

# El liderazgo educativo como política pública: perspectivas en disputa en el campo de la formación docente

**Myriam Feldfeber** | Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Nora Gluz** | Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento  
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto de Investigaciones en  
Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Lucrecia Rodrigo** | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Oeste -  
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Lucía Caride** | Departamento de Ciencias de la Educación - Instituto de Investigaciones en  
Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

En los últimos años, la transición desde un modelo de gobierno de los sistemas educativos caracterizado por estructuras jerárquicas y burocráticas hacia formas de gobernanza en redes más horizontales se ha consolidado como uno de los ejes centrales de la agenda global de reforma educativa. Esta transformación está profundamente vinculada a la narrativa de la Nueva Gestión Pública (NGP), la cual desplaza el enfoque desde el control administrativo tradicional hacia una gestión orientada a resultados, la eficiencia y la competitividad. Bajo este paradigma, el paso del gobierno a la gobernanza supone más que un cambio estructural; constituye una nueva forma de ejercicio del poder que combina mayores márgenes de autonomía institucional con mecanismos estrictos de rendición de cuentas (*accountability*) (Ball, 2012). En este escenario se traslada la responsabilidad del éxito educativo desde el Estado hacia las propias escuelas y sus directivos (Bolívar, 2009) y el liderazgo se gerencializa para alinear la libertad de acción de las instituciones con los estándares de desempeño (Verger y Normand, 2015). Esta transformación implica lo que Ball (2003) describe como una cultura de la “performatividad”, donde el líder educativo asume la responsabilidad de gestionar indicadores y resultados, mediando entre las presiones de competitividad del mercado y la realidad pedagógica del aula. Orientadas por una racionalidad gerencial asociada a la NGP, fundaciones (financiadas por grupos empresariales), actores del sector privado y funcionarios articulados en redes de política (Ball, 2008; Castellani, 2019; Feldfeber et al, 2018) han promovido el fortalecimiento del liderazgo como condición para la gobernabilidad y la modernización de los sistemas educativos.

Este enfoque centrado en el liderazgo cobró especial impulso a partir del movimiento de escuelas eficaces y mejora escolar. Informes de la OCDE y de la consultora McKinsey (2024) lo ubican como el segundo factor intraescolar más relevante para el logro de aprendizajes, después de la enseñanza. En la misma línea, distintos organismos internacionales y regionales (OCDE, Banco Mundial, OEI y OREALC/UNESCO) lo presentan como una pieza clave para la mejora sistémica. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/2025

de la UNESCO, por ejemplo, delimita los rasgos de un “buen liderazgo” y analiza su impacto en los resultados escolares, mientras que en América Latina se impulsa la promoción del liderazgo distribuido al subrayar la colaboración y la responsabilidad compartida como condiciones del éxito educativo (Organización de Estados Iberoamericanos, 2025). En todos los casos, el liderazgo se presenta como una respuesta técnica a problemas definidos en términos de eficacia, competencias y rendimiento individual, relegando otras dimensiones históricamente constitutivas del trabajo docente ancladas en su dimensión colectiva, política e institucional. La figura del docente líder se sustenta sobre atributos personales como la iniciativa, el emprendedurismo y la innovación.

Estos cambios pueden interpretarse como parte de una reconfiguración social más amplia en las formas de regulación de la educación bajo la racionalidad neoliberal (Laval y Dardot, 2013) en el marco del avance de tendencias privatizadoras que desplazan el derecho a la educación por el derecho al aprendizaje, y en las que la evaluación y la medición de resultados ocupan un lugar central (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). Estas tendencias se materializan en políticas públicas que tienden a reorientar la educación hacia las demandas del mercado, promoviendo transformaciones en las prácticas escolares bajo el imperativo de la eficiencia y la productividad, la autoevaluación permanente y la adaptación a contextos de competencia e incertidumbre. La problematización de estas dinámicas permite comprender los procesos contemporáneos de recomposición de la hegemonía en el capitalismo financiarizado y las transformaciones en los mecanismos de control social y gobierno de las poblaciones. Este fenómeno tiene su origen en la década de los setenta y se inscribe en la crisis del modelo fordista-burocrático y la búsqueda de nuevas condiciones para la acumulación de la ganancia. En ese contexto, las organizaciones empresariales promovieron formas flexibles de gestión sustituyendo la regulación externa del trabajo por la interiorización de los imperativos productivos, intensificando el autogobierno de los trabajadores como estrategia de explotación basada en la movilización permanente de sus disposiciones subjetivas, habilidades comunicativas y atributos personales (Boltanski y Chiapello, 2002). La escuela no es ajena a estas transformaciones. La autoridad pedagógica pierde centralidad en nombre del liderazgo en sus múltiples formulaciones (pedagógico, colaborativo, transformacional, entre otras muchas adjetivaciones), lo que implica una profunda reestructuración del trabajo docente vinculada a la producción de subjetividades “empresarias de sí mismas”, que priorizan la dimensión técnica y de gestión por sobre las dimensiones política, ética y reflexiva de la profesión (Brown, 2016). No se trata de cambios aislados, sino que expresan nuevas modulaciones de la dominación en el marco del capitalismo contemporáneo.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) constituye un caso paradigmático para el estudio de estas transformaciones y una de las jurisdicciones donde la formación en liderazgo se ha institucionalizado en diferentes áreas de gobierno. Ello se debe a que la Ciudad fue el ámbito territorial de consolidación de la nueva derecha argentina a partir del triunfo electoral del Partido Propuesta Republicana (PRO) en 2007 (Vommaro y Morresi, 2015) y funcionó como un laboratorio de innovación de políticas posteriormente implementadas a escala nacional (Romualdo, 2022). Muchos de sus funcionarios transitaron entre una y otra escala de la gestión pública instaurando progresivamente un gobierno de CEOs, managers y personalidades del mundo empresarial. Desde allí impulsaron transformaciones en la estructura del gobierno y en las políticas orientadas por los principios de la NGP.

En base a estos puntos de partida, indagamos en los programas implementados desde 2015 en CABA no sólo para comprender la emergencia y consolidación de esta tendencia, sino también para analizar el liderazgo como un dispositivo de regulación del trabajo docente y de producción de subjetividades. En este escrito nos focalizaremos en la institucionalización del liderazgo a través de la formación docente.

## › La institucionalización de la formación docente en liderazgo

A partir de 2015, la CABA ha promovido transformaciones significativas en la regulación del trabajo docente y en la formación continua. Este proceso se ha materializado mediante una serie de cambios normativos, reformas en la carrera docente, modificaciones en la estructura institucional, así como en la implementación de instancias específicas de formación orientadas al desarrollo del liderazgo.

El liderazgo adquirió centralidad como categoría organizadora de la política de formación de equipos directivos impulsada por la Escuela de Maestros desde 2017, en el marco de una estrategia de profesionalización orientada al desarrollo de competencias gerenciales. Entre los antecedentes, hacia finales de la primera década del siglo XXI, comienza a visibilizarse su injerencia en la formación continua, inicialmente orientada, por un lado, a directoras/es y supervisoras/es y, por otro, a la incorporación de nuevos roles institucionales, como el denominado “co-docente”. El programa Liderazgo para la Transformación Educativa, implementado en convenio con la Fundación Varkey en 2017, consolidó al liderazgo como instancia de formación para el acceso a cargos directivos. Su objetivo fue fortalecer la gestión institucional y pedagógica, promoviendo la formación de líderes capaces de potenciar el “capital humano” y alinear las metas escolares con los objetivos del sistema. En esta misma dirección se inscribió el programa de la Universidad de San Andrés, “Directores Líderes en acción” que comenzó a través de una licitación con el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 2012. La fundación Varkey además, impulsó la formación de co-docentes, profesionales sin titulación docente que acceden a instancias de capacitación en liderazgo y acompañamiento especializado mientras se desempeñan en escuelas situadas en contextos desfavorecidos. Estas propuestas formativas se alinean con las lógicas de un capitalismo flexible que requiere competitividad, capacidad de adaptación al cambio constante e innovación continua, en un mercado caracterizado por ritmos de transformación cada vez más acelerados (Boltansky y Chiapello, 2002). En este marco, se promueve un modelo de conducción escolar próximo a la gestión empresarial orientado principalmente al logro de resultados, la rendición de cuentas y la evaluación constante.

Otro de los antecedentes es el programa Directivos en Práctica (2016) impulsado por la Escuela de Maestros, que fortaleció la formación continua de los equipos de conducción promoviendo competencias de liderazgo y gestión orientadas a la articulación del sistema y a la mejora continua de los aprendizajes. En esta línea, en 2021 se reformuló el curso obligatorio de ascenso, que se integró al Sistema de Formación Permanente y reforzó el énfasis en las competencias de liderazgo pedagógico, gestión estratégica de las instituciones, uso de datos e incorporación de tecnologías digitales.

En 2022, la Legislatura de la Ciudad aprobó la reforma del Estatuto Docente (Ley 6.544 y Decreto 209/2022), presentada como parte de una estrategia de profesionalización y jerarquización de la carrera. La modificación redefinió la relación entre formación, trayectoria y desempeño mediante la incorporación de la “carrera horizontal” y la reconfiguración del sistema de puntajes, que pasó a otorgar centralidad a la formación especializada en liderazgo, que se integró como una de las líneas obligatorias en los cursos de ascenso.

Todos estos cambios evidencian la institucionalización de la lógica managerial mediante la incorporación del liderazgo como saber obligatorio para la gestión de las instituciones educativas. Esta reorientación no solo introduce nuevos lenguajes, sino que consolida dispositivos de regulación sustentados en atributos y competencias individuales, en detrimento de las normas estatutarias, al tiempo que los saberes gerenciales adquieren mayor centralidad que los conocimientos pedagógicos. Esta impronta tiene su correlato en las transformaciones de

la arquitectura de la cartera educativa, particularmente a partir de la creación de las Gerencias y Subgerencias Operativas (Decreto N° 335/GCBA/11), que sustituyeron a las direcciones y subdirecciones en el organigrama ministerial (Gluz, Romualdo y Bardin, 2024).

### › El liderazgo pedagógico y la individualización de los problemas educativos

Los contenidos de las propuestas formativas mencionadas promueven la figura del docente líder, concebido como un agente individual de cambio responsable de mejorar los resultados educativos, gestionar su propio desarrollo profesional y contribuir a la eficacia institucional. Esta concepción del trabajo docente centrada en atributos individuales, que invisibiliza las condiciones institucionales y estructurales y sobreestima las capacidades personales, se articula con una tendencia más amplia a individualizar los problemas educativos. O en otros términos: brindar soluciones biográficas —el liderazgo— a problemas estructurales. Se trata de discursos y políticas centradas en el “yo” como recurso de gobierno de las personas que se articulan en el campo educativo con narrativas sobre la “transformación de la educación” entendida como un proceso de autorrealización individual de docentes y estudiantes. En consecuencia, se corre el foco de los saberes específicos y los conocimientos técnicos —considerados rápidamente obsoletos ante la aceleración y volatilidad del mercado— hacia la valorización de atributos personales y disposiciones subjetivas orientadas a la adaptación permanente en contextos de incertidumbre. Así, en escenarios signados por la ausencia de planificación de largo plazo, las instituciones son interpeladas a reinventarse e innovar de manera continua, pero desde la voluntad y la iniciativa de los individuos responsables de su conducción y sostenimiento.

De este modo, dimensiones como el trabajo, la mejora escolar y la autorrealización se entrelazan como expresiones de un poder que coloniza la conciencia del sujeto. En este escenario, la función directiva trasciende la mera coordinación basada en su posición estatutaria y el saber técnico que posibilitó el ascenso; por el contrario, se reconfigura en una forma de gestión que busca imponer visiones y “contagiar” entusiasmo. El objetivo es garantizar la adhesión de los trabajadores —ahora considerados “equipo”— a un conjunto de premisas comunes, apelando a las competencias personales sin la necesidad de utilizar la coerción ni remitir a la autoridad formal. No se trata de una posición de coordinación sino de la instauración del “liderazgo” como tecnología de gobierno.

Este recorrido nos permite afirmar que el análisis del liderazgo en la formación docente constituye una vía privilegiada para comprender las transformaciones contemporáneas en las formas de regulación del trabajo docente, la reconfiguración de la identidad profesional y las nuevas formas de gobierno de la educación. El estudio de las trayectorias políticas de la formación de liderazgo en la Ciudad de Buenos Aires pone de relieve que estos procesos no se desarrollan de manera homogénea ni exenta de tensiones. Es por ello que en la investigación indagamos cómo directivos y docentes participan activamente en la interpretación y resignificación de estas políticas, para dar cuenta del carácter conflictivo de las transformaciones en curso que se inscriben en la historia del sistema y de sus instituciones, de los actores y de sus luchas.

## › Referencias

- › Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- › Ball, S. J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56(4), 747–765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>
- › Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- › Bolívar, A. (2009). La autonomía de centros escolares en España: Entre la estructura administrativa y la gobernanza democrática. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41–76.
- › Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- › Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- › Castellani, A. (2019). ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? *Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015–2018)*. Observatorio de las Elites, CITRA.
- › 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)*. Ediciones CTERA.
- › Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Ediciones CTERA.
- › Gluz, N., Romualdo, V. y Bardín, I. (2024). ¿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 el III Encuentro Internacional de Educación, UNICEN.
- › Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- › McKinsey Company. (2024). *Park & sustain: How all of the world's school systems can improve learning at scale*. McKinsey & Company.
- › Organización de Estados Iberoamericanos. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación*. OEI.
- › Romualdo, R. (2022). *Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo: Reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario, 2006–2019* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- › Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- › Vommaro, G. y Morresi, S. (2015). *Hagamos equipo: PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina*. UNGS.