

La institucionalización del liderazgo en la formación docente: políticas y actores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

*The Institutionalization of Educational Leadership in Teacher Education:
Policies and Actors in the City of Buenos Aires*

*A institucionalização da liderança na formação de professores:
políticas e atores na Cidade Autônoma de Buenos Aires*

Myriam Feldfeber¹

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires

Nora Gluz²

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires
Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Lucrecia Rodrigo³

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional del Oeste
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires

Resumen: El artículo analiza la institucionalización del liderazgo educativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2015, en el marco de políticas inspiradas en la Nueva Gestión Pública. Se examina cómo el liderazgo se configura como un dispositivo clave en la regulación del trabajo docente y en la producción de subjetividades. El trabajo indaga en el rol de los actores privados en la promoción de este enfoque, así como su incidencia en la incorporación en la formación docente permanente y en la configuración de la carrera profesional. Asimismo, muestra cómo estas perspectivas desplazan concepciones tradicionales centradas en la autoridad pedagógica hacia una lógica gerencial centrada en el liderazgo, la, responsabilización por los resultados y autogobierno. El estudio evidencia la consolidación de formas de gobernanza que, bajo discursos de mejora educativa, contribuyen a la mercantilización de la educación y a la redefinición del rol docente en clave neoliberal.

Palabras clave: Nueva Gestión Pública; Liderazgo; Actores privados; Subjetividades neoliberales; Carrera docente.

Abstract: This article analyzes the institutionalization of educational leadership in the City of Buenos Aires since 2015, within the framework of policies inspired by New Public Management. It examines how leadership is configured as a key device in the regulation of teaching work and the production of subjectivities. The study explores the role of policy

¹Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, IIICE-UBA, Buenos Aires. Argentina. E-mail: mfeldfeb@filo.uba.ar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-6688>.

² Doctora en Educación, CONICET/ IIICE-UBA / UNGS, Buenos Aires. Argentina. E-mail: ngluz@campus.ungs.edu.ar; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7578-3335>.

³ Doctora en Educación, CONICET-UNO/IIICE-UBA, Buenos Aires. Argentina. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-2081>.

networks in promoting this approach, as well as its incorporation into in-service teacher education and the structuring of professional career pathways. It also shows how these policies displace traditional conceptions centered on pedagogical authority, giving way to a managerial logic focused on leadership, accountability for results, and self-governance. In this context, new forms of governance are consolidated which, under the discourse of educational improvement, contribute to the marketization of education and the redefinition of the teaching profession within a neoliberal framework.

Keywords: New Public Management; Leadership; Policy Networks; Neoliberal subjectivities; Teaching career.

Resumo: O artigo analisa a institucionalização da liderança educacional na Cidade Autônoma de Buenos Aires desde 2015, no contexto de políticas inspiradas na Nova Gestão Pública. Examina-se como a liderança se configura como um dispositivo central na regulação do trabalho docente e na produção de subjetividades. O trabalho investiga o papel dos atores privados na promoção desse enfoque, bem como sua influência na incorporação da liderança na formação continuada de professores e na configuração da carreira profissional. Além disso, mostra como essas políticas deslocam concepções tradicionais centradas na autoridade pedagógica em direção a uma lógica gerencial baseada na liderança, na responsabilização pelos resultados e no autogoverno. O estudo evidencia a consolidação de formas de governança que, sob discursos de melhoria educacional, contribuem para a mercantilização da educação e para a redefinição do papel docente em chave neoliberal.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; Liderança; Atores privados; Subjetividades neoliberais; Carreira docente.

Recibido en: 07 de abril de 2026.

Aceptado en: 27 de mayo de 2026.

Introducción

El artículo se inscribe en un proyecto de investigación en curso que analiza las trayectorias de las políticas educativas orientadas en la Nueva Gestión Pública (NGP) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), desde 2015 hasta la actualidad. El proyecto se centra en la formación docente continua y examina, en ese marco, el lugar del liderazgo en el tratamiento de los problemas educativos, la conducción de las escuelas y en la construcción de subjetividades docentes⁴.

El estudio del liderazgo adquiere relevancia académica en el marco de dos procesos convergentes. Por un lado, su instalación en la agenda pública educativa a partir de las reformas del Estado inspiradas en la NGP (Verger y Normand, 2015), en articulación con el movimiento de escuelas eficaces y de mejora escolar que acompañan

⁴ Proyecto de Investigación UBACYT “Nueva Gestión Pública y subjetividades. Liderazgo y emprendedurismo en el campo de la formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires (2015 a la actualidad)”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

las transformaciones de las estructuras burocráticas hacia formas de gobernanza en redes más horizontales, organizadas en torno a la gestión por resultados. Por otro, el fortalecimiento del campo de estudios sobre política y subjetividad, particularmente a partir de los debates sobre la racionalidad neoliberal como forma de gobierno (Laval y Dardot, 2015) y los procesos de apropiación y resignificación de las políticas a lo largo de su trayectoria (Ball, 2002).

En relación con el primer proceso, se ha consolidado una retórica global en la que organismos internacionales y actores privados construyen discursos que posicionan al liderazgo como un factor clave para la mejora educativa. De acuerdo con informes de la OCDE (2020) y de la consultora McKinsey (2017, 2024) —de notable incidencia en la gobernanza educativa—, el liderazgo constituye el segundo factor intraescolar más relevante para el logro de aprendizajes, después de la enseñanza. En esta línea, el reciente Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) (UNESCO 2024/2025) se centró específicamente en esta cuestión. Para América Latina, se desarrollaron seis estudios de caso —entre ellos, Argentina— cuyos resultados fueron publicados bajo el título “Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Gobernanza”. Estos informes se han consolidado como referencias para el diseño de intervenciones, en tanto articulan el análisis de políticas con datos estadísticos, estableciendo marcos interpretativos, prioridades y criterios de validación que orientan las líneas de acción de los gobiernos de la región.

En cuanto al segundo proceso, los estudios sobre gubernamentalidad han mostrado que las políticas no se limitan a regular conductas externas, sino que despliegan racionalidades y tecnologías orientadas a modelar disposiciones, aspiraciones y formas de autogobierno. En este marco, el liderazgo puede entenderse como un dispositivo que promueve la autorregulación, la responsabilización individual y la internalización de imperativos normativos propios del capitalismo contemporáneo. A través de estos mecanismos, la responsabilidad por el éxito educativo se desplaza desde el Estado hacia las escuelas y sus directivos. La investigación analiza, desde estos supuestos, cómo el liderazgo es reconfigurado bajo una lógica gerencial que alinea la libertad de acción de las instituciones y sus actores con estándares de desempeño, generando una cultura de la "performatividad" (Ball, 2003), donde el líder educativo asume la responsabilidad de gestionar resultados, mediando entre las presiones de competitividad del mercado y las condiciones concretas del trabajo pedagógico.

Orientados por esta racionalidad gerencial, distintos actores privados y supranacionales —organizaciones no gubernamentales, fundaciones financiadas por grupos empresariales y organismos internacionales— junto a funcionarios articulados en redes de

política (Ball, 2008; Castellani, 2019; Feldfeber et al., 2018) impulsan la formación en liderazgo del profesorado. No obstante, estas estrategias de gobierno no operan de manera lineal, sino que requieren un análisis que considere cómo los sujetos las resignifican, negocian y disputan en contextos históricos y sociales particulares.

Si bien la investigación de base toma como objeto las propuestas de formación continua dirigidas a docentes y directivos del nivel primario de la CABA, así como las formas en que éstas son apropiadas por sus destinatarios, en este artículo se examina en particular los procesos de institucionalización de esas líneas formativas sustentadas en el liderazgo. El trabajo se organiza en cuatro apartados. En el primero se presentan los propósitos y aspectos metodológicos del proyecto. En el segundo se analiza la consolidación de la NGP en el gobierno de la CABA a partir del acceso al poder de fuerzas políticas de derecha, considerando las perspectivas gerenciales de sus principales referentes y los cambios normativos e institucionales. En el tercer apartado se examina el proceso de institucionalización del liderazgo como modelo pedagógico y como perspectiva predominante para el gobierno escolar, a través de los programas impulsados principalmente por actores privados en el ámbito de la CABA y de su incorporación a los trayectos de formación obligatoria para el ascenso en la carrera docente. Finalmente, se presentan algunas reflexiones en torno a la formación en liderazgo como una propuesta que contribuye a la mercantilización de y en la educación, desplazando las preocupaciones por el desarrollo profesional docente y la dimensión política del trabajo escolar hacia enfoques centrados en la responsabilización individual por los resultados, en detrimento de las condiciones de producción de los procesos pedagógicos.

1. Los propósitos del proyecto y las decisiones metodológicas

Tal como se señaló en la introducción, en el proyecto se analizan las trayectorias de las políticas educativas sustentadas en la NGP en la CABA, focalizando en la regulación del trabajo pedagógico a través de la formación continua de los docentes de nivel primario. En particular, se problematiza el proceso de institucionalización del liderazgo como contenido formativo que, aunque presente desde las reformas de los años noventa, adquirió una centralidad creciente hasta consolidarse como un saber prioritario en la carrera docente de la jurisdicción.

Inscribimos el interés en la temática en las dinámicas más amplias de reconfiguración hegemónica del capitalismo financiarizado (Lazzarato, 2013), que se expresan en mutaciones en los dispositivos de gobierno de las poblaciones, desplazando las

formas disciplinarias hacia modalidades de control que operan a través del autogobierno de los sujetos (Deleuze, 1995). La recomposición del capital requerida por la crisis del modelo fordista-burocrático se estructuró al amparo de una nueva organización del mundo productivo, en la que las modalidades flexibles de gestión desplazaron la regulación externa del trabajo en favor de la internalización de los imperativos productivos. Este proceso profundizó las formas de autogobierno de los trabajadores, promoviendo modalidades de explotación sustentadas en la movilización permanente de sus disposiciones subjetivas, capacidades comunicativas y atributos personales (Boltanski & Chiapello, 2002). Esta racionalidad empresarial se expandió como modelo universal de organización cuestionando el rol del Estado por su sobredimensionamiento, rigidez e ineficiencia. La modernización estatal se estructuró transfiriendo las lógicas del sector privado al sector público consolidando el paradigma de la NGP, que no puede reducirse a un cambio técnico en las herramientas de gestión, sino que constituye una racionalidad neoliberal que redefine lo público e implica una transformación en las formas de gobierno y en la producción de subjetividades (Ball, 2012).

Estas transformaciones también atraviesan el ámbito escolar. La autoridad pedagógica (Greco, 2015) es desplazada por la noción de liderazgo en sus diversas formulaciones — pedagógico, colaborativo, transformacional, entre otras—, lo que supone una reconfiguración del trabajo docente, asociada a la producción de subjetividades “empresarias de sí mismas” (Brown, 2016). Aunque en los discursos se fundamenta como un aspecto técnico del trabajo escolar, este enfoque desplaza las dimensiones políticas, éticas, reflexivas y sociales de la profesión docente hacia perspectivas productivistas propias del discurso managerial (Grinberg, 2015).

En este sentido, analizamos cómo los nuevos enfoques en la formación continua han contribuido a reconfigurar los roles de directivos y docentes, desplazando las concepciones históricas de la conducción escolar por lógicas de gestión que redefinen el trabajo profesional desde una perspectiva gerencial.

Tomamos como caso la CABA por ser una de las jurisdicciones emblemáticas en la consolidación de las políticas neoliberales tras el ascenso del partido Propuesta Republicana (PRO) en 2007, cuando los principios de la NGP comenzaron a orientar las políticas gubernamentales, incluido el ámbito educativo.

El recorte temporal abarca desde 2015 hasta la actualidad, identificando un punto de quiebre con la llegada de la Alianza Cambiemos a la presidencia. Esta coalición, liderada por el PRO entre 2015 y 2019 —primer gobierno de derecha en acceder al poder por vía electoral—, encontró en la NGP un marco propicio para configurar, desde la

retórica de la “nueva política”, un aparato estatal orientado a la eficiencia, la modernización y la profesionalización de la gestión. Nos centramos en el nivel primario, donde tuvieron lugar las primeras experiencias de formación en gestión y liderazgo en articulación con el sector privado.

En el artículo nos proponemos, por un lado, identificar cómo, a través de las políticas de formación en liderazgo, nuevos actores privados ingresan al campo de la formación docente en articulación con el Estado y, por otro, indagar en las concepciones sobre la labor docente, la conducción escolar y la profesionalización educativa que se vehiculizan a través de estas propuestas, así como las formas de subjetivación que promueven. Las políticas analizadas son abordadas no sólo como instrumentos técnicos, sino como prácticas sociales y discursivas atravesadas por relaciones de poder y disputas hegemónicas. El diseño metodológico combina el análisis documental de normativas, programas, materiales y discursos oficiales; el relevamiento de propuestas formativas sobre el tema impulsadas por organismos estatales, universidades y organizaciones privadas -en algunos casos articuladas en redes de política- y su relevancia en la agenda de gobierno;. Asimismo, se examinan las transformaciones en la arquitectura institucional, en la carrera docente y en los dispositivos de formación continua vinculados al liderazgo que acompañan su institucionalización. Finalmente, se adopta una mirada interpretativa que permite identificar continuidades, desplazamientos y diferencias entre las distintas iniciativas, atendiendo a sus fundamentos y a los modelos docentes que promueven.

2. La expansión de la NGP en el gobierno de la CABA

El fenómeno de la NGP —o *New Public Management*—, se ha difundido a nivel mundial como estrategia para la modernización de la Administración Pública, tanto en los países del centro como en los de América Latina. Los principios y técnicas que configuran el “management público” se presentaron como un conjunto de iniciativas de aplicación universal cuya validez en todo tipo de organizaciones descansaba en su presunta neutralidad (López, 2003). Se expande en el campo educativo cuando logra instalar la idea de que los problemas del sistema no son políticos ni presupuestarios sino de gestión. Si bien no constituye un programa de reforma educativa coherente y uniforme; su agenda incorpora aspectos como la profesionalización docente, el liderazgo educativo, los estilos gerenciales de dirección, el financiamiento basado en resultados y la remuneración vinculada al mérito (Verger y Normand, 2015). La centralidad atribuida al liderazgo como respuesta a los problemas escolares se inscribe en las políticas de profesionalización de la gestión y en las estrategias de

mejora de la calidad, articuladas con dispositivos de evaluación estandarizada y procesos de responsabilización del trabajo docente por los resultados. En el ámbito de las instituciones educativas, estas transformaciones se traducen en la promoción de perfiles directivos contruidos bajo la figura del “líder”.

En Argentina, la difusión de la NGP es resultado de un proceso más amplio de reconfiguración del Estado iniciado en la década de 1990, cuando nociones como eficiencia, eficacia y calidad -asociadas al rol “evaluador” del Estado y al financiamiento de programas focalizados-, contribuyeron a un desplazamiento de las intervenciones estatales desde la mejora de los procesos hacia el control de los resultados. Si bien, con el cambio de siglo se instaló a nivel nacional un discurso que reivindicaba el papel del Estado docente y comenzó a cuestionarse la reducción de la calidad a las mediciones estandarizadas, aún durante el ciclo progresista (2003-2015) se mantuvieron los dispositivos de evaluación y las metas cuantificables como núcleos persistentes de esta racionalidad.

En CABA, tal como lo señalamos anteriormente, este entramado adquiere centralidad con la llegada del PRO al gobierno porteño en 2007 y se profundiza con el ascenso de la Alianza Cambiemos al gobierno nacional en 2015. Durante este período, la NGP se inscribe en un discurso de “modernización” estatal a partir de la creciente participación de actores privados y organismos internacionales en el diseño e implementación de políticas públicas. Esta configuración remite a las lógicas de la denominada “Nueva Gobernanza”, en tanto modalidad de articulación público-privada que profundiza y expande los principios de la NGP.

La profesionalización de la gestión bajo una racionalidad tecnocrática se expande en distintas áreas del aparato estatal. Junto a la difusión del “espíritu emprendedor”, el liderazgo comienza a ocupar un lugar destacado en las orientaciones del gobierno de la ciudad. La creación del Instituto de Formación Política y Gestión Pública resulta ilustrativa: se propone formar líderes con alta capacidad de conducción política y social, bajo el imperativo de garantizar la calidad de la gestión pública. La institucionalización de espacios de este tipo da cuenta de la profundización de este proceso, en tanto orienta sus propuestas a la formación de funcionarios capaces de conducir procesos políticos y sociales bajo parámetros de eficiencia y calidad. Asimismo, la proliferación de adjetivaciones del liderazgo —creativo, resiliente, emocional, auténtico, relacional, entre otras— evidencia su expansión como tecnología de gobierno orientada a la modelación de subjetividades.

En el campo escolar, resulta relevante la transformación de la arquitectura institucional del Estado. Se crearon las Gerencias y Subgerencias Operativas (Decreto 335/GCBA/11) en reemplazo de las estructuras tradicionales del organigrama

ministerial: direcciones y subdirecciones (Gluz y Kesler, 2024). También se creó la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) (Ley 5.049/2014). Concebida como un ente descentralizado en el ámbito del Ministerio de Educación, la UEICEE tiene a su cargo la producción, sistematización y difusión de información sobre el sistema, así como la evaluación de políticas, instituciones y aprendizajes, contribuyendo a diferenciar y especializar la función de “evaluación” respecto de la “enseñanza”, habilitando la producción de información externa sobre el sistema educativo (Rodrigo, 2024). Esta diferenciación resulta consistente con el fortalecimiento de la generación de “evidencia” para la toma de decisiones y la rendición de cuentas.

3. La institucionalización del liderazgo en la formación docente

3.1. Actores privados en la formación en liderazgo

La introducción de lógicas de gestión empresarial en el ámbito educativo, tal como lo señalamos anteriormente, ha sido impulsada por actores privados y organismos internacionales que promueven al liderazgo como uno de los temas prioritarios de la modernización de los sistemas y solución a los problemas educativos. En Argentina, entre las organizaciones de la sociedad civil y las universidades privadas que ofrecen formación en gestión y liderazgo destacan “Enseñá por Argentina”, integrante de la Red *Teach for All*, y los programas de la Universidad de San Andrés —como “Directores: Líderes en acción” y “Supervisores: Líderes en acción”—, implementados tanto en CABA como en otras jurisdicciones, generalmente a través de convenios con los gobiernos subnacionales.

La organización sin fines de lucro Enseñá por Argentina, creada en 2009 integra la red global *Teach For All*, que recluta a graduados universitarios de alto promedio, a los que define como “líderes prometedores”, para ejercer la docencia en escuelas de bajos recursos por dos años. La enseñanza concebida como liderazgo constituye el modelo pedagógico: un enfoque que equipara las habilidades docentes con las del liderazgo empresarial y adopta el lenguaje de la gestión para definir la tarea educativa (Friedrich, 2014).

Friedrich, Walter y Colmenares (2015) sostienen que *Teach For All* construye una narrativa que presenta los problemas educativos como universales, desatendiendo las particularidades históricas y políticas promoviendo soluciones estandarizadas centradas en la figura docente. Esta lógica se apoya en un lenguaje basado en datos —frecuentemente descontextualizados— que articula escenarios bajo la idea de una crisis educativa global para legitimar intervenciones inmediatas y medibles a ser implementadas por un tipo de docente

emprendedor, tecnocrático y orientado a resultados. Así, el trabajo docente es despojado de su condición política, colectiva y ética para reducirse a la implementación de un conjunto limitado de técnicas definidas como “buenas prácticas” o formas “eficaces” de organizar la transmisión y reducido a la aplicación de una serie de *tips* y recomendaciones para la conducción de la clase.

Si bien el modelo de *Teach For All* se estructuró inicialmente en torno a la formación de líderes individuales como vía para constituir una “masa crítica” de agentes de cambio, en los últimos años se observa un desplazamiento hacia la centralidad del liderazgo colectivo (*collective leadership*), entendido como condición para la transformación sistémica. Este desplazamiento puede leerse en clave de las nuevas formas de gobernanza educativa. Las formulaciones que enfatizan que “la transformación de los sistemas requiere la acción conjunta de múltiples actores” y que “la comunidad constituye la unidad fundamental del cambio” se inscriben en la expansión de las *policy networks*, entendidas como “formas de gobierno que operan a través de la interacción de actores interdependientes” (Ball, 2012), en las que se desdibujan las fronteras entre lo público y lo privado sin que ello suponga una retracción del Estado, sino más bien su reconfiguración.

Desde esta perspectiva, el liderazgo colectivo puede interpretarse como una tecnología de gobierno que redistribuye la agencia en entramados colaborativos, al tiempo que mantiene —e incluso intensifica— formas de regulación indirecta. Como advierte Ball (2003), estos dispositivos se articulan con una lógica de performatividad que emplea juicios y comparaciones como medios de control, produciendo sujetos orientados a la consecución de resultados y a la constante autoevaluación. Lejos de constituir un desplazamiento de la responsabilización, es más bien su ampliación: ya no recae exclusivamente en individuos aislados, sino en redes de actores que deben demostrar su eficacia en términos de impacto. De este modo, el liderazgo se reinscribe en una racionalidad más amplia que combina trabajo en red, responsabilización distribuida y orientación a resultados, consolidando formas contemporáneas de gubernamentalidad que operan tanto sobre las estructuras como sobre las subjetividades (Dardot y Laval, 2013).

Enseñá por Argentina se estableció con el objetivo de transformar el sistema educativo, generar igualdad de oportunidades para los estudiantes de los contextos más vulnerados y mitigar la inequidad social mediante propuestas de calidad y liderazgo educativo (Feldfeber, et al, 2018). La concepción de liderazgo, definida inicialmente en términos individuales, se asocia al compromiso, la voluntad y la motivación docente como condiciones centrales para la transformación educativa, entendida como desarrollo de la “potencialidad” de cada uno. Tal como lo señala Diyarian (2023), se trata de un enfoque en el que el docente, a partir de sus prácticas de liderazgo, se convierte en factor determinante del rendimiento escolar, asumiendo

la responsabilidad por el cumplimiento del derecho al aprendizaje. La organización busca impulsar un "cambio sistémico" para revertir la desigualdad educativa, centrándose en el desarrollo del liderazgo y habilidades específicas en los estudiantes. Este enfoque se sustenta en diagnósticos y evidencias producidos por entidades aliadas financiadas por el sector empresarial. En el caso argentino, la fundación promueve la asociación con empresas mediante aportes económicos, ofreciendo a cambio informes sobre sus programas, participación en instancias de voluntariado como "Enseñá por un día" y encuentros con integrantes del programa. Asimismo, provee insumos para estrategias de marketing y convoca a eventos de recaudación de fondos, entre los que se destaca la "Comida a Beneficio Anual", que reúne a funcionarios, empresarios y directivos del sector privado⁵.

Su propuesta formativa presenta marcadas diferencias con el sistema educativo tradicional: el programa tiene una duración de sólo 18 meses y la inserción laboral de sus participantes es precaria porque perciben remuneraciones menores, no se rigen por los estatutos docentes ni se integran a la carrera profesional. El programa se implementa en diversas jurisdicciones del país, incluida CABA. Si bien en sus inicios enfrentó dificultades para incorporarse a las escuelas públicas debido a la ausencia de titulación docente de sus participantes, ha logrado sortear este obstáculo mediante la introducción de la figura del "co-docente", concebida como un rol de apoyo a los docentes formalmente a cargo (Friedrich, 2014).

A diferencia de este modelo, los programas desarrollados por la Universidad de San Andrés (UDESA) están dirigidos a directivos y supervisores que han accedido a sus cargos a través de la carrera docente. El Programa "Directores Líderes en Acción" (DLA) surgió en 2010 desde el Área de Extensión de la Escuela de Educación de la universidad, como una propuesta de desarrollo profesional orientada específicamente a directores de escuelas (inicialmente de gestión estatal) para que puedan desarrollar lo que denominan liderazgo pedagógico y las capacidades de gestión institucional. Se busca generar en los directores de escuela de nivel primario y secundario nuevos significados y nuevas prácticas, contemplando los requerimientos de modos innovadores de gestionar y liderar. La capacitación, a través de instancias presenciales y virtuales, tiene como propósito principal que los directores diseñen

⁵ Entre los actores que han apoyado sus iniciativas se encuentran distintos gobiernos provinciales, como los de Salta, la CABA y Neuquén, así como universidades como la de la Ciudad de Buenos Aires y un conjunto amplio de empresas vinculadas a los sectores energético, tecnológico y de consultoría. Las empresas, bancos y fundaciones que colaboran con la fundación son: Techint, EMpower, Banco Galicia, Grupo Princz IPASA, ExxonMobil, Vista, DHL, Aconcagua Energía, Google, HSBC, Bain & Company, Marval O'Farrell Mairal, Dow, Globant, DP World, Capital Group y The Huracan Foundation. También se incluye el símbolo de la Unión Europea. (<https://www.ensenaporargentina.org/>).

junto a sus equipos de trabajo, un Plan de Mejora escolar con objetivos viables y líneas de acción a corto, mediano y largo plazo, basadas en el diagnóstico institucional. Asimismo, desde el programa se busca fortalecer el rol pedagógico del equipo directivo en pos de la mejora de los aprendizajes y facilitar el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, basadas en la reflexión permanente y el trabajo en red. Este programa es el resultado de una alianza público-privada tanto en la dimensión técnica como en la del financiamiento. Su desarrollo se fundamenta en cierta articulación multiactoral que integra la academia con los sectores público y privado para potenciar la calidad y equidad educativa. Esta sinergia estratégica entre diversos actores permite alinear intereses y trayectorias para el fortalecimiento del sistema educativo (Podestá y Milne, 2020).

Esta articulación se materializa también en la alianza estratégica con las Fundaciones Grupo Petersen (FGP)⁶, cuya gestión consolidó una red multisectorial junto a delegaciones educativas de las provincias, la Universidad de San Andrés y organizaciones como Educar 2050 y la Escuela ORT. Según el informe de la FGP, esta convergencia permitió alcanzar los consensos necesarios para ejecutar el programa “Líderes para el Aprendizaje”, orientado a la formación de supervisores y directivos. La incidencia de esta coalición trascendió la capacitación técnica, extendiéndose a la producción de conocimiento mediante la edición de libros como "Directores: Líderes en acción", coordinado por el equipo de UDESA.

En estos programas, el liderazgo se define en términos de un directivo que “contagia e inspira, que acompaña y asesora”, incidiendo en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo docente, así como en los vínculos con las familias y la comunidad, el clima de aprendizaje y la orientación pedagógica. Consideran a su vez, que estos factores afectan indirectamente en lo que sucede “dentro del aula” y en los resultados de los estudiantes (Podestá, 2020). Desde esta perspectiva, un equipo directivo enfocado y con liderazgo participativo constituye un factor clave para la mejora escolar, en tanto ejerce un efecto indirecto pero decisivo sobre los aprendizajes.

DLA se desarrolló en diversas jurisdicciones del país. En el caso de CABA, UDESA ganó en 2012 una licitación del Ministerio de Educación y estableció un acuerdo con el área de Planeamiento Educativo para la capacitación de un grupo de directores de nivel primario de gestión estatal. Inicialmente dirigido a un grupo reducido de escuelas en contextos de

⁶ El Grupo Petersen lidera la banca regional de la Argentina, y su grupo de bancos se ubica entre los 10 principales actores del sistema financiero del país. El Banco San Juan, Banco Santa Cruz, Banco Santa Fe y Banco Entre Ríos son agentes financieros de sus respectivas provincias y líderes en depósitos y préstamos del sector privado, y ofrecen productos y servicios financieros a individuos y empresas a través de múltiples canales digitales y de su amplia red de sucursales. Las Fundaciones del GPS desarrollan programas y acciones en pos de la excelencia educativa. Disponible en: <https://www.fundacionesgrupopetersen.com.ar/bancos/>.

mayor vulnerabilidad, el programa se amplió progresivamente hasta alcanzar una cobertura más extendida (Feldfeber et al, 2018). En 2013, además de DLA, se llevó a cabo un programa *ad hoc* llamado “Supervisores: Líderes en Acción” (SLA), reuniendo a 49 de ellos en tres días de capacitación intensiva.

En el ámbito de CABA, estas articulaciones público-privada se expresan también en convenios que el Ministerio de Educación suscribió con fundaciones de alcance global como el caso de la Fundación Varkey a través del programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE). Diseñado para fortalecer las capacidades de gestión institucional y pedagógica, el PLIE se presenta como una instancia de formación estratégica orientada a quienes aspiran a cargos directivos, con el propósito declarado de cubrir lo que se identifica como un vacío histórico en la preparación para este rol (Oubel, 2017). Dirigido a docentes de los tres niveles, el programa promovió la formación de “líderes escolares” capaces de alinear las metas institucionales con los objetivos del sistema en clave de gestión por resultados, potenciar el capital humano y desarrollar formas de liderazgo estratégico y colaborativo (Escuela de Maestros, 2019). El liderazgo es concebido como una herramienta para movilizar recursos institucionales, acompañar trayectorias educativas y garantizar resultados de calidad (Ministerio de Educación GCBA, 2019). Su modelo pedagógico se organiza en torno a un enfoque experiencial y colaborativo, con énfasis en la reflexión sobre la práctica y la conformación de comunidades de aprendizaje entre futuros directivos, orientadas a impulsar procesos de mejora continua. Asimismo, el programa articula contenidos vinculados al desarrollo institucional y estratégico, el clima escolar y la gestión pedagógica, integrando dimensiones como la planificación curricular, el uso de datos para la toma de decisiones, la comunicación institucional y la vinculación con la comunidad. Se desarrolla en modalidad combinada (instancias presenciales, tutorías virtuales y trabajo de campo) y está dirigido a docentes del sector público con al menos cinco años de antigüedad, lo que da cuenta de su alcance en la política de formación docente de la jurisdicción.

El recorrido por los programas presentados permite identificar un desplazamiento desde las perspectivas centradas en el análisis institucional y en la dimensión política, que constituyeron una referencia central en la formación de los equipos de conducción en CABA (Nicastro, 2017), hacia enfoques que, sin reemplazar del todo esa tradición, la reorientan en clave gerencial. Este desplazamiento adopta, sin embargo, formas diferenciadas. Por un lado, propuestas como la de Enseñá por Argentina conciben el liderazgo educativo como una capacidad independiente de la formación y la trayectoria docente, habilitando la intervención en las escuelas de agentes sin titulación pedagógica, en condiciones laborales precarias y por fuera del estatuto docente. Por otro lado, programas como el DLA de la Universidad de San

Andrés se apoyan en la formación docente previa e incorporan dimensiones de reflexión institucional y trabajo colaborativo, pero articulan estos elementos con una lógica de gestión de corte gerencial, sostenida en alianzas público-privadas que vinculan a la academia, el Estado y el sector empresarial en el diseño e implementación de las propuestas. Estos modelos de formación en liderazgo promovidos desde el sector privado constituyen antecedentes directos de los trayectos formativos que se analizan en el siguiente apartado.

3.2. La centralidad del liderazgo en la carrera docente: institucionalización y formación en la Escuela de Maestros

Este proceso de institucionalización de la NGP también se expresa en la reforma del Estatuto Docente (Ley 6544, reglamentada mediante el Decreto 209/2022), impulsada por el Poder Ejecutivo en 2022 en el marco del Plan Integral de Transformación Educativa. A diferencia del esquema previo, en el que la antigüedad operaba como criterio central de progresión en la carrera, la reforma reconfiguró el ejercicio profesional, los mecanismos de concurso y el sistema de ascenso, estableciendo un nuevo vínculo entre la formación continua, la trayectoria docente y la remuneración (GCBA, 2022). En este contexto, se introduce la denominada “carrera horizontal”, un esquema que habilita el desarrollo profesional y salarial sin requerir el abandono del trabajo directo en el aula, al tiempo que se consolidan nuevos trayectos formativos orientados al ascenso. La normativa se inscribe en una lógica de jerarquización de la profesión basada en incentivos asociados al mérito y a la formación estratégica en competencias, particularmente aquellas vinculadas al liderazgo, en línea con recomendaciones de organismos internacionales.

La reforma se estructuró en torno a cuatro ejes. El primero modifica el sistema de puntaje, ya que el nuevo régimen de clasificación busca atenuar el peso de la antigüedad y jerarquizar la formación académica orientada al rol, de modo que el puntaje habilitante para el ingreso y el ascenso resulta de la combinación entre años de servicio y acreditación de trayectos formativos diseñados por la jurisdicción. El segundo introduce modificaciones en la estructura de cargos mediante la incorporación de nuevas figuras que diversifican los roles docentes tradicionales y habilitan instancias de ascenso a través de concursos de oposición y formación específica. Se crean así, las figuras del Maestro Especialista y del Maestro Coordinador de Trayectorias Escolares (MACTE) que, sin integrar formalmente los equipos de conducción, asumen funciones vinculadas al acompañamiento pedagógico, la mentoría, la intervención en problemáticas específicas y la articulación institucional. El tercer eje articula formación, mérito académico e incentivos salariales. La normativa

establece un vínculo entre especialización y remuneración, en tanto el acceso a los nuevos cargos requiere la aprobación de trayectos formativos específicos que se traducen en mejoras salariales. Asimismo, se institucionaliza un incentivo económico adicional para directores que completen estudios de posgrado en áreas prioritarias definidas por el Ministerio. El cuarto eje incorpora la figura del Preceptor Tutor en el nivel secundario, vinculada al acompañamiento de trayectorias; si bien excede el foco de este trabajo, expresa la ampliación de funciones asociadas al cuidado en la profesionalización docente.

En este proceso de reforma, la Dirección General Escuela de Maestros del Ministerio de Educación de la CABA, se consolida como un espacio estratégico para la implementación de los lineamientos de la formación continua establecidos por el nuevo estatuto docente, estructurando una oferta formativa que incorpora de manera creciente los requerimientos de la profesionalización de tipo gerencial promovida en la jurisdicción. Los nuevos trayectos formativos promueven una conducción orientada a la eficiencia y a la mejora de resultados, aunque en coexistencia y tensión con tradiciones pedagógico-institucionales arraigadas en el sistema.

Las nuevas orientaciones para la formación docente se inscriben en las metas de rendimiento y mejora continua establecidas en el Plan Estratégico Buenos Aires Aprende 2024-2027, evidenciando la tensión entre la singularidad de los contextos escolares con estándares de calidad y resultados definidos a nivel ministerial.⁷

En los actuales cursos de ascenso para equipos directivos, en los que el liderazgo ocupa un lugar destacado, se han incorporado contenidos vinculados al desarrollo de capacidades asociadas a la gestión institucional, el uso de evidencia y la eficacia pedagógica. Estructurados en dos tramos (secretaría y dirección/vicedirección) refuerzan un perfil managerial centrado en la innovación, la digitalización y la gestión del clima escolar.

⁷ El Plan profundiza el modelo de liderazgo pedagógico al priorizar la gestión escolar basada en resultados. En esta línea, los equipos de conducción son definidos como responsables directos del cumplimiento de los “objetivos de logro” establecidos por el Ministerio, consolidando una forma de gobernanza en la que el liderazgo se evalúa a partir de indicadores de impacto. Entre sus principales líneas de acción se destacan: (a) el impulso al liderazgo para la innovación, especialmente a través del programa Secundaria Aprende, que promueve la reorganización de tiempos y espacios escolares bajo una lógica de autonomía institucional y atención al bienestar socioemocional; (b) el fortalecimiento del acompañamiento a la gestión institucional, que refuerza el rol de supervisores y directivos como agentes que utilizan datos y evidencia para la toma de decisiones, ampliando sus funciones hacia el monitoreo y ajuste de las prácticas de enseñanza; y (c) la implementación del programa Escuelas en Foco, que prevé un acompañamiento intensivo a determinados establecimientos y exige a sus equipos directivos mayores capacidades de gestión estratégica y articulación con la comunidad para revertir indicadores educativos desfavorables. Disponible en: https://cdn2.buenosaires.gob.ar/educacion/Plan_Estrategico_Buenos_Aires_Aprende_2024-2027

El acceso a nuevos roles como las figuras del Maestro Especialista y del MACTE⁸ ya referidas, también se encuentra asociado a la acreditación de trayectos formativos dictados por la Escuela de Maestros, tanto en áreas disciplinares como en instancias orientadas a la gestión del rol. Estos recorridos presentan afinidades con los tramos de formación para supervisión, incorporando contenidos vinculados al liderazgo distribuido, la planificación estratégica institucional, la construcción de climas escolares, la resolución de conflictos y el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y las familias. En este sentido, se promueve un perfil orientado a la facilitación de procesos de innovación, sustentado en el autodiagnóstico profesional, la mejora continua y el uso de evidencia para la toma de decisiones (Gluz, Romualdo y Bardín, 2024).

Esta nueva configuración contribuye a redefinir la carrera docente al desplazar la centralidad de la antigüedad en favor de la formación continua, en línea con los principios de la NGP. El acceso y la permanencia en cargos jerárquicos dependen no solo de la antigüedad sino también de la evaluación del desempeño y de la acreditación periódica de formación específica. A su vez, el puntaje asociado a la formación posee una vigencia limitada, lo que exige una actualización constante para sostener la competitividad en los listados. Si bien la estabilidad estatutaria se mantiene formalmente, estos mecanismos inciden en las posibilidades de ascenso, en los incentivos salariales y en la legitimidad de los directivos. La acumulación de trayectos formativos y credenciales adquiere así, un valor creciente en la estructuración de las trayectorias profesionales, habilitando que docentes con menor antigüedad pero mayor inversión en formación accedan a mejores posiciones escalafonarias. De este modo, se consolida la figura del docente como gestor de su propia trayectoria, en un contexto en el que la permanencia en el sistema ya no garantiza por sí sola el progreso jerárquico o salarial. La formación continua se reconfigura como un mecanismo de regulación que promueve una identidad profesional crecientemente asociada a la productividad, la capacidad de liderazgo volcado al logro de resultados, tensionando la dimensión colectiva del trabajo docente y redefiniendo el sentido de la profesionalización.

⁸ Son posiciones intermedias que habilitan formas de jerarquización sin acceso directo a cargos de conducción. Estas funciones suponen un reconocimiento salarial diferencial y, en el caso del MACTE, una ubicación escalafonaria equiparable al cargo de Secretario, lo que refuerza su carácter estratégico dentro de la organización escolar.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten sostener que la institucionalización del liderazgo en la formación docente de la Ciudad de Buenos Aires constituye una expresión de la expansión de la Nueva Gestión Pública en educación y de las formas contemporáneas de gobernanza en el campo educativo. Lo que inicialmente se presentó como una temática vinculada a la formación de equipos directivos adquirió progresivamente un carácter estratégico, hasta convertirse en un saber prioritario para la regulación de la carrera docente y de la formación continua, relegando tradiciones pedagógicas e institucionales previamente consolidadas.

El papel decisivo desempeñado por actores privados en la difusión y legitimación de estas perspectivas pone de manifiesto que la institucionalización del liderazgo es el resultado de una compleja trama de relaciones entre el gobierno de la Ciudad, fundaciones empresariales, organizaciones de la sociedad civil, universidades privadas y organismos internacionales. Experiencias como las desarrolladas por Enseñá por Argentina, la red Teach For All, la Universidad de San Andrés y la Fundación Varkey muestran cómo estos actores han contribuido a instalar el liderazgo como un componente central de la agenda y como solución a los problemas de las instituciones educativas. Estas articulaciones expresan formas contemporáneas de gobernanza en las que las fronteras entre lo público y lo privado se vuelven cada vez más difusas, habilitando nuevos mecanismos de incidencia en el diseño e implementación de las políticas educativas. Esta incidencia se observa en el lugar destacado que actores e instituciones del sector privado han ocupado en la definición de los saberes obligatorios para el acceso a los cargos directivos. La sanción de un nuevo estatuto docente en 2022 constituye un hito central en este proceso, al habilitar la instauración de intereses corporativos en la gestión pública de la educación. De este modo, ya no se trata únicamente de la oferta de instancias formativas mediante convenios con instituciones privadas, sino de la incorporación progresiva de esta perspectiva en las propias regulaciones estatales.

Las propuestas basadas en el liderazgo no pueden analizarse de manera desvinculada de los intereses de los sectores empresariales que las motorizan ni de sus demandas en torno a la formación de sujetos emprendedores de sí mismos, capaces de sostener la competitividad y adaptarse a procesos de cambio permanentes en un escenario de creciente incertidumbre e inestabilidad. A través del liderazgo se apela a la implicación personal y a la consecuente responsabilización por los resultados institucionales, reorientando el eje de la autoridad pedagógica hacia una serie de disposiciones subjetivas.

De este modo, se configuran nuevas tecnologías de gobierno y modos de existencia propias de la gubernamentalidad neoliberal, sobre la base de la modelación y sanción de la conducta de los sujetos de acuerdo con las estrategias discursivas o mandatos del mercado que demandan la intensificación del autogobierno. En este escenario, los directores son redefinidos como “líderes”, los saberes específicos de la conducción escolar se reconfiguran en clave gerencial y la autoridad se desplaza desde la posición institucional hacia atributos individuales de personalidad vinculados a la autoeficacia, la autonomía, la gestión de las emociones⁹ y la capacidad de influir o movilizar a otros.

La investigación evidencia, en suma, que una categoría aparentemente técnica y neutral como el liderazgo se convierte en un mecanismo de regulación política del trabajo docente y en un vehículo de ingreso de actores privados en la definición de las políticas de formación y carrera docente en CABA.

Referencias

ABREGÚ, M. V.; PODESTÁ, M. E. *Directores: líderes en acción: transformando la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2020.

BALL, S. *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*, v. 2, n. 2/3, p. 19–33, 2002. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>. Acceso: abril de 2026.

BALL, S. *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Ball-14/publication/232916965_The_Teacher's_Soul_and_the_Terrors_of_Performativity/links/543b81b10cf24a6ddb977693/The-Teachers-Soul-and-the-Terrors-of-Performativity.pdf. Acceso: abril de 2026.

BALL, S. *New philanthropy, new networks and new governance in education*. Political Studies, v. 56, n. 4, p. 747–765, 2008. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x> Acceso: marzo 2026.

BALL, S. *Global education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge, 2012.

BOLÍVAR, A. La autonomía de centros escolares en España: entre la estructura administrativa y la gobernanza democrática. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 15, p. 41–76, 2009. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2004/re333/re333-05.html>. Acceso: 10 diciembre 2025.

⁹ Sobre la relevancia del bienestar emocional en la gestión educativa de la ciudad véase Feldfeber, Gluz y Rodrigo (2025).

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.
BROWN, W. *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso, 2016.

CASTELLANI, A. *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas?* Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015–2018). Buenos Aires: Observatorio de las Elites; CITRA, 2019. Disponible en: https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/2019_informe_6_Observatorio_de_las_Elites.pdf. Acceso: 3 marzo 2026.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. In: DELEUZE, Gilles. *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1995. p. 277–281.

DIAZ, R.O. *El rol pedagógico del director en la gestión escolar: Percepciones y experiencias significativas en la voz de Directores que participaron del Programa Directores: Líderes en Acción*. Tesis (Maestría en Educación). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2019.

DIYARIAN, M. *La desigualdad educativa desde la perspectiva empresarial: un análisis de las miradas de las organizaciones de la sociedad civil sostenidas por empresarios que buscan intervenir en el campo educativo argentino*. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, 2023.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N.; RODRIGO, L. Gobernar a través de las emociones: intereses privados y redes políticas en Argentina. *Revista Cocar*, 43, 2025. Disponible en: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10934>. Acceso: 1 abril 2026.

FELDFEBER, M.; CARIDE, L.; DUHALDE, M. *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015–2019)*. Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2020.

FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTSON, S.; DUHALDE, M. *La privatización educativa en Argentina*. Bruselas: Internacional de la Educación, 2018.

FRIEDRICH, D. Global microlending in education reform: Enseñá por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. *Comparative Education Review*, v. 58, n. 2, p. 296–321, May 2014. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/271587285_Global_Micro-Lending_in_Education_Reform_Ensená_por_Argentina_and_the_Neoliberalization_of_the_Grassroots. Acceso: 3 marzo 2026.

FRIEDRICH, D.; WALTER, M.; COLMENARES, E. *Making All Children Count: Teach For All and the Universalizing Appeal of Data*. Education Policy Analysis Archives, [S. l.], v. 23, p. 48, 2015. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1797>. Acceso: 1 diciembre 2025.

GLUZ, N.; KESLER, A. *El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del SXXI*. Debates em Educação, v. 16, n. 38, 2024. Disponible en: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/17876>. Acceso: 3 marzo 2026.

GLUZ, N.; ROMUALDO, V.; BARDÍN, I. *¿Del fortalecimiento del trabajo pedagógico a la activación de los sujetos?* Las políticas de acompañamiento a las trayectorias en el nivel primario en CABA. Ponencia presentada en ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, 3, 2024, Tandil: UNICEN, 2024.

GRECO, M. B. *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens, 2015.

GRINBERG, S. *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales*. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, 1(43), 123- - 130, 2015. Disponible en: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-art-Silvia-Grinberg.pdf>. Acceso: 1 Diciembre 2025.

LAVAL, C.; DARDOT, P. *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2015.

LAZZARATO, M. *La fábrica del hombre endeudado: ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

LEY 6544, reglamentada mediante el Decreto 209/2022.

LÓPEZ, A. *La nueva gestión pública: algunas precisiones para su abordaje conceptual*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP), 2003. (Serie I: Desarrollo institucional y reforma del Estado, Documento n. 68).

MCKINSEY & COMPANY. *Park & sustain: how all of the world's school systems can improve learning at scale*. 2024. Disponible en: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/spark-and-sustain-how-school-systems-can-improve-learning-at-scale>. Acceso: 3 marzo 2026.

MCKINSEY & COMPANY. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, 2017. Disponible en: https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf. Acceso: 3 marzo 2026.

NICASTRO, S. (2017). *Trabajar en la escuela*. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

OECD, *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2020. Disponible en: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html. Acceso: 1 abril 2026.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: resultados de la encuesta a los ministerios de educación*. Madrid: OEI, 2025. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393413>. Acceso: 1 abril 2026.

PODESTÁ, M. E. *Introducción*. In: ABREGÚ, M. V.; PODESTÁ, M. E. (comp.). *Directores: líderes en acción: transformando la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique, 2020. p. 9-26.

PODESTÁ, M. E.; MILNE, E. S. *Directores: líderes en acción*. La propuesta de capacitación. In: ABREGÚ, M. V.; PODESTÁ, M. E. (comp.). *Directores: líderes en acción: transformando la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique, 2020. p. 27-44.

OUBEL, C. “*Liderazgo pedagógico: nuevas herramientas para la gestión curricular*”, en Claudia Romero (comp.), *Ser Director. Innovación educativa y cambio escolar*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2017.

RODRIGO, L. Las políticas de evaluación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: experiencias y desarrollo institucional durante las últimas décadas, *Educar em Revista*, vol. 40, 2024. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/PvP67YMNLsJHc3csGLttdZd/?lang=es>. Acceso: 3 marzo 2026.

ROMUALDO, R. *Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo: reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario, 2006–2019*. 2022. Tesis (Doctorado) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/25: liderazgo en la educación: ¿quién elige? ¿quién decide?*. París: UNESCO, 2024. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2024/5-liderazgo-en-la-educacion-liderar-por-el>. Acceso: 3 marzo 2026.

UNESCO; OEI. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025, edición regional: América Latina: liderar para la democracia*. París: UNESCO; Madrid: OEI, 2025. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393489>. Acceso: 3 marzo 2026.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma global. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 599–622, 2015. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?lang=es>. Acceso: 3 marzo 2026.