan en términos de las desviaciones estándar de la distribución para el grupo de control del estudio. N válido para la medida del nivel de educación de los padres = 1.410. Se utilizaron ponderaciones para la encuesta a los padres. N válido para la medida del nivel de educación de los estudiantes = 1.014. Se utilizaron ponderaciones para la encuesta a los estudiantes.

Desde la perspectiva de los principios de justicia social rawlsianos, los efectos de las instituciones y los programas en subgrupos específicos afectados son especialmente importantes. Durante los tres primeros años de operación, el Programa de Becas de Oportunidades del DC produjo notorios mejoramientos en el rendimiento en lectura para todos los estudiantes participantes en general; sin embargo, ¿mejoró el aprendizaje de los grupos particularmente desfavorecidos? La evaluación del gobierno analizó el impacto del programa de vouchers en cada uno de 5 pares de subgrupos de estudiantes para un total de 10 subagrupaciones:

- Estudiantes que anteriormente asistían a una escuela pública con mal desempeño (alguna vez SINI) o no (nunca SINI).
- Estudiantes cuyos resultados se ubicaban en el tercio inferior de la distribución de los puntajes al inicio del estudio o no.
- Niños o niñas.
- Educación primaria y primer o segundo ciclo de la educación secundaria.
- Cohorte de postulación 1 ó 2.

Para todos los subgrupos de estudiantes en matemática y para la mitad de ellos en lectura, el programa de vouchers no mostró impactos estadísticamente significativos después de tres años (tabla 6). Se observaron mejoramientos estadísticamente significativos en lectura derivados del programa al nivel de los subgrupos en los siguientes casos:

- Los estudiantes que nunca habían asistido a una escuela SINI.
- Los estudiantes ubicados en los dos tercios superiores de la distribución del rendimiento académico al inicio del estudio.
- Las niñas.
- Los estudiantes que ingresaban a la educación primaria o secundaria al inicio del estudio, y los estudiantes de la Cohorte 1.[6]

La magnitud de los mejoramientos en lectura a nivel de los subgrupos varió entre el 15% y el 31% de una desviación estándar al promediarse para todos los estudiantes a quienes se les ofreció una

6) A pesar de que la Cohorte 1 inició el programa un año antes que la Cohorte 2, los resultados para la Cohorte 1 están desfasados un año en la evaluación, de modo que los resultados tanto para la Cohorte 1 como para la Cohorte 2 representan los efectos tres años después del ingreso al OSP. En otras palabras, los mejoramientos en términos de rendimiento académico derivados del programa observados para la Cohorte 1, pero no para la Cohorte 2 no son atribuibles a un año adicional en el programa.

beca, y entre el 17% y el 42% de una desviación estándar al promediarse solo para los usuarios de una beca.

Es importante considerar que las diferencias entre los efectos del programa sobre los resultados de lectura de los estudiantes para cada par de subgrupos –llamados efectos de interacción– no son en sí mismas estadísticamente significativas. Esto quiere decir, por ejemplo, que, a pesar de que los estudiantes no asistentes a escuelas SINI claramente experimentaron mejoras en lectura derivadas del programa mientras que los estudiantes de escuelas SINI podrían no haber obtenido este mejoramiento, no podemos decir con confianza que el efecto positivo del programa sobre los estudiantes no asistentes a escuelas SINI haya sido diferente a la aparente falta de efecto del programa sobre los estudiantes de escuelas SINI. Estadísticamente hablando, todo lo que podemos concluir es que, en promedio, el programa de vouchers mejoró el rendimiento en lectura de todos los participantes y claramente benefició a los subgrupos de estudiantes no asistentes a escuelas SINI, con un mejor rendimiento académico inicial, de género femenino, de K-8 y pertenecientes a la Cohorte 1.

Tabla 6. Estimación de los impactos de la oferta y el uso de una beca en los subgrupos en el Año 3: rendimiento académico

LECTURA							
	Impacto de la oferta de una beca (ITT)				**Impacto del uso de una beca (IOT)**		
Rendimiento académico: subgrupos	Media del grupo de tratamiento	Media del grupo de control	Diferencia (impacto estimado)	Magnitud del efecto	Estimación del impacto ajustada	Magnitud del efecto	Valor-*p* de las estimaciones
Alguna vez SINI	649,77	648,25	1,52	0,05	1,81	0,06	0,59
Nunca SINI	625,29	618,72	6,57**	0,19	7,72**	0,22	0,01
Diferencia	24,48	29,53	-5,05	-0,15			0,17
Rendimiento en el tramo inferior	614,48	612,38	2,10	0,07	2,68	0,10	0,47
Rendimiento en el tramo superior	644,74	639,29	5,45*	0,17	6,21*	0,19	0,02
Diferencia	-30,26	-26,90	-3,35	-0,10			0,35
Niños	631,32	627,48	3,83	0,11	4,67	0,14	0,15
Niñas	639,30	634,24	5,07*	0,15	5,81*	0,17	0,04
Diferencia	-7,99	-6,75	-1,23	-0,04			0,73
K-8	627,30	622,07	5,23**	0,15	6,04**	0,17	0,01
9-12	682,41	682,50	-0,10	-0,00	-0,14	0,04	0,98
Diferencia	-55,11	-60,43	5,33	0,15			0,21
Cohorte 2	625,64	622,27	3,37	0,09	3,87	0,11	0,09
Cohorte 1	672,87	664,17	8,70*	0,31	11,67*	0,42	0,04
Diferencia	-47,23	-41,90	-5,34	-0,15			0,25

MATEMÁTICAS							
	Impacto de la oferta de una beca (ITT)				**Impacto del uso de una beca (IOT)**		
Rendimiento académico: subgrupos	Media del grupo de tratamiento	Media del grupo de control	Diferencia (impacto estimado)	Magnitud del efecto	Estimación del impacto ajustada	Magnitud del efecto	Valor-p de las estimaciones
Alguna vez SINI	646,73	646,56	0,17	0,01	0,20	0,01	0,95
Nunca SINI	618,39	617,12	1,27	0,04	1,49	0,04	0,58
Diferencia	28,34	29,44	-1,10	-0,03			0,75
Rendimiento en el tramo inferior	615,43	615,08	0,35	0,01	0,45	0,02	0,90
Rendimiento en el tramo superior	636,64	635,65	0,98	0,03	1,12	0,04	0,64
Diferencia	-21,20	-20,57	-0,63	-0,02			0,86
Masculino	629,35	629,31	0,04	0,00	4,67	0,00	0,99
Femenino	630,92	629,38	1,54	0,05	1,76	0,06	0,50
Diferencia	-1,56	-0,07	-1,50	-0,05			0,65
K-8	621,74	620,73	1,01	0,03	1,16	0,03	0,57
9-12	678,77	679,18	-0,41	-0,02	-0,60	-0,03	0,92
Diferencia	-57,04	-58,45	1,42	0,04			0,74
Cohorte 2	619,32	619,53	-0,21	-0,01	-0,24	-0,01	0,91
Cohorte 1	671,48	666,74	4,74	0,23	6,37	0,31	0,19
Diferencia	-52,16	-47,21	-4,95	-0,16			0,23

** Estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 95%.*

*** Estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 99%.*

Notas: *Las medias están ajustadas por la regresión utilizando un conjunto consistente de covariables de referencia. Los impactos se presentan en términos de los puntajes en la escala. Las magnitudes de los efectos se presentan en términos de las desviaciones estándar. N total válido para lectura = 1.460, incluyendo: alguna vez SINI N = 610, nunca SINI N = 850, Rendimiento en el tramo inferior N = 465, Rendimiento en el tramo superior N = 995, Niños N = 714, Niñas N = 746, K-8 N = 1.287, 9-12 N = 173, Cohorte 2 N = 1.186, Cohorte 1 N = 274. N total válido para matemática = 1.468, incluyendo: alguna vez SINI N = 613, nunca SINI N = 855, Rendimiento en el tramo inferior N = 469, Rendimiento en el tramo superior N = 999, Niños N = 717, Niñas N = 751, K-8 N = 1.295, 9-12 N = 173, Cohorte 2 N = 1.195, Cohorte 1 N = 273.*

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

Como se analizó en la sección precedente sobre *Elección de las Escuelas y Justicia Social*, los dos diferentes tipos de programas de vouchers escolares –universales y focalizados– se ajustan estrechamente a la distinción entre el primer y segundo principio de justicia del filósofo político John Rawls:

- La elección de las escuelas por parte de los padres mediante vouchers universales cumple con mayor claridad el primer principio de justicia de Rawls, que postula que los ciudadanos deben tener un amplio conjunto de derechos y libertades universales.
- Por otra parte, los programas de vouchers escolares focalizados en las familias y estudiantes desfavorecidos deben cumplir el segundo principio de justicia de Rawls, que incluye dos criterios separados –el aumento de la igualdad de oportunidades y el mejoramiento de las expectativas en cuanto a resultados para los grupos menos favorecidos de la sociedad– para ser considerados "equitativos" desde una perspectiva rawlsiana.

Dado que todos los programas de vouchers escolares de Estados Unidos son focalizados, este informe se centra en el Programa de Becas de Oportunidades del Distrito de Columbia, tanto debido a que es relativamente nuevo como a que está siendo sometido a una rigurosa evaluación. Las principales interrogantes que buscamos responder son si es efectivo que el OSP está aumentando la igualdad de oportunidades para los estudiantes muy desfavorecidos y generando expectativas razonables de que los miembros menos favorecidos de la sociedad se beneficien a partir de su existencia.

En primer lugar, ¿quiénes son los miembros menos favorecidos de la sociedad afectados por este programa? Parecería que los estudiantes menos favorecidos del Distrito de Columbia en términos absolutos, aquellos de bajos ingresos atrapados en escuelas públicas con un mal desempeño perpetuo, son la principal prioridad de atención del programa. Estos escolares se dividen entre quienes postularon al programa y recibieron una beca –606 de los 1.387 miembros del grupo de tratamiento– y aquellos que fueron asignados al grupo de control o bien nunca postularon, escogiendo permanecer en la escuela pública con mal desempeño ubicada en su vecindario.

Podríamos considerar que los alumnos que no tienen derecho a elección entre los estudiantes del DC de bajos ingresos que asisten a escuelas públicas con mal desempeño, constituyen efectivamente el grupo social menos favorecido afectado por el programa de vouchers.

¿Se vieron beneficiados o perjudicados por el programa estos estudiantes? En primer lugar, ¿desvió dinero el programa de vouchers desde las escuelas públicas a las que ellos asisten, como los opositores políticos del OSP pronosticaron que ocurriría? Esto parece poco probable, dado que el programa de vouchers se financia mediante una asignación presupuestaria gubernamental federal separada, adicional a la asignación presupuestaria anual para las DCPS e incluye 13 millones de dólares adicionales al año para iniciativas de mejoramiento de las DCPS. En efecto, durante los cinco años desde que se aprobó el Programa de Becas de Oportunidades del DC, los gastos promedio por alumno en las DCPS han aumentado en un 73%, de 15.000 dólares a más de 26.000 dólares (Coulson 2009). De modo que **los miembros menos favorecidos de la sociedad parecen estar beneficiándose como consecuencia del programa, en el sentido que los estudiantes que permanecen en las escuelas públicas tienen más recursos educacionales a su disposición o, por lo menos, a disposición de su sistema escolar.**

¿Existe evidencia de que estos recursos adicionales y la presión competitiva del programa de vouchers estén realmente generando mejoramientos educacionales en las escuelas públicas del DC? Un estudio realizado por Greene y Winters (2007) indica que el rendimiento académico de los estudiantes de las escuelas públicas no se ha visto afectado por el programa de vouchers, principalmente porque cualquier presión competitiva del programa perdió efecto por el hecho de que el distrito en realidad

no perdió dinero cuando los estudiantes abandonaron las DCPS para matricularse en escuelas privadas por medio de vouchers. En consecuencia, **los miembros realmente más desfavorecidos de la sociedad –los estudiantes de bajos ingresos que permanecieron en las escuelas públicas con mal desempeño– no se vieron perjudicados ni beneficiados desde el punto de vista educacional por el OSP, a pesar de que actualmente se gastan muchos más recursos en ellos**.

Un segundo grupo candidato a ser considerado el menos favorecido fue el subgrupo de estudiantes elegibles que estaban asistiendo a escuelas públicas con un mal desempeño permanente al momento de la postulación al programa y recibieron una beca.

De acuerdo al análisis de los impactos en el rendimiento académico en los subgrupos, estos estudiantes no se vieron ni significativamente beneficiados ni perjudicados por el programa desde el punto de vista educacional. Sus resultados en las pruebas de lectura y matemática fueron similares después de dos años, ya sea que estuvieran en el grupo de tratamiento o de control. Los padres de los estudiantes de escuelas que alguna vez fueron SINI que participaron en la evaluación, informaron un aumento de la seguridad de las escuelas como resultado de la adjudicación de una beca, que representó una variación del 32% de una desviación estándar (Wolf *et al*. 2009, Tabla 3-5, p. 44).

Los padres de los estudiantes de escuelas que alguna vez fueron SINI no estaban, en promedio, ni más ni menos satisfechos con la escuela de sus hijos si a estos se les había ofrecido un voucher (Wolf *et al*. 2009, Tabla 3-7, pp. 48). Por su parte, los estudiantes de escuelas que alguna vez fueron SINI no informaron niveles de seguridad de la escuela ni satisfacción con la escuela significativamente diferentes si se encontraban en el grupo de tratamiento o de control (Wolf *et al.* 2009, pp. 46, 50). **El subgrupo más desfavorecido de participantes en la evaluación del programa no mostró mejoramientos significativos del rendimiento académico ni aumentos de la satisfacción con las escuelas, si bien tampoco hay evidencia de que se haya visto, en promedio, desfavorecido por el programa y los padres de este subgrupo de participantes muy desfavorecido visualizan sus escuelas como más seguras como resultado del programa de vouchers.**

Una de las razones por las cuales los estudiantes que asisten a escuelas con mal desempeño no son necesariamente el subgrupo de estudiantes menos favorecido, es que estos estudiantes podrían no estar desempeñándose en forma deficiente.

Un último grupo candidato a representar el grupo menos favorecido fue el subgrupo de estudiantes de bajos ingresos cuyo rendimiento académico se encontraba en el tercio inferior de la distribución del rendimiento académico de los postulantes, en torno al percentil nacional 20, al momento de la postulación al programa y recibieron una beca.

Según el análisis de los impactos en el rendimiento académico a partir de subgrupos, estos estudiantes muy desfavorecidos nuevamente no se vieron ni significativamente beneficiados ni perjudicados por el programa desde el punto de vista educacional. Los resultados de las pruebas de lectura y matemática de los postulantes al programa ubicados en el tercio inferior de la distribución del rendimiento académico al inicio del estudio fueron similares después de tres años, ya sea que estuvieran en el grupo de tratamiento o de control.

Los padres de los estudiantes considerados en la evaluación que exhibían un rendimiento académico en el tramo inferior al inicio del estudio, informaron un aumento de la seguridad de las escuelas como resultado de la adjudicación de una beca, que representó una variación del 28% de una desviación estándar (Wolf *et al*. 2009, Tabla 3-5, p. 44). Sin embargo, los padres de los estudiantes con un rendimiento académico en el tramo inferior al inicio del estudio no informaron estar significativamente más satisfechos con la escuela de sus hijos si se les había ofrecido un voucher (Wolf *et al*. 2009, Tabla 3-7, p. 48). Por su parte, los estudiantes con un rendimiento académico en el tramo inferior al inicio del estudio no informaron niveles de seguridad ni satisfacción con las escuelas significativamente diferentes si se encontraban en el grupo de tratamiento o de control (Wolf *et al.* 2009, pp. 46, 50).

Nuevamente, vemos aquí a un subgrupo de participantes muy desfavorecido cuyos resultados en las pruebas y niveles de satisfacción con las escuelas no se vieron significativamente afectados por el programa de vouchers, pero cuyos padres los visualizaban como más seguros en sus nuevas escuelas privadas.

Ya sea que se considere a los no postulantes, a los postulantes de escuelas que alguna vez fueron SINI o a los postulantes con un rendimiento académico en el tramo inferior al inicio del programa como el grupo de estudiantes "menos favorecido" que podría verse afectado por el programa de vouchers del DC, el hecho es que no existe evidencia de que el rendimiento académico de estos subgrupos muy desfavorecidos dentro de una población de estudiantes desfavorecidos haya variado significativamente como resultado del programa.

¿Es este un criterio justo para evaluar la equidad de un programa de vouchers focalizados? Debemos reconocer que el subgrupo de participantes elegibles "menos favorecido" rara vez se ve afectado por los programas gubernamentales voluntarios. Es frecuente que las familias pobres más desposeídas no se inscriban para recibir cupones para alimentos o almuerzos escolares gratuitos para sus hijos. Las personas sin hogar siguen durmiendo bajo los puentes incluso habiendo camas vacías en los albergues existentes en el área en la que viven. Un mejoramiento significativo de los resultados para el núcleo más desfavorecido entre los grupos desfavorecidos es, casi indiscutiblemente, una medida de éxito imposible de aplicar, dado que es extremadamente difícil curar estas vidas tan quebradas. Evidentemente esperaríamos que las intervenciones focalizadas, tales como el programa de vouchers escolares del DC, pudieran mejorar significativamente los resultados para los subgrupos de estudiantes más desesperadamente desfavorecidos a los que atiende, pero sería exagerado afirmar que el programa es injusto o ineficaz si no logra realizar tales milagros.

La realidad es que **los estudiantes relativamente más favorecidos entre el grupo objetivo de estudiantes desfavorecidos elegibles para el Programa de Becas de Oportunidades del DC, se beneficiaron de manera muy evidente como resultado del programa.** Todos los integrantes del grupo eran estudiantes del centro de la ciudad provenientes de familias pobres, pero tenían el problema adicional de haber asistido a una escuela pública con mal desempeño persistente antes de la postulación o de tener un rendimiento académico ubicado en el tercio inferior de la distribución de los puntajes de las pruebas de rendimiento académico al inicio del estudio. Eran estudiantes desfavorecidos que todavía tenían la posibilidad de mejorar si recibían ayuda y que obtuvieron resultados significativamente mejores en lectura después de tres años de participación en el programa de becas. ¿Quiere decir esto que el OSP del DC sirvió a la justicia? Me temo que inevitablemente habrá diferentes opiniones en respuesta a esta pregunta.

Finalmente, volvamos a la posición original. Si bien el principal propósito de la posición original según la concepción de la justicia de Rawls es demostrar que una persona racional imparcial escogería los dos principios de justicia para regir la sociedad, también plantea que las condiciones de la posición original son útiles para formular juicios más específicos, como, por ejemplo, si una política específica es justa, debido a que incluyen ciertas condiciones que aceptamos razonablemente como conducentes a una evaluación sensata (Rawls 1971, p. 21).

¿Qué criterio aplicaría la persona racional en la posición original para la asignación de los estudiantes a las escuelas? Ciertamente, la persona racional no optaría por la asignación obligatoria a las escuelas públicas del vecindario según el lugar de residencia como política pública, dado que podría terminar siendo un niño de bajos ingresos en una familia del centro de la ciudad obligado a vivir en un vecindario con escuelas públicas deficientes (Ladner 2009). **La persona racional evidentemente preferiría una política de elección de las escuelas por parte de los padres en lugar de una política de asignación a las escuelas según el lugar de residencia, con el fin de minimizar la probabilidad de quedar atrapado sin salida en una terrible situación educacional.**

La persona que se encuentra en la posición original, probablemente también preferiría la plena elección de las escuelas por parte de los padres, incluyendo las escuelas privadas, en lugar de una elección limitada a las escuelas públicas, dado que la persona racional podría prever la posibilidad de tener algunas características tales como problemas de conducta o un talento superior en una materia en particular, que serían mejor abordadas en el entorno de una escuela privada particular. Al no conocer los problemas educacionales que podría enfrentar, la persona racional en la posición original querría que sus padres tuvieran alternativas. Incluso con poca evidencia de que los programas de vouchers para las escuelas privadas mejoran los indicadores educacionales de los miembros de la sociedad más desfavorecidos entre los menos favorecidos, desde el punto de vista de la teoría política de Rawls, parecerían representar una política pública tanto de bajo riesgo como socialmente equitativa.

Referencias bibliográficas

Bacon, P., Jr. (2009, 26 de febrero). House bill draws criticism from GOP. *The Washington Post*, p. A06.

Barrow, L. (2002). School choice through relocation: Evidence from the Washington, DC Area. *Journal of Public Economics, 86*, 155-189.

Birnbaum, M. (2009, 10 de diciembre). Limits are likely on D.C. school vouchers. *The Washington Post*, p. B01.

Brighouse, H.(2000). *School choice and social justice.* Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Children first: A D.C. scholarship program has bipartisan backing. (2009e, 3 de agosto). *The Washington Post,* p. A16.

Coons, J. E., & Sugarman, S. D. (1970). *Private wealth and public education.* Cambridge, MA: Belknap Press.

Coulson, A. J. (2009, 9 de marzo). Vouchers vs. the District with 'More money than God.' *Cato @ Liberty*, disponible en http://www.cato-at-liberty.org/2009/03/06/vouchers-vs-the-district-with-more-money-than-god/

Democrats and poor kids. (2009b, 5 de abril). *Wall Street Journal,* p. A14.

Dillon, S. (2009, 28 de febrero). Democrats limit future financing for Washington voucher program. *New York Times*, p. A11.

Don't pull the plug yet. (2009b, 4 de abril). *The Washington Post,* p. A16.

Dronkers, J., & Peter R. (2008). Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private-independent schools: A cross-national analysis. *Educational Policy 22,* 541-577.

Friedman, M. (1955). The role of government in education. In R. A. Solo (Ed.), *Economics and the public interest* (pp. 123-144). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Fuller, B., Elmore, R. F., & 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. In P. J. Wolf & S. Macedo (Eds.), *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice* (pp. 339-354). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Glenn, C. L. (2009). *Segregated schools and virtuous markets.* Paper presented at the International Seminar on Education Markets, University of Geneva, Switzerland.

Glenn, C. L., & de Groof, J. (2004). *Balancing freedom, autonomy, and accountability in education*, *I-III*. Tilburg: Wolf Legal Publishing.

Greene, J. P., & Winters M. A. (2007). Second year evaluation of the systemic effects of the DC voucher program. *Report of the School Choice Demonstration Project*, University of Arkansas. Disponible en: 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 Winter,* 68-74.

It works for kids, but it's a goner. (2009, 10 de abril). *IndyStar*. Tomado el 10 de abril de 2009 de http://www.Indystar.com

Ladner, M. (2008, 9 de julio). John Rawls and education reform. *Guest post on Jay P. Greene's Blog*. Disponible en: http://jaypgreene.com/2008/07/09/john-rawls-and-education-reform/

Macedo, S., & Wolf, P. J. (2004). Introduction: School choice, civic values, and problems of policy comparison. In P. J. Wolf & S. Macedo (Eds.), *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice* (pp. 1-27). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Maranto, R. (2009). Congressional democrats' war on science. *Front Page Magazine.* Tomado el 4 de abril de 2009, de http://frontpagemagazine.com

Moe, T. M. (2008). Beyond the free market: The structure of school choice. *Brigham Young University Law Review, 2008:2*, 557-592.

National Education Association (2010). *Vouchers*. Ensayo de página web tomado el 7 de enero de 2010 de http://www.nea.org/home/16378.htm

Nechyba, T. J. (2003). Introducing school choice into multidistrict public school systems. In C. M. Hoxby (Ed.), *The economics of school choice* pp. 145-194. Chicago: University of Chicago Press.

Obama's school choice: Democrats want to kill vouchers for 1,700 kids. (2009a, 25 de febrero). *Wall Street Journal*, p. A12.

Parents fight to keep children out of D.C. public schools (2009). *ABC News*. Tomado el 13 de mayo de 2009 de http://www.wjla.com/news/stories/0509/622478.html

Presumed dead: Politics is driving the destruction of the District's school voucher program. (2009c, 11 de abril). *The Washington Post,* p. A12.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice.* Cambridge, MA: Belknap Press.

Rawls, J. (1993). *Political Liberalism.* New York, NY: Columbia University Press.

Salisbury, D., & Tooley, J. (2005). *What America can learn from school choice in other countries.* Washington, DC: CATO.

Smith, K. B., & Meier, K. J. (1995). *The case against school choice: Politics, markets, and fools.* New York: M.E. Sharpe.

Turque, B. (2009, 14 de mayo). With critics quiet, hearing praises D.C. school voucher program. *The Washington Post*, p. B01.

Turque, B. & Murray, S. (2009, 7 de mayo). Obama offers D.C. voucher compromise. *The Washington Post*, p. B01.

Urquiola, M., & 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*, 1477-1503.

Viteritti, J. P. (1999). *Choosing equality: School choice, the constitution, and civil society.* Washington, DC: Brookings Institution Press.

Voucher subterfuge: Hoping no one notices, congressional democrats step between 1,800 D.C. children and a good education. (2009a, 25 de febrero). *The Washington Post*, p. A18.

Vouching for vouchers: A senate hearing offers good reasons for preserving the District's education experiment. (2009c, 14 de mayo). *The Washington Post,* p. A18.

Wolf, P. J. (2008a). Vouchers. In G. McCulloch & D. Crook (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*, *2008:2*. Tomado de http://lawreview.byu.edu/archives/2008/2/90WOLF.FIN.pdf

Wolf, P. J., Gutmann, B., Eissa, N., Puma, M., & Silverberg, M. (2005). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: First year report on participation*. U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Tomado de http://ies.ed.gov/ncee/pubs/dc_choice.asp

Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., Kisida, B., Rizzo, L., & Eissa, N. O. (2009). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Impacts after two years*. U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (NCEE 2008-4023) Tomado de http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094050/

Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., Kisida, B., Rizzo, L., & Eissa, N. O. (2009). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Impacts after two years*. U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (NCEE 2008-4023) Tomado de http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20084023/

Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., Rizzo, L., Eissa, N. O., & Silverberg, M. (2007). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Impacts after one year*. U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (NCEE 2007-4009) Tomado de http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20074009/

Wolf, P. J., Gutmann, B., Puma, M., & Silverberg, M. (2006). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Second year report on participation*. U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (NCEE 2006-4003) Tomado de http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20064003/

Zanten, A. van, (2001). *L'Ecole de la Périphérie: Scolarité et Ségrégation en Banlieue.* [The School of the periphery: Educational motivation and segregation in the suburbs] Paris: University Press of France.

PREAL

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

La ejecución de las actividades se realiza a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), GE Foundation, entre otros.

INTER-AMERICAN DIALOGUE
Inter-American Dialogue • 1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel.: (202) 822-9002
Fax: (202)822-9553 • E-mail: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org

CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10 • Oficina 1002 • Providencia
Santiago, Chile • Tel.: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303 • E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org
CINDE