

Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales

Beatriz Pont

Directora del Proyecto “Mejorando el liderazgo educativo”¹

Dirección General de Educación - OCDE

Sumario: 1. Introducción. 2. Hacia un nuevo concepto de liderazgo escolar. 3. Para una política educativa eficaz.

Resumen

El artículo analiza las transformaciones que la dirección escolar está experimentando en 22 países de la OCDE hacia un nuevo concepto de “liderazgo escolar” centrado en los resultados escolares. En un momento en el que un alto porcentaje de los directores en ejercicio está próximo a la jubilación es necesario lograr una dirección sostenible a través de la selección y formación de los candidatos a futuros directores. Se propone un liderazgo compartido y se incluyen algunas recomendaciones de política educativa en esta área como la formación inicial y continua.

Palabras clave: resultados escolares, equidad, currículo, formación, recursos, liderazgo escolar, liderazgo de sistema, consejo escolar.

Abstract

The article discusses the changes that school management is experiencing in 22 OECD countries towards a new concept of “school leadership” focused on the school results. At a time when a high percentage of practicing school heads is approaching retirement there is a need for sustainable management through the selection and training of candidates for the job of future school heads. Shared leadership is proposed and some recommendations on educational policy in this area, as initial and lifelong training, are included.

Keywords: school results, equity, curriculum, training, resources, school leadership, system leadership, school council.

Introducción

El presente artículo, que analiza las transformaciones que la dirección escolar está experimentando hacia un nuevo concepto de “liderazgo escolar” centrado en los resultados escolares, al tiempo que propone algunas recomendaciones de política educativa en esta

¹ Este artículo se ha publicado en “La autonomía de los centros educativos, VI Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM), por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Fundación Europea Sociedad y Educación, 2008.

área, está basado en el reciente estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) “*Mejorando el liderazgo educativo*” (2006-2008).

Dicho estudio, fruto del trabajo conjunto de varios países de la OCDE, de expertos y organizaciones internacionales (la Unión Europea, la Comisión o la *International Principals Association*) y de representantes de distintas organizaciones sindicales, fue concebido para apoyar el diseño y la implementación de políticas de liderazgo escolar dirigidas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En él han colaborado 22 países, algunos de ellos miembros de la Unión Europea (países nórdicos, España, Portugal, Suecia, Reino Unido, etc.) y otros (como Corea, Nueva Zelanda, Australia, Israel o Chile) ajenos a ella; países que, tomados en su conjunto, ofrecen un marco comparativo de considerable extensión.

Los resultados del trabajo proceden del análisis de las prácticas nacionales y de las visitas efectuadas por equipos de expertos a países con prácticas innovadoras (tal es el caso de Austria, que cuenta con un interesante programa de formación de directores; de Australia y su impresionante marco de mejora en Victoria; de Inglaterra, pionera en el liderazgo no sólo escolar, sino sistémico; de Bélgica y de Finlandia), así como del análisis de la literatura y de datos como los de PISA.

Estos resultados han aparecido recogidos en dos volúmenes: el primero de ellos² contiene las pautas que, en nuestra opinión, debería seguir toda política de dirección escolar. El segundo volumen³, por su parte, reúne varios estudios de caso en torno al novedoso concepto del liderazgo sistémico; en líneas generales, dicho concepto aboga por una dirección escolar más amplia de miras que deje de entender la escuela como un compartimento estanco y apueste por el trabajo conjunto de los directores y el resto del sistema con vistas a lograr una auténtica mejora del mismo, y no sólo a nivel local o regional.

Hacia un nuevo concepto de liderazgo escolar

El futuro del liderazgo escolar plantea un reto a los países de la OCDE porque muchos de sus directores están próximos a la jubilación.

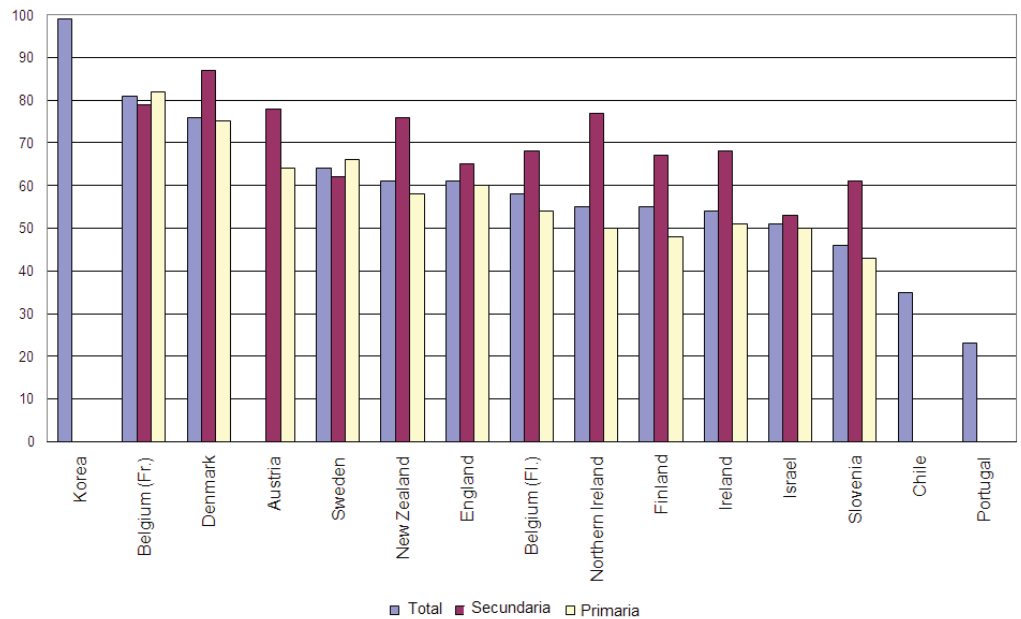
El futuro del liderazgo escolar plantea un reto común a la mayoría de los países de la OCDE, a buena parte de cuyos directores escolares les aguarda la jubilación en los próximos diez años, con la consiguiente pérdida de experiencia profesional que ello comporta. En Corea, por ejemplo, el 99% de los directores supera los 60 años, y el 67% en Dinamarca (gráfico 1).

A ello debe añadirse el hecho de que en la actualidad no son muchas las personas dispuestas a ejercer como directores o directoras escolares, hasta el punto de que en algunos lugares se ha llegado a obligar a los profesores a optar a ese puesto. La magnitud del problema ha forzado a estos países a actuar en busca de una solución al doble reto que se les plantea si quieren evitar una situación que se adivina crítica: se trata, por un lado, de mejorar la calidad de la dirección actual, formada en un contexto muy distinto al de hoy en día; y, por otro, de lograr una dirección sostenible a través de la selección y formación de los candidatos a futuros directores.

2 Pont, B.; Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorando el liderazgo escolar: políticas y prácticas*.

3 Pont, B.; Nusche, D. y Hopkins, D. (eds.) (2008). *Mejorando el liderazgo escolar: un liderazgo de sistema*.

Gráfico 1. Porcentaje de directores que superan los 50 años



Fuente: Pont et al., 2008.

Estudios realizados muestran el importante papel del liderazgo en los resultados escolares.

¿Por qué es el liderazgo escolar una variable clave para el éxito escolar? La evidencia empírica y los resultados de los estudios realizados en los países de la OCDE demuestran el importante papel que desempeña el liderazgo en la mejora de los resultados escolares. Si bien no es posible medir el impacto directo que la labor directiva ejerce sobre dichos resultados, lo cierto es que sí existe un impacto indirecto que se refleja en la creación de un clima apropiado capaz de lograr que las escuelas funcionen bien, los profesores enseñen bien y los alumnos aprendan bien. Ésta es la función básica de la dirección escolar.

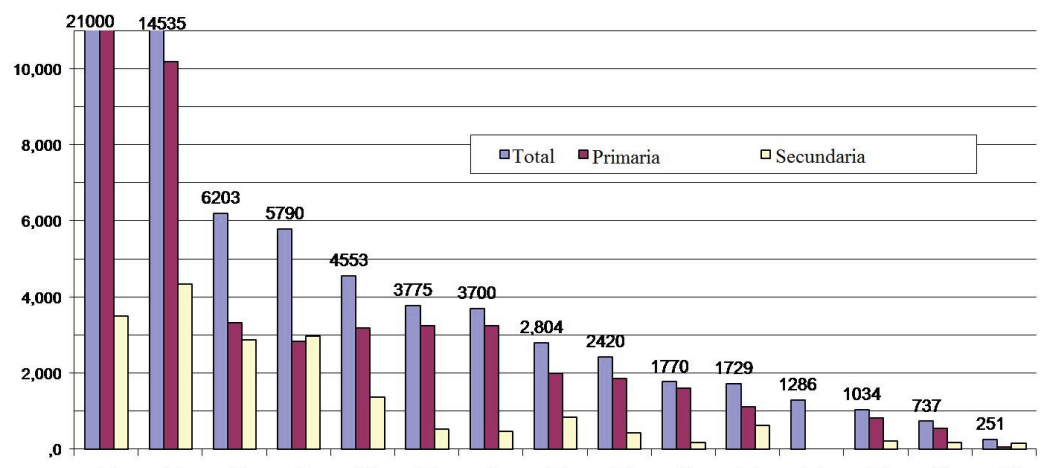
La dirección puede también contribuir a una mayor equidad y una mejor distribución de recursos. De hecho, nuestros estudios de caso han explorado cómo el trabajo conjunto de varias escuelas puede optimizar el reparto de los recursos. Y, desde la perspectiva del sistema, los directores también son clave, pues son ellos quienes trasladan a la escuela las políticas educativas, de tal modo que, si no están bien formados y apoyados, no habrá política –ni nacional, ni regional, ni local- que sea eficaz. No deja de resultar sorprendente, pues, que la política educativa haya mantenido en el olvido durante tanto tiempo a unos profesionales con un papel tan decisivo sobre los resultados escolares.

La razón que ha convertido el liderazgo escolar en una prioridad política en las últimas décadas se encuentra vinculada a la tendencia a la descentralización –no sólo educativa, sino de política pública en general– vivida en los últimos veinte años en los países de la OCDE. Dicha descentralización ha ido otorgando a los directores una mayor autonomía y exigiendo de ellos determinadas capacidades, notablemente distintas de las requeridas hasta el momento por un marco muy diferente. De hecho, hoy en día los directores se ven obligados a “dirigir” un pequeño negocio, y son ellos mismos quienes se encargan de

la gestión de un amplio campo que incluye, entre otros aspectos, la administración, los recursos humanos y financieros, la rendición de cuentas, la relación con los padres y el control de calidad. A los directores se les piden resultados cada vez con más insistencia (en algunos países los resultados escolares aparecen incluso publicados en Internet o en los periódicos), lo cual ha favorecido el nacimiento de una nueva cultura de evaluación. Simultáneamente se han ido desarrollando nuevas tendencias: junto a la introducción de nuevas tecnologías, se ha producido una profunda transformación social que implica una mayor diversidad del alumnado –muy distinto al de otras épocas–. Todo ello obliga a directores y profesores a adoptar otros métodos de aprendizaje y enseñanza, y a practicar una atención al alumno basada en nuevos métodos de trabajo.

Los profundos cambios sufridos por el papel atribuido a los directores escolares no han ido acompañados de un cambio en los marcos políticos, que han permanecido al margen de estas nuevas pautas. Dichos cambios han generado la necesidad de invertir en conocimientos, en desarrollo de habilidades y en marcos más acordes con el nuevo rol exigido a la dirección. La realidad es que, si bien el grupo afectado es muy reducido (la cifra máxima estimada por país es de unos 20.000 directores, y en Dinamarca o Finlandia no supera los 2.000), posee sin embargo un inmenso potencial de cambio (gráfico 2); de hecho, cuando se mide el coste-beneficio de la inversión, el impacto que la mejora del marco de la dirección puede ejercer sobre los resultados escolares es llamativo.

Gráfico 2. Un grupo pequeño de personas con un gran potencial



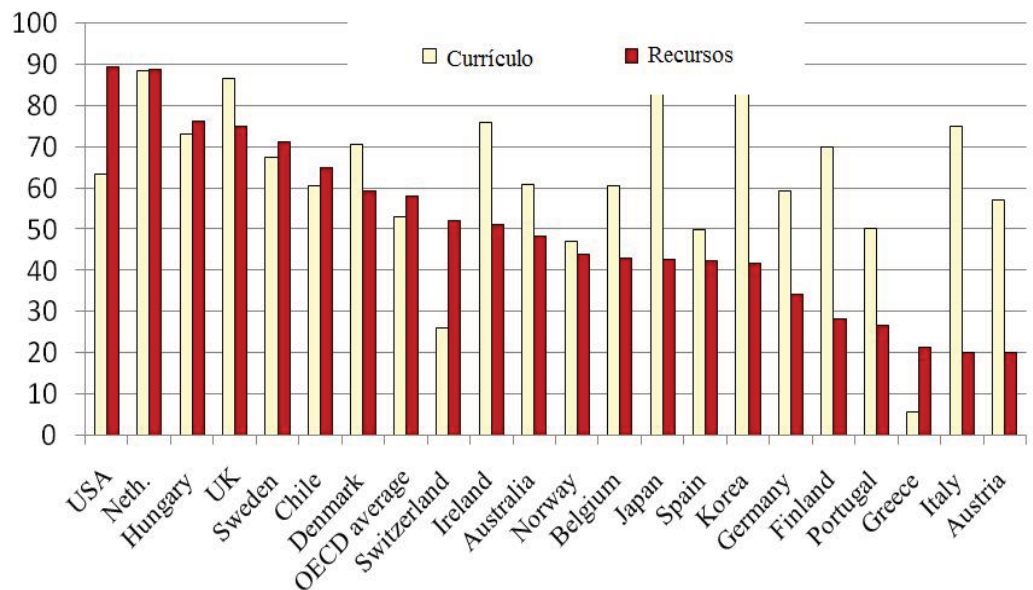
Fuente: Pont et al., 2008

Frente a esta realidad positiva, no podemos olvidar otra más negativa, como es la avanzada media de edad de quienes integran dicho grupo en buena parte de los países de la OCDE, la mayoría de los cuales se jubilará en los próximos años. Ello conlleva una considerable pérdida de experiencia, pero también da pie a la posibilidad de abrir el marco para recibir a profesionales formados en nuevas destrezas y capacidades con las que enfrentarse al nuevo marco de dirección escolar.

El nivel de responsabilidad y autonomía conferido a la dirección escolar varía mucho de unos países a otros.

Por lo que se refiere al nivel de responsabilidad conferido a la dirección escolar, la realidad es que ésta varía mucho de un país a otro. Mientras que en recursos financieros la autonomía suele ser escasa, casi el 60% de los países de la OCDE son autónomos a la hora de seleccionar su profesorado –cosa que no ocurre, por ejemplo, en España y en Francia, países ambos más centralizados-. Quizá el aspecto con mayor margen de autonomía sea el del currículo, aunque también en este ámbito se observa una amplia variedad.

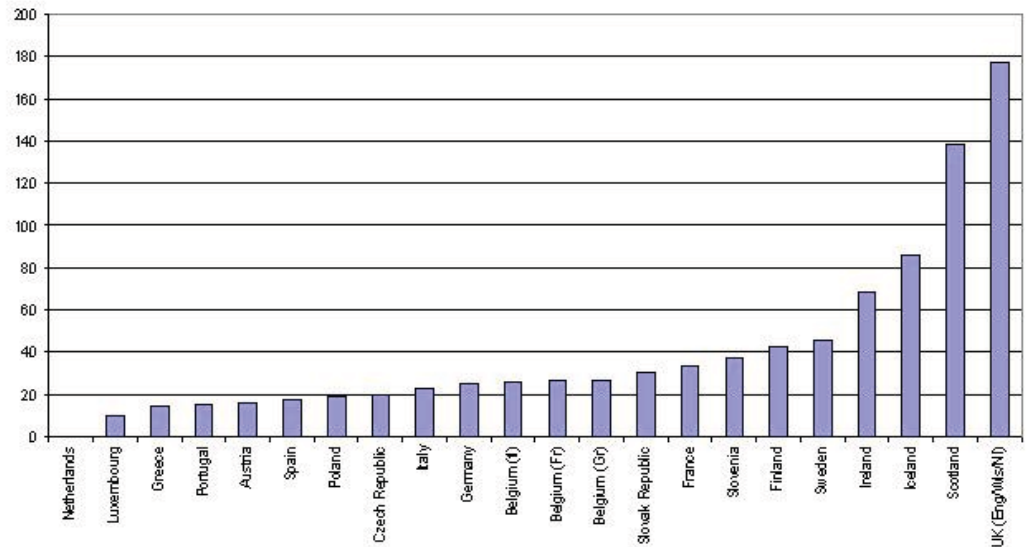
Gráfico 3. Niveles de responsabilidad variables (PISA 2006)



Nota: Porcentaje de alumnos de 15 años en escuelas cuyo director/a señala que la escuela (director/a, profesores y consejos escolares) tiene responsabilidad en los ámbitos señalados. Fuente: PISA 2006.

Lo cierto es que, si se toman en consideración tanto los esfuerzos exigidos a los directores en temas de rendición de cuentas y de resultados, como el peso de la responsabilidad y los horarios –que, en el caso de Inglaterra (por poner un ejemplo) puede llegar a superar las 60 horas semanales–, el tema salarial deja mucho que desear, habida cuenta de que en la mayoría de los países suelen percibir solamente una media de un 20% más que los profesores. No es de extrañar, pues, que en muchos de esos países los candidatos para futuros directores/as escolares sean más bien escasos. En una época en que cada vez hay más evidencias del papel decisivo de la educación como base del capital humano capaz de mejorar la economía y la sociedad, la compensación económica no guarda proporción. En países como Inglaterra o Suecia se ha comenzado a aplicar una política de libre mercado y se han liberalizado los salarios del sector, hasta el punto de que en Inglaterra la diferencia máxima entre un profesor y un director puede llegar a alcanzar casi un 180%.

Gráfico 4. Diferencia porcentual entre salarios máximos de profesores y directores

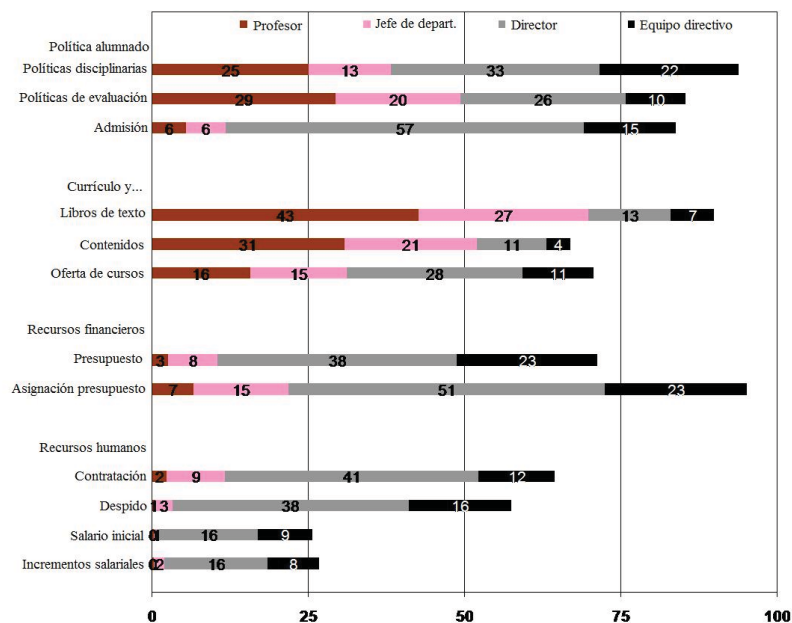


Fuente: Eurydice (2005), Key Data on Education in Europe 2005, Luxemburgo

No obstante, no deja de ser una realidad el hecho de que los directores no trabajan solos y que cuentan con el apoyo, por una parte, del consejo escolar (un órgano que en la mayoría de los países ha estado también muy abandonado por la política educativa), cuya función en temas de recursos financieros, finanzas de la escuela y políticas de disciplina, evaluación y acceso a las escuelas es de vital importancia; y, por otra parte, junto a los directores trabajan también los profesores y directores de departamento. De ahí que el concepto de liderazgo escolar defendido por la OCDE no haga nunca alusión a una única persona, sino a un grupo de personas que trabajan conjuntamente. La clásica imagen de un/a “superdirector/a” único/a que se encarga de todo ha quedado definitivamente superada.

El concepto de liderazgo escolar defendido por la OCDE hace referencia a un grupo de personas que trabaja conjuntamente.

Gráfico 5. Personas que participan en el proceso de decisión

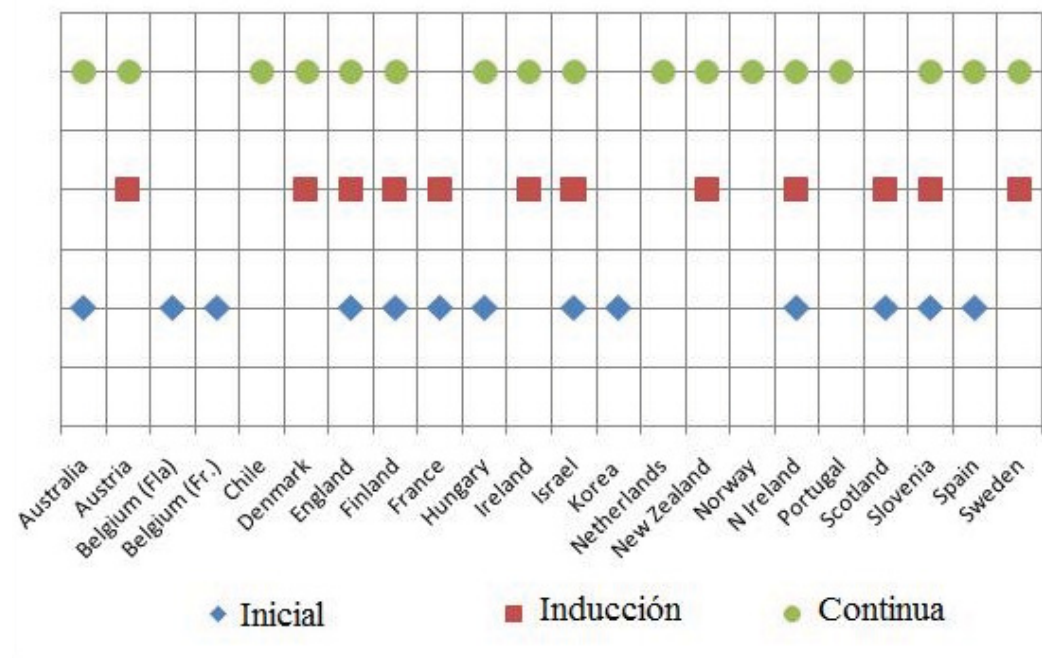


Fuente: PISA 2003

El gráfico 6 muestra la formación recibida por la dirección escolar en los países de la OCDE. Algunos de ellos carecen de toda formación inicial, mientras que en otros ésta se imparte a través de distintos programas cuya duración oscila entre un mes o unas semanas hasta los dos años. La formación de inducción, desarrollada mediante programas que se prolongan durante uno o dos meses, se imparte una vez el director ha sido seleccionado y ha comenzado a ejercer. La formación continua, por su parte, es indispensable para la actualización de los conocimientos de los directores, cuyos cargos son en ocasiones de por vida, con la consiguiente erosión y falta de incentivos y de estímulo para el cambio. En el aspecto formativo es de destacar la estrategia coordinada de formación seguida en países como Inglaterra, Irlanda y Australia, que incluye una formación inicial equivalente a dos años de máster, más un curso de iniciación una vez seleccionados los directores con el que se logra generar una sólida red de amistades y apoyo mutuo. Lo que en cualquier caso resulta obvio es que la ausencia de formación no siempre es atribuible a falta de voluntad por parte de los directores.

La falta de formación no siempre es atribuible a la falta de voluntad de los directores y el reto está en la selección.

Gráfico 6. Formación de los directores escolares en países de la OCDE



Quizá el reto más importante para el futuro inmediato consista en la selección de candidatos al liderazgo escolar. De los veintidós países que han participado en nuestro estudio, quince tienen dificultades para encontrar nuevos directores. En Hungría, por ejemplo, en los últimos años la media de solicitudes presentadas fue de 1,2 por cada puesto; en Irlanda se pasó de 6 solicitudes por puesto a tan sólo 2; y, en el último decenio, en Inglaterra 1 de cada 3 puestos tenía que volver a ser anunciado porque nadie se presentaba a ellos. En Suecia, sin embargo, donde se han revisado tanto la cuestión salarial como el apoyo recibido, de 1-2 solicitudes por puesto se ha pasado a 10. No obstante, no se trata tan sólo de una cuestión económica, sino también del valor y el reconocimiento por parte de la sociedad de la importancia de la función de la dirección escolar, que en algunos países ha estado muy infravalorada.

Para una política educativa eficaz

Del análisis de los datos presentados se deduce el marco de políticas de liderazgo escolar que ofrecemos a continuación y que definimos en torno a los cuatro ejes siguientes:

Redefinición de las responsabilidades del liderazgo escolar

Se trata, por un lado, de dar mayor autonomía y, por otro, de acompañarla del apoyo necesario para poder ejercerla. ¿De qué sirve insistir en la autonomía si no se ofrecen ni el apoyo ni los instrumentos para poder desarrollarla?

Es necesario asegurarse de que las responsabilidades estén bien definidas y se centren en la mejora de los resultados escolares; una mejora que –de acuerdo con nuestro estudio– se produce cuando los directores y directoras se dedican principalmente a apoyar, evaluar y desarrollar al profesorado. De ahí que la tarea principal sea la de crear equipos de profesores que trabajen conjuntamente hacia esa mejora. En Inglaterra, por ejemplo, visitamos algunas escuelas cuyos directores cuentan con un equipo directivo encargado de crear equipos de trabajo. Cada seis semanas, estos equipos evalúan uno a uno los resultados de los alumnos y elaboran un informe en el que se detalla con claridad qué alumno va peor y cuál mejor, o bien si el problema abarca a la clase entera o quizá al profesor, a un grupo de alumnos o a algún alumno en particular, etc. De este modo los equipos de trabajo apoyan de una manera eficaz la labor del profesorado en su tarea básica de enseñar y al alumnado en la de aprender. Asimismo, entre los objetivos del liderazgo deben ocupar un lugar predominante las habilidades de evaluar y responder a la rendición de cuentas.

La tarea más novedosa es la del “system leadership”: lograr un liderazgo que una mejora de resultados con trabajo en equipo a favor del sistema.

Pero la tarea que se perfila más novedosa es la del *system leadership*: se trata de lograr un liderazgo que mejore no sólo los resultados escolares, sino que trabaje en conjunto y se apoye mutuamente para favorecer la mejora del sistema en general, evitando así el aislamiento que puede sufrir la dirección cuando se mantiene exclusivamente dentro de su escuela. Asimismo, compartir también puede resultar útil a la hora de hacer frente a los gastos de unos presupuestos educativos cada vez más reducidos, pues permite compartir recursos y ofrecer cursos en los casos en que hay menos alumnos.

Son varios los ejemplos de liderazgo de sistema (*system leadership*): en Finlandia, por ejemplo, hay directores que trabajan conjuntamente para definir los planes de desarrollo escolar de la comunidad y generar puntos de consenso y trabajo en común. En Inglaterra, los buenos directores cooperan en la mejora de resultados de escuelas distintas a la suya que presentan más dificultades, implantando en ellas, con la ayuda de su equipo directivo, su propio modelo de gestión; o bien se convierten en consultores de dirección escolar que ofrecen su amplia experiencia. Por otro lado, se ha creado también la figura del *school improvement partner*, un “amigo crítico” que visita los colegios una vez cada tres o seis meses y ayuda a la dirección a encontrar soluciones para aquello que no marcha bien, o bien pone en contacto a unas escuelas con otras para el intercambio

de conocimientos. Los belgas, además de crear comunidades de escuelas cuyo trabajo en común se ve incentivado por el gobierno, han configurado mercados de trabajo regionales del profesorado. A través de medidas como éstas se consigue generar entre los directores un compañerismo y una confianza que acaban infiltrando todo el sistema y elevan el conocimiento mediante la suma de conocimientos y capacidades de todos los directores.

Distribución de las responsabilidades

La realidad de la dirección escolar es que las responsabilidades son muchas y no pueden recaer sobre una única persona. Es importante concebir la dirección como un equipo donde se distribuyan las responsabilidades. La distribución del liderazgo juega un papel decisivo a la hora de planificar la sucesión con líderes de calidad. Cuando dentro de la escuela el liderazgo está repartido y algunas responsabilidades se dejan en manos de los potenciales o futuros directores, lo que en realidad se está haciendo es planificar la sucesión. En algunos países (Noruega, Holanda y Finlandia) el liderazgo se considera algo compartido y valorado que también contribuye al desarrollo de futuros directores.

En el marco de este eje nos parece interesante abrir las puertas a la posibilidad de contratar a no-profesores; de hecho, ya se han producido experiencias interesantes en este ámbito. Los equipos directivos –respetando siempre la presencia de algún profesor que encarne el liderazgo académico– pueden incluir entre sus miembros a profesionales con habilidades financieras y de gestión. Para ello deberían crearse nuevos incentivos con los que atraer a dichos profesionales, así como preocuparse de su correspondiente formación. En países como Holanda o Suecia, en los que se ha ampliado el criterio de selección, el número de directores procedentes de otras profesiones no ha llegado a superar el 5%.

En el tema de la distribución de responsabilidades ocupa un lugar esencial el consejo escolar, órgano este bastante abandonado hasta el momento. De él forman parte voluntarios que es probable que carezcan de una formación apropiada y de incentivos para ejercer las tareas que se les encomienda. Resulta vital aclarar la función de dichos consejos, crear nuevos incentivos para sus miembros e impartirles la formación que precisen. También sería conveniente seleccionar a sus miembros de acuerdo con las necesidades particulares de cada escuela y de cada consejo escolar. En Inglaterra se imparten cursos dirigidos a los consejos escolares cuyos resultados han sido, hasta el momento, bastante positivos.

Resulta vital aclarar las funciones del consejo escolar, crear nuevos incentivos para sus miembros y formarles adecuadamente.

Facilitar la formación a lo largo de toda la carrera profesional

Para dotar a los directores de las nuevas habilidades requeridas por el liderazgo en la gestión de personal y de recursos financieros, este tercer eje de la formación resulta de vital importancia. Además, hay que tener en cuenta el punto de partida: el principal requisito que se les exige a los candidatos a la dirección es el de proceder de las filas

del profesorado, y en realidad hasta hace muy poco no ha habido muchos países con procesos de formación dedicados a formar directores. El profesorado se ha formado para enseñar, pero no para gestionar personal o presupuestos, ni para responder a la rendición de cuentas: conceptos estos dos últimos que resulta imposible obviar hoy día.

Por ello es importante una formación inicial del candidato centrada en las habilidades necesarias para el ejercicio de la dirección, así como una formación continua que acompañe al director en todas las etapas de su trayectoria. Algunas de las tareas básicas que, a nuestro juicio, deberían fomentar la formación son las siguientes: apoyar a los profesores en su función pedagógica, apoyar la definición de objetivos y desarrollar las habilidades de recursos financieros y humanos. Uno de los retos consiste en aclarar qué modelos de formación –o de contratación– diseñar en los países donde los contratos de dirección son de poca duración (como en España, donde no superan los tres o cuatro años); y puede no resultar atractivo para un candidato a la dirección realizar estudios costosos en tiempo y esfuerzo –también económico– para unos resultados de corto plazo.

Por otro lado, habría que fomentar la coherencia entre las distintas instituciones que ofrecen formación bajo distintas opciones. En Inglaterra, por ejemplo, el marco nacional está muy bien definido y el *National College of School Leadership* (Centro Nacional de Liderazgo Educativo) se encarga de definir unas pautas y de ofrecer los cursos que varias instituciones tienen la posibilidad de impartir. En Suecia, por su parte, existen nueve instituciones regionales seleccionadas para ofrecer cursos de formación. En Austria, la Academia de Liderazgo centra sus esfuerzos en cambiar las prácticas actuales, más orientadas a la gestión, hacia una dirección centrada en el concepto de liderazgo mediante cursos de formación y práctica dirigidos no sólo a directores, sino también a quienes trabajan en los gobiernos regionales, locales y nacionales: una experiencia que se está demostrando de suma eficacia.

En este sentido es importante recordar los métodos más eficaces de formación. Algunos de los expertos que han colaborado con nosotros, como Richard Elmore, coinciden en señalar que la eficacia de la formación se halla en relación inversa al cuadrado de la distancia al centro escolar donde el director practica; en otras palabras, cuanto más cerca se encuentre la formación de las prácticas de la escuela, más resultados e impacto positivos ejercerá sobre el director. La formación ha de estar basada en la práctica de lo que los profesores trabajan día a día y en el intercambio entre el profesorado y la dirección.

La formación ha de estar basada en la práctica de lo que los profesores trabajan día a día y en el intercambio entre el profesorado y la dirección.

Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva

Para responder a los retos de falta de candidatos y de dificultades en la práctica, hace falta lograr que la profesión de dirección escolar sea más atractiva. Ello supone, por una parte, profesionalizar los procesos de selección, y ofrecer salarios acordes a los puestos y una visión de carrera profesional de largo plazo. Por otra parte, es imprescindible

profesionalizar los procesos de selección y establecer criterios con claridad. Ello supone asegurar que los encargados del proceso de selección –bien sean los consejos escolares o los gobiernos locales y regionales– estén preparados para esta función. Asimismo, es clave que haya una amplia selección de candidatos de calidad, y ello supone procesos de información y selección abiertos. En el caso de España, por ejemplo, el criterio prioritario de que el director salga del claustro de profesores de su propio centro puede reducir considerablemente la oferta de candidatos e inmoviliza en gran medida a la gente. Asimismo, si su futuro a corto plazo es el de acabar formando parte nuevamente del claustro de profesores, la dirección corre el riesgo de ejercerse sin liderazgo ni visión de futuro, y evitando tomar decisiones que puedan influir en su futuro profesional como profesores.

Por último, además del aspecto económico al que nos hemos referido antes, uno de los problemas de la falta de atractivo de la profesión es sin duda las pocas salidas que ofrece a largo plazo: en muchos países un director es un director contratado de por vida; y, cuando termina su ejercicio, su única alternativa consiste en volver a ser profesor, tanto si se reduce su salario como si no. De ahí la necesidad de configurar el papel de la dirección escolar como una carrera. En Inglaterra, por ejemplo, los *system leaders* se convierten en consultores de centros a nivel nacional, o bien trabajan en el apoyo de la evaluación y de la práctica profesional. Por ello, a medidas como el fomento de la rotación y la existencia de contratos renovables, cabría contemplar la posibilidad de añadir el acceso a los gobiernos regionales o locales ■

Referencias bibliográficas

PONT, B.; NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. OCDE.

PONT, B.; NUSCHE, D. y HOPKINS, D. (eds.) (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 2: casos prácticos sobre el liderazgo del sistema*. OCDE.

Breve currículum

Beatriz Pont tiene Maestría en asuntos internacionales por la Columbia University, fue investigadora en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Tokio y se graduó en Ciencias Políticas en el Pitzer College de Claremont, California. Analista Senior de la División de Políticas de Educación y Formación de la Dirección de Educación de la OCDE. Directora del Proyecto *Mejorar el liderazgo escolar*, ha coordinado una iniciativa de la OCDE sobre Economía Política de la Reforma. También ha trabajado en aspectos que incluyen equidad en la educación, aprendizaje de adultos y habilidades de adultos y TIC en la educación. En la actualidad coordina el proyecto OCDE-México sobre gestión escolar y política docente.