



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

N° 32

El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos

Gilbert A. Valverde, Ph.D.*

Abril 2005

* University at Albany, State University of New York, Programa en Políticas Educativas Comparadas e Internacionales (Comparative and International Educational Policy Program). E-mail: valverde@uamail.albany.edu; Web: www.albany.edu/~gv382

Ponencia presentada en el Seminario Internacional *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, organizado por PREAL y CIDE (Santiago, Chile, 19 de abril de 2005).

Nota del autor: Agradezco los generosos aportes de Renzo Roncagliolo, Adriana Aristimuño y Patricia Arregui con sus comentarios a borradores de este artículo. Todo error que persista, sin embargo, es responsabilidad mía.

ÍNDICE

¿POR QUÉ INGRESARON LOS ESTÁNDARES EN LA AGENDA DE POLÍTICAS?	5
¿CUÁLES SON LOS ARGUMENTOS Y CONTRAARGUMENTOS?	7
¿QUÉ LECCIONES HEMOS APRENDIDO QUE MERECE LA ATENCIÓN DE AMÉRICA LATINA?	10
1. No basta tener los estándares sobre el papel	10
2. Muchos actores deben participar en la búsqueda de consensos, pero las propuestas deben ser técnicamente sólidas	10
3. No cualquier estándar propicia mejoras de calidad	10
4. Los estándares no pueden ser mejores –ni peores– que los demás instrumentos de política curricular de los que forman parte	11
5. Los estándares –por sí solos– no corrigen las inequidades preexistentes en el sistema educativo	11
6. Los estándares son perfectibles	12
OBRAS CITADAS	13

“Accountability (Responsabilización¹) es el nombre del juego hoy en día, y lo será en el futuro previsible. Así que juguemos este juego siguiendo algunas reglas. Y dediquémonos a construir estas reglas de buena fe. Después de todo, el público tiene derecho de saber qué tan bien hacen su trabajo las escuelas públicas, del mismo modo que las escuelas mismas tienen el derecho de ser juzgadas en formas razonables y a conciencia. Si a nuestros estudiantes y a nuestras escuelas se les hará responsables por alcanzar estándares ‘de clase mundial’ en contenido y desempeño, asegurémonos de que existan estándares razonables contra los que podremos juzgar los mismos sistemas de responsabilización a los que pertenecen”.

Sirotnik y Kimball. 1999 “Standards for Standards-based Accountability Systems”, *Phi Delta Kappan*, 81 (3): pg 211.
(Traducción de quien escribe)

En los Estados Unidos, 49 estados de la unión cuentan ya con estándares educativos (en Iowa no existen para el estado, sino que cada distrito escolar –371 en total– ha elaborado los suyos propios). Los estándares, y los sistemas de responsabilización a los que pertenecen, se han constituido en el instrumento central de las políticas públicas que tienen como fin mejorar la calidad de los logros del sistema educativo de los EE.UU. Esta prioridad, que empezó como iniciativa e instrumento propio de las políticas estatales de educación, ha sido codificada también en la política federal, en forma especial en la legislación *No Child Left Behind*².

Pero ¿cómo llegamos a esta situación en que los escenarios de la política curricular se ven dominados por los estándares y los sistemas de responsabilización que guían? ¿Qué tipo de problemas educativos son los que se pretende resolver con políticas de estándares? ¿Cuáles son los argumentos claves a su favor? ¿Cuáles son los argumentos claves en contra? ¿Cuál es el balance de estos argumentos? ¿Qué lecciones hemos aprendido en nuestra experiencia con los estándares en los EE.UU. que podrían ser tomados en cuenta por los países de América Latina?

En este documento procuraremos delinear las respuestas más relevantes a estas preguntas que considero fundamentales, puesto que el tema de las políticas de responsabilización está rodeado de otros temas subordinados muy estimulantes y controvertidos como son las pruebas estandarizadas, los informes de resultados y otros similares. Dichos temas son tan interesantes y controvertidos que existe el peligro de que nos olvidemos de que, en un sistema de responsabilización basado en estándares, estos elementos son anclares al elemento central y constitutivo: a los estándares mismos.

¿POR QUÉ INGRESARON LOS ESTÁNDARES EN LA AGENDA DE POLÍTICAS?

En 1981, el Secretario de Educación de los EE.UU. aceptó el encargo del entonces presidente Ronald Reagan de convocar un panel de expertos que evaluaran la calidad de la educación en el país. La comisión emitió su juicio 18 meses después. La gravedad de su dictamen se resumía en el título mismo del informe: “Una Nación en Riesgo”. El panel de expertos describió un sistema educativo en profunda crisis, incapaz de cumplir las expectativas de competitividad depositadas en él. Un sistema a la deriva en un *mare magnum* de mensajes inconsistentes sobre sus objetivos y fines. La solución propuesta por la comisión era resolver el profundo problema de calidad educativa mediante pronunciamientos federales claros acerca de los fines curriculares de la educación y mediante el alineamiento de las otras políticas educativas en función a esos pronunciamientos.

¹ Usaré en este documento el término “responsabilización” como traducción al castellano del término inglés “accountability”, ya que considero que la traducción más utilizada “rendición de cuentas”, al acentuar únicamente los aspectos de fiscalización de estos sistemas, deja a un lado que “accountability” pretenda ser un sistema de mutuas responsabilidades y compromisos de acción.

² Para esta introducción me he basado en mi experiencia personal en este movimiento, consultando además algunas reseñas descriptivas (Elmore 1997; Valverde and McKnight 1997; Loveless 1994; Coley and Goertz 1990; American Federation of Teachers 1996; Husén and Tuijnman 1994; Tucker and Coddling 1998).

Pese a los titulares y la reacción pública, el movimiento a favor de los estándares tardó en partir. El presidente Reagan desconfiaba profundamente de las iniciativas federales en esta área, habiendo inclusive propuesto cerrar la Secretaría de Educación federal. Como consecuencia –y amparándose en la Constitución política de los EE.UU. que no asigna un papel educativo al gobierno federal– los estados asumieron bajo su responsabilidad idear la respuesta política a la crisis. Lo crítico de la situación siguió presente con fuerza en la opinión pública debido a que hubo otros informes nacionales importantes que fueron publicados dos años después (una comisionada por la Fundación Carnegie, otra por el *Economic Development Committee*) que confirmaban los hallazgos de la comisión federal original.

Líderes destacados del mundo de los negocios señalaron su interés en este tema, cosa nada común en la historia de la política educativa en EE.UU. Quizás el momento más emblemático de este interés por parte de los líderes de negocios fue la aparición de Louis V. Gerstner Jr., Presidente de IBM, en la reunión de gobernadores estatales de 1995. Este aprovechó la invitación que le habían hecho los gobernadores dando un emotivo discurso en el que los acusó de ser “ejecutivos de sistemas educativos profundamente enfermos”. En esa misma reunión, Gerstner exhortó a los gobernadores a no esperar iniciativas federales sino a salir a resolver los problemas críticos de calidad estado por estado.

En parte, este no era más que el reconocimiento de recientes serios reveses federales con respecto a los estándares. A principios de la década de 1990, durante la administración de George H. W. Bush, el gobierno federal había apoyado proyectos para la redacción de estándares. Estos esfuerzos recibieron críticas severas por parte de la prensa y del público, y muchos perdieron cualquier oportunidad de ser implementados. El ejemplo más contundente de los fallidos intentos federales fue cuando el Senado de la nación votó 99 a 1 a favor de una resolución que denunciaba y repudiaba los estándares propuestos para cursos de historia.

La historia del ingreso de los estándares en la agenda política norteamericana fue accidentada y muy rápidamente se tornaron evidentes temas críticos que han acompañado hasta ahora a es-

tas políticas: la importancia de un pronunciamiento claro sobre criterios de calidad para alinear las demás políticas, la importancia y necesidad de involucrar una variedad de actores –tradicionales y no tradicionales– en el proceso de formularlos, y la enorme dificultad de lograr los consensos políticos y sociales de los que depende su ejecución.

La investigación educativa también jugó un rol importante. La participación de EE.UU. en pruebas internacionales dio señales de cuán inferior era el rendimiento promedio de los estudiantes estadounidenses con respecto al de sus pares en muchos de los países de Europa occidental y Asia. A menudo estos estudios también presentaron evidencias importantes acerca de cuán relevantes eran las políticas curriculares, los sistemas de pruebas, libros de texto y otros, en propiciar el logro de niveles altos de rendimiento³. También contribuyó al movimiento una gran cantidad de trabajo teórico y empírico basado solamente en la consideración de información de los EE.UU.⁴.

A medida que ha avanzado la discusión nacional, se ha logrado un consenso importante respecto a que el mayor desafío que enfrentan los estados es lograr que los estudiantes aprendan a niveles superiores. También existe amplio acuerdo en que el logro de tales objetivos requiere de asignar responsabilidades a diversos actores para hacer esta meta posible. Asimismo, se logró un consenso amplio sobre la necesidad de fijar mecanismos para velar por el cumplimiento de esas responsabilidades. Para lograr la reforma de la calidad de la educación estadounidense, prevalece el criterio de que hace falta operacionalizar una visión clara de lo que el sistema educativo busca en términos de la calidad de los resultados de la educación. Es evidente también que el instrumento preferido para esto son los estándares⁵. Desde esta perspectiva, se volvió prácticamente indiscutible en los círculos políticos la necesidad de contar con un sistema para medir el cumplimiento de esa visión. Más aun, se reconoció la importancia de asumir un compromiso explícito de actuar en función de los resultados de las mediciones. Estas son las piedras angulares que

³ Ver por ejemplo: Stevenson and Baker 1991, 1996; Sosniak, Ethington, and Varelas 1991; McKnight *et al.* 1987; Kifer, Wolfe, and Schmidt 1992.

⁴ Cohen 1988; Clune 1993; O'Day and Smith 1993; McDonnell and Elmore 1987.

⁵ Sirotnik and Kimball 1999.

fundamentan los sistemas de responsabilización basados en estándares que actualmente operan en los EE.UU.

¿CUÁLES SON LOS ARGUMENTOS Y CONTRAARGUMENTOS?

Al aparecer los estándares en el escenario de políticas educativas, suscitaron mucho interés. La palabra misma estaba asociada a nociones modernas de administración según parámetros de calidad. Por lo tanto, el público y los políticos comprendieron que estos pretendían ser pronunciamientos acerca de la calidad de la educación distinta a los instrumentos de política curricular que habían existido en el pasado. También se reconoció el peso de las teorías modernas de administración de negocios en la genealogía de la idea de estándares, y el rol prominente que jugaron los líderes de negocios en asegurar que los estándares tuvieran una posición prominente en la agenda política. Muchos fueron reacios a reconocer la legitimidad de la idea por su incomodidad con estos dos últimos factores. Hoy en día hay mayor reconocimiento de la legitimidad de los intereses del sector productivo y otros sectores no tradicionales en la política educativa, así como del beneficio que generan.

La idea de los estándares como instrumentos de política parte del reconocimiento de que la sociedad y el gobierno enfrentan importantes retos en la gestión del sistema educativo, retos cuya confrontación inevitablemente conduce al replanteamiento de los sistemas de políticas en currículo y evaluación. Se reconoce que el desafío más importante es el reto de la **calidad**. Los estándares encierran un reconocimiento del importante giro de prioridades que ha surgido en las políticas educativas. Un giro que dice que no solo importa el acceso a instituciones educativas con buena infraestructura y equipamiento, sino que también importa la calidad de lo que ocurre al interior de esas escuelas. La preocupación por la calidad resulta ser primordialmente una preocupación por el contenido de la escolarización. Es decir, es una preocupación por lo que se aprende en la escuela y, por consiguiente, por lo que se enseña.

Ante este desafío, el argumento es que un sistema articulado de políticas en evaluación y currículo debe contar, como punto de partida, con una definición clara de lo que se entenderá por

'calidad' en el logro escolar. Partiendo de esta definición fundamental, debidamente apoyada en instrumentos de política curricular pertinentes, se puede diseñar un sistema de instrumentos de monitoreo y evaluación capaz de proporcionar indicadores de cómo los agentes y distintos componentes institucionales del sistema educativo persiguen las metas de calidad, y sobre qué características del sistema educativo (como por ejemplo prácticas de instrucción, formación inicial y continua de docentes, libros de texto, etc.) son los mejores para lograr estas metas. Un sistema articulado que siga estos principios, será capaz de proporcionar evidencias para la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas y también ayudará a orientar la atención de tomadores de decisiones y de la sociedad en la consideración de alternativas de política y gestión con posibilidades de impulsar metas de calidad educativa.

El fin que se persigue con la articulación de un sistema como el descrito es de establecer mecanismos permanentes, sólidamente institucionalizados, para establecer y revisar metas de aprendizaje y de medición de su logro. Asimismo, se busca fundamentar un marco institucional de políticas y normas con respecto al uso que se quiere y puede hacer con los resultados de evaluaciones, que sirva a su vez como piedra angular de un conjunto de políticas claras, mediante las cuales se establecen y se aceptan responsabilidades de todos los actores que intervienen o deben intervenir en el proceso de alcanzar las metas de calidad del sistema educativo. Esto es a lo que nos referimos al hablar de sistemas de políticas de responsabilización basados en estándares.

Un sistema articulado de políticas en currículo y evaluación, define mediante instrumentos políticos claros las expectativas educativas del sistema en torno a cuatro preguntas fundamentales que formulan la gran mayoría de los actores y de las instituciones que son parte del sistema educativo. Estas preguntas son, en orden de prioridad:

1. ¿Qué deben aprender los y las estudiantes?
2. ¿Qué deben enseñar las maestras y los maestros?
3. ¿Cómo evaluar y monitorear el logro de las expectativas?
4. ¿Qué acciones se deben tomar en función a los resultados de la evaluación y monitoreo de las expectativas?

Como ya hemos mencionado, mucho trabajo teórico y científico, así como experiencia en la gestión de otras instituciones, contribuyen a este ideario acerca de la administración de la educación según principios de calidad. Los estándares son su piedra angular y quizás el primer argumento a su favor sigue siendo el más reconocido y controvertido. Los educadores, políticos y personas de negocios que propusieron y defendieron tempranamente los estándares, lo hicieron señalando en primer lugar lo valioso que resulta fijar la atención de estudiantes, docentes, escuelas y demás actores sobre los resultados de la escolarización, en vez de sobre procesos o insumos⁶. Según esta perspectiva, los estándares dan señales claras que lo primero que importa es el aprendizaje o el rendimiento, y que la calidad y cantidad de insumos y procesos deben evaluarse en referencia al criterio de cuán bien apoyan el fin primordial de la calidad en los aprendizajes.

Por supuesto surgieron críticos. Un grupo importante son aquellos que disputan el 'diagnóstico' y, por consiguiente, el giro político que aquel justifica. Este grupo sostiene que la calidad de la educación en EE.UU. no está en situación crítica⁷. Otro grupo cuestiona la cura, asegurando que no existe evidencia alguna de que los estándares puedan servir para mejorar la calidad de la educación y que quizás más bien haya evidencia de que podría perjudicarla⁸.

Como sucede a menudo, las decisiones políticas se tomaron antes de la acumulación de evidencias para apoyarlas. Sin embargo, luego de algunos años de ejercicio de estas políticas, contamos con mucha evidencia empírica recolectada. Se puede decir con seguridad que hoy en día un gran número de estudios avalan el diagnóstico de que la calidad de la educación en los EE.UU. es significativamente inferior a la de sus principales competidores económicos y que no hay evidencia empírica equivalente de lo contrario⁹. También ha aumentado la evidencia

de que los estándares y otras políticas referidas al currículo intencional, son correctivos posibles para estos problemas¹⁰.

Persisten dudas, sin embargo, con respecto a lo que se pierde al focalizar con tanta atención sobre los aprendizajes académicos. Se objeta a veces que tal enfoque hace que el sistema educativo pierda de vista los fines de la educación que tienen que ver con la inteligencia social o emocional de los estudiantes. Alguna evidencia hay de que los docentes en contextos de políticas de responsabilización centrados en estándares le dedican poco tiempo o esfuerzo a este tipo de competencias. Por otro lado, hay indicios de que el trabajo en los ámbitos de la inteligencia emocional y social no solo es formalmente compatible con los tipos de estándares académicos comunes en los EE.UU., sino que también mejoran el desempeño académico de los mismos estudiantes. Estas mejoras pueden incluso ser medidas por pruebas cognoscitivas. Yace aquí un desafío importante: el de trabajar con docentes y estudiantes para que incorporen trabajo en estos ámbitos al enseñar y aprender las distintas materias escolares. Pero al mismo tiempo apunta a algo muy evidente: que el criterio final de la bondad o deficiencia de las prácticas pedagógicas es cuán bien apoyan el rendimiento académico tradicionalmente definido. Esto no satisface por completo a quienes quisieran rescatar para los rendimientos que tradicionalmente no se han considerado académicos (por ejemplo, rendimientos en el ámbito estético, emocional, social, etc.), una prioridad similar a la del logro en las materias escolares como lenguaje, matemática, ciencias, etc.¹¹. Esta no es una tensión que haya sido resuelta del todo. No cabe duda que históricamente el desarrollo y el razonamiento ético y ciudadano –por ejemplo– han sido reconocidos como objetivos fundamentales de la educación. Sin embargo, también es cierto que muchos de los esfuerzos más prominentes y visibles en el ámbito de los estándares han dejado la discusión de estos elementos algo marginalizados. La dificultad aquí no es nada menor: ¿Cómo formular estándares y pruebas estandarizadas para responsabilizar a docentes y estudiantes con respecto a principios morales, éticos, comportamientos ciudadanos específicos?

⁶ Swanson and Stevenson 2002; Walberg 2002; Linn, Baker, and Betebenner 2002.

⁷ Ejemplos de los mas prominentes pronunciamientos en este sentido son: Bracey 1995; Berliner and Biddle 1995; Berliner 1993.

⁸ 9 Cuban 1993; Wolf 1998.

⁹ Ver por ejemplo: Peak et al. 1996; Beaton et al. 1996; Martin et al. 1997; Mullis et al. 1997; Baker 1997; Valverde and Schmidt 1997-98; Stedman 1997.

¹⁰ Evidencia importante ha sido presentada en Stevenson, Schiller and Schneider 1994; Schiller and Muller 2000.

¹¹ La relación del aprendizaje emocional y social y los estándares ha sido tratada por Kress et al. 2004.

cos? Un reto importante para las políticas de los estándares y sus sistemas de responsabilización es resolver cómo incorporar estas preocupaciones centrales de la educación a sus mecanismos. Hace falta resolver cómo enviar señales claras de que estos ámbitos son tan importantes como los logros en materias ‘académicas’ tradicionales.

Otras controversias se dan en torno a la relación de los estándares con la forma en que las instituciones y los docentes toman decisiones acerca de qué y cómo enseñar. En EE.UU. a menudo se ha entendido que pronunciamientos muy específicos acerca de la política curricular – como son los estándares– limitan significativamente la discreción profesional de los docentes. Se argumenta que los estándares no propician espacios para la flexibilidad curricular ni para la innovación o la creatividad pedagógica. Sin embargo, la investigación educativa en EE.UU. indica que los docentes siempre han recurrido a instrumentos de política curricular (currículos o programas de estudio del estado o del distrito escolar, libros de texto, tablas de alcance y secuencia publicadas por casas editoriales, etc.) como las fuentes más importantes de sus decisiones acerca de sus metas y metodologías pedagógicas. El problema es que, antes de los estándares, estos instrumentos no constituían un sistema de mensajes convergentes sobre los fines a perseguir en el aula. Por el contrario, estos instrumentos se contradecían mutuamente y la situación favorecía los anodinos resultados educativos que caracterizaban el sistema educativo estadounidense. Los estándares tienen como objetivo alinear instrumentos claves: programas de formación de docentes, sistemas de financiamiento, programas específicos de estudio, libros de texto, pruebas estandarizadas y otros. El alineamiento pretende asegurar una convergencia de mensajes que se ve muy necesaria para proporcionar un timón que dé rumbo a un sistema que parece encontrarse a la deriva. Hay indicios de que esto se está logrando, pero también de que hay mucho camino aun por recorrer¹².

Esta controversia tiene sus paralelos en América Latina, donde la idea de estándares (y de

pruebas externas asociadas a estándares) se encuentra con la resistencia de muchos actores que también los ven como mecanismos restrictivos. Estos son también argumentos que se preocupan por la aparente acotación de las zonas de autoridad de docentes y escuelas a los que muchos ven como los actores que realmente saben mejor qué y cómo deben aprender los estudiantes en distintos contextos específicos. Estos argumentos, sin embargo, generalmente hacen caso omiso de la evidencia de que, sin mensajes claros acerca de fines y metas nacionales, la situación de mucha flexibilidad institucional con respecto a qué fines perseguir puede resultar en inequidades importantes en las oportunidades para aprender. Una situación en que la ‘adecuación’ de metas y técnicas a contextos particulares tiene como resultado que en escuelas para estudiantes de alto nivel socioeconómico se persigan fines de mucho mayor nivel que en escuelas para estudiantes pobres. Esta es una situación de inequidad en la distribución de oportunidades educativas paradójicamente amparada en la noción de la ‘adaptación a las necesidades de comunidades específicas’. El resultado puede ser un sistema que incentiva excelencia para algunos y sanciona la mediocridad para otros.

Se han criticado los estándares también desde el punto de vista de que su misma especificidad propicia la actitud de tomarlos como una simple lista de cotejo. Desde este punto de vista, los estándares podrían ser vistos como un instrumento simple para cotejar si se ha ‘cumplido’ con alcanzar un nivel de desempeño aceptable y no como un instrumento para desafiar a docentes y estudiantes a llegar lo más lejos posible en el aprendizaje y dominio de los grandes temas de las materias escolares. Frente a esta objeción, no es fácil proporcionar evidencias. De momento, los estándares en EE.UU. proponen niveles de logro que pretenden ser rigurosos y desafiantes. Como hemos dicho, hay evidencia de que esto puede mejorar el aprendizaje alcanzado por el promedio de los estudiantes en los EE.UU. En la época actual, mejorar el promedio de logro es la prioridad. No sabremos por mucho tiempo si los estándares tienen un efecto de ‘techo’ que detenga el progreso en el aprendizaje cuando el promedio de la población estudiantil ha ‘cumplido’ con los altos niveles de dominio de las materias escolares que se proponen.

¹² Coley and Goertz 1990; Schmidt *et al.* 1997; Valverde and Schmidt 1997-98, 2000; Cusick 1994; Stevenson 1995; Archbald 1994; Haertel 2002; Bruner and Greenlee 2002; Stern and Roseman 2001; McGehee and Griffith 2001.

¿QUÉ LECCIONES HEMOS APRENDIDO QUE MERECE LA ATENCIÓN DE AMÉRICA LATINA?

Por lo expuesto anteriormente, es claro que en los EE.UU. los estándares como directrices de sistemas de responsabilización son un instrumento político nuevo y que aún queda mucho por aprender sobre sus éxitos y falencias. Pero ya hemos aprendido algunas lecciones que merecen compartirse con países de América Latina, especialmente si recordamos que no vienen de un país con éxito demostrado en alcanzar altos niveles de calidad en los logros de su sistema educativo, sino que se trata de un país que, al igual que muchos otros en la región, ve a la calidad como una meta para el futuro y que se encuentra experimentando y aprendiendo acerca de cómo conseguirlo.

La lección más importante es que **los estándares pueden funcionar**. Sabemos que tanto escuelas como estudiantes responden a buenos estándares con niveles mayores de logro académico¹³. También sabemos que los estándares pueden fracasar, que no cualquier conjunto de estándares propicia el incremento de la calidad en lo que las escuelas y los estudiantes logran. Conocemos algunas de las **condiciones necesarias** para que funcionen, pero aún no estamos seguros de contar con una lista de **condiciones suficientes** para garantizar que funcionen.

Entre las condiciones necesarias más sobresalientes están las siguientes:

1. No basta tener los estándares sobre el papel. La formulación de estándares no termina con la composición de un documento que presente formalmente las metas curriculares del sistema educativo. Si es tan solo eso su efecto sobre el sistema es equivalente a un placebo médico, un mero gesto simbólico que demuestra un interés superficial por la calidad, pero que esquiva un esfuerzo concertado por sobrellevar sus considerables desafíos. Sin un auténtico compromiso con los estándares y la filosofía acerca de la calidad que encarnan —manifestado en un sistema articulado de políticas diseñadas para comunicar los estándares, propiciar su apropiación por

parte de los actores sociales clave, monitorear cómo los actores cumplen sus responsabilidades y cuán real es la determinación de actuar en función de lo que los resultados del monitoreo arrojan—, los estándares son instrumentos impotentes.

2. Muchos actores deben participar en la búsqueda de consensos, pero las propuestas deben ser técnicamente sólidas.

Los estándares son un instrumento de política que requieren de un alto nivel de compromiso para jugar con éxito su papel. Los actores y organizaciones gubernamentales, sus socios en organismos no estatales y muchos otros deben arribar a acuerdos y compromisos. Sin embargo, el proceso debe empezar con una propuesta técnicamente sólida, una formulación válida y coherente desde los puntos de vista de las disciplinas escolares y la pedagogía. De esta manera, las conversaciones subsiguientes tendrán un fundamento válido y confiable. Muchos actores deben participar en la formulación de estándares educativos, y los expertos en currículo y los docentes son actores clave¹⁴. Sin un esfuerzo genuino por desarrollar una propuesta inicial fundamentada en lo mejor que ofrecen las disciplinas de currículo, pedagogía y evaluación —como antecedente de un también auténtico y concertado estímulo por la participación de una diversidad de actores y búsqueda de consensos— los mensajes de los estándares pueden ser malinterpretados y rechazados tanto por la sociedad como por sus ejecutores clave: docentes y escuelas¹⁵.

3. No cualquier estándar propicia mejoras de calidad.

Los estándares varían en calidad y solo los mejores propician mejoras en la calidad educativa. En parte ya hemos abordado esto al mencionar la importancia de su solidez y coherencia técnicas. Pero también son importantes el nivel de rigor y desafío cognitivo que proponen, el nivel de excelencia académica que es el objetivo de sus aspiraciones. Se pueden tener estándares técnicamente suficientes, pero vacuos y sin capacidad de inspirar los mejores es-

¹³ Schmidt et al. 2001; Hanushek and Raymond 2003.

¹⁴ Porter, Archbald and Tyree 1991; Schulle *et al.* 1986; Archbald and Porter 1994; Tucker and Coddling 1998.

¹⁵ Cibulka and Derlin 1998.

fuerzos de docentes y estudiantes. Aquí importa muchísimo el nivel de excelencia al que un sistema aspira. En EE.UU. es claro que los estados aspiran a ser competitivos mundialmente, y por lo tanto debe ser con respecto a estándares 'de clase mundial' que se comparen sus aspiraciones. Con este criterio, se han encontrado claras diferencias en la calidad de distintos estándares y es también evidente que algunos no sirven para cumplir las expectativas políticas que los inspiraron inicialmente¹⁶. ¿Cuáles son las aspiraciones en América Latina a este respecto? Mi propio trabajo en el estudio de las políticas curriculares de distintos países y regiones en desarrollo me sugiere que el nivel de sus aspiraciones curriculares es a menudo baja o inconsistente con lo que sabemos caracteriza las mejoras políticas en este ámbito, y que esto puede explicar una parte de sus decepcionantes logros¹⁷. Para ser excelentes, los estándares deben ser modelos de expectativas genuinamente sobresalientes. Deben proponer metas que motiven y desafíen el intelecto de los estudiantes, que les proporcionen oportunidades de profundizar sus conocimientos conceptuales y de aplicación de las áreas del currículo. Deben propiciar intercambios en el salón de clase que promuevan la investigación y el desarrollo del conocimiento, y ayuden a establecer vínculos entre conocimientos previos y conocimientos en proceso de construcción. Deben asimismo dar señales claras de que aspiramos a que nuestros niños y niñas logren niveles de excelencia comparables a los mejores del mundo.

4. **Los estándares no pueden ser mejores –ni peores– que los demás instrumentos de política curricular de los que forman parte.** En cierto sentido, los estándares son solo el paso inicial en la resolución del problema de la calidad. Es posible formular excelentes estándares, técnicamente sólidos, visionarios, que aspiran a niveles de calidad de clase mundial. Sin embargo, si otros instrumentos claves, por ejemplo libros de tex-

to¹⁸ o pruebas¹⁹ (por mencionar solo dos) no son igualmente excelentes y por supuesto, como mencionamos antes, consistentes con los estándares, estos últimos no serán implementables. Existen tipos de pruebas, libros de texto, programas de estudio para docentes, etc. que pueden o no servir de apoyo a buenos estándares, y estamos aprendiendo cuáles son.

5. **Los estándares –por sí solos– no corrigen las inequidades preexistentes en el sistema educativo.** Una de las razones que ha justificado el interés por los estándares en los EE.UU. es la posibilidad que encierran de favorecer la equidad en la distribución de oportunidades educativas. La idea de los estándares es que persiguen metas académicas rigurosas y de excelencia para todos; un solo criterio de excelencia para todos los estudiantes, sin distinciones. Hasta cierto punto esto es cierto, e inclusive hay alguna evidencia, aunque ambigua, de que algunos grupos sociales tradicionalmente desaventajados, se han beneficiado de los estándares en términos de sus logros. Pero también hay evidencia de lo contrario. Esta evidencia preocupa especialmente a los administradores de distritos escolares en grandes regiones metropolitanas de los EE.UU. que estiman que compiten en desventaja, dada la población que atienden, con los distritos suburbanos y rurales. Sin un compromiso real para asegurar que todos los estudiantes gocen de los insumos necesarios para alcanzar altos niveles de logro, la promesa de los estándares es tan solo eso: una promesa. Las desigualdades en la distribución de las oportunidades para aprender son reflejo de viejas y recalcitrantes inequidades sociales y educacionales, y los estándares pueden inclusive hacerlas más marcadas si no vienen acompañados por esfuerzos reales por resolverlas²⁰. Esta problemática es especialmente relevante para las consideraciones y prioridades políticas en América Latina. La consideración de qué tipo de

¹⁶ Resnick, Nolan and Resnick 1995; Resnick and Nolan 1995; Valverde and Schmidt 2000; Valverde and McKnight 1997; Valverde 2002, 1997.

¹⁷ Valverde 2000, 2004, 2005.

¹⁸ Ball and Cohen 1996; Sosniak and Perlman 1990; Valverde *et al.* 2002; Elbaz 1991; Gamoran *et al.* 1997; Monk 1984; Schiefelbein, Farrell and Sepúlveda-Stuardo 1983.

¹⁹ Baker *et al.* 2002; Cohen, Kane, and Crooks 1999; Hambleton 1995; Haertel 2002; Linn 2001; Linn, Baker, and Betebenner 2002; Valverde 1997, 2005.

²⁰ Borman *et al.* 2004; Hanushek and Raymond 2004.

desigualdades sistémicas resultarán en escuelas y estudiantes que empiezan su trayectoria hacia el logro de altos estándares desde distintos puntos de partida, es muy importante. Los estándares pueden servir como un criterio trascendental para alinear esfuerzos para compensar o remediar estas diferencias, pero su simple existencia no resultará en la compensación o remediación de inequidades sistémicas. Sin contar con este elemento de buscar los mecanismos de compensación y remediación de diferencias sistémicas, un sistema de responsabilización basado en estándares puede resultar en una simple maquinaria para estigmatizar escuelas, docentes y estudiantes que nunca tuvieron genuina oportunidad de aprender los estándares.

- 6. Los estándares son perfectibles.** Los primeros esfuerzos de formular estándares dieron lugar muy pronto a esfuerzos por mejorarlos. En el ámbito de los estándares es claro que nuestras definiciones de la calidad son provisionales, sujetos al influjo de nuevas informaciones y la consideración de nuevos obstáculos y oportunidades. Un sistema de responsabilización basada en estándares, con sus instrumentos de monitoreo, seguimiento y evaluación, proporcionará muchos de los insumos básicos para revisar y mejorar los estándares. Un compromiso con la calidad es necesariamente un compromiso continuo por refinar y mejorar los estándares mismos. En este ámbito, como siempre en el mundo de las políticas públicas, diseñamos soluciones hoy a los problemas que diagnosticamos ayer. Los estándares, como todas las políticas educativas, deben ser continuamente examinados, evaluados y refinados.

Las lecciones que hemos aprendido hacen patente que no existen formas simples de enfrentar los considerables retos que enfrentan nuestros sistemas educativos. Reformar nuestras políticas para perseguir metas de calidad compromete la estructura misma de la enseñanza y el aprendizaje en nuestros países. Están involucrados todos los mensajes acerca de la calidad que contienen los estándares, pruebas, libros de texto, métodos pedagógicos, sistemas de adjudicación de recursos y muchos otros factores.

Dar solución a este problema tan evidentemente sistémico no significa cambiar uno o dos elementos únicamente. Si no existe un verdadero compromiso con el carácter sistémico de los estándares, no resultarán justificadas nuestras esperanzas por mejorar la calidad. Cuando proponemos una política de responsabilización basada en estándares, esto compromete un número importante de esfuerzos en formación inicial y continua de docentes, en financiamiento de insumos para el aprendizaje, en libros de textos y otros recursos didácticos, en el diseño y ejecución de pruebas válidas y confiables referidas a esos estándares, etc. No es sino hasta que todos estos elementos estén funcionando, que le habremos dado oportunidad a los estándares de jugar su papel. Juzgar si fracasa o tiene éxito este tipo de política sin implementarla por completo, simplemente no tiene validez. Repito, no basta promulgar estándares si no se usan para abordar y cambiar las pruebas, los libros de texto, los programas de formación inicial y continua de docentes, y todos los demás elementos clave. Mucho menos basta la simple adopción de una prueba censal o de una nueva serie de libros de texto. De hecho, el efecto de estas soluciones parciales puede ser nocivo, puesto que genera un ambiente de mensajes inconsistentes e inarticulados acerca de los fines de la educación y, por tanto, se convierte en una de las causas de pésimos logros.

Hay movimientos importantes de reforma educativa en la región. Estas reformas –si bien son a menudo parciales geográficamente, o en términos de los elementos del sistema educativo que involucran– tienen un importantísimo papel que jugar: estimulan la creatividad, la innovación y sirven de laboratorios inigualables de ideas y perspectivas. Pero también encierran el peligro de contribuir a una cacofonía de mensajes irreconciliables.

Nuestras naciones –tanto EE.UU. como sus vecinos del continente– confrontan el desafío de convertir innovaciones y propuestas parciales en procesos que contribuyan a la renovación de sus sistemas educativos nacionales. Compromete la reconstrucción institucional en educación. Sin ello, muchos de nuestros niños y niñas no gozarán del beneficio ni de los más brillantes esfuerzos parciales de reforma.

Los estándares pueden ser el instrumento para promover una visión sistémica acerca de la cali-

dad, una visión que pueda servir como punto de partida de un proyecto institucional de renovación y excelencia. Estamos aprendiendo cómo hacer más probable que cumplan esta promesa.

OBRAS CITADAS

- AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS. 1996. AFT Criteria for High-Quality Standards. *American Educator*, Spring, 28-35.
- ARCHBALD, DOUG. 1994. On the Design and Purposes of State Curriculum Guides: A comparison of Mathematics and Social Studies Guides from Four States. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education.
- ARCHBALD, DOUGLAS A., and Andrew C. Porter. 1994. Curriculum Control and Teachers' Perceptions of Autonomy and Satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 16 (1): 21-39.
- BAKER, DAVID P. 1997. Surviving TIMSS: Or Everything You Blissfully Forgot About International Comparisons. *Phi Delta Kappan*, December, 295-300.
- BAKER, EVA L., ROBERT L. LINN, JOAN L. HERMAN, and DANIEL KORETZ. 2002. Standards for Educational Accountability Systems. CRESST Policy Brief 5, Winter 2002: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles, CA.
- BALL, DEBORAH L., and DAVID K. COHEN. 1996. Reform by the Book: What Is –Or Might Be– The Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform. *Educational Researcher*, December, 6-8,14.
- BEATON, ALBERT E., MICHAEL O. MARTIN, INA V.S. MULLIS, EUGENIO J. GONZÁLEZ, TERESA A. SMITH, and DANA L. KELLY. 1996. *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center. Boston College.
- BERLINER, DAVID C. 1993. Mythology and the American System of Education. *Phi Delta Kappan* 74 (8): 638-640.
- BERLINER, DAVID C., and BRUCE J. BIDDLE. 1995. *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- BORMAN, KATHRYN M., TAMELA McNULTY EITLE, DEANNA MICHAEL, DAVID EITLE, REGINALD LEE, LARRY JOHNSON, DIERDRE COBB-ROBERTS, SHERMAN DORN, and BARBARA SHIRCLIFFE. 2004. Accountability in a Post Desegregation Era: The Continuing Significance of Racial Segregation in Florida Schools. *American Educational Research Journal* 41 (3): 605-634.
- BRACEY, GERALD W. 1995. *Final Exam: A study of the perpetual scrutiny of American Education*. Bloomington, IN: TECHNOS Press.
- BRUNER, DARLENE YORK, and BOBBIE J. GREENLEE. 2002. Bring Standards from the State House to the Schoolhouse. *Principal* 81 (3): 23-25.
- CIBULKA, JAMES G., and ROBERTA L. DERLIN. 1998. Authentic Education Accountability Policies: Implementation of State Initiatives in Colorado and Maryland. In *The Politics of Accountability: Educative and International Perspectives*, edited by R. J. S. Macpherson. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- CLUNE, WILLIAM H. 1993. The Best Path to Systemic Educational Policy: Standard/Centralized or Differentiated/Decentralized? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15 (3): 233-254.
- COHEN, ALLAN S., MICHAEL T. KANE, and TERENCE J. CROOKS. 1999. A Generalized Examinee-Centered Method for Setting Standards on Achievement Tests. *Applied Measurement in Education* 12 (4): 343-66.
- COHEN, DAVID K., 1988. Teaching Practices: Plus que ça change ... In *Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice*, edited by P. Jackson. Berkeley, CA: McCutchan.
- COLEY, RICHARD J., and Margaret E. Goertz. 1990. *Educational Standards in the 50 States: 1990*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- CUBAN, LARRY, 1993. The Lure of Curriculum Reform And Its Pitiful History. *Phi Delta Kappan*, October, 183-185.
- CUSICK, PHILIP A., 1994. Teachers Regulating Themselves: Teachers Owning Their

- Standards. In *The Future of Education: Perspectives on National Standards in America*, edited by N. Cobb. New York: College Entrance Examination Board.
- ELBAZ, FREEMA. 1991. Teachers' Curricular Knowledge in the Fourth Grade: The Interaction of Teachers, Children and Texts. *Curriculum Inquiry* 21 (3): 299-320.
- ELMORE, RICHARD F. 1997. The Politics of Education Reform. *Issues in Science and Technology*, Winter.
- GAMORAN, ADAM, ANDREW C. PORTER, JOHN SMITHSON, and PAULA A. WHITE. 1997. Upgrading High School Mathematics Instruction: Improving Learning Opportunities for Low-Achieving, Low-Income Youth. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19 (4): 325-338.
- HAERTEL, EDWARD H. 2002. Standard Setting as a Participatory Process: Implications for Validation of Standards-Based Accountability Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice* 21 (1): 16-22.
- HAMBLETON, RONALD K. 1995. Setting Standards on Performance Assessments: Promising New Methods and Technical Issues.
- HANUSHEK, ERIC A., and MARGARET E. RAYMOND. 2003. Lessons About the Design of State Accountability Systems. In *No Child Left Behind? The Politics and Practice of Accountability*, edited by P. E. Peterson and M. R. West. Washington DC: The Brookings Institution.
- . 2004. The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement. *Journal of the European Economic Association* 2 (2-3): 406-415.
- HUSÉN, TORSTEN, and ALBERT C. TUIJNMAN. 1994. Monitoring Standards in Education: Why and How it Came About. In *Monitoring the Standards of Education*, edited by A. C. Tuijnman and T. N. Postlethwaite. London: Pergamon.
- KIFER, EDWARD, RICHARD G. WOLFE, and WILLIAM H. SCHMIDT. 1992. Understanding Patterns of Student Growth. In *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes*, edited by L. Burstein. Oxford: Pergamon Press.
- KRESS, JEFFREY S., JACQUELINE A. NORRIS, DENA A. SCHOENHOLZ, MAURICE J. ELIAS, and PAMELA SEIGLE. 2004. Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case for Educators. *American Journal of Education* 111 (1): 68-89.
- LINN, ROBERT L. 2001. A Century of Standardized Testing: Controversies and Pendulum Swings. *Educational Assessment* 7 (1): 29-38.
- LINN, ROBERT L., EVA L. BAKER, and DAMIAN W. BETEBENNER. 2002. Accountability Systems: Implications of Requirements of the No Child Left Behind Act of 2001. CSE Technical Report: California Univ., Los Angeles Center for the Study of Evaluation; National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles, CA.
- LOVELESS, TOM. 1994. The Politics of National Standards. In *The Future of Education: Perspective on National Standards in America*, edited by N. Cobb. New York: College Entrance Examinations Board.
- MARTIN, MICHAEL O., INA V.S. MULLIS, ALBERT E. BEATON, EUGENIO J. GONZÁLEZ, TERESA A. SMITH, and DANA L. KELLY. 1997. *Science Achievement in the Primary School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. 168 vols. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center. Boston College.
- MCDONNELL, LORRAINE M., and RICHARD F. ELMORE. 1987. Getting the Job Done: Alternative Policy Instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9 (2): 133-152.
- MCGEHEE, JEAN J., and LINDA K. GRIFFITH. 2001. Large-Scale Assessments Combined with Curriculum Alignment: Agents of Change. *Theory into Practice* 40 (2): 137-44.
- MCKNIGHT, CURTIS C., F. JOE CROSSWHITE, JOHN A. DOSSEY, EDWARD KIFER, JANE O. SWAFFORD, KENNETH J. TRAVERS, and THOMAS COONEY. 1987. *The Underachieving Curriculum: Assessing U.S. School Mathematics from an International Perspective*. Champaign, IL: Stipes Publishing Company.
- MONK, DAVID H. 1984. Interdependencies among Educational Inputs and Resource Allocation in Classrooms. *Economics of Education Review* 3 (1): 65-73.

- MULLIS, INA V.S., MICHAEL O. MARTIN, ALBERT E. BEATON, EUGENIO J. GONZALEZ, DANA L. KELLY, and TERESA A. SMITH. 1997. *Mathematics Achievement in the Primary School Years: IEA's International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center. Boston College.
- O'DAY, JENNIFER A., and MARSHALL S. SMITH. 1993. Systemic Educational Reform and Educational Opportunity. In *Designing Coherent Educational Policy*, edited by S. H. Fuhrman. San Francisco: Jossey-Bass.
- PEAK, LOIS, NANCY CALDWELL, EUGENE OWEN, HAROLD STEVENSON, LARRY SUTER, MARY FRASE, WILLIAM H. SCHMIDT, JAMES STIGLER, and TREVOR WILLIAMS. 1996. *Pursuing Excellence: A Study of U.S. Eighth-Grade Mathematics and Science Teaching, Learning, Curriculum, and Achievement in International Context*. Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- PORTER, ANDREW C., DOUG A. ARCHBALD, and ALEXANDER K. TYREE, JR. 1991. Reforming the Curriculum: Will Empowerment Policies Replace Control? In *The Politics of Curriculum and Testing*, edited by S. H. Fuhrman and B. Malen. London: The Falmer Press.
- RESNICK, LAUREN B., and KATHERINE J. NOLAN. 1995. Where in the World are World-Class Standards? *Educational Leadership*, March, 6-10.
- RESNICK, LAUREN B., KATHERINE J. NOLAN, and DANIEL P. RESNICK. 1995. Benchmarking Education Standards. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 17 (4): 438-461.
- SCHIEFELBEIN, ERNESTO, JOSEPH P. FARRELL, and MANUEL SEPÚLVEDA-STUARDO. 1983. In Influence of School Resources in Chile: Their Effect on Educational Achievement and Occupational Attainment. Washington, D.C.: The World Bank
- SCHILLER, KATHRYN S., and CHANDRA MULLER. 2000. External Examinations and Accountability, Educational Expectations and High School Graduation. *American Journal of Education* 108 (2): 73-102.
- SCHMIDT, WILLIAM H., CURTIS C. MCKNIGHT, RICHARD T. HOUANG, HSINGCHI WANG, DAVID E. WILEY, LELAND S. COGAN, and RICHARD G. WOLFE. 2001. *Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHMIDT, WILLIAM H., CURTIS C. MCKNIGHT, SENTA A. RAIZEN, PAMELA M. JAKWERTH, GILBERT A. VALVERDE, RICHARD G. WOLFE, EDWARD D. BRITTON, LEONARD J. BIANCHI, and RICHARD T. HOUANG. 1997. *A Splintered Vision: An Investigation of U.S. Science and Mathematics Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- SCHWILLE, JOHN, ANDREW PORTER, LINDA ALFORD, ROBERT FLODEN, DONALD FREEMAN, SUSAN IRWIN, and WILLIAM SCHMIDT. 1986. State Policy and the Control of Curriculum Decisions: Zones of Tolerance for Teachers in Elementary School Mathematics. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- SIROTNIK, KENNETH A., and KATHY KIMBALL. 1999. Standards for Standards-Based Accountability Systems. *Phi Delta Kappan*, 1999, 209-214.
- SOSNIAK, LAUREN A., CORINNA A. ETHINGTON, and MARIA VARELAS. 1991. Teaching Mathematics without a Coherent Point of View: Findings from the IEA Second International Mathematics Study. *Journal of Curriculum Studies* 23 (2): 119-131.
- SOSNIAK, LAUREN, and CAROLE PERLMAN. 1990. Secondary Education by the Book. *Journal of Curriculum Studies* 22 (5): 427-442.
- STEDMAN, LAWRENCE C. 1997. Deep Achievement Problems: The Case for Reform Still Stands. *Educational Researcher* 26 (3): 27-29.
- STERN, LULI, and JO ELLEN ROSEMAN. 2001. Textbook Alignment. *Science Teacher* 68 (7): 52-56.
- STEVENSON, DAVID LEE. 1995. The Role of Standards and Assessments in National Reform. In *Transforming Schools*, edited by P. W. Cookson, Jr. and B. Schneider. New York: Garland Publishing.
- STEVENSON, DAVID LEE, and DAVID P. BAKER. 1991. State Control of the Curriculum and Classroom Instruction. *Sociology of Education* 64 (1): 1-10.
- . 1996. Does State Control of the Curriculum Matter? A Response to Westbury

- and Hsu. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 18 (4): 339-342.
- STEVENSON, DAVID LEE, KATHRYN S. SCHILLER, and BARBARA SCHNEIDER. 1994. Sequences of Opportunities for Learning. *Sociology of Education* 67 (3): 184-198.
- SWANSON, CHRISTOPHER B., and DAVID LEE STEVENSON. 2002. Standards-Based Reform in Practice: Evidence on State Policy and Classroom Instruction from the NAEP State Assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24 (1): 1-27.
- TUCKER, MARC S., and JUDY B. CODDING. 1998. *Standards for our Schools: How to Set Them, Measure Them, and Reach Them*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- VALVERDE, GILBERT A. 1997. Evaluación y Estándares de Currículo en una Era de Reforma Educativa. In *Evaluación y Reforma Educativa: Opciones de Política*, edited by B. Álvarez and M. Ruiz-Casares. Washington DC: U.S. Agency for International Development.
- . 2000. Strategic Themes in Curriculum Policy Documents: An Exploration of TIMSS Curriculum Analysis Data. *International Journal of Educational Policy Research and Practice*. 1 (2): 133-152.
- . 2002. Curriculum: International. In *The Encyclopedia of Education*, edited by J. W. Guthrie. New York: Macmillan Reference.
- . 2004. Curriculum Convergence in Chile: The Global and the Local Contexts of Reforms in Curriculum Policy. *Comparative Education Review* 48 (2): 174-201.
- . 2005. Curriculum Policy Seen Through High-Stakes Examinations: Mathematics and Biology in a Selection of School-Leaving Examinations From the Middle East and North Africa. *Peabody Journal of Education* 80 (1): 29-55.
- VALVERDE, GILBERT A., LEONARD J. BIANCHI, RICHARD T. HOUANG, WILLIAM H. SCHMIDT, and RICHARD G. WOLFE. 2002. *According to the Book: Using TIMSS to investigate the translation from policy to pedagogy in the world of textbooks*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- VALVERDE, GILBERT A., and CURTIS C. MCKNIGHT. 1997. Importancia del Currículo y Algunos Temas Comunes en la Reforma Educativa de la Educación Matemática y Científica a Nivel Internacional. *Formas & Reformas de la Educación* 3: 31-37.
- VALVERDE, GILBERT A., and WILLIAM H. SCHMIDT. 1997-98. Refocusing U.S. Math and Science Education. *Issues in Science and Technology*, Winter, 60-66.
- . 2000. Greater Expectations: Learning from other nations in the quest for world-class standards in US school mathematics and science. *Journal of Curriculum Studies* 32 (5): 651-687.
- WALBERG, HERBERT J. 2002. Principles for Accountability Designs. In *School Accountability: An Assessment by the Koret Task Force on K-12 Education*, edited by H. J. Walberg. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- WOLF, RICHARD M. 1998. National Standards: Do We Need Them? *Educational Researcher*, May, 22-25.