

Álvarez Sepúlveda, H. A., y Benoit Ríos, C. G. (2025). Liderazgo pedagógico y administrativo en tensión: ¿complementariedad necesaria o conflicto estructural? En M. Díaz Fernández (Coord), *Gestión Efectiva. Enfoques Diversos y Retos de la Administración en el Siglo XXI (Volumen III)*. (pp. 24-37). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.317.c579>



Capítulo 1

Liderazgo pedagógico y administrativo en tensión: ¿complementariedad necesaria o conflicto estructural?

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

Este ensayo aborda la tensión entre el liderazgo pedagógico y el liderazgo administrativo en los establecimientos escolares actuales, cuestionando la dicotomía tradicional que los separa. El objetivo es problematizar esta división y argumentar que ambas dimensiones deben articularse estratégicamente para fortalecer el rol directivo y mejorar la calidad educativa. El presente ensayo se fundamentó en una revisión de alcance de literatura especializada y se realizó bajo el método inductivo, el paradigma humanista, con enfoque cualitativo, tipo interpretativo, y el diseño narrativo de tópico. Los hallazgos evidencian que las políticas de accountability, la fragmentación institucional y la formación directiva centrada en el ámbito administrativo dificultan una integración efectiva. Se propone avanzar hacia modelos híbridos e integradores de liderazgo, con formación situada y visión pedagógica. Se concluye que la superación de esta tensión estructural es clave para construir comunidades escolares democráticas, reflexivas y orientadas a la justicia educativa.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; Gestión educativa; Liderazgo directivo; Tensión organizacional; Políticas escolares.

Introducción

¿Qué tipo de liderazgo requieren hoy las escuelas de Occidente, especialmente las de países latinoamericanos, para enfrentar los desafíos de una educación más inclusiva, equitativa y transformadora? ¿Cómo pueden los equipos directivos conciliar el enfoque pedagógico con las múltiples exigencias administrativas impuestas por el sistema escolar? Estas interrogantes se tornan urgentes en contextos educativos tensionados por la burocratización, la fragmentación de funciones, la presión por resultados estandarizados y la constante demanda de rendición de cuentas. Lejos de ser una preocupación secundaria, la forma en que se ejerce el liderazgo escolar afecta directamente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el clima organizacional, la cohesión del equipo docente y la orientación ética del proyecto institucional (Bolívar, 2010; Valdés, 2025).

Tradicionalmente, se ha establecido una diferenciación conceptual entre liderazgo pedagógico y liderazgo administrativo. El primero se enfoca en la mejora continua del aprendizaje, la supervisión de la práctica docente, el acompañamiento profesional y la construcción de comunidades educativas centradas en el saber. En contraste, el liderazgo administrativo se ha asociado a la gestión de recursos, al cumplimiento normativo, a la organización institucional y a la relación con los marcos regulatorios impuestos por los sistemas escolares. No obstante, en la práctica cotidiana ambos dominios están profundamente entrelazados, y su desconexión puede derivar en una gestión fragmentada, ineficiente o pedagógicamente débil (Hallinger, 2005; Robinson, 2008; Rojas y Carrasco, 2021).

Desde esta perspectiva, resulta indispensable problematizar la dicotomía instalada entre ambas formas de liderazgo y preguntarse: ¿es viable separar en la práctica el liderazgo técnico-administrativo del liderazgo educativo-formativo? ¿O más bien estamos ante una tensión estructural que debe ser gestionada creativamente desde un enfoque integrador? Este ensayo propone una mirada crítica sobre esta tensión, argumentando que más que dimensiones opuestas, el liderazgo pedagógico y el administrativo son componentes interdependientes del rol directivo, cuya articulación estratégica puede convertirse en una oportunidad para renovar los sentidos del liderazgo escolar en el siglo XXI. A través del análisis crítico de esta relación, se busca comprender sus implicancias en el funcionamiento institucional, en la identidad profesional de los líderes escolares y en la orientación formativa de las comunidades educativas.

Metodológicamente, este ensayo se basa en una revisión de alcance de literatura especializada sobre liderazgo escolar. Para ello, se analizaron artículos y documentos disponibles en bases de datos como Scielo, Scopus, Web of Science y Google Académico, utilizando conceptos clave como liderazgo pedagógico,

liderazgo administrativo, gestión educativa, formación directiva y políticas de accountability. El estudio se inscribe en el método inductivo y en el paradigma humanista, adoptando un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y crítico, junto con un diseño narrativo de tópico. Esta perspectiva permite abordar de manera contextualizada y reflexiva la tensión entre las dimensiones pedagógica y administrativa del liderazgo, con una orientación hacia la transformación educativa.

Dos lógicas de liderazgo en tensión

El liderazgo pedagógico ha sido ampliamente promovido en la bibliografía especializada como el eje articulador de una gestión escolar orientada al aprendizaje, la equidad y la mejora continua (Hallinger, 2003; Robinson, 2008; Bolívar, 2010; Valdés, 2025). Este enfoque reconoce que el principal impacto del liderazgo escolar sobre los resultados educativos se produce cuando los equipos directivos ejercen una influencia directa en la enseñanza, apoyan el desarrollo profesional docente, promueven el trabajo colaborativo y movilizan visiones pedagógicas compartidas (Leithwood et al., 2006; Guerrero et al., 2022). Bajo esta lógica, los líderes escolares asumen un rol formativo, no solo administrativo, y se convierten en agentes estratégicos de transformación del sistema educativo desde la base.

Sin embargo, en la realidad cotidiana de los establecimientos escolares, este ideal convive con una dimensión organizacional que no puede ser ignorada. El liderazgo administrativo responde a exigencias de planificación, gestión de recursos humanos y financieros, cumplimiento de normativas, supervisión de procesos internos y respuesta oportuna a los requerimientos de los organismos reguladores. Estas demandas, muchas veces impuestas por marcos de accountability externos, generan una sobrecarga burocrática que puede desplazar el foco pedagógico y debilitar el compromiso educativo de los directivos.

La convivencia de estas dos lógicas plantea una tensión no menor: mientras el liderazgo pedagógico está orientado al desarrollo de capacidades institucionales, al acompañamiento del quehacer docente y al fortalecimiento del proyecto educativo, el liderazgo administrativo tiende a reforzar la lógica del control, la eficiencia y la estandarización de procesos. Esta dualidad puede generar un conflicto de prioridades y de identidades profesionales, especialmente cuando las estructuras del sistema no favorecen la integración equilibrada de ambas dimensiones.

En este contexto, cabe preguntarse: ¿qué tipo de equilibrio es posible —y deseable— entre liderazgo pedagógico y liderazgo administrativo? ¿Puede un

equipo directivo sostener una visión pedagógica sólida sin ser cooptado por la lógica del cumplimiento normativo y la gestión burocrática? ¿Qué factores del diseño institucional y del entorno político-educativo condicionan la articulación o la disociación entre ambas formas de liderazgo?

La evidencia comparada sugiere que, en muchos casos, esta tensión no es solo funcional sino estructural, es decir, responde a modelos de gobernanza educativa que segmentan la toma de decisiones, desprofesionalizan la función directiva y subordinan el liderazgo escolar a mecanismos de evaluación externa (Ball, 2003; OECD, 2013; Camacho et al., 2024). Esta situación provoca una fragmentación del rol que afecta tanto el sentido del trabajo directivo como la calidad de los procesos formativos en el interior de las escuelas.

En consecuencia, la tensión entre el liderazgo pedagógico y el administrativo no debe entenderse únicamente como un problema de organización interna, sino como una manifestación concreta de las contradicciones estructurales del sistema educativo actual. Esta tensión interpela tanto a los equipos directivos como a las políticas de formación, los marcos regulatorios y la cultura institucional que delimita las posibilidades reales del liderazgo escolar.

Políticas de accountability y reforzamiento del sesgo administrativo

La implementación de políticas educativas centradas en estándares, indicadores y metas ha transformado profundamente el escenario en el que operan los equipos directivos escolares. En lugar de promover una cultura organizacional centrada en el aprendizaje profundo, estas políticas han contribuido a desplazar el eje del liderazgo escolar hacia el cumplimiento de metas cuantificables, evaluaciones estandarizadas y resultados de desempeño (Ball, 2003; Rojas y Carrasco, 2021). Como resultado, la función directiva se ve crecientemente absorbida por una lógica de rendimiento, eficiencia y control, en la que el cumplimiento administrativo prevalece por sobre la orientación pedagógica.

En las sociedades occidentales, especialmente en América Latina, diversos estudios (Ozga, 2009; Lingard et al., 2013; Guerrero et al., 2022), han advertido que el auge de la rendición de cuentas (accountability) ha provocado una “tecnocratización” del liderazgo escolar, en la cual los directores y directoras dejan de ser figuras pedagógicas para convertirse en gestores de datos y responsables de resultados. Este problema ha generado una paradoja fundamental: mientras se exigen mayores niveles de liderazgo pedagógico, las condiciones institucionales limitan su ejercicio efectivo, debilitando el margen de acción profesional de quienes lideran las escuelas.

En este contexto, cabe plantear preguntas cruciales: ¿Qué consecuencias tiene esta lógica sobre la autonomía de juicio de los líderes escolares? ¿Hasta qué punto se ven forzados a priorizar indicadores por sobre procesos formativos genuinos? ¿Cuál es el impacto de esta presión evaluativa en la construcción de su identidad profesional?

Camacho et al. (2024), sostienen que la imposición de un enfoque gerencial ha erosionado la capacidad de los directivos para actuar como líderes reflexivos, favoreciendo en cambio una cultura organizacional basada en el cumplimiento de metas externas más que en el fortalecimiento del proyecto educativo institucional. A esto se suma la carga administrativa creciente, que limita los espacios para la innovación, el acompañamiento docente y la generación de comunidades profesionales de aprendizaje.

A nivel simbólico, esta lógica ha modificado incluso las representaciones sobre lo que significa “ser un buen líder escolar”. En la mayoría de los sistemas educativos, el “éxito” de un directivo se mide por su capacidad de responder eficientemente a las demandas del sistema, más que por su visión pedagógica o su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes (Valdés y Fardella, 2024; Valdés, 2025). En palabras de Ball (2012), esto configura una “subjetividad performativa”, donde los líderes internalizan la lógica del rendimiento y ajustan sus prácticas para responder a expectativas externas, incluso cuando estas entran en conflicto con sus convicciones profesionales.

Por tanto, no se trata solo de una transformación funcional del liderazgo escolar, sino también de un cambio identitario y ético. La pregunta de fondo que emerge es si es posible sostener un liderazgo educativo auténtico en contextos de alta presión institucional. ¿Cómo reconfigurar los marcos de accountability para que fortalezcan —y no socaven— la misión pedagógica de las escuelas?

Algunas propuestas apuntan a desarrollar modelos de “accountability inteligente” (Darling, 2010; Bolívar, 2016), basados en la confianza profesional, el juicio experto y la mejora continua, más que en la fiscalización externa. Ello implica reorientar las políticas de evaluación para que sean herramientas de desarrollo institucional y no mecanismos de control punitivo. Desde esta perspectiva, el liderazgo escolar no puede ser reducido a una función de administración eficiente, sino que debe ser comprendido como una práctica ética, política y pedagógica que exige condiciones institucionales favorables para su ejercicio pleno.

Hacia modelos integradores: el desafío de lo híbrido

Frente a la tensión estructural entre las dimensiones pedagógica y administrativa del liderazgo escolar, la investigación reciente (OECD, 2013;

Bolívar, 2016; Camacho et al., 2024; Valdés, 2025), ha enfatizado la necesidad de transitar hacia modelos integradores que superen la dicotomía tradicional y reconozcan su interdependencia. Desde esta perspectiva, un liderazgo efectivo no emerge de la primacía de una lógica sobre otra, sino de su articulación estratégica, situada y coherente con el proyecto educativo institucional. No se trata de buscar un equilibrio neutro, sino de promover una síntesis creativa que asuma la complejidad del rol directivo en contextos educativos cada vez más demandantes y cambiantes.

Esta integración no ocurre de forma espontánea. Exige un conjunto de capacidades específicas que combinan la visión pedagógica, la gestión de personas, la planificación estratégica, el liderazgo ético y la gobernanza democrática. El directivo escolar debe ser capaz de liderar procesos de mejora, acompañar el desarrollo docente, interpretar normativas, administrar recursos con eficiencia, gestionar conflictos, comunicar con claridad y sostener el sentido formativo del proyecto institucional (Leithwood et al., 2006; Bolívar, 2010). Esta polivalencia ha sido descrita como una “capacidad híbrida”, que integra conocimientos técnicos, sensibilidad pedagógica, pensamiento estratégico y empatía interpersonal.

En este marco, uno de los enfoques más influyentes ha sido el del liderazgo distribuido (Spillane, 2006; Valdés y Fardella, 2024), el cual plantea que el liderazgo no debe concentrarse exclusivamente en la figura del director o directora, sino que debe ser entendido como una práctica social compartida, situada y relacional. En lugar de un liderazgo unipersonal y vertical, Valdés (2025), propone una arquitectura organizativa donde distintos actores —equipos de ciclo, coordinadores pedagógicos, jefes de UTP y docentes líderes— asumen roles estratégicos complementarios, contribuyendo a una cultura institucional colaborativa y sostenible. Esta concepción permite descentralizar el poder, aumentar la capacidad de respuesta del establecimiento y evitar la sobrecarga del liderazgo individual.

El liderazgo distribuido no implica una delegación funcional de tareas, sino una redistribución inteligente del liderazgo pedagógico, basada en el reconocimiento del conocimiento situado y la experiencia profesional de los distintos miembros del equipo educativo (Harris, 2014). En contextos complejos, donde los desafíos son múltiples y dinámicos, esta perspectiva resulta especialmente pertinente: permite movilizar saberes diversos, ampliar la base de la toma de decisiones y construir comunidades escolares más resilientes y adaptativas.

A partir de esta perspectiva, surge una pregunta fundamental: ¿cómo formar líderes escolares capaces de conjugar visión pedagógica con eficacia organizacional sin caer en el agotamiento profesional ni en la fragmentación de su rol? Esta interrogante remite a un tema clave en la política educativa: la formación

y el desarrollo profesional de los equipos directivos. Tal como advierten Valdés y Guerra (2023), muchos programas de formación inicial de directivos siguen enfatizando los aspectos legales, administrativos y procedimentales, dejando en un segundo plano las competencias pedagógicas, las habilidades relacionales y la reflexión ética sobre la función educativa del liderazgo.

De igual forma, autores como Day y Gu (2010), Lara et al. (2024) y González y Figueroa (2024), han alertado sobre el riesgo del desgaste profesional derivado de una concepción del liderazgo como práctica heroica e individualizada. Sin mecanismos de apoyo, acompañamiento y redistribución de responsabilidades, los líderes escolares enfrentan altos niveles de estrés, precariedad emocional y desalineación entre expectativas institucionales y posibilidades reales de acción. Esta tensión estructural puede traducirse en abandono del cargo, pérdida de sentido profesional o desincentivo para asumir roles directivos.

Por ello, avanzar hacia modelos de liderazgo integrador requiere no solo un cambio conceptual, sino también transformaciones estructurales en los sistemas escolares: rediseño de los marcos normativos, fortalecimiento de los equipos de apoyo, reconocimiento de los liderazgos intermedios, formación continua situada y generación de culturas colaborativas al interior de los establecimientos. Solo bajo estas condiciones puede el liderazgo escolar dejar de ser un ejercicio de supervivencia para convertirse en una práctica profesional reflexiva, colectiva y orientada a la justicia educativa.

Formación directiva y tensiones no resueltas

Uno de los factores más determinantes en la configuración del liderazgo escolar es, sin duda, la formación que reciben quienes asumen cargos directivos. La evidencia teórica y empírica (Guerrero et al., 2022; Valdés y Guerra, 2023; González y Figueroa, 2024), señala que muchos programas de formación inicial y continua para líderes escolares, tanto en Chile como en otros países de América Latina, siguen centrando su enfoque en competencias administrativas, normativas y procedimentales, en detrimento de las dimensiones pedagógicas, éticas y relacionales del rol. Este sesgo formativo no solo refleja una determinada concepción de liderazgo, sino que también contribuye activamente a su reproducción, moldeando expectativas, prácticas y criterios de desempeño.

La hegemonía de un modelo técnico-racional en la formación directiva favorece una comprensión del liderazgo como capacidad de gestión eficiente y cumplimiento normativo, postergando el desarrollo de habilidades críticas para el acompañamiento docente, la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje y la conducción de procesos de mejora institucional. Tal como advierte

Bolívar (2010), este enfoque restringe el liderazgo a una lógica instrumental, desconectada del horizonte educativo y formativo que debería orientar a toda institución escolar.

Esta orientación limitada plantea importantes interrogantes: ¿qué tipo de liderazgo están promoviendo los sistemas escolares a través de sus dispositivos de formación? ¿Cuál es el modelo de “buena dirección” que se instala como deseable o legítimo en la práctica institucional? ¿En qué medida estos imaginarios contribuyen a sostener o transformar las dinámicas escolares existentes?

Desde una mirada crítica, la formación directiva debe entenderse como un campo atravesado por disputas ideológicas, más que como un espacio neutro o técnico. En este escenario, se configuran y naturalizan determinados modelos de autoridad, gestión y liderazgo que responden a intereses y visiones específicas del sistema educativo. Las políticas de formación, en consecuencia, no se limitan a capacitar individuos, sino que contribuyen a la producción de subjetividades profesionales alineadas con marcos normativos, dispositivos de control y concepciones funcionalistas de la escuela como organización.

En este sentido, según González y Figueroa (2024), resulta urgente revisar los marcos curriculares de la formación de líderes escolares para promover una comprensión más integral, ética y pedagógica del liderazgo. Esta premisa implica revalorizar la dimensión política del rol, entendida no como militancia partidaria, sino como capacidad de leer críticamente el contexto, tomar decisiones estratégicas orientadas a la equidad y movilizar a la comunidad educativa en torno a un proyecto transformador.

Asimismo, es necesario incorporar perspectivas interdisciplinarias y enfoques reflexivos que fortalezcan la agencia profesional de los directivos, desarrollen su pensamiento crítico y expandan su comprensión sobre los efectos del poder en las prácticas escolares. Solo así será posible formar líderes capaces de articular visión pedagógica y eficacia organizacional, sin quedar atrapados en la lógica fragmentada que ha caracterizado históricamente al liderazgo escolar.

Por ello, como plantean Guerrero et al. (2022), se propone avanzar hacia modelos de formación situados, colaborativos y sostenidos en el tiempo, que integren teoría y práctica, favorezcan el aprendizaje entre pares y generen espacios de reflexión sobre las propias creencias, experiencias y desafíos del ejercicio directivo. En efecto, la tarea es formar líderes no para adaptarse al sistema, sino para transformarlo desde dentro, con convicción pedagógica, conciencia crítica y compromiso ético.

Conclusión

La tensión entre liderazgo pedagógico y liderazgo administrativo no es una oposición natural ni un dilema irresoluble, sino una manifestación concreta de estructuras escolares y marcos políticos que han fragmentado históricamente el rol del liderazgo escolar. Esta división responde a lógicas institucionales que priorizan la eficiencia, el cumplimiento normativo y la rendición de cuentas, muchas veces en detrimento del sentido formativo y ético que debería orientar a toda institución educativa. En este contexto, comprender y problematizar esta tensión se vuelve indispensable para repensar la dirección escolar desde una perspectiva transformadora.

Si bien ambas dimensiones del liderazgo —la pedagógica y la administrativa— obedecen a racionalidades distintas, su articulación no solo es posible, sino urgente. Un liderazgo que logra conjugar visión pedagógica, capacidad de gestión y sensibilidad institucional puede incidir significativamente en la calidad del aprendizaje, en el fortalecimiento de la cultura profesional docente y en el desarrollo de comunidades educativas más justas y reflexivas. En cambio, la persistencia de un modelo fragmentado genera efectos adversos: sobrecarga directiva, desgaste profesional, prácticas escolares desarticuladas y pérdida de sentido pedagógico en las decisiones estratégicas.

Superar esta dicotomía exige acciones simultáneas en tres niveles: el político, el institucional y el formativo. A nivel político, se requieren marcos regulatorios que reconozcan la complejidad del liderazgo escolar, evitando la excesiva burocratización y promoviendo una cultura de confianza profesional más que de fiscalización tecnocrática. A nivel institucional, es necesario fortalecer estructuras de apoyo que redistribuyan las responsabilidades del liderazgo, favorezcan el trabajo colaborativo y garanticen tiempos y condiciones para el ejercicio pedagógico del rol directivo. Y en el plano formativo, urge revisar profundamente los programas de formación de líderes escolares, para que dejen de reproducir modelos técnico-instrumentales y avancen hacia propuestas integradoras, críticas y situadas.

El desafío, entonces, no es elegir entre uno u otro tipo de liderazgo, sino construir las condiciones institucionales, pedagógicas y políticas que permitan su integración coherente, contextualizada y sostenida. Ello implica reconocer que el liderazgo escolar no es una función neutra ni simplemente operativa, sino

una práctica profundamente política, que incide en la orientación curricular, en la justicia educativa y en el tipo de ciudadanía que las escuelas son capaces de formar.

En un contexto actual atravesado por la incertidumbre, la fragmentación social y la necesidad de reconfigurar el sentido de la educación, el liderazgo escolar adquiere un papel fundamental: no se trata solo de gestionar lo existente, sino de imaginar y construir alternativas pedagógicas que restituyan a la escuela su rol como espacio de cuidado, conocimiento y transformación. De este modo, solo desde una concepción amplia, articulada y comprometida del liderazgo, será posible avanzar hacia comunidades educativas centradas en el aprendizaje, la equidad y la esperanza.

Referencias

- Ball, S. (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. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- 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. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313. <http://dx.doi.org/10.18222/ae.voix.3812>
- Camacho, D., Encalada, B., Ponce, D., Orozco, S., y Pincay, M. (2024). Liderazgo educativo distribuido: Un enfoque colaborativo para mejorar el rendimiento escolar y la innovación pedagógica. *Revista Social Fronteriza*, 4(5). [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)469](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)469)
- Darling, L. (2010). *Performance counts: Assessment systems that support high-quality learning*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- González, C., y Figueroa, G. (2024). Praxis de gestión del liderazgo del equipo directivo para implementar el trabajo colaborativo entre docentes. *Revista Saberes Educativos*, (13), 1-31. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2024.75437>
- Guerrero, M., Osorio, E., Altamirano, M., y Peralta, E. (2022). Políticas de accountability: Tensiones y dificultades en la gestión escolar, una revisión bibliográfica. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (83), 207-240. <https://doi.org/10.69733/clad.ryd.n83.a274>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. Corwin.
- Lara, C., Sánchez, B., y Fernández, F. (2024). Gestión educativa y liderazgo escolar, factores de calidad en educación. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 11(21).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Department for Education and Skills, University of Nottingham.

- Lingard, B., Martino, W., & Rezai, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5) 539-556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256. <https://doi.org/10.1108/09578230810863299>
- Rojas, J., y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, (29), 153-153.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Valdés, Y., y Guerra, P. (2023). Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 321-346. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>
- Valdés, R., y Fardella, C. (2024). El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión escolar en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003203894>
- Valdés, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 212-231.

Pedagogical and administrative leadership in tension: necessary complementarity or structural conflict?

Liderança pedagógica e administrativa em tensão: complementaridade necessária ou conflito estrutural?

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Abstract

This essay addresses the tension between pedagogical and administrative leadership in today's schools, questioning the traditional dichotomy that separates them. The objective is to problematize this division and argue that both dimensions must be strategically articulated to strengthen the managerial role and improve educational quality. This essay was based on a scoping review of specialized literature and was conducted using the inductive method, the humanistic paradigm, a qualitative approach, an interpretive approach, and a topical narrative design. The findings show that accountability policies, institutional fragmentation, and administrative-centered management training hinder effective integration. The proposal is to move toward hybrid and integrative leadership models, with situated training and a pedagogical vision. It is concluded that overcoming this structural tension is key to building democratic, reflective school communities oriented toward educational justice.

Keywords: Pedagogical leadership; Educational management; Managerial leadership; Organizational tension; School policies.

Resumo

Este ensaio aborda a tensão entre liderança pedagógica e liderança administrativa nas escolas atuais, questionando a dicotomia tradicional que as separa. O objetivo é problematizar essa divisão e argumentar que ambas as dimensões devem ser estrategicamente articuladas para fortalecer o papel gerencial e melhorar a qualidade educacional. Este ensaio foi baseado em uma revisão de escopo da literatura especializada e conduzido utilizando o método indutivo, o paradigma humanístico, uma abordagem qualitativa, uma abordagem interpretativa e um delineamento narrativo temático. Os resultados mostram que políticas de responsabilização, fragmentação institucional e formação gerencial centrada na administração dificultam a integração

efetiva. A proposta é avançar para modelos de liderança híbridos e integrativos, com formação situada e uma visão pedagógica. Conclui-se que a superação dessa tensão estrutural é fundamental para a construção de comunidades escolares democráticas, reflexivas e voltadas para a justiça educacional.

Palavras-chave: Liderança pedagógica; Gestão educacional; Liderança gerencial; Tensão organizacional; Políticas escolares.