

Entre retórica y realidad: percepciones docentes sobre formación en liderazgo en CABA

Resumen

Este artículo analiza las percepciones de los docentes de escuelas primarias de gestión estatal en CABA respecto de las políticas de formación en liderazgo promovidas por el Ministerio de Educación. A partir de entrevistas semiestructuradas realizadas en cuatro escuelas con diferentes composiciones socioeconómicas, se examinan las apropiaciones, resistencias y valoraciones docentes respecto de estas políticas enmarcadas en la Nueva Gestión Pública. Los hallazgos revelan tensiones fundamentales entre la gramática empresarial que sustenta las formaciones en liderazgo y las lógicas propias del campo educativo. Los docentes rechazan explícitamente el vocabulario gerencial del liderazgo, que perciben como ajeno a la especificidad del trabajo pedagógico, particularmente en contextos de vulnerabilidad social. Paradójicamente, valoran en sus directivos cualidades identificables como propias del liderazgo (escucha, empatía, horizontalidad), evidenciando una apropiación selectiva que rechaza la lógica empresarial pero reconoce prácticas de gestión democrática. Los resultados sugieren que estas políticas no han penetrado significativamente en las prácticas docentes y que existen resistencias interpretables como defensa de la autonomía del campo educativo frente a la imposición de lógicas empresariales. El

* Licenciado en Sociología (UBA). Becario estímulo UBACyT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Sus líneas de investigación incluyen políticas de formación docente continua, Nueva Gestión Pública en educación y procesos de construcción de subjetividades neoliberales en el campo educativo. Filiación: IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: azcuyulises@gmail.com

artículo contribuye a visibilizar las voces docentes en un campo de estudios tradicionalmente dominado por perspectivas normativas y prescriptivas.

Palabras Clave

Liderazgo educativo • formación docente • Nueva Gestión Pública • percepciones docentes • gobernabilidad neoliberal

Between Rhetoric and Reality: Teacher Perceptions of Leadership Policies in CABA

Abstract

This article analyzes the perceptions of public primary school teachers in CABA regarding leadership training policies promoted by the Ministry of Education. Based on semi-structured interviews conducted in four schools with different socioeconomic compositions, the study examines teachers' appropriations, resistances, and evaluations of these policies framed within New Public Management. The findings reveal fundamental tensions between the managerial grammar underlying leadership training and the logics specific to the educational field. Teachers explicitly reject the managerial vocabulary of leadership, which they perceive as alien to the specificity of pedagogical work, particularly in contexts of social vulnerability. Paradoxically, they value in their principals qualities identifiable as characteristic of leadership (listening, empathy, horizontality), evidencing a selective appropriation that rejects managerial logic but recognizes democratic management practices. The results suggest that these policies have not significantly penetrated teaching practices and that there are resistances interpretable as a defense of the educational field's autonomy against the imposition of business logics. The article contributes to making teachers' voices visible in a field of studies traditionally dominated by normative and prescriptive perspectives.

Keywords

Educational leadership • teacher training • New Public Management • teacher resistances • educational marketization

1. Introducción

En las últimas décadas, el concepto de liderazgo ha trascendido el ámbito empresarial para insertarse progresivamente en las instituciones educativas. Este fenómeno se enmarca en transformaciones más amplias del capitalismo contemporáneo que, desde la década de 1970, han cuestionado el modelo burocrático de gestión organizacional en favor de formas más flexibles centradas en habilidades blandas, capacidades comunicativas y atributos personales (Boltanski y Chiapello, 2002). En el marco de estas transformaciones societales, la Nueva Gestión Pública (NGP) se consolidó como un modelo estatal ligado a las lógicas empresariales, promoviendo la eficiencia, la rendición de cuentas y la gestión por resultados en las instituciones públicas (Verger y Normand, 2015).

En el caso argentino, fue el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), de orientación neoliberal, que incorporó dicho modelo de reforma del Estado. El campo escolar no se vio ajeno a esta iniciativa, dado que se implementaron programas y políticas que posicionaron al liderazgo como factor clave para la transformación y mejora escolar. A través de iniciativas como el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE) y diversos convenios con fundaciones privadas, se promovió la formación de directivos y docentes en competencias vinculadas al liderazgo, la innovación y el emprendedurismo (Feldfeber, 2024; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). Estas iniciativas nacionales se replicaron en CABA, distrito que se consolidó como el bastión político del macrismo. Allí, la formación docente tuvo un rol central, dando lugar a la incorporación de una serie de cursos y capacitaciones en liderazgo brindadas por la Escuela de Maestros, un espacio público de formación continua para docentes de primaria, que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Estas políticas parten del supuesto de que el desarrollo de habilidades de liderazgo en los actores escolares redundaría en una mejora de la calidad educativa, concebida principalmente a través de resultados de aprendizaje medibles.

Sin embargo, existe escasa evidencia empírica sobre cómo estas políticas contribuyen a mejorar los procesos pedagógicos desde la percepción, valoración y apropiación docente. Las investigaciones que abordan el liderazgo educativo

suelen centrarse en perspectivas normativas o prescriptivas (Bolívar, 2010 y 2014; Hallinger y Heck, 2014; Romero, 2021; Podestá y Abregú, 2020), dejando de lado las voces de quienes son destinatarios de estas formaciones y quienes experimentan cotidianamente las tensiones entre las propuestas políticas y las realidades escolares concretas. En este sentido, resulta pertinente indagar en las perspectivas docentes para comprender las distancias, articulaciones y resistencias que se producen entre las políticas de formación en liderazgo y las prácticas y saberes que los educadores consideran valiosos y legítimos en su tarea.

Este trabajo se encuentra enmarcado en el desarrollo de una Beca Estímulo de UBACyT, cuyo proyecto objetivo principal consiste en analizar los modos de apropiación de las políticas fundadas en liderazgo en escuelas primarias de CABA. A su vez, aquel se inscribe dentro del proyecto UBACyT llamado “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)”, dirigido por Nora Gluz y Myriam Feldfeber, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

En este marco, el presente escrito se propone analizar las percepciones de los docentes de escuelas primarias de gestión estatal en CABA respecto de las políticas de formación en liderazgo promovidas por el Ministerio de Educación. Específicamente, este artículo busca examinar las posibles apropiaciones en la labor cotidiana docente de la formación en liderazgo e indagar cuáles son los saberes y cualidades de los equipos directivos que los docentes valoran en la cotidianidad escolar, y cómo se relaciona esto con el concepto de liderazgo.

Por su parte, este artículo concibe al concepto de *percepciones docentes* como las interpretaciones, valoraciones y sentidos que los maestros construyen activamente sobre las políticas educativas a partir de su experiencia cotidiana en la institución escolar, mediadas por el contexto socioeconómico de sus escuelas, sus trayectorias formativas individuales y su posición dentro del campo educativo.

Para abordar estos interrogantes, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a docentes de cuatro escuelas primarias estatales de CABA con diferentes composiciones socioeconómicas (Parque

Chacabuco, Flores, Villa Lugano y Villa Urquiza), realizadas entre junio y septiembre de 2025. Los resultados constituyen hallazgos preliminares de una investigación en curso desarrollada en el marco de una Beca Estímulo de UBACyT.

El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta un marco conceptual que sistematiza las transformaciones en la gestión organizacional desde el modelo burocrático hacia formas flexibles centradas en el liderazgo, desarrollando dos líneas críticas sobre estos cambios –la formación de subjetividades neoliberales como elemento de gobernabilidad y las nuevas relaciones de poder-saber– para luego abordar específicamente la penetración de estas lógicas en las organizaciones educativas. En segundo lugar, se explicitan los aspectos metodológicos de la investigación. En tercer lugar, se analizan las percepciones docentes sobre las formaciones en liderazgo y sobre las cualidades directivas valoradas. Finalmente, se presentan conclusiones que sintetizan los principales hallazgos y abren líneas para futuras investigaciones.

2. Marco conceptual

2.1. *Las transformaciones en la gestión organizacional*

En las últimas décadas, las organizaciones han experimentado profundas transformaciones que impactan tanto en su estructura interna como en las formas en que se gestiona el trabajo y se configura la autoridad. Desde una perspectiva sociológica, resulta fundamental analizar estos cambios no solo como adaptaciones funcionales al contexto económico globalizado, sino también como transformaciones en las formas de dominación, las subjetividades y las relaciones de poder al interior del campo organizacional. En este sentido, es importante sistematizar las transformaciones en la gestión de las organizaciones a partir del pasaje desde un modelo burocrático, de base racional-legal, hacia un modelo flexible, centrado en las habilidades blandas y la comunicación, donde el concepto de liderazgo ocupa un rol central.

Weber (1994) distingue tres tipos de dominación legítima: racional-legal, carismática y tradicional. De la primera se desprende el concepto de burocracia, caracterizada

por una estructura jerárquica clara, una división precisa del trabajo y una administración basada en competencias técnicas. El gobierno dentro de una organización burocrática se ejerce en función de normas establecidas, jerarquías formalizadas y la posesión de saberes técnicos objetivados, no con base en cualidades personales. Este modelo se constituyó como hegemónico durante el capitalismo industrial.

Sin embargo, desde finales del siglo pasado se han producido cambios intrínsecos al funcionamiento del mundo del trabajo. Boltanski y Chiapello (2002) sostienen que desde la década de 1970 se ha manifestado una profunda transformación en el espíritu del capitalismo. Conjuntamente con la separación entre el rol de propietario y director al interior de la empresa, se pone énfasis en una crítica de la burocracia basada en el desprecio por la dominación, las jerarquías y la rigidez. Se efectúa un rechazo de la relación dominantes-dominados característica de las organizaciones burocráticas, y se hace hincapié en la búsqueda de una igualdad formal y el respeto por las libertades individuales, pasando de un comportamiento autoritario a uno democrático (Luci y Szlechter, 2014).

La burocracia es concebida como éticamente indeseable y poco rentable por su falta de capacidad de adaptación. La nueva gestión empresarial busca incrementar la eficiencia a través de la orientación a resultados, la rendición de cuentas, la descentralización y la evaluación constante. En este contexto, las capacidades técnicas comienzan a ser menos valoradas (Luci, 2016), mientras que cobran relevancia las competencias abstractas o habilidades blandas como la visión, la creatividad, la adaptación y la capacidad comunicativa. Se vuelve central la capacidad de “aprender a aprender” en contextos de incertidumbre donde los conocimientos técnicos pueden resultar obsoletos.

A partir de estas transformaciones, emerge la figura del *líder*, quien implementa en la empresa una visión que garantiza la adhesión de los trabajadores sin necesidad de utilizar la coerción (Boltansky y Chiapello, 2002; Luci, 2016; Zangaro, 2010). El líder busca generar un sentido de pertenencia a la “cultura empresarial” (Luci, 2016), produciendo inspiración, motivación y compromiso. Para llevar a cabo su rol, un líder debe poseer cualidades personales tales como autonomía, confianza en sí mismo, flexibilidad, capacidad de autoevaluación, proactividad, intuición y estrategia. El liderazgo exige la capacidad de construir una visión compartida dentro del grupo, a través de una comunicación efectiva basada en la claridad, la confianza,

la seguridad y la escucha activa (Luci, 2016; De Gori, 2024). A su vez, resulta nodal para un líder presentarse como alguien que coordinará al grupo sin dejar de tener en cuenta las visiones particulares de cada integrante (De Gori, 2024; Luci, 2016; Saavedra-Mayorga, Sanabria y Smida, 2013).

2.2. Primera línea crítica: formación de subjetividades neoliberales como elemento de gobernabilidad

Existe una corriente teórica que sostiene que el principal cambio que trajeron las transformaciones del capitalismo consiste en un cambio en las subjetividades (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010). Específicamente, postula la imposición de un sujeto empresarial que está constantemente en la búsqueda de ser más eficiente, volviéndose una empresa de sí mismo. El éxito empresarial se homologa con la realización personal del individuo, generando una introyección del rendimiento laboral en el deseo personal (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010). Cada sujeto debe ser líder de su propia empresa –su propia persona–, incrementando los niveles de responsabilización individual y autoculpabilización.

Este sujeto neoliberal difiere del sujeto de las sociedades disciplinarias. Las actuales formas de gestión toman como materia principal de la conducta la emocionalidad del individuo (Zangaro, 2010). Se le exigen al asalariado competencias comunicativas y lingüísticas que pertenecen al plano afectivo y se vinculan con capacidades emocionales que facilitan la interacción social.

Por otra parte, esta línea crítica sostiene que los cambios en las subjetividades funcionan como instrumento que favorece la gobernabilidad en tiempos neoliberales, provocando que cada individuo se autogobierne con base en lógicas empresariales (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010). Este nuevo sujeto realiza un constante trabajo sobre sí mismo que funciona como medio para que los gobernantes puedan dirigir sus conductas (Zangaro, 2010). Esta lógica de autogobierno permite una transferencia de responsabilidades desde las instituciones hacia los individuos, quienes deben resolver mediante su propio esfuerzo las tensiones estructurales del sistema. Cuando las políticas públicas no logran resolver problemas complejos, la responsabilidad

recae en la falta de competencias de quienes deben ejecutarlas, configurando una estrategia de desresponsabilización institucional.

El liderazgo puede considerarse entonces como una nueva forma de gobierno, donde la obediencia no se obtiene mediante coerción física sino apelando a la obligación moral de adecuar la conducta al colectivo (Saavedra-Mayorga, Sanabria y Smida, 2013). La figura del líder muestra cómo se instauran nuevas lógicas de control, desplazando la coacción desde la exterioridad de los dispositivos organizacionales hacia la interioridad de las personas (Boltanski y Chiapello, 2002; Luci, 2016). Una vez instalado un sentido compartido en la organización, “cada cual sabe qué hacer sin que sea necesario ordenarlo” (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 122).

La literatura de gestión empresarial no limita el ejercicio del liderazgo a los puestos directivos, sino que exhorta a todos los integrantes a convertirse en líderes (Boltanski y Chiapello, 2002; Laval y Dardot, 2015; Luci, 2016; Zangaro, 2010). La masificación del discurso del liderazgo puede ser concebida como estrategia para que cada sujeto oriente su subjetividad hacia la búsqueda del incremento de rendimiento y productividad, garantizando un autocontrol.

2.3. Segunda línea crítica: nuevas relaciones de poder-saber al interior del campo organizacional

La noción de *campo* de Pierre Bourdieu nos posibilita un análisis en clave relacional del despliegue del poder al interior de las organizaciones. Un campo es un espacio relativamente autónomo que consiste en una red de relaciones objetivas entre diversas posiciones ocupadas por los agentes (Bourdieu y Wacquant, 1995). La estructura de las posiciones está dada por la distribución del capital específico propio del campo, es decir, el recurso reconocido y valorado en su interior. Cuanto mayor volumen de ese capital posea un agente, mayor será su probabilidad de ejercer poder para mejorar su posición. La distribución de este capital es resultado de luchas pasadas y presentes objetivadas en instituciones y disposiciones que rigen las posibilidades de acción en dicho campo (Bourdieu, 1990 y 2000).

Con la consolidación del modelo burocrático, el juego de las posiciones al interior del campo estaba marcado por la posesión de saberes técnicos y objetivados. Sin embargo, a partir de las transformaciones en el capitalismo, han cambiado los saberes valorados y reconocidos. Ahora, el capital específico consiste en la posesión y despliegue de habilidades blandas, disposiciones actitudinales emocionales y capacidades comunicativas. Si antes la principal herramienta era un *saber hacer*, actualmente resulta más valioso un *saber estar* (Luci, 2016).

La posesión de estas habilidades emparentadas con la noción de liderazgo se coloca como el saber valioso al interior de las organizaciones. Este capital determinará las relaciones de poder-saber que se despliegan al interior de aquellas. Esta visión contradice la definición normativa del liderazgo concebido como práctica que no requiere del uso del poder ni la dominación. Por el contrario, la posesión de dichos saberes le permitirá a un sujeto una mejora posicional dentro de la estructura de poder de la organización.

2.4. Transformación de las organizaciones educativas

Sin embargo, el concepto de liderazgo no se ha limitado al ámbito económico y empresarial, sino que se ha introducido también en las instituciones educativas. A partir de las últimas décadas del siglo XX, el liderazgo educativo ha sido ponderado por una serie de académicos y expertos en el campo escolar como un factor de mejora de la eficiencia educativa dentro de las instituciones (Bolívar, 2010 y 2014; Hallinger y Heck, 2014; Romero, 2021; Podestá y Abregú, 2020). Generalmente es concebido como un elemento esencial en el incremento de la calidad de la enseñanza, implicando la mejora general de la escuela y del aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Heck, 2014).

En un primer momento, el liderazgo se concebía asociado al rol de director o al equipo directivo, quien mediante su ejercicio podía generar las condiciones propicias para el aprendizaje. Entre otros aspectos, la dirección estaba encargada de conformar un clima escolar signado por un sentido de comunidad y pertenencia que provocara la motivación y adhesión del equipo docente, para lograr la transformación de sus prácticas pedagógicas que tenga como resultado la mejora del aprendizaje

estudiantil (Podestá y Abregú 2020). Así, el liderazgo educativo es concebido como aquel que dota de un sentido o misión común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad y eficiencia, que se expresa tangiblemente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2014).

De esta forma, podemos observar cómo las lógicas discursivas del mundo empresarial actual comienzan a penetrar en la cotidianidad de las instituciones educativas. Sin embargo, existe una vasta literatura que no reduce la práctica del liderazgo escolar al equipo directivo. Esto implica concebirlo de forma más amplia, de forma compartida o distribuida, ligándose no a una posición jerárquica de dirección sino a la trama de relaciones al interior de la institución educativa, dando paso a un “liderazgo distribuido” (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 2014). Este modelo propone que las acciones orientadas a la mejora escolar sean compartidas entre directivos, docentes, administradores y otros miembros de la comunidad educativa (Hallinger y Heck, 2014). En este sentido, el liderazgo distribuido busca promover una amplia participación en la toma de decisiones institucionales, consolidando una responsabilidad compartida respecto del aprendizaje de los estudiantes. Esto implica no solo la democratización de los espacios de decisión, sino también una corresponsabilización colectiva por los resultados obtenidos. De este modo, el liderazgo distribuido movilizaría tanto el fortalecimiento de las capacidades docentes como una redistribución de las responsabilidades al interior de la institución, procurando que estas no recaigan únicamente en el equipo directivo y administrativo. Así, la colaboración y la distribución de responsabilidades escolares son presentadas como estrategias efectivas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2014).

La implementación de este liderazgo distribuido o colaborativo en el ámbito educativo demanda saberes y competencias similares a los presentes en el mundo empresarial. De esta forma, el liderazgo educativo consiste en la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela (Bolívar, 2014). Específicamente, las competencias de las que deben disponer quienes ejerzan este liderazgo consisten en poseer la capacidad de proveer un sentido institucional común a partir de una comunicación clara, potenciar las capacidades de los miembros de la organización y gestionar los

programas de enseñanza en función de mejorar los resultados de los aprendizajes estudiantiles. Con respecto a los docentes, se valora positivamente la toma de iniciativa por ímpetu propio, como una forma de responsabilización por los objetivos institucionales. Así, el correcto funcionamiento de una escuela dependerá de que los directivos puedan fomentar el desarrollo de la capacidad de liderazgo de todos sus miembros.

La formación en liderazgo ingresó a las políticas públicas de la mano de la NGP. Este programa de reforma del sector público consistió en la incorporación de conocimientos de la gestión empresarial con el objetivo de incrementar la eficiencia de las instituciones públicas (Verger y Normand, 2015). Las principales reformas de este programa están orientadas hacia una desagregación de las funciones, la fragmentación de los servicios públicos en unidades de gestión más autónomas, el énfasis en la competencia y una gestión profesional (ligada al mundo empresarial) basada en la obtención de resultados tangibles. En suma, se trata de una tendencia modernizadora de la gestión pública, donde la incorporación de un componente promercado implicaría el aumento de la eficiencia de las instituciones estatales. Específicamente, la NGP ha influido con fuerza en el ámbito educativo, afectando la forma en que se concibe la gobernanza de las instituciones escolares, incorporando principios como la autonomía escolar, la rendición de cuentas y la gestión basada en resultados. Así, la gramática empresarial se introduce en el seno del campo educativo, generando la demanda de organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a los cambios sociales (Bolívar, 2010).

La NGP hace énfasis en la autonomía profesional, importando factores del mundo empresarial que serían cruciales para el desarrollo de la labor docente, tales como la motivación personal, el éxito, la iniciativa y la incorporación del liderazgo (Verger y Normand, 2015). Esto permite observar la promoción de un nuevo régimen basado en la rendición de cuentas y la incorporación de herramientas de gestión con el objetivo de lograr una mejora escolar y poner freno a las estrategias corporativistas consideradas parasitarias.

En el contexto argentino, la NGP ha influido en la educación durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019). Con la premisa de “Revolucionar la educación”, al interior de la escuela cobró mucha importancia la evaluación y la rendición de

cuentas como instrumentos para mejorar la calidad educativa de un sistema deficiente, en consonancia con una concepción gerencialista y reduccionista de la educación –y la política en general– (Feldfeber, 2024). Al mismo tiempo, las políticas que ha implementado el gobierno de Cambiemos en el área educativa, así como las alianzas que ha establecido con los actores privados, han promovido valores como el cambio y la innovación, el liderazgo, la meritocracia y el emprendedurismo como sinónimos de mejora (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). A través de una serie de programas tales como “Compromiso Docente”, el plan “Enseñar” y el “Programa de Liderazgo e Innovación Educativa” (PLIE), y de convenios con fundaciones tales como “Enseña por Argentina”, el gobierno de Macri implementó, entre otras, técnicas de desarrollo de habilidades directivas y de relevancia práctica (Feldfeber, 2024), dentro de las cuales se promovían las habilidades de la toma de decisiones, la creatividad e innovación y, sobre todo, el liderazgo. Esta orientación va en correlación con el diagnóstico de que las escuelas deben reinventarse para superar su crisis, y para ello se necesita de la cooperación y colaboración del mercado, en consonancia con la “CEOcracia” aplicada a amplios sectores del Estado. Específicamente, se ubica a la formación en liderazgo como uno de los pilares fundamentales para solucionar los problemas escolares. Dentro de este diagnóstico, la escuela es presentada como uno de los espacios privilegiados para desarrollar liderazgos colaborativos a partir de los cuales construir proyectos de vida “exitosos” (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). Así, el liderazgo no se ve reducido a las funciones directivas de la institución, sino que el docente es también concebido como un líder, cuyos rasgos principales se basan en aspectos de su personalidad más que en saberes formales.

3. Aspectos metodológicos

La presente investigación se desarrolla en el marco del proyecto “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)”, dirigido por Nora Gluz y Myriam Feldfeber, radicado en el IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo de campo se realizó en el marco de una Beca Estímulo

de UBACyT, con un enfoque metodológico cualitativo orientado a comprender en profundidad las percepciones y sentidos que los docentes construyen respecto de las políticas de formación en liderazgo.

El relevamiento empírico se desarrolló entre junio y septiembre de 2025 e incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes en ejercicio de escuelas primarias estatales de la CABA. Las entrevistas fueron realizadas en las propias instituciones escolares. Fue posible entrevistar a un maestro por escuela en cuatro instituciones, localizadas en los barrios de Parque Chacabuco, Flores, Villa Lugano y Villa Urquiza, los cuales serán referidos en adelante como *Docente 1*, *Docente 2*, *Docente 3* y *Docente 4*, respectivamente. Los entrevistados son maestros de grado con trayectorias heterogéneas en la docencia. En cada institución, el contacto se estableció a través de los equipos directivos, quienes propusieron maestros con disponibilidad horaria y disposición para participar. Las entrevistas se estructuraron en torno a tres ejes temáticos principales: 1) los atributos, características y saberes que los docentes valoran en la conducción escolar; 2) el funcionamiento cotidiano de la institución; y 3) las políticas de formación continua docente, con particular énfasis en las propuestas formativas en liderazgo ofrecidas por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Los casos de Parque Chacabuco, Flores y Villa Lugano muestran similitudes en la composición social y territorial de su matrícula, al atender a sectores populares y familias migrantes del sur de la ciudad y del conurbano próximo. Las tres escuelas reciben estudiantes provenientes principalmente de la Villa 1-11-14 y zonas aledañas, en contextos donde la escuela cumple un papel central de acompañamiento pedagógico y sostenimiento de trayectorias educativas. Estas instituciones participan de programas como Maestro + Maestro, Escuelas en Foco y cuentan con Equipos de Orientación Escolar, y enfrentan problemáticas vinculadas a vulnerabilidad social, trayectorias educativas irregulares y necesidades básicas insatisfechas. En contraste, la escuela de Villa Urquiza representa un caso con características socioeconómicas distintas, con una matrícula conformada por niños y niñas del propio barrio y algunas familias provenientes de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una población heterogénea, sin presencia significativa de sectores populares. A diferencia de las otras tres instituciones, en Villa Urquiza no se registran problemáticas significativas vinculadas a necesidades básicas insatisfechas, violencia familiar o situaciones de vulnerabilidad

extrema que atraviesen masivamente la cotidianeidad escolar. Además, esta escuela participa de los programas Escuelas en Foco y Maestros de Apoyo Pedagógico e Inclusión, orientados al fortalecimiento de los aprendizajes básicos.

La utilización de entrevistas semiestructuradas para llevar a cabo la investigación se debe a que resultó el mejor instrumento para relevar las percepciones docentes, siendo estas entendidas como representaciones socialmente construidas y ancladas en la experiencia práctica del trabajo escolar, a través de las cuales los maestros interpretan, evalúan y se posicionan frente a las políticas educativas. En tanto producto de la intersección entre trayectorias subjetivas, condiciones institucionales y contextos socioeconómicos, operan como indicadores de los procesos de apropiación, resistencia o resignificación que median entre la política formulada y la práctica concreta.

Es importante señalar que se trata de un estudio exploratorio con una muestra acotada que no busca generalizar sus hallazgos sino identificar percepciones, valoraciones y tensiones presentes en las experiencias docentes concretas. Los resultados deben entenderse como hallazgos preliminares que ameritan profundización y continuidad en futuras investigaciones.

4. Análisis: Percepciones docentes sobre formación en liderazgo y cualidades directivas

Los hallazgos que se presentan a continuación constituyen aproximaciones preliminares al objeto de estudio, resultado de un primer acercamiento al campo que requiere ser profundizado y ampliado en investigaciones futuras. Las percepciones docentes aquí analizadas representan indicios de tensiones y apropiaciones diferenciales que ameritan ser exploradas con mayor profundidad, ampliando tanto la muestra como los contextos escolares relevados. En este sentido, este apartado busca identificar líneas interpretativas emergentes que puedan orientar el desarrollo posterior de la investigación, más que establecer conclusiones definitivas sobre los modos en que las políticas de formación en liderazgo penetran –o no– en las prácticas y concepciones docentes.

4.1. Participación en cursos de formación y percepciones sobre el liderazgo

Por un lado, los testimonios muestran un cuestionamiento de los docentes a las propuestas formativas en general, basado principalmente en una crítica hacia quienes diseñan las políticas de formación, debido a que las formulan basándose en la teoría pero desconociendo la práctica docente al interior de las escuelas: “Hay muchas falencias porque este diseño curricular y las políticas que van mandando las escribieron personas que no están dentro de la escuela” (Docente 1, Parque Chacabuco). Existe un consenso bastante generalizado por parte de los docentes acerca de que, para comprender lo que pasa en una escuela, es necesario estar en la escuela. En este sentido, se observa cierta concepción de que los directivos a nivel ministerial “patean la pelota” hacia los docentes al bajar normativa y proponerles espacios de formación, pero sin comprender que la cotidianidad escolar requiere del manejo de imponderables que no son conceptualizados por quienes diseñan las políticas. Esta percepción docente puede interpretarse desde la perspectiva de Bourdieu (1990 y 2000) como una tensión entre distintas posiciones al interior del campo educativo: mientras los diseñadores de políticas ocupan posiciones legitimadas por un saber teórico-académico, los docentes reclaman el reconocimiento de un capital específico vinculado al saber práctico, producto de la experiencia cotidiana en el aula. Esta distancia refleja luchas por la definición legítima de qué saberes cuentan como válidos para gobernar y transformar las instituciones escolares.

Esta tensión muestra, asimismo, una contradicción entre la promesa de eficiencia de la NGP y la realidad escolar concreta. Las formaciones en liderazgo se presentan como políticas generalizadas que no toman en cuenta las diferencias de contexto escolar ni las condiciones materiales y sociales específicas de cada comunidad educativa. Los docentes reclaman reconocimiento de su saber práctico, un saber que ni el modelo técnico-burocrático tradicional ni las habilidades blandas empresariales logran capturar. Más aún, esta dinámica de “patear la pelota” puede leerse, desde la perspectiva de la gobernabilidad neoliberal planteada por Laval y Dardot (2015) y Zangaro (2010), como un mecanismo de transferencia de responsabilidades que desresponsabiliza a quienes diseñan las políticas y responsabiliza individualmente a

los docentes por los resultados educativos, sin proveer las condiciones estructurales necesarias para transformar efectivamente las prácticas pedagógicas.

Más específicamente, la mayoría de los docentes entrevistados señalan no haber realizado los cursos relacionados con liderazgo ofertados por el Ministerio de Educación del Gobierno de CABA. Incluso, una de las entrevistadas señaló que nunca había siquiera escuchado que existían capacitaciones en dicha temática. Esta brecha entre la retórica política del macrismo –que posicionó al liderazgo como pilar fundamental de la transformación educativa– y su llegada efectiva a los docentes sugiere problemas de implementación, resistencias activas o priorización de otras formaciones consideradas más relevantes.

Por otro lado, observamos que los docentes de las escuelas de Flores y Parque Chacabuco, quienes reciben a estudiantes en su gran mayoría residentes de la Villa 1-11-14, muestran un fuerte rechazo a las formaciones en liderazgo y a la aplicación del concepto de liderazgo al interior de la institución educativa:

No tiene que ver si uno es más líder o si uno enseña mejor, porque nosotros tenemos pibes de primero a séptimo que tienen una mala situación emocional o una situación de violencia en sus casas que no la puede resolver, entonces el docente por más líder que sea no va a poder. (Docente 1, Parque Chacabuco)

En línea con lo expuesto anteriormente, este testimonio refleja la idea de la desconexión entre la teoría que sustenta las políticas de formación y la realidad a la que están expuestos los docentes. El contexto de vida vulnerable y precario de la gran mayoría de los estudiantes de esta escuela impacta en la labor del educador, quien tiene que manejar imponderables como situaciones emocionales de los estudiantes o necesidades básicas insatisfechas. Esta descripción docente evidencia una realidad escolar que excede ampliamente las competencias individuales y las habilidades blandas que promueve la literatura del liderazgo (Luci, 2016; Zangaro, 2010). El testimonio muestra cómo las condiciones materiales y sociales concretas –violencia doméstica y precariedad económica– configuran el trabajo pedagógico de manera determinante, dando lugar a la percepción por parte de los docentes de que la formación en liderazgo carece de utilidad cuando no viene acompañada de transformaciones estructurales en las

condiciones de vida de los estudiantes y en los recursos disponibles para las escuelas. Ante esto, no solo la formación en liderazgo no se presenta como una herramienta valorada para implementar en el trabajo docente, sino que es concebida como proveniente de un mundo empresarial que es completamente ajeno a la realidad escolar. Asimismo, las críticas hacia estas formaciones por parte de los docentes de dichas escuelas se relacionan con el vínculo de la gramática del liderazgo con el mundo empresarial:

Yo veo cursos que responden más a una lógica de *marketing* que tiene un fondo ideológico de no ser maestro sino ser el gestor de la clase, el líder de la clase. (Docente 2, Flores)

Y con respecto a lo del liderazgo siento que es algo más de *marketing* o empresarial. (Docente 1, Parque Chacabuco)

Estos testimonios revelan resistencias a la mercantilización educativa y pueden leerse, desde la teoría de los campos de Bourdieu (1990), como expresión de una lucha simbólica al interior del campo educativo. Los docentes perciben que las políticas de formación en liderazgo intentan imponer un capital ajeno –las habilidades gerenciales propias del campo económico– sobre el capital específico del campo educativo, que consiste en el saber pedagógico construido históricamente. Esta resistencia no es meramente ideológica, sino que representa una defensa de la autonomía relativa del campo educativo frente a la penetración de corrientes provenientes del campo económico. Cuando los docentes rechazan ser concebidos como “gestores” en lugar de “maestros”, están defendiendo la especificidad de su práctica profesional y resistiendo la reconfiguración de las relaciones de poder-saber que implicaría la adopción plena del discurso gerencial.

Por otro lado, la docente de la escuela de Villa Urquiza, a pesar de no haber realizado ninguna instancia formativa sobre liderazgo, valora positivamente su implementación dentro del aula:

E: ¿Tuviste alguna capacitación sobre el tema de liderazgo?

D: No, no tuve, desconozco bastante. Sí me parece que es necesaria la formación en liderazgo, claro que sí. Porque vos acá tenés 320 chicos y tenés un grupo de

25 docentes... Creo. Si no me estoy olvidando, 29. Entonces hay que formarse en eso. (Docente 4, Villa Urquiza)

Específicamente, dicha entrevistada concebía como necesarias las formaciones en liderazgo debido a la posibilidad que estas brindan de capacitarse en el trabajo en equipo. Esta cosmovisión se emparenta con las nociones del liderazgo distribuido desarrolladas en el marco teórico (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 2014), donde todos los integrantes de la escuela están interpelados a hacerse cargo del buen funcionamiento de la institución. Esto genera una noción más participativa o democrática que es valorada por esta entrevistada:

E: ¿Qué crees que te resultaría útil de las formaciones en liderazgo?

D: Yo creo que una formación más en equipo. El trabajo en equipo. Entender que no sea tanto lineal de uno, ¿no? De un superior, sino más horizontal. Creo que viene más por ahí. Y me parece que es mejor. (Docente 4, Villa Urquiza)

Este testimonio refleja la valoración de una gestión escolar que se distancia del autoritarismo y la verticalidad, en consonancia con el rechazo a la relación dominantes-dominados característico del nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Luci y Szlechter, 2014). La docente aprecia una organización institucional basada en la igualdad formal y el respeto por las visiones individuales, principios que la literatura gerencial identifica como centrales en el liderazgo contemporáneo.

Por otro lado, la docente entrevistada de la escuela de Lugano, señaló haber realizado varios cursos autoasistidos relacionados con la formación en liderazgo, brindados por la Escuela de Maestros. Esta entrevistada valoró positivamente dicha formación, dando cuenta de cómo le beneficia al realizar su labor en el aula:

Es decir, está bien que seas líder. Porque el líder es el que organiza y el que conduce al grupo en general. Pero después hay distintas formas de liderar. No tiene que ser autoritario. Tiene que ser como un poco más democrático. Es verdad que hay momentos que uno tiene que poner límites y no queda otra. Porque si sos medio

que no tenés carácter... Empiezan. Necesitas tener como una fuerza de liderazgo para que ellos te reconozcan como tal. (Docente 3, Lugano)

En este sentido, y en línea con la literatura sobre la temática expuesta previamente, el liderazgo se ve asociado a factores personales y actitudinales, los cuales al ser implementados repercuten en el vínculo entre el docente y el estudiante, de modo tal que podría implicar una mejora en la enseñanza:

E: O sea, si vos tuvieses que definir un liderazgo, ¿con qué características lo definirías?

D: Definiría como parte de... Digamos, necesitamos eso, además de poder llevar un grupo, poder liderar de una manera sana. Necesitas tener algo humano. Porque si no, es muy difícil. A mí me funciona siempre el vínculo. (Docente 3, Lugano)

A pesar de trabajar con poblaciones socialmente vulnerables similares a las de las escuelas de Parque Chacabuco y Flores, el testimonio de la maestra de Lugano difiere notoriamente de los esbozados por los docentes de aquellas instituciones. Este caso resulta particularmente significativo al evidenciar cómo la apropiación diferencial de las políticas de formación en liderazgo no responde linealmente a las condiciones socioeconómicas del contexto escolar, sino que puede estar mediada por trayectorias formativas individuales y disposiciones subjetivas específicas. El testimonio de esta maestra puede interpretarse como un caso donde la construcción del neosujeto (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010) penetró con mayor efectividad, configurando una subjetividad docente que internaliza la lógica de la autorresponsabilización por los resultados de aprendizaje. La docente atribuye a sus propias cualidades personales y actitudinales –el desarrollo de habilidades de liderazgo, la capacidad de establecer vínculos, el manejo democrático pero firme del grupo– la responsabilidad central sobre la mejora del proceso de aprendizaje. Esta perspectiva desplaza hacia el sujeto individual la carga de resolver mediante su propio esfuerzo y capacitación las tensiones estructurales del sistema educativo, operando así un mecanismo funcional a la gobernabilidad neoliberal (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010). En contraste con los docentes de Flores y Parque Chacabuco, quienes enfatizan los condicionantes contextuales de

vulnerabilidad que limitan el impacto de cualquier intervención pedagógica individual, esta maestra no problematiza explícitamente las condiciones materiales de vida de sus estudiantes como factor determinante de las trayectorias educativas.

Sin embargo, cabe señalar que la diferencia más significativa en cuanto a valoración de las formaciones en liderazgo se observa entre Villa Urquiza –población escolar de clase media/media alta– y las escuelas de sectores populares (Parque Chacabuco, Flores), más que entre Lugano y estas últimas. Esto sugiere que el contexto socioeconómico continúa siendo un factor relevante en las percepciones docentes, aunque no el único. El caso de Lugano, entonces, podría representar una excepción que amerita mayor indagación: ¿se trata efectivamente de un caso aislado de interpelación exitosa del neosujeto docente, o existen otros factores –biografía profesional, vínculos institucionales específicos, experiencias formativas previas– que explican esta apropiación diferencial? Esta pregunta queda abierta para futuras investigaciones que puedan profundizar en las condiciones bajo las cuales las políticas de formación en liderazgo logran o no permear las subjetividades y prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social.

4.2. *Percepciones sobre los saberes y cualidades directivos*

A la hora de indagar en las cualidades que los docentes valoran del equipo de conducción de las escuelas, encontramos muchas similitudes entre los entrevistados. En este sentido, observamos que todos conciben al acompañamiento, la escucha y la empatía como las cualidades más importantes que debe llevar a cabo el equipo directivo, en especial el/la director/a:

E: ¿Qué características tiene que tener un director para que una escuela funcione?

D: Y, la escucha primero que nada, porque nosotros siempre decimos, bueno, que uno puede saber un montón pero también tiene que estar en el aula y pensando, pensando en nuestro rol, ¿no? [...] y también todo el tiempo esto de estar atento a lo que nos pasa a nosotros también. Porque más allá de preguntarnos cómo vamos con la planificación, también nos pregunta cómo estamos nosotros, cómo

nos sentimos y eso para mí, eso a nosotros nos hace sentir muy acompañados”.

(Docente 1, Parque Chacabuco)

Al mismo tiempo, se valora positivamente que quien dirige la institución no sea autoritario, y que incorpore una lógica más democrática y horizontal en su conducción, rechazando la relación dominantes-dominados propia del modelo burocrático tradicional y promoviendo una igualdad formal en los vínculos institucionales (Boltanski y Chiapello, 2002; Luci y Szlechter, 2014). Podemos observar que estas cualidades –comunicación efectiva basada en la claridad, confianza, seguridad y escucha activa– son exactamente las que la literatura identifica como propias del liderazgo contemporáneo (Luci, 2016; De Gori, 2024; Saavedra-Mayorga, Sanabria y Smida, 2013). También se emparenta con el concepto de liderazgo distribuido o colaborativo (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 2014), que consiste en la participación de los directivos y los docentes en la toma de decisiones al interior de la institución y la consolidación de una responsabilidad compartida en torno al aprendizaje de los estudiantes:

E: Si tuvieras que definir el rol directivo en una imagen, ¿qué imagen utilizarías?

D: Bien. No sé, veo una ronda. Veo una ronda. Una ronda donde todos podemos opinar. (Docente 2, Flores)

E: Y si tuvieras que sintetizar con una imagen el cargo directivo, ¿cómo lo harías?
¿Qué imagen se te viene?

D: No sé, ahora se me ocurrió, viste, se me vino Diego [director] a la cabeza y se me vino esta mesa redonda que tiene Diego, ¿no? Esa... Un escritorio hermoso, grande, esto de un espacio para todos. (Docente 4, Villa Urquiza)

Aquí aparece una paradoja significativa: los docentes valoran exactamente las cualidades que el marco teórico identifica como propias del liderazgo, tales como la comunicación, escucha, empatía, horizontalidad y construcción de una visión compartida (Luci, 2016; Boltanski y Chiapello, 2002; De Gori, 2024), pero al mismo tiempo rechazan el término *liderazgo* cuando aparece explícitamente

vinculado a su origen empresarial. Esto sugiere una apropiación selectiva: se reconocen y valoran prácticas de gestión democrática y colaborativa (identificables como “liderazgo distribuido”), pero se rechaza la colonización simbólica del discurso empresarial en el campo educativo.

Las imágenes de “la ronda” y “la mesa redonda” que utilizan los docentes para imaginar la dirección escolar son reveladoras. Representan horizontalidad y participación, pero vale preguntarse: ¿es esto realmente distribución de poder o una forma sutil de distribuir responsabilidades (y culpas) sin distribuir autoridad real? Esta interrogación conecta con la perspectiva crítica de la gobernabilidad neoliberal desarrollada en el marco teórico. El liderazgo distribuido podría funcionar como mecanismo de responsabilización colectiva por los resultados, donde se transfieren responsabilidades a docentes sin modificar condiciones estructurales ni proveer recursos efectivos. Los docentes que mencionan que les “patean la pelota” parecen intuir esta transferencia de responsabilidad sin poder efectivo para transformar las condiciones de trabajo. Esta dinámica refleja lo que Boltanski y Chiapello (2002) identifican como la lógica del nuevo espíritu del capitalismo: la conformación de un sentido compartido que permite a los sujetos autoorganizarse y autorresponsabilizarse sin necesidad de órdenes explícitas, garantizando así un autogobierno funcional a los objetivos organizacionales. En el campo educativo, esto se traduciría en docentes que internalizan la responsabilidad por los resultados de aprendizaje sin que se modifiquen las condiciones materiales, los recursos disponibles o las estructuras de desigualdad que condicionan esos mismos resultados.

Finalmente, es importante señalar que mientras el marco teórico muestra el desplazamiento histórico del *saber hacer* técnico al *saber estar* actitudinal como capital valorado en organizaciones (Luci, 2016), los docentes reclaman reconocimiento de ambos: valoran las cualidades actitudinales en sus directivos pero también exigen que estos “estén en el aula” y comprendan la práctica docente concreta. Esto sugiere que en educación persiste una tensión irresuelta: ni el saber técnico-burocrático tradicional ni las habilidades blandas empresariales capturan plenamente la complejidad del saber pedagógico contextualizado que los docentes consideran necesario para gobernar legítimamente una institución escolar.

5. Conclusiones

El análisis de las percepciones docentes sobre las políticas de formación en liderazgo en CABA revela tensiones fundamentales entre la literatura gerencial que sustenta estas políticas y las lógicas propias del campo educativo. Los hallazgos muestran que existe una marcada distancia entre la retórica política que posicionó al liderazgo como pilar de la transformación educativa durante el gobierno de Macri (2015-2019) y las experiencias concretas de los docentes en las escuelas.

Se identifican tres tensiones principales que estructuran las percepciones docentes. En primer lugar, se evidencia una desconexión estructural entre las políticas diseñadas de forma generalizada y las realidades escolares heterogéneas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Los docentes de las escuelas que atienden a sectores populares señalan que las formaciones en liderazgo no contemplan los imponderables de la cotidianeidad escolar –violencia familiar, necesidades básicas insatisfechas, trayectorias educativas irregulares– que condicionan determinantemente su trabajo pedagógico. Esta desconexión puede interpretarse, desde Bourdieu (1990), como expresión de una lucha al interior del campo educativo: mientras los diseñadores de políticas ocupan posiciones legitimadas por un capital cultural institucionalizado y un saber técnico-académico, los docentes reclaman el reconocimiento de un capital específico vinculado al saber práctico. Esta distancia refleja disputas por la definición legítima de qué saberes cuentan como válidos para gobernar y transformar las instituciones escolares. En segundo lugar, se identifica un rechazo explícito al vocabulario y la gramática empresarial del liderazgo. Los docentes perciben estas formaciones como “marketing” proveniente de un mundo ajeno a la especificidad del trabajo pedagógico, resistiendo la colonización simbólica del discurso gerencial en el campo educativo. Esta resistencia representa una defensa de la autonomía relativa del campo educativo frente a la penetración de principios provenientes del campo económico. Cuando los docentes rechazan ser concebidos como “gestores” en lugar de “maestros”, están defendiendo la especificidad de su práctica profesional y resistiendo la reconfiguración de las relaciones de poder-saber que implicaría la adopción plena del discurso gerencial. En este sentido, la evidencia

empírica muestra que las políticas de formación en liderazgo no han logrado penetrar significativamente en las prácticas docentes, al menos en los contextos relevados, sugiriendo límites concretos a la imposición de lógicas empresariales en el campo educativo.

En tercer lugar, emerge una apropiación selectiva y paradójica: los docentes valoran en sus directivos exactamente aquellas cualidades que la literatura identifica como propias del liderazgo –comunicación efectiva, escucha activa, empatía, horizontalidad, construcción de visión compartida–, pero rechazan el término “liderazgo” cuando aparece explícitamente asociado a su origen gerencial. Esta paradoja revela un proceso complejo de resignificación: se reconocen y valoran prácticas de gestión democrática y colaborativa (identificables como “liderazgo distribuido”), pero se resiste la nomenclatura empresarial que las acompaña. Las imágenes de “la ronda” y “la mesa redonda” con las que los docentes imaginan la dirección escolar expresan aspiraciones de horizontalidad y participación, aunque cabe preguntarse si esto representa realmente distribución de poder o una forma sutil de distribuir responsabilidades sin distribuir autoridad real. Como señala el marco teórico desde la perspectiva de la gobernabilidad neoliberal (Laval y Dardot, 2015; Zangaro, 2010), el liderazgo distribuido podría funcionar como mecanismo de responsabilización colectiva por los resultados, donde se transfieren responsabilidades a docentes sin modificar condiciones estructurales ni proveer recursos efectivos. La percepción docente de que les “patean la pelota” parece intuir esta transferencia de responsabilidad sin poder efectivo para transformar las condiciones de trabajo.

El análisis también revela diferencias significativas según el contexto socioeconómico de las escuelas. Los docentes de instituciones que atienden a sectores populares (Parque Chacabuco, Flores) muestran un rechazo más contundente a las formaciones en liderazgo, enfatizando cómo las condiciones materiales de vida de sus estudiantes condicionan determinadamente cualquier intervención pedagógica individual, relativizando así la promesa de eficiencia basada en habilidades personales docentes. En contraste, la docente de Villa Urquiza –contexto de clase media– valora positivamente estas formaciones, asociándolas con el trabajo en equipo y una gestión más horizontal. El caso de Lugano representa una excepción que

amerita mayor indagación: a pesar de trabajar con población vulnerable similar a la de Parque Chacabuco y Flores, la docente entrevistada valoró positivamente las formaciones en liderazgo y evidenció una apropiación del discurso de la autorresponsabilización por los resultados de aprendizaje. Este caso sugiere que la penetración de las lógicas del neosujeto no responde mecánicamente a las condiciones socioeconómicas del contexto escolar, sino que puede estar mediada por trayectorias formativas individuales y disposiciones subjetivas específicas. Queda abierta la pregunta sobre si se trata de un caso aislado o si existen otros factores que explican estas apropiaciones diferenciales.

Estos hallazgos preliminares ameritan profundización en futuras investigaciones que amplíen la muestra, incorporen mayor diversidad de contextos escolares y profundicen en las condiciones bajo las cuales se producen apropiaciones, resistencias o resignificaciones de las políticas de liderazgo. Resulta necesario indagar con mayor profundidad en las trayectorias formativas y biografías profesionales que median la penetración diferencial de estas políticas, así como analizar las prácticas concretas en el aula para comprender si las resistencias discursivas se traducen efectivamente en resistencias prácticas.

Referencias

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2014). "Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional". En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61-103). RIL editores.
- Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). "El espíritu del capitalismo". En L. Boltanski y È. Chiapello. *El nuevo espíritu del capitalismo* (pp. 57-83). Akal.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). "Los campos como microcosmos relativamente autónomos". En *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 71-83). Nueva Visión.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). “La lógica de los campos”. En *Respuestas: Por una antropología reflexiva* (pp. 65-89). Grijalbo.
- De Gori, E. (2024). Liderazgos en América Latina. Travesías del orden. *e-I@tina*, 22(86), 24-41.
- Feldfeber, M. (2024). “La nueva gestión pública en la ‘revolución educativa’ del macrismo. Las políticas de formación docente en Argentina (2015-2019). En H. Monarca (coord.), *Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 240-263). Dykinson-Clacso.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2014). *Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprensión del proceso de mejora en escuelas profesionales de aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). “La fábrica del sujeto neoliberal”. En C. Laval y P. Dardot, *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal* (pp. 325-282). Gedisa.
- Luci, F. (2016). *La era de los managers: Hacer carrera en las grandes empresas*. Paidós.
- Luci, F. y Szlechter, D. (2014). La sociología del management en Argentina: debates para un campo en formación. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, 19(32), 113-156.
- Podestá, M. E. G. T. de y Abregú, M. V. (comps.). (2020). *Directores: Líderes en Acción. Transformando la escuela*. Aique Grupo Editor.
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Saavedra-Mayorga, J. J., Sanabria, M. y Smida, A. (2013). De la influencia al poder: elementos para una mirada foucaultiana al liderazgo. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 23(50), 17-33.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global. *Revista Educação y Sociedade*, 36(132), 599-622.

Weber, M. (1994). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (J. Medina Echavarría, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Trabajo y Sociedad*, 16(XV), 163-177.

Recepción: 15/11/2025

Aceptación: 18/03/2026

