UCC UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA JESUITAS | Sistema de Bibliotecas

PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Valderrama Suárez, Daniel

Liderazgo y construcción de culturas de paz: una indagación biográfica-narrativa con jóvenes estudiantes colombianos

Tesis para la obtención del título de posgrado de Doctor en Educación

Directora: Pineda Báez, Clelia

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LIDERAZGO Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ: UNA INDAGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA CON JÓVENES ESTUDIANTES COLOMBIANOS

DANIEL VALDERRAMA SUÁREZ

Argentina, octubre 2021

DIRECTORA:

DRA. CLELIA PINEDA BÁEZ

TUTORA:

DRA. MARÍA FRANCI ÁLVAREZ

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

La Dra. Clelia Pineda Báez

Directora de la Tesis Doctoral titulada:

Liderazgo y construcción de culturas de paz: una indagación biográfico-narrativa con jóvenes estudiantes colombianos

Realizada por el doctorando Daniel Valderrama Suárez

Informa que dicha Tesis reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración suficientes para ser defendida ante el tribunal que se nombre a tal efecto.

Bogotá y Córdoba, octubre 2021

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Universidad Jesuita

Dra. Clelia Pineda Báez

Directora de Tesis

DEDICATORIA

Dedico esta tesis sobre liderazgo y paz a Jesucristo;

Tu liderazgo, es decir, tu agencia y voz en mi vida, es mi mayor capital simbólico,

mi resonancia, mi envozamiento, mi afinación y mi paz.

AGRADECIMIENTOS

A “la profe Clelia”, mi directora de tesis. Tu generosidad, excelencia y compromiso en medio de tiempos tan atareados han dejado una marca muy alta de hasta dónde va una maestra por sus estudiantes.

A Luz Libia Rey, mi amiga, mi mentora y mi jefe. Nadie nunca había creado una política de apoyos educativos por mí.

Al Centro Colombo Americano, mi casa y mi trabajo, por habilitar todos los pisos y romper todos los techos, solo para vernos crecer.

A mis estudiantes, por dejarme llamarlos así y sentirme maestro, mientras son ustedes los que me enseñan tanto.

A Mari Franci, mi tutora. Cuando la tesis me ponía en jaque, tú siempre me ofrecías “un mate”. Gracias, che.

A Horacio, el director del programa, y al doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, por creer en la profesionalización de los educadores y en la humanización de las instituciones.

A mis padres, Pedro y Martha, por enseñarme a leer y desafiarme a pensar. Su amor por las letras y su fe en mí me tienen aquí, escribiendo y creyendo.

A Sara y Juan, mis dos pequeños y geniales hijos, por enseñarme a tomar la vida más en juego y el juego más en serio. ¿Un Smash?

A Maira, la esposa de mi juventud, la dueña de “mi pase deportivo”; la mujer que me deleita los ojos y me alienta el corazón. ¿Queríamos envejecer juntos? Esta tesis nos ayudó bastante; me sacó muchas canas.

A Jesús (te iba a decir “a Dios”, pero me sonó a despedida -sé que te sonríes con mis chistes). Gracias por hacer resonar Romanos 9:17 en mi alma durante el doctorado. Es tu mano la que me levanta, tu poder el que me sostiene y tu nombre el que me inspira. Eres tú quien me ha concedido este título que hoy me llena de tanta satisfacción – me refiero al título de hijo amado y redimido.

RESUMEN

Esta investigación biográfico-narrativa tuvo como objetivo escuchar y co-comprender – es decir, destejer y retejer narrativa y paradigmáticamente – las interacciones, mediaciones y propósitos que configuran el liderazgo de cuatro jóvenes estudiantes de inglés cuando estos narran su participación en la construcción de culturas de paz. El interés de este proyecto surge al notar la ausencia de la voz del estudiantado en el estudio del liderazgo y la paz en la escuela, lo cual genera un acercamiento prescriptivista y posicional hacia el proyecto colectivo de agenciar el liderazgo y construir culturas de paz desde la educación. Mediante el análisis de entrevistas narrativas, publicaciones en redes sociales, observaciones de clase y notas de campo se configuraron los relatos biográficos de los estudiantes en torno a sus experiencias de liderazgo y paz. Los procesos de historización y categorización fueron empleados de manera complementaria para desarrollar la interpretación y representación de los datos. Los hallazgos indican que el liderazgo de los estudiantes se caracteriza por la resonancia, el envozamiento y la afinación. La noción de la resonancia revela que los estudiantes se movilizan a interactuar agentivamente cuando los significados y los fines de una oportunidad situada resuenan con sus valores, creencias y experiencias. La categoría nativa del envozamiento señala que los estudiantes toman su voz y fomentan la voz de los demás para mediar su participación en la construcción de paz. La metáfora de la afinación indica que los estudiantes ejercen su liderazgo con el propósito de ajustarse y ajustar su entorno al sonido de la nota de referencia de los capitales simbólicos legitimados. Se espera que esta investigación constituya un avance a la comprensión del liderazgo y la educación para la paz en el horizonte latinoamericano.

Palabras Clave: Liderazgo estudiantil, educación para la paz, agencia, voz, capital simbólico.

ABSTRACT

This biographic-narrative research sought to listen to and co-comprehend – that is, to weave and unweave narratively and paradigmatically – the interactions, mediations, and purposes that configurate the leadership of four students, ages between 16 and 27, as they narrate their participation in the construction of peace cultures. This project starts out of the realization that students' voices are absent in the study of leadership and peace building in education, which generates a prescriptivist and positional approach to leadership and peace education. By analyzing narrative interviews, posts on social media, class observations and fieldnotes, the biographic stories of students were laid out around their leadership and peace experiences. The historization and categorization processes were followed in tandem to interpret and represent the stories, applying the narrative and paradigmatic modes of knowing, respectively. Findings indicate the students' leadership is characterized by resonance, voice-claiming, and fine-tuning. The notion of resonance as a characteristic of leadership reveals that students' agency is triggered when the meanings and goals of situated opportunity resonate with the values, beliefs, and experiences. The native category of voice-claiming signals that students claim their voice and promote others' voice to mediate their participation in peace construction. The fine-tuning metaphor indicates that students exercise their leadership with the purpose of adjusting themselves and adjusting the environment to the reference sound provided by the legitimated symbolic capitals. This research is expected to constitute an advancement in the comprehension of leadership and peace education in the Latin American scene.

Key words: Student leadership, peace education, agency, voice, symbolic capital.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 13
CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 20
Antecedentes sobre liderazgo y paz en el campo de la educación 24
Problema, Preguntas y Objetivos de Investigación 34
Justificación 36
MARCO TEÓRICO
CAPÍTULO II
LIDERAZGO: AGENCIA, VOZ Y CAPITAL SIMBÓLICO 41
Evolución Conceptual del Liderazgo 43
Origen histórico del liderazgo como disciplina científica: Teoría del Gran Hombre 44
Perspectiva de los Rasgos 47
Perspectiva de la conducta 50
Perspectiva del Contexto 53
Perspectiva de los valores 56
Perspectiva de la distribución 59
Liderazgo como interacción de agencias 64
Disposiciones, motivaciones y posiciones en la agencia humana 65
Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido y la agencia humana 67
Teoría de la cognición social 68
Teoría de la cognición distribuida 69
Teoría de la actividad 71
Liderazgo como mediación de voces 74
Conceptualizaciones de voz en el contexto educativo 75
Fundamentos epistemológicos de la voz con relación al liderazgo 79
Disposiciones, motivaciones y posiciones de las voces de la juventud 82
Capital simbólico como propósito del liderazgo 83
Capital simbólico en la teoría del campo social de Bourdieu 84
Liderazgo y capital simbólico 88
Disposiciones, motivaciones y posiciones con relación al capital simbólico 90

CAPÍTULO III
EDUCACIÓN PARA LA PAZ 92
Evolución histórica de la educación para la paz 92
Epistemologías en educación para la paz en América Latina 96
El desarrollo de competencias axiológicas 97
La construcción de culturas de paz 102
El desocultamiento de estructuras sistémicas 107
MARCO EMPÍRICO
CAPÍTULO IV
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INDAGACIÓN NARRATIVA 109
Modos de conocer en la indagación narrativa 110
El giro narrativo 113
La indagación narrativa como método y como un todo investigativo 115
CAPÍTULO V
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 123
Contexto y participantes 124
Estrategias y criterios de selección 130
Rol del investigador y componentes éticos de la investigación 131
Perfil biográfico de los estudiantes 135
Instrumentos y procedimientos de recolección de datos 138
Entrevistas narrativas 138
Observaciones de clase y notas de campo 140
Publicaciones en redes sociales 141
Marco de análisis y representación de datos 141
CAPÍTULO VI
ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN NARRATIVA DE LOS DATOS: VIDAS QUE ENCUENTRAN NARRADOR 145
Érika: La toma de voz como puente entre el liderazgo y la construcción de paz 148
Lo que no se nombra se pierde: “Cuando nombramos las personas de nuestra familia, tejemos ahí nuestra memoria” 151
Estudio y Re-historización “Es importante estudiar para poder escribir porque algo que nos quitaron […] fue nuestra historia” 155

Preguntas que provocan: “Y hacerme esa pregunta y cuestionarme que ¿por qué estoy acá?” 166

Resistencia al discurso invisibilizante: “Para los antropólogos, nosotros no existimos” 174

Lisbeth: Acceder a capitales simbólico y hacerlos accesibles para otros como propósito del liderazgo 182

Ser más para servir mejor: “Uno es y uno aprende y uno estudia para ponerlo al servicio de los demás; porque si no, no tiene ningún sentido hacerlo” 186

Sin rumbo pero en movimiento: “Yo andaba como volador sin palo” 189

El servicio o el vicio del ser: “No era una cosa que estuviera basada en el servicio sino como siempre, extraer rentas de los procesos de la comunidad” 200

Juan Diego: El liderazgo como respuesta al conflicto construye paz 207

Lo que te conflictúa te activa: “Siempre quise pistas de Hot Wheels; no las pude tener, pero mi imaginación volaba” 211

Adversidad genitiva: “En su actitud de mamá y de liderazgo, siempre nos sacó adelante frente a las adversidades” 213

Voz resolutiva: “Nosotros como estudiantes también tenemos que saber cosas legales porque una comunidad escolar es una comunidad política” 218

Kewin: El liderazgo construye paz quitándole gente a la guerra 225

Influir para dejar fluir: “Mi destino era quedarme en Orito para siempre, no ir a la universidad. [...] Entonces me salvó de eso, de quedarme toda la vida ahí estancado” 228

Principios A-Fines: “Cuando estaba en el colegio, tenía dos amigos. [...] Resulta que encontré afinidad con ellos y empecé a hacer cosas con ellos” 230

Dar la voz y no la espalda: No se le da la espalda a nadie [...] eso es quitarle voz a alguien totalmente 235

Resumen de resultados de análisis narrativo 245

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN PARADIGMÁTICA DE LOS DATOS: DE LA HISTORIZACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN 250

Resonancia: Agencias que al vibrar entran en interacción 253

Envozamiento: La toma y el fomento de la voz para la mediación de la participación ... 261

Afinación: Inversiones con el propósito de coincidir con capitales simbólicos de referencia 270

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: EL REVÉS DE LA TRAMA EDUCATIVA 276

Habilidades para interactuar Vs Interacciones que habilitan 282
Experiencias mediadas por el currículo Vs Currículos mediados por las experiencias ... 288
Liderazgo educativo hacia los propósitos de la escuela Vs Educación “liderante” hacia los propósitos de los estudiantes 293
Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones 301
REFERENCIAS 305
ANEXOS 336
Anexo 1 Consentimiento informado 336
Anexo 2 Memorandos MaxQDA 339
Anexo 3 Codificación MaxQDA 340
Anexo 4 Las preguntas de Érika: 340

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resumen evolución conceptual del liderazgo 46

Tabla 2 Formato de estructura narrativa del relato 146

Tabla 3 Estructura narrativa del relato de Érika 150

Tabla 4 Estructura narrativa del relato de Lisbeth 184

Tabla 5 Estructura narrativa del relato de Juan Diego 210

Tabla 6 Estructura narrativa del relato de Kewin..... 227

Tabla 7 Resumen de resultados de análisis narrativo por unidades de análisis 245

Tabla 8 Resumen de resultados de análisis paradigmático por dimensiones teóricas… 251

Tabla 9 Resumen de resultados de análisis narrativo y paradigmático..... 279

Tabla 10 El revés de la trama educativa ……. 281

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Marco de análisis 143

Figura 2 Publicación de Érika con diseño Muisca 162

Figura 3 Conversatorio sobre independencia de Colombia 168

Figura 4 Mensaje de cumpleaños a maestro Muisca 180

Figura 5 Discurso inaugural del año académico en la escuela de inglés 182

Figura 6 Lisbeth en el campamento de liderazgo 186

Figura 7 Convocatoria conversatorio emprendimiento 197

Figura 8 Charla astronauta en el Planetario Distrital de Bogotá 207

Figura 9 Debate sobre racismo, llevado a cabo en la escuela de inglés 243

Figura 10 Kewin en el campamento de liderazgo 2019 244

Figura 11 Ilustración de Érika con diseño Muisca 263

INTRODUCCIÓN

> "Para uno saber de lo que habla, tiene que estudiar, porque de nada te sirve venir a proponer si no sos capaz de hacer un análisis serio, si no sos capaz de entender de una manera bastante estructurada el problema que estás tratando de abordar. […] Entonces siento que desde ahí también se ejerce liderazgo por una frase que escuché en la [universidad]: ser más para servir mejor."
>
> **(**Lisbeth, Entrevista 2.2, p.4, Marca de tiempo: 00:12:22**)**

La educación tiene la potencialidad de producir, reproducir y/o transformar las sociedades (Bambozzi, 2005; Bourdieu & Passeron, 2001), por tanto todo acto educativo es también un acto político. Dicho potencial se acciona en la medida en que todos los sujetos de la educación desarrollan su capacidad de *agencia* (Bandura, 2006), construyen su *voz* (Egneström, 1995) y generan *capitales simbólicos* (Bourdieu, 1997a) que se distribuyen con justicia. La presente indagación plantea que la facultad humana de poner a interactuar sus *agencias* mediadas por la *voz* para la creación y/o consecución de *capitales simbólicos* en el marco de prácticas sociales se puede conceptualizar a través del término "liderazgo".

Esta visión de liderazgo requiere un abordaje ontológico en el que se aprecia la naturaleza de sus componentes constitutivos: sus *interacciones*, sus *mediaciones* y sus *propósitos*. Las teorías de la cognición distribuida (Hutchins, 1995a, 1995b) y la cognición social (Bandura, 1989, 1999, 2001) permiten que el liderazgo sea conceptualizado como una *interacción* de agencias humanas. La teoría de la actividad (Engeström, 1987, 2001) y el campo de la lingüística aplicada (Pennycook, 2001) proponen al liderazgo como una *mediación* de voces. Por su parte, desde la teoría del campo social (Bourdieu, 1986, 2000, 2002) se infiere que el *propósito* del liderazgo es la creación y distribución de capitales simbólicos.

La perspectiva de la distribución (Spillane et al., 2004) ha logrado resignificar el liderazgo, ya no como un acto de persuasión personal o una capacidad especial de ciertos individuos sino como una propiedad colectiva que surge dentro de una actividad humana socio-históricamente constituida. De este modo, el liderazgo distribuido permite la consecución de "bienes culturales" (Bambozzi, 2005, p. 18) o capitales simbólicos (Bourdieu, 1997a) en cualquier campo de la sociedad, incluida la escuela[1]. Por ende, es posible afirmar que el liderazgo habilita la capacidad transformadora de la educación; por tanto el liderazgo en lo educativo también es político (H. Castañeda, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021). Esta afirmación se entreteje con las palabras de Lisbeth citadas arriba.

La estrecha relación entre educación y liderazgo se hace evidente en la fuerza que ha tomado el estudio del liderazgo educativo en América Latina en los últimos años (Aravena-Castillo & Hallinger, 2017; Aravena et al., 2020; Bolívar-Botía, 2010; Volante et al., 2003; Weinstein & Hernández-Vejar, 2014). Una mirada histórica permite rastrear cómo el vínculo entre liderazgo y educación ha sido discutido e investigado por cerca de ocho décadas desde los estudios de Lewin et al. (1939) acerca del impacto de ciertos estilos de liderazgo en las actitudes y actividades de niños y adolescentes. Si bien cambios conceptuales y giros empíricos se han hecho evidentes (López, 2013), el norte investigativo sigue apuntando hacia la mejora de las prácticas y los resultados del quehacer escolar, reconociendo el rol reproductor y transformador de la educación en la sociedad anteriormente señalado por Bambozzi (2005) y Bourdieu y Passeron. (2001).

[1] En este estudio el término escuela se refiere a los contextos educativos legalmente constituidos y reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, tales como instituciones de educación preescolar, primaria y secundaria; universidades con sus programas de pregrado y posgrado; e instituciones educativas para el trabajo y el desarrollo humano (IETDH). Estas últimas son centros de formación de habilidades académicas o laborales como el manejo de tecnologías o el aprendizaje del inglés. Es en una IETDH que se desarrolla la presente investigación.

Actualmente, la sociedad colombiana requiere de manera especial la acción transformadora de la educación toda vez que, como nación, se encuentra en una transición histórica denominada Proceso de Paz, tras más de cincuenta años de enfrentamientos bélicos y 11 tratados de paz entre 1981 y 2016 (Gómez Barriga, 2019; Poder Legislativo, Colombia, 2016; Ospina-Ramírez et al., 2018; Salamanca et al., 2016). Morales-Nieto (2015) conceptualiza el Proceso de Paz como:

> Una oportunidad que nos ofrece la historia a los colombianos para emprender una gran transformación social e institucional que deje atrás y para siempre un pasado trágico y doloroso de confrontación humana violenta y a la vez elimine las causas estructurales que originaron el conflicto armado (p.4).

De manera similar, Ardila-Calderón (2017) indica que el Proceso de Paz se construye mediante "un encuentro de los ciudadanos para crear nuevas condiciones de existencia social, marcadas por la igualdad de acceso a las oportunidades" (p.73). Este encuentro que propone Ardila-Calderón (2017) es un proyecto colectivo y participativo en lo que se denomina la construcción de una cultura de paz (Aguirre, 2015; Del Pozo Serrano et al, 2018; Sampedro & Baer, 2003). Esta construcción debe tomar lugar en todos los escenarios de la vida cotidiana y dar espacio a la participación de todos los actores de la sociedad; lo cual incluye, de manera imperante, a la escuela como topografía de paz y a los estudiantes como sujetos de posibilidad (Degl´ Innocenti, 2016). Entendiendo que un propósito central de la labor pedagógica es la formación de sujetos de derecho, las instituciones educativas y sus actores desempeñan un rol determinante en la trasformación social propia de la construcción de una cultura de paz estable y duradera (Poder Legislativo, Colombia, 2016). De este modo se hace evidente que uno de los desafíos y al tiempo uno de los potenciales de la escuela es atender la necesidad de involucrar las voces de la juventud en esta transición dialógica (Ospina et al., 2018).

Paradójicamente, es en la escuela misma donde las voces de los estudiantes son desoídas con mayor recurrencia (Cook-Sather, 2006). Desde los años 90's, investigadores y educadores han denunciado la exclusión de la voz del estudiante en la escena educativa (Nieto & Portela, 2008; Weis & Fine, 1993). Kozol (1991) anotó que las voces del estudiantado "han estado ausentes de toda la discusión" (p.6) y la toma de decisión en torno al rumbo y la puesta en marcha de la educación.

La noción de voz es una metáfora para denotar la participación e influencia de quienes la reclaman. Fielding (2007) ensancha esta metáfora para subrayar cómo las voces de los estudiantes no son percibidas muchas veces debido a la disfunción auditiva de quienes "ajustan la acústica de la escuela a las frecuencias de un statu quo" (p. 306), es decir, sus líderes.

La anterior afirmación encuentra eco en el escenario latinoamericano donde la voz del alumnado se encuentra ausente en gran parte del discurso investigativo sobre el liderazgo en la educación (Weinstein et al., 2016). Es aquí donde se empieza a gestar el problema de investigación del presente trabajo: la ausencia de las voces del estudiantado en el estudio del liderazgo y la paz en la escuela – la cual es problémica en sí misma – genera un acercamiento prescriptivista y posicional hacia el proyecto colectivo de agenciar el liderazgo y construir culturas de paz desde la educación. El presente trabajo de investigación busca habitar un sector innovador en el estudio del liderazgo en el campo de la educación al poner en el centro la voz del estudiante, quien relata su propia experiencia vivida. De tal modo, la presente indagación adopta una metodología de investigación biográfico-narrativa (Clandinin & Connelly, 2000; Clandinin & Huber, 2010; Porta & Flores, 2017) con el objetivo de escuchar y co-comprender – es decir, destejer y retejer narrativa y paradigmáticamente – las *interacciones, mediaciones y propósitos* que configuran el liderazgo

de cuatro jóvenes estudiantes de inglés cuando estos narran su participación en la construcción de culturas de paz.

Al mismo tiempo que el fenómeno del liderazgo en los estudiantes es indagado en las tres dimensiones ya mencionadas – *interacciones, mediaciones* y *propósitos*-, cada dimensión ha sido abordada en las unidades de análisis propuestas por Vaughn (2018, 2020) en sus investigaciones sobre la agencia humana de los estudiantes en la escuela: *disposiciones, motivaciones y posiciones*. En primer lugar, la participación de los estudiantes en las prácticas sociales dentro y fuera de la escuela está configurada por las *disposiciones* personales, la cuales comprenden el conjunto de cualidades y habilidades autopercibidas de las que "dispone" el estudiante, así como los propósitos con los que este se "dispone" a participar. La segunda unidad de análisis consiste en las *motivaciones* volitivas, es decir, las creencias y las decisiones/acciones basadas en tal sistema de creencias. Por último, las *posiciones* contextuales agrupan las experiencias, los significados y las estructuras del entorno situado, las cuales habilitan u obstaculizan la participación. "Narrativizando" el liderazgo de los estudiantes, esta indagación escucha y co-comprende cómo sus interacciones, mediaciones y propósitos afectan y son afectados por las disposiciones, motivaciones y posiciones de la participación de los jóvenes en la construcción de una cultural de paz.

Esta indagación se desarrolló con 4 estudiantes de inglés entre 16 y 27 años, en una institución educativa para el trabajo y el desarrollo humano (Ministerio de Educación Nacional, decreto 2888 de 2007) en Bogotá, Colombia. Estos jóvenes pertenecen a diversas poblaciones

vulnerabilizadas[2] (Terigi, 2010) en términos económicos, geográficos, étnicos y/o de acceso a oportunidades de desarrollo. Todos ellos reconocen en sí mismos y son reconocidos por su liderazgo y han tenido experiencias de violencia simbólica, estructural y/o física (Bourdieu y Passeron, 2001; Galtung, 1969, 1990, 1996, 2003, 2016; Lederach, 2000). Algunos provienen de la capital colombiana y otros de diferentes regiones del país y, durante su participación en este estudio, se encontraban terminando el bachillerato o adelantado sus estudios universitarios en la ciudad de Bogotá. En contra jornada, estos jóvenes estudiaban inglés y desarrollaban servicio comunitario como parte de un programa de responsabilidad social que les otorgó una beca completa por dos años académicos (2019-2020). Este programa de responsabilidad social es una iniciativa conjunta para aportar al Proceso de Paz desde la educación en el territorio colombiano, desarrollada por un centro de enseñanza del inglés y el fomento de la cultura en donde se desarrolló esta investigación (que para fines éticos de preservar su identidad será referido como la escuela de inglés), una agencia para la cooperación internacional y una embajada ubicada en Bogotá (cuyas identidades también serán preservadas).

Este manuscrito está organizado en dos grandes secciones: el marco teórico, donde se establece el fundamento conceptual y se discuten investigaciones relacionadas con el tema de estudio; y el marco empírico, en el que se presentan la metodología, resultados y conclusiones de esta investigación. A su vez, el documento está ordenado en ocho capítulos: El capítulo I introduce la investigación desde el planteamiento del problema, las preguntas, los objetivos y su justificación. El marco teórico comprende los capítulos II y III, en donde se realiza una discusión de la evolución

[2] Flavia Terigi (2010) ofrece una diferenciación entre vulnerable y vulnerabilizado, señalando que esta última describe con más precisión el hecho de que la condición de vulnerabilidad no es propia de una comunidad sino que ha sido socio-históricamente constituida por estructuras de inequidad y por ende, se espera, es un estado reversible.

y los fundamentos epistemológicos del liderazgo y la educación para la paz en relación con nociones como agencia, voz y capital simbólico. Tal discusión se estructura en torno a las interacciones, mediaciones y propósitos como dimensiones del liderazgo. En ambos capítulos se recuperan recurrentemente las unidades de análisis propuestas: disposiciones, motivaciones y posiciones.

El marco empírico abarca los demás capítulos del documento. El capítulo IV establece los fundamentos metodológicos de la indagación narrativa, discutiendo sus modos de conocer y su espectro de decisiones posibles para quien investiga. El capítulo V traza la ruta metodológica investigativa y su pertinencia para los fines de esta indagación y la naturaleza del fenómeno. Los capítulos VI y VII sofocan los datos para revelar los hallazgos, estableciendo conexiones con la literatura existente e identificando sectores innovadores que contribuyen a la construcción del conocimiento en materia de liderazgo en América Latina; en uno se emplea un modo de conocer narrativo y en el otro uno paradigmático (Bolívar, 2002; Bruner, 1986). Finalmente, el capítulo VIII ofrece conclusiones y recomendaciones relevantes para la comprensión del liderazgo de los estudiantes y el fomento de su participación en la construcción de culturas de paz desde la escuela.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

> "[Y]o creo que es algo que también nos falta mucho en la comunidad y es darle esa voz a las mujeres líderes que hay en nuestra comunidad y que incluso a veces hacemos más que ni los que dicen que son los líderes de nuestra comunidad, que somos las que estamos allá peleando por el territorio, aprendiendo cosas y creando actividades para hablar con otros sobre nuestra cultura. Entonces, pues sí, yo creo que uno debería formarse para enseñar a otros, compartir ese conocimiento con otros y también poder ahorita enseñar a otras, por ejemplo, […] ahora tengo mi ahijada"**.**
>
> **(**Érika, Entrevista 1.2, p.8, Marca de tiempo: 31:13**)**

Para reconocer el lugar donde habita esta investigación, es preciso adoptar los lentes con los que se observó la realidad que caracteriza el liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de una cultura de paz. Este capítulo presenta la matriz relacional ontológica, epistemológica y metodológica que orienta esta indagación y esboza brevemente su orientación investigativa, la cual será ampliada en el capítulo V. Primero se describe el paradigma empírico y su respectiva visión educativa, pedagógica y antropológica; luego, se enuncia el problema; posteriormente, se establecen las preguntas y objetivos de investigación; y finalmente, se presenta la justificación.

Esta indagación busca escuchar y co-comprender las interacciones, mediaciones y propósitos del liderazgo de 4 jóvenes estudiantes de inglés, analizando sus disposiciones, motivaciones y posiciones y describiendo las maneras en que ellos establecen su participación en la construcción de una cultura de paz. Como se verá a lo largo de esta disertación, el proceso de escucha tiene que ver con el reconocimiento de la voz de los sujetos y con el fomento intencionado de que cada persona encuentre, construya, deconstruya, reconstruya y reclame su voz. Así mismo, co-comprender implica narrar e interpretar de manera compartida empleando los modos de conocer

narrativo y paradigmático; de ahí la idea de destejer y retejer las vivencias hallando y asignado significados. Para esto, se adopta un paradigma interpretativo (Bolívar, 2002; Porta & Flores, 2017), el cual se sostiene sobre las configuraciones del pensamiento social del giro hermenéutico de los años 70 (Gadamer, 1995).

Todo paradigma empírico debe abordar las preguntas ontológica, epistemológica y metodológica (Guba & Lincoln, 2002):

- Ontológica: "¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella?" (p. 120)
- Epistemológica: "¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?" (p. 120)
- Metodológica: "¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?" (p. 121)

El paradigma interpretativo da respuesta a la pregunta ontológica afirmando que no hay una realidad absoluta o estática; las realidades son una construcción social y experiencial, local y específica (Ricoeur, 1995). Respecto a la cuestión epistemológica, la relación entre el sujeto cognoscente y lo conocido es subjetivista, basada en la interacción (Ramos, 2015). El interrogante metodológico es contestado señalando que el modo de conocer es mediante la hermenéutica y la dialéctica; es decir:

> El aspecto hermenéutico consiste en describir las construcciones individuales en formas tan precisas como estas sean posibles, mientras que el aspecto dialéctico consiste en comparar y contrastar las construcciones individuales existentes (incluyendo las del investigador) de manera que cada respondiente deberá confrontar las construcciones de otros y llegar a acuerdos con ellos (Flores, 2004, p. 5).

En consonancia con este paradigma, el método de investigación de esta indagación es biográfico-narrativo (Clandinin & Huber, 2010; Porta & Flores, 2017), comprendido como el análisis de la manera en que los seres humanos experimentan el mundo (Moen, 2006). En el marco del actual trabajo, dicho análisis se centrará en las experiencias vividas y narradas por cuatro estudiantes de inglés respecto a cómo configuran su liderazgo al participar en la construcción de culturas de paz. Por su parte, Clandinin y Connelly (2000) definen la indagación biográfico-narrativa como una forma de comprender e inquirir sobre la experiencia humana a través de un ejercicio colaborativo entre el investigador y el narrador o participante. En el marco del paradigma interpretativo, esta indagación ha vinculado la metodología de investigación biográfico-narrativa a la siguiente visión educativa, pedagógica y antropológica.

La visión de educación es la de una práctica social dentro de un campo definido; es decir, la educación es una configuración de actores en instituciones (Bambozzi, 2005). Al entender la educación como una práctica social, la exploración de las interacciones, mediaciones y propósitos del liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de una cultura de paz requiere especial atención al contexto específico en el que este fenómeno toma lugar. Haciendo eco de las palabras de Degl' Innocenti (2016):

> Necesitamos ubicar la práctica educativa en un contexto histórico y político, favoreciendo así la desnaturalización de la vida social y escolar. Todo proceso educativo debe ser interpretado de una manera contextual, es decir, considerando las sociedades concretas e históricas en las cuales se desarrolla, las concepciones de mundo y de hombre que lo sustentan. (p. 3)

Es decir que, para poder problematizar la configuración del liderazgo de los estudiantes dentro de la experiencia educativa, es preciso desnaturalizar sus disposiciones, motivaciones y posiciones y ver su participación en una cultura de paz como una práctica social e históricamente constituida en un contexto situado; lo contrario supondría universalizar la experiencia misma, aún

si se trata de una experiencia colectiva (H. Castañeda, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021). Bambozzi (2005) define contexto como “el entrecruzamiento o el ámbito formado entre lo social y lo epistemológico; en tanto que lo social compromete lo cultural, lo espacial y temporal, y lo epistemológico comprende a la práctica educativa como trasmisora y seleccionadora de bienes culturales (conocimientos)” (p. 18). Para efectos de esta indagación, estos bienes culturales tienen que ver con los imaginarios de paz a los que se aproximan los jóvenes mediante el agenciamiento de su liderazgo. Así pues, la educación como práctica social permite ver la escuela como un territorio donde se pueden denunciar formas de violencia y anunciar el liderazgo como un dispositivo de construcción de culturas de paz.

La traducción pedagógica del paradigma interpretativo en esta investigación es la Escuela Nueva, considerando que esta se centra en la experiencia y la actividad del estudiante como pilares pedagógicos para desarrollar “las potencialidades del individuo y de esta manera cambiar el orden social” (Torres, 2001, p 35). En esta indagación, tales potencialidades tienen que ver con la agencia y la voz del estudiante las cuales constituyen las interacciones y mediaciones del liderazgo, como se explicará en el capítulo II. El cambio en el orden social que menciona Torres (2001) apunta a la construcción de culturas de paz en el marco del presente Proceso de Paz colombiano. Esta construcción representa la dimensión de propósito del liderazgo en los planteamientos de la actual investigación.

Respecto a la visión antropológica, reconociendo la intrincada naturaleza de la experiencia humana y recuperando los rasgos identitarios a partir de sus propias experiencias vividas, se reconoce al sujeto pedagógico como una persona multidimensional con diversas potencialidades (Torres, 2001); es decir, los estudiantes son sujetos de posibilidad (Degl’ Innocenti, 2016).

En resumen, esta investigación está planteada desde el paradigma interpretativo con una metodología biográfico-narrativa para escuchar y co-comprender lo que caracterizar el liderazgo de los estudiantes cuando estos narran su participación en la construcción de una cultura de paz. Este fenómeno se aborda mediante relatos biográficos que describen experiencias vividas dentro y fuera de la escuela, comprendiendo que la educación es toda una experiencia de vida y no una simple preparación para la vida (Dewey, 1977). Para esta investigación, la escuela es una topografía de paz donde se desarrollan formas de vida en comunidad y el estudiante es un actor de cambio en la coyuntura histórica que atraviesa Colombia en su actual Proceso de Paz.

Antecedentes sobre liderazgo y paz en el campo de la educación

Si bien el liderazgo ha sido objeto de estudio y discusión por poco menos de un siglo (Smith & Krueger,1933; Stogdill, 1948), Townsend y MacBeath (2011) sostienen que el liderazgo educativo como categoría de investigación se constituyó en el escenario internacional durante la década de los 90s, principalmente bajo el nombre de liderazgo instruccional. Fue en esta década que Krug (1992) realizó un estudio correlacional para examinar de qué manera el liderazgo instruccional y el clima institucional predecían el alcance de los logros de aprendizaje por parte de los estudiantes de escuela en el estado de Illinois, en Los Estados Unidos. Aplicando tanto cuestionarios de autoevaluación como encuestas de percepción contestadas por 72 directores, 1523 profesores y 9415 estudiantes, y comparando las respuestas con los resultados de los estudiantes en las pruebas estatales, el estudio reveló una correlación significativamente positiva entre la autoevaluación de los directores acerca de su liderazgo y los logros de los alumnos en los exámenes. Según estos hallazgos empíricos, algunos de los rasgos de liderazgo que más influyen en el

desempeño de los estudiantes son el compromiso, el reconocimiento y el trabajo orientado por logros.

La incidencia del liderazgo educativo en el éxito del aprendizaje ha sido ampliamente documentada en lo que va corrido de este siglo (Day et al., 2008; Leithwood et al., 2013; Oplatka, & Arar, 2016; Townsend & MacBeath, 2011; Weinstein & Hernández-Vejar, 2014). Adicionalmente, se ha evidenciado que dicha correlación se manifiesta de manera más efectiva cuando el ejercicio del liderazgo es sensible al contexto. Por ejemplo, un estudio longitudinal realizado por Day et al. (2008) entre los años 2006-2008 en Inglaterra, se encontró que, aunque todos los líderes efectivos se apoyan en un mismo repertorio básico de prácticas, el trabajo del líder se adapta a características contextuales tales como la experiencia del líder, la condición socioeconómica de la escuela, la participación del resto de la comunidad y las oportunidades de distribuir roles de liderazgo en otros actores. Los investigadores combinaron los enfoques cuantitativo y cualitativo, mediante entrevistas detalladas y encuestas aplicadas a directores, docentes y estudiantes y el análisis de los resultados en pruebas oficiales entre 2002 y 2007.

Respecto a América Latina, el escenario investigativo del liderazgo educativo en la región recién ha tomado fuerza durante la última década. Así lo constata un estado del arte sobre el liderazgo escolar en América Latina y el Caribe publicado por Naciones Unidas en el año 2014:

> Un ejemplo de esta carencia de estudios sobre el tema es que en una recopilación de los estudios realizados sobre liderazgo escolar en los países en desarrollo entre 1990 y 2003 que consideró a las principales revistas especializadas, tanto de educación comparada como de liderazgo escolar, de 37 investigaciones empíricas reportadas solo una era de América Latina (p. 5).

La única investigación latinoamericana a la que hace referencia el reporte fue un estudio documental en el que Oplatka (2004) examinó las influencias externas, los estilos de liderazgo y los aspectos administrativos que caracterizaban el trabajo de los líderes educativos de 27 países

con el propósito de identificar similitudes y diferencias en el liderazgo educativo entre países desarrollados y países en desarrollo. Entre las diferencias, Oplatka (2004) encontró que la correlación entre liderazgo y aprendizaje no se percibe en el imaginario del sistema educativo. En otras palabras, las políticas educativas y la percepción de los actores del sistema educativo tienden a desconocer la importancia del trabajo de los líderes educativos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Más recientemente, Aravena-Castillo y Hallinger (2017) confirmaron que la producción de conocimiento científico en materia de liderazgo en América Latina aún es escasa. Al explorar de manera sistemática las investigaciones realizadas sobre el liderazgo educativo en el escenario latinoamericano, Aravena-Castillo y Hallinger (2017) encontraron que solo había 48 artículos en las principales publicaciones científicas sobre esta materia entre 1991 y 2017, dejando al descubierto un enorme vacío sobre la noción de liderazgo que sea sensible al contexto de la región. Esta situación se puede tensar aún más al abordarla con los lentes del paradigma interpretativo. En los pocos estudios sobre liderazgo en Latinoamérica, la tendencia es positivista ya que la concepción de este constructo se suele erigir desde lo posicional, es decir, los cargos directivos en la institución; y no desde lo relacional, las interacciones y sus significados co-construidos

Es cierto que las investigaciones y el interés científico en torno al liderazgo educativo, vienen en aumento durante la última década en el contexto regional y local (Avalos, 2011; Oplatka, 2016a; Vaillant, 2011; Weinstein et al., 2011; Weinstein & Hernández-Vejar, 2014; Weinstein et al., 2016). No obstante, el énfasis sigue estando en el papel que desempeñan los directivos docentes y su gestión de liderazgo para la obtención de resultados en pruebas estandarizadas por parte de los estudiantes. Un ejemplo más reciente de este paradigma de investigación se llevó a cabo por

Oliveira y Carvalho (2018) en 5.600 municipalidades distribuidas entre los 26 estados de Brasil. En este estudio, un análisis demográfico de los líderes de 58,374 escuelas, contrastado con una serie de encuestas contestadas por docentes y directivos, así como con los resultados de los estudiantes en pruebas de estado un periodo de 6 años arrojó que una alta apreciación de la gestión de liderazgo tiene directa injerencia en el desempeño académico de los estudiantes y, por ende, en sus logros demostrados en los exámenes oficiales. Un hallazgo notable de este estudio es que los directores que llegan a sus cargos mediante concurso tienen un mejor impacto en el clima escolar que aquellos que son nombrados a discreción del gobierno.

En esta exploración de antecedentes es posible apreciar cuatro denominadores comunes en los estudios en el campo del liderazgo educativo de las últimas dos décadas. En primer lugar, estas investigaciones tienen una marcada inclinación a explorar la relación entre el liderazgo educativo y los logros académicos de los estudiantes, donde dichos logros son medidos a través de pruebas estandarizadas de conocimiento y aptitud. Si bien se reconocen los aportes de este tipo de estudios en lo que se denomina éxito escolar, cabe preguntar si el éxito de la educación es solo asunto de resultados académicos y cuestionar dónde quedan los pliegues sociales del liderazgo que trascienden la mirada “productivista” del mero logro académico.

Otro común denominador es que la noción de liderazgo se tiende a enmarcar en el cargo de director – o similar- y por ende dentro de la gestión esencialmente administrativa. Esta concepción de liderazgo se erige desde lo posicional y muestra una trayectoria vertical en cascada. A este abordaje se le puede denominar el paradigma posicional del liderazgo educativo. En contraste, si se comprende el liderazgo como una propiedad del grupo bajo la perspectiva de la distribución

(Spillane, 2004), se requieren investigaciones que aborden la experiencia de otros sujetos de la educación distintos a quienes desempeñan roles formales de liderazgo.

En tercer lugar, la voz de la juventud se mantiene predominantemente ausente de la discusión sobre liderazgo educativo (Fielding, 2007), lo cual demuestra un arraigo a las miradas tradicionales y adulto-céntricas de liderazgo donde este consiste en el privilegio de quienes están en el poder para tomar decisiones sobre el rumbo de la experiencia educativa. Por último, la apreciación del contexto como factor determinante en el ejercicio del liderazgo sigue atrayendo la atención de los investigadores dando espacio a nuevas formas de problematizar la construcción social del liderazgo. Esta es una dirección favorable para la comprensión del liderazgo como práctica social desde un punto de vista situado. Con base en estos cuatro rasgos del quehacer investigativo, en palabras de Oplatka (2016b) "el desafío consiste, por tanto, en establecer si hay cabida para un campo de estudio de la gestión educativa característico y propio de América Latina" (p. 253).

El escenario es muy similar al abordar específicamente el liderazgo estudiantil como categoría conceptual e investigativa. El estado de la cuestión se puede agrupar en tres perspectivas en el estudio del liderazgo de los estudiantes: un paradigma posicional positivista, una mirada posicional crítica y un enfoque relacional situado. En primer lugar, la noción de liderazgo como una posición administrativa asignada evidente en el liderazgo educativo de directivos y docentes (Weinstein et al., 2016) es resonante con la conceptualización del liderazgo estudiantil. Este es entendido en términos de aquellos "estudiantes que son elegidos democráticamente por sus compañeros, como representantes de curso, representantes ante la facultad, ante el consejo académico y a otros cargos similares" (López et al., 2016, p. 375).

A partir de esta comprensión del liderazgo estudiantil, los esfuerzos investigativos se orientan a indagar sobre los atributos personales que habilitan la nominación de ciertos estudiantes como líderes. Sus aportes al conocimiento incluyen propuestas pedagógicas para formar a los estudiantes en habilidades de liderazgo (López, 2017) basadas en taxonomías axiológicas de rasgos susceptibles de ser aprendidos como el "carisma, el compromiso, la coherencia, la fidelidad, la honestidad, lealtad, la franqueza, la sinceridad y la firmeza de la persona como las cualidades más importantes que ha de tener el estudiante para ser elegido como representante de los demás" (López et al., 2016, p. 370).

Una investigación que tipifica esta orientación epistemológica es la desarrollada por Homrani et al. (2016), quienes por medio de entrevistas, cuestionarios y grupos focales con 73 representantes estudiantiles de distintas facultades de una universidad buscaron comprender sus autopercepciones según las ramas del conocimiento en las que se estaban formando. Los resultados indicaron que "los 'valores personales' y el 'saber hacer' son características prioritarias que debe poseer un líder para todas las ramas de conocimiento" (p. 186). Además de desarrollar un mapa de las condiciones y estructuras de liderazgo estudiantil en la universidad, este estudio permitió proponer estrategias para fomentar la participación de los estudiantes en el gobierno institucional.

En cuanto a la mirada posicional crítica, el cuerpo de conocimiento científico sobre el liderazgo estudiantil también incluye un acercamiento desde perspectivas de género y equidad a los sistemas de participación escolar y universitario. Estudios como el de Díaz (2020) o el de Merma-Molina y Ávalos (2018) revelan desalentadoras inequidades en el acceso a cargos de liderazgo y las valoraciones al desempeño de los líderes, basados en estereotipos. Los hallazgos también indican que el liderazgo estudiantil de las mujeres tiende a orientarse al estilo

transformacional, mientras que el de los hombres se acerca al liderazgo transaccional – ambos conceptos de liderazgo desarrollados por Burns, (1978). El autor caracterizó el liderazgo transformacional, centrado en el papel del líder como motor de aliento, inspiración y motivación para quienes conforman su comunidad escolar; por su parte, el liderazgo transaccional es mucho más operativo y orientado hacia la gerencia. Si bien este tipo de estudios adoptan una mirada que busca desnaturalizar inequidades ancladas en la cultura institucional y social, la perspectiva perpetúa diferencias de género y la metáfora de la batalla de los sexos, dejando un signo de interrogación en su nivel de criticidad (H. Castañeda, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021). Al mismo tiempo, su postura sigue siendo posicional ya que mantiene el concepto de liderazgo vinculado a la asignación de un cargo.

Por último, se evidencian iniciativas de investigación que problematizan la visión posicional del liderazgo y hacen cabida a otras configuraciones posibles (Aguilera, 2018). Por ejemplo, McNae (2014) indagó sobre las creencias y percepciones de niñas de 12 años sobre el liderazgo y cómo la escuela da forma a tales valoraciones. A través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, esta investigadora encontró una tensión entre el liderazgo como una tensión entre la idea de que “el liderazgo estaba vinculado a un papel formal” (p. 229) y la posibilidad de ver el liderazgo como una experiencia compartida de servicio en donde la “juventud puede optar por mostrar su liderazgo en una variedad de configuraciones y arreglos sociales” (p. 230). La presente investigación se identifica con este horizonte relacional y situado del liderazgo.

De otro lado, la educación para la paz ha surgido como una categoría pedagógica e investigativa que materializa los esfuerzos educativos para responder a los intrincados fenómenos de violencia, desde las Guerras Mundiales hasta los conflictos bélicos locales y la naturalización

de los distintos tipos de violencia en las sociedades modernas (Galtung, 1969, 2016; Gómez Arévalo, 2015; Jares, 1995; Jiménez Bautista, 2014; Lederach, 2000). Las investigaciones en torno a la paz en el contexto de la educación tomaron tracción desde finales de los 80's con el congreso internacional sobre paz de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), titulado "La Paz en la Mente de los Hombres". Posteriormente, la Resolución 53/25 de la Asamblea General de Naciones Unidas estableció la década comprendida en 2001 y 2010 el Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (Naciones Unidas, 1998).

Esta resolución ha dado lugar a una serie de políticas públicas educativas que buscan estructurar el fomento de culturas de paz desde la escuela en el escenario mundial. En el contexto colombiano, el decreto reglamentario 1038 de 2015, el cual da cumplimiento a la Ley 1732 de 2014, emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) instaura la Cátedra de Paz en todos los niveles de educación formal a fin de desarrollar competencias de convivencia en el estudiantado y prácticas pedagógicas que fomenten los derechos humanos, la diversidad, la pluralidad y otros elementos que aportan a la construcción de culturas de paz.

La escena investigativa en torno a la educación para la paz en Latinoamérica se puede aglomerar en tres líneas teniendo en cuenta su orientación y paradigma. Una corriente investigativa se encamina hacia la formulación de y formación en competencias de valores (Burguet, 2012; Muñoz & Rodríguez, 2015; Prada, Sánchez, Restrepo & Arboleda, 2017). Esta línea de trabajo está matizada por un paradigma positivista, donde las taxonomías de competencias de convivencia se traducen en prescripciones curriculares específicas. De otra parte, se encuentra la orientación hacia la construcción de culturas de paz (Del Pozo Serrano et al., 2018; García Raga et al., 2013), en la

cual se ubica la presente indagación. Esta vertiente sostiene un paradigma principalmente interpretativo. Por último, se encuentran las investigaciones orientadas al desocultamiento de estructuras sistémicas que naturalizan las violencias y obstruyen la consecución de la paz, con una postura esencialmente crítica (Gómez Arévalo, 2013; Gómez Barriga, 2019).

De estas tres líneas investigativas, cuya discusión será ampliada en el capítulo III, la más dominante en el discurso científico actual es la que apunta al desarrollo de competencias axiológicas. Así lo revelan los hallazgos de Caicedo et al. (2016) en su investigación documental sobre la producción científica en Colombia entre los años 2000 y 2015 en materia de paz. Los resultados manifiestan un énfasis en la formación en valores para la participación política comunitaria.

Si bien la educación para la paz ha ganado una creciente atención a nivel educativo, investigativo, social y político, su presencia en el discurso público y académico no garantiza su florecimiento. Hablando del estado actual de la educación para la paz como disciplina, Gómez Barriga (2019) señala que "con el paso del tiempo la lectura de la realidad muestra que su desarrollo y aplicación se han convertido en un paliativo que no logra dar respuesta ni afrontar los problemas del multiculturalismo en la región" (p. 509). La observaciones de los investigadores en materia de educación para la paz evidencian que 1as políticas públicas no responden a los contextos de violencia vividos en la región ni a sus imaginarios de paz (Barriga, 2019); las formas de violencia adoptan nuevos rostros en las dinámicas sociales perpetuando los obstáculos a la participación social (Gómez Arévalo, 2015); las apuestas pedagógicas se orientan más al mero cubrimiento de contenidos que a la construcción de paz anclada en saberes propios (Del Pozo Serrano et al, 2018); y los esfuerzos investigativos no tienen suficiente eco en el sistema educativo formal implicando a

la juventud en la construcción de culturas de paz (Cabezudo, 2012). Las observaciones de estos investigadores dan cuenta de una tendencia "prescriptivista" en el acercamiento a la educación para la paz, en el cual políticas públicas generan prescripciones curriculares bajo un paradigma positivista que, como afirmó Gómez Barriga (2019), terminan siendo un "paliativo que no logra dar respuesta" (p. 509) al contexto situado de las escuelas y sus regiones.

Esta última apreciación es coincidente en otras latitudes del hemisferio occidental donde las voces de los jóvenes en la construcción de paz son desatendidas y sus capacidades de liderazgo invisibilizadas. Así lo señalan autores como Duckworth et al. (2019) en su publicación titulada "los estudiantes pueden cambiar la escuela: comprendiendo el rol del liderazgo de los jóvenes en la construcción de una cultura de paz en la escuela" (traducción propia). Sobre la misma cuestión, Ardizzone (2007) aduce que las voces de las juventudes son "típicamente descartadas y desatendidas tanto en la esfera política como educativa" (p 49).

Un escenario alentador se evidencia en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés en donde se ha problematizado la centralidad de la dimensión estructural del lenguaje (gramática, vocabulario y pronunciación) y se están habilitando acercamientos desde lo humano. En la última década, se han robustecido los esfuerzos investigativos y pedagógicos que sitúan la enseñanza del inglés dentro del universo educativo como un territorio de formación integral de sujetos de derecho, de modo tal que se vienen abordando asuntos menos instrumentales – como las competencias meramente lingüísticas – y más socioculturales – como las relaciones de poder, la construcción de paz y la justicia social (Aldana-Gutiérrez, 2021; Ortega, 2019).

Un ejemplo de este viraje epistémico es la edición número 52 del congreso anual de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (ASOCOPI) bajo la temática: "prácticas de

enseñanza del inglés y la construcción de paz y justicia social" donde se recuperaron experiencias exitosas que afirman cómo desde el aprendizaje de una segunda lengua se puede leer el mundo bajo una perspectiva crítica (Freire, 2002), desnaturalizar los lingüícidios, abrirse al diálogo, multi-significar las experiencias, generar nuevas maneras de pensar, expresar nuevas maneras de ser, sentir y estar en el mundo, aún con una lengua "prestada". Estos avances en la disciplina de la enseñanza del inglés invitan a la reflexión respecto a qué lugar puede habitar la formación de, desde, en y para el liderazgo dentro del proceso de aprendizaje de una lengua. Vale la pena hacer estas consideraciones toda vez que el aula de inglés forma parte del contexto inmediato en donde se desarrolla la presente investigación.

Problema, Preguntas y Objetivos de Investigación

La anterior descripción del panorama actual respecto al liderazgo y la educación para la paz en América Latina facilita la tarea de enunciar el problema de investigación del presente trabajo en tres componentes: *ausencia de la voz del estudiantado, prescriptivismo en la educación para la paz* y un *paradigma posicional en el liderazgo educativo*. Articulando este problema triádico en un mismo enunciado, es posible anotar lo siguiente: La *ausencia de la voz del estudiantado* en el estudio del liderazgo y la paz en la escuela está generando un acercamiento *prescriptivista* hacia el proyecto colectivo de agenciar el liderazgo y construir culturas de paz desde la educación, lo cual revela un *paradigma posicional del liderazgo educativo*. Lo anterior significa que existe una tendencia a adoptar prescripciones curriculares y administrativas desvinculadas de las realidades situadas, bajadas de programas y políticas descontextualizadas, y centradas en contenidos y habilidades de convivencia subsidiarias en la escuela. Como resultado, se socavan las historias, las memorias, los significados y las potencialidades de los actores juveniles al tiempo que se mitiga su

posibilidad de agenciar su participación deliberada en la construcción de una cultura de paz mediante el ejercicio intencional de su liderazgo. Similarmente, se hace evidente una ejercicio de colonización y perpetuación de estructuras de poder disfrazadas de buenas intenciones bajo una mirada neoliberal de la noción de paz (H. Castañeda, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021).

Dicho prescriptivismo y su paradigma posicional hacia el liderazgo educativo pueden ser atemperados mediante la vinculación de la voz de los estudiantes en el ejercicio del liderazgo y en la construcción de culturas de paz. Una disposición dialógica como esta supone un viraje en el acercamiento al liderazgo y la paz en la educación, es decir, *un revés a la trama educativa* actual en lo que atañe al liderazgo y la paz. Tal diálogo puede fomentarse con preguntas como:

- ¿Qué caracteriza el liderazgo de los estudiantes cuando estos narran su participación en la construcción de una cultura de paz?

La anterior es la pregunta de investigación que orienta la presente indagación. Sus preguntas secundarias son:

- ¿Cuáles son las disposiciones, motivaciones y posiciones que configuran el liderazgo de los estudiantes?
- ¿Cómo participan los estudiantes en la construcción de una cultura de paz?

Estos interrogantes, abordados con el lente interpretativo y mediante una metodología biográfico-narrativa, persiguen el siguiente objetivo general de investigación:

- Escuchar y co-comprender las interacciones, mediaciones y propósitos que caracterizan el liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de una cultura de paz

Para esto se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

- Interpretar las disposiciones, motivaciones y posiciones presentes en el liderazgo de los estudiantes
- "Historizar" las maneras en que los estudiantes establecen su participación en la construcción de una cultura de paz

Las anteriores preguntas y objetivos de investigación procuran interpelar las experiencias de vida de los estudiantes a fin de crear un diálogo entre sus facultades de liderazgo y su participación como actores en la construcción de culturas de paz. Este diálogo se propone con la esperanza de sumar la voz de las juventudes a una conversación más amplia que ha sido iniciada por quienes investigan el liderazgo y la paz en la región, desde la escuela, con miras a construir sociedades en las que "la resolución de conflictos por vía pacífica, el diálogo constructivo, la participación y la solidaridad sean a su vez mecanismos sistemáticos de transformación hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática" (Cabezudo 2012, p. 143).

Justificación

Según Clandinin y Huber (2010), conviene justificar una investigación narrativa desde tres puntos de vista: el personal, el práctico y el social. La justificación personal está enraizada en las experiencias de vida y tensiones particulares de quien investiga. Si bien estas reflexiones no constituyen material publicable, tales registros enriquecen el quehacer investigativo y humanizan al investigador. La dimensión práctica anuncia el valor de la investigación en su potencial de impregnar las prácticas sociales de reflexividad generadora de transformación. Finalmente, la justificación social puede ser teórica o política y pone la investigación en el marco de una discusión de mayor amplitud con el resto de los actores implicados en un fenómeno bien sea para robustecer

una disciplina o para generar políticas y acciones transformadoras. Así pues, la presente indagación se sustenta en los siguientes tres aspectos:

A nivel personal, este proyecto es un acto de coherencia entre las convicciones pedagógicas, los afectos territoriales y los discursos académicos del investigador. Este proyecto obedece a la convicción de que la educación debe abordar las necesidades inmediatas y las necesidades profundas de las personas. Pocas necesidades son tan inmediatas y, al tiempo, tan profundas como la paz para Colombia. Investigar sobre el liderazgo y la paz desde el quehacer educativo es entonces un gesto de afecto hacia esta geografía, un modo de topofília, si se quiere, hacia la nación colombiana y el territorio latinoamericano.

Al mismo tiempo, investigar sobre el liderazgo es una invitación a unirse a las voces de quienes están resignificando este concepto. Liderar como una forma de dominar es un paradigma occidentalizado que no representa las visiones de los pueblos indígenas quienes también son residentes de la región (Henderson et al., 2015). Liderar y participar, liderar y servir, liderar y conciliar son narrativas posibles. Paradójicamente, hay un fenómeno que demuestra de manera antagónica que existe una relación entre paz y liderazgo: el asesinato sistemático de líderes sociales en Colombia como mecanismo para desmontar el proceso de paz. Según el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (2020), 971 líderes y lideresas sociales fueron asesinados en Colombia entre el momento de la firma del acuerdo de paz en 2016 y el mes de octubre de 2020.

Es doloroso pensar que los criminales intuyen mejor la relación entre liderazgo y paz de lo que la comprenden algunos educadores e investigadores. En perspectiva, por cada investigación sobre liderazgo y paz como un esfuerzo de transformación de la sociedad colombiana desde la

academia, hay decenas de líderes sociales asesinados como un esfuerzo de reproducción de la violencia desde la impunidad.

Así pues, esta investigación es un enunciado político de resistencia al secuestro epistemológico de la noción y la práctica del liderazgo. El liderazgo como constructo ha sido privado de la libertad conceptual, sometido al régimen de las disciplinas administrativas y custodiado por los mercaderes de la superación personal. Por rescate, se pide etiquetarlo como dispositivo imperialista y propaganda colonial. Si bien se ha naturalizado que la educación sea atravesada por lo comercial y económico, antes que por lo social y humano, hablar de liderazgo en algunos círculos académicos en América Latina es evaluado como otro intento de corporativo a lo educativo y suscita cuestionamiento éticos. Investigar, entonces, sobre el liderazgo bajo una mirada distribuida y en clave de narrativa en las voces de los jóvenes subvierte la postura corporativa y adulto-céntrica del liderazgo y se constituye en un acto político, entendiendo lo político como la "aspiración a tomar parte en el poder o a influir en la distribución del mismo" (Weber, 1993, p. 8). Historizar el liderazgo es distribuirlo, y distribuirlo es distribuir el poder. Historizar el liderazgo supone reclamar la voz, y reclamar la voz es reclamar poder.

Esta postura política en torno al liderazgo surge de una narrativa personal de activismo social desde lo espiritual. Quien investiga lleva años estudiando, observando y experimentando la noción de liderazgo desde un plano espiritual en una comunidad de fe cristiana, especialmente entre poblaciones juveniles. Una práctica constante en este entorno es la de compartir narrativas personales, cotidianas y trascendentes, impregnadas de afectividad y significancia, con el fin co-interpretarlas a la luz de la gran narrativa que sostiene la fe compartida de dicha comunidad: la Biblia.. Un episodio central en la gran narrativa es el momento en que el Espíritu Santo desciende

sobre cada miembro de la comunidad y lo primero que hacen es hablar en diversas lenguas; es decir encontrar su voz y generar polifonías cuando el poder es descentrado y distribuido.

Con base en lo anterior, fomentar que cada persona reclame y ejerza su voz y su agencia compone una consigna dentro de la experiencia comunal en la que narrar es vivir y escuchar es con-vivir. Lo narrado da lugar a nuevas vivencias y lo vivido a nuevas narraciones. El proceso dialógico de hallar y asignar significados a lo vivido y lo narrado depone las agendas, descurricularizа la experiencia, disrumpe la liturgia, desarticula las jerarquías y distribuye el poder. Esto genera un sentido profundo de comunidad, entendida como la común unidad, el vínculo de pertenecer sin poseer, compartir sin impartir, unir y formar sin uniformar. Es allí donde surge el liderazgo dentro de la comunidad como una facultad compartida de servir al otro para habitar su historia y encontrar su voz. Al observar el constante interés de los jóvenes por participar del liderazgo, compartir sus narrativas y resignificar sus experiencias en el contexto de una comunidad de fe, surge el legítimo interrogante de qué lugar hay para este tipo de interacciones agentivas en el marco de una comunidad educativa.

A nivel práctico, al hablar del estudiantado dentro de la categoría poblacional de la juventud, esta investigación tomó la caracterización presentada en el numeral 1 del artículo 5 de la Ley Estatutaria 1622 de 2013 para Colombia que define como joven a “toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía” (Colombia Joven, 2013, p.6). El proceso de consolidación de las distintas dimensiones de la autonomía y el ejercicio de la ciudadanía a las que hace alusión esta ley supone el agenciamiento personal, la participación deliberada y la toma de voz en la vida civil. Estas son la misma facultad

necesarias para la construcción de culturas de paz (Del Pozo, 2018). En este sentido, liderazgo, juventud y participación son categorías estrecha y directamente relacionadas con la construcción de paz.

El valor práctico de este proyecto es que de sus hallazgos se generan reflexiones sobre las maneras en que la educación de la juventud posibilita su participación deliberada en la vida civil. A partir de tales reflexiones, se invita a transformar prácticas específicas que incluyan al estudiantado en el liderazgo educativo y que revitalicen la educación para la paz mediante la inclusión de la voz de las juventudes, de modo que transcienda el tendiente prescriptivismo referido en la sección anterior y sus prácticas surjan de los contextos y saberes situados.

Por último, en cuanto a la justificación teórica, esta investigación sobre liderazgo juvenil y la construcción de culturas de paz en América Latina constituye un avance en la producción del conocimiento regional sobre ambas disciplinas- Liderazgo y Educación para la Paz-. Como se enunció previamente, a pesar del creciente interés en estos conceptos (Weinstein et al., 2016), hay un persistente vacío epistemológico en las formas de pensar ambos constructos (Aravena-Castillo & Hallinger, 2017). Abordar este vacío, supone, de manera particular, una contribución al campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés en donde se ha iniciado una descentralización de la instrucción gramatical orientada a las competencias y se están abordando nociones de justicia social bajo la premisa de que es precisamente a través del lenguaje, la toma de voz, la resignificación y participación polifónica que se construyen sociedades más justas (Aldana-Gutiérrez, 2021; Ortega, 2019). La siguiente sección consiste en el marco teórico y comprende los capítulos II y III donde se discutirán en detalle ambas nociones conceptuales.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

LIDERAZGO: AGENCIA, VOZ Y CAPITAL SIMBÓLICO

> "Probablemente más ha sido escrito y menos ha sido conocido sobre el liderazgo que sobre cualquier otro tema en las ciencias del comportamiento"
>
> (Bennis, 1959, p. 259)

La presente investigación conceptualiza el liderazgo como la interacción de agencias humanas (Bandura, 1989; Vaughn, 2020) mediada por la voz (Egneström, 1995; Fielding, 2004, 2011; Robinson & Taylor, 2007) para la consecución, creación y/o distribución de capitales simbólicos (Bourdieu, 1997a). Este capítulo tiene como fin establecer los fundamentos teóricos que sostienen la anterior definición de liderazgo. Para esto, se inicia con un recorrido histórico-evolutivo de la noción del liderazgo como disciplina de estudio, desde el modelo del "Gran Hombre" (Carlyle, 1849), pasando por las perspectivas tradicionales de los rasgos (Craig & Charters, 1925), la conducta (Kahn & Katz, 1952), el contexto (Fiedler, 1957, 1972) y los valores (Bass, 1990), hasta llegar al paradigma contemporáneo del liderazgo distribuido (Spillane, Halverson & Diamond, 2004) al que se adscribe el presente trabajo. Esta mirada a la historia conceptual del liderazgo mostrará la pregunta respecto al liderazgo que cada paradigma tuvo en el centro de su indagación: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Cómo?

Posteriormente, se expone en detalle la definición de liderazgo propuesta en la presente indagación y cuáles son las teorías que sustentan dicha conceptualización. Para orientar esta exposición conceptual, la discusión se estructurará en las tres dimensiones del liderazgo que investiga este trabajo: sus interacciones, sus mediaciones y sus propósitos. Estas tres dimensiones constituyen la naturaleza, configuración y sentido del liderazgo como sus componentes

ontológicos. La naturaleza del liderazgo tiene que ver con sus interacciones, las configuraciones con sus mediaciones y el sentido con sus propósitos como se presentará a lo largo de esta discusión.

Respecto a las interacciones del liderazgo, se presentará el concepto de agencia humana (Bandura, 1989, 2006) y se expondrá por qué el presente trabajo asevera que el liderazgo es esencialmente una *interacción de agencias*. Este punto de la discusión se centrará en las tres dimensiones que constituyen la agencia humana según Vaughn (2020): i) *disposiciones, ii) motivaciones y iii) posiciones*, las cuales a su vez componen las unidades de análisis de esta investigación y serán recuperadas en distintas etapas de este trabajo

Una mirada a las teorías de la actividad (Leont'ev, 1978; Engeström, 1987), la cognición distribuida (Hutchins, 1995a, 1995b) y la cognición social (Bandura, 1989, 1999, 2001, 2006) permitirán presentar la relación entre liderazgo y agencia, así como los elementos que constituyen las mediaciones y los propósitos del liderazgo.

Posteriormente, para hablar de las mediaciones del liderazgo, se examina el término voz (Fielding, 2004, 2011; Robinson & Taylor, 2007) como categoría conceptual y se plantea su papel mediador en la configuración del liderazgo. Finalmente, se discuten los propósitos del liderazgo a partir de la teoría del capital simbólico y el campo social propuesta por Bourdieu (1997a), haciendo posible plantear el capital simbólico como la orientación teleológica del liderazgo. A lo largo de esta revisión teórica se observará el trabajo de otros investigadores en la materia construyendo un diálogo entre sus aportes y la contribución de la actual indagación a la producción del conocimiento latinoamericano en torno al liderazgo en el campo de la educación.

Evolución Conceptual del Liderazgo

Al definir el liderazgo como la interacción de agencias humanas (Bandura 1989) mediada por la voz (Fielding, 2004, 2011; Robinson & Taylor, 2007; Egneström, 1995) para la consecución de capitales simbólicos (Bourdieu, 1997a), se atribuye al liderazgo la naturaleza de una facultad inherente a la experiencia humana y presente en toda la trayectoria de la civilización. Por tanto, en consonancia con dicha definición, resultaría ambicioso proponer un recorrido histórico del ejercicio del liderazgo que consecuentemente trascienda la mirada tradicional hacia los personajes notables de distintas épocas y culturas. En lugar de revisar el ejercicio o la evolución del liderazgo como práctica social, se discutirán las concepciones de liderazgo como disciplina científica y cómo estas han evolucionado en distintos contextos históricos.

Ganga y Navarrete (2013) ofrecen una mirada etimológica al vocablo líder desde el latín y el inglés. Esta palabra proviene de la voz "lis-litis" que significa disputa, pleito o proceso; también deriva del antiguo término anglosajón "laed" y su respectivo verbo "laeden" que traducen camino y guiar o viajar, en el sentido de ir con alguien o provocar a alguien a viajar con quien guía. Estas raíces léxicas dan al liderazgo un sentido general de *provocar a otros a transitar juntos un camino en la resolución de problemas o el desarrollo de procesos*. Los autores resaltan la multiplicidad de concepciones sobre el liderazgo y señalan que la claridad etimológica del término nunca devendrá en una definición unívoca de este.

De manera similar, en su trabajo magistral sobre el desarrollo de la teorización e investigación del liderazgo, Giese y Stogdill (1974, citado en Giese, 1974), examinaron más de 3.000 publicaciones con el propósito de agrupar los modelos de liderazgo disponibles desde los cuales se construía el concepto hasta entonces. Una de sus conclusiones fue que el número de definiciones de liderazgo es equiparable al número de autores que han abordado el concepto. La

diversidad semántica de este constructo continúa en expansión casi medio siglo después del trabajo de estos investigadores.

En un estudio reciente sobre cómo los directores educativos noveles caracterizan su liderazgo mediante metáforas en tres países latinoamericanos – Chile, Colombia y México–, se puso de relieve la diversidad de paradigmas en torno al liderazgo y la complejidad de su ejercicio en el marco de la escuela (Aravena et al., 2020). Para los participantes, el liderazgo se puede simbolizar en términos de control, articulación o incluso supervivencia. Algunas de las metáforas utilizadas asemejan el liderazgo a: ser el guardabosques de un parque, quien tiene que tomar control absoluto de todo; actuar como el engranaje que lubrica y articula una inmensa maquinaria; fungir como capitán de un barco en un mar de incertidumbres; o atravesar un laberinto con salida que hay que recorrer constantemente donde "uno tiene que hacer liderazgo… tiene que ser omnipresente" (p. 9). La simbología lingüística identificada en el anterior estudio y sus respectivas conceptualizaciones subyacentes de liderazgo ratifican la naturaleza polisémica que ha caracterizado el abordaje de este constructo, como se muestra a continuación.

Origen histórico del liderazgo como disciplina científica: Teoría del Gran Hombre

Distintos textos como *la Biblia*, *la Iliada* de Homero, *la República* de Platón, *el Arte de la Guerra* de Sun Tzu, entre muchos otros, han retratado el liderazgo desde diversos paradigmas a lo largo de la historia. No obstante, el estudio del liderazgo como disciplina científica surge dentro del campo de la sicología en el contexto la segunda revolución industrial (Hunt & Fedynich, 2018) en la segunda mitad del siglo XIX. El interés en indagar sobre el comportamiento humano en los, para entonces, contextos laborales emergentes dio origen a la sicología industrial (Ardila, 1968),

que posteriormente daría lugar a la sicología organizacional. El análisis de factores que condujeran al mejor desempeño de las organizaciones atrajo atención hacia la noción de liderazgo, abordándola con rigor teórico y empírico, inicialmente enfocado en los atributos de personalidad de quienes lideran dando lugar a lo que se conoce como la teoría del gran hombre (Malakyan, 2014).

El historiador británico Thomas Carlyle publicó en 1849 un tratado sobre lo heroico y el culto al heroísmo donde describía la vida y obra de figuras notables a lo largo de los tiempos. Allí afirmó que "la historia del mundo no es otra cosa que la biografía de grandes hombres" (Carlyle, 1849, p. 34). En las obras del filósofo Friedrich Nietzsche y del economista Stuart Mill se encuentran alusiones a esta noción de liderazgo desde los postulados del súper-hombre y el genio, respectivamente (Peris, 1998). De manera similar, autores como Galton (1869) con su obra "genialidad hereditaria" y Ellis (1904) en su publicación titulada "un estudio sobre la genialidad británica" contribuyeron a la visión de liderazgo desde la teoría del gran hombre. Estos trabajos, sin nominar directamente el liderazgo, erigieron un modo de verlo como una condición de superioridad ingénita que poseen algunos hombres para persuadir y dominar al resto – no se podría hablar de persuadir a sus pares porque estos son "hombres sin par". La discusión de si un líder nace o se hace se volvió frecuente y la balanza se inclinó a favor de la primera opción.

Tal acercamiento al liderazgo trajo consigo la definición de este como un don especial e innato que algunas personas simplemente poseen y otras no. Esta perspectiva, si bien reconoce la presencia del liderazgo en la historia humana, rodea de misticismo la conceptualización del liderazgo y desconoce las circunstancias socio-políticas que rodearon el "ascenso" de dichas personas, al tiempo que arraiga la visión de liderazgo como un privilegio únicamente masculino.

Aunque este concepto de liderazgo puede resultar ingenuo, ofensivo e incluso obsoleto, sus raíces aún siguen presentes en la idea de liderazgo instalada en la cultura popular de muchas sociedades modernas. Prueba de esto es que la figura de hombres como Steve Jobs, Mark Zuckerberg o Ellon Musk, por citar algunos ejemplos, aún capturan la atención de medios de comunicación y la imaginación de comunidades enteras, lo cual deja entrever que la perspectiva del gran hombre como la suma del liderazgo no ha sido del todo superada.

A pesar de las claras disonancias cognitivas y axiológicas que posee la teoría del gran hombre, este acercamiento seminal al liderazgo fue el punto de partida para las primeras conceptualizaciones y modelos de esta disciplina. La historia del estudio del liderazgo se ha tejido con 5 hilos principales: *perspectiva de los rasgos*, *perspectiva de la conducta*, *perspectiva del contexto*, *perspectiva de los valores y perspectiva de la distribución*. Varios autores latinoamericanos han abordado la trayectoria histórica y conceptual del liderazgo (Ganga, 2013; García-Solarte, 2015). La siguiente discusión recupera y construye sobre el trabajo de estos autores. La tabla 1, de elaboración propia, ofrece un resumen de la discusión a continuación.

Tabla 1

Resumen evolución conceptual del liderazgo

Perspectiva	Autores principales	Pregunta Orientadora	Foco Atencional	Idea Central	Crítica
Rasgos	Craig y Charters, 1925	¿Quién lidera?	Atributos internos	El líder no nace, se hace	Contradicciones en sus rasgos
Conducta	Kahn y Katz, 1952	¿Qué hace el líder?	Acciones externas	El líder es lo que el líder hace	Sobre-simplificación de los comportamientos

Contexto	Fiedler, 1957 y 1972	¿Dónde lidera el líder?	Situaciones y grupos de personas	El líder se adapta	Todo se responde con un "Depende"
Valores	Greenleaf 1970; Burns, 1978, Bass, 1990	¿Para qué lidera el líder?	Propósitos trascendentes	El líder transforma	Romantización
Distribución	Spillane, 2004; Gronn 2002	¿Cómo sucede el liderazgo?	Participación colectiva	El liderazgo es una construcción social	Populismo político

Perspectiva de los Rasgos

La perspectiva de los rasgos concibe el liderazgo como una habilidad resultante de un conjunto de atributos personales. Este primer hilo conceptual es una extensión de la teoría del gran hombre en un intento por proveer una taxonomía de características compartidas por quienes se encuentran en posiciones de liderazgo (Hunt & Fedynich, 2018; Johns & Moser, 1989; Malakyan, 2014).

La primera publicación especializada en materia de liderazgo fue el libro de autoayuda de Grenville Kleiser titulado "Entrenando para el poder y el liderazgo" (Training for Power and Leadership) en 1923 según Day y Zaccaro (2007). Este libro presentaba 28 lecciones de desarrollo personal orientadas a rasgos como la determinación, confianza, ambición, orientación al resultado y personalidad magnética. En una línea similar, Tralle (1925) anotó que "un líder es una estrella terrenal" (p. 3) y llevó la metáfora al extremo señalando que "los líderes son los iluminadores del mundo" (p. 3). Ambos trabajos enmarcaban un concepto idealizado del liderazgo similar al que sostiene la teoría del gran hombre; extrapolado de los grandes pedestales de la historia a los cargos

gerenciales de las organizaciones. El supuesto era que los líderes se descubren, no se desarrollan, de entre las multitudes a partir de la identificación de los rasgos que caracterizan a tales individuos.

Una de las primeras investigaciones dentro de *la perspectiva de los rasgos* fue desarrollada por Craig y Charters (1925), quienes entrevistaron a 110 ejecutivos industriales de organizaciones exitosas y encontraron de manera inductiva 15 cualidades de liderazgo tales como la imparcialidad, fortaleza, autocontrol, confianza en sí mismo y capacidad para demandar respeto. Dos años más tarde el sicólogo industrial Walter Van Dyke Bingham, aunque ratificó estas cualidades como componentes importantes del liderazgo, inició el debate de si el liderazgo es susceptible de ser aprendido y desarrollado o si es tan solo una habilidad innata; de allí la conocida pregunta: ¿un líder nace o se hace? (Bingham, 1927, en Day & Zaccaro, 2007). El autor sostuvo que el liderazgo es una habilidad que se puede enseñar y aprender si se aborda de manera sistemática y escalonada.

Durante las siguientes dos décadas, la perspectiva preponderante en el estudio del liderazgo seguía siendo la de los rasgos, enfocada en identificar características facilitadoras del liderazgo y en el diseño de experiencias de aprendizaje para desarrollar estas cualidades, según King (1990) y Peris (1998). A finales de los 40’s, los estudios de Jenkins (1947, citado en King, 1990) y Stogdill (1948, citado en Mango, 2018) trajeron la atención de la comunidad académica hacia el hecho de que los datos empíricos revelaban que los conjuntos de atributos demostrados en el liderazgo de distintas personas tendían a ser contradictorios entre sí; es decir, los rasgos de ciertos líderes eran diametralmente opuestos a los rasgos de otros líderes en áreas específicas de su personalidad y capacidad, aunque todas estas personas fueran consideradas exitosas en su rol de liderazgo.

A una conclusión similar llegaron Ghiselli y Brown (1955) y Mann (1959) en su amplia revisión de la literatura sobre el liderazgo, al anotar que los hallazgos de múltiples investigaciones

“arrojan una duda considerable sobre la noción de que haya un rasgo general y consistente de liderazgo” (Ghiselli & Brown, 1955 p. 470, citado en Day & Zaccaro, 2007, p. 386). Estas observaciones dieron lugar al giro conceptual de las *perspectivas de la conducta y del contexto*, respectivamente, como se discutirá más abajo.

Si bien el paradigma de liderazgo basado en los rasgos ha sido objeto de crítica y debate, las investigaciones y teorías en torno a los atributos de quienes ejercen liderazgo siguen vigentes. Atributos como la creatividad, empatía, resiliencia, integridad, adaptabilidad, habilidades blandas, competencias del siglo 21, inteligencias múltiples, entre muchas otras cualidades atraviesan el discurso científico y la escena investigativa vinculada directa o indirectamente al liderazgo. En efecto, *la perspectiva de los rasgos* y su influencia en el abordaje del liderazgo ha experimentado un resurgimiento a partir de los trabajos de Conger y Kanungo (1987, 1994, 1998) y Kirkpatrick y Locke (1991) en torno al liderazgo carismático.

Estos autores proponen la operacionalización de los rasgos del carácter evidenciados en sus acciones consistentes y percibidos por las demás personas en un contexto dado. Por ejemplo, Conger y Kanungo (1987) describen que un líder confiable incurre en riesgos personales para preservar el bienestar de otros miembros del equipo. En este caso se puede ver la relación entre un rasgo y su posible traducción comportamental. Lo anterior se conceptualiza sin separar el comportamiento de la respectiva cualidad que lo genera y lo sostiene, a diferencia de *la perspectiva de la conducta* donde el enfoque está en los comportamientos observables sin vincularlos a atributos propios de la persona como se discute a continuación.

Perspectiva de la conducta

En la perspectiva de la conducta el liderazgo consiste en aquellos comportamientos que movilizan a un grupo de personas hacia el alcance de un objetivo dentro de una organización. De este modo, el liderazgo es la suma de dos conductas esenciales que abarcan una multiplicidad de otras acciones: llevar a cabo las tareas y llevársela bien con las personas (Fairholm, 2002). En un momento en la historia evolutiva del estudio del liderazgo donde el discurso dominante giraba en torno a los rasgos del líder, Barnard (1938) aportó los rudimentos de lo que sería una nueva forma de concebir el liderazgo al hablar de las "funciones" del rol ejecutivo en las organizaciones más allá de los atributos personales de ciertos individuos.

Al año siguiente, Lewin et al. (1939) realizaron el que se considera el primer estudio sobre conductas de liderazgo y su impacto en el ambiente social en un contexto educativo (citado en Villamizar & Castañeda, 2014). Los investigadores propusieron tres estilos principales de liderazgo: autoritario, orientado a la imposición; democrático, inclinado hacia la negociación; y "laissez-faire" (que se podría traducir como "dejar hacer" o "no intervencionismo"), caracterizado por la independencia. En esta investigación, cuatro grupos de niños de diez y once años fueron expuestos de manera sucesiva a cada estilo de liderazgo, alternando la secuencia de exposición en cada grupo. Los hallazgos indicaron que los niños se mostraron más indiferentes hacia la actividad y presentaron menor calidad en su trabajo al encontrarse con un liderazgo laissez-faire. De otra parte, la actitud de los niños y el ambiente social del grupo se tornó agresivo frente al estilo autoritario. Finalmente, hubo una respuesta marcada por la atención y la camaradería ante el liderazgo democrático. El trabajo de estos autores y de Barnard (1938) fijaron las bases empíricas del estudio del liderazgo desde la perspectiva de la conducta.

Fue años más tarde que el enfoque en los comportamientos del liderazgo tomó mayor fuerza a partir de las críticas a la perspectiva de los rasgos (Ghiselli & Brown, 1955, en Day & Zaccaro, 2007; Jenkins, 1947, en King, 1990; Mann, 1959; Stogdill, 1948, en Mango, 2018). La perspectiva de los rasgos tuvo dos grandes refutaciones: por un lado, distintos líderes considerados efectivos en sus roles presentaban rasgos opuestos; de otra parte, muchos de los rasgos encontrados en los líderes eran también compartidos por aquellos miembros del grupo que no desempeñaban roles de liderazgo. La conclusión evidente fue que no existe una combinación particular de cualidades que separan a quienes lideran de quienes no lo hacen.

Mann (1959) adujo que "haber hablado de un individuo como alguien que posee una cantidad medible de liderazgo fue tal vez una elección desafortunada de palabras" (p. 246). Al encontrar inconsistencias en las taxonomías de las cualidades generativas del liderazgo, el foco atencional ya no estuvo en "quién es" el líder sino en "qué hace". La perspectiva de la conducta constituyó un viraje de los factores internos hacia las expresiones externas del liderazgo, como se evidencia en dos de los estudios más representativos de este paradigma: los realizados por las universidades estatales de Ohio y Michigan, respectivamente.

La Universidad de Ohio condujo una serie de investigaciones dirigidas por Hemphill et al. durante los años 50's (citado en Mendoza, 2016) con el fin de identificar y clasificar los comportamientos propios del liderazgo a partir de descriptores validados por los subordinados y jefes de quienes ejercían roles de liderazgo en diversas organizaciones (Hersey & Blanchard, 1988; Hersey et al., 2008). Los investigadores diseñaron un instrumento conocido como el Cuestionario de Descripción del Comportamiento del Líder que ha sido ampliamente utilizado en el estudio del liderazgo (Busse, 2014; Peris, 1998). Los más de 900 descriptores fueron agrupados en dos grandes

categorías, teóricamente independientes, que definen la conducta efectiva de un líder: mostrar consideración e iniciar estructuras. La primera tiene que ver con las acciones realizadas en pro del bienestar de los miembros del equipo, tales como escuchar atentamente, generar empatía, utilizar lenguaje dignificante, entre otras. La iniciación de estructuras consiste en el grado en que se definen y facilitan las interacciones dentro de los equipos para el alcance de las metas. Aquí se agrupan acciones como trazar plazos y estándares, asignar roles y funciones, etc.

En una dirección similar, la Universidad de Michigan desarrolló un programa de investigaciones centradas en la conducta del liderazgo a comienzos de los 50's dirigido por Daniel Katz (Kahn & Katz, 1952; Katz et al., 1950; Katz et al., 1951). Mediante entrevistas y cuestionarios a los empleados del sistema ferrovial estatal, estos estudios indagaron sobre la relación entre comportamientos del líder y su relación con la productividad y la moral de los equipos de trabajo. Los datos arrojaron dos dimensiones comportamentales del liderazgo estrechamente vinculadas al desempeño y la eficacia laboral: las personas y los productos. La orientación hacia las personas tiene que ver con acciones que construyen relaciones armónicas entre los miembros del equipo, mientras que la atención al producto atañe a los esfuerzos por desarrollar las tareas propias del equipo con el conocimiento técnico necesario alcanzando los objetivos propuestos.

Los hallazgos de ambas universidades se asemejan en cuanto a la identificación de dos categorías fundamentales del liderazgo: la consideración hacia las personas y la iniciación de estructuras orientadas a los productos. Al notar que el liderazgo que despliega una persona mediante sus conductas puede variar en distintas situaciones según las características del grupo, la naturaleza de la tarea, el estilo de la organización, entre otros factores, se hizo evidente la necesidad

de comprender los modelos de liderazgo como una contingencia sensible al contexto situado. Es allí donde se gesta *la perspectiva del contexto* que se discutirá en la siguiente sección.

La conceptualización de liderazgo que emergió de la perspectiva de la conducta a partir de los aportes de Lewin et al. (1939, citado en Villamizar & Castañeda, 2014) y los estudios de Ohio y Michigan a mediados del siglo XX influyó en los desarrollos subsecuentes de modelos de liderazgo y sigue presente en un amplio sector del discurso, el ejercicio y el quehacer investigativo de este constructo hasta hoy (Fairholm, 2002; Gardner, 1987, 1990; Hallinger, 2019; Hersey et al., 2008; McGregor, 1960, 1966).

Perspectiva del Contexto

Mientras que en la perspectiva de los rasgos el liderazgo se entiende esencialmente como un conjunto de atributos individuales y en el paradigma de la conducta este se define como una serie de acciones movilizadoras, la visión del contexto concibe al liderazgo como el entrecruzamiento de factores personales, grupales y situacionales (Fiedler, 1957, 1972, 1996; Hersey & Blanchard, 1988; Leister et al., 1977; Vroom & Jago, 1974, 1978). La perspectiva del contexto surge al notar que el liderazgo desplegado por las personas a través de sus conductas varía tanto en las acciones como en la efectividad de estas dependiendo de la situación en la que se presenta. Al respecto, Ganga y Navarrete (2013) afirman que:

> Esta aproximación ha contribuido de manera decisiva a comprender el fenómeno del liderazgo, ofreciendo una visión más dinámica y flexible de lo que constituye un liderazgo eficaz, asumiendo que diferentes patrones de conducta (o de rasgos) serán efectivos en unas situaciones, no siendo los mismos patrones óptimos en situaciones distintas. De esta forma, los líderes adaptan su conducta a los requerimientos del rol, constricciones y demandas de la situación de liderazgo. (p.62)

En la misma dirección, la investigadora colombiana García-Solarte (2015) resalta la insuficiencia de la perspectiva de los rasgos y la conducta al aseverar que “poseer ciertos rasgos o comportamientos no garantiza la existencia del líder. Por lo tanto, este enfoque rompe con los esquemas y plantea que todas las situaciones requieren de liderazgo” (p.65). En este sentido, el liderazgo como fenómeno es una contingencia resultante entre el estilo relacional de los miembros del grupo y la favorabilidad del entorno para el alcance de los objetivos.

El paradigma contextual, también llamado contingente o situacional, se desarrolla entre las décadas de los 60’s y 70’s principalmente. Sus planteamientos más preponderantes son: la teoría de la contingencia (Fiedler, 1957, 1972, 1996), la teoría del camino-meta (House, 1971) y la teoría de la decisión normativa (Vroom & Jago, 1974, 1978). La teoría de la contingencia de Fiedler (1957, 1972, 1996), en colaboración con Leister et al. (1977) resaltaba la importancia de que quien lidera se ubicara en situaciones que favorecieran su estilo de liderazgo, ya sea que este se orientara más hacia las personas o hacia los productos. Acá se hace evidente como la visión del contexto recupera aportes centrales de la perspectiva de la conducta, teniendo en cuenta que el binario personas/tareas fue uno de los importantes hallazgos de las universidades de Ohio y Michigan discutidos en la sección anterior.

Para Fiedler (1957, 1972, 1996) y Leister et al. (1977), una combinación acertada entre el sistema de motivación del líder y la favorabilidad del contexto determinarían la efectividad del desempeño del equipo. El sistema de motivación tiene que con el perfil de las personas con las que al líder se le facilita trabajar; por ejemplo, con compañeros más cooperativos o, por el contrario, más independientes; más amigables o más distantes; más enérgicos o más pasivos; etc. Para determinar este sistema de motivación se le pedía al líder que pensara en la persona más difícil con

quien hubiera trabajado y completara la caracterización. A esta herramienta, ampliamente utilizada, se le llamó la escala del Compañero Menos Preferido (en inglés: the least preffered coworker scale).

La favorabilidad del contexto significa el grado de *control e influencia* que la situación le otorga al líder. La favorabilidad de la situación, es decir el control e influencia, se determina según tres variables: la relación entre el líder y lo miembros, la estructura de la tarea y el poder posicional del que dispone el líder. Este modelo ha dejado una evidente huella en la manera de definir el liderazgo en términos de influencia (Bolívar, 1997; Coronel-Llamas, 2005; Yulk, 2008). Al respecto, Vázquez et al. (2014) relataron lo siguiente: "Nos encontramos con una nota común en numerosas definiciones de liderazgo y que equipara éste con *influencia* y persuasión" (p.80, énfasis añadido).

Por su parte, la teoría del camino-meta planteada por House (1971) se enfoca menos en describir el contexto o en hacerlo favorable para el líder y, en cambio, plantea el liderazgo en términos de transformar la situación para facilitar el éxito de los miembros del grupo. Los aportes de este autor sentaron unas bases axiológicas para lo que posteriormente sería *la perspectiva de los valores*.

Finalmente, la teoría de la decisión normativa del liderazgo (Vroom & Jago, 1974, 1978) se enfoca en la facultad del líder para tomar decisiones sensibles al contexto y el nivel de implicación de los demás miembros del equipo en los procesos de decisión. Los autores diseñaron un modelo para identificar el estilo de liderazgo que permite la toma de decisiones más efectivas según algunas variables situacionales. Los estilos van desde autocrático pasando por consultivo y colaborativo o grupal. Entre los factores situacionales, también llamado contingencias, se encuentran la importancia de la decisión, la intención de obtener el compromiso del resto del grupo,

la suficiencia de la información disponible para basar la decisión, el tiempo disponible para la toma de decisión, entre otras. En este modelo se hace evidente cómo la perspectiva del contexto, más allá de cómo es el líder o qué hace, contempla la pregunta de ¿en qué circunstancia toma lugar el liderazgo?

Una de las críticas a este paradigma es que al atender de manera central el carácter situacional del liderazgo, adopta una tendencia a responder a los interrogantes sobre este fenómeno con un recurrente "depende". Así mismo, aunque la perspectiva del contexto ha arrojado luz sobre la naturaleza situada del liderazgo, no logra capturar su sentido teleológico. Este sería el siguiente paso en el desarrollo evolutivo de este concepto; ya se ha hablado del quién (*perspectiva de los rasgos*), del qué (*perspectiva de la conducta*) y del dónde (*perspectiva del contexto*) del liderazgo, ahora cabe preguntar: ¿para qué?

Perspectiva de los valores

La cuarta línea en la historia conceptual e investigativa del liderazgo aborda su fuerza motora, su sentido ético o su propósito trascendente (Bass, 1990; Bass & Avolio, 1994). Fairholm (2002) se refiere a estas dimensiones del liderazgo como sus "aspectos menos definibles" (p. 12) y enlista elementos como las aspiraciones, motivaciones, necesidades, deseos y esperanzas que subyacen a las relaciones que constituyen el liderazgo. Según el autor, el liderazgo tiene cuatro condiciones: ocurre dentro de un sistema compartido de valores, es motivado por una visión de futuro sostenida por todos los miembros del equipo, atiende el desarrollo individual de los miembros al tiempo que persigue los objetivos del grupo y, por último, vincula a las personas con las actividades concretas que el equipo requiere (Fairholm, 2002). En este sentido, la perspectiva

de los valores define al liderazgo como una relación entre personas mediante la influencia mutua y positiva para elevar la experiencia humana en el marco de un proyecto práctico compartido.

Este paradigma dominó la escena teórica del liderazgo en las décadas de los 80's y 90's, teniendo como precursores a Robert Greenleaf (1970, 1977) con su trabajo sobre el liderazgo de servicio y James MacGregor Burns (1978), quien introdujo los conceptos de liderazgo transaccional y liderazgo transformacional. Greenleaf (1970) definió el liderazgo como la elección de servir a los demás haciendo disponibles los recursos físicos e inmateriales para alcance de objetivos comunes y el mejoramiento de las condiciones individuales y grupales. El liderazgo de servicio busca facultar a nuevos líderes/servidores y aborda el significado que el grupo le asigna al trabajo que se desarrolla. Con esto propende a que las necesidades de cada miembro sean atendidas, generando así un fuerte sentido de comunidad.

El trabajo de Burns (1978) resalta el potencial moral del liderazgo, es decir, su capacidad de generar vínculos profundos entre las personas, inspirar el espíritu humano y producir cambios en los miembros del grupo y en las comunidades más amplias. Burns plantea un sentido práctico del liderazgo y otro ético al establecer la diferencia entre liderazgo transaccional y transformacional. Para este autor, la mayoría de las instancias prácticas del liderazgo constituyen un intercambio o transacción en donde se otorga y se recibe algo bajo el mutuo consentimiento, ya sea en un contexto laboral donde se concede fuerza de trabajo a cambio de un salario o en un entorno educativo donde se entrega atención y se obtiene una enseñanza. Esta forma del liderazgo preserva el orden social y trae logros tangibles para cada miembro del grupo desde el punto de vista de sus valores individuales. Pedraja-Rejas et al. (2018) señalan que este modelo de liderazgo se operacionaliza mediante dos componentes fundamentales: la recompensa contingente, que

involucra la definición de expectativas y retribuciones según niveles de logro, y la gestión por excepción, que implica el seguimiento al avance de cada miembro del grupo para intervenir o redireccionar cuando no se están cumpliendo las expectativas.

En contraste, el liderazgo transformacional apela al valor trascendente de la tarea práctica y a la oportunidad de desarrollo personal y colectivo que esta proporciona. El vínculo entre los miembros del equipo es más profundo no solo por compartir propósitos y valores elevados sino porque el poder asociado al liderazgo se comparte entre los participantes en el grado en que estos se impliquen comprometidamente con la visión y el proyecto (Bass, 1990; Bass & Avolio, 1994). Es preciso anotar que Burns (1978) no propone una visión antagónica hacia el liderazgo transaccional o pretende desvirtuar su papel en las organizaciones. Por el contrario, sus planteamientos muestran que el liderazgo transaccional es necesario y funcional en diferentes situaciones donde no hay ocasión a generar relaciones más estrechas entre los miembros de los grupos.

La mayor crítica a esta perspectiva es que la abstracción del liderazgo hacia su sentido axiológico tiende a romantizar este fenómeno, lo cual deja la sensación de un regreso a la visión heroica del líder, reviviendo los fantasmas del “Gran Hombre”. Dicha crítica agrega que en este paradigma el liderazgo se describe en términos del potencial de las personas para inspirar o crear sinergias y pierde de vista sus dimensiones concretas y su sentido como práctica social. Es aquí donde una visión integradora de liderazgo se hace necesaria, como se discutirá a continuación.

Perspectiva de la distribución

Este paradigma se enfoca en el "cómo" de la práctica del liderazgo. Una de las mayores diferencias entre esta y las perspectivas tradicionales de liderazgo descritas hasta ahora consiste en su ampliación del rango de visión para considerar al grupo de personas dentro de las organizaciones como un todo, retirando su foco atencional del líder como individuo. ¿Cuáles son los rasgos internos, las acciones externas, las adaptaciones situacionales y los valores trascendentes de quien lidera? Estas preguntas hechas por las conceptualizaciones tradicionales de liderazgo se orientan al líder como individuo y hallan respuesta en sus cualidades, comportamientos y capacidades de leer y reaccionar a su entorno, así como en sus motivaciones y propósitos. En contraste, los anteojos de la distribución permiten una visión atomizada del liderazgo, es decir, el liderazgo como un proceso de aspersión dentro de las organizaciones humanas, y lo concibe como "una propiedad emergente de un grupo o de una red de individuos que interactúan" (Bennett et al., 2003, p.7). En una metáfora preposicional, el liderazgo brota *"del"* grupo a partir de sus interacciones y no es impartido *"hacia"* el grupo a partir de una persona.

Tras el resurgimiento de una percepción heroica del liderazgo producida por la perspectiva de los valores, el cambio de milenio trajo consigo una visión colectiva y sistémica del liderazgo (Badaracco, 2001), en la que este no es algo que alguien hace sino una actividad conjunta que se suscita en el marco de las relaciones dentro de un grupo (Bennett et al., 2003). Una definición similar es la ofrecida por Uhl-Bien (2006), quien anota que el liderazgo se entiende como un proceso social que surge de las interacciones de los actores como parte de un colectivo.

El término distribución captura la naturaleza del liderazgo en esta conceptualización operativa toda vez que dos elementos esenciales de la práctica del liderazgo son repartidos entre

los miembros del equipo: la tarea y la influencia (Robinson 2008). La tarea tiene que ver con la actividad socio-históricamente situada que desarrolla el equipo y cómo todos ponen a disposición del grupo sus capacidades y recursos (Harris, 2013). La influencia, aunque es un concepto heredado de otras visiones de liderazgo, denota la dinámica horizontal y fluida de las relaciones desde la premisa del liderazgo como "un proceso de influencia que cambia la forma en que los demás piensan y actúan hacia el contenido de tal influencia" (Robinson, 2008, p.246).

Si bien los estudios sobre el liderazgo distribuido se han proliferado vertiginosamente en lo que va corrido del siglo en escenarios de habla inglesa (Bolden, 2011; Harris, 2004, 2008, 2009; Harris et al., 2007; por citar algunos) y están tomando fuerza en América Latina (Acosta & Deaza, 2019; Bolívar-Botía, 2010; Cayulef, 2007; López, 2013, Maureira et al., 2014; por citar algunos ejemplos), sus principales autores han sido Gronn (1999, 2003, 2009) y Spillane (2004, 2005, 2006). Ambas propuestas convergen en la visión del liderazgo como un fenómeno compartido, aunque se diferencian en sus modos específicos de abordar las instancias de participación que ponen en marcha el liderazgo.

Gronn propone la distribución como una nueva unidad de análisis para comprender el liderazgo de manera holística en contraste con entenderlo como una secuencia de acciones individuales. En términos de Gronn (2002, citado en Bolden, 2011), el liderazgo surge mediante "actividad concertiva" y no "aditiva". Mientras esta última es la suma de trabajos aislados, la primera se caracteriza por tres formas de participación: la colaboración espontánea, que consiste en grupos de personas de diferentes equipos que se unen para desarrollar una tarea poniendo en uso sus niveles de experticia; las relaciones de trabajo intuitivas, que se dan cuando las personas

se apoyan mutuamente y comparten roles; y por último, las prácticas institucionalizadas como comités o grupos con mayor o menor grado de formalidad.

Estas formas de involucramiento en la actividad conjunta muestran un liderazgo de manera emergente y fluida en lugar de impartida y estática. Bennett et al. (2003) elaboran sobre la participación compartida y agrega que además de la "actividad concertiva", el liderazgo distribuido se caracteriza por abrir las fronteras de su práctica permitiendo que todos lo ejerzan en distinta medida y reconoce la diversidad de experticia de los miembros del equipo.

El modelo de liderazgo distribuido de Spillane (2004, 2005, 2006; Spillane & Diamond, 2007; Spillane, Halverson & Diamond, 2001 y 2004) sitúa la práctica del liderazgo en el marco de las interacciones entre miembros del equipo antes que como el resultado de las funciones de quien ocupa un cargo administrativo. En esta teoría se resaltan dos aspectos determinantes para comprender la operacionalización del liderazgo: el aspecto "más allá del líder" (leader-plus en inglés) y el aspecto de la "práctica". La noción de "más allá del líder" reconoce la participación de todas las personas que posibilitan el liderazgo y no solo aquellas formalmente designadas al rol de líderes. El segundo aspecto considera la interacción entre "las personas, las plazas y las prácticas" (Spillane, 2005, p.147, traducción propia conservando el tautograma original del autor donde los tres elementos empiezan por la letra p), es decir, quienes lideran formalmente y quienes no, el entorno socialmente constituido y las actividades conjuntas. Este modelo depone el monopolio del liderazgo en manos de una persona y lo esparce dentro de una interacción humana.

Los desarrollos conceptuales de Gronn (1999, 2003, 2009) y Spillane (2004, 2005, 2006) en torno al liderazgo distribuido tienen sus fundamentos epistemológicos en la teoría de la actividad y la teoría de la cognición distribuida que serán presentadas en la siguiente sección. Bolden (2011)

indica que, aunque la necesidad de una perspectiva distribuida del liderazgo era evidente desde hacía varias décadas, fue a partir del desarrollo y la aceptación de las teorías de la actividad y la cognición distribuida que el liderazgo distribuido halló un lugar para habitar en el discurso académico contemporáneo.

Como es de esperarse, existen fuertes críticas hacia la perspectiva de la distribución del liderazgo. En algunos contextos difícilmente se ofrecen las condiciones organizativas necesarias el liderazgo distribuido y en otros se requiere prestar atención a las personalidades de los individuos que pueden tener injerencia en la manera en que se aborda el relacionamiento entre ellos. Otros cuestionamientos tienen que ver con la solidez teórica con que se conceptualiza el liderazgo y un presunto oportunismo que ha popularizado esta perspectiva (Lumby, 2016). El abordaje del liderazgo distribuido en la literatura disponible es principalmente funcional, es decir, prescriptivo y normativo, antes que crítico según Gunter et al. (2013).

El posible aspecto político del liderazgo distribuido en contextos educativos es motivo de debate (Lumby, 2016). Se señala que el auge de este constructo se relaciona con la proliferación de políticas públicas que lo favorecen dentro de una tendencia global hacia la desjerarquización hegemónica. La pregunta crítica podría enunciarse así: ¿Se adoptan dichas políticas públicas hacia el liderazgo distribuido porque le está yendo bien o le está yendo bien porque se adoptan dichas políticas públicas? Por su parte, Bolden (2011) alienta a la comunidad científica a ser precavida y promover las reflexiones críticas frente a las propuestas que toman tanta popularidad para saber si "ofrecen una alternativa genuina a conceptualizaciones anteriores o si simplemente son el traje nuevo del emperador" (p.254).

Estos han sido los cinco hilos históricos en el desarrollo conceptual del liderazgo. Antes de ahondar en esta discusión teórica, vale la pena recapitular el foco de indagación de cada una de las cinco perspectivas de liderazgo y cómo estas lo definen en esencia. La perspectiva de los rasgos se pregunta "¿quién lidera?" y pone de manifiesto los atributos personales de quienes ejercen liderazgo. Allí, el liderazgo es esencialmente una cualidad. El paradigma de la conducta inquiere "¿qué hace quien lidera?" y responde con unas categorías de comportamiento, denotando que el liderazgo es principalmente una actividad. El modelo del contexto indaga "¿dónde hace liderazgo quien lidera?" y, al percibir el liderazgo como un evento, contesta con una descripción de los actores y su escenario. La visión de los valores interpela "¿para qué lidera quien lidera?" y halla respuesta en las motivaciones inmediatas y trascendentes que vinculan a los líderes y seguidores, entendiendo así el liderazgo como una relación. Por su parte, la perspectiva de la distribución pregunta "¿cómo ocurre el liderazgo?" y su respuesta es que este emerge mediante interacciones. El lente distribuido ve al liderazgo como una propiedad del grupo.

Si bien cada una de las cinco perspectivas conceptuales del liderazgo constituyeron una alternativa a sus predecesoras, ninguna surge de manera independiente, más bien se construye sobre los modelos anteriores ya sea para tomar distancia de estos, para recuperar elementos habilitadores o para verlos con otros lentes y capturar dimensiones que se escaparon a la mirada de otros paradigmas. Por su parte, el presente trabajo de investigación se enmarca en la perspectiva distribuida del liderazgo y lo concibe como una interacción de agencias humanas (Bandura, 1989; Vaughn, 2020). No obstante, al afirmar que el liderazgo es mediado por la voz (Fielding, 2004, 2011; Robinson & Taylor, 2007), también se retoman dimensiones identitarias y situadas que se conectan a las teorías de los rasgos y el contexto, respectivamente. Así mismo, cuando se propone que el liderazgo está orientado a la creación de capitales simbólicos (Bourdieu, 1997a), las

perspectivas de la conducta y de los valores entran en escena para observar la relación entre las dimensiones volitivas y axiológicas del liderazgo.

Para la actual indagación, la revisión histórico-teórica que se acaba de presentar es esencial a fin de formular y sustentar la conceptualización del liderazgo propia de esta investigación y las unidades de análisis que la orientarán, a saber: disposiciones, motivaciones y posiciones. En las siguientes secciones se discute cómo las nociones de agencia (Bandura, 1989; Vaughn, 2020), voz (Fielding, 2004, 2011; Robinson & Taylor, 2007) y capital simbólico (Bourdieu, 1997a) arrojan luz para una comprensión integradora del liderazgo.

Liderazgo como interacción de agencias

La noción de agencia (algunos autores utilizan el término agenciación o agenciamiento; Tejadad, 2005; Trujillo, 2005) ha estado ligada al liderazgo desde el punto de vista de la distribución, aunque sus ramificaciones no han sido discutidas ampliamente. Bolden (2011) señala de manera sucinta que una de las principales innovaciones conceptuales del liderazgo distribuido es su giro de la comprensión tradicional de este como el resultado de una “agencia individual” a ser visto como una “agencia conjunta” (p.252). Harris (2009) contiende que la práctica del liderazgo distribuido desafía el orden de la administración educativa tradicional al proponer un modo colectivo de “agencia que no es posible dentro de la estructura jerárquica de la escuela” (p.14).

Una de las más tempranas alusiones a la agencia la ofrece Dewey (1922) al resaltar que la naturaleza humana se caracteriza por la capacidad de deliberación y elección, es decir, por la agencia, contrario a lo propuesto por el determinismo o conductismo. Vygotsky (1978) propuso

que la agencia se despliega cuando las personas negocian e interactúan en sus contextos sociales. Tanto Dewey como Vygotsky enarbolan la agencia como una facultad volitiva situada.

Uno de los principales investigadores en torno a la agencia es Albert Bandura (1989, 2001) quien la define como “la capacidad de ejercer control sobre los propios procesos de pensamiento, motivación y acción” (Bandura, 1989, p.1175). Así, la agencia influye no solo en el funcionamiento propio sino en el decurso de los eventos de la vida a partir de las decisiones y acciones. Bandura (2001) presenta cuatro dimensiones internas que sostienen el ejercicio de la agencia: la intencionalidad, que denota el carácter deliberado de la actividad, incluyendo planes de acción y estrategias para desarrollarlas; la premeditación, entendida como una representación cognitiva del futuro que moviliza los esfuerzos para tomar acción; la autorreacción, que involucra las capacidades autorregulatorias durante la actividad humana; y la autorreflexión, que examina los propósitos, significados y coherencia de los procesos de pensamiento y acción.

Disposiciones, motivaciones y posiciones en la agencia humana

La agencia humana continúa siendo objeto de teorización e investigación en el campo de la educación (Vaughn, 2018, 2020) con el propósito de comprender la participación de los estudiantes en sus propias experiencias de aprendizaje. Para Vaughn (2018, 2020), la agencia es el potencial de los estudiantes para influir y generar oportunidades de aprendizaje a partir de sus intenciones, resoluciones y acciones. Para esta autora, la agencia conjuga el deseos, habilidades y poder a fin de generar cursos de acción.

Observando cómo se configuran las interacciones entre infantes de edades tempranas en el contexto escolar, Vaughn (2018) encontró tres unidades de análisis de la agencia humana que

permiten a los docentes comprender el elusivo concepto de la agencia y evidenciar cómo se manifiesta en el marco de las experiencias de aprendizaje. En primer lugar, la agencia humana está constituida por las disposiciones personales, es decir las cualidades y habilidades auto-percibidas de las que "dispone" el individuo, así como las intenciones y propósitos con los que se "dispone" a actuar. La segunda unidad de análisis es la de las motivaciones volitivas, las cuales reúnen tanto las creencias como la toma de decisión y acción con base en dicho sistema de creencias. Finalmente, la dimensión de las posiciones contextuales tiene que ver con las experiencias, los significados y las estructuras del entorno que impactan y son impactadas por el ejercicio de la agencia mediante interacciones y negociaciones (Vaughn, 2018, 2020). Estas tres dimensiones de la agencia constituyen las unidades de análisis de la presente investigación y serán recuperadas de manera recurrente tanto en el desarrollo de este marco teórico como en la articulación del marco empírico.

Con base en el trabajo de Vaughn (2018), para la presente investigación la agencia se define como la facultad humana de actuar intencionalmente en el mundo de la vida como resultado de disposiciones, motivaciones y posiciones dinámicas. Vista desde la perspectiva de la distribución, la agencia es el sistema causal y recíproco del liderazgo. Sin agencia humana el liderazgo no se suscita. Es así como en este trabajo se inicia la definición de liderazgo afirmando que este es una interacción de agencia humanas; solo cuando las agencias humanas se despliegan en un colectivo socialmente constituido, el liderazgo surge como propiedad del grupo interactuante. Es preciso subrayar que la relación entre liderazgo y agencia es recíproca ya que las disposiciones, motivaciones y posiciones que conforman la agencia son transformadas y resignificadas a partir de las experiencias de liderazgo. En este sentido, el objetivo general de esta investigación es escuchar y co-comprender las interacciones, mediaciones y propósitos que caracterizan el liderazgo de los

estudiantes y uno de sus objetivos específicos es interpretar las *disposiciones, motivaciones y posiciones* presentes en las narrativas de liderazgo de los jóvenes.

Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido y la agencia humana

La perspectiva distribuida vincula al liderazgo con la agencia humana en tanto ambos emergen dentro de una interacción. Para Bandura (1989) el funcionamiento humano ya no es visto como un suceso *autónomo,* donde cada individuo establece su proceder aisladamente, tampoco como un fenómeno *mecánico,* en el que solo los factores contextuales e históricos determinan el decurso de las personas. En lugar de esto, la agencia tiene un carácter *emergente e interactivo* en el que "las personas ni son autónomas ni simplemente transmisores de influencias ambientales vivificadoras. Más bien, las personas generan una contribución causal a sus propias motivaciones y acciones dentro de un sistema […] de causación recíproca" (p.1171). El liderazgo distribuido comparte el mismo carácter emergente e interactivo del que habla Bandura (1989). Como se discutió anteriormente, Gronn (2003) y Spillane (2004) conceptualizan el liderazgo como un fenómeno emergente a partir de las interacciones situadas en los equipos humanos.

Otra dimensión compartida por el liderazgo y la agencia es la centralidad de la actividad como categoría teórica y operacional. La actividad concertiva de Gronn (2002, citado en Bolden, 2011) y la articulación de personas, plazas y prácticas de Spillane (2005) dialogan con los modos de agencia humana propuestos por Bandura (2001, 2006): modo personal, la esfera de influencia en la que cada uno puede ejercer control; modo apoderado, la influencia mediada socialmente apoyándose en las capacidades y recursos del otro; y modo colectivo, la actividad concertada donde cada uno pone su experticia al servicio del grupo.

Los conceptos de liderazgo y agencia están estrechamente relacionados ya que también lo están las teorías en que estos se sustentan. Así lo demuestra la siguiente discusión de las teorías de la cognición social (Bandura, 1989, 1999, 2001), cognición distribuida (Hutchins, 1995ª, 1995b) y actividad (Engeström, 1987, 2001).

Teoría de la cognición social

La teoría de la cognición social aborda los procesos de pensamiento para explicar cómo estos influyen en y son influidos por la actividad y el entorno. La premisa fundamental de esta teoría es que el pensamiento humano se vincula tanto al contexto como a factores internos dentro del control del individuo. Según esta teoría, la actividad cognitiva sucede dentro de una "causación triádica recíproca" (Bandura 1989, 2001): factores internos, patrones de conducta y el entorno. Los factores internos incluyen eventos cognitivos, afectivos y biológicos de la persona. El autor emplea el término eventos para denotar su naturaleza socio histórica. Los patrones de conducta están mediados por un sistema de cognición que le permite al individuo filtrar los procesos pensamiento y decidir actuar sobre estos. Tal sistema está compuesto por mecanismos como la autoeficacia, que significa el conjunto de creencias acerca de las capacidades personales, la autorregulación, la autorreflexión, entre otros. Por último, el entorno, el cual incluye los demás actores, las prácticas, los significados y recursos disponibles. Los entornos pueden ser impuestos, escogidos o construidos (Bandura, 1999).

Para Bandura (1999, 2001), incluso la forma en que los factores internos, los patrones de conducta y el entorno interactúa está mediada por el contexto y tiene un carácter dinámico. La

noción de agencia discutida anteriormente surge dentro de la teoría de cognición social. Se puede afirmar que la agencia es la operacionalización de la teoría de la cognición social (Tejada, 2005).

Teoría de la cognición distribuida

A partir de la propuesta de del filósofo alemán Martín Heidegger (1951) sobre la situacionalidad coexistente del sujeto conceptualizada como estar-en-el-mundo, se empieza a concebir el proceso mismo de pensamiento como un fenómeno "in situ" en lugar de "in vacuo" (Rommetveit, 1980, citado en Spillane, 2004). La teoría de la cognición distribuida plantea que la actividad cognitiva está estrechamente ligada a los elementos del contexto sociocultural en el que esta ocurre (Lave & Wenger, 1991). López (2013) señala que la cognición distribuida consiste en la creación de sentido a partir de la mediación de acciones, actores, artefactos y situaciones vistas de manera integrada más allá de la suma de sus partes.

Esta teoría es desarrollada por Hutchins (1995a, 1995b) tras 30 años de investigación en el campo de la cognición. El autor describe cómo interactúa un piloto con el sistema de aterrizaje desplegado en la cabina del avión, coordinadamente con su tripulación, en comunicación con la torre de control y bajo estricto seguimiento a las políticas y procedimientos internacionales de aviación. Hutchins (1995a, 1995b) emplea esta descripción del trabajo cognitivo de un piloto de avión para ilustrar que los significados y la actividad inteligente se encuentra distribuida en una serie de artefactos y elementos contextuales más allá de la cabeza de quien vuela la aeronave. En efecto, la teoría de la distribución cognitiva pone de relieve los complejos sistemas sociales, físicos y técnicos en donde se extiende toda actividad cognitiva.

Al investigar sobre los procesos de pensamiento y actividad del liderazgo, Spillane (2004) se pregunta si la práctica del liderazgo también se encuentra distribuida así como el pensamiento humano lo está y es allí donde surge su modelo de liderazgo distribuido. De manera similar, Bolden (2011) refiere la idea de agencia lateral de Hutchins (1995a) como uno de los precursores conceptuales de la perspectiva distribuida. Aunque el concepto de agencia se sostiene principalmente de la teoría de la cognición social también se nutre de la teoría de la cognición distribuida al reconocer la interdependencia de la actividad humana como agenciamientos colectivos.

Se hace evidente cómo la agencia humana es la puesta en marcha de la teoría de la cognición social y liderazgo distribuido es la aplicación de la teoría de la cognición distribuida. En la misma línea, el liderazgo y la agencia tienen fuertes puentes conceptuales toda vez que las teorías en que se sostienen también poseen más en común que en disonancia. A partir de esta discusión epistemológica, se puede concluir que la cognición distribuida y la cognición social en un sentido se complementan, en otro se correlacionan y en uno más se contraponen. Mientras la teoría de la cognición distribuida toma el lente de un telescopio para el observar de manera amplia el sistema externo en donde ocurre el pensamiento, la teoría de la cognición social emplea un microscopio para explorar el sistema interno en que sostiene el pensamiento humano. En esta medida se complementan ambas teorías. De otra parte, se correlacionan en su visión del proceso de pensamiento como un fenómeno que ocurre situado en un contexto socialmente constituido con el que interactúa. Finalmente se contraponen respecto a la localización que le dan pensamiento, si principalmente dentro del individuo o distribuido en su sistema que lo trasciende.

Teoría de la actividad

También denominada teoría de la actividad histórico-cultural, este planteamiento se sustenta sobre la premisa de que la mente humana no se encuentra en el cerebro sino en las actividades en las que los seres humanos participan como residentes del mundo, mediante el uso de artefactos culturales como el lenguaje (Sannino & Engeström, 2018). Basada en el trabajo de los sicólogos soviéticos Vygostky, (1978) durante los años 20's y 30's y posteriormente sus colegas Leont'ev (1978) y Luria (1973), la teoría de la actividad toma como objeto de estudio el funcionamiento humano, es decir su pensamiento y comportamiento, y fija su atención en la configuración de la actividad de los individuos y cómo esta es facilitada y al tiempo restringida por su medio sociocultural.

Para Engeström (2009), la teoría de la actividad tiene en su centro los objetos, no necesariamente físicos sino simbólicos, los mismos que Vygotsky (1978) denomina artefactos. Estos son catalizadores de significado, preocupación, motivación, atención y acción. Los objetos producen y son producidos por actividad humana a tal punto que "la relevancia de la teoría de la actividad depende de nuestra capacidad para comprender el carácter cambiante de los objetos" (Engeström, 2009, p. 3). El autor pone como ejemplo de un objeto el calentamiento global para denotar las posibilidades infinitas en que este objeto es producto de la actividad humana y a su vez es generador de actividad. En otras palabras, es la acción del ser humano sobre el planeta la que ha acelerado el calentamiento global y este, a su vez, moviliza una serie de iniciativas en planos políticos, económicos, sociales y personales a fin de mitigar y revertir sus efectos.

Desde su incepción, la teoría de la actividad trascendió el pensamiento cartesiano que explicaba el comportamiento humano con las dimensiones de estímulo y respuesta. Lo hizo al

poner en juego la noción de “mediación”, entendida como un artefacto cultural con significado y uso socialmente constituido. Esta observación constituye la primera de tres generaciones de la teoría de la actividad conocida como la etapa de la mediación cultural.

La segunda generación es la etapa de la actividad colectiva y sistémica. Leont’ev (1978) propone el concepto de *sistema de actividad* para señalar la complejidad de las prácticas sociales donde se cuenta con las mediaciones omnidireccionales de múltiples artefactos. Leont’ev (1978) propone una visión de la actividad humana en tres niveles a partir de sus relaciones internas: acción, actividad y operación. Las acciones son decisiones y movimientos individuales que implican el uso de artefactos culturales (Engeström, 1995). Las acciones conjuntas constituyen la actividad. Para Engeström (1995) las acciones son la parte observable de la actividad. La actividad es tanto el conjunto de acciones como los artefactos que la median, sus participantes y su contexto. Cuanto las acciones se repiten y las condiciones de las actividades se conservan, surgen las operaciones; es decir, las dinámicas de interacción socioculturalmente construidas.

Engeström (1987) elabora sobre esta noción y construye una unidad de análisis para la actividad humana conformada por sujetos, objetos, comunidad, reglas, herramientas/señales, división de tareas y artefactos mediadores los cuales asignan sentido y significado a la actividad humana. López (2013) señala que al sostenerse y evolucionar en el tiempo, las actividades dan lugar a las organizaciones e instituciones.

La tercera generación de la teoría de la actividad identifica que cuando un sistema de actividad interactúa con otro sistema de actividad se producen choques. Esta apreciación era evidente al observar a los niños jugar, pero se descartó el interés como objeto de investigación. Cuando la teoría de la actividad cobró fuerza en occidente, nuevamente se evidencian las

diferencias entre sistemas de actividad así que se introducen las nociones de “dialogo, múltiples perspectivas y voces, y redes de sistemas de actividad que interactúan” (Engeström, 1987, p. 6). Un claro ejemplo de una red de sistemas de actividad interactuando juntos es la escuela y las familias del estudiantado. Ambas son en sí misma un sistema de actividad con sus propias dinámicas de interacción y mediaciones. Estas se vinculan en el proceso educativo dando lugar a una nueva red mediada por múltiples perspectivas y voces. Engeström (1987) observa que la mediación ya no solo ocurre al interior de un sistema sino entre sistemas de actividad, configurando redes mediadas por la voz. Más abajo se discutirá la noción de voz y su papel en la mediación de actividad dentro del liderazgo.

En resumen, la teoría de la actividad surge al posicionar al sujeto y al objeto o artefacto en estructuras sociales cambiantes de manera que “el individuo ya no podía ser comprendido sin sus medios culturales; y la sociedad ya no podía ser comprendida sin la *agencia* de individuos que usan y producen artefactos” (Engeström, 2001, p. 134, énfasis añadido). Como se observa, tanto el liderazgo distribuido como la agencia humana encuentran un asidero conceptual en la teoría de la actividad. Al respecto, Bolden (2011) anota que el modelo de liderazgo de Gronn se apoya en la teoría de la actividad para señalar la interconexión entre “la agencia y la estructura” (p. 43) mientras que el modelo de liderazgo de Spillane (2004) emplea esta misma teoría para vincular la acción a la cognición distribuida.

A modo de diálogo entre la teoría de la actividad y la teoría de la cognición distribuida, se puede concluir que si toda actividad humana es una interacción cultural, el pensamiento como actividad también está mediado por artefactos culturales. Estos artefactos y su uso por parte de los

actores hacen que el pensamiento, así como el liderazgo y cualquier otra actividad humana, se encuentre distribuido en un sistema situado.

Es con base en la teoría de la actividad y la teoría de la cognición distribuida que el presente trabajo de investigación conceptualiza al liderazgo, en su esencia más básica, como una interacción. Interacción es acción conjunta; más que la suma de acciones individuales, la interacción es la vinculación de acciones colectivas intencionadas. Cuando estas acciones se relacionan, surge la actividad. Es allí donde se construye el liderazgo como un fenómeno distribuido en las prácticas del grupo. El liderazgo no es el atributo de una persona ni un estilo de comportamiento de esta, como lo plantean las perspectivas de liderazgo de los rasgos; no obstante, el liderazgo sí pone en juego las cualidades y el proceder de los miembros del equipo. Tampoco es una respuesta contingente al entorno o una relación entre las personas como se propone en las teorías del contexto y los valores, aunque evidentemente el liderazgo se efectúa en contextos situados y en el marco de las relaciones humanas. En resumen, el liderazgo no es propiedad de un individuo, al contrario, es una propiedad de un grupo.

Liderazgo como mediación de voces

Como se ha establecido anteriormente, en este trabajo se define el liderazgo como la interacción de agencias humanas (Bandura, 1989, 1999) mediada por la voz (Egneström, 1995, Fielding, 2004, 2011; Robinson & Taylor, 2007;) para la consecución de capitales simbólicos (Bourdieu, 1997a). En la sección anterior se describieron los fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido y de la agencia humana a fin de mostrar cómo ambos conceptos están

vinculados en el marco de la práctica social dentro de un sistema de actividad (Vygostky, 1978; Leont'ev, 1978; Engeström, 1987).

Las teorías de la actividad, la cognición distribuida y la cognición social discutidas hasta ahora son esenciales para comprender la naturaleza del liderazgo. Al definir al liderazgo como una interacción, la siguiente pregunta lógica es ¿interacción de qué? La teoría de la cognición social responde este interrogante afirmando que lo que interactúa en una actividad humana no son las personas simplemente, más bien, son sus agencias. Es así como se conceptualiza al liderazgo como la interacción de agencias.

El siguiente paso en esta discusión es preguntarse ¿cómo interactúan las agencias en el liderazgo? Este trabajo propone que las agencias humanas interactúan mediadas por la voz (Egneström, 1995). Para sustentar esta afirmación, la presente sección inicia presentando varias conceptualizaciones de voz en el campo de la actividad social y, más específicamente, en el contexto educativo en donde la literatura establece conexiones entre la voz, el liderazgo y la agencia del estudiantado (Collinson, 2007; Rudduck & Fielding, 2006). Posteriormente se presentan los fundamentos epistemológicos de la voz con relación al liderazgo y, finalmente se discuten las disposiciones, motivaciones y posiciones de las voces de la juventud como unidades de análisis del presente trabajo investigativo.

Conceptualizaciones de voz en el contexto educativo

El término voz se ha vuelto un lugar común en el discurso público y está ganando fuerza en el discurso académico (Nieto & Portela, 2008) a tal punto que su definición puede resultar autoevidente. En conversaciones informales se invita a prestarle, o no, atención a ciertas voces; en

los medios de comunicación se habla de incluir las voces de los protagonistas de las historias; en la escena política se manifiesta el derecho a tener voz y voto; y en investigaciones sociales se reivindica el deber de visibilizar las voces de grupos que históricamente han sido menos favorecidos (Thomson, 2011). Estos usos del término voz denotan una idea instalada en el imaginario colectivo relativa a la influencia, participación, decisión y poder que trasciende el significado literal de la voz como articulación de sonidos y se entiende como la *articulación de personas* a las actividades humanas con un sentido democrático y agentivo.

Esta visión de voz, aunque intuitivamente, logra capturar el significado asignado a este término. En un sentido transdisciplinar, la voz es la acción de vincularse a la actividad humana situada mediante del uso del lenguaje como artefacto cultural (Egneström, 1995). En un matiz específicamente educativo, la voz se refiere a los procesos de participación individual y colectiva que permiten a los actores, especialmente a los estudiantes, expresarse y tener acceso a la toma de decisión y acción en torno a su propia educación (Thomson, 2011). En esta orientación, la voz se relaciona al ejercicio de la agencia humana (Bandura, 1989, 2001) en tanto que esta última se pone de manifiesto mediante la primera. Para el presente trabajo, la voz es la acción agentiva de participar en un sistema de actividad, empleando el lenguaje como artefacto cultural para negociar dicha participación.

Bron y Laan (2019) citan a Shuttle (2007) para referir un modelo de cuatro niveles en los que la voz del estudiantado se traduce en participación de menor a mayor agencia: información, consulta, involucramiento y colaboración. Fielding (2004) ofrece una clasificación similar de cómo las escuelas facilitan el ejercicio de la voz en sus estudiantes no solo en la toma de decisiones sino también en la construcción del conocimiento. El autor ofrece un continuo que avanza desde los

estudiantes como “fuentes de datos” y “respondientes activos” hacia estos como “coinvestigadores” y, por último, “investigadores”. En ambos modelos, la voz es la metáfora para el empleo de los recursos lingüísticos y comunicativos que permiten efectuar la participación del estudiante en la educación como sistema de actividad humana. Estos autores señalan el papel de la voz no solo para interactuar sino para transformar las estructuras en las que se desarrolla la interacción social en las organizaciones.

Para denotar el carácter no solo mediador sino también transformador de la voz, este trabajo incluye en su definición de voz el término negociación (Wenger, 1998). El autor define la negociación de significado como “un proceso que es formado por múltiples elementos y que afecta a estos elementos. Como resultado, esta negociación constantemente cambia las situaciones a las cuales les da significado y afecta a todos los participantes” (Wenger, 1998, p. 54). En este sentido, la voz no solo permite negociar la participación en las actividades de liderazgo sino el significado atribuido a estas.

Para Bruner (1998), la negociación consiste en la consensuación de los significados posibilitando la participación en la cultura. Al respecto, Arcilla et al. (2010) comentan que solo “el lenguaje permite a los sujetos participar en la cultura, entender y construir sus significados” (p. 43). Con base en los aportes de Bruner (1998) y Wenger (1998), es posible aseverar que sin la voz no es posible la participación ni la negociación de esta. Desde el punto de vista del liderazgo, la voz constituye el recurso que permite a los miembros del equipo concertar la actividad colectiva.

Taylor y Robinson (2009) invitan a reconceptualizar la voz de forma que trascienda la participación institucional en formatos de uso de la palabra y recoja diferentes modos de construcción de significado e interacción en estructuras formales e informales. Por ejemplo, el

estudio de la voz de los estudiantes en edad preescolar ha ampliado el concepto de voz en la agencia personal mediante el uso de otros artefactos culturales además de las palabras, tales como las imágenes, el tacto y objetos físicos que construyen significados (Robinson & Taylor, 2007). Estas autoras también resaltan la pluralidad del término voz; aún si se expresa en singular este denota una multiplicidad de voces. En la misma línea, Fielding (2004) aboga por la inclusión de la voz de los estudiantes como parte integral del quehacer educativo y no solo como una característica exótica de algunas instituciones.

Reclamar la voz no solo permite a los jóvenes ejercer su agencia, en muchos casos significa encontrarla. En un estudio sobre las voces de las niñas en la escuela, Judon et al. (2001) explican que para ellas, articular su voz no consiste tanto en representar "quiénes son, más bien se trata de compartir su batalla por encontrar a esa persona" (p. 39, citada en Rudduck y Fielding, 2006, p. 224). Evidentemente, la voz juega un papel de mediación de agencias humanas, pero también permite cristalizarlas, deconstruirlas y reconstruirlas.

Una conceptualización de voz que permite ver su relación con el liderazgo es la desarrollada por Cook-Sather (2006). Ella describe la voz como la mezcla de sonido, presencia y poder. Sonido, en su sentido metafórico, significa legitimar la contribución de cada persona al diálogo colectivo, mientras que presencia tiene que ver con la creación de las condiciones para hacer posible la participación. Finalmente, el poder se ve en términos de influencia en las decisiones y actividades propias del grupo. Entendido como una acción concertiva (Gronn, 2002, citado en Bolden, 2011), el liderazgo distribuido legitima la participación de los miembros del equipo y les concede influencia más allá de la posición formal de líder. En este sentido, el liderazgo requiere de la voz como acción mediadora.

Fielding (2007) extiende la metáfora de la voz para denunciar cómo las voces de los estudiantes son desoídas por la sordera de quienes "ajustan la acústica de la escuela a las frecuencias un statu quo" (p. 306). La delación de este autor es congruente con el escenario latinoamericano donde la voz del estudiante sigue ausente en un amplio sector del trabajo investigativo sobre el liderazgo educativo (Weinstein et al., 2016). En esta dirección, Thomson (2011) afirma que el ejercicio de la voz incide en el desarrollo del liderazgo y la participación en la vida civil. Collinson (2007), en su trabajo titulado "liderazgo y la voz del estudiante", también describe cómo un liderazgo que permite la participación del estudiado mediante la voz alcanza niveles más altos de motivación, desempeño y logro en el aprendizaje.

Habiendo revisado algunas definiciones de voz, ahora se discute más a fondo su papel mediador en el ejercicio del liderazgo. Para esto se retoman los planteamientos de las teorías de la actividad y la cognición distribuida descritos en la sección anterior.

Fundamentos epistemológicos de la voz con relación al liderazgo

El presente trabajo afirma que el liderazgo es mediado por la voz. Se llega a esta aseveración al extrapolar las teorías de la actividad y la cognición distribuida al campo científico de la lingüística aplicada para dar una mirada ontológica al liderazgo. La lingüística aplicada es el estudio del lenguaje en relación con la sociedad, encaminado a comprender los fenómenos comunicativos al interior de esta y las necesidades que se pueden atender desde el conocimiento lingüístico (Pennycook, 2001).

R. Egneström (1995) aplica la teoría de la actividad (Vygostky, 1978; Leont'ev, 1978; Y. Engeström, 1987) al estudio de la comunicación dentro de la lingüística aplicada, bajo el lente del

análisis de la conversación, en un estudio sobre las interacciones discursivas entre pacientes y doctores en Finlandia. Recuperando los ensayos de Bakhtin (1987), Egneström (1995) propone la noción de voz como acción comunicativa y las palabras como artefacto cultural. Para la autora, si la teoría de la actividad plantea que la experiencia humana se desarrolla en sistemas de actividades, los cuales a su vez están compuestos por acciones, las cuales consisten en el uso de artefactos culturales (Leont'ev, 1978), en la actividad de la comunicación, tales acciones son el uso de la voz y tales artefactos son las palabras. Así pues, una mirada al lenguaje con el lente de la teoría de la actividad plantea que la comunicación es una actividad en sí misma y las palabras son artefactos culturales. La acción de emplear las palabras en el marco de una actividad es lo que se conoce como voz. De ahí que Egneström (1995) titule su trabajo "la voz como acción comunicativa".

La autora adopta una mirada distribuida del lenguaje al afirmar que "las palabras son […] culturalmente compartidas y artefactos cognitivos distribuidos" (Egneström, 1995, p. 197). Su trabajo aplica la teoría de la cognición distribuida a la actividad comunicativa y le permite concluir que las palabras, además de ser artefactos mediadores, habitan dentro del sistema de actividades socialmente situadas y no pertenecen a los actores hasta el momento en que hacen uso de ellas mediante la voz. En este sentido, el término voz no se refiere a la articulación vocal de vibraciones sonoras audibles, más bien, este uso denota una alusión metafórica como la acción de articularse agentivamente en una actividad humana mediante el lenguaje como artefacto cultural. Así pues, la voz es la acción de poner de manifiesto el conjunto de "perspectivas, horizontes conceptuales, intenciones y visiones de mundo propias del sujeto hablante" (Wertsch, 1991, p. 51, citado en Egneström, 1995, p. 199) utilizando el artefacto cultural que se conoce como palabras.

Si se vincula la propuesta de R. Egneström (1995) sobre la voz a la conceptualización de liderazgo de Spillane (2004, 2005, 2006) y Gronn (2002, citado en Bolden, 2011), en el marco de las teorías de la actividad (Leont'ev, 1978; Y. Engeström, 1987) y de la cognición distribuida (Hutchins, 1995a, 1995b), se puede llegar a las siguientes observaciones:

- El liderazgo surge dentro de la actividad concertiva, ya sea como colaboración espontánea, relaciones intuitivas o prácticas institucionalizadas. Para que la acción sea concertiva se requiere la mediación de la voz, así como el desarrollo de habilidades de comunicación para la gestión del conflicto que se puede presentar en la interacción y esto a su vez precisa de un refinamiento de las habilidades de negociación (Gronn, 2002, citado en Bolden, 2011).
- El liderazgo se sitúa más "allá del líder" (leader-plus) en el marco de las interacciones entre personas, plazas y prácticas que comparten artefactos culturales en común. Uno de estos dispositivos mediadores es el lenguaje, del cual se hace uso mediante la voz.
- Las actividades se componen de acciones. El liderazgo es una interacción y la voz es una acción. Por tanto, la voz es la acción constitutiva del liderazgo como actividad.
- Tanto el liderazgo como las palabras están distribuidas en el sistema de actividad y no son propiedad de los actores hasta que estos las reclaman mediante la acción. Tal acción es la voz.

Con base en los anteriores enunciados, este trabajo elabora una visión de liderazgo como la interacción de agencias mediada por la voz. A continuación, se describe el concepto de voz con relación al liderazgo, diseccionado en las unidades de análisis propuestas en esta investigación.

Disposiciones, motivaciones y posiciones de las voces de la juventud

La presente investigación indaga acerca de las disposiciones, motivaciones y posiciones presentes en la práctica del liderazgo como actividad socialmente constituida. Estas tres unidades de análisis surgen al comprender el liderazgo como la interacción de agencias y adoptar el modelo de operacionalización de la agencia humana elaborado por Vaughn (2018, 2020). Al proponer que la voz es la acción de participar en un sistema de actividad, empleando el lenguaje como artefacto cultural para negociar dicha participación, se entiende la voz como la explicitación de la agencia. Si el liderazgo es actividad colectiva y la agencia es facultad humana, la voz como mediación es la acción que vincula la facultad con la actividad. La voz realiza la agencia y la pone a interactuar con otras agencias. Es allí donde surge el liderazgo. Siendo así, el mismo lente trifocal de disposiciones, motivaciones y posiciones que permite ver la agencia en su estado facultativo, debe permitir su observación en su estado ejecutivo en lo que se denomina voz. Dicho de otra forma, esta investigación empleará las misma tres unidades de análisis para examinar la agencia y la voz, ambas como elementos constitutivos y mediadores, respectivamente, del liderazgo.

Las disposiciones se refieren a las cualidades auto percibidas y a los propósitos de cada miembro del equipo. La voz no solo pone de relieve estos rasgos identitarios al articular la participación y autoexpresión (Thomson, 2011) sino que permite descubrir esos matices de identidad (Rudduck & Fielding, 2006). De otra parte, las motivaciones tienen que ver con el sistema de creencias y la regulación de decisiones y acciones en virtud de esas creencias. La voz es reflexión y acción comunicativa (Egneström, 1995) tanto en la toma de decisiones como en la construcción del conocimiento (Fielding, 2004).

Finalmente, las posiciones se componen por las experiencias, significados y estructuras del contexto situado, las cuales impactan y son impactadas por el ejercicio de la agencia mediante interacciones y negociaciones. La voz – entendida como sonido, presencia y poder (Cook-Sather, 2006)- permite la legitimación de cada persona como actora en el dialogo colectivo, la creación de condiciones de participación y la influencia en la toma de decisión y acción. Así mismo, la voz es central en la negociación de significados (Wenger, 1998; Bruner, 1998) para la participación agentiva y la renovación o transformación de las estructuras sistémicas.

Estas tres unidades de análisis definen la voz como la acción mediadora en el fenómeno del liderazgo. Lo que sigue en esta discusión teórica es el sentido teleológico del liderazgo, el cual se conceptualiza a través del concepto de capital simbólico propuesto por Bourdieu (1997a).

Capital simbólico como propósito del liderazgo

Se inicia la recta final del presente capítulo que ha versado sobre la conceptualización del liderazgo entendido como la interacción de agencias distribuidas en un sistema de actividad donde la voz desempeña un papel mediador. En esta sección se afirma que el liderazgo se desarrolla en función de la creación de capitales simbólicos. Para sustentar este planteamiento se inicia por explorar el concepto de capital simbólico elaborado por Bourdieu (1997a, 2000, 2002) dentro de su teoría del campo social. Posteriormente se presenta la relación entre liderazgo y capital simbólico. Finalmente se aplican las unidades de análisis de disposiciones, motivaciones y posiciones a la noción de capital simbólico en el ejercicio del liderazgo.

Capital simbólico en la teoría del campo social de Bourdieu

El trabajo de Pierre Bourdieu (1997b, 2000, 2002) ofrece un modelo teórico para interpretar la sociedad y la actividad humana dentro de ella, trascendiendo las dicotomías tradicionales como individuo/estructura o lo subjetivo/lo objetivo, ofrecidas por otras epistemologías sociológicas (Amparán, 1998). El proyecto sociológico de Bourdieu presenta un viraje de un pensamiento cartesiano mecánico, donde las personas funcionan de manera preestablecida según sus posiciones históricas, a una lógica relacional fluida, donde los seres humanos actúan dentro de estructuras externas a ellos y al tiempo ejercen poder sobre estas para preservarlas, resistirlas o transformarlas.

Su visión multidimensional y dinámica sobre el funcionamiento de la sociedad se manifiesta mediante en el uso de varias metáforas conceptuales y centrales en su obra como las de "campo", "*habitus*" y "capital". Para el presente trabajo, la noción de capital desarrollada por Bourdieu (1997a, 2000, 2002) resulta esencial al ser asignada como el propósito general del liderazgo. Para comprender el concepto de capital, y en consonancia con la visión interrelacionada del universo social de Bourdieu, es necesario presentar las tres metáforas de Bourdieu (1997a, 2000, 2002) citadas anteriormente y sus vinculaciones mutuas.

Para Bourdieu (1997b) la sociedad es un conglomerado de campos vinculados entre ellos y al tiempo autónomos en ciertas medidas. En primer lugar, el campo es una metáfora espacial que designa un conjunto de actividades socioculturales organizadas en un sistema de estructuras en donde las personas ocupan diferentes posiciones y establecen relaciones de fuerza entre sí. Para este autor, los campos ubican topográficamente a los actores en instituciones donde estos se desenvuelven bajo clasificaciones sociales sin perder el grado de autonomía propio de cada agente.

Los campos de la educación, la cultura, la política o la ciencia (por citar algunos de los campos que Bourdieu aborda explícitamente, 1989), así como cualquier otro campo de la sociedad, consisten en espacios sociales donde los actores se enfrentan por los capitales disponibles. Lo que constituye un campo y al tiempo lo separa de otro son sus recursos tangibles e intangibles, conocidos como capital, y su sistema de actividad socialmente constituido, denominado *habitus*.

En segundo lugar, el concepto de *habitus* es una metáfora performativa que denota "los sistemas incorporados de disposiciones o predisposiciones socialmente adquiridos […] y manifestad[os] a través de la apariencia externa, las opiniones y los fenómenos incorporados tales como la conducta, la postura, las maneras de caminar, de sentarse, etc." (Amparán, 1998, p. 185). Este autor señala que *habitus* es una palabra del latín que significa condición del cuerpo, estilos de vestir o disposiciones. En este sentido, los campos son espacios de actividad humana común y el *habitus* es el conjunto de reglas y estructuras cambiables que la sostienen.

"El *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas" (Bourdieu, 2000, p. 134) que son "constituidos en el curso de la historia colectiva, […] adquiridos en el curso de la historia individual, y funcionan en la práctica y para la práctica" (Bourdieu, 2002, p. 478). A diferencia de concepciones anteriores asignadas al término *habitus* (ver Guerra, 2010), Bourdieu señala el carácter situado y constructivista de las prácticas humanas, reflejando la tensión entre las estructuras sociales establecidas y la capacidad de generar nuevas estructuras. Así, el *habitus* tiene que ver con la forma en que los agentes actúan en los campos contendiendo por los capitales disponibles.

En tercer lugar, el concepto de capital es una metáfora económica que alude a los recursos materiales e inmateriales que se ponen en juego en un campo (Bourdieu, 1986, 1989). Aunque el término pareciera no ser una metáfora propiamente, al verlo a la luz de otros campos que no son estrictamente económicos, se capta su sentido figurativo. Bourdieu definió el capital como "una fuerza dentro de un campo" (1977, p. 178, citado en Fernández, 2013, p. 35). El capital trae consigo una dimensión de *sentido* y una de *poder*; su valor se basa en ambas. La dimensión de sentido consiste en el significado socialmente asignado a dicho capital, el cual es la razón inicial por la cual un recurso se constituye en capital en primera instancia. La dimensión de poder es institucionalmente legitimada y alude a lo que el capital le permite hacer a quien lo posee. Ambas dimensiones están sujetas al campo en el que se pone en juego un capital dado.

Un ejemplo de ambas dimensiones del capital y de cómo estas interactúan con el campo se encuentra en las percepciones y validaciones en torno al aprendizaje de un segundo idioma. Bajo el criterio de muchas sociedades, hablar una segunda lengua es percibido como sinónimo de ventaja cultural y profesional; esa es su dimensión de *sentido*. En el campo cultural, al realizar un viaje a un territorio donde tal idioma es hablado, quien domina ese idioma cuenta con el *poder* otorgado por sus recursos lingüísticos para interactuar con otros hablantes. Aquí se percibe su dimensión de poder, legitimada en un acto comunicativo. De otro lado, en el campo de la educación o en el campo laboral, el acceso a ciertas oportunidades de formación o empleo a nivel institucional exige una certificación internacional que valide las capacidades comunicativas de un hablante. Para el hablante proficiente que no cuenta con el recurso económico para acceder a una certificación internacional, su dominio del idioma le otorga sentido pero no le da poder al no ser aceptado por las estructuras institucionales de un campo.

El ejemplo anterior pone de relieve tres aspectos más acerca del capital que se pueden observar en la obra de Bourdieu (1997b): i) existen distintos tipos de capital, ii) los tipos de capital se relacionan entre sí, iii) un tipo de capital puede convertirse en otro tipo capital. A estos 3 aspectos se les puede denominar: la tipificabilidad, relacionalidad y mutabilidad del capital, como se explica a continuación.

Las formas de capital disponibles pueden ser tan diversas como cada campo lo permita. Bourdieu (1986) tipifica el *capital económico*, que incluye los bienes físicos y monetarios; el *capital social*, que tiene que ver con los recursos actuales o posibles derivados de la pertenencia a redes humanas duraderas donde los actores se reconocen, esto incluye la familia, los amigos, organizaciones, comunidades disciplinares, etc.; y el *capital cultural*, que abarca el conocimiento, la educación, las habilidades y los demás recursos inmateriales que generan ventaja en las personas para posicionarse o reposicionarse dentro de un campo.

Teniendo en cuenta que el capital tiene una dimensión de sentido y una dimensión de poder, descritas anteriormente, Bourdieu (1997a) presenta el *capital simbólico* no como un tipo más de capital sino como un dominio común a todo capital. El capital simbólico es el valor socialmente asignado y legitimado de cualquier capital a partir *del sentido que los actores le otorgan al capital* y *el poder que el capital les otorga a los actores* en un campo. “El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son las que son capaces de conocerlo (percibirlo) y reconocerlo, para darle valor” (Bourdieu, 1994, p. 116, citado en Fernández, 2013, p. 35).

La noción de capital simbólico muestra cómo los tipos de capitales se relacionan entre sí. A modo de ejemplo, la pertenencia a una familia (capital social), facilita que un joven termine su

escuela (capital cultural) para que tenga un mejor empleo que el de su padre, con mejores ingresos (capital económico). El capital simbólico está presente en el apoyo práctico y moral de la familia, también en el valor que esta le asigna a la educación como ventaja no solo cultural sino económica a futuro.

El capital simbólico lleva a los actores de un campo a poner un tipo de capital en función de otro y traducir ciertos tipos de capitales a otros. Con fines ilustrativos, se puede suponer que alguien que tienen recursos financieros en un contexto dado opta por pagar una educación en cierta universidad, bajo la noción de que esta institución ofrece mejores experiencias y mayor calidad. En este caso, el capital simbólico de la calidad moviliza a estas personas a invertir su capital económico en un capital cultural más ventajoso. Al mismo tiempo, el capital cultural de tal universidad se ha convertido capital económico con sus tarifas educativas gracias al capital simbólico de su prestigio. Llevando la metáfora de Bourdieu un paso más allá, se puede afirmar que *el capital simbólico habilita el cambio de divisas en la actividad humana*.

Esta presentación de la teoría del campo social permite concretar la noción de capital simbólico, la cual a su vez brinda una herramienta conceptual para comprender la orientación de la actividad humana relativa al liderazgo. En la siguiente sección se vincula el capital simbólico al ejercicio del liderazgo como su sentido teleológico.

Liderazgo y capital simbólico

Para situar esta discusión nuevamente en torno al liderazgo, es preciso poner a dialogar a la teoría de la actividad con la teoría del campo social. Ambos planteamientos abordan la experiencia humana, Leont'ev (1978) desde la práctica social y Bourdieu (1986, 2000, 2002) desde la sociedad

práctica; práctica social en tanto que la actividad humana está histórica y culturalmente situada; sociedad práctica en tanto que lo que hacen los actores se suscribe al objetivo práctico de preservar o alterar la distribución de capitales en los campos.

El concepto de *habitus* de Bourdieu captura la naturaleza estructurada y estructurante de las prácticas humanas. Esta conceptualización guarda similitud con el modelo de sistema de actividad propuesto por Egneström (1987) donde se encuentran unidades de análisis como las normas, los signos y la distribución de tareas. Tales elementos constitutivos del sistema de actividad constituyen a su vez el *habitus*.

La tercera generación de la teoría de la actividad referida por Egneström (1987), reconoce cómo los sistemas de actividad forman instituciones que, a su vez, generan macrosistemas e interacciones complejas en la sociedad. Esta mirada sistémica a la configuración de actividades resuena con la metáfora espacial de campo de Bourdieu, donde el territorio social se configura por actores en instituciones y cada campo es un sistema independiente y a la vez un sistema interrelacionado con otros campos como parte de un gran universo social.

Egneström (1987, 2001) afirma que la actividad humana es socialmente situada. Bourdieu (1986, 2000, 2002) sostiene que los campos son espacios sociales de disputa por el capital. Si situamos el liderazgo como actividad humana en un campo social, podemos verlo como una forma de disputa por la creación, consecución, preservación o redistribución de capital simbólico.

El paradigma desde el cual se ve el liderazgo en esta investigación está compuesto por los lentes de las teorías de la cognición distribuida (Hutchins, 1995a, 1995b), la cognición social (Bandura, 1989, 1999, 2001), la actividad (Engeström, 1987, 2001) y el campo social (Bourdieu, 1986, 2000, 2002). Ahora que el cristal de la propuesta de Bourdieu ha sido puesto en la montura

de los anteojos con que se observa el liderazgo en este trabajo, es posible ver cómo el capital simbólico constituye la orientación de propósito en el liderazgo. El liderazgo es la interacción de agencias en busca de un sentido y un poder socialmente constituidos y trazados en términos de las metas de un equipo. A tal sentido y poder se les denomina capital simbólico. Si el liderazgo no persigue un capital simbólico, no es liderazgo, es solamente actividad.

Disposiciones, motivaciones y posiciones con relación al capital simbólico

Al investigar qué caracteriza el liderazgo de los estudiantes, la presente indagación fija su mirada en las interacciones, mediaciones y propósitos del liderazgo narrados por la voz de la juventud. Las interacciones se comprenden en términos de agencia, las mediaciones se interpretan como la toma de la voz y los propósitos se conceptualizan como capital simbólico. Estas tres dimensiones del liderazgo y sus categorías conceptuales respectivas serán diseccionadas en las tres unidades de análisis descritas anteriormente: Disposiciones, motivaciones y posiciones.

Con relación al capital simbólico y teniendo en cuenta la tipología de capital planteada por Bourdieu (1997a), las disposiciones tienen que ver con los recursos culturales y sociales que posee un estudiante según su propia interpretación. Cabe recordar que para Vaughn (2020), las disposiciones son las valoraciones y los propósitos con los que las personas ejercen su agencia. Por tanto, en este aspecto también se contemplan los capitales simbólicos que, individual y colectivamente, se establecen como propósito al implicarse en la práctica del liderazgo distribuido.

Las motivaciones consisten en las creencias y sus decisiones y acciones derivadas; dicho de otro modo, el agente piensa algo acerca de algo y actúan deliberadamente motivado por esa creencia. De manera similar, el capital simbólico se constituye a partir de las creencias compartidas

y legitimadas en un campo cuyas categorías de percepción permiten asignarle valor. Entonces, indagar sobre las motivaciones del capital simbólico significa explorar las percepciones de lo que es valioso y lo que no. También supone observar las decisiones y acciones que toman los actores para legitimar su capital, informados por tales valoraciones.

Por último, para Vaughn (2020) las posiciones están dadas según las experiencias y las estructuras en un contexto situado. Similarmente, para Bourdieu (1997a) el capital tiene al poder de posicionar y reposicionar a los actores dentro de un campo. Para inquirir acerca de las posiciones del capital simbólico en el marco del liderazgo se requiere reconocer las estructuras de poder creadas por los equipos y cómo se ubican los participantes para invertir en su liderazgo según el capital simbólico disponible.

Este capítulo ha establecido los fundamentos teóricos que sostienen la propuesta conceptual del liderazgo como interacción de agencias mediado por la voz en función del capital simbólico desde un paradigma distribuido. Además de ofrecer una revisión histórica al concepto del liderazgo como disciplina de estudio, se han articulado las teorías de la actividad (Engeström, 1987, 2001), la cognición distribuida (Hutchins, 1995a, 1995b), la cognición social (Bandura, 1989, 1999, 2001), y el campo social (Bourdieu, 1986, 2000, 2002) como plataforma epistemológica para comprender las interacciones, mediaciones y propósitos del liderazgo. Finalmente, a lo largo de esta discusión, se han entretejido las unidades de análisis de esta indagación, a saber: las disposiciones, motivaciones y posiciones de cada dimensión del liderazgo aquí descrita. En la siguiente sección, se aborda el sustento teórico de la construcción de culturas de paz.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La Educación para la Paz se erige como una disciplina pedagógica e investigativa que consuma los esfuerzos educativos para dar respuesta a los complejos fenómenos de violencia en la historia reciente y la normalización de las distintas formas de violencia en las sociedades modernas (Galtung, 1969, 2016; Gómez Arévalo, 2015; Jares, 1995; Jiménez Bautista, 2014; Lederach, 2000). En la presente sección se desarrolla esta categoría conceptual y pedagógica desde evolución histórica y sus corrientes conceptuales en América Latina.

Evolución histórica de la educación para la paz

La institucionalización de la educación para la paz en el mundo occidental se puede remontar al periodo postconflicto de la Primera Guerra Mundial con el surgimiento del Movimiento de la Escuela Nueva, según las revisiones históricas que ofrecen la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI, 2003), Gómez Arévalo (2015) y Jares (1995). El horizonte pedagógico de la Escuela Nueva se gesta sobre la premisa de que la otrora escuela tradicional no había hecho nada frente al advenimiento de la guerra, lo cual constituyó, más que una postura neutral, una posición de complicidad. La educación tradicional de la época estaba disponible para una minoría dentro una sociedad esclavista (Gadotti, 2003) y se fundamentaba en la memorización sistemática, la disciplina rigurosa y el autoritarismo exacerbado (Narváez, 2006). La noción de paz implícita en la tradición escolar tenía sus orígenes en la *pax romana*, es decir, la imposición de respeto mediante la fuerza o la anulación del adversario a través de la superioridad militar (Hicks, 1993, en Gómez Arévalo, 2015).

Por su parte, la Escuela Nueva denunciaba los paradigmas de la educación tradicional y anunciaba principios contrapuestos. Por ejemplo, este nuevo movimiento propendía al reconocimiento de la integralidad del ser humano, la atención a los intereses y necesidades específicas de la niñez, el desarrollo de ciudadanos participativos y la búsqueda de la comprensión internacional como requisitos para evitar la guerra (Jares, 1995).

El inestimable legado de la Escuela Nueva sigue vigente en este tiempo; no obstante, el *error* de cálculo de esta corriente fue pensar que la educación por sí sola sería gestora de todos los cambios necesarios para la construcción de paz, no reconociendo la dimensión política de la educación (Gómez Arévalo, 2015). Al desconocer la necesidad que tiene la educación de articularse con los campos políticos, culturales, económicos, científicos, etc., los esfuerzos pedagógicos de la Escuela Nueva no devinieron en la creación de políticas públicas y la consolidación de nuevas instituciones y estructuras sociales. Evidencia de lo anterior es el arribo de la Segunda Guerra Mundial.

Es aquí donde Jares (2004) propone otros dos momentos importantes en el desarrollo histórico de la EP: La creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU), con su departamento de educación, la UNESCO, y la formalización de la Investigación para la Paz como nueva disciplina científica.

La conformación de la ONU en 1945, tras la culminación de la Segunda Guerra Mundial, marca un hito en la concepción y ejecución de la EP ubicándola en la agenda de desarrollo del escenario mundial, aún hasta el día de hoy. La ONU, mediante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, hace un llamado a todos los pueblos a

implementar una serie de iniciativas comunes para la *educación internacional* y en *derechos humanos*.

La *educación internacional* incluye prácticas como el estudio de la historia y modos de vida de otros pueblos, el aprecio por el aporte de otras naciones al patrimonio de la humanidad, la formación en solidaridad y cooperación, el reconocimiento y la participación en las organizaciones internacionales, el contacto transcultural, la preservación de la democracia, la libertad y la igualdad, entre otras (Jares, 1995). Todas ellas se mantienen vigentes en los contextos escolares actuales de una u otra manera. Así mismo, la UNESCO (2006) define la *educación en derechos humanos* como "un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos" (p. 1).

Gómez Arévalo (2015) anota que la cosmología de la UNESCO se erige sobre la herencia de la Escuela Nueva, la cual ya hablada de la comprensión internacional y el reconocimiento de las necesidades e intereses del estudiante. La primera dejó las bases embrionarias para lo que sería la educación internacional y la segunda fue uno de los basamentos de los derechos humanos. A la luz de la historia, la Escuela Nueva aportó la visión pedagógica para los pilares de la Educación para la Paz - educación en derechos humanos y la formación para la comprensión entre las naciones- mientras que la ONU dio forma a las estructuras institucionales, políticas, económicas y culturales que permiten su aplicación internacional.

El siguiente punto histórico en la EP es la cientificidad que esta gana al irse constituyendo la disciplina de la Investigación para la Paz (IP). Este momento se identifica por la creación de la revista *Journal of Conflict Resolution* (Revista de Resolución de Conflictos) en 1957; seguida de la apertura de los *Center for Research on Conflict Resolution* (Centro para la Investigación

Resolución de Conflictos) en los Estados Unidos y *Peace Research Insititue* (Instituto de Investigación para la Paz) en Noruega en 1959; y la conformación del *International Peace Reserach Association* (Asociación Internacional de Investigación para la Paz) en 1964.

La producción y difusión de conocimiento científico en torno a la paz no solo incrementó la atención de la comunidad académica y política internacional sobre la EP sino que aportó una necesaria evolución y profundización en la forma de pensar y construir paz desde los escenarios educativos, articulados con los demás campos de la sociedad. Dentro de los aportes más destacados en la IP se encuentra la evolución en la concepción de paz pasando de negativa a positiva y la identificación de los distintos tipos de violencia (Galtung, 1969, 1990, 1996, 2003, 2016; Lederach, 2000).

Hasta este punto de la historia de la EP manejaba un concepto de paz negativa; es decir, la paz es la ausencia de guerra. Por tanto, los esfuerzos pedagógicos y en los demás ámbitos sociales se orientaban a evitar el inicio de confrontamientos bélicos. La IP arroja la concepción de paz positiva, la cual supone el realce de la paz como un valor elevado en la experiencia humana y la búsqueda activa de justicia, harmonía, desarrollo y bienestar (Galtung, 1969, 1990, 1996). La idea de paz positiva invita a los educadores para la paz a pensar acciones pedagógicas para la formación de habilidades específicas de convivencia y experiencias de aprendizaje que construyan culturas de paz, así como al abordaje intencional de las distintas formas de violencia a fin de mitigarlas y resolverlas.

Con relación a la violencia, el amplio trabajo de Galtung (1969, 1990, 1996, 2003, 2016) busca desnaturalizarla desarrollando el concepto del *triángulo de la violencia* donde ubica violencia directa, la cual es visible; cultural y estructural, que son invisibles. A manera de iceberg,

el autor traza una distinción entre violencia visible e invisible, siendo la segunda generadora de la primera. La violencia visible, en donde se aloja la violencia directa, se pone de manifiesto en comportamientos concretos mediante actos de agresión, física o verbal, en detrimento de las personas, la naturaleza, las colectividades, entre otros. La violencia invisible abarca la violencia estructural y la violencia cultural. Para Galtung (1969, 2016), la violencia estructural reúne aquellas condiciones políticas, sociales o institucionales que impiden la satisfacción de las necesidades básicas de las personas. La violencia cultural, por su parte, tiene que ver con los códigos sociales que legitiman manifestaciones de violencia simbólica (Lederach, 2000). Para Bourdieu y Passeron (2001), la violencia simbólica se refiere a esquemas asimétricos de poder que naturalizan y perpetúan formas de dominación entre los actores e instituciones dentro de las sociedades.

La evolución histórica de la EP y los desarrollos conceptuales emergentes de la IP descritos en esta sección han dado forma a las epistemologías discutidas a continuación, específicamente en el escenario de América Latina. Es al interior de estos paradigmas que surge la noción de culturas de paz, cuyo despliegue constituye el escenario en el cual la presente investigación observa el ejercicio del liderazgo.

Epistemologías en educación para la paz en América Latina

El panorama de la IP en el mundo occidental, y más específicamente en América Latina, se puede agrupar en tres vertientes según su enfoque e inclinación de paradigma: El desarrollo de *competencias axiológicas*, con una mirada más positivista; la construcción de *culturas de paz*, desde un paradigma principalmente interpretativo; y el desocultamiento de *estructuras sistémicas*

que naturalizan las violencias y obstruyen la consecución de la paz, con una postura esencialmente crítica.

La clasificación presentada en esta sección es una elaboración propia con base en la revisión sistemática de fuentes especializadas tales como libros, capítulos de libros, artículos científicos, cartillas gubernamentales y tesis doctorales y de maestría. La metodología empleada para conformar este marco teórico incluyó consultas en bases de datos científicas, revistas indexadas y repositorios de universidades públicas y privadas de la región con búsquedas bajo las palabras Educación para la Paz, Educación-Proceso de Paz e Investigación-Paz-América Latina. Esta revisión conceptual también recupera los trabajos realizados por Caicedo et al. (2016) y Gómez Barriga (2019) como iniciativas colombianas de producción y diseminación del conocimiento investigativo.

El desarrollo de competencias axiológicas

Las iniciativas de investigación, teorización y pedagogía en la disciplina de la EP en América Latina muestran una marcada tendencia al análisis, conceptualización y prescripción de las competencias individuales y colectivas necesarias para la convivencia pacífica (Burguet, 2012; Muñoz & Rodríguez, 2015; Prada et al., 2017; Del Pozo Serrano et al., 2018). Se entiende por competencia la capacidad de emplear un repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes para fines particulares en los distintos escenarios de la vida. En el marco de la EP, tales competencias apuntan a la preparación de "la ciudadanía en general para que desarrolle capacidades, aprenda conocimientos y trabaje actitudes que le predispongan a vivir y convivir de modo armónico –que no sin conflicto– en una sociedad cada vez más plural y diversa." (Burguet, 2012, p. 130). Estas

habilidades individuales y colectivas obedecen a un sistema de valores anclados en los imaginarios de paz; de ahí que se proponga hablar de competencias axiológicas.

Cuando la noción de paz positiva propuesta por Galtung (1969, 1990, 1996, 2003, 2016) y Lederach (2000) reconoce a la paz como un valor elevado, hace posible su vinculación con una búsqueda activa desde el quehacer educativo. En este sentido, la EP explora los valores necesarios para el fomento de la paz e identifica capacidades asociadas a tales valores. Luego *curricularizа* aquellas capacidades enunciándolas en términos de saberes -saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y saber ser (actitudes) (Rué & Martínez, 2005)- y trazando las rutas pedagógicas para su desarrollo. A continuación, se esbozan algunos ejemplos de investigaciones y aportes curriculares de la EP desde el desarrollo de competencias axiológicas. Este tipo de enfoque redunda con facilidad en el prescriptivismo al que se hizo referencia en el enunciado del problema de investigación y, como resultado, socava las historias de vida de los estudiantes desoyendo sus voces y su facultades de agenciamiento.

La investigación documental realizada por Caicedo et al. (2016) que analizó la producción científica en Colombia entre los años 2000 y 2015 sobre la relación Paz-Territorio-Desarrollo, pone de relieve un especial hincapié en la formación en valores para la participación política comunitaria desde la EP. Entre sus hallazgos anotan que “en las investigaciones se da especial relevancia a los retos educativos en la población infantil y juvenil en Colombia, habiendo una triangulación entre la formación en valores, elementos teóricos y hechos” (p. 92). Los investigadores resaltan el papel de la formación en valores democráticos, pensamiento crítico y habilidades de resolución de conflictos, desde la familia y la escuela, en la construcción de territorios de paz.

Según Burguet (2012), la EP orientada a la formación de competencias axiológicas se sustenta en los principios de *educabilidad* y *educatividad*. El primero indica que el ser humano es capaz de aprender, es susceptible de transformarse y se encuentra en constante construcción. El segundo alude a que toda persona es capaz de participar en la educación de otros, adoptando un papel activo en la experiencia formadora. Partiendo de estas dos capacidades básicas del sujeto, el trabajo de esta investigadora se orienta hacia la exploración de estrategias pedagógicas que enarbolan valores como la creatividad del estudiante, la armonía en las relaciones y la aceptación de las divergencias.

El equipo de investigación del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) realizó un estudio narrativo donde documentó el proceso de retorno al municipio de San Carlos en Antioquia, Colombia, tras un fenómeno de desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado entre grupos guerrilleros y paramilitares. Entre 1998 y 2007, paulatinamente 30 veredas de las 76 veredas de este municipio fueron abandonadas en su totalidad y otras 20 de manera parcial con el éxodo obligado de cerca de 20.000 campesinos. Posteriormente, la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP), a partir de esta experiencia de recuperación de territorios y otros episodios notables del proceso de paz en Colombia colombiano, identificó 24 capacidades para la paz y desarrolló un currículo de EP denominado Acción CaPaz (Prada et al., 2017).

Los autores clasificaron estas competencias entre personales, institucionales, de trabajo en red y a nivel de sociedad. Entre las habilidades personales se encuentra:

- Dialogar, negociar y concertar
- Promover un diálogo intercultural
- Analizar y abordar conflictos de manera positiva

- Garantizar principios y prácticas de legalidad
- Ejercer un liderazgo transformador y democrático
- Garantizar principios y prácticas para la reconciliación y convivencia pacífica
- Promover la inclusión social
- Incorporar los principios de Acción sin Daño
- Reconocer y reflexionar sobre los factores personales de resiliencia
- Reconocer capacidades del territorio

Un claro ejemplo de la articulación entre valores y competencias – aunque el autor los expresa en términos de propósitos y componentes/contenidos- es el ofrecido por Gómez Arévalo (2015) en su *modelo resumen de la educación para la paz para educadores(as).* En su apuesta educativa para América Latina, Gómez Arévalo (2015) vincula el valor de la solidaridad a las competencias del diálogo y la acción social mediante la *no-violencia* y la educación intercultural; la autonomía a las capacidades para la construcción de futuros alternativos y la no discriminación, propias de la educación para el desarme y el desarrollo; la tolerancia a los saberes en derechos humanos con una perspectiva de género y a través del respecto al medio ambiente; la autoafirmación a la habilidades para la cooperación por medio de la educación para el conflicto y la desobediencia; y finalmente relaciona el logro del afrontamiento "no-violento" a los conflictos a las competencias para la transformación de conflicto con un componente de educación democrática y cultura de paz.

Este modelo es planteado frente a la necesidad de quienes educan para la paz y se desenvuelven en contextos intrincados y dinámicos, empleando propuestas pedagógicas específicas con planes de acción concretos que promuevan paz desde la escuela (Gómez Arévalo,

2015). Esta propuesta no pretende ser exhaustiva ni concluyente, sino práctica y accionable. Lo anterior también es cierto para otras aproximaciones pedagógicas y plataformas curriculares que surgen en la línea de competencias axiológicas dentro de la EP.

Al adentrarse en esta primera vertiente de la EP, se hace evidente que la taxonomía de valores, sus competencias derivadas y las propuestas pedagógicas para su fomento son extensamente variadas y dinámicas. De manera natural, así como estas propuestas merecen seguir siendo objeto de estudio en el campo de la investigación para la paz y en el ejercicio de la EP, también son objeto de escrutinio.

Dentro de las críticas a esta línea de trabajo, se cuestiona una tendiente verticalización del quehacer educativo tocante a la formulación de recetas para la paz, especialmente cuando los programas se adoptan según experiencias de otros contextos y se hacen generalizables. También se denuncia el *asignaturismo* al que es propensa esta perspectiva (Gómez Arévalo, 2013; Gómez Barriga, 2019) con su inclinación a reducir las acciones formadoras a las "cátedras de paz", tomando la educación para la paz, y poniéndola a pelear contra las demás asignaturas por un lugar en el podio de la jerarquía escolar. En este sentido, los esfuerzos por formar en competencias axiológicas para la paz corren el riesgo de perderse en el mismo laberinto utópico en que cayó el Movimiento Escuela Nueva durante sus inicios a principios del siglo pasado.

Es justo resaltar que los factores que dan origen a estas críticas no corresponden a deficiencias epistemológicas en los diseños investigativos sino a estructuras políticas y sociales occidentales en donde la EP, en palabras de Cabezudo (2012) "es un campo de estudios marginal, subsidiario en la selección de contenidos del sistema educativo formal" (p. 140). Así las cosas, el paisaje de la EP invita a otras miradas que interpreten las realidades históricas y socioculturales en

las que se producen las comunidades y se reproducen las violencias, tal es la óptica de la *construcción de culturas de paz*.

La construcción de culturas de paz

Es en esta línea donde habita la presente indagación biográfico-narrativa, la cual entiende la cultura de paz como la simbiosis de significados, prácticas y estructuras sociopolíticas que habilitan el establecimiento de comunidades democráticas, pluralistas y justas. La construcción de dichas culturas desde la educación para la paz implica los principios de transversalidad e historicidad entendidos como: i) el fomento de la *participación deliberada*, individual y colectiva, en las dinámicas sociales e institucionales dentro y fuera de la escuela y ii) el reconocimiento de las *condiciones socio-cultuales* históricamente constituidas que reproducen la violencia (Del Pozo Serrano et al., 2018).

Para García et al. (2013) una cultura de paz se caracteriza por la "convivencia y la participación fundada en actitudes, tradiciones, formas de comportamiento y estilos de vida que se basan en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, rechazo a la violencia, respeto por la vida y promoción de los derechos humanos" (p. 34).

Jiménez Bautista (2014, 2018) desarrolla el concepto de *paz neutra* para explicar qué es una cultura de paz. Según el autor, la paz neutra es la eliminación activa de la violencia cultural (Galtung 2016) y la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 2001). Mientras la paz negativa busca evitar las acciones bélicas y la paz positiva fomenta el bienestar integral de individuos y comunidades, la paz neutra propende a borrar las expresiones de violencia históricamente constituidas y socialmente aceptadas. Jiménez Bautista (2014) aduce:

> La paz neutra pretende neutralizar en nuestros espacios de convivencia todo signo de violencia cultural y/o simbólica que no significa ser neutral con tales violencias, sino todo lo contrario: supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar frontal y radicalmente en contra de ellas (las violencias culturales y/o simbólicas) (p. 20).

Con base en este concepto, Jiménez Bautista (2018) define cultura de paz como la suma de tres *paces*: la paz negativa, la paz positiva y la paz neutra. Dicho de otro modo, la construcción de una cultura de paz implica aprender a resolver y prevenir el conflicto violento, fomentar la convivencia armoniosa entre las personas, promover condiciones de justicia en las estructuras institucionales y neutralizar las formas de irrespeto a la pluralidad. En este sentido, esta segunda proyección epistemológica de la EP no solo busca formar capacidades de convivencia y resolución de conflictos en los estudiantes, sino que pone su enfoque en abordar la violencia cultural y simbólica que amenaza el desarrollo de sociedades democráticas y el pleno ejercicio de los derechos humanos. Este abordaje se hace mediante la toma de consciencia de las condiciones socio-cultuales históricamente constituidas que caracterizan las comunidades y a través del fomento de la participación, individual y colectiva, en las dinámicas comunitarias y sociales dentro y fuera de la escuela. Según Del Pozo Serrano et al. (2018), esta categoría epistemológica de EP se centra:

> […] en facilitar procesos socioculturales que promocionan relaciones que construyen culturas democráticas, teniendo en cuenta interacciones y participaciones sociales y comunitarias a favor del bienestar común. Desde el enfoque socioeducativo, la educación para la paz tiene como eje fundamental el desarrollo de una cultura de paz, la cual puede ser comprendida, como aquellos procesos socioculturales para generar, en base a los derechos humanos y ambientales, aprendizajes relacionales que sean promotores de equidad, justicia y donde se camine hacia el valor de lo común. (p. 90)

Los rasgos diferenciadores entre la EP como desarrollo de competencias axiológicas y la EP como construcción de culturas de paz se pueden evidenciar en los hallazgos de investigaciones como la realizada en el Caribe colombiano por Del Pozo Serrano et al. (2018). El estudio versó sobre la relación entre EP y memoria histórica desde las necesidades comunitarias reportadas por 13 instituciones educativas vulnerables ubicadas en 8 departamentos de la región con incidencia

del conflicto armado. Se empleó una metodología multi-método entrevistando 344 docentes y profundizando mediante 35 entrevistas y 7 grupos focales, con posterior análisis SPSS y análisis de contenido. Los resultados dan cuenta de la necesidad de i) habilitar la participación y colaboración de las familias en las instituciones educativas dentro de los procesos de gestión escolar y EP, ii) la articulación de instituciones públicas y sociales para la creación de una cultura de paz y la formulación de políticas públicas.

Aportes como este, muestran que la EP orientada a la construcción de culturas de paz aborda la *historicidad* de los individuos/las comunidades y la *transversalidad* de su participación en la sociedad. Hablar de historicidad supone reconocer la naturaleza situada de las personas y sociedades. Desde esta dinámica, elementos como la memoria histórica permiten que los saberes en torno a la paz emerjan desde la interpretación de contextos propios y no desde la prescripción de currículos ajenos. En este sentido la mera formación en competencias para la paz sucede top-down (un planteamiento descendente) mientras que la construcción de culturas de paz se gesta bottom-up (con un planteamiento ascendente).

La transversalidad tiene que ver con la participación de las personas en distintos escenarios de la vida en diversos campos de la sociedad con la garantía de sus derechos universales. Acá se hace imprescindible la *educación en derechos humanos* como elemento esencial dentro de la EP en el marco de la construcción de culturas de paz (Magendzo, 2008; Magendzo & Jofré, 2015). Así lo establece la UNESCO (2006) cuando define la educación en derechos humanos como "un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una *cultura* universal de los derechos humanos" (p. 1) (énfasis añadido).

Con base en lo anterior, el viraje desde el desarrollo de competencias axiológicas hacia la construcción de culturas de paz es un giro similar al que se observa en la historia de la EP cuando la Escuela Nueva reconoció la necesidad de transversalizar su propuesta a otros campos de la sociedad mediante la articulación de nuevas organizaciones y discursos, impulsados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La investigación en materia de paz que indaga sobre el ejercicio de los Derechos Humanos en el marco de una comunidad reconoce la dimensión política de la educación y la intrincada naturaleza de las relaciones humanas y las instituciones sociales.

Para Gómez Barriga (2019), los Derechos Humanos sostienen una estrecha relación con la paz, considerando que estos se presentan como las vías para su alcance y la paz requiere la garantía de los Derechos Humanos en todos los ámbitos de la sociedad. En esta línea de EP, los Derechos Humanos no se perciben como contenido temático sino como práctica cotidiana que permee las relaciones humanas y las estructuras sociales e instituciones.

Según la ONU (1998), la noción de “cultura de paz surgió del Congreso Internacional sobre "La Paz en la Mente de los Hombres", que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) organizó en Côte d’Ivoire en julio de 1989” (p. 1) y se institucionalizó en el ejercicio de la EP a finales del siglo pasado cuando la Resolución 53/25 de la Asamblea General de Naciones Unidas declaró la década comprendida en 2001 y 2010 el *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo* (Naciones Unidas, 1998). Este planteamiento internacional ha sido seguido por políticas públicas nacionales en favor de la construcción de culturas de paz desde la escuela (Del Pozo Serrano, 2016). Tal es el caso del decreto reglamentario 1038 de 2015 da cumplimiento a la Ley 1732 de 2014, emitido por

el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Este decreto instaura la Cátedra de Paz en todos los niveles de educación formal buscando desarrollar competencias axiológicas y experiencia de aprendizaje a partir de la memoria histórica, los derechos humanos, la diversidad, la pluralidad y otros componentes para la construcción de culturas de paz.

De otro lado, el amplio espectro de la investigación de la EP enfocada en la construcción de culturas de paz también es objeto de cuestionamientos. Una primera crítica tiene que ver con que sus avances desde la investigación no se ven reflejados en sus alcances desde la escuela (García Raga et al, 2013; Gómez Barriga, 2019). Las investigaciones sobre la EP en pro de la construcción de culturas de paz muestran una marcada brecha entre el desarrollo conceptual y el ejercicio educativo.

Así lo demuestra un estudio comisionado por la UNESCO en el marco de la terminación del Decenio de una Cultura para la Paz. Esta investigación, realizada por Rendón Lara (2010), exploró la formación inicial de docentes en torno a Cultura de Paz, contó con la participación de 18 instituciones de educación superior de 10 países de América Latina, y se desarrolló en dos fases. En primer lugar, se revisaron los diseños curriculares y demás documentos institucionales que presentan la filosofía y las prescripciones de los programas. Posteriormente se observó la cultura institucional y las dinámicas de interacción de la comunidad educativa. Los hallazgos revelan la cruda realidad de que las entidades que desarrollan la formación inicial de educadores no han trazado de manera explícita su orientación hacia una cultura de paz, ni desde la planeación ni desde el desarrollo, y como resultado sus prácticas desatienden las diferentes formas de violencia presentes.

Otro cuestionamiento a esta línea de investigación es que resulta muy abarcadora y carece de una mirada más crítica (Iyer et al., 2014) que reconozca la inclinación de valores del investigador y le permita centrarse en formas específicas y hegemónicas de violencia (Cabezudo, 2012). Esta crítica da lugar a la tercera vertiente investigativa de la EP.

El desocultamiento de estructuras sistémicas

Freire (2002) acuñó el término *desocultar* para significar que las trayectorias de aprendizaje están interceptadas por estructuras de dominación que truncan el acceso del estudiante al conocimiento. Por tanto, la educación es una experiencia liberadora y contestataria que no solo logra aprendizajes sino que denuncia las estructuras sistémicas que pretenden impedirlo. Esta mirada es necesaria en el entrecruzamiento de educación y paz, especialmente al considerar que en Latinoamérica se vive, en palabras del mismo Freire (1999), una "[…] realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida" (p. 32, en Gómez Arévalo, 2013).

En al ámbito de la EP, las estructuras que obstruyen el disfrute de la paz van más allá de las dinámicas sociales e institucionales evidentes tales como clases sociales, recursos socioeconómicos, calidad de la educación. Las variopintas formas de violencia adquieren rostros que solo se aprecian con los lentes del paradigma crítico (Guba & Lincoln, 2002; Iyer et al., 2014), desde el cual "se busca aplicar una ideología como sustento para modificar una estructura social" (Ramos, 2013, p. 13).

El objetivo de esta línea de investigación es abordar injusticias sociales que se han acumulado históricamente; tales como, desvalorización hacia las mujeres, segregación de los

indígenas, exclusión de los afrodescendientes, rechazo basado en orientación sexual, ridiculización de las creencias espirituales, jerarquización de las disciplinas de estudio, entre muchas otras formas de exclusión social y violencia ideológica en América Latina (Gómez Arévalo, 2015).

Tras esta revisión de las posturas epistemológicas frente a la EP y sus antecedentes históricos, se procede ahora a abordar la ruta investigativa que permitirá escuchar y co-comprender las interacciones, mediaciones y propósitos que caracterizan el liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de una cultura de paz.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INDAGACIÓN NARRATIVA

> Por ello aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida. Se podría decir que nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de voces narrativas que constituyen la sinfonía de las grandes obras como epopeyas, tragedias, dramas, novelas.
>
> Paul Ricoeur, 2006, p. 21

La palabra narrativa viene del latín *narrare* que significa "contar" y esta a su vez se asocia a la voz *gnârus* que traduce "conocer". Ambas palabras vienen del sanscrito antiguo gnâ que alude a "conocimiento" (Kim, 2016). Esta sencilla mirada etimológica subraya que la narración es una forma de pensamiento que conjuga conocer y contar. Es bajo esta perspectiva que la presente investigación indaga sobre las interacciones, mediaciones y propósitos del liderazgo de los estudiantes en el contexto de la construcción de una cultura de paz a través de sus relatos biográficos. Habiendo discutido las teorías que sostienen las nociones de liderazgo y paz así como sus ramificaciones conceptuales en el apartado anterior, el presente capítulo está dedicado a establecer las raíces metodológicas de la indagación narrativa, a manera de preámbulo al diseño investigativo propiamente dicho, el cual será trazado en el siguiente capítulo.

En esta sección se inicia por discutir los modos de conocer en la narratividad y las características del giro narrativo. En seguida se presentan las dimensiones de la indagación narrativa y se define el territorio de lo narrativo. A lo largo de esta discusión se justifica por qué la actual investigación se ubica dentro del horizonte de la indagación narrativa.

Modos de conocer en la indagación narrativa

Abordando la configuración del conocimiento científico, Bruner (1986) plantea dos modos de conocer: el paradigmático y el narrativo. Para el autor, los modos de conocer son esquemas de pensamiento que permiten ordenar la experiencia y construir la realidad dentro del ejercicio de la producción de conocimiento científico. El pensamiento paradigmático se orienta a la creación de categorías estáticas de razonamiento interconectadas por criterios coherentes y enunciadas en argumentos. El pensamiento narrativo se encamina a la creación de entramados dinámicos de historicidad interconectados por la experiencia vivida y enunciados en relatos (Bruner, 1986). Un buen argumento y una buena historia pueden ser igualmente persuasivos; mientras el primero convence por su "verdad" basada en un proceso de razonamiento probatorio, la segunda convence por su "veracidad" basada en un relato de la vida real (Barkhuizen et al., 2014).

Se puede caer en un embudo semántico al afirmar que el pensamiento paradigmático es más dado a la lógica que el narrativo. Si se entiende por lógica el método en el que las ideas o los sucesos se manifiesta articulados entre sí, es posible observar que el conocimiento narrativo no carece de lógica; más bien, posee una lógica diferente en donde las historias se articulan mediante el flujo de los eventos y los significados atribuidos e interpretados por sus actores. Entonces, no es que el pensamiento narrativo no sea dado a la lógica, aparentemente son las "tradiciones lógicas" la que no son dadas al pensamiento narrativo.

Otro tropiezo discursivo puede surgir en el uso del término "paradigmático" en el nombre que Bruner (1986) asigna al modo de conocimiento basado en argumentos. No hay objeción en esta nominación para tal modo de conocimiento; no obstante, es preciso anotar que ambos modos de conocer conservan sus propios paradigmas. Yuni y Urbano (2005) definen "la noción de paradigma como una forma de concebir el mundo, en la que se articulan conceptos, experiencias,

métodos y valores" (p. 56). Con base en esta definición de paradigma, se advierte que la articulación de los conceptos, experiencias y demás en el pensamiento narrativo tiene un desarrollo histórico de conocimiento práctico y no uno proposicional de conocimiento formal. Así pues, no se trata de que el conocimiento narrativo no tenga paradigmas y el paradigmático sí, más bien, de nuevo, sus paradigmas son diferentes. Es en este sentido que la presente indagación sobre liderazgo y paz se suscribe a un paradigma interpretativo sin que esto signifique atentar contra el modo de pensamiento narrativo.

En su epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, Bolívar (2002) recoge estas dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana planteadas por Bruner (1986) y esboza magistralmente sus diferencias. Bolívar describe que "el modo paradigmático de conocer y pensar, de acuerdo con la tradición lógico-científica heredada, se expresa en un conocimiento proposicional, normalmente, normado por reglas, máximas o principios prescriptivos" (Bruner, 1986, p. 47). Este modo subraya sus procedimientos de verificación pública en razonamientos compartidos y proposiciones generalizables. Por otra parte, el conocimiento narrativo o sintagmático expresa la experiencia humana mediante la descripción de sus intenciones a través de una sucesión de eventos de agentes en lugares y tiempos. Esta modalidad de pensamiento subraya sus procesos de vivencia situada en contextos sociohistóricos y experiencias irrepetibles.

Mendieta (2015) describe la diferencia entre estos dos modos de conocer en términos de sus textos y contextos. En cuanto a su texto, el pensamiento paradigmático se expresa en palabras que nominan un concepto, mientras que el pensamiento narrativo se comunica en historias entramadas. En lo referente al contexto, la brecha entre ambos modos de conocimiento se acentúa;

la modalidad narrativa construye conocimiento ligado directamente a una red de contextos con gran riqueza semántica al tiempo que temporales, complejos y únicos. El pensamiento paradigmático crea conocimiento cuando en sus abstracciones logra desligar las acciones de cualquier contexto particular y, en su lugar, las vincula a una categoría conceptual.

Las evidentes diferencias entre estos modos de conocer no suponen la supremacía de uno o el rechazo de otro bajo la sombra de una falsa dicotomía. Más bien, se busca reconocer el valor epistemológico del pensamiento narrativo, el cual ha sido históricamente desatendido en ámbitos científicos, sin socavar las cualidades del conocimiento paradigmático. Un ejemplo de esta interacción es que se ha hecho uso del pensamiento paradigmático para explicar ambos modos de conocer al tiempo que se emplea el pensamiento narrativo para rastrear sus orígenes en el trabajo de Bruner. Otra ilustración de cómo interactúan ambos modos de conocer es que este capítulo expresa las raíces conceptuales/paradigmáticas de la indagación narrativa a fin de construir una plataforma metodológica que permita a los estudiantes relatar sus historias de liderazgo. Es decir, lo paradigmático permite "echar a andar" lo narrativo. Así las cosas, las narrativas aceptan análisis categóricos y los conceptos se pueden expresar en forma de relatos.

Bolívar (2002) anota que "se trata, recordaba Bruner, de modos complementarios" (p. 49) para la creación de conocimiento el cual es interpretado y reinterpretado. Barkhuizen (2011) acuña el término *actividad de conocimiento narrativo*[3] (*narrative knowledging*) para referirse a la "construcción de significado, aprendizaje y conocimiento que toma lugar durante las actividades propias de la investigación narrativa tales como (co)construir narrativas, analizar narrativas,

[3] Traducción propia para *narrative knowledging*, denotando su sentido de acción continuada en la elección deliberada de la terminación -ing explicada por Barkhuizen (2011).

reportar los hallazgos, y leer/mirar/escuchar reportes de investigación" (p. 395). Así mismo, esta noción pone de relieve la naturaleza co-construida del conocimiento narrativo al significar que "la narrativa misma no es del participante sino que quien investiga también aprende y co-construye a partir de esa experiencia narrada" (H. Castañeda, comunicación personal, 15 de diciembre de 2021). La presente indagación sobre el liderazgo de los estudiantes se ubica en este espacio de convergencia fluida entre ambos paradigmas precisado por la noción de actividad de conocimiento narrativo, la cual permite ver que ambos modos de conocer trabajan mancomunadamente de manera natural en el flujo de la actividad cognitiva humana.

Dicha noción de actividad de conocimiento narrativo crea un lugar epistémico donde se manifiesta el movimiento entre los modos de conocer paradigmático y narrativo, es allí donde habita la presente indagación. Se opta por esta posición ya que a los relatos autobiográficos en torno a experiencias de liderazgo de los estudiantes, obtenidos mediante entrevistas, se les ha realizado un análisis de narrativas para hallar ejes temáticos. De otra parte, estos relatos se vincularon a las observaciones de clase y notas de campo para (co)construir una meta-narrativa. Como se verá en las secciones siguientes, este proyecto abordó los relatos de los estudiantes de manera paradigmática, identificando sus categorías más recurrentes al tiempo que reconoció la unicidad de cada (auto)biografía recuperando sus episodios más potentes.

El giro narrativo

Desde el punto de vista de la cotidianeidad, el pensamiento narrativo en sus diversas manifestaciones está instalado en la actividad humana. Fisher (1984, p. 6) y Currie (1998, p. 2) superponen la identidad de *homo narrans* y *homo fabulans*, respectivamente, por encima de la

noción de *homo sapiens* asignada por la ciencia y la filosofía (citados en Humphreys y Brown, 2008, p. 405) para denotar que el ser humano es un contador de historias por naturaleza y su vida un relato en construcción; dicho de otro modo, ontológicamente el ser humano es narración. La filosofía de Ricoeur (2006) apoya esta perspectiva al describir la vida misma como un relato en busca de narrador. Para Ricoeur (2006), el relato tiene tres anclajes en la experiencia humana: la semántica de la acción, la mediación simbólica y la cualidad pre-narrativa.

La semántica de la acción denota que la actividad humana es susceptible de ser narrada pues su configuración es originalmente una sucesión narrativa ya que "la inteligibilidad narrativa en la experiencia viva consiste en la estructura misma del actuar y del sufrir humanos" (Ricoeur, 2006, p. 17). La mediación simbólica señala que la acción se desarrolla en un contexto donde se emplean signos y normas comunicativas que construyen no solo significados sino las acciones mismas. Dicho de otra manera, se puede comunicar la experiencia porque al interior de ella hubo comunicación. Finalmente, la condición pre-narrativa de la experiencia humana presenta la existencia "como una historia en estado naciente y, por lo tanto, […] la vida como una actividad y una pasión en busca de relato." (Ricoeur, 2006, p. 18).

El conocimiento narrativo está más profundamente enraizado en el ejercicio del pensamiento cotidiano toda vez que vivir y contar historias es un ejercicio universal y un dispositivo para dotar de significado la experiencia humana. No obstante, es un hecho que la tradición investigativa tiende a favorecer la producción de conocimiento argumentativo y racional (Barkhuizen et al., 2014). Sin embargo, esta tradición está siento cuestionada en las ciencias sociales por su propensión a arrojar "conclusiones que están divorciadas de la realidad vivida de los fenómenos" (Barkhuizen et al., 2014, p. 1). En respuesta, se ha suscitado un viraje en la

producción científica denominado “giro narrativo”, el cual abarca disciplinas como la sociología, la educación, la sicología, el derecho, la medicina, entre otros (Kim, 2016). Según Pinnegar y Daynes (2006), el giro narrativo ha significado un cambio en las relaciones entre quien investiga y quien es investigado; en los datos, de un código numérico al uso de palabras; en el alcance, de lo general y universal a lo particular y local; y en el modo de conocer, de lo paradigmático a lo narrativo.

Este giro narrativo ha permitido legitimar modos de conocimiento que de otra manera permanecerían por fuera del escenario investigativo. También ha posibilitado la inclusión de las voces de los actores de la experiencia humana quienes manifiestan sus maneras de vincularse al mundo. Inevitablemente, el giro también ha generado un espectro de descripciones y tipificaciones de la investigación narrativa tan amplio y diverso que hacen necesaria la labor de argumentar qué decisiones metodológicas posicionan una investigación dentro del horizonte narrativo.

La indagación narrativa como método y como un todo investigativo

Varios investigadores han señalado que las narrativas pueden ser el objeto solamente o también el método de investigación (Barkhuizen et al., 2014; Connelly & Clandinin, 1990; Mendieta, 2015; Pavlenko, 2002). Son el objeto de estudio cuando se analiza el acto de narrar, el texto narrado o un fenómeno expresado mediante un relato. Son además el método cuando la recolección, análisis y/o representación de datos son narrativizados. Adicionalmente, el abordaje narrativo puede ser un todo investigativo cuando no solo incluye decisiones metodológicas sino que está sostenido por un modo de conocer propiamente narrativo que reconoce la historicidad en la manera en que las personas son y están en el mundo.

Actualmente, la indagación narrativa posee gran influencia en el campo educativo, a partir de una comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como un territorio socialmente situado en donde las experiencias vividas y contadas por sus actores favorecen las prácticas reflexivas (Escalante, 2013; Porta & Flores 2017). Al concebir la educación como "la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales de docentes y estudiantes" (Kim, 2016, p. 18) y como "la urdimbre ética que conjuga intelecto y afectos" (Porta & Álvarez, 2018, p. 30), los investigadores narrativos indagan los relatos como encarnaciones de la teorías y motivaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en clave de historias ricas en significado.

Los primeros en utilizar la noción de indagación narrativa en el campo de la educación fueron Connelly y Clandinin (1990) definiéndola como "el estudio de las maneras en que los seres humanos experimentan el mundo" (p. 2). Esta sucinta definición ubica al relato como la puerta de acceso, interpretación e impregnación significativa del mundo y posiciona la experiencia en el centro del fenómeno educativo, haciendo eco del pensamiento Deweyano. Sobre la centralidad del relato, Hatch y Wisniewski (1995) advierten que cuando se narra la historia se construye la vida. En este sentido, aunque la investigación narrativa es aquella que tiene el relato en el centro de su ejercicio, es necesario precisar las dimensiones de la indagación narrativa.

Barkhuizen (2013) ofrece un modelo de ocho dimensiones para ubicar una investigación dentro del horizonte narrativo. Estas dimensiones son: *epistemología, métodos, contenido, forma, práctica, co-construcción, categorización e historización*. A continuación se abordan estas dimensiones y se localiza la actual investigación en referencia a cada una de ellas.

La primera dimensión es epistemológica y tiene que ver con los modos de conocer y paradigmas que sostienen la investigación. Ya se ha explicado que esta indagación se ubica dentro

de la confluencia entre el pensamiento paradigmático y el narrativo. También se sostiene dentro de un paradigma interpretativo. La noción de paradigma en la investigación científica cobra impulso a partir del trabajo de Kuhn (1971), quien lo precisa como un sistema relacional de pensamientos y valores que constituyen una visión de la realidad. Como se anotó anteriormente, un paradigma es una manera de "concebir el mundo, en la que se articulan conceptos, experiencias, métodos y valores" (Yuni & Urbano, 2005, p. 56). Estos autores anotan que a un paradigma le "subyacen, de algún modo, ciertos supuestos acerca de lo que es el universo, el hombre, la sociedad, la cultura y el conocimiento." (p. 56).

El paradigma interpretativo toma distancia de las relaciones estrictamente causales para explicar los fenómenos y en lugar de esto busca una comprensión de la actividad "humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa" (Schuster et al., 2013, p. 121). Como se explicó en el capítulo I, el paradigma interpretativo surge a partir del giro hermenéutico (Gadamer, 1995) y concibe las realidades, intencionalmente pluralizadas, como una construcción social y experiencial, local y situada (Ricoeur, 1995). La perspectiva interpretativa basa la relación entre el sujeto cognoscente y lo conocido en la interacción subjetivada (Ramos, 2015) y configura el conocimiento a partir de la interpretación de la experiencia en diálogo entre el investigador y el participante.

Aludiendo al paradigma interpretativo, Porta y Yedaide (2014) anotan que en esta perspectiva:

> […] la objetividad es imposible y la intersubjetividad riesgosa sin considerar las relaciones de poder en ella inscrita; la universalidad es una ficción propuesta por una negación del cuerpo, el tiempo y el espacio, y la comprensión es tanto más fecunda en cuanto colabora con la transformación de la vida de los sujetos implicados, tanto el investigador como el sujeto investigado. (p. 180)

Esta descripción pone de relieve la naturaleza situada del conocimiento y su acercamiento dialógico apuntando a la comprensión antes que a la generalización. De manera similar, Escalante (2013) señala que "la narrativa es una extensión de los enfoques interpretativos en ciencias sociales" (p. 177).

La segunda dimensión en la investigación narrativa es el método (Barkhuizen, 2013). Este tiene que ver con la ruta de acción trazada por quien investiga y el lugar que ocupa la cualidad narrativa dentro de ella bien sea para recoger datos que son narrativos o para "narrativizar" datos que son recogidos. En la actual indagación sobre liderazgo y paz, se adopta un enfoque cualitativo y una metodología de indagación biográfico-narrativa. Granados, Alvarado y Carmona (2017) ubican las narrativas dentro del horizonte del enfoque cualitativo:

> El interés de indagación propio de lo cualitativo tiene que ver con la captación y reconstrucción de significados que se van configurando en el mismo proceso narrativo a partir de la experiencia de los mismos actores. Por medio del enfoque cualitativo, la investigación busca comprender la perspectiva de los participantes, profundizar en sus experiencias de vida, en lo que piensan y en la manera como perciben subjetivamente la "realidad". (p. 5)

El enfoque cualitativo es naturalista en tanto que estudia los fenómenos en su entorno original mediante una amplia posibilidad de métodos a fin de hallarle sentido a los significados que los participantes traen a sus experiencias (Pinnegar & Daynes, 2007). Por su parte, Kim (2016) ubica el enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo al señalar que este último informa a la primera dotándola con palabras las cuales tejen formas de sentido para arribar a la "comprensión de la acción humana mediante la interpretación en lugar de la predicción y el control" (p. 5). De manera similar, Escalante (2013) subraya la perspectiva interpretativa como "el marco amplio donde la investigación cualitativa debería encontrar su lugar" (p. 176).

El método biográfico-narrativo adoptado en la presente investigación consiste en la (co)construcción interpretativa de relatos de vida mediados por la memoria que den cuenta de la vinculación de las personas al mundo en el transcurso del tiempo (Clandinin & Connely, 1987; Meccia, 2020). Para Arfuch (2008), el espacio biográfico es "esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo se narran desde el registro de la propia experiencia, y adquieren así un innegable suplemento de valor: veracidad, autenticad, proximidad, presencia" (p. 136). Al investigar el liderazgo desde una metodología biográfico-narrativa, se pone en el centro de la indagación la voz de los propios actores. Como se describió en el capítulo II, la noción de voz es medular en la comprensión del liderazgo ya que esta desempeña un papel de mediación. En una línea similar, Rivas (2012) anota que "cuando hablamos de investigación biográfico–narrativo, hablamos de un tipo de investigación de tipo cualitativo que se interesa principalmente de las 'voces' propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias" (p. 81).

Se ha descrito que esta investigación indaga también sobre las interacciones y propósitos del liderazgo en el contexto de la construcción de culturas de paz. Respecto a las interacciones, el método biográfico permite diferenciar vivencias, experiencias e historias. Las vivencias son los hechos concretos que componen un evento de vida; la experiencia es la impregnación emotiva, significativa e interpretativa que le asigna quien sostuvo la vivencia; y finalmente la historia es la versión narrada de dicha vivencia y experiencia (Meccia, 2020). Teniendo en cuenta esta diferenciación, se ha optado por el método biográfico-narrativo para caracterizar las interacciones de liderazgo de los jóvenes no solo desde sus acciones sino también desde los significados de estas para los estudiantes según dan cuenta en sus narraciones. Al respecto Landin y Miranda (2019) anotan que "narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y

develar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo" (p. 229).

En lo relativo a los propósitos del liderazgo de los estudiantes, la centralidad de la voz de estos permitirá reconocer el sentido teleológico del agenciamiento de su liderazgo en el marco de la escuela. Esta metodología permite "preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse a una experiencia que tratamos de entender" (Landin & Miranda, 2019, p. 229). Las palabras de Porta y Yedaide (2014) capturan la razón por la cual el método biográfico-narrativo ha sido seleccionado para esta indagación: "Este tipo de investigación permite el acceso a los mundos simbólicos que habitan las personas, que recrean y reinventan al narrar, y los hace objeto de reflexión, revisión y cambio" (p. 181).

La tercera y la cuarta dimensión en el horizonte narrativo que presenta Barkhuizen (2013) son el contenido y la forma. Aunque son dimensiones autónomas, no son mutuamente excluyentes y se pueden discutir juntas por su estrecha interrelación. Como se ha anotado anteriormente, la narrativa puede ser el modelo de indagación dirigido a investigar un fenómeno, como en este caso el liderazgo, o puede ser el objeto de estudio en sí mismo en donde se analiza la arquitectura lingüística de la narrativa (Pavlenko, 2002). Esta diferencia se nomina mediante los términos *indagación narrativa*, por un lado, y *estudio narrativo*, por el otro (Barkhuizen, 2011; Mendieta, 2015).

La *indagación narrativa* se caracteriza porque su dimensión de contenido aborda la narrativa como ruta de indagación y fija su mirada en la realidad del sujeto, es decir, el *qué* del relato, qué experiencia refiere. A esta orientación también se le conoce por su énfasis en historias grandes o biográficas. De otra parte, el *estudio narrativo* se caracteriza porque su dimensión de

forma aborda la estructura discursiva y la configuración del lenguaje utilizado por el narrador al poner el relato en palabras. Esto implica centrar su atención en el *cómo* del relato, generalmente empleando historias pequeñas para atender, ya no la realidad del sujeto sino la realidad del texto (Mendieta, 2015). A partir de la anterior distinción, la presente investigación es esencialmente una *indagación narrativa* que se apoya, ocasionalmente, en recursos analíticos propios del *estudio narrativo* ya que atiende el contenido de los relatos para caracterizar la realidad expresada por los estudiantes respecto a su propia experiencia en torno al liderazgo, sin desconocer la forma de los relatos en cuanto a las decisiones discursivas hechas por los narradores para construir significados.

La quinta y la sexta dimensión, práctica y (co)construcción, en el modelo que ofrece (Barkhuizen, 2013) tienen que ver con la interacción humana dentro de la cual se realiza el acto de narrar. Narrar como práctica consiste en que las historias son *contadas a alguien* sin participación de quien escucha, mientras que narrar como (co)construcción se refiere a que las historias son *contadas con alguien*, es decir, hay una colaboración entre el narrador y quien escucha, generalmente quien investiga, en el ejercicio de la memoria, la potencia, el orden, la interpretación, entre otras. En el contexto de esta investigación, el proceso ha sido de (co)construcción tanto en las entrevistas narrativas como en la creación de la meta-narrativa como se describirá en el siguiente capítulo.

Por último, la séptima y octava dimensión, categorización o historización, consideran el tipo de análisis que se efectúa. La categorización aborda la narrativa desde el punto de vista del contenido, toma datos en formato narrativo y les aplica un análisis de categorías desde el pensamiento paradigmático. La historización aborda la narrativa desde el punto de vista de la forma, toma datos, ya sean narrativos o no, y construye un relato o una meta-narrativa con ellos

aplicando el pensamiento narrativo. A estas opciones se les denomina *análisis de narrativas* y *análisis narrativo*, respectivamente. Esta investigación empleó elementos de ambos abordajes: se realizó un análisis de narrativas para codificar los relatos y comprender las categorías que caracterizaran el liderazgo de los estudiantes en el marco de su construcción de culturas de paz, y también se (co)construyeron meta-narrativas que permitieran preservar la singularidad de las experiencias de cada participante.

Este capítulo ha discutido las bases metodológicas de la indagación narrativa. Se han presentado los modos de conocer paradigmático y narrativo así como las dimensiones que definen si una investigación es narrativa. Así mismo, se han expuesto las razones para la toma de las diferentes decisiones metodológicas. En la siguiente sección se procede a detallar a los participantes y los procedimientos para la recolección, análisis y representación de datos.

CAPÍTULO V

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

> A cada rato se escuchaban las acciones militares de los guerrilleros de las FARC. Sin embargo, eso se acabó; hace mucho no sucede, gracias a lo que ha venido pasando con el proceso de paz. ¿Qué hay grupos armados? Sí… y para mí, lo que percibía como joven en ese tiempo, y también es un tema donde uno puede ver el liderazgo, mataban mucho a los pelados que se reunían en las esquinas a fumar marihuana, por ejemplo.
>
> **(**Kewin, Entrevista 4.1, p. 8, Marca de tiempo: 00:23:39**)**

En el anterior capítulo se definieron las decisiones investigativas de este trabajo según el modelo de las dimensiones narrativas de Barkhuizen (2013). Allí se explicó que esta indagación narrativa se posiciona en el paradigma interpretativo combinando los modos de conocer paradigmático y narrativo. Mediante un enfoque cualitativo y un método biográfico-narrativo, se persigue el objetivo de escuchar y co-comprender las interacciones, mediaciones y propósitos que caracterizan el liderazgo de los estudiantes cuando estos narran su participación en la construcción de una cultura de paz. La narración y meta-narración de estos cuerpos biográficos ha sido un proceso de (co)construcción entre los participantes y el investigador. Las técnicas de categorización e historización fueron empleadas complementariamente aplicando lo que se conoce como análisis de narrativas y análisis narrativo.

En este capítulo se precisa la ruta investigativa ubicada en el entorno particular de este trabajo. Se inicia con la presentación del contexto y los participantes, incluyendo los criterios de selección, el rol del investigador, los componentes éticos y el perfil biográfico de cada estudiante. En seguida se enuncian los instrumentos y procedimientos de recolección de datos. Finalmente se describe el proceso de manejo, análisis y representación de datos.

Contexto y participantes

La indagación narrativa se orienta a comprender las maneras que poseen las personas para ser, sentir y estar en el mundo, vistas desde la ventana significativa de sus propios relatos. Sus vivencias, experiencias e historias toman lugar en una compleja realidad socio-histórica denominada contexto. Bambozzi (2005) define contexto como "el entrecruzamiento o el ámbito formado entre lo social y lo epistemológico; en tanto que lo social compromete lo cultural, lo espacial y temporal, y lo epistemológico comprende a la práctica educativa como trasmisora y seleccionadora de bienes culturales (conocimientos)" (p. 18). Con base en esta definición, el contexto cultural y espacio-temporal en el que se desarrolla esta investigación es la coyuntura histórica del Proceso de Paz colombiano. El contexto educativo es el de un programa de aprendizaje del inglés como parte de un proyecto de responsabilidad social en una institución educativa para el trabajo y el desarrollo humano (Ministerio de Educación Nacional, decreto 2888 de 2007).

Antes de profundizar en la descripción de ambos contextos, vale la pena anotar que dentro de la tradición narrativa, los contextos se pueden tipificar como micro-contexto, contexto narrativo y macro-contexto (Barkhuizen, 2013). El micro-contexto se enfoca en "el habla" y comprende las interacciones comunicativas que permiten la construcción sociolingüística de los relatos (e.g. toma de la palabra, turnos, interrupciones, preguntas, respuestas, pausas, etc.). El contexto narrativo se centra en "la narración" y considera el entorno inmediato en donde esta es expresada comunicativamente (e.g. lugar de encuentro entre narrador y audiencia, propósito, momento del día, etc.). Finalmente, el marco-contexto se enfoca en "el entorno" sociocultural e histórico más amplio. Quien investiga puede decidir, según los propósitos de la indagación, si contemplar la arquitectura narrativa, la sucesión de eventos contenidos dentro de la narración y/o el contexto que rodea el acto narrativo. En este caso se describirán los dos últimos teniendo en cuenta que el

contexto sociocultural de Colombia permite situar el papel de los estudiantes en la construcción de una cultura de paz, por un lado, y el contexto escolar de esta indagación facilita la comprensión del lugar que ocupa el liderazgo en la formación pedagógica de los estudiantes.

El contexto sociocultural del Proceso de Paz colombiano en el cual se sitúa esta investigación se describe a través de una breve mirada a la historia reciente del país. Franco y Levin (2007) definen historia reciente como "un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes" (p. 31). Esa dimensión coetánea entre pasado y presente vinculados por una memoria social que se encuentra viva en la sociedad colombiana se caracteriza por tres ejes dilemáticos que perfilan el macro-contexto del actual estudio: el conflicto armado, los acuerdos de paz y la cátedra de paz (Gómez Barriga, 2019; Plazas-Díaz, 2017).

El conflicto armado colombiano, el más antiguo de la región (Ospina-Ramírez et al., 2018), reúne una intrincada dinámica entre los carteles de narcotráfico, las guerrillas, el paramilitarismo y el Estado afectando todas las esferas de la sociedad y la amplia diversidad poblacional del país (Plazas-Díaz, 2017). Para hacerse una idea de las proporciones del conflicto armado en Colombia es preciso observar algunas de las cifras que recopila el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013): entre 1958 y 2012, 218.094 personas han sido asesinadas en medio de combates, el 19 % combatientes y el 81 % población civil; entre 1995 y 2012 tuvieron lugar 1.982 masacres, las cuales provocaron la muerte de al menos 11.751 seres humanos; entre 1985 y 2012, 25.077 personas fueron víctimas de desaparición forzada; entre 1985 y 2012, 5'712.506 individuos sufrieron desplazamiento forzado, principalmente de zonas rurales a urbanas; entre 1988 y 2012, al menos 10.189 individuos fueron víctimas de minas antipersonales; entre 1988 y 2012, se conocen 5.116

casos de reclutamiento ilícito a fuerzas combatientes; entre 1985 y 2012 se registraron 1754 víctimas de 190 casos violencia sexual en el evento de la guerra.

Datos tan estremecedores como estos, extrapolados a la cotidianidad de una sociedad, redundan en la normalización de la violencia en diversas manifestaciones, más aún para los jóvenes quienes han nacido en un país inmerso en el conflicto armado. Tal normalización se puede evidenciar en las palabas de Kewin en un fragmento de la entrevista citada al inicio de este capítulo (Kewin, Entrevista 4.1), quien se está refiriendo al fenómeno de la erróneamente denominada "limpieza social", que consiste en el asesinado aleatorio de jóvenes que se reúnen en la calle o en los parques públicos después de cierta hora de la noche.

Otra manifestación violenta recurrente tiene que ver con la discriminación y subestimación basada en género, territorio, etnia o condición socioeconómica. Así las cosas, mujeres, campesinos, indígenas, afrocolombianos y personas de escasos recursos materiales son víctimas de burlas, agresiones, exclusiones, entre otras formas de violencia simbólica, física y estructural. Al respecto, Gómez Barriga (2019) anota lo siguiente:

> […] las problemáticas respecto a la violencia permanente que han vivido y viven aún los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas reposa en el hecho de que históricamente se les ha desconocido como comunidades, como alteridades, que han construido una historia particular, es decir, se ha practicado sistemáticamente una política de exclusión aun cuando existe normatividad que debiera reconocerlas (decreto 1122 de 1998 acerca estudios Afrocolombianos, el Decreto 804 de 1995 y la Ley 115 de 1994 que reconocen la educación en grupos étnicos o etnoeducación, entre otras) (p. 525).

Algunas ramificaciones de esta exclusión a nivel personal y comunitario serán vistas al abordar las biografías de los estudiantes en esta investigación, teniendo en cuenta que entre los participantes hay representación de algunas de estas poblaciones.

En lo tocante a los acuerdos de paz, si bien Colombia ha firmado 11 tratados internos para la paz entre 1981 y 2016 (Poder Legislativo, Colombia, 2016), ninguno de ellos devino en un desarme definitivo por parte de las estructuras más amplias que pusiera fin al conflicto bélico. Entre 1998 y 2002 se iniciaron diálogos con distintos actores del conflicto en torno a temas como los derechos humanos, la política agraria, los recursos naturales, el empleo, el modelo de desarrollo económico y social, la reforma a la justicia y al Estado, planteados como rutas para la construcción de paz. Tras una ruptura a este proceso de paz y la desmovilización de grupos paramilitares, en 2010 se instaura la Mesa de Diálogos para la Paz en La Habana, Cuba, bajo el gobierno de Juan Manuel Santos, 2010-2018. Sería este proyecto de reconciliación el que en 2016 devendría en la firma de los acuerdos en torno a la desmovilización, la participación política de los actores del conflicto, el desarrollo rural, el fin del narcotráfico y la reparación de víctimas (Plazas-Díaz, 2017).

Si bien la violencia ha estado normalizada en el contexto colombiano, el Proceso de Paz ha despertado una consciencia colectiva sobre la necesidad de construir escenarios democráticos, pluralistas y justos en un horizonte de posibilidad. Al desarme físico de los actores del conflicto, le sigue un desarme simbólico a toda la población, entendiendo que toda persona se constituye en un actor de paz. En el marco de esta investigación biográfico-narrativa, entender el contexto de esta indagación supone entender que hablar de paz es una práctica cercana y relevante para el proyecto personal y colectivo de los estudiantes.

Lo anterior es especialmente cierto en los escenarios educativos en donde “esta preocupación ha llevado a las instituciones estatales a adoptar estrategias para aproximar a la sociedad y a los jóvenes estudiantes al estudio y discusión del conflicto armado” (Plazas-Díaz, 2917, p. 190). Es así como el decreto reglamentario 1038 de 2015, dando cumplimiento a la Ley

1732 de 2014, emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) establece la Cátedra de Paz en la escuela y la universidad con el propósito de fomentar el desarrollo de competencias de convivencia en el estudiantado.

Respecto al contexto educativo de esta investigación, los cuatro participantes forman parte de un programa de inglés y liderazgo juvenil en una institución educativa para el trabajo y el desarrollo humano (Ministerio de Educación Nacional, decreto 2888 de 2007) a la que se denominará la escuela de inglés. Esta institución se especializa en la enseñanza del inglés para niños, jóvenes y adultos mediante pedagogías que transcienden los modelos instrumentales de la adquisición de una segunda lengua y se orientan al desarrollo de habilidades para la vida y la construcción de conocimientos de valor cultural y social (Kumaravadivelu, 2001).

Es así como la formación en liderazgo, la educación para la paz, las competencias de ciudadanía global y las habilidades del siglo 21 ocupan un lugar intencionado y preponderante en los diseños curriculares de esta institución. Por lo tanto, el presente estudio se enfoca en el liderazgo y la construcción de culturas de paz independientemente del idioma que los participantes hallan empleado en algunas de sus experiencias. Aunque en las biografías se encuentran algunos episodios que revelan lo que el aprendizaje de una segunda lengua representa para algunos participantes en la toma de voz y el agenciamiento de su liderazgo, la injerencia del código lingüístico en dichos procesos está fuera del alcance de esta indagación. Vale la pena anotar que los datos fueron obtenidos en español, por ejemplo, a partir de las entrevistas, aunque las clases y actividades que fueron observadas se desarrollaban en inglés.

Los estudiantes de este centro de lengua asisten a clase entre dos y diez horas a la semana, en sesiones de dos horas, en un horario diferente al de sus actividades académicas en el colegio, en

la universidad o en el trabajo, según el segmento etario de población. No obstante, los participantes de esta investigación están vinculados a dicha institución educativa mediante un programa de responsabilidad social que otorga becas completas por dos años para estudiantes escolares y universitarios provenientes de poblaciones vulnerabilizadas (Terigi, 2010) a nivel socioeconómico, geográfico, y/o étnico. Este programa es una iniciativa compartida para fomentar el Proceso de Paz y el desarrollo sostenible en Colombia desde el campo de la educación, como resultado de un trabajo conjunto entre un centro de enseñanza del inglés y el fomento de la cultura, una agencia para la cooperación internacional y una embajada ubicada en Bogotá (cuyas identidades serán preservadas).

Además de las clases de inglés, los estudiantes tienen clases de liderazgo y proyecto de vida, en donde comparten experiencias y saberes basados en su trayectorias personales y comunitarias. Muchas de estas sesiones alternativas son desarrollas por los mismos jóvenes. Fue en estas clases en donde se desarrollaron las observaciones de clase y las notas de campo. Durante el periodo de recolección de datos en esta investigación, junio de 2020 y febrero de 2021, las clases fueron desarrolladas en entornos virtuales debido a las condiciones dadas por la pandemia del COVID-19.

Por último, en cuanto al contexto espaciotemporal en el que toman lugar las experiencias relatadas por los participantes, al tratarse de biografías, los escenarios son diversos, aunque presentan lugares comunes. Los más recurrentes son el colegio, la universidad, el hogar, cambios de ciudad o de lo rural a lo urbano y la propia institución educativa donde se desarrolla el programa.

Estrategias y criterios de selección

Esta indagación se desarrolla con cuatro estudiantes jóvenes entre 16 y 27 años. Para definir el segmento poblacional de juventud, se tomó el perfil descrito en el numeral 1 del artículo 5 de la Ley Estatutaria 1622 de 2013 para Colombia donde joven es "toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía" (Colombia Joven, 2013, p. 6).

En cuanto a las estrategias de selección para los participantes, se empleó el muestreo intencionado (McMillan & Schumacher, 2005; Patton 1990), mediante tipo de caso basado en criterios (Yin, 2003). Los criterios establecidos para los casos fueron: i) auto-nominación como líder, ii) denominación de líder por terceros (docentes, directivos, compañeros de la comunidad escolar), iii) experiencia demostrable como líder participando en actividades comunitarias que permitan evidenciar vivencias de liderazgo, y vi) contacto directo con formas de violencia en su historia de vida. Esta tipología para los casos permitió entrar en contacto con cuatro participantes cuyos relatos dan cuenta de interacciones, mediaciones y propósitos en el agenciamiento de su liderazgo en el marco de la construcción de una cultura de paz.

Para algunos investigadores el número de participantes de este estudio puede resultar materia de preocupación, especialmente en lo tocante a la generalizabilidad de los hallazgos. No obstante, en el horizonte narrativo no se busca la generalización sino la comprensión y caracterización de los fenómenos anclados a la experiencia de los participantes (Mendieta, 2015). Lo anterior no significa que las reflexiones que surgen de esta indagación no puedan ser transferidas a otros escenarios con la debida sensibilidad contextual. En cuanto al número de participantes, Patton (1990) afirma que "la lógica y el poder del muestreo intencionado se basa en seleccionar

casos ricos en información para estudiarlos a profundidad" (p. 169), restando atención al número de personas y poniendo el foco atencional en la riqueza de los casos.

Rol del investigador y componentes éticos de la investigación

La clásica tipología de roles de quien investiga desarrollada por Gold (1958) sigue ofreciendo una perspectiva útil para iniciar a situar la relación entre participantes, contexto e investigador. El autor consideró el nivel de participación y observación en un continuo que va desde participante completo hasta observador completo pasando por participante-observador y observador-participante. Dentro de este esquema, el rol del investigador en la presente indagación es el de participante-observador toda vez que quien investiga participa y observa tanto en el contexto educativo como en el acto narrativo. En el contexto educativo el investigador es también miembro de la escuela de inglés a la que pertenecen los estudiantes, desempeñando el cargo de coordinador de gestión con egresados. Este cargo incluye el diseño y la participación en actividades extracurriculares y experiencias de servicio social y liderazgo, en las cuales investigador y estudiantes han compartido espacios, diálogos y momentos. En el acto narrativo, el investigador realizó las entrevistas, acompañando la construcción de las narrativas en diálogo con los participantes.

Para describir con mayor precisión el rol del investigador dentro del horizonte narrativo, es preciso recuperar el modelo narrativo de Barkhuizen (2013) con sus dimensiones de epistemología, métodos, contenido, forma, práctica, co-construcción, categorización e historización, discutidas en el capítulo anterior. Respecto a la epistemología y el método, la relación entre el sujeto cognoscente y lo conocido es subjetivista, a partir de la interacción (Ramos, 2015). En este sentido, el

investigador tuvo un rol de promotor del diálogo interpretativo con el fin de “comparar y contrastar las construcciones individuales existentes (incluyendo las del investigador) de manera que cada respondiente deberá confrontar las construcciones de otros y llegar a acuerdos con ellos” (Flores, 2004, p. 5).

En cuanto a las dimensiones de contenido y forma, el investigador ha tenido un rol de encaminador temático proponiendo preguntas orientadoras que indagan sobre experiencias específicamente vinculadas al liderazgo y la construcción de paz. Este rol hizo cabida a las diversas formas de narrar propias de cada participante. De otro lado, las dimensiones de práctica y co-construcción, el investigador ha sido interlocutor (Koven, 2012) y entrevistador reflexivo (Finlay, 2012), recogiendo los datos de manera directa y acompañando discursivamente a quien narra mediante preguntas, solicitudes de profundización, aclaración o ampliación de relatos que iban resonando con el espectro de la investigación.

Finalmente, en cuanto a las dimensiones de categorización e historización que propone Barkhuizen (2013), el investigador tuvo un rol compartido con los participantes de tejedor de historias en una urdimbre temática y en otra episódica en torno al liderazgo y la construcción de paz. Es decir, una vez terminadas y transcritas las entrevistas, el investigador tuvo la tarea de encontrar los argumentos, tramas, hilos narrativos, unidades sentido y codas inmersas en cada biografía, como se verá en el capítulo VI; a esto se refiere la metáfora de la urdimbre episódica, es decir, el uso del pensamiento narrativo (Bruner, 1986). Esta tarea se hizo en constante validación y diálogo con los participantes, como parte del ejercicio de doble hermenéutica (Flores, 2004). De otra parte, la categorización consistió en hallar temas comunes -por eso urdimbre temática- a todas las historias y abstraerlos de sus contextos personales para conceptualizarlos como se verá en el

capítulo VII. Ambos ejercicios fueron complementados por un rol de observador completo (Gold, 1958) en las visitas de clase, notas de campo y análisis de publicaciones en redes sociales que permitió consolidad la recolección de datos.

Con respecto a los componentes éticos de esta investigación, se aplicaron de manera explícita los principios discutidos por Carpenter (2018): autonomía, beneficio, no-maleficencia, confidencialidad e integridad. Una vez se obtuvo la autorización del programa doctoral y de la escuela de inglés para desarrollar la investigación, cada potencial participante fue informado respecto a la naturaleza, propósito, alcance y detalles prácticos de esta investigación. También se describieron los deberes y responsabilidades del investigador así como un estimado del tiempo y esfuerzo que la participación en esta investigación implicaría para cada participante. A nivel de autonomía, se explicitó que la decisión de participar o no en este proyecto sería totalmente voluntaria y que cada participante preservaría el derecho de retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de efectos en su proceso académico en el programa de inglés.

En materia de beneficio, se hizo conscientes a los posibles participantes de que su experiencia en esta investigación implicaría una toma de consciencia positiva respecto a las dimensiones de su propio liderazgo y su papel en la construcción de paz, en primer lugar. Al tratarse de una investigación biográfico-narrativa, otro beneficio es el de interpretar y resignificar sus propias experiencias, extrayendo aprendizajes prácticos a partir de sus propias vivencias. Al respecto, Gready (2013), en su discusión sobre la ética de la investigación narrativa, resalta que esta tiene el potencial de empoderar a los participantes al permitirles deconstruir y reconstruir sus experiencias vividas, reclamando su voz, eligiendo sus identidades, haciendo un ejercicio catártico e impregnando de sentido y afecto los episodios remembrados en el acto narrativo.

De la misma manera, se recalcó que esta investigación no trae consigo un daño inherente durante su participación en lo que respecta a la integridad de los estudiantes, su proceso de aprendizaje o su capacidad de atender sus demás labores personales o académicas. Se hizo evidente que existe el riesgo de relatar aspectos de la vida personal que sean sensibles, vergonzantes o que simplemente el estudiante prefiera no tratar en el marco de la investigación. Con el objetivo de mitigar dicho riesgo, cada sesión inició con una introducción general sobre el alcance de las preguntas orientadoras para invitar al participante a tomar el control de lo que deseaba narrar y lo que no. En momentos en los que los participantes mencionaron asuntos que pudieran resultar emocionalmente desestabilizantes o que tuvieran un carácter íntimo, el investigador intencionalmente se abstuvo de profundizar sobre ellos y, por el contrario, encaminó la entrevista a experiencias de liderazgo y paz. Así mismo, los episodios que incluyen situaciones o valoraciones hacia otras personas que participan en la narración que puedan ir en contra de su reputación y sean identificables, se han dejado por fuera de los relatos y las discusiones.

Tocante a la confidencialidad, Carpenter (2018) resalta que se debe optar por el uso de seudónimos y mantener anónima la identidad de los participantes, a menos que ellos expresamente "deseen que sus voces sean oídas e identificadas" (p. 4, traducción propia). Similarmente, Gready (2013) hace lugar para el autorreconocimiento de los participantes y su capacidad de decidir cómo quieren ser no solo involucrados en una investigación, sino también representados en la comunicación de los hallazgos. Con base en los aportes de ambos autores, los participantes de este proyecto tuvieron la posibilidad de escoger cómo querían aparecer en el reporte, si con su nombre o con un seudónimo. Todos escogieron la primera opción.

La anterior descripción de los roles del investigador y los componentes éticos, dan cuenta de la integridad de esta investigación. Los procedimientos éticos descritos hasta acá han quedado resumidos y consignados en el consentimiento informado (Anexo 1) firmado por cada estudiante y por su acudiente, en el caso de uno de ellos quien era menor de edad al iniciar su participación. Similarmente, como parte de la adherencia a los criterios de integridad científica, además de garantizar la originalidad del trabajo, se han involucrado los principios de pertenencia y control que propone Gready (2013). El autor cuestiona hasta dónde realmente los participantes tienen injerencia sobre la interpretación, representación y diseminación de sus datos. Al respecto, esta investigación ha invitado a los participantes a involucrarse en el ejercicio de interpretar y articular el entramado de sus relatos mediante la técnica de doble hermenéutica (Flores, 2004) descrita anteriormente. Por último, y como lo resalta Josselson (2007), cabe anotar que el material recogido en esta investigación no será objeto de nuevos estudios sin antes contar con la autorización explícita de los participantes.

Perfil biográfico de los estudiantes

Los contadores de historias de liderazgo y paz en esta indagación narrativa fueron cuatro jóvenes colombianos estudiantes de inglés: dos hombres y dos mujeres. Dos de ellos se identifican como indígenas, nativos de la ciudad de Bogotá y los otros dos como afrodescendientes, provenientes de las regiones. Respecto a su nivel de estudios, tres estudiantes se encontraban en la universidad y uno en un colegio. A continuación, se describe brevemente su perfil biográfico:

- **Érika** es una joven indígena Muisca de la comunidad de Suba en el extremo norte de Bogotá, donde ha vivido toda su vida. Creció con sus abuelos, padres y hermanas de quienes aprendió a apropiarse de su identidad Muisca y a participar en las actividades artesanales y comunitarias de su sistema de gobierno denominado cabildo. A sus 27 años, se encuentra en octavo semestre de diseño gráfico en la Universidad, y ha desempeñado roles de liderazgo en el colectivo de recuperación cultural y lingüística llamado "Muysca Emzac Uaque", el taller textil Telaraña, la agrupación de artesanías y cultura Cooperativa Entretejerte, y el sistema de gobierno político indígena paralelo al gobierno civil y con reconocimiento del Estado llamado cabildo indígena Muisca de Suba. El ministerio del interior define un cabildo como "una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad" (Ministerio del Interior, 2013)
- **Lisbeth** tiene 21 años y estudia economía en una universidad privada. Es afrocolombiana, nacida en Quibdó, Chocó, una ciudad pequeña en la costa pacífica colombiana. Tiene cuatro hermanos, pero se crio con su mamá y su hermana menor. Vivió en Cali, Valle del Cauca, durante sus años de colegio, una de las tres ciudades más grandes de Colombia. Se mudó a Bogotá a los 16 años para iniciar sus estudios universitarios. Ha desarrollado servicio social en los colectivos Afro Ur y la Corporación Juntos por el Desarrollo Sostenible. Como líder formal, desarrolló un proyecto de emprendimiento en Tadó,

Chocó. Lisbeth expresó haber experimentado violencia simbólica y estructural basada en su color de piel.

- **Juan Diego** es un joven de 17 años que se encuentra cursando el último grado de secundaria. Ha vivido toda su vida en la localidad de Suba con su mamá, su hermana, su hermano, sus tíos, y su abuela, en la casa de sus abuelos maternos. Su hermano mayor recientemente se fue a vivir solo. Su papá se fue de la casa antes de que Juan Diego naciera y nunca ha tenido una relación cercana con él. Él atribuye esa ausencia como uno de los motores emocionales de su liderazgo. También plantea un motor espiritual para su agencia personal y su aporte a la construcción de paz a partir de su fe en Jesucristo. Juan Diego ha sido representante estudiantil en el colegio y líder comunitario en el cabildo Muisca de Suba.
- **Kewin** tiene 22 años y ha estudiado dos carreras profesionales: sociología, en la Universidad, la cual ya terminó, y economía en otra universidad, en la cual ha completado la mistad de los periodos académicos propios el programa. Nació en Orito, Putumayo un territorio al suroeste de Colombia, en la región amazónica. Allá vivió hasta sus 16 años, antes de trasladarse a Bogotá, la capital, en donde ahora comparte una vivienda con otros estudiantes procedentes de distintas regiones del país. Durante su infancia vivió con su mamá, su padrastro y 3 hermanos, siendo él el mayor. Ha sido participado activamente en la Asociación de Comunidades Afro-Oritenses, y ha sido líder en el Colectivo de Estudiantes Afrodescendientes de la Universidad (AfroUN) y en el proyecto ÚNete UNAL del Área de Acompañamiento Integral de la Universidad.

Instrumentos y procedimientos de recolección de datos

La investigación narrativa, ubicada dentro del horizonte cualitativo, permite la utilización de una amplia gama de instrumentos para la recolección de datos (Barkhuizen, 2013). También existe diversidad en los periodos de recolección según la naturaleza del fenómeno. En el caso de esta indagación se emplearon entrevistas narrativas, observaciones de clase, notas de campo y publicaciones en redes sociales durante un periodo de 32 semanas, entre junio de 2020 y febrero de 2021. A continuación, se describen estos instrumentos, los procedimientos empleados durante el trabajo de campo y las razones que informaron estas decisiones metodológicas.

Entrevistas narrativas

Las entrevistas narrativas consisten encuentros dialógicos en donde el participante despliega relatos de su decurso vital, co-construidos discursivamente con el apoyo de preguntas iniciadoras (Riessman, 2012). Durante la planeación de la indagación, dos procedimientos se presentaban como alternativas disponibles para obtener las narrativas biográficas requeridas para los fines de la presente investigación: biografías escritas o entrevistas narrativas. Considerando la disponibilidad de tiempo de los participantes y su carga académica, la redacción de un escrito biográfico habría podido ser percibida como una tarea escolar adicional, que restaba tiempo a sus estudios y añadía carga a sus tareas. Esta primera consideración hizo inclinar la balanza hacia las entrevistas narrativas. En segundo lugar, esta investigación se desarrolló durante los periodos de cuarentena obligatoria por cuenta de la pandemia del COVID 19. Ante tales medidas de distanciamiento social, se favoreció el uso de entrevistas como una ocasión para generar cercanía con los participantes y mitigar la experiencia de aislamiento mediante las interacciones dialógicas.

Finalmente, la espontaneidad propia de la narración oral libera al narrador de la responsabilidad de organizar sus historias en una secuencia que sugiera alguna lógica y, por el contrario, le permite moverse entre sus experiencias, historizarlas y re-historizarlas con tranquilidad según se despliegue la conversación.

En total se realizaron 16 entrevistas, cuyo resultado fue una invitación a encontrar los hilos narrativos dinámicos al interior de cada relato y recoger las pistas que dejaban las micro-interpretaciones y resignificaciones de sus propias vivencias que quien narraba ofrecía al final de algunos episodios. También se optó porque quien narraba añadiera potencia a sus relatos expresando emociones que den cuenta de la afectación sensible de las experiencias vividas y narradas.

Las entrevistas no contaban con una lista de preguntas que se debían responder secuencialmente, más bien se presentaban una o dos preguntas iniciadoras como "¿dónde crees que empezó tu liderazgo?" "¿si tuvieras que rastrear tu liderazgo, a qué orilla de tu vida te irías?" Si la pregunta provocaba conversación, se "entregaba la agenda del día al participante": se le escuchaba con atención para hacer preguntas de aclaración o seguimiento. Si no había una "activación narrativa" en el participante, se preguntaba por eventos en espacios concretos como el colegio, la universidad, la casa, la comunidad.

Una vez iniciada la narración, solo el tiempo límite fijado por el participante al principio de la entrevista según sus ocupaciones del día determinaban el final de la sesión. Durante la narración, el enfoque estaba se encontraba en escuchar atentamente y encontrar palabras dichas por quien narraba que trajeran algún peso particular, cabos sueltos en los relatos, personajes relevantes, giros inesperados, o cualquier elemento narrativo que llamara la atención.

Observaciones de clase y notas de campo

El horizonte biográfico narrativo plantea una relación de complementariedad entre contar las historias y vivir las historias (Clandinin, 2007). El complemento consiste en acompañar al participante mientras narra la vida y al narrador mientras participa en ella. Asistir la narración de experiencias de liderazgo permite adentrarse en espacios, tiempos y significaciones de la vida de quien narra que solo son posibles mediante el evento narrativo. En contraste, observar la participación permite ver eventos de la vida mientras esta transcurre. Las notas de campo permiten capturan en vivo hechos, preguntas, reacciones, percepciones y todo aquello que atraviesa a quien observa.

Se escogieron las observaciones de clase y las notas de campo a fin de abrir un diálogo entre lo escuchado y lo observado. Esta decisión permitió reconocer cómo las significaciones y propósitos relatados en las entrevistas toman forma de interacción y mediación en la cotidianidad educativa de los participantes. Dos preguntas globales orientaban las observaciones de clase: ¿Cómo las tramas y subtramas escuchadas toman lugar en encuentros en el aula? Y ¿cómo los eventos concretos en el aula forman parte de una trama o sub-trama de la biografía del participante?

Las clases se observaron entre febrero y noviembre de 2020 con una frecuencia de una clase cada 15 días, para un total de 20 clases. Como se describió anteriormente, los participantes tomaron clases de inglés, liderazgo y proyecto de vida. Aunque las clases fueron todas en inglés, las notas de campo y las entrevistas se realizaron en español. Las sesiones fueron presenciales inicialmente. Una vez se decretó estado de emergencia sanitaria por el COVID-19, las clases fueron virtuales.

Publicaciones en redes sociales

Los entornos digitales constituyen un escenario democrático y dinámico de participación y toma de voz donde es la agenda de cada individuo la que rige la creación de contenidos y la interacción. Las narrativas digitales han tomado fuerza en las indagaciones narrativas en las últimas décadas (Murray, 2018) al ofrecer la diversidad de la multimodalidad y la practicidad de ser actos comunicativos auténticos de registro automático. Son auténticos en tanto que su creación y publicación por parte de los participantes está desligada de su participación en la investigación.

Se optó por incluir este instrumento cuando una de las participantes, quien además de ser diseñadora gráfica, ofreció un potente relato sobre una publicación que realizó en sus redes sociales la cual generó reacciones encontradas entre sus contactos. Ella narró cómo reclama su voz dentro del desarrollo de su liderazgo en entornos digitales empleando diversos recursos simbólicos como sus habilidades de diseño, su memoria histórica y sus conocimientos del idioma inglés. Para mantener los datos recogidos dentro de una misma línea de tiempo, solo se consideraron publicaciones realizadas entre febrero 2020 y febrero 2021. Para guardar la intimidad de los participantes, se tuvieron en cuenta publicaciones que primero fueran relatadas en el marco de las entrevistas biográficas.

Marco de análisis y representación de datos

Como se discutió en el capítulo anterior, esta indagación combina los modos de conocer paradigmático y narrativo (Bruner 1986) tanto en su epistemología como en su metodología investigativa. A continuación, se inicia por describir las estrategias para administrar los datos

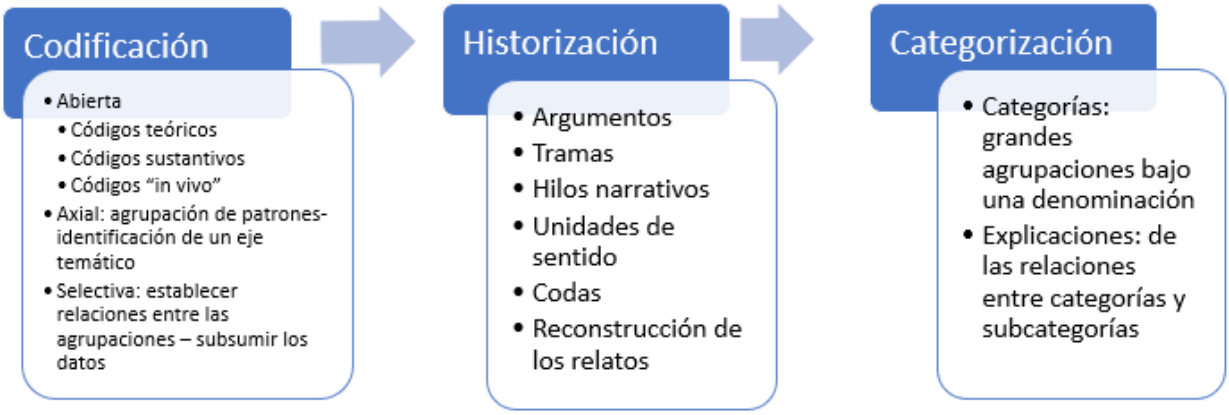
recogidos y se discute el modelo de análisis de datos y representación de los hallazgos con base en las dos perspectivas de conocimiento ya mencionadas.

Respecto a la administración de datos, cada vez que se realizaba una entrevista, se guardaba el archivo en audio y video para ser transcrito. Una vez culminado el extenso y minucioso proceso de transcripción de entrevistas, se guardaba cada documento en formato Word con el nombre del participante y el número de entrevista. A lo largo de la transcripción se identificaban no solo turnos de habla sino también marcas de tiempo y páginas para facilitar el posterior rastreo de fragmentos para representar eventuales hallazgos. Las notas de campo durante las observaciones de clase y las capturas de pantalla de publicaciones de redes sociales también se iban archivando progresivamente.

Una vez documentados y almacenados los datos se ingresaron a la herramienta de análisis cualitativo MaxQDA para iniciar su desagregación y procesamiento narrativo y paradigmático. La siguiente imagen (figura 1) describe las tres etapas en las que se articuló el análisis, combinando principios de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1998) y el horizonte narrativo (Clandinin & Connelly, 2000; Escalante, 2013).

Figura 1

Marco de análisis



Nota. Adaptado de Pineda Báez (2019), citado en Acosta y Deaza 2019

El proceso de entrevista y transcripción proporcionó un primer acercamiento a las narrativas biográficas similar a la lectura ingenua planteada por Escalante (2013), en donde el propósito es conocer las generalidades de la textualidad narrativa. Para este autor, "[e]n el análisis narrativo, la codificación es una etapa necesaria en orden a explorar el significado" (p. 184). Con base en esto, el proceso formal de análisis inició con la secuencia de codificación planteada por Strauss y Corbin (1998) y resumida en la figura 1. En esta etapa, se utilizó la función de insertar memorandos a lo largo de los cuerpos narrativos que ofrece MaxQDA (anexo 2) para capturar códigos in vivo, sustantivos y teóricos apoyados por búsquedas de palabras y varias lecturas exploratorias. Esta etapa concluyó con las agrupaciones de códigos de manera axial y selectiva con el apoyo de la función de sistemas de códigos de la herramienta empleada (anexo 3).

El proceso de historización consistió en desentrañar cada biografía de manera independiente hasta encontrar los elementos narrativos constitutivos del relato, desde un punto de vista temático y semántico, antes que estructural (Riessman, 2012). Tales elementos son: el argumento, que

enuncia un principio no-episódico que une y sostiene los episodios que componen el relato; la trama, la cual enuncia el conflicto y la orientación general de la historia; las sub-tramas o hilos narrativos, que conjugan eventos vividos e interpretación hechas durante el acto de narrar; la cristalización, potencia y recurrencia de estas últimas dieron lugar a las unidades de sentido; y por último las codas o reflexiones prácticas extraídas de los relatos. Como se verá en el capítulo VI, una vez identificados dichos elementos dentro de cada biografía, se procedió a (re)historizar cada relato haciendo evidente su entramado, preservando su unicidad y estableciendo conexiones con las unidades de análisis propuestas en el marco teórico a partir del trabajo de Vaughn (2018, 2020): disposiciones, motivaciones y posiciones.

Finalmente, se realizó un análisis horizontal entre las cuatro biografías en diálogo con las dimensiones de liderazgo propuestas desde la matriz epistemológica que sostiene la noción de liderazgo discutida en el capítulo II: interacciones, mediaciones y propósitos. Desde el pensamiento paradigmático (Bruner 1986), se realizó una abstracción de las narrativas para establecer categorías empíricas que dieran cuenta de la caracterización del liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de culturas de paz. Estas categorías serán presentadas en el capítulo VII.

Como se ha visto, este capítulo esbozó el diseño de esta investigación para el alcance de los objetivos trazados. El acercamiento a los participantes, la descripción de los criterios de selección, el delineamiento del rol del investigador y la comprensión de sus componentes éticos han tenido como propósito la contextualización de esta indagación biográfico-narrativa. Del mismo modo, la presentación de los instrumentos para la recolección de datos y el marco de análisis, dejan el camino abierto para proceder e presentar los resultados de este estudio en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN NARRATIVA DE LOS DATOS: VIDAS QUE ENCUENTRAN NARRADOR

> "[…] en esas ganas de encontrarme, mi historia y la de mi gente, la de mi comunidad y ese querer contarla también. […] Sí, como esa recuperación de memoria, yo creo que también como diseñadora y como Muisca, le aporto a mi construcción de paz"
>
> **(**Entrevista 1.4, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:19:31**)**

Habiendo sentado los fundamentos epistemológicos del horizonte narrativo y trazado la ruta investigativa de la presente indagación en los dos capítulos anteriores, este capítulo y el posterior tienen como propósito analizar y representar los datos recogidos durante el trabajo de campo. Para hacerlo, se emplearán los modos de conocer habilitados por el pensamiento narrativo y el paradigmático (Bolívar, 2002; Bruner, 1986) en conjunto. El primero hará posible historizar las vivencias de los participantes, dejando ver que la singularidad de los relatos es interpelada por la pluralidad de los significados. El segundo permitirá categorizar las experiencias, poniendo de relieve que los relatos exclusivos son atravesados por significados comunes. La confluencia de ambos modos de conocer elucidará las interacciones, mediaciones y propósitos que caracterizan el liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de una cultura de paz.

Para facilitar el seguimiento a las historias y los hallazgos que estas arrojan, se empleará el siguiente cuadro, de elaboración propia, en cada narración (tabla 2). Esta tabla resume la estructura narrativa del relato y cómo esta responde las preguntas subsidiarias de la presente investigación: ¿Cuáles son las disposiciones, motivaciones y posiciones que configuran el liderazgo de los estudiantes? ¿Cómo participan los estudiantes en la construcción de una cultura de paz? Estas preguntas sientan las bases para abordar la pregunta de investigación, la cual será discutida en

detalle en el siguiente capítulo: ¿Qué caracteriza el liderazgo de los estudiantes cuando participan en la construcción de una cultura de paz? Dada la relevancia de este esquema (tabla 2) y su uso en las historias de los cuatro participantes, es preciso describir cómo está compuesto.

Tabla 2

Formato de estructura narrativa del relato

Argumento	Trama	Hilos Narrativos	Unidades de Sentido y Unidades de Análisis		Coda	Categoría
				Disposiciones		
				Motivaciones		
				Posiciones		
				Participación (en la construcción de culturas de paz)		

El argumento recupera palabras propias de quien narra y captura el significado de sus experiencias vividas. La trama plantea hacia dónde se dirige la historia basada en el argumento. En su Poética, Aristóteles (1963) describe la trama como el alma de la narración, es decir, el conflicto y el motor interno del relato, que a su vez constituye el punto de convergencia significativa de las experiencias narradas. Los hilos narrativos son subtramas que vinculan episodios vividos y valoraciones de estos hechas por el narrador dentro del relato autobiográfico. Las unidades de sentido y las unidades de análisis han sido ubicadas en una misma sección para representar la transición entre lo narrativo y lo analítico. Las unidades de sentido son elementos de la narración (episodios, relaciones, recursos simbólicos, artefactos culturales) a los que el narrador les asignó especial significación, evidenciada en la recurrencia y/o potencia dentro del relato. Para cada unidad de sentido se establece una conexión directa con una de las unidades de análisis, según

tengan mayor relación performativa o conceptual; no obstante, cada unidad de sentido se relaciona con varias unidades de análisis, dada la intrincada naturaleza de las narraciones.

Como se ha establecido a lo largo del presente trabajo, el liderazgo de los estudiantes ha sido examinado desde la óptica de tres unidades de análisis, con base en el trabajo de Vaughn (2018, 2020): disposiciones, motivaciones y posiciones, las cuales son indagadas en el marco de su participación en la construcción de culturas de paz. Las disposiciones personales consisten en la autovaloración de cualidades y habilidades de las que dispone el estudiante, por un lado, y los propósitos con los que este se dispone a actuar, por el otro. Las motivaciones volitivas agrupan tanto las las creencias, las cuales son cambiantes, como las decisiones y acciones basadas en tal sistema de creencias. Las posiciones contextuales hacen referencia a las experiencias, los significados y/o las estructuras dentro de los sistemas de actividad en que se desenvuelven los estudiantes; tales posiciones habilitan u obstaculizan la participación, en este caso, en la construcción de una cultura de paz. Por lo anterior, y como se aprecia en la figura 3, se dedicará atención a revelar la conexión directa entre una de las unidades de sentido y el involucramiento de los estudiantes en la construcción de una cultura de paz, bajo el título participación.

Las dos últimas secciones en el cuadro de resumen narrativo son la “coda”, es decir la reflexión o moraleja que surge de la narración, y la categoría, entendida como la abstracción conceptual de significados relacionados (Strauss & Corbin, 1998). El concepto de coda se encuentra anclado en el análisis narrativo laboviano y originalmente representa el dispositivo lingüístico que usa el narrador para concluir su relato y dar paso a otros eventos comunicativos, como parte de la estructura retórica de la narración (Labov, 1972; Labov & Waletzky. 1967). Otras taxonomías de coda, como la de Muller y Guerrero (2018), la presentan como enunciados de

aprendizajes posibles que emergen de las experiencias dentro de la construcción narrativa. Para el caso de esta investigación, las codas han sido co-construidas entre quien narra y quien indaga, principalmente durante el ejercicio hermenéutico y de doble-hermenéutica. Las codas presentadas en cada narración aportan a la caracterización del liderazgo de los estudiantes y su síntesis permite establecer las categorías que, a partir de cada relato, aportan a construir la respuesta a la pregunta de investigación desde el modo de conocer narrativo. Cabe apuntar que el capítulo VII ofrecerá una reconfiguración de estas categorías narrativas, presentándolas desde el pensamiento paradigmático y ofreciendo una discusión que complete la caracterización del liderazgo de los estudiantes.

Para dar paso a las voces de los estudiantes en sus narrativas, vale la pena notar que Ricoeur (2006) plantea la vida como un relato en busca de narrador, Érika (citada al inicio del capítulo) habla de sus ganas de encontrarse a sí misma esculcando entre su historia y el adagio popular propone que "el que busca encuentra". Son esas búsquedas y esos encuentros los que le dan título al actual capítulo y ahora dan lugar a los siguientes retazos de vidas, que en las voces de sus propios habitantes, han encontrado quien las narre.

Érika: La toma de voz como puente entre el liderazgo y la construcción de paz

"Esta fue la primera entrevista con la primera participante. Érika llega al encuentro y saluda en inglés, aunque cuando se fijó la hora y el enlace de la plataforma Zoom para coordinar la reunión, la interacción fue en español. Sus palabras brotan con un ritmo veloz, dicción clara y voz potente; cuando ella narra sus experiencias se percibe la misma rapidez, claridad y potencia en sus pensamientos" (Memo 1, Entrevista 1.4, Érika, 04/06/2020).

Érika inicia su relato identificándose a sí misma como Muisca:

> Érika: […] Erika es indígena, Muisca. Nace el 5 de enero de 1993. Y… No sé cuántas, no sé cuántas horas tengo para esto.
>
> Daniel: Yo tengo harto café.
>
> Érika: Bueno, vivió toda su juventud, no juventud, todavía estoy joven. Vivió toda su niñez en un barrio de Suba con su papá y su mamá.

(Entrevista 1.4, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:19:31)

Dos palabras se instalan en su relato desde la primera intervención y se empiezan a posicionar como vigas que sostienen el arco narrativo de su vida: Muisca y Suba. La primera nomina la comunidad indígena a la que pertenece Érika y la segunda el espacio geográfico donde transcurre su historia. Para muchos residentes de Bogotá, "Muisca" es una palabra que se escuchó en alguna clase de historia precolombina en la escuela y "Suba" es una de las 20 localidades de la ciudad, ubicada en un extremo. Para Érika estas palabras denotan su identidad y su forma de estar en el mundo:

> Érika: Cuando yo hablo en el Cabildo, o por fuera, con quien sea, también digo: Soy Erika Nivia, indígena Muisca de Suba.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:10:44)

Etnia y territorio, comunidad y lugar, filiación y topografía, Muisca y Suba son dos sustantivos propios que adjetivan una identidad común. En el idioma muysccubun, idioma ancestral del pueblo Muisca, la palabra Muisca significa "personas" y la palabra Suba traduce "mi digna". Otra posible traducción de Suba "flor del sol". Sol viene de Sua y flor o semilla que es uba pero para generar el posesivo se pierde la última vocal del poseedor el cual va de primeras y lo poseído va después por eso Suuba* es flor del sol. Expresión que con el tiempo dejó su alargamiento vocal y quedo Suba. En cualquiera de los casos, para Érika, anunciar que es Muisca de Suba es enunciar

su dignidad como persona. Su toma de voz se manifiesta cada vez que procura, intencionalmente, realizar enunciados identitarios en los espacios que ocupa y con las personas que encuentra; por eso dice: “cuando yo hablo en el Cabildo, o por fuera, con quien sea”.

Los espacios que ocupa envuelven la casa, el cabildo, la universidad y la escuela de inglés. Las personas que encuentra incluyen a su compañero de vida, Jorge; sus familiares y vecinos de Suba; sus compañeros de clase y sus profesores de inglés y de la carrera en diseño gráfico. La mirada a estos espacios y actores que se ofrece en el decurso del relato biográfico de Érika permite ver el sello “Muisca de Suba” como la materia prima que compone el tejido de la historia de esta joven. Tal historia se encuentra sintetizada en el siguiente entramado (tabla 3) y se describe a continuación:

Tabla 3

Estructura narrativa del relato de Érika

Argumento	**Trama**	**Hilos narrativos**	**Unidades de Sentido y Unidades de Análisis**		**Coda**	**Categoría**
Lo que no se nombra se pierde (“Cuando nombramos las personas de nuestra familia, tejemos ahí nuestra memoria”)	Érika reclama su voz Muisca de Suba para que su herencia inmaterial no se pierda, como se perdió la herencia material de su abuelo; ahora es consciente de que lo que no se	Estudio y re-historización	Relación con lo intergeneracional y la institucionalidad-desoccidentalizada	Motiva-ciones	El liderazgo como la corporeización de las identidades, valores y propósitos de una comunidad	La toma de voz como puente entre el liderazgo y la construcción de paz
			El aprendizaje del inglés como catalizador de su voz para re-historizar su cultura	Disposi-ciones		
		Preguntas que provocan	Preguntas que movilizan la acción	Posi-ciones	La violencia simbólica se procesa desde la construcción identitaria, tanto para identificarla	
			Preguntas que encauzan la vida			

	nombra se pierde.				como para resignificarla
		Resistencia al discurso invisibilizante	Discursos que embozan Recursos que "envozan"	Participa-ción en la construc-ción de culturas de paz	La construcción de paz requiere la toma de voz para visibilizar violencias invisibles e invisibilizantes

Lo que no se nombra se pierde: "Cuando nombramos las personas de nuestra familia, tejemos ahí nuestra memoria"

Al invitarla a rastrear los orígenes de su liderazgo en su biografía, Érika pone sobre la mesa una narrativa de pasado y una de presente, ambas tienen que ver con el abuelo Pedro Pablo Nivia, a quien identifica como un líder: "porque mi abuelo era un hombre muy importante acá en Suba. Además de tener mucha tierra, era un líder." (Entrevista 1.1, Érika, p. 5, Marca de tiempo: 00:20:03). En cuanto al pasado, ella se remonta a los días en que vivía con sus padres en casa de los abuelos:

> Érika: Mi abuelo me decía copetón porque yo era muy flaquita y tenía las piernitas muy pequeñitas. Entonces siempre me molestaba con eso, a mí no me gustaba que me dijera copetón.
>
> Daniel: Copetón es un pájaro.
>
> Érika: Sí, pajarito. Y así me llamaba y así yo tenía que ir. Entonces, como nosotros vivíamos arriba, en el segundo piso de la casa de él, nosotros siempre bajamos todas las mañanas a desayunar ahí donde la abuela, porque era la que hacía desayuno para todos. Y ahí vivían otros tres hijos, pero yo no sé mi abuela de dónde sacaba. Las abuelas siempre han, y ay donde uno no fuera allá al desayuno de ella. Entonces todos siempre íbamos allá y comíamos hasta que se sentara el abuelo. […] Entonces nosotros, no mi abuela cuando llegábamos del colegio o algo así. [Decía:] - Vaya a ver a su abuelo. Entonces nos íbamos y nos acostábamos todos. Es que éramos hartos […] todos los chinos eran ahí

> jodiéndolo, jodiéndolo también porque le gritábamos en las orejas para que nos escuchara o nos contara algo.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 6, Marca de tiempo: 00:20:56)

Su relato está impregnado de afectividad y admiración hacia su abuelo. Afectividad al remembrar el apodo, los desayunos abundantes, las llegadas a casa después del colegio, las tardes recostados junto al viejo, las travesuras de los demás primos y las historias del abuelo. Érika codifica al abuelo Pedro Pablo como un punto de encuentro para toda la familia y un portador de historia. Al continuar con la narración, Érika se permite interpretar estos recuerdos de manera inmediata y construye una narrativa de presente en la que la figura del abuelo genera, a hoy, un deseo en Érika por indagar la historia de su familia y su pueblo:

> Érika: Así muchas cosas con el abuelo. Entonces yo creo que también, ese sentimiento de buscar como todo eso, de dónde, cuál es nuestra historia y además que solamente aquí digan que no saben nada.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 6, Marca de tiempo: 00:23:44)

Su abuelo fallece cuando Érika era aún muy niña. Ella relata el evento desparpajadamente y describe los acontecimientos póstumos como una fiesta:

> Érika: Mi abuelo, yo alcancé a ver que lo velaban en la casa, a mi abuelo. Fue una fiesta. Yo siempre recuerdo el entierro de mi abuelo, es en una fiesta con todo Suba. Todo Suba se volcó al cementerio de Suba y las tías también.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 2, Marca de tiempo: 00:05:40)

Durante el proceso de doble hermenéutica, Érika aclara que la noción de fiesta no se emplea en el sentido de celebración sino de congregación. Fueron muchas las personas que llegaron al funeral y se reencontraron allí, lo cual dio lugar a un ambiente festivo. En contraste con la algarabía

del fallecimiento de su abuelo, lo que sucede con su herencia está marcado por el silencio. Érika describe que la herencia del abuelo se perdió por falta de voz:

> Érika: Mi abuelo era un hombre muy importante acá en Suba. Además de tener mucha tierra, era un líder. Era un líder. Regaló unos terrenos para que armaran una parte de la iglesia acá en Tibabuyes en Suba y tenía fincas en Cota. Y bueno, eso tenía un poco de cosas y todo eso se perdió porque nunca hablaba con la familia. Entonces no sé con quién hablaba. O sea probablemente el murió y un montón de propiedades quedaron así, sin que nadie supiera nada.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 5, Marca de tiempo: 00:20:03)

Territorios que pertenecían a su abuelo se perdieron por falta de comunicación entre la familia. Para reclamar la herencia era necesario reclamar primero la voz. La falta de una voz vinculante entre los miembros de una comunidad familiar devino en la pérdida de unos terrenos que podrían haber sido heredados. Esta se asoma como la trama central que historiza el liderazgo de Érika: *ella reclama su voz Muisca de Suba para que su herencia inmaterial no se pierda, como se perdió la herencia material del abuelo; ahora es consciente de que lo que no se nombra se pierde*.

> Érika: Cuando yo hablo en el Cabildo, o por fuera, con quien sea, también digo: Soy Erika Nivia, indígena Muisca de Suba. Y yo siempre hablo de mi abuelo Pedro Pablo. Le pregunto, cada vez que me encuentro con mi papá le saco alguna historia. Ay, papá, es que. ¿Qué cazaban en el humedal? Porque antes todos se iban a coger cerezas, duraznos o se iban de cacería o a pescar. - Ay, ¿qué pescado se encontraba? ¿Y eso cómo lo preparaban? Todo eso. Entonces también creo que he construido mi propia memoria Muisca, nativa desde las historias de mi familia y eso no lo tenemos escrito y que también es importante estudiar para poder escribir y dejar esto en físico, porque algo que nos quitaron a nuestro pueblo, a nuestra familia, fue nuestra historia. Que ahorita nosotros no podemos recordar, probablemente quien fue nuestro Gran, un líder, Gran cacique de Suba que luchó por nuestro pueblo, lo asesinaron y no quedó registro de nada de eso donde se pueda decir el nombre de él. Entonces yo pienso que también nosotros cuando nombramos las personas de nuestra familia, tejemos ahí nuestra memoria y se mantiene firme.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:10:44)

En este potente relato, Érika no solo traza la trama de su liderazgo como la toma de voz en el marco de sus interacciones en distintos escenarios de la vida con el propósito de preservar los bienes culturales de su pueblo, ella también deja ver los tres hilos narrativos que le permiten tejer dicha trama: *i) Estudio y Re-historización, ii) Preguntas que Provocan, iii) Resistencia al discurso Invisibilizante.*

La narración biográfica de Érika muestra un agenciamiento colectivo orientado al *estudio y re-historización* de su cultura. Estudiar consiste en la indagación intencionada, tanto en comunidad como individualmente, de las maneras de ser y estar en el mundo propias de la cultura Muisca de Suba a partir de las historias familiares y comunales. Re-historizar se refiere a reconstruir y representar la historia colectiva con distintos lenguajes y rasgos que incorporan la identidad de quien lo hace. Ambos términos emergen de las palabras empleadas por Érika en el relato anterior cuando dice: "he construido *mi propia memoria Muisca*, nativa desde las historias de mi familia y eso no lo tenemos escrito y que también *es importante estudiar para poder escribir* y dejar esto en físico" (énfasis añadido). Al estudiar y re-historizar, Érika deja ver las disposiciones y motivaciones que configuran su liderazgo. En cuanto a sus disposiciones, ella hace una valoración de los recursos comunicativos con los que cuenta y los emplea con el propósito de recuperar la historia de su pueblo. Respecto a las motivaciones, Érika cree en el valor de nombrar la historia Muisca para no perderla y traza el estudio como un curso de acción basado en dicha creencia.

Las preguntas que provocan son aquellos cuestionamientos presentes en la biografía de Érika que movilizan su estudio y re-historización o que generan virajes en la historia. Estas preguntas develan posiciones de Érika en su entorno en tanto cuestionan estructuras, exploran significados y provocan experiencias en su liderazgo. Como se verá en episodios más abajo, las

preguntas que provocan también facilitan giros narrativos y demuestran agenciamiento del liderazgo y toma de voz. Algunos ejemplos en el relato anterior son: "¿Qué cazaban en el humedal? ¿qué pescado se encontraba? ¿Y eso cómo lo preparaban?"

En tercer lugar, Érika ofrece *resistencia al discurso invisibilizante* hacia la comunidad Muisca de Suba cuando sentencia que "algo que nos quitaron a nuestro pueblo, a nuestra familia, fue nuestra historia." Como se discutió en el marco teórico, la violencia invisible, tanto estructural como cultural, genera y legitima condiciones que anulan la agencia de las personas y los pueblos, impidiendo la satisfacción de sus necesidades (Galtung, 1969, 2016). En este caso, se trata de un despojo identitario, un epistemicidio, si se quiere, a un nivel local del cual la historia como gran narrativa no da cuenta (H. Castañeda, comunicación personal, 16 de diciembre de 2021). Es así como visibilizar lo invisibilizante e invisibilizado es la consigna de la participación de Érika en la construcción de una cultura de paz, tanto al estudiar y re-historizar como al hacer, recibir y fomentar preguntas que provocan. Con estos tres hilos de significación en mente (estudio y re-historización, preguntas que provocan y resistencia al discurso invisibilizante), a continuación, avanza la narrativa biográfica de Érika.

Estudio y Re-historización "Es importante estudiar para poder escribir porque algo que nos quitaron […] fue nuestra historia"

Durante su infancia y adolescencia, Érika recuerda a su padre y a sus tíos insistir en que todos debían ir al cabildo, el cual para entonces había recibido reconocimiento oficial del Estado hacía poco tiempo. El cabildo indígena de Suba es un sistema de gobierno especial, propio de las comunidades indígenas en Colombia y reconocido por el Estado. Al principio, esto no despertaba

ningún interés en Érika, pero encontró una pregunta provocadora que despertó su curiosidad. Ella relata su cambio de actitud hacia el cabildo así:

> Érika: Yo de niña yo escuchaba: - Ay, sí. Vaya al Cabildo. Vamos a ir al Cabildo a reuniones y todo eso […] pero ya cuando yo tengo como 15, 14 años, yo empiezo ir al Cabildo con mis hermanas, pero a lo último yo fui como la única que me gustaba ir. […] Y bueno, allá conocí mi otra familia que me hizo investigar: - Bueno, usted es Nivia, ¿pero de dónde viene su Nivia? Entonces yo empecé a investigar mi árbol genealógico y cuál era mi ascendencia. Y es una tarea que tengo pendiente por parte de mi mamá. Porque probablemente hasta tenga raíces gitanas, indígenas U'wa, según las historias de mi mamá.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 1, Marca de tiempo: 00:01:03)

Fue durante el inicio de su edad juvenil que Érika es provocada a estudiar su árbol genealógico a partir de una pregunta sobre la procedencia de su apellido; búsqueda que de nuevo la traía a su abuelo y convertía la historia de él en la historia de ambos, al tiempo que abría la ventana a la historia de un pueblo. Este episodio sentó las bases de su construcción de identidad como Muisca, no solo al escuchar historias sino al estudiarlas, es decir, al validarlas. Cabe notar en el anterior relato que Érika no se vincula identitariamente a las "raíces gitanas o U'wa" según las historias de su madre, toda vez que validar esas historias es aún "una tarea […] pendiente". Esta observación invita a pensar que la construcción de identidad no se basa solo en las historias contadas sino en las historias validadas. Esta reflexión refuerza el hilo narrativo de la importancia de *estudiar* en la formación de la identidad y posibilita la visualización de la escuela como topografía de formación identitaria; ya no un escenario de deformación o normalización de las identidades, más bien un espacio para abrazar y fomentar la singularidad.

El estudio de la historia familiar por parte de Érika, pronto la condujo al estudio del territorio y las tradiciones de su pueblo:

> Érika: Entonces sí tengo mucho, mucho camino e investigación por hacer. Bueno, entonces en mi casa, hablando con mis tíos, todos conocen el Cabildo y bueno, les gusta hablar sobre Suba, y lo que vivían en Suba, lo que vivieron en Suba, porque esta generación ya de 40, 50, 60 años, 70, son los que alcanzaron a ver la última parte de la Suba rural nativa, donde dormían en casas de barro con techo de paja, llevando el burro, sembrando, haciendo canoas, canastos.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 1, Marca de tiempo: 00:03:46)

Érika descubre muy temprano que el estudio es una actividad concertiva (Gronn, 2002, citado en Bolden, 2011), es decir, compartida y acordada, la cual implica liderazgo desde el punto de vista distribuido. Dicho de otra forma, nadie estudia "por su cuenta"; ya que el conocimiento es co-construido y está distribuido en las prácticas de las comunidades, se accede a conocimientos previos y se construyen nuevos en la interacción. Acá se hace evidente la propuesta epistémica de la teoría de la cognición distribuida (Hutchins, 1995a, 1995b). El estudio como ejemplo de liderazgo distribuido en la biografía de Érika arroja una unidad de sentido a la que ella le brinda especial atención: *su relación con lo intergeneracional* y *lo institucional-desoccidentalizado*.

Érika se hace más intencional en su relacionamiento con otras generaciones al entender la interdependencia en la construcción y preservación del conocimiento. Esto afirma en ella un sentido de admiración hacia los mayores y de urgencia al notar que cada vez son menos quienes "alcanzaron a ver la última parte de la Suba rural nativa", la que estaba allí antes de ser invadida por la ciudad.

La siguiente historia refleja la condición afectiva en torno al relacionamiento intergeneracional:

> Érika: bueno, resulta que en Cabildo una vez llegó una Mayora que es nativa de Suba, tiene como 90 años y es súper dulce y un día llegó. Estábamos en un festival de la chicha, algo así. Estamos en una celebración de nosotros y me dijo: - Venga Erika, que yo le quiero presentar a su, a la hija de una hermana de su abuelo. Y yo: - ¿Qué? ¿A quién va a traer? ¿Cómo así? Y me presentó a una tía abuela. Y ese día yo lloré. Me dio tanta emoción porque entonces también fue que, no pues obviamente yo me sentí así, súper feliz. Yo lloraba. Y ella tiene como a 60 años, cincuenta y algo. Y ella: - Pero ¿por qué llora? Y yo: - Usted no sabe todo lo que la he buscado.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 4, Marca de tiempo: 00:14:48)

El hecho de que las interacciones de Érika se orienten al estudio y la re-historización de su cultura genera un vínculo más estrecho con las personas mayores quienes han traído hasta este punto de la vida las historias propias del pueblo Muisca y en su condición de portadores de legado son reconocidos como líderes comunitarios. Resulta interesante observar una narrativa de liderazgo no-occidentalizada en donde hay un trato deferente hacia las generaciones precedentes (Henderson et al., 2015).

El siguiente fragmento captura la evolución que se viene señalando en la relación con lo intergeneracional y refleja un cambio similar hacia la participación en lo institucional:

> Érika: Y entonces, yo ahorita cuando yo dije no, pero es que esto es importante, ustedes ¿por qué no les gusta Cabildo? Esa es nuestra historia, eso hay que tenerlo vivo. Y ahora yo soy la que molesto en la casa diciendo que a mis tíos de que eso es importante mantenerlo, pero es una forma diferente de relacionarnos con la institucionalidad y nosotros como comunidad.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 1, Marca de tiempo: 00:03:46)

Érika replantea su vínculo con la institucionalidad al resignificar el cabildo como un espacio de diálogo, aprendizaje y recuperación de capitales culturales, lo cual resuena con el bienestar de su comunidad. Esto resuena con el valor que el liderazgo distribuido asigna al diálogo

contextualizado y constituye el aspecto de motivación volitiva dentro del liderazgo de Erika, ya que denota su actualizado sistema de creencias hacia lo intergeneracional y lo institucional y cómo este nuevo pensamiento genera nuevas actitudes y cursos de acción. Tal viraje motivacional suscita reflexiones interesantes en torno a la institucionalidad de la escuela como un escenario con propósitos similares a los que Érika atribuye al cabildo relativos a la construcción y recuperación de "bienes culturales" (Bambozzi, 2005, p. 18). Érika cuenta lo siguiente sobre su vínculo con escuela de idiomas en donde se encuentra estudiando inglés:

> Érika: Bueno, yo me presentó la beca Martin Luther King porque mi amiga Nicolle me dijo: - No Érika, tienes buenas notas en la universidad, tú eres una mujer líder que le puede aportar mucho. Podemos incluso después viajar por el mundo y decir qué son las mujeres Muiscas en el mundo. […] Qué yo dije: -Bueno Erika, usted se va a poner a estudiar inglés.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 6, Marca de tiempo: 00:25:46)

El hilo narrativo de estudiar y re-historizar aflora con claridad en el relato de cómo y por qué Érika ingresó a estudiar inglés. Ella relaciona su ejercicio de estudio con su identidad de líder cuando recuerda las palabras de su amiga Nicolle: "tienes buenas notas en la universidad, tú eres una mujer líder". La relación entre liderazgo y estudio es de reciprocidad, como si Érika afirmara: -Estudio porque soy líder y soy líder porque estudio. De manera similar, este relato relaciona el estudio y la re-historización en tanto que adquirir una nueva lengua tiene el propósito de facultar a Érika para contarle al mundo "qué son las mujeres Muiscas". En palabras sencillas, Érika logra resignificar el proceso mismo de aprender una lengua; no se trata de la competencia lingüística en sí misma, más bien de multi-significar el sentimiento, pensamiento, los relatos, la historia no contada para representarla ahora en varios idiomas. Érika agrega:

> Érika: yo quiero aprender inglés para decirle al mundo que existe un pueblo Muisca en Suba y un origen en Bogotá y que existen todavía indígenas acá en Bogotá y que siempre hemos estado acá y que NO nosotros llegamos, sino que la ciudad llegó acá a nosotros.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 6, Marca de tiempo: 00:25:46)

En este punto de la narrativa biográfica de Érika se hila una unidad de sentido que recibe atención: *el aprendizaje del inglés como catalizador de su voz para re-historizar su cultura* ante una audiencia más amplia. Ya se ha establecido que Érika construye y reclama su voz en diversas interacciones a fin de representar y preservar la identidad de su pueblo. En el marco de ese propósito, el bilingüismo (o multilingüismo) surge como catalizador de la voz y potencializador de su mensaje. El inglés empodera a Érika al permitirle configurar su voz en un nuevo lenguaje y ante nuevas audiencias. En el capítulo VII, al realizar el análisis paradigmático, se explicará este hallazgo del bajo el término "*envozamiento*" como categoría nativa de la presente investigación que representa el empoderamiento de los estudiantes mediante la toma de voz.

En el caso de Érika, la narrativa del inglés como catalizador de la voz surge de un potente episodio en torno al día del idioma que Érika relató dos veces durante las entrevistas realizadas:

> Érika: Y, y algo muy lindo que me pasó este mes, ah no, el mes pasado, fue que yo hice una ilustración de un abuelo de acá, de Suba, de hace muchos siglos y y y lo hice con un mensaje en inglés, porque [la escuela de inglés] estaba celebrando el día el idioma y que había hecho un concurso.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:28:00)

La segunda ocasión introdujo la historia así:

> Érika: Hice un afiche para un reto que tenía [la escuela de inglés] de hacer algo, un video o un cartel o algo para subirlo a redes sociales el día del idioma. Y yo dije: Bueno, voy a hacer un cartel. Tenía un montón de cosas, pero dije no voy a hacer el cartel y hice el cartel, en inglés, pero hablando sobre el Muiscuum.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 4, Marca de tiempo: 00:12:24)

La escuela de inglés organizó un concurso entre sus estudiantes en el que debían hacer una imagen o un video y subirlos a sus redes sociales etiquetando la cuenta institucional del centro de idiomas. La publicación debía contener un mensaje sobre el día de las lenguas castellana e inglesa, el cual se celebra el 23 de abril, ya que tanto Cervantes como Shakespare fallecieron un día 23 del mismo mes. Ganaría el concurso quien consiguiera más reproducciones y reacciones. Érika cuestionó:

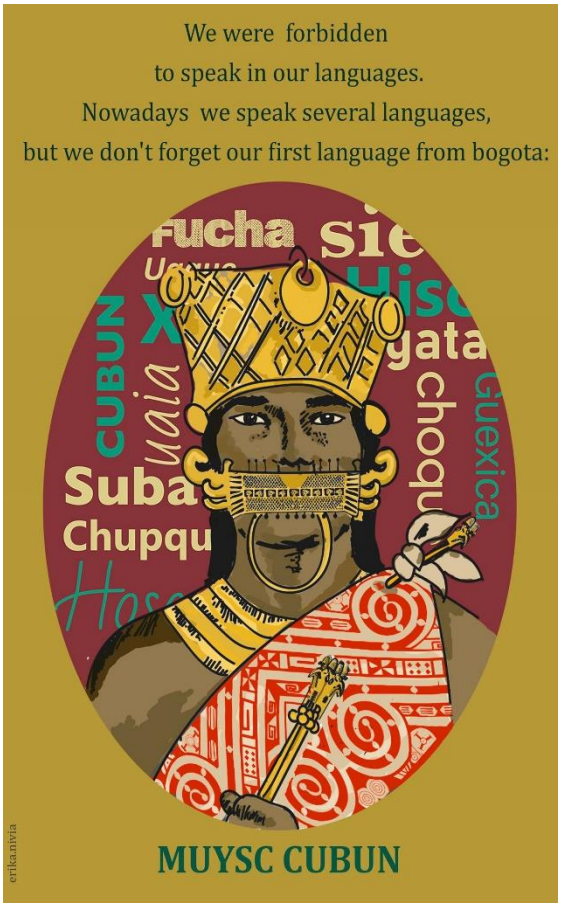
> Érika: Y bueno, y yo dije no, pero el día del idioma. Ahí siempre nos dicen que el día, el idioma, el día del idioma ¿y nuestras lenguas qué?

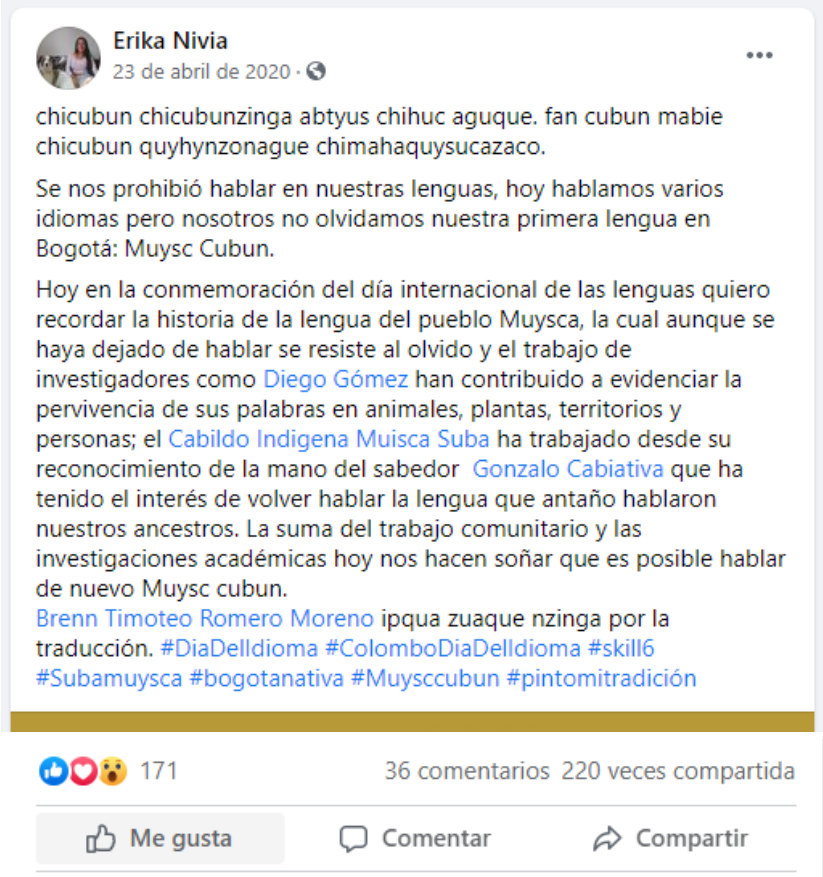
(Entrevista 1.2, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:28:31)

Es así como resolvió hacer la siguiente "ilustración de un abuelo […] de Suba, de hace muchos siglos" empleando sus conocimientos de diseño que ha desarrollado en la universidad y el idioma inglés que ha adquirido en el instituto (figura 2). En su publicación, ella introduce la imagen con un reconocimiento al trabajo de sabedores y líderes de su comunidad quienes han fomentado la pervivencia de la lengua "Muysc Cubun". Allí mismo, también resume la fuerza de su ilustración con estas palabras: "Se nos prohibió hablar en nuestras lenguas, hoy hablamos varios idiomas pero nosotros no olvidamos nuestra primera lengua en Bogotá: Muysc Cubun."

Figura 2

Publicación Érika con diseño Muisca





Érika ofrece una interpretación a su vivencia y al hecho de haber articulado su voz en inglés

> Érika: Yo creo que eso fue lo que tuvo más impacto: que una Muisca estuviera escribiendo en inglés y dijera que nos habían prohibido hablar en nuestra lengua. Y ahorita hablamos varias, pero nunca olvidaríamos nuestra primera lengua: el Muiscubun. Y claro, la gente le encantó y más que ahorita, los jóvenes pues quieren es aprender inglés. Entonces, me sentí muy feliz de todo el resultado que tuvo, porque también abrió otro debate. Entonces a los indígenas nos dicen que somos los brutos, que somos los que no estudiamos ni nada, pero ya hay políglotas, que saben seis, ocho idiomas y son indígenas, entonces también es visibilizar todo ese conocimiento que nosotros tenemos. Y yo creo que el inglés es una herramienta bien importante.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:29:39)

El inglés no solo le permitió codificar su mensaje, especialmente le otorgó un efecto catalizador a su voz, lo que con una licencia lingüística, emerge en este estudio con el nombre de "envozamiento", es decir, el empoderamiento de los estudiantes mediante la toma de voz. Según Érika, el uso del inglés le da fuerza a su voz no solo por ser inglés y resonar con una audiencia juvenil sino porque es una Muisca quien lo usa: "que una Muisca estuviera escribiendo en inglés y dijera que nos habían prohibido hablar en nuestra". Esta unidad de sentido está vinculada a la noción de disposición, ya que valora los recursos lingüísticos de los que dispone Érika y su propósito de articular la historia propia ahora en un idioma extranjero. El envozamiento de Érika en inglés subvierte la violencia estructural que en el pasado silenció la lengua ancestral muysccubun y desdice la violencia simbólica que en el presente asocia lo indígena con la ignorancia. Cabe anotar que el linguicidio continúa siendo un mecanismo colonial en tiempos contemporáneos.

Érika le da cierre a este relato mencionando que el inglés da apertura a otros escenarios:

> Érika: Y eso todo el mundo me compartió y conocí también muchos colectivos, restaurantes, gente que está investigando con lo Muisca.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 4, Marca de tiempo: 00:13:13)

Aprender inglés para articular su voz ante el mundo no se queda solamente en una narrativa de futuro, más bien se materializa desde la experiencia en la escuela de inglés, más específicamente en el programa de responsabilidad social en el que se encuentra. Así lo confirman las notas de campo registradas durante las observaciones de clase en donde Érika "se muestra atenta durante las explicaciones y logra conectar los contenidos con experiencias personales. Habla con naturalidad sobre su contexto desde lo indígena" (NC 1.3, párr. 1, Visita de clase 14/08/2020). Esta

observación invita a reflexionar sobre cómo la educación está deponiendo el discurso de formación para el futuro y adoptando una narrativa de empoderamiento para el presente.

Una narrativa similar se aprecia en su valoración y disposición hacia la universidad en donde Érika percibe que está adquiriendo recursos simbólicos que le permiten re-historizar su cultura. Tal visibilización cultural mediante la toma de voz es evaluada por Érika como un aporte a la construcción de paz:

> Érika: Yo creo que mi aporte a la paz de mi comunidad se da desde […] que yo inicio a estudiar diseño y, y me lleno de herramientas que sé que puedo utilizar para visibilizar nuestra, nuestros conceptos, nuestra tradición, nuestras, nuestras formas de vida.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:51)

La formación profesional en diseño gráfico y la articulación de su identidad Muisca en el contexto universitario es un ejercicio de liderazgo que se materializa con la toma de voz por parte de Érika. Al mismo tiempo, es un aporte a la construcción de paz en su comunidad en tanto visibiliza narrativas culturales que de lo contrario permanecerían silenciadas. Acá se hace evidente que la toma de voz por parte de Érika logra crear un vínculo entre su liderazgo y su participación en la construcción de una cultura de paz. Es este apunte el que da título a la historia de Érika en el presente capítulo donde a la voz se le asigna la metáfora de puente entre liderazgo y paz. El siguiente pasaje reafirma esta lectura:

> Érika: También pienso que fomento la paz en mi universidad al hablar de mi cultura, al de reconocerme como indígena y que prácticamente todos mis trabajos, que sea lo que sea, sea animación, fotografía, estudios de tipografía, todo habla de mi cultura.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 2, Marca de tiempo: 00:04:34)

El liderazgo de Érika se caracteriza por su orientación a visibilizar la identidad de su pueblo y su territorio en el marco de sus interacciones dentro y fuera de la escena educativa. Esta narrativa de liderazgo como la articulación de la voz para representar la construcción identitaria individual y comunitaria permite entender una faceta del *liderazgo como la corporeización de las identidades de una comunidad*, siendo esta una de las codas que surgen de la narrativa de Érika. Se elige la palabra *corporeización* haciendo alusión la dimensión de corporeidad (Merleau-Ponty, 1962), es decir, de preformatividad y performatividad de las identidades, bajo una mirada desde las teorías de la distribución y la actividad discutidas anterioremente. Cada enunciado de identidad posee una fuerza multiplicadora, una naturaleza generativa, que empodera a sus pares a encontrar su propia voz (es decir los "envoza") y articular sus propios enunciados de identidad, en el marco de la construcción de una cultura de paz como proyecto colectivo. Érika describe este ejercicio de liderazgo con el adjetivo "valeroso".

> Érika: Yo soy entonces la indígena que vive orgullosa de quién es y que cada rato dice que es la indígena. Y pues ellos me, de esa manera, siento que el respeto, es respeto, porque ven que esto es valeroso y yo estoy en la fuerza como para. No sé, no sé por qué la gente NO dice que es indígena.
>
> Daniel: Valeroso, esa palabra,
>
> Erika: Hay un peso. Hay un peso ahí que tiene.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 4, Marca de tiempo: 00:14:46)

Sí, Érika, es valeroso hacerse de recursos simbólicos como el diseño gráfico y una lengua extranjera para representar a un pueblo que ha sido invisibilizado. Es valeroso estudiar y re-historizar las memorias de un pueblo históricamente violentado. Es valeroso empoderar a nuevas generaciones a encontrar su propia voz para enunciar su identidad y es valeroso cuestionar el orden (y el desorden) de las cosas *con preguntas que provocan*.

Preguntas que provocan: "Y hacerme esa pregunta y cuestionarme que ¿por qué estoy acá?"

Una respuesta puede dar por terminada la búsqueda si acaso no hace que se planteen nuevas y mejores preguntas. ¿Qué hay de la ausencia de respuestas? Érika afirma que fue eso lo que más detonó su búsqueda por estudiar y re-historizar las memorias de su pueblo. Cuando se le preguntó qué la convirtió en esa historiadora, Érika relató de nuevo la pregunta que le hicieron en el cabildo a sus 14 años acerca de sus orígenes y el hecho de que cuando empezó a indagar no hubo respuestas:

> Érika: Entonces, si yo creo que fue ahí, Y también que cuando pregunté no había respuestas. Me dijeron como: -No. Nosotros nunca hablamos con él (se refiere a su abuelo Pedro Pablo). él solo hablaba de los liberales. Y no habla de nada más.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 4, Marca de tiempo: 00:18:55)

La ausencia de respuestas la llevó a cuestionar su propia relación con la institucionalidad y con las generaciones predecesoras, como se describió en la sección anterior. En contraste con una narrativa pedagógica que pareciera estar obsesionada con las respuestas (respuestas a los exámenes, respuestas a la tarea, respuestas en el ensayo, respuestas al ejercicio del libro, etc.). Érika se muestra fascinada con las preguntas. Sus entrevistas biográficas muestran una notable presencia de oraciones en modo interrogativo (en cincuenta y cinco ocasiones, para ser exactos, y varias de ellas incluían una secuencia de 2 o 3 preguntas; ver anexo 2, Las Preguntas de Érika). Si bien algunas son preguntas retóricas como recursos discursivos que introducen la siguiente idea o evento, la mayoría de sus preguntas son cuestionamientos genuinos que atravesaron a Érika en distintos momentos de su vida y aún la provocan. *Las preguntas que provocan* no son solo una forma de narrar, son una forma de ser y estar en el mundo.

El hilo narrativo de las preguntas que provocan se ramifica en dos unidades de sentido: las preguntas que *movilizan la acción* y las preguntas que *encauzan la vida*. Las primeras inician, fomentan o constituyen un curso de acción determinado, que para el caso de Érika está orientado al proceso mismo de estudiar o de re-historizar lo estudiado. Las segundas permiten descubrir o retomar el propósito trascendente al cual se orientan los cursos de acción.

Las siguientes son preguntas que moviliza la acción:

> Érika: Pero una vez yo dije: - Bueno, abuela, y ¿usted qué es? ¿Cómo llegó acá a Suba si usted no es de Suba? Y me dijo: - No, es que yo soy de Fontibón.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 5, Marca de tiempo: 00:22:03)

Cuando Érika le preguntó a su abuela por sus raíces, estaba llevando a cabo su estudio y al tiempo estaba movilizando a su abuela a re-historizar su propia vida. Las preguntas son dispositivos lingüísticos disponibles en los entornos para mediar la actividad humana (Egneström, 1995). En la historia de Érika, estos artefactos discursivos vinculan a las personas movilizándolas a agenciar cursos de acción, por ejemplo, a estudiar y/o re-historizar su cultura. En el aula de clase, las preguntas son una herramienta pedagógica para construir identidad y fomentar paz. Érika da evidencia de esto en su clase de inglés, en donde el profesor intencionalmente la anima a compartir su cultura haciéndole preguntas que provocan. Acá un ejemplo:

> El profesor pregunta a la clase acerca del eclipse lunar que hubo el domingo. Varios estudiantes contestan. El profesor pregunta específicamente a Érika qué hace su comunidad durante los eclipses, si tienen alguna festividad. ¿Todos entienden la pregunta? ¿Saben que ella es Muisca? (NC 1.2, párr. 2, Visita de clase 07/07/2020).

El asunto no es que Érika encuentre preguntas, sino que las preguntas la encuentran a ella. Cuando una pregunta la encuentra y ella se deja provocar, no solo es movilizada a estudiar sino a desafiar el orden de las cosas, incluyendo la historia como se la contaron en el colegio:

> Érika: Bueno téngamela ahí porque le voy a contar una historia.
>
> Daniel: ¡Es lo que quiero!
>
> Érika: Ayer tuvimos un encuentro que hicimos un Live con [la escuela de inglés] y con Nicolle Niviayo, hablando de... Nos pidieron hablar sobre la independencia y yo le dije: -No, pero entonces preparemos algo que hable de nuestros próceres. ¿Y cuáles son nuestros próceres indígenas que participaron en ese proceso de independencia? Porque, y eso es ahí donde yo me veo choqueada. Y yo digo: -No, tengo ahí que, que, que investigar. Entonces, investigando como siempre nos hablan ahí que Bolívar, que Santander, que Nariño, y eso es lo que nos enseñan a nosotros en los colegios. Y entonces ese es el discurso que se convierte, mmm, en "eso es" y en "eso fue". Pero entonces, ¿cuándo miramos nuestras historias propias?

(Entrevista 1.3, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:25:40)

Figura 3

Conversatorio sobre independencia de Colombia

Érika fue invitada a realizar una sesión en vivo en el canal de Facebook de la escuela de inglés junto con una lideresa de su comunidad y exalumna del mismo programa. En este evento hablaron de lo que significa para el pueblo Muisca de Suba el día de la independencia de Colombia que se conmemora el 20 de julio (figura 3). Su relato muestra que cuando la escuela habilita sus canales institucionales para que los estudiantes desplieguen su voz, les abre la oportunidad de tener encuentros con preguntas provocadoras de búsquedas:

> Érika: Y eso es lo que me hace, investigar. Entonces encontramos a un muisca. Que, qué fue Diego de Torres de Moya Choque, que fue pionero en mil quinientos setenta y algo de hablar de derechos humanos al pedirle al rey que dejara de lastimar y torturar a indígenas en Bogotá y de todo, él nació mestizo. Su padre fue un español y su madre la cacica de Turmequé. Y también fui a pelear porque le iban a quitar el poder de su cacicazgo. O sea, se lo iban a dar a un español cuando él tenía todo el derecho. Entonces es cambiar esas historias. Yo dije: -Pero es que en la comunidad también estamos perdidos, porque ¿cómo no estamos reivindicando a este señor?

(Entrevista 1.3, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:25:40)

Para Érika, en su comunidad están "perdidos" al no visibilizar a sus próceres, por eso pregunta: ¿cómo no estamos reivindicando a este señor? En su narrativa, cuando se está perdido, una pregunta puede ser de ayuda para encontrase. Su pregunta da lugar a un estudio comunitario y profuso sobre "la historia detrás de la historia" de independencia en Colombia.

> Érika: Entonces yo le dije, le dije a Nicolle: - Bueno, entonces hablemos de nuestros próceres. ¿Cuáles son nuestros próceres? Pues Quintín Lame. Y yo dije y yo le dije: -No, pues busquemos también dentro de lo muisca a quién. Y entonces también que ya hicimos como esa reflexión de cómo entonces los pueblos indígenas continúan día a día buscando esa independencia. Porque... Pues nosotros precisamente ese proceso, como que no más es, y la gente piensa que no más es ese día y esa es la otra. ¿Cómo va a ser solo un día? [La independencia] fue un proceso con la participación de comunidades campesinas, afros, indígenas y que probablemente nosotros también tuvimos nuestros próceres. Nos nombran uno o dos, pero sí, los españoles siempre todo. Entonces hay que volver, hay que volver a retornar y a investigar esa memoria y a fomentarla.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 8, Marca de tiempo: 00:28:09)

Las *preguntas que provocan* no solo provocan a las personas, también provocan cambios en el orden de las cosas y en el cauce de la vida. En esto radica su valor. Es esto lo que da lugar a la segunda unidad de sentido de este hilo narrativo; es decir, las preguntas que *encauzan la vida*.

Cuando las preguntas no solo movilizan a Érika a estudiar y re-historizar como parte de su liderazgo, sino que la llevan a configurar y reconfigurar su identidad y su decurso vital, se trata de preguntas que encauzan la vida. Las *preguntas que movilizan la acción* eran prácticas en efecto, *las preguntas que encauzan la vida* son trascendentes en esencia, aunque se den en contextos cotidianos de la vida y no necesariamente en situaciones contemplativas:

> Érika: Y entonces, sí, me falta como ir a buscar esa parte de mi abuela y la parte de mi mamá, yo creo que entonces ahora me empiezo a cuestionar también. Yo creo que eso, sí, ya es como más lo que le está sembrando la cotidianidad a una como mujer y es de ¿cómo nosotros nos miramos como mujeres? ¿Quiénes somos? ¿Cómo nos ayudamos?

(Entrevista 1.2, Érika, p. 12, Marca de tiempo: 00:22:03)

Érika se pregunta por su identidad y autovaloración como mujer y traza entre líneas una causa para la feminidad colectiva: ayudarse mutuamente. Las preguntas que arrojan luz sobre la unidad de análisis de las posiciones dentro del liderazgo de Érika al develar experiencias, significados y estructuras de su contexto. Formular o recibir una pregunta que provoca es en sí misma una experiencia, cómo cuando Érika le preguntó a su abuela "¿usted qué es?". Estas preguntas también muestran significados asumidos o pendientes de ser construidos; tal es el caso de los interrogantes ¿Cómo nosotros nos miramos como mujeres? ¿Quiénes somos? ¿Cómo nos ayudamos? Así mismo, las preguntas que provocan tienen un anclaje en estructuras sistémicas que merecen ser cuestionadas; como cuando Érika inquirió en el día de la independencia: ¿cuándo miramos nuestras historias propias?

En el caso de las preguntas que encausan la vida, estas tienen la facultad de reposicionar a Érika, permitiéndole no solo encontrar respuestas sino a encontrase a sí misma y sus propósitos. Estos interrogantes toman una significación particularmente poderosa cuando la vida ha llevado a Érika lejos de lo que ella considera su motor identitario. Érika relata que sus papás se separaron cuando ella se encontraba estudiando diseño gráfico en una universidad pública a la cuál es muy difícil ingresar. La separación de sus papás la llevó a un periodo de depresión y de crisis económica en el que decidió dejar sus estudios y resultó deponiendo su carrera por tres años.

> Érika: Yo me fui tres años de la universidad porque a mí me dio una depresión. Yo creo también por lo de mis papás de la separación, pues ahí yo dije: - No, yo tengo que ayudar económicamente a mi mamá. Y me salí de la universidad a trabajar en todo. Fui cajera, fui, trabaje en call centers, trabaje más que todo de cajera, la verdad. Entonces, un día un señor me trató mal en una caja. Estando de cajera me dijo. Yo no había empacado... Él solo iba a comprar una camisa y yo la estaba metiendo en una bolsa. y me dijo: - Muévase, estúpida.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:11:25)

Érika ha lidiado con violencia simbólica a lo largo de su vida. Ha descrito su postura ante la vida como valerosa. Ha hecho frente a ataques verbales, ha hecho resistencia a agresiones sistémicas hacia su comunidad y ha confrontado los discursos hostiles e invisibilizantes de la academia y la ciudad. ¿Qué va a hacer Érika frente a estas dos palabras de "muévase, estúpida"? Solo Érika puede describir lo que hizo en seguida:

> Érika: Y yo no sé a mí qué me dio y yo empecé a llorar, pero como si me hubieran pegado. Yo lloraba y lloraba.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:11:25)

No fue la violencia la que provocó su llanto. Fue el sufrir por una causa que no era la suya. Cuando la atacan por ser Muisca, cuando la ofenden por ser de Suba, cuando la agreden por ser mujer, ella reconoce esos brotes de violencia como las agitaciones propias de estar en su carril por la causa de su pueblo. Pero sufrir por algo que no atraviesa su identidad y no merece su espíritu "valeroso" solo da lugar al llanto. Esta es otra de las codas del relato de Érika: *La violencia simbólica se procesa desde la construcción identitaria, tanto para identificarla como para resignificarla.* Su llanto se desborda como río salido de su cauce y Érika se descubre como una dama salida de su causa. Su llanto es una respuesta de resistencia, resistencia a continuar lejos de sus propósitos transcendentes. Entonces, cuando siente que se ahoga en su propio llanto, llega una de esas preguntas que encausan:

> Érika: Y bueno, entonces el man que me rapó la bolsa y me dijo: - Lenta. O algo así. Y yo: - No. Pero si yo estoy en la universidad, ¿yo qué hago acá aguantando a esta gente?

(Entrevista 1.2, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:13:24)

La pregunta ya está hecha: “¿yo qué hago acá?” No es que Érika desdiga del oficio de empacadora pues toda labor hecha con integridad es digna y dignificante. El asunto es que está lejos de lo que “resuena” con sus metas trascendentes y del alma de su liderazgo. Esta metáfora de la “resonancia”, entendida como vibrar o entrar en movimiento cuando una frecuencia externa coincide con la frecuencia natural de una persona, merece ampliación y será abordada en el siguiente capítulo como una de las características comunes del liderazgo de los estudiantes.

Pensando en lo que resuena con los propósitos de Érika en el marco del episodio en el supermercado, la pregunta sería ¿Por qué empacar camisas y contar dinero cuando lo que anhela es desempacar memorias y contar historias? Érika continúa su reflexión:

> Érika: Yo tengo que estudiar. Muchas, muchos jóvenes de mi barrio no pudieron ingresar a la universidad y yo estoy desperdiciando esa oportunidad. Y bueno, como también lloraba era de todo eso que ese señor, me hizo reflexionar y le doy las gracias antes de que me hubiera insultado ese día. Y yo dije: - No, mamá, ya voy a volver a la universidad.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:13:24)

El insulto resultó ser la envoltura desaliñada que contenía el regalo de una pregunta que encauzó la vida de Érika. Ella cierra el relato con la evaluación de que “ahí fue cuando otra vez me prendí la chispa”. Esa chispa que la hace visibilizar su identidad Muisca de Suba y ofrece una resistencia pacífica y pacificante al discurso que pretende hacer y mantener invisible la historia y la presencia viva de un pueblo indígena.

Resistencia al discurso invisibilizante: "Para los antropólogos, nosotros no existimos"

El tercer y último hilo narrativo presente en el relato biográfico de Érika pone de relieve aquellos discursos que invisibilizan a identidad Muisca. Resistir este tipo de posturas es parte central del propósito del liderazgo de Érika y su mayor aporte a la construcción de una cultura de paz en su entorno, dentro de la unidad de análisis de participación. Érika relata cómo el discurso invisibilizante es una forma soslayada de violencia simbólica que se disfraza de desarrollo:

> Érika: La abuela tenía, bueno la mamá de ella, tenía una tienda y ahí llegaban todos, porque ella era la única que les prepara una sopa tradicional de acá y allá había baile y había chicha, y todos se reunían allá. Entonces allá les llegaban todos los del Cabildo. Todos los indios, de verdad, indios. Y decía que, que cuando empezó a llegar la ciudad acá a nuestros mayores, ellos le pedían la sopa a ella porque es una sopa extraña como de ojo de vaca, con un montón ahí también de cosas.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:25:03)

Alojado en su relato como si fuera un asunto incidental, está la frase "cuando empezó a llegar la ciudad acá". Hubo un tiempo, "cuando"; una disrupción, "empezó"; una invasión, "a llegar", un intruso, "la ciudad"; un territorio, "acá". La tienda de la abuela ahora competía con el centro comercial, sus recetas tradicionales con los menús ejecutivos, su fuego lento con las comidas rápidas, sus sopas caseras con los pollos fritos y los ojos de vaca con las alas de pollo. Para los nacidos en Bogotá o los que llegaron a ella en busca de oportunidades es difícil pensar en la ciudad como la inquilina de una tierra que la preexistió. Fue la ciudad la que llegó y arrinconó al pueblo, a sus residentes y a sus tradiciones, izando la bandera del desarrollo urbano. El arrinconamiento que aconteció en el territorio se reflejó en la tienda de la abuela:

> Érika: Entonces ahí, ahí, disque ella les hacía la sopa y ellos como que se reunían solo los que eran los de la comunidad en un rincón a comer para que la otra gente no los viera porque le decían: - Ay, ¿ya se va a comer esas lavazas que les gusta los indios? No, era fuerte acá. Por eso es que el que nosotros ahorita no nos reconozcamos como indígenas no es gratis.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:25:03)

El mismo efecto que tuvo la ciudad sobre el pueblo lo tuvieron los comensales refinados sobre los mayores Muiscas, los corrieron para el rincón, los redujeron hasta hacerlos invisibles; todo en el nombre del desarrollo. Ese es el discurso invisibilizante; es discurso en tanto es articulado, es invisibilizante en tanto es violento (Galtung, 1969, 2016). En este hilo narrativo de la historia de Érika, se aprecian dos unidades de sentido interrelacionadas: *los discursos que embozan* y *los recursos que "envozan"*. Los primeros son aquellos postulados que procuran tapar la boca de sus víctimas silenciando sus voces o anulando su agenciamiento. Los segundos son la resistencia a los primeros mediante el uso de capitales simbólicos como el estudio, la re-historización o las preguntas que provocan, los cuales permiten el empoderamiento mediante la toma de voz, o sea, el envozamiento.

Érika ha encontrado *discursos que embozan* en la academia. Sus lecturas, estudios e interacciones en la universidad y en otros escenarios la ha llevado a encontrar posturas como esta:

> Érika: Para los antropólogos, nosotros no existimos.
>
> Daniel: ¿Cómo es eso para los antropólogos no existen?
>
> Érika: Y eso que mi esposo es antropólogo. Pues ellos dicen que nosotros no vamos a hacer nunca los Muiscas, que fueron los de acá y que a todos los mataron. Pues también lo que les dicen a todos los pueblos.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:15:32)

Versiones más sutiles de estos discursos se encuentran en la ausencia de pluralidad que incluya voces como las indígenas en las prácticas y enfoques educativos:

> Érika: creo que sí ha sido una búsqueda de, por ejemplo, ver también que en la universidad nos enseñan también desde una pedagogía occidental.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 2, Marca de tiempo: 00:06:22)

Tales discursos están presentes también en su relación con la institucionalidad del Estado en su forma de tratar los recursos naturales propios del territorio Muisca de Suba:

> Érika: Y claro, cuando nosotros llegamos a decir no, no nos no nos talen los bosques, no nos contaminen el humedal, no nos construyan avenidas dentro del humedal. Entonces ahí nos dicen: - Ay, no es que ¿ustedes qué Muiscas van a ser? Muiscas caídos de paracaídas.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 4, Marca de tiempo: 00:15:54)

Así como el desarrollo económico y urbano sirve de disfraz para los discursos invisibilizantes, el desarrollo personal y académico sirve de plataforma para ofrecer resistencia, y Érika lo sabe:

> Érika: Y yo quiero aprender inglés para decirle al mundo que existe un pueblo Muisca en Suba y un origen en Bogotá y que existen todavía indígenas acá en Bogotá y que siempre hemos estado acá y que NO nosotros llegamos, sino que la ciudad llegó acá a nosotros.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 6, Marca de tiempo: 00:25:46)

Como se ha discutido antes, la adquisición de recursos simbólicos como el inglés permiten la toma de voz para hacer visible lo invisibilizado. Érika subvierte los discursos que embozan con recursos que “envozan”:

> Érika: Entonces, cuando yo les llegó a mis mismos maestros con diseñadores que han trabajado en Perú, en México, que también han desarrollado teorías y técnicas, con lo, con lo del diseño propio y esto, entonces, sí, también Eso empieza al ver bueno, y yo cómo voy a mostrar lo indígena siendo indígena, cuando nadie nos va a hablar de lo indígena, y si yo no hablo de lo indígena, nadie lo va a hacer, y si yo quiero escuchar cosas indígenas, pues me toca hacerlas.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 2, Marca de tiempo: 00:06:40)

Érika se ha resuelto a ser el cambio que quiere ver y a plasmar las voces que quiere escuchar. En el proceso, ella se ha valido de recursos inmateriales para articular su voz en los mismos escenarios en donde ha encontrado discursos que embozan, esto es, no solo desde la academia, también frente al Estado:

> Érika: O por ejemplo, tenía, un día hice un video de, un video de denuncia. Porque lo último que nos queda de cerro, lo quieren volver un, ¿una qué? Como una, un club campestre de nivel 6, y entonces estaba haciendo esa, ese video, yo tenía mucha también la, la ¡indignación! Me ha llevado a hacer ese material y hice un video mostrando el cerro y lo que quería hacer la alcaldía con el cerro y tuvo como unas, no sé, 15.000, 16.000 reproducciones y todo el mundo lo compartió.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:11:22)

Érika emplea sus recursos como diseñadora para resistir discursos de violencia simbólica. Su toma de voz es la materialización de su liderazgo y su contribución a la paz. Esta es la última coda dentro de este relato: *La construcción de paz requiere la toma de voz para visibilizar violencias invisibles e invisibilizantes.* En la historia de Érika, la voz hace que el liderazgo exista y la paz insista. Así lo ratifica la siguiente narración, la cual a su vez recupera la trama central de la narrativa biográfica de Érika y los hilos narrativos que se han expuesto en esta sección:

> Érika: […] una vez había una reunión y había muchos primos y estaban ahí compartiendo en una fiesta y estaban tomando y todo eso. Y entonces a mí un primo me dijo, en son de burla también, porque, aunque son, es que es eso lo que pasa también en las comunidades indígenas, que se burlan de uno que uno se reconoce como indígena.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 2, Marca de tiempo: 00:07:51)

Después de acotar que ese tipo de burlas o agresiones hacia la propia identidad son comunes al interior de las comunidades indígenas y denominarlas "barreras de discriminación", Érika prosigue con el relato:

> Érika: Sí. Me dijeron: - Ay, ¿usted por qué se…? ¿Para qué se la pasa…? ¿Es que usted es la india de la casa o qué? Y yo: - Pues sí. Yo me la paso allá [en el cabildo] porque soy indígena. Y dicen: - Ay, ¿usted ya sabe hablar su lengua? A ver, a ver. Acá, ¿cómo hablaban los indios? Hable así.

(Entrevista 1.1, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:09:14)

La burla se convierte en cuestionamiento. Cuando Érika responde afirmando su identidad, el cuestionamiento da lugar a la curiosidad, curiosidad por escuchar una lengua que, en palabras de Érika, los historiadores dan por extinta hace cientos de años. Érika percibe la ocasión como una oportunidad para poner en práctica lo que ha estudiado de lengua muysccubun.

> Érika: Y yo les empiezo a hablar, yo les empiezo a hablar y dicen: - ¿O sea que así antes hablaban aquí los indios de Suba? Y dicen: - Sí, bueno. Y yo les dije: - Sí antes aquí hablaban así. Probablemente la abuelita de mi abuelo hablaba y hablaba raro y nunca nadie escribió sobre nada de eso. Entonces... ¿por qué dicen que nuestra lengua se extinguió en mil y 1600, 1700 ya no había hablantes de Muisca?

(Entrevista 1.1, Érika, p. 3, Marca de tiempo: 00:09:14)

Érika acaba de desenmascarar al gran enemigo de su pueblo: *el discurso invisibilizante*, ese que afirma que los Muiscas desaparecieron, que su lengua se extinguió, que sus cerros sagrados son potreros subutilizados, entre otras manifestaciones de violencia, entre otros procesos sistémicos de desontologización. Más aún, Érika no solo le quita el antifaz a ese discurso, también le quita la credibilidad. Ella fomenta en sus oyentes la capacidad de cuestionarlo haciendo *preguntas que provocan*: "¿por qué dicen que nuestra lengua se extinguió?".

Para darle mayor fuerza a su mensaje, Érika lo hace personal y lo hace práctico. Por un lado, ancla su denuncia en una narrativa personal común a sus primos: "probablemente la abuelita de mi abuelo hablaba así". De otra parte, pone de relieve la causa raíz del problema y por tanto la solución práctica: "nunca nadie escribió nada sobre eso". Con esto, Érika expresa aquello a lo que dedica su vida: *estudiar y re-historizar* los recursos culturales de su pueblo.

Vale la pena repasar la secuencia de eventos en el anterior relato: agresión hacia la identidad en clave de burla, cuestionamiento hacia las convicciones y acciones de Érika, curiosidad por los saberes adquiridos de esta joven, reconocimiento de la lengua muysccubun, enunciado de la necesidad de *estudiar y re-historizar* la cultura Muisca, cuestionamiento hacia el discurso hegemónico mediante *preguntas que provocan*, resistencia hacia *el discurso invisibilizante*. Érika le da un giro a la burla avasalladora con una respuesta aleccionadora; esta joven media la interacción agresiva con una voz persuasiva; transforma una evidencia de violencia simbólica en un símbolo de paz evidente. Su manejo de la situación ilustra el ejercicio de su liderazgo y su aporte a la construcción de una cultura de paz, ambas mediadas por la voz. Es así como se consolidan los hallazgos descritos hasta ahora en una primera categoría: *La toma de voz como puente entre el liderazgo y la construcción de paz.*

Recordando la definición de liderazgo como la interacción de agencias mediadas por la voz para la creación de capitales simbólicos, se puede observar el ejercicio agentivo de Érika al tomar acción para confrontar las burlas. En primer lugar, ella decide afrontar la situación en lugar de retraerse de esta. Así mismo, despliega el fruto de su estudio de la lengua muysccubun y su memoria histórica cuando no solo habla en este idioma, sino que cita un supuesto dato histórico: "nuestra lengua se extinguió en mil y 1600, 1700". Érika cuenta con estos recursos culturales como resultado de inversiones previas en *estudiar y re-historizar* la cultura Muisca. Por ejemplo, la figura 4 muestra un mensaje de cumpleaños que Érika le envió a través de su cuenta en Facebook a uno de los maestros de lengua muysccubun de su comunidad. En la imagen se puede apreciar el uso intencionado de expresiones en este idioma por parte de Érika (figura 4).

Figura 4

Mensaje de cumpleaños a maestro Muisca

Es así como se encuentra que las interacciones de Érika en el ejercicio de su liderazgo están caracterizadas por su intencionalidad hacia *estudiar y re-historizar* su cultura y sus raíces. Es preciso recapitular estos ejes de sentido y cómo ellos dan respuesta a la pregunta de investigación planteada para esta indagación: ¿Qué caracteriza el liderazgo de los estudiantes cuando participan en la construcción de una cultura de paz?

Por una parte, las mediaciones en el liderazgo de Érika se caracterizan por la presencia de *preguntas que provocan*, ya sean interrogantes que ella plantea o que la interpelan. En el relato referido anteriormente, se aprecian varias preguntas que regulan el devenir de la interacción: "¿Es que usted es la india de la casa o qué?" "¿Usted ya sabe hablar su lengua?" "¿O sea que así antes hablaban aquí los indios de Suba?" "¿Por qué dicen que nuestra lengua se extinguió en mil y 1600, 1700 ya no había hablantes de Muisca?" Todas estas preguntas dan cuenta de la toma de voz por parte de quienes interactúan, lo cual constituye un elemento de mediación de significado y articulación de participación en la distribución del liderazgo.

Respecto a los propósitos del liderazgo de Érika, las experiencias que relata ponen de manifiesto su interés en resistir el *discurso invisibilizante* que impera en torno al pueblo Muisca de Suba. La visibilización de su cultura es en sí mismo un capital simbólico; para alcanzarlo, Érika pone en juego otros capitales simbólicos que ha adquirido mediante el estudio y la construcción de memoria.

En conclusión, el liderazgo de Érika se caracteriza por las interacciones en las que ella puede *estudiar y re-historizar* su cultura, la mediación de *preguntas que provocan* y el propósito de resistir el *discurso invisibilizante* que pretende anular el pueblo Muisca de Suba. Estas tres

características constituyen también el aporte de Érika a la construcción de una cultura de paz orientada a la reivindicación de los significados y prácticas de una etnia vulnerabilizada.

Lisbeth: Acceder a capitales simbólicos y hacerlos accesibles para otros como propósito del liderazgo

Figura 5

Discurso inaugural del año académico en la escuela de inglés

así como sus reflexiones agudas sobre el propósito de crecer como líderes" (NC 2.1, parr. 2, Visita de campo 27/09/2019). En contraste con la extroversión percibida en el aquel encuentro y confirmada durante el programa de inglés (la figura 5 muestra a Lisbeth dando un discurso inaugural del año académico en la escuela de inglés), Lisbeth inicia la entrevista resaltando que no le gusta hablar de sí misma ni buscar con sus palabras posicionarse como líder:

> Lisbeth: Es que a mí no me gusta hablar como de mí, de como yo me veo; para mí es súper difícil. Mmm. Digamos que no sé si como una líder, pues asumo que sí, pero, pues digamos que lo que a mí me mueve ni siquiera es como, como llevar la batuta en unos procesos en específico, sino simplemente el servir. Yo siento que cuando uno, digamos que, cuando ese es el pilar de tu vida [servir], ese tipo de cosas, el liderazgo y ese tipo de cosas van como implícitas en tus procesos. No como que uno busque: "Ay, me voy a convertir en una líder", sino que es algo que simplemente nace en el proceso, cuando tu proyecto de vida se ha encaminado a eso: al servicio.

(Entrevista 2.1, Lisbeth, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:26)

Sus palabras dejan ver que la visión de liderazgo heredada de la teoría del gran hombre sigue presente en el discurso popular sobre el liderazgo (Malakyan, 2014). Es esa visión de superioridad a la que Lisbeth se resiste a adscribirse cuando expresa "lo que a mí me mueve ni siquiera es […] llevar la batuta, […] sino simplemente servir". Más bien, sin necesariamente conocer los términos que ofrece la literatura, Lisbeth invita a una visión distribuida del liderazgo, en la que este "es algo que simplemente nace en el proceso", es decir, una propiedad del grupo (Spillane, 2004).

Anclada desde su primera intervención en la entrevista, se encuentra una frase que desprevenidamente dibuja el horizonte de su historia: "lo que a mí me mueve". La importancia de estas seis palabras es confirmada con frases similares como "el pilar de tu vida", "que uno busque", "cuando tu proyecto de vida se ha encaminado". La de Lisbeth es una historia de estar en movimiento para descubrir qué es lo que realmente la mueve, cuál es su propósito. A fuerza de intentarlo y volverlo a intentar, de encantarse y desencantarse, de ensayar y errar, de perderse y encontrarse, de hacer y reflexionar, esta joven afrodescendiente descubre que el servicio es lo que la hace vibrar, como se verá a lo largo de su relato.

El punto de partida y la meta del liderazgo de Lisbeth es, en sus propias palabras, “simplemente servir”. Se interpreta en el fragmento arriba citado que para ella el liderazgo surge como condición natural en la experiencia de una persona que está buscando o ejerciendo aquello que la mueve, especialmente cuando su “proyecto de vida se ha encaminado a eso: al servicio.” Al preguntarle sobre los orígenes de su inclinación hacia el servicio como contexto en el cual se ha gestado su liderazgo, ella hace una valoración de sí misma como una persona privilegiada, es decir, con acceso a oportunidades que otros no tienen, en particular los amigos que se quedaron en su natal Chocó:

> Lisbeth: Pues bueno, yo en todo quería estar metida. En todo quería estar metida porque, […] O sea, mi familia, toda es chocoana, pese a que yo crie en Cali. Digamos que siempre hubo una conexión con el territorio y entender que muchas de las oportunidades que yo tenía estando en Cali o que tengo incluso estando acá en Bogotá, no la tienen muchos de mis amigos, eso siempre me llevó un poquito como a reflexionar con respecto a los privilegios de los que yo, digamos, yo tengo, básicamente. Entonces eso me llevó a mí a meterme en todo.

(Entrevista 2.1, Lisbeth, p. 1, Marca de tiempo: 00:02:02)

Tanto al inicio como al final de esta acotación, Lisbeth menciona su deseo de estar en movimiento o “meterse en todo” y evalúa que dicho deseo tuvo su impulso inicial en el hecho de reconocerse como una persona con acceso a oportunidades que viene de una población sin acceso a ellas. Su uso de la palabra territorio denota identidad y afecto hacia la región pacífica, una de las zonas con mayor concentración de población afrocolombiana y uno de los sectores geográficos más vulnerabilizados en Colombia.

Tabla 4

Estructura narrativa del relato de Lisbeth

Argumento	Trama	Hilos narrativos	Unidades de Sentido y Unidades de Análisis		Coda	Categoría
Ser más para servir mejor (“Uno es y uno aprende y uno estudia para ponerlo al servicio de los demás; porque si no, no tiene ningún sentido hacerlo”)	Lisbeth es una joven con privilegios proveniente de una comunidad no privilegiada, cuya posición la pone en movimiento para descubrir lo que realmente la mueve: el servicio	Sin rumbo pero en movimiento	Activismo errático	Disposiciones	El liderazgo es acción concertiva y también reflexión concertiva	Acceder a capitales simbólico y hacerlos accesibles para otros como propósito del liderazgo
			Participación reflexiva	Participación		
		El servicio o el vicio del ser	Vanidades asistencialistas	Motivaciones	El estudio requiere y otorga agenciamiento del liderazgo	
			Cambios estructurales	Posiciones		

Recuperando la unidad de análisis de las disposiciones (Vaughn, 2018), la cual refiere la valoración de recursos auto-percibidos y de propósitos auto-establecidos, es posible enunciar la trama de este relato en los siguientes términos: *Lisbeth es una joven con privilegios proveniente de una comunidad no privilegiada, cuya posición la pone en movimiento para descubrir lo que realmente la mueve: el servicio*. Con esta trama en mente, el anterior cuadro presenta cómo está hilada la historia de Lisbeth (tabla 4).

Ser más para servir mejor: "Uno es y uno aprende y uno estudia para ponerlo al servicio de los demás; porque si no, no tiene ningún sentido hacerlo"

Figura 6

Lisbeth en el campamento de liderazgo

La maleta con ruedas de Lisbeth sobresalía entre las demás en aquel campamento. Así también sobresalen sus oportunidades de salir del Chocó y de acceder a una educación de alta calidad en una ciudad grande. Tener equipaje con ruedas no significó que su subida a la montaña fuera más fácil y tener algunos privilegios tampoco implicó que su vida fuera sobre ruedas. Con su iniciativa y participación en las actividades del campamento (figura 6), Lisbeth hizo valer cada gramo que pesó su maleta al arrastrarla. Así mismo, con su dedicación al estudio y sus múltiples

iniciativas de servicio a los demás a lo largo de su historia, esta joven hace que cada privilegio tenga sentido:

> Lisbeth: El hecho de que yo me esté formando en temas de política pública, de una manera seria y estructurada, el hecho es que yo haya estudiado inglés y estoy empezando a estudiar francés. Me va a permitir […] abrirme muchísimas puertas, y en su momento, voy a tener la oportunidad de abrírsela a mucha gente, o de proponer para mucha gente. Por lo que te digo, uno es y uno aprende y uno estudia para ponerlo al servicio de los demás; porque si no, no tiene ningún sentido hacerlo.

(Entrevista 2.2, Lisbeth, p. 4, Marca de tiempo: 00:13:30)

Además de estar terminando su pregrado en economía, Lisbeth está iniciando su maestría en política pública. En cuanto al aprendizaje de idiomas, ya domina el inglés y empezó a estudiar francés. Estos esfuerzos de formación obedecen a su disposición de invertir en sí misma para estar mejor capacitada para servir a otras comunidades. El argumento en la historia de Lisbeth es que ella agencia el aprovechamiento de sus oportunidades estructurales para alcanzar capitales simbólicos que le permitan servir a otros a fin de que ellos puedan acceder a sus propios capitales. La categoría que emerge de la historia de Lisbeth está enunciada como: *Acceder a capitales simbólicos y hacerlos accesibles para otros como propósito del liderazgo*. La evolución de sus convicciones y prácticas de liderazgo y construcción de paz que se describen en esta sección develan dicha categoría y cómo la trayectoria de liderazgo de Lisbeth se sostiene en el argumento de *ser más para servir mejor*:

> Lisbeth: […] Para uno saber de lo que habla, tiene que estudiar, porque de nada te sirve venir a proponer si no sos capaz de hacer un análisis serio, si no sos capaz de entender de una manera bastante estructurada el problema que estás tratando de abordar. […] Entonces siento que desde ahí también se ejerce liderazgo por una frase que escuché en la […universidad]: ser más para servir mejor.”

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 4, Marca de tiempo: 00:12:22)

Estas palabras resaltan el valor de la educación en el agenciamiento del liderazgo facultando a las personas para el abordaje de problemáticas propias de sus contextos con sensibilidad y análisis. De lo contrario, afirma Lisbeth, "de nada te sirve venir a proponer si no sos capaz de hacer un análisis serio". Efectivamente, hubo un tiempo en que ella proponía y hacía sin "entender de una manera bastante estructurada el problema". Lisbeth lo describe así:

> Lisbeth: Al principio me gustaba mucho la política. Entonces yo me metía que en las juventudes liberales, que las juventudes progresistas, que las juventudes no sé qué, me metía en todo lo que veía, literal. Y en toda labor social me quería meter. Y luego llegué acá a Bogotá como con la misma tónica. Entonces, cuando llegué a la universidad, en la universidad hay como un coso de representación estudiantil. Yo me quería meter en eso porque me gustaba la política porque, según yo, desde ahí iba a servir a los demás. Pero luego entendí que lo que estaba haciendo ni siquiera tenía un propósito. O sea, yo era personera porque era lo que me gustaba y ya. Porque yo decía, como sí es que podemos cambiar las cosas, ¿pero cambiarlas pa' qué? O sea como que no había un proceso de reflexión, en ese tipo de cosas, si no que era lo que a mí me llenaba. Básicamente a mí me llenaba el ego. O sea, porque era lo que yo quería hacer.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 1, Marca de tiempo: 00:02:57)

Empezando a desempacar la maleta de su historia, Lisbeth esboza dos hilos narrativos que persistirán a lo largo de su relato: *sin rumbo pero en movimiento* y *el servicio o el vicio del ser*. El primero se caracteriza por su activismo errático admitido en palabras como: "me metía en todo lo que veía"; de hecho, ella emplea cuatro veces alguna forma del verbo meter para denotar su participación en distintos colectivos de acción social. Tal participación es vista como su aporte a la construcción de culturas de paz, una de las unidades de análisis del presente estudio. Otra unidad evidente en este hilo narrativo es la de las disposiciones, es decir valoraciones y propósitos; Lisbeth sella este primer hilo narrativo con una valoración del propósito que le asignaba a su actividad

política-estudiantil en aquellos años al decir: “me gustaba la política porque, según yo, desde ahí iba a servir a los demás”.

El segundo hilo narrativo es denominado *el servicio o el vicio del ser* y muestra la tensión que existe en la historia de Lisbeth entre las posibles motivaciones que sostienen el agenciamiento de su liderazgo. Por un lado, ella decía “podemos cambiar las cosas”, pero de otra parte reconoce “básicamente a mí me llenaba el ego”. La primera frase habla de una intención de servicio para mejorar condiciones de vida y la segunda habla de vanidades propias de la persona. Su noción de servicio tiene que ver con cambiar estructuras existentes en el entorno que permitan acceso a capitales simbólicos; esto se asocia a la unidad de análisis de las posiciones. Su denuncia sobre el papel del ego en el agenciamiento del liderazgo devela un sistema de creencias en el cual el deber-ser del liderazgo dista de la intención de autopromoción y reconocimiento. Esto se conecta con la unidad de análisis de las motivaciones descrita por Vaughn (2018) en donde se definen cursos de acción basados en sistemas de creencias. Sobre estos dos hilos narrativos avanza la historia de Lisbeth.

Sin rumbo pero en movimiento: “Yo andaba como volador sin palo”

Un volador es un artefacto pirotécnico que consta de un cilindro en donde se ubica la pólvora y de un tronco liviano que sostiene el cilindro y le da estabilidad a su trayectoria. Sin este, el volador encendido no alcanza altura, sino que se mueve en espiral y sin rumbo fijo impulsado por su propia combustión. El dicho popular colombiano de andar como volador sin palo, empleado por Lisbeth, para describir su propia experiencia de liderazgo, captura vívidamente la idea de mucho movimiento y poco rumbo:

> Lisbeth: Yo estaba en Cali. Digamos que cuando terminé el colegio tenía 15. Entonces me metí en la red de personeros de Cali, que en la no sé qué. Y yo hoy me pongo a analizar y me pongo a reflexionar sobre, digamos, mis propuestas en el colegio. O sea, unas vainas súper básicas: recoger peluches para niñas de primaria. Yo decía: ¿? Yo hoy reflexiono sobre eso, como - ¡Venga! Yo no estaba en absolutamente nada. Y hacer "jean days", hacer no sé qué. O sea no, no, o sea, yo andaba como volador sin palo, literal. Y eso no es, eso no es. O sea, eso no es, así no funciona. Así no funciona y espero que no me vuelva a pasar.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 2, Marca de tiempo: 00:07:21)

Fue en sus años de escuela que se encendió su interés en liderar y fue personera estudiantil. Su trabajo con la comunidad consistió en convocar al estudiantado para recoger muñecos de peluche para las niñas más pequeñas y en organizar días de integración sin uniforme conocidos como "jean days". Lisbeth resalta su ejercicio presente de análisis y reflexión según el cual aquellas iniciativas no aportaban al bienestar integral de la escuela. No obstante, como en su metáfora del volador, la chispa ya estaba encendida así que continuó con distintas iniciativas, a su juicio, cada una más desestructurada que la anterior:

> Lisbeth: Entonces cuando fui personera habíamos hecho dizque la red de personeros de Cali. Eso tuvimos una reunión y no tuvimos más. Porque éramos todos igual de desorientados que yo. Que no sabíamos ni de dónde veníamos ni pa' donde íbamos. Entonces no nos reunimos porque ni siquiera había unas metas, digamos, ni siquiera sabíamos cuál era la problemática.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 3, Marca de tiempo: 00:11:01)

Lisbeth no estaba sola en su desorientación; hubo toda una red de personeros en la ciudad en la misma dinámica: *sin rumbo pero en movimiento*. Son jóvenes que, como Lisbeth, tienen la convicción legítima de querer impactar positivamente su entorno buscando un propósito para su decurso vital y no se quieren quedar quietos mientras lo encuentran. Al contrario, intuyen que es

en el movimiento, en medio de las interacciones y mediaciones, en donde emergen los propósitos. Lisbeth descubre que es allí también donde emerge su liderazgo. Ella no busca liderazgo, el liderazgo la encuentra a ella mientras ella busca propósito, por eso afirmó anteriormente que "el liderazgo y ese tipo de cosas van como, van como implícitas en tus procesos" (Entrevista 2.1, Lisbeth, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:26). Este hallazgo no solo revela la búsqueda de sentido como un campo de cultivo para el liderazgo juvenil sino como un valor pedagógico de las experiencias de liderazgo en la escuela, toda vez que estas permiten que el estudiante identifique aquellas causas y formas de agenciamiento que resuenan consigo mismo y con su comunidad. Al mismo tiempo, esta reflexión permite aclarar que la nominación de este hilo narrativo como *sin rumbo pero en movimiento* o la de su primera unidad de sentido como *activismo errático*, que se desarrolla a continuación, no buscan ser términos peyorativos o ridiculizantes. Por el contrario, buscan reflejar la tensión que relata Lisbeth entre querer descubrir qué es lo que la "mueve realmente" y la intrincada mezcla de significados y motivaciones socio-históricamente constituidas que no le permitían quedarse quieta. El código *activismo errático* también refleja la distancia que Lisbeth desea tomar en el presente de este tipo de agenciamientos. Ella lo describe hiperbólicamente como una etapa en la que se metió "en 800.000 grupos":

> Lisbeth: Me metí a estudiar ciencias políticas. Allá me metí a muchas cosas porque yo siento que igual yo entré muy chiquita a la universidad. Entonces yo apenas estaba descubriendo como, ¿yo qué? Yo tenía 16 años con eso en la universidad. Entonces, me metí cómo 800.000 grupos, un grupo que se llamaba Demo-Crítica, me metí a un grupo que se llamaba Gris. Se llama el Grupo En formación y, en formación y educación, no se llamaba FEDS, algo así. Formación y Educación en Diversidad Sexual, que porque yo quería saber más sobre la política de género, entonces yo era la más activista. Yo marchaba (cosa que yo no hago en ese momento) porque iban a intervenir el Hospital Universitario del Valle, que por había yo no sé qué. Entonces yo no iba a la universidad porque iba a marchar. Eso hice en ciencia política,

> yo hacía un montón de cosas. Me dejé influenciar muchísimo. A bueno me volví disque atea, disque agnóstica, o sea vainas que yo digo como (risas).

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 4, Marca de tiempo: 00:12:40)

Su ingreso a distintos grupos de acción social, sus campañas como personera, sus marchas y sus afiliaciones ideológicas momentáneas, en resumen, su búsqueda de sentido fue errática por una mezcla de varias características. Por un lado, su edad, Lisbeth anota que a los 16 años recién está descubriendo sus intereses; de otra parte, la presencia de "voces de porrista" en su trayectoria, es decir, las voces de ánimo indiscriminado que no ayudan a evaluar los planes de acción y solo fomentan más movimiento y euforia:

> Lisbeth: Sí. Y no, porque entonces uno se cree mucho lo que la gente le dice, entonces ellos la aceptan como: - Hay tan linda. Nadie había hecho eso por las niñas de primaria, ay tan chévere. Ay no sé qué. Pero pues ¿qué? ¿Cambió en algo?

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 3, Marca de tiempo: 00:08:13)

Algunas de estas voces provienen de la escuela como en el fragmento anterior y otras de la casa con en el siguiente:

> Lisbeth: Y digamos, que de una otra siempre, en mi casa me han llenado el ego, pa qué nos decimos mentiras, porque yo siempre he sido buena estudiante entonces. También sentía que era como un compromiso en mi casa, así entonces, pues yo creo que era más que toda la motivación pa' hacer las cosas.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 3, Marca de tiempo: 00:10:20)

Otro elemento que aporta al *activismo errático es* la toma de referentes con vista de iceberg, a los que solo se les ve la punta superficial y no su dimensión profunda. Lisbeth menciona a su papá, a su hermano y a la novia de su hermano como referentes en su liderazgo, pero reconoce que al principio no era consciente de la elaboración interna del trabajo de estos:

> Lisbeth: Es que yo no sé, eso es lo que "deep down" [en el fondo]. O sea, mi papá, hace muchos años, ¿tú conoces la Consultiva Afro? […] Son como los representantes de los afro a nivel nacional. Mi papá era eso para ese momento, me acuerdo, bueno para ese momento no, antes, hace mucho, mucho tiempo, y yo siento que eso salió de ahí.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 3, Marca de tiempo: 00:09:30)

Otro impulsor de movimiento errático es la afinidad descontextualizada, es decir, los gustos personales sin una reflexión en torno a su conexión con el entorno y las maneras de hacer que un interés tome forma de manera funcional. Lisbeth lo pone en estas palabras:

> Lisbeth: Luego de eso pues yo entré a estudiar, ah bueno pues a mí me motivaba la política y me encanta la política. Entonces a mí me encanta la representación que yo quería cambiar el mundo. No sabía ni siquiera qué problemas quería cambiar, pero yo quería cambiar el mundo, entonces me metí a estudiar dizque ciencia política.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 4, Marca de tiempo: 00:11:57)

El común denominador de estos aspectos que promueven el *activismo errático* es la falta de reflexión. La edad, las voces de porrista, los referentes con vista de iceberg y la afinidad descontextualizada combustionan la pólvora del volador, pero no le prestan el palo de la reflexión. Dos episodios traerían sobre la historia de Lisbeth un peso reflexivo que se quedaría con ella de manera permanente: el cambio de carrera y la pérdida de campaña. Ambos contaron con la voz reflexiva de su papá ayudándole a encontrar la suya propia.

> Lisbeth: Como que lo conversamos, como: -No, eso no es una carrera, es un oficio. Los politólogos van a venir a meterse en lo que hacen las gentes de otras carreras. Ellos no tienen como un oficio propio. Ellos quieren estructurar planes nacionales, planes de desarrollo, pero pues eso lo hacen otras personas que conocen, bueno, en fin. El punto fue que me dijo: -No estudie eso, que eso no va pa' ningún lado. […] Y entonces él quería que yo estudiara ingeniería, pero a mí me gustaban las ciencias sociales porque yo quería cambiar el mundo. Pues como que llegamos a Economía porque era una combinación de ciencia social y que tenía matemáticas, entonces pues era más útil.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 5, Marca de tiempo: 00:14:59)

Al contextualizar su afinidad, es decir, al conectar aquello que le gusta con aquello que su historia familiar y social valora como relevante y funcional, Lisbeth encuentra en la carrera de economía una ruta para desarrollar sus competencias y corporeizar sus valores sociales. Hoy celebra haber hecho tal valoración de sus intereses y esa conexión práctica y ética en sus propósitos agentivos. A esto invita la unidad de análisis de las disposiciones, a indagar sobre la valoración de recursos con los que cuenta el estudiante y los propósitos con los que se dispone a actuar. En esto la escuela tiene un valioso escenario de posibilidad, en términos de facilitar el autorreconocimiento y el desarrollo de los capitales simbólicos de los estudiantes al tiempo que se promueve el reconocimiento del contexto social propio de los jóvenes a fin de establecer conexiones relevantes para sus proyectos de vida.

El segundo episodio que marcó un punto de inflexión en la historia de Lisbeth fue cuando se postuló como candidata a personera estudiantil de la facultad de economía, recién ingresada a la universidad y recién llegada a Bogotá. Lisbeth narra el episodio con una combinación de humor y aprendizaje:

> Lisbeth: Entonces ya entré a la universidad. Entonces yo me las vine a dar acá de la más amiguera. […] Me lancé disque de representante del salón. Obviamente perdí.
>
> Daniel: ¿Por qué?
>
> Lisbeth: Porque yo no conocía a la gente con la que estaba tratando [muchas risas]. Dani, imagínate, cuando uno hace las cosas así, esas cosas le pasan. Cuando uno hace las cosas sin pies y sin cabeza esas cosas le pasan. […] Decime vos yo en primer semestre. Yo qué problema le iba a ver a la facultad. Ninguno. Yo estaba recién entrada a la universidad. O sea, no había nada ahí, si me hago entender. O sea, yo no sabía absolutamente nada del contexto.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 7, Marca de tiempo: 00:19:06)

Hoy ese episodio le provoca risas incontenibles, pero en aquel momento generó lágrimas irreprimibles. Entre la risa y el llanto Lisbeth ubica la reflexión como puente al desarrollo de su liderazgo. Su entonces nueva, y ahora constante, postura reflexiva fue activada por el reconocimiento de la formación académica como capital simbólico que requiere agenciamiento del liderazgo y al tiempo lo potencializa:

> Lisbeth: O sea, y ahí descubrí que el amiguismo, eso no sirve pa' nada. Porque la vieja que competía conmigo era mucho más académica que yo, la vieja se había graduado como del mejor colegio de Cali, y era super pila, estaba becada. Y luego llegué yo con mi amiguismo, obviamente iba a perder.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 8, Marca de tiempo: 00:21:26)

Lisbeth identifica una mediación en el liderazgo en donde este no se basa en el engranaje relacional o la personalidad magnética, lo que ella llama el "amiguismo", sino en la claridad de una causa colectiva y la construcción concertiva de una ruta de acción:

> Lisbeth: O sea, es que no, es que yo soy líder porque yo soy muy chévere y porque yo me hablo con todo el mundo. Sino es que tú eres líder porque tienes las capacidades y tienes las características para ser líder, porque tú haces... Eso me lo dijo mi papá después, que tú tienes que hacer que la gente se identifique contigo, con tu causa y con lo que tú eres. Y empezando porque tienes que tener una causa.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 8, Marca de tiempo: 00:22:21)

Nuevamente la voz reflexiva de su papá faculta a Lisbeth para hacer una evaluación de sus experiencias en aras de nutrir el desarrollo de su liderazgo. Estos dos episodios, cambiar de carrera y no lograr la representación estudiantil, abren una ventana de significación que se denominará *participación reflexiva*, la cual constituye la segunda unidad de sentido dentro del hilo narrativo de estar *sin rumbo pero en movimiento*. Gronn (2002) tipifica el liderazgo distribuido como acción

concertiva, es decir, formas de involucramiento en la actividad conjunta donde las dinámicas de participación son concertadas de manera emergente y fluida, no asignada ni estática. El hallazgo de *participación reflexiva* denota un nivel de involucramiento diferente al de la acción en donde la cognición social (Bandura, 1989) y la cognición distribuida (Hutchins, 1995ª, 1995b) habilitan instancias de participación desde la reflexión situada. En el relato de Lisbeth, la participación reflexiva se ve así:

> Lisbeth: Entonces yo empecé a abanderar un proyecto de emprendimiento. Y porque básicamente yo hice un análisis y yo decía como: - No, es que en Tadó, que es el pueblo de donde es mi mamá, allá no hay empresa, entonces por eso la gente es pobre, porque la gente digamos no la contratan, no tienen cómo contratarla porque no hay industria, ¿entonces qué? Y la conclusión a la que yo llegué fue que la gente no emprendía porque no sabía cómo. Entonces, ese era mi proyecto en su momento.

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:35)

Lisbeth describe cómo se vinculó a un proyecto a partir del análisis. El proyecto se orienta al territorio de Tadó, en el Chocó, donde nació su mamá. Su reflexión ya ha llegado a una primera conclusión sobre la necesidad de emprendimiento para el fomento de empleo, ya ha sido impregnada de afectividad al tratarse del pueblo de su madre y ya ha posicionado a Lisbeth como la "abanderada" del proyecto aun cuando no se haya desarrollado ninguna acción visible en el desarrollo del proyecto. No obstante, la ausencia de acción no indica falta de participación; ya hay una instancia participativa desde la reflexión a la cual se le denomina *participación reflexiva*. Esta reflexión le permite visibilizar formas de violencia invisible (Galtung, 1969, 1990) tanto culturales ("la gente es pobre") como estructurales ("no hay industria"). Tal *participación reflexiva* no se da en solitario, se da de manera distribuida entre las personas que directa o indirectamente se vinculan y dan forma a las prácticas que sostienen el proyecto. Lisbeth continúa con su relato:

> Libeth: desde el 2018 más o menos, y yo ya había empezado a trabajar como mesera en un sitio entonces, y los chicos que había creado esa empresa [el restaurante], los empresarios, claro era una gente, eran estudiantes de la universidad que tienen en la cabeza… […] digamos, tenían un proyecto y un propósito, pero un proyecto bien estudiado […] era el producto de una reflexión, digamos, como de una reflexión estructurada y una teoría de cambio fundamentada.

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 1, Marca de tiempo: 00:01:10)

Sus jefes venían desarrollando una serie de reflexiones en la misma línea que Lisbeth respecto al rol del emprendimiento. Esto generó una articulación entre ellos para iniciar un proyecto conjunto, es decir una acción concertiva. La figura 7 muestra un resultado de tal acción; una convocatoria a un conversatorio sobre emprendimiento publicado por Lisbeth en sus redes sociales. Resulta interesante que desde antes de la acción formal, ya había una mediación vinculante a partir de los procesos de reflexión. En esto consiste la *participación reflexiva* como parte de las mediaciones propias del liderazgo. Elaborando sobre el trabajo de Gronn (2002), es posible aportar que el liderazgo distribuido *no es solo acción concertiva sino reflexión concertiva*. Este enunciado representa la primera coda en el relato de Lisbeth.

Figura 7

Convocatoria conversatorio emprendimiento

La *participación reflexiva*, como unidad de sentido no solo denota el ejercicio sociocognitivo previo a la acción sino también su presencia durante la acción y posterior a esta. Lisbeth aún se vincula reflexivamente a su experiencia como personera en el colegio para recuperar aprendizajes que configuran su liderazgo actual:

> Lisbeth: Había problemas mucho más estructurales como el montón de horas que perdíamos no sé, en temas de oración, [era un colegio de monjas,] que éramos mucho menos competitivos con respecto a otros colegios de Cali, o sea hoy por hoy mi colegio en un garaje. Literal. Entonces, cosas que digamos desde la representación estudiantil se pudieron haber hecho de una mejor manera, pero que ni siquiera yo misma tenía la dimensión porque no me puse a hacer, juiciosa, como una revisión del problema, de lo que realmente necesitaba el colegio, sino que era lo que yo decía que quería hacer porque sí porque yo lo sentía, pero pues ¿qué? ¿Sí? Entonces sí, como que en eso ha evolucionado mi liderazgo y según yo, estaba sirviéndole a todo el colegio.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 3, Marca de tiempo: 00:08:27)

La disposición a los procesos de pensamiento, aún si son retrospectivos, marca la diferencia entre *activismo errático* y *participación reflexiva*. Esta última, posibilita aportes deliberados a la construcción de paz mediante el empoderamiento de las comunidades, como se hace evidente en el siguiente episodio.

> Lisbeth: Después de eso me metí de voluntaria en una fundación que se llama [nombre de la fundación]. Esa fundación básicamente lo que hace es enseñar matemáticas a niños de quinto, pero eso es una excusa para impactar de manera positiva en su vida, porque además de eso se les mete de manera transversal, unos valores. Entonces no sé, si la clase de hoy era de matemáticas, era de multiplicaciones. Digamos que se le enseña multiplicaciones con un valor transversal, digamos compartir, por ejemplo. ¿Sí? O cosas así. Yo entendí que ese es el tipo de servicio que a mí me gustaba. O sea, no desde la política, no desde el frente, que todo el mundo me viera y que todo el mundo me reconociera y ¿sí? Sino que es algo que te llena a ti y que nadie se da cuenta que tú lo estás haciendo y que no es necesario que nadie lo sepa y que además no sea algo momentáneo. Sí, porque, que no sea una cosa, digamos, como lo hice y ya, sino que de verdad tenga un impacto real en la vida, en los procesos de la gente.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 2, Marca de tiempo: 00:02:57)

Lisbeth describe su experiencia como voluntaria en una fundación en donde gracias a la *participación reflexiva* pudo descubrir cuál es el tipo de servicio que la mueve: aquel que genera “un impacto real en la vida, en los procesos de la gente”. También resalta este tipo de servicio por su labor lejos del ojo y del aplauso público que alimenta el ego. Para ella, esta es una faceta del liderazgo que “te llena a ti y que nadie se da cuenta que tú lo estás haciendo y que no es necesario que nadie lo sepa”. Esta observación traslada el relato al segundo hilo narrativo de esta historia que se describe en la siguiente sección.

El servicio o el vicio del ser: "No era una cosa que estuviera basada en el servicio sino como siempre, extraer rentas de los procesos de la comunidad"

La configuración del liderazgo en la historia de Lisbeth ha pasado de estar en movimiento constante para encontrar qué la moviliza a estar en movimiento constante porque ya encontró qué la moviliza. Su constante es el movimiento. Prueba de esto es que para ella el año 2019 ha sido su mejor año por la siguiente razón:

> Lisbeth: Bueno. El año pasado. El año pasado comenzó [la beca] Martin Luther King, el año pasado fue el mejor año en mi vida. Yo puedo decir que el 2019 fue el mejor año de mi vida porque comencé a hacer muchas cosas chéveres.

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 2, Marca de tiempo: 00:04:30)

Un año en el que comienza "a hacer muchas cosas" es un buen año por el placer de iniciar un proyecto, por la novedad de meterse en algo. El movimiento en Lisbeth no es una opción, es una necesidad y una forma de vida. La diferencia es que en este momento del desarrollo de su liderazgo, su movimiento es reflexivo. El carácter reflexivo de su agencia le permite identificar qué resuena con sus propósitos para invertir solo en eso. En este segundo hilo narrativo, denominado *el servicio o el vicio del ser*, además de ser reflexiva hacia los propósitos, su liderazgo se volverá selectiva hacia las motivaciones. Esto con el fin de examinar si las convicciones e intereses detrás de un proyecto se alinean a su sistema de creencias. Así lo refiere Lisbeth al continuar con su historia sobresaliente del 2019:

> Lisbeth: Tengo una amiga que es súper pila (inteligente y estudiosa). Ella estudió relaciones internacionales en la universidad […], y es chocoana, y ella tenía un proyecto, quería crear una corporación, digamos, para poder desarrollar proyectos de etnodesarrollo aquí en Bogotá. Entonces comenzando aquí en Bogotá y luego trasladar al territorio. A mí eso me pareció buenísimo. O sea, yo emocionada porque yo decía hombre, tengo la oportunidad de hacer lo que yo quiero, que es de verdad, digamos, a empezar a formular proyectos que ataquen problemas de raíz y sean de agencia ciudadana

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 2, Marca de tiempo: 00:04:30)

Su filtro reflexivo de los propósitos le da luz verde: ambas jóvenes son "super pila[s]", ambas del Chocó, ambas de la misma universidad y ambas creen en "formular proyectos que ataquen problemas de raíz y sean de agencia ciudadana". Lisbeth y su amiga coinciden en la necesidad de abordar, mediante el etnodesarrollo, las formas de violencia estructural y cultural presentes en territorios afrocolombianos. No obstante, esta propuesta no pasaría su filtro de las motivaciones, aquel que le permite ser selectiva analizando los intereses que sostienen un proyecto. Lisbeth prosigue:

> Lisbeth: Ese proyecto lo escribimos a Cámara de Comercio. Yo en este momento, en Cámara de Comercio soy la presidenta de una corporación. Y ese era mi proyecto. Pero ese proyecto comenzó mal, porque cuando mi amiga me lo contó. Ella comenzó la intervención diciendo: -Muchachos, la plata está, solo hay que buscarla. Entonces, lo que yo digo. O sea, no era, no era una cosa que estuviera basada en el servicio. No es una cosa que estuviera basada en el querer servir a la comunidad, sino como siempre, extraer, extraer rentas de los procesos de la comunidad. Un mal que afecta a la comunidad negra hace mucho tiempo.

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 2, Marca de tiempo: 00:06:32)

Lisbeth traza dos motivaciones posibles detrás del agenciamiento del liderazgo, ya sea con mayor o menor grado de institucionalidad: el servicio a la comunidad o el vicio de los intereses

personales. Lisbeth se hizo consciente de esta tensión y necesidad de indagación sobre las motivaciones en el decurso de aquel episodio. Ella lo evalúa así:

> Lisbeth: Cuando yo decidí aceptar el proyecto, sí, o sea. De verdad yo estaba súper emocionada porque yo sentía que ese era el espacio y que esa era la institución y que esa era la forma que yo tenía de servir y de aportar desde como yo concibo el liderazgo y desde como yo concibo el servicio. Sí, pero no, o sea lo que te digo. Como que cada quien estaba movido en sus cosas. A esa gente la movía la plata, no puedo decir "esa gente" porque son mis amigos

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 3, Marca de tiempo: 00:07:29)

Así como ella encontró qué la mueve, le ha resultado útil explorar qué mueve a los demás en el marco de ejercicios concertivos de liderazgo. En este caso, la disonancia de motivaciones devino en el estancamiento y eventual descarte del proyecto porque su amiga tenía como principal propósito rentas para sí a cambio de un servicio mientras Lisbeth buscaba crear un servicio que facultara a la comunidad para generar sus propias rentas. Esta bifurcación de intereses se manifiesta en el relato de Lisbeth bajo dos unidades de sentido: *vanidades asistencialistas*, por un lado, y *cambios estructurales*, por el otro.

Lisbeth caracteriza las *vanidades asistencialistas* como aquellas iniciativas de liderazgo que aparentemente aportan a la construcción de paz, pero que solo generan un impacto inmediato y pasajero y que se desarrollan más basadas en el gusto de quienes lideran que en las necesidades de la población objetivo. Sus palabras son:

> Lisbeth: A veces me siento muy mala persona cuando lo digo. Porque yo entiendo que la gente tiene necesidades inmediatas, o sea, todos tenemos necesidades inmediatas y que hay cosas que. Digamos que, o sea sí, uno tiene que resolver el problema estructural. Pero hay cosas que no pueden dar espera. Pero si nos vamos a pasar la vida en eso. Pues "yuca" [expresión que significa "No funciona"].

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 6, Marca de tiempo: 00:18:32)

Ella cita ejemplos específicos como "llevarles a los niños un DJ, o hacerles una chiquiteca, [o] una cosa para que los niños sonrían más porque es la alegría" (Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 6, Marca de tiempo: 00:19:34). También recuerda los peluches que recogía para las niñas o los "jean days" que hacía cuando era personera en el colegio, motivada porque todos supieran que ella era la representante estudiantil a expensas de las necesidades tangibles y estructurales de los estudiantes:

> Lisbeth: Había problemas mucho más estructurales como el montón de horas que perdíamos no sé, en temas de oración, [era un colegio de monjas,] que éramos mucho menos competitivos con respecto a otros colegios de Cali, o sea hoy por hoy mi colegio en un garaje. Literal. Entonces, cosas que digamos desde la representación estudiantil se pudieron haber hecho de una mejor manera, pero que ni siquiera yo misma tenía la dimensión porque no me puse a hacer, juiciosa, como una revisión del problema, de lo que realmente necesitaba el colegio, sino que era lo que yo decía que quería hacer porque sí porque yo lo sentía, pero pues ¿qué? ¿Sí? Entonces sí, como que en eso ha evolucionado mi liderazgo y según yo, estaba sirviéndole a todo el colegio.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 3, Marca de tiempo: 00:08:27)

En la anterior reflexión, la priorización de las *vanidades asistencialistas* sobre la necesidad de *cambios estructurales* es alimentada por los vicios del ser y al tiempo los alimenta; vicios asociados a los intereses personales como el ego o, en otros casos, el dinero. Para Lisbeth, el resultado de tal curso de acción es vacío:

> Lisbeth: Si tú, si tú vas a hacer cola para que te llenen el ego, por un montón de títulos y por tener un montón de cosas sin un propósito de vida, pues no tienen ningún tipo, eso no tiene ningún tipo de sentido. Si es por ganar plata. Pues te vas a quedar con tu plata, y te vas a quedar solo y te vas a quedar vos viendo desde arriba como los demás se mueren,

> literal, o sea, esto no tiene sentido. No sé, siento que por eso me dediqué a estudiar, más que todo.

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 4, Marca de tiempo: 00:13:30)

Lisbeth ofrece una interpretación a su consciencia del vacío en que deviene el liderazgo basado en vanidades asistencialistas, que podría resultar desconectada de la secuencia de ideas: "siento que por eso me dediqué a estudiar, más que todo." ¿Cómo es la relación disyuntiva entre quedarse con las vanidades asistencialista y dedicarse a estudiar? Lo contrario a un liderazgo orientado a vanidades es uno enfocado en cambios estructurales. El abordaje de cambios estructurales requiere un nivel de profundidad y conocimiento específico que solo se obtiene mediante el estudio sistemático y el rigor profesional. Lisbeth se dedicó a estudiar para realmente poder decidir entre el asistencialismo superficial y la transformación social. La narrativa de Lisbeth, en su segunda coda, devela que *el estudio requiere y otorga agenciamiento del liderazgo.*

Su inversión en sí misma al estudiar, es decir su argumento de *ser más para servir mejor*, le otorga a Lisbeth la agencia necesaria para decidir rechazar formas de liderazgo asistencialistas y elegir iniciativas "que de verdad tenga un impacto real en la vida, en los procesos de la gente". Ella lo describe categóricamente, así:

> Lisbeth: Que [el servicio] no sea una cosa, digamos, como lo hice y ya, sino que de verdad tenga un impacto real en la vida, en los procesos de la gente. Por eso yo también me salí un poquito de ese tipo de actividades asistencialistas no me gustan. No me parece que sea la manera de servirle a la gente. El asistencialismo es horrible

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 1, Marca de tiempo: 00:02:57)

En otro momento, Lisbeth sentenció acerca de las iniciativas en las que participa:

> Lisbeth: Que no sean simplemente cosas de asistencialismo, porque yo en eso no me meto. Yo eso lo aprendí, no me meto, sino cosas que me enseñan, que me enseñan a aprender a solucionar, a proponer de manera estructural.

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 4, Marca de tiempo: 00:13:30)

En ambas ocasiones desdijo del asistencialismo y resaltó su contraparte: *los cambios estructurales*, la última unidad de sentido identificada en su autobiografía. En el siguiente fragmento, Lisbeth reflexiona sobre la búsqueda de *cambios estructurales*:

> Lisbeth: Cuando tú propones de manera estructural, o sea... Yo siento que la forma como está constituido este sistema desigual, no voy a tocar el capitalismo, sistema capitalista desigual. Pero sí estamos en un sistema que es muy desigual, […] cuando uno quiere entrar a proponer, debe entenderlo y debe entender cuáles son esas causas que son de fondo y no de forma para ahora sí tratar de resolver el problema. A eso me refiero con estructural, porque la gente […] no se toman el trabajo como de, de analizar las causas de verdad de ellos y entonces entran a proponer sobre cosas que no son la causa, sino una consecuencia más del problema.

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 5, Marca de tiempo: 00:16:53)

Lisbeth define los *cambios estructurales* como aquellos que abordan problemáticas que son causa raíz en lugar de enfocarse en aquellas manifestaciones problémicas que son ramificaciones de instancias más profundas. Adicionalmente, su reflexión ancla el abordaje de problemas estructurales en el reconocimiento del contexto situado, lo cual resuena con la unidad de análisis de las posiciones (Vaughn, 2018) en donde experiencias, significados y estructuras dialogan para poner a los actores en diferentes ubicaciones de acceso a capitales simbólicos (Bourdieu, 1997a). Lisbeth desarrolla ese reconocimiento de su contexto desde el reconocimiento de su identidad afrodescendiente:

> Lisbeth: Y ahí comenzó otro proceso que fue más que todo como autorreconocimiento y digamos, como de despertar en la realidad de la comunidad.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 9, Marca de tiempo: 00:25:58)

Motivada por la novia de su hermano, Lisbeth tiene un despertar a su identidad como negra y los problemas estructurales de su comunidad y territorio desde una mirada académica. El solo hecho de que ella tenga acceso a la academia como un caso excepcional al que muchos de sus compañeros no tienen acceso constituye en sí mismo un ejemplo de la violencia estructural que le niega tales oportunidades a una población. Para Lisbeth, la única forma de hacer que tal privilegio tenga sentido es agenciar su liderazgo para que el acceso a la academia no sea más un privilegio sino un derecho plenamente satisfecho:

> Lisbeth: Si bien digamos yo sabía que yo estaba en la posición privilegiada, que la oportunidad que yo tenía de estar estudiando en la universidad del Rosario no la tenía mucha gente porque además yo no estudié becada, que mucha gente asume, yo no estudié becada; mi papá con mucho esfuerzo me pagó mis semestres. Que había mucha gente que ni siquiera tenía esa oportunidad, pero que había muchos problemas, problemas mucho más estructurales dentro de la misma comunidad, de los que yo ni siquiera estaba, de los que yo ni siquiera estaba enterada.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 6, Marca de tiempo: 00:17:25)

El anterior recorrido a la historia de Lisbeth revela que su liderazgo se caracteriza por un constante movimiento generador de interacciones. Su historia resalta la naturaleza evolutiva del liderazgo en donde su agenciamiento ha experimentado una transición del activismo errático a la participación reflexiva. Las voces reflexivas, incluyendo la propia, han sido el elemento mediador para dicha transición. Construir y encontrar su voz reflexiva ha requerido una inversión en sí misma a fin de estar mejor facultada para servir a los demás. En lo referente a sus propósitos, Lisbeth ha

trascendido las vanidades asistencialistas, caracterizando su liderazgo por la búsqueda de cambios estructurales mediante un liderazgo de servicio que haga que capitales simbólicos valorados por una comunidad sean accesibles para otros como lo han sido para ella.

Juan Diego: El liderazgo como respuesta al conflicto construye paz

Juan Diego es el estudiante más joven del grupo de participantes en este estudio. Él tiene 17 años y cursa último nivel de secundaria. Ingresó al programa de inglés con el objetivo de mejorar sus oportunidades laborales en el futuro. Combina sus estudios de bachillerato y de inglés con su rol de representante estudiantil, su participación en el cabildo indígena Muisca de Suba y sus actividades en la iglesia cristiana a la que asiste. Él no solo hace muchas cosas, también las dice. Juan Diego habla. Él toma la palabra en clase y fuera de ella. En la escuela de inglés, él es el referente de un estudiante participativo y un punto de contacto con otros estudiantes.

Figura 8

Charla astronauta en el planetario distrital de Bogotá

“Durante la primera actividad de formación en liderazgo, los estudiantes fueron al Planetario Distrital de Bogotá a una charla con la astronauta estadounidense Jeanette Epps acerca del valor de la perseverancia en el desarrollo del proyecto de vida. El auditorio estaba en su máxima capacidad con cerca de 400 personas. Cuando hubo espacio para preguntas, Juan Diego no dudó en pedir el micrófono. Inquirió acerca de la equidad de género en la NASA y si allí realmente hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades. Por cierto, en las clases de inglés vienen hablando acerca de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, y en particular sobre la equidad de género. No solo se resalta su valor al preguntar en inglés sino su agudeza al hacer una pregunta crítica.” (NC 3.1, párr. 1, Visita de campo 10/05/2019). La figura 8 captura el momento en que Juan Diego toma la palabra y matiza una charla inspiracional con un cuestionamiento social.

Su intervención ilustra la trama del relato de Juan Diego: *él forma e informa su voz para transformar colectivamente las carencias de su entorno*. Cuando Juan Diego toma el micrófono le

da forma a su voz, tanto al articular sus inquietudes como al hacerlo en otro idioma y frente a muchas personas. La naturaleza indagadora de su intervención no solo hace que su voz sea formada sino informada en términos de cómo son las relaciones de poder y de género en un entorno institucional para él desconocido como la NASA. Al tiempo que su voz se forma e informa, esta aborda una problemática de la que se ha hablado en clase y ha sido reconocida como una carencia en el contexto colombiano: la equidad de género. Si bien su pregunta por sí sola no genera cambios visibles, esta hace parte de una serie de acciones que los estudiantes han planteado en clase para promover soluciones locales a problemas globales; una de estas acciones es promover consciencia. Su pregunta es su forma de despertar consciencia; al formular este interrogante, Juan Diego está tomando su voz para contribuir a la transformación colectiva de la inequidad de género, una de las tantas carencias de su contexto.

Juan Diego describe este tipo de agenciamiento en estas palabras:

> Juan Diego: Yo creo que tomar el liderazgo es el papel principal para empezar a solucionar el problema, empezar a decir : necesitamos solucionar esto… el ser consciente de que tú puedes estar con tus compañeros y de hecho, una persona que también fue muy líder, que es amigo y compañero mío que se llama [nombre del compañero]… él me ayudó mucho en el sentido de que nosotros somos los que debemos tomar el papel y poner las cartas en la mesa y asumir que nosotros como estudiantes somos quienes generamos o bloqueamos tal cosa.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 8, Marca de tiempo: 00:25:27)

Cuando Juan Diego afirma que “como estudiantes somos quienes generamos o bloqueamos tal cosa”, está denotando la facultad humana de plantear cursos de acción y *formar e informar su voz para transformar colectivamente las carencias de su entorno* como parte de lo que significa “tomar el liderazgo”. Bajo esta trama, la historia de Juan Diego está configurada de la siguiente manera (tabla 5):

Tabla 5

Estructura narrativa del relato de Juan Diego

Argumento	**Trama**	**Hilos narrativos**	**Unidades de Sentido y Unidades de Análisis**		**Coda**	**Categoría**
Lo que te conflictúa te activa (Siempre quise pistas de hotwheels; no las pude tener, pero mi imaginación volaba)	Juan Diego forma e informa su voz para transformar colectivamente las carencias de su entorno	Adversidad genitiva	Agenciar opuestos	Disposiciones	La adversidad como campo de cultivo para el liderazgo	El liderazgo como respuesta al conflicto construye paz
			Interdepender	Posiciones		
		Voz resolutiva	In-Formar la voz	Motivaciones	La voz como mediación transformadora del conflicto	
			Transformar con la voz	Participación		

Lo que te conflictúa te activa: "Siempre quise pistas de Hot Wheels; no las pude tener, pero mi imaginación volaba"

Juan Diego dedica gran parte de su relato a describir sucesos de su niñez con especial significación para él y particular relevancia para su liderazgo. Él describe las tardes a solas con sus hermanos en casa mientras su mamá trabajaba y cómo distribuían el tiempo entre tareas del colegio, oficios de la casa y juegos de la época. Al hablar de sus juegos, un objeto entra a habitar momentos de su experiencia:

> Juan Diego: A mí me encantaba un carrito que era una grúa y que fue el primer carro que tuve, de hecho, creo que todavía lo tengo. […] Yo cogía tejas, palos y hacía obstáculos y creaba pistas con las cosas que había en mi casa. Eso me encantaba demasiado hacerlo porque fomentaba mi imaginación y me gustaba ver el hecho de que tuviera que pasar por algo que realmente era difícil, pero lo pasaba y de he hecho ahoritica trato de hacerlo.

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 5, Marca de tiempo: 00:15:01)

Su grúa de plástico se embarcaba en la aventura de superar obstáculos hechos con tejas y palos. Aquellas improvisadas pistas de carreras podrían haber sido la envidia de los diseñadores de juguetes infantiles, incluidos los de Hot Wheels. El disfrute en el corazón del niño que Juan Diego fue no se basaba en lo sofisticado de las pistas ni en lo elaborado de la grúa; su gusto estaba en ver cómo el obstáculo "fomentaba [su] imaginación". Su capacidad imaginativa se activaba frente al conflicto de los obstáculos en la pista. En el resto de su historia, Juan Diego revela su disposición de movilizarse positivamente frente a la adversidad. En virtud de esta tendencia, el argumento de su historia se enuncia con la frase "*lo que te conflictúa te activa"*.

Juan Diego cierra su acotación arriba citada con la valoración de que le "gustaba ver el hecho de que tuviera que pasar por algo que realmente era difícil, pero lo pasaba". Esa misma

lógica de encontrar disfrute en superar algo difícil sería recurrente en su decurso vital y constituye el punto de partida en el cual Juan Diego rastrea su liderazgo:

> Juan Diego: Es un poco difícil responderte con exactitud, pero creo que el primer instante donde tomé el papel como líder fue el hecho de que mi papá se fuera de la casa antes de que yo naciera... Entonces el hecho de que yo creciera y tuviera la conciencia de… Oh, no tengo una figura masculina aparte de la de mi hermano, pero aún así mi hermano estaba estudiando, mi mamá estaba trabajando… Entonces el tomar el papel de líder desde mi familia, desde mi comunidad más pequeña que es mi núcleo familiar, fue el primer instante donde yo me convertí líder y dije: - ¡Wow! Aquí tengo que tomar un papel serio… de unir con mi familia y de hacer un equipo para poder salir adelante referente a todas las dificultades

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:36)

"Unir [la] familia", "hacer equipo", "salir adelante", "[crecer] y [tener] consciencia" son propósitos tocantes al liderazgo de Juan Diego, los cuales surgieron en respuesta a la carencia de una figura masculina en su hogar. Estas no son afortunadas reacciones involuntarias que llegaron a su vida por reflejo; más bien, son producto de un agenciamiento personal que le llevó a decir: "¡Wow! Aquí tengo que tomar un papel serio". Su "wow" revela choque y emoción; choque por reconocer la cruda realidad del abandono paternal, emoción por saber que tiene control sobre su respuesta ante tal adversidad. Juan Diego logró tomar su papel tan en serio que su liderazgo se caracteriza por su disposición de responder de manera resiliente a las dificultades, por un lado, y su participación para resolver asertivamente los conflictos por el otro. Estas dos características dan lugar a los hilos narrativos de esta historia, que serán desarrollados a continuación: *adversidad genitiva* y *voz resolutiva*.

Adversidad genitiva: "En su actitud de mamá y de liderazgo, siempre nos sacó adelante frente a las adversidades"

Juan Diego cita a su mamá con un referente para su propio liderazgo y resalta algunas características del agenciamiento personal de quien lidera:

> Juan Diego: asumir la responsabilidad de tener una familia sola como madre soltera y de crecer como madre soltera, de trabajar, de renunciar a sus sueños.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:19)

La aceptación de responsabilidades, la determinación hacia el trabajo e incluso la renuncia a los sueños son ejemplos de la disposición de la mamá de Juan Diego para responder de manera resiliente a los desafíos, que para su caso era el de ser madre soltera. Juan Diego plantea que son precisamente los conflictos que se suscitan en distintos momentos de su vida los que generan la ocasión para agenciar positivamente su liderazgo. Por esto se emplea la frase *adversidad genitiva* al caracterizar este primer hilo narrativo; el término genitivo alude a la capacidad de generar instancias de liderazgo.

Otro recuento en donde se evidencia la dificultad como generadora de oportunidades para el liderazgo es el de las tardes en casa después de la escuela:

> Juan Diego: Entonces, cuando yo era ya más consciente en cuarto o quinto, mi hermana era un poco más grande que yo, pero ella simplemente me decía qué hacer y yo le dije: - ¿Bueno, y por qué no hacemos algo para mejorar la casa? Porque es algo para nosotros y por nosotros, […] en ese momento no lo tomaba como un trabajo en equipo, pero ya que soy más consciente, puedo decir y analizar cómo el hecho de que yo y mi hermana cuadráramos y de que yo diera la iniciativa de - Bueno, vamos a hacer tareas o vamos a organizar la casa, era una actitud de liderazgo y que ahoritica mi hermana me lo reconoce.

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 3, Marca de tiempo: 00:07:27)

Su mamá se encontraba trabajando y estos niños debían resolver por su cuenta qué harían en la tarde para que, al regresar del trabajo, ella los encontrara con las tareas terminadas y la casa ordenada. Resolver esto solos era un desafío; así que Juan Diego encuentra en el trabajo en equipo la forma de aprovechar el tiempo. La iniciativa y los acuerdos para la distribución de tareas fueron muestras tempranas de liderazgo en Juan Diego y su hermana hoy en día lo reconoce. Juan Diego evalúa que fue precisamente su experiencia de hacer tareas por su cuenta lo que le permite en el presente ayudar a su sobrina pequeña con sus labores escolares:

> Juan Diego: Yo creo que las acciones más pequeñas y desde pequeño lo sentí, fue el hacer mis tareas solo puesto que ahoritica tengo mi… mi sobrina. Gracias a Dios le podemos ayudar.

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 2, Marca de tiempo: 00:04:41)

Esta disposición a tomar acción para cambiar el estado de las cosas de modo que estas lleguen a ser contraria a lo que han sido históricamente recibe el nombre de *agenciar opuestos* y constituye la primera unidad de sentido en la historia de Juan Diego. Se emplea el término "opuestos" ya que los hallazgos indican que el propósito del agenciamiento del liderazgo es romper con lo tradicional, con lo que ha prevalecido, con la norma. Este aspecto de su liderazgo también es rastreado en su mamá cuando Juan Diego cuenta que:

> Juan Diego: Como a ella la habían tratado mal, ella no lo hizo con nosotros, ella hizo todo lo contrario.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 1, Marca de tiempo: 00:02:51)

Decidir hacer todo lo contrario a lo que hicieron con él o decidir hacer algo para que las circunstancias sean lo opuesto de lo que son en un momento de adversidad es lo que en la historia

de Juan Diego se denomina *agenciar opuestos*. Generar presencia de su liderazgo ante la ausencia de un papá, poner en orden las tareas escolares cuando no había quien pusiera orden en casa después de la escuela y acompañarse con sus hermanos frente a la soledad de las tardes, son algunos ejemplos del agenciamiento de opuestos por parte de Juan Diego. Otro ejemplo es su esfuerzo por contrarrestar los prejuicios machistas de su cultura familiar y local:

> Juan Diego: En las épocas pasadas, bueno, la mujer hace esto, el hombre hace esto y es algo que yo también vi reflejado en mi niñez, porque yo hacía cosas que en su momento eran de niñas, pero en realidad es algo que todo el mundo puede hacer: cocinar, lavar, planchar.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:19)

Juan Diego depone el discurso sexista que asigna tareas del hogar como responsabilidades femeninas. Su oposición no es solo desde las palabras sino desde la acción. Esta postura impregna de sentido su pregunta sobre la equidad de género en el evento en el planetario referido al principio de esta sección y confirma su agenciamiento de opuestos. Otro caso en el que se hizo evidente esta unidad de sentido fue en su vinculación laboral informal para aportar económicamente en su casa frente a la escasez que su familia afronta a partir de la enfermedad de su mamá:

> Juan Diego: Cuando mi mamá se enfermó y estuvo sin trabajo, eso fue hace poco, fue un golpe duro porque pues teníamos que suplir muchas necesidades. […] Yo como menor de edad, conseguir trabajo… fue un golpe duro. Pero por mis conocimientos de inglés y por mi fe pude conseguir un trabajo.

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 5, Marca de tiempo: 00:16:42)

En su condición de menor de edad y frente a sus compromisos como estudiante, la tarea de conseguir un empleo y contribuir al sustento de su familia es una labor desafiante. Al mismo

tiempo, ver a su mamá, su referente de tenacidad, padecer una enfermedad es apenas descriptible como “un golpe duro”. Juan Diego continúa:

> Juan Diego: Ella tiene una enfermedad de raíz y es crónica que es artritis reumática. Y a partir de esa artritis pues surgieron nuevas enfermedades que la afectan mucho y la deterioran.

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 6, Marca de tiempo: 00:18:03)

El nivel de afectación y deterioro en la salud de la mamá de Juan Diego es tal que no puede continuar trabajando. Más adelante, Juan Diego narra cómo se vale de sus conocimientos en inglés como capital simbólico para emplearse en un centro de atención telefónica bilingüe a fin de apoyar en los gastos de su casa:

> Juan Diego: Cuando yo vi eso, yo dije bueno, tengo que ser inteligente en lo que yo debo trabajar. Entonces el año pasado yo… mi profesor de tecnología en ese momento necesitaba gente que le ayudara y yo le dije: -Yo necesito trabajo, la verdad. Y era para un call center, en el momento era en español, después fue en inglés y fue un reto que me encantó […] yo ya estaba hablando con otras personas en inglés, y de hecho necesitaba mucha ayuda y todavía estoy formándolo porque pues el inglés todavía está en formación

(Entrevista 3.2, Juan Diego, p. 4, Marca de tiempo: 00:15:36)

Mientras sorteaba la crisis económica de su hogar empleándose como operador telefónico en español e inglés, Juan Diego llega a un punto de quiebre en su relato al decir que “necesitaba mucha ayuda”. Su necesidad de ayuda y el reconocimiento de esta traen su relato a la segunda unidad de sentido: la necesidad de *interdepender*.

Por definición, el liderazgo distribuido no es propiedad de una persona sino facultad de un grupo. En el marco de la actividad compartida surgen relaciones de interdependencia en donde todos los miembros cuentan con la participación del otro. Juan Diego experimenta tal

interdependencia frente a la enfermedad de su mamá y la responsabilidad temprana de aportar con dinero para un hogar:

> Juan Diego: Si hablamos humanamente podemos decir necesito ayuda, necesito ayuda en tal cosa, porque como líder también, pues a veces nos cansamos y no está mal pedir ayuda a los que realmente son nuestro equipo

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 6, Marca de tiempo: 00:19:20)

Juan Diego reflexiona sobre el acto de pedir ayuda y muestra cómo este se sostiene sobre la creencia de que solicitar apoyo es parte de ser equipo y que reconocerse vulnerable es parte de ser líder. Su reflexión permite caracterizar su liderazgo por su motivación hacia la interdependencia, recordando que motivación alude a sistemas de creencias y cursos de acción (Vaughn, 2018). En otras palabras, liderazgo distribuido es sinónimo de interdependencia agentiva. En el relato de Juan Diego, tal interdependencia agentiva es gestada en el contexto de los conflictos y carencias que la vida le plantea. Por tanto, la primera coda de su historia muestra *la adversidad como campo de cultivo para el liderazgo*. El hilo narrativo de la adversidad genitiva revela que las situaciones adversas son generadoras de agenciamiento e interdependencia.

En otra ocasión, Juan Diego reflexionó sobre estas dos unidades de sentido aplicadas al contexto de la escuela:

> Juan Diego: Ese es el papel principal para mí y es uno de los más importantes frente al trabajo en equipo: la ayuda de los profesores. […] Nosotros como líderes también necesitamos pedir ayuda, necesitamos saber y alimentarnos de lo que vamos a solucionar. Entonces el papel de liderazgo y el de los profesores que también nos motivan a ser líderes, es no ser autosuficientes sino complementarnos entre todos, hablando de la comunidad del colegio.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 8, Marca de tiempo: 00:25:27)

Juan Diego reitera que para agenciar cambios es preciso trabajar en equipo y saber pedir ayuda, es decir, *interdepender*. En la mitad de su reflexión, él menciona la necesidad de "saber y alimentarnos de lo que vamos a solucionar". Esto se refiere al proceso participativo de estudiar y aprender a fin de estar facultados para la resolución de problemas particulares. Sobre este proceso versa la siguiente sección bajo la noción de *voz resolutiva*.

Voz resolutiva: "Nosotros como estudiantes también tenemos que saber cosas legales porque una comunidad escolar es una comunidad política"

El dos de octubre de 2016 se llevó a las urnas el plebiscito de los Acuerdos de Paz que Colombia había negociado durante los Diálogos de la Habana con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). En aquellos comicios, el NO ganó con un 50,2% de los votos (Registraduría Nacional del Estado Civil, 2016). "El resultado fue sorpresivo para los muchos observadores nacionales e internacionales que consideraban el voto «por la paz» como la opción obvia" (Basset, 2018, p. 241); también lo fue para Juan Diego:

> Juan Diego: Nosotros pasamos por el proceso de paz. Recuerdo tanto que en séptimo nos preguntaron: - Sí o No, a la paz- y ganó el sí [en la escuela] y nosotros quedamos: ¡wow! Entonces hicimos un proyecto de investigación… nos preguntamos ¿por qué en realidad los del curso dijimos que Sí a la paz y el país dijo No a la paz?... Entonces el hecho de investigar y hacer un análisis más profundo en cuánto al Proceso de Paz, frente a la Jurisdicción Especial para la Paz ya en décimo y once, a las relaciones en el colegio, a saber que tenemos que tener una consideración que tenemos que saber hablar si hay algún problema, a resolver ese problema.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 6, Marca de tiempo: 00:20:29)

Su escuela desarrolló una versión institucional del plebiscito por la paz en el cual ganó el sí. La sorpresa generalizada frente a los resultados de aquel dos de octubre fue capitalizada por la profesora de sociales para proponer "un análisis más profundo en cuánto al proceso de paz [y] la Jurisdicción Especial para la Paz" con el fin de comprender mejor la discrepancia entre el simulacro democrático del colegio y el ejercicio de votación en la nación. Al tiempo que se suscitó un diálogo entre los estudiantes y se promovió su capacidad investigativa, esta experiencia pedagógica generó en Juan Diego la consciencia de que es necesario "tener una consideración" y "saber hablar si hay algún problema". Lo que Juan Diego está diciendo es que a partir de este episodio en séptimo grado, él comprendió que ante el conflicto y los desacuerdos es necesario formar un criterio, lo que él llama "una consideración", y articularlo frente a la comunidad implicada, por eso dice "saber hablar". Solo entonces se puede aportar a la construcción de paz mediante la resolución dialógica de los conflictos, es decir, con la mediación de la voz. Esta observación da lugar al hilo narrativo denominado *voz resolutiva.*

Basado en el trabajo de Egneström (1995), el presente trabajo define la voz como la acción agentiva de participar en un sistema de actividad, empleando el lenguaje como artefacto cultural para mediar dicha participación. La voz juega un papel habilitador del liderazgo en tanto este último es participación concertiva y la primera es mediadora de participación. La participación de Juan Diego en la construcción de paz en su escuela está mediada por su voz, la cual está siendo formada e informada para responder al conflicto de manera resolutiva. Esta posición consolida la categoría que emerge de la actual narrativa: *el liderazgo como respuesta al conflicto construye paz*. Juan Diego aporta a la paz cuando aborda los desacuerdos en aras de resolverlos, mediante la toma de voz y el agenciamiento del liderazgo. El siguiente episodio ilustra este hallazgo:

> Juan Diego: El coordinador a veces nos decía: - ¿Usted fuma o por qué tiene el cabello largo? - Y nosotros: - ¿Pero eso qué tiene que ver? (risas) Entonces es como el hecho de que a uno lo juzgan y creen o suponen saber lo que uno es. […] Estaba mal y nosotros lo seguíamos viendo desde séptimo, pero en séptimo yo no entendía pues porque todavía necesitaba saber.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 4, Marca de tiempo: 00:11:23)

Estando en grado séptimo, Juan Diego y algunos de sus compañeros se dejaron crecer el cabello. El manual de convivencia de su escuela establecía que los hombres debían mantener el cabello corto. Al respecto Juan Diego cuestiona:

> Juan Diego: ¿Por qué está mal tener el cabello largo?, de hecho, yo tenía el cabello largo y lo tuve largo, entonces ¿por qué decir que el cabello largo está mal? ¿Porque eso qué tiene que ver con que seas hombre o seas buen estudiante? (risas).

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 4, Marca de tiempo: 00:11:23)

El coordinador de disciplina instaba a los estudiantes a cumplir con lo consignado en el manual de convivencia escolar. Juan Diego evaluó esta situación como una forma de violencia simbólica y estructural que vulneraba su derecho y el de sus compañeros al libre desarrollo de la personalidad:

> Juan Diego: Nos llevó a que todos los líderes del consejo estudiantil dijéramos: - Bueno, esto está mal, el desarrollo a la personalidad está vulnerado; estas reglamentarias están mal- Nos llevó, digo, porque fue en general, los representantes de cursos en general. Nos llevó a ser voces de todos los cursos y de todo el colegio y esas voces las representamos.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 4, Marca de tiempo: 00:13:13)

Juan Diego y sus compañeros experimentan una forma de violencia invisible (Galtung, 1969, 2016) en su entorno escolar. Esto los "llevó a ser voces de todos los cursos y de todo el

colegio" como muestra del agenciamiento de su liderazgo. Al articular su voz y al representar la voz de otros estudiantes para sostener un diálogo con el gobierno escolar en torno a la pertinencia de algunas de sus normas, Juan Diego y sus compañeros están aportando a la construcción de paz en su colegio. Esta reacción confirma que *el liderazgo como respuesta al conflicto construye paz*. Responder al desacuerdo con el agenciamiento del liderazgo involucra la toma de voz. Juan Diego descubre que esa toma de voz no es un acto aislado sino un proceso de encontrar su voz, darle forma y sustentarla con información y criterios legitimables. La unidad de sentido empleada para denotar este proceso en la historia de Juan Diego es *In-Formar la voz*. Esta elección de palabras surge de la reflexión que realiza Juan Diego respecto a las prohibiciones que él y sus compañeros consideraban improcedentes dentro del manual de convivencia:

> Juan Diego: Estaba mal y nosotros lo seguíamos viendo desde séptimo, pero en séptimo yo no entendía pues porque todavía necesitaba saber. Entonces pues algo que yo aprendí también con el tiempo es que: sí, hay que aprender a hablar, pero yo también tengo que informarme de lo que voy a hablar, porque si no sé, ¿entonces es cómo? Pero ¿qué vas a hacer?

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 4, Marca de tiempo: 00:11:23)

Juan Diego afirma que el proceso de toma de voz es doble: "hay que aprender a hablar" y, más aún, hay "que informar[se] de lo que [se va] a hablar". Para significar este doble proceso, este capítulo toma la licencia lingüística de acuñar el término "*in-formar*". Esta palabra busca capturar el doble desafío en el liderazgo para la toma de voz, darle forma e informarla; al tiempo que reconocer el matiz político de tal agenciamiento, es decir, la forma que toma la voz está ajustada por la acústica política del entorno. La voz de Juan Diego está siendo formada e informada para participar en su sistema de actividad que es la escuela, la cual él describe como "una comunidad política relativamente pequeña" (Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 8, Marca de tiempo: 00:25:27). Es

política en tanto existe un sistema de gobierno basado en unos ideales y articulado en unas relaciones de poder, una formulación de objetivos y una toma de decisiones y cursos de acción. La participación de Juan Diego en dicha comunidad política supone el proceso de *in-formar su voz*.

El proceso de *in-formar su voz* tiene como motor teleológico la generación de cambios en su entorno, es decir, *transformar con la voz*. Esta última unidad de sentido se pone de relieve al preguntarle a Juan Diego sobre experiencias recientes de liderazgo. Él relata:

> Juan Diego: Bueno, otro ejemplo es que nuestro colegio se basaba en la ciencia y la tecnología, pero no había internet en los salones de tecnología o no había computadores para todos. Entonces la pregunta era: ¿por qué el PEI está enfocado en la ciencia y la tecnología y no tenemos ni siquiera un computador funcionando?

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 5, Marca de tiempo: 00:14:10)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI[4]) de la escuela de Juan Diego apunta al desarrollo de la ciencia y la tecnología como pilares de la formación de los estudiantes. Juan Diego y sus compañeros identifican una brecha entre los objetivos del PEI y la infraestructura de la escuela: se apunta a la ciencia, pero no hay laboratorios; se enfoca en la tecnología pero no hay computadores suficientes y los pocos que hay no cuentan con acceso a internet. La aguda observación de Juan Diego no busca desdecir de los limitados recursos educativos con que cuenta la escuela; tampoco se empeña en una campaña económica para garantizar una mejor plata física y una amplia infraestructura tecnológica. Su cuestionamiento atañe a la desatención hacia aquello en lo que los

[4] Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, "todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio." Ministerio de Educación Nacional (1994)

estudiantes se destacan, resultante en la desconexión entre el PEI y los intereses propios de los estudiantes:

> Juan Diego: Y era, era… sorprendente porque pues mi colegio es muy reconocido por las artes, pues que hay un proyecto que se llama Filarmónica en el colegio., eh… Pues mi colegio lo tenía y yo era un beneficiario de este proyecto, y por tal proyecto yo amé la música y estoy en formación en música por ese colegio. […] Tres niños del colegio fueron campeones nacionales en los Juegos Panamericanos. […] Entonces, ¿por qué no le daban prioridad a lo que realmente los estudiantes eran buenos? Y no estamos diciendo que eh… pues despreciemos las ciencias y las tecnologías porque pues al cabo es por lo que hoy estamos hablando aquí tú y yo, eh… Pero, pero tenemos que ver también el hecho de que los estudiantes lo pedían y los estudiantes lo sentían frente a lo que nos formaban…

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 5, Marca de tiempo: 00:14:10)

El deporte y la música ocupan un lugar especial en la lista de prioridades y en el cuadro de desempeño de los estudiantes; no obstante, parecieran no ser materias dignas de sentarse en el podio del PEI. Cuando se decidió la jerarquía de áreas del conocimiento escolar, deporte y música debieron haber llegado tarde:

> Juan Diego: Y cuando llegamos a décimo y once que son las especialidades que era: economía o ciencias, decíamos: -Estas materias las dan por enseñar- Y de hecho legalmente teníamos que ver mínimo una hora de artes diaria, pero nos las tenían arrebatadas.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 5, Marca de tiempo: 00:15:51)

La voz de Juan Diego es propositiva; él no ofrece una voz de anarquía que elimine el lugar de la ciencia y la tecnología en la vida y en la formación. Él ofrece *una voz transformadora* que si bien cuestiona "¿por qué no le daban prioridad a lo que realmente los estudiantes eran buenos?" también invita a hacer un lugar donde habite lo que "los estudiantes […] pedían y los estudiantes […] sentían frente a lo que [l]os formaban". Su voz es transformadora las propias estructuras

políticas de la escuela al reclamar un lugar para las voces de los demás estudiantes, entendiendo voz como la plantea Thomson (2011) en términos de procesos de participación individual y colectiva que permiten a los actores, especialmente a los estudiantes, expresarse y tener acceso a la toma de decisión y acción en torno a su propia educación. Esta es la última coda en el relato de Juan Diego: *La voz como mediación transformadora del conflicto*.

La transformación a la que Juan Diego apunta con su voz es factible y necesaria. Factible en tanto no espera cambiar el presupuesto del gobierno para la ciencia y la tecnología en las escuelas públicas de un día para otro. Necesaria porque lo que sí quiere cambiar es el PEI y la mentalidad de los estudiantes hacia su propio futuro:

> Juan Diego: De hecho todavía estamos luchando y compañeros con los que aún hablo de décimo el año pasado, que ahora son de once, siguen luchando para cambiar el PEI y luchando para poder cambiar la mentalidad que nosotros tenemos hacia el futuro.

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 5, Marca de tiempo: 00:15:51)

Este trasegar por la historia de Juan Diego muestra que su liderazgo se caracteriza por ser una respuesta resolutiva al conflicto, la dificultad y la carencia. Tal respuesta agentiva aporta a la construcción de paz y valora la adversidad como campo de cultivo para el liderazgo. Su historia resalta interacciones marcadas por el agenciamiento de opuestos, es decir, la acciones para cambiar el status quo, y la interdependencia. Las mediaciones en su liderazgo toman lugar a través de la voz resolutiva, aquella que se forma e informa deliberadamente para resolver los desacuerdos. En cuanto a sus propósitos, la transformación de las estructuras generadoras de conflicto se posiciona como el motor de su toma de voz y agenciamiento de cursos de acción.

Kewin: El liderazgo construye paz quitándole gente a la guerra

Con precisión casi quirúrgica, Kewin se retrató a sí mismo de exactamente la misma manera en su primera y en su última intervención al ser entrevistado; él se describió como un líder en formación orientado hacia lo político, entendiendo esto último como el trabajo en función del bienestar público. Sus palabras de apertura fueron:

> Kewin: Pues yo primero me veo como alguien que se está formando apenas. […] Yo le apunto a un liderazgo hacia mi comunidad y creo firmemente en un liderazgo político, y yo creo que me estoy formando con ese objetivo.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 1, Marca de tiempo: 00:01:00)

Sus palabras de cierre revelan una inusual sincronicidad lingüística:

> Kewin: Como te dije me estoy formando, quiero seguir en eso. […] Me gusta lo público, hay que luchar por las cosas públicas, las cosas públicas tienen que ser de calidad, cuando digo: hay que luchar por lo público, me refiero en general al servicio público, a dar un servicio público bueno a la gente en cualquier lugar… […] Ahorita estoy pensando en hacer una maestría justamente en Políticas Públicas.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 12, Marca de tiempo: 00:42:16)

El estado de formación y el carácter político de su liderazgo fueron la cremallera discursiva con la que Kewin abrió y cerró su relato. Esta elección de palabras y su notoria repetición apuntan al destino del liderazgo de Kewin. Él busca un liderazgo que influya positivamente en la vida de las personas y sus comunidades independientemente del rumbo particular que tome su vida y su desarrollo profesional. Kewin afirmó:

> Kewin: Si yo te digo voy a hacer: esto, esto y esto yo te mentiría ahorita mismo, te estaría mintiendo. Se me quedó algo que me dice Paula y es que influya… que influya desde la posición en que este y también cambie.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 12, Marca de tiempo: 00:42:16)

La Paula a la que se refiere es una lideresa afrodescendiente y exministra de cultura en Colombia, quien trabaja empoderando líderes comunitarios y sostuvo una capacitación con los estudiantes del programa de inglés y liderazgo al que pertenece Kewin. El norte que propone Paula de influir en función del cambio sin importar la posición en la que se encuentre es también el propósito del liderazgo de Kewin y la razón por la que se forma. Él subraya el proceso formativo de su liderazgo y evoca las palabras del escritor argentino Julio Cortázar diciendo:

> Kewin: Yo escuché a Cortázar por ahí en una entrevista donde él decía que escribía y que lo que escribía le parecía tremendamente malo, entonces todo eso mejor que se quemó, mejor que se botó hasta el punto donde fue bueno, dice él. Yo sé que seguramente es muy difícil y que obviamente yo no soy un Cortázar o que seguramente no va a ser perfecto nada. Pero… primero sí, estoy en eso, quiero formarme bien y trato de hacer las cosas de la mejor manera.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 12, Marca de tiempo: 00:42:16)

Con palabras humildes y al tiempo brillantes, Kewin hace una metáfora cortaziana para expresar cómo su liderazgo se está formando y puliendo cada día. Sobre esto trata su relato, sobre cómo se forma y hacia dónde apunta su liderazgo, el cual se refina constantemente como se refina el petróleo en su natal Orito, en el corazón amazónico del Putumayo, al suroeste colombiano. En varias ocasiones, Kewin alimenta su relato dando una contextualización sociohistórica de la realidad propia del municipio donde nació:

> Kewin: Porque yo creo que, en Putumayo, si es que hay clase media será por la coca, por Ecopetrol y los que trabajan para el estado entonces el ambiente es algo así.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 7, Marca de tiempo: 00:19:23)

Orito se constituyó en un municipio a partir de la explotación petrolera de su territorio en la década del 60. Las maquinarias y los campamentos fueron generando una compleja dinámica de desplazamiento de comunidades indígenas y migración de otras comunidades provenientes de distintas regiones del país (Devia, 2004). El auge petrolero de la región, la desatención histórica del Amazonas colombiano y los intrincados fenómenos de narcotráfico y conflicto armado, normalizaron distintas formas de violencia y revistieron de desigualdad este municipio. Por eso Kewin habla de Ecopetrol y la coca en el fragmento anterior. En cuanto a la violencia, Kewin refiere que su papá murió en manos de grupos armados antes de que él naciera. También narra varios momentos en donde tuvo que salir corriendo junto con sus amigos porque personas armadas se estaban enfrentando o los estaban intimidando.

Comprender la caracterización que ofrece Kewin de su lugar de origen es esencial para captar la potencia y la significación de su relato, el cual está sintetizado la tabla 6:

Tabla 6

Estructura narrativa del relato de Kewin

Argumento	**Trama**	**Hilos narrativos**	**Unidades de Sentido y Unidades de Análisis**		**Coda**	**Categoría**
Influir para dejar fluir (“Mi destino era quedarme en Orito para siempre, no ir a la universidad. [...] Entonces me salvó de eso, de quedarme toda la vida ahí estancado”)	Kewin fue salvado de una vida de estancamiento y sin agencia gracias a quienes han influido en él; ahora busca influir para que otros puedan fluir	Principio A-Fines	Afinidad	Motivaciones	Sin afinidad ni iniciativa puede haber actividad, pero nunca liderazgo.	El liderazgo construye paz quitándole gente a la guerra
			Iniciativa	Disposiciones		
		Dar la Voz y no la Espalda	La Violencia del Silencio	Posiciones	La voz construye paz, la ausencia de voz revela violencia	
			La Paz del Diálogo	Participación		

Influir para dejar fluir: "Mi destino era quedarme en Orito para siempre, no ir a la universidad. [...] Entonces me salvó de eso, de quedarme toda la vida ahí estancado"

Al preguntarle dónde se empieza a forjar su visión de liderazgo y, específicamente, su énfasis en la necesidad de formarse a nivel académico y humano, Kewin recuenta la historia de su mamá:

> Kewin: Mamá no estudió, pero ella es una emprendedora de la vida. Mi mamá se fue de la casa cuando era jovencita, era una niña y se fue de la casa, se fue a trabajar, tenía como 12 años. Tenía problemas en la casa, pero ella tomo la decisión de irse, con toda su convicción se fue… se fue de una vereda a un pueblo, a hacer de todo: a trabajar en casas, a hacer aseos… y después tuvo tres hijos. Y yo creo que lo principal está ahí… ver eso, y yo analizo a mi mamá y me parece que es una berraca, se fue de la casa… y yo creo que la chispa que yo tengo de ver cosas nuevas, de ver qué puedo hacer viene de ahí. Yo creo que en parte eso se lo herede a ella… porque ella es así, ella termina una cosa y ya quiere hacer otra.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 3, Marca de tiempo: 00:08:39)

La vida de su mamá fluyó en medio de dificultades familiares, desafíos económicos y retos personales. Fluyó de una vereda a un pueblo, de un oficio a otro y de la soledad de una niña a la compañía de tres hijos. Su vida no solo fluye, también influye. Ha influido en Kewin para hacerlo fluir: "yo creo que la chispa que yo tengo de ver cosas nuevas, de ver qué puedo hacer viene de ahí." *Influir para dejar fluir* ha sido el argumento en la historia de la mamá de Kewin y también lo es en la de él. Ella no deja fluir:

> Kewin: Ella ahorita anda con el cuento de hacer parte de una fundación de mejoramiento de condiciones de vida para la gente de escasos recursos.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 5, Marca de tiempo: 00:14:46)

Él tampoco:

> Kewin: Mi destino era quedarme en Orito para siempre, no ir a la universidad, ya trabajaba porque tenía otro amigo: Iván, y con él vendíamos [boletos de lotería], nos íbamos de casa en casa vendiendo [boletos de lotería], entonces ya trabajaba. También trabajé en una vidriería, después del colegio. En la vidriería también soldaban cosas, entonces aprendí a coger la pulidora y tenía que arreglar lo que ellos soldaban. Entonces me salvó de eso, de quedarme toda la vida ahí estancado. Es que yo creo que pude decidir, en algún momento tuve un grado de decisión que antes no había visto.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 3, Marca de tiempo: 00:10:48)

Kewin considera que, de no ser por las influencias positivas que recibió, el decurso natural de su historia era quedarse en Orito sin acceder a la formación profesional que ofrece la educación superior. En lugar de fluir, él se habría quedado "toda la vida ahí estancado". En su relato, el factor habilitador de la transición entre el estancamiento y el flujo es la capacidad de agencia, dicho en sus palabras: el "grado de decisión que antes no había visto". Fueron las influencias en su vida las que le permitieron ver y reclamar su capacidad de decisión, o su facultad de agencia. Esta observación suscita un cuestionamiento a la visión habitual de la influencia en términos de persuasión, recurrente en la literatura sobre liderazgo (Vázquez et al., 2014), y más bien invita a entenderla como el fomento de la agencia personal. Este hallazgo en el relato de Kewin alimenta la noción de influencia dentro de la perspectiva distribuida del liderazgo; influir en otros es fomentar que las personas piensen y decidan, no decirles qué pensar no cómo decidir.

Para Kewin, quedarse en Orito aún es una opción, pero ya no es la única. Ahora él reclama su agencia y elige formarse de manera integral como parte de un proyecto personal que le permita influir en otros para que ellos también ejerzan su agencia y puedan fluir. Así se constituye la trama de su narrativa: *Kewin fue salvado de una vida de estancamiento y sin agencia gracias a quienes han influido en él; ahora busca influir para que otros puedan fluir*.

El componente de ser rescatado o “salvado” de una vida sin agencia surge de sus propias palabras:

> Kewin: Además, la influencia de mis dos amigos fue muy importante… Pero además yo cogí unos libros desde que estaba en octavo, no sé cómo, fui muy de buenas y le agarré gusto a la lectura, y empecé a leer algunos libros y yo creo que esos libros me salvaron. Leía Sangre de Campeón y todos los libros de Carlos Cuauhtémoc Sánchez y muchas cosas más y trataba de entenderlos. Me leí El Mundo de Sofía también cuando estaba como en décimo entonces yo creo que eso me salvó.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 3, Marca de tiempo: 00:08:39)

La vida de su mamá, el mensaje de los libros y la presencia de sus dos entrañables amigos fueron la influencia que despertó su consciencia hacia su propia capacidad de agencia. Indagando sobre las experiencias vividas con sus dos amigos, se empiezan a vislumbrar los dos hilos narrativos que urden la historia de Kewin: *Principios A-Fines* y *Dar la voz, no la espalda*, los cuales serán desplegados en las siguientes secciones.

Principios A-Fines: “Cuando estaba en el colegio, tenía dos amigos. [...] Resulta que encontré afinidad con ellos y empecé a hacer cosas con ellos”

Actualmente, sus dos amigos “hacen cosas geniales, uno tiene un proyecto en Orito, es una ONG para jóvenes, y el otro está en Popayán emprendiendo en el sector financiero” (Entrevista 4.1, Kewin, p. 1, Marca de tiempo: 00:02:35). Cuando ellos y Kewin estaban en octavo grado en la escuela y tenían alrededor de 14 años, coincidieron en sus intereses y emprendieron un proyecto juntos:

> Kewin: Resulta que, no sé, encontré afinidad con ellos y empecé a hacer cosas con ellos, y yo creo que fue básicamente ahí. Queríamos emprender, hacer alguna cosa, creímos que sería una buena idea crear un videojuego y que ese videojuego debería tener una base, entonces creímos que sería buena idea escribir un libro.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 1, Marca de tiempo: 00:01:21)

Al pedirle rastrear de manera práctica una experiencia que representara los inicios de su liderazgo, Kewin se traslada a los días de escuela en Orito en donde estrechó lazos y emprendió el proyecto de un video juego y un libro junto con dos amigos. Su frase "encontré afinidad con ellos y empecé a hacer cosas" informa la nominación del primer hilo narrativo en su historia: "*Principios A-Fines*". Este juego de palabras busca representar dos características del liderazgo de Kewin, evidentes en la progresión de su relato y codificadas en su frase arriba citada: la afinidad y la iniciativa. Cuando Kewin dice "encontré afinidad" se refiere la proximidad entre sus ideales, valores e intereses, es decir en sus principios y los sus amigos. En ese sentido, *Principios A-Fines* se debe entender en su lectura literal: *principios afines*; principios personales que guardan afinidad con los de otras personas y generan cercanía relacional.

De otra parte, cuando Kewin afirma "empe[zamos] a hacer cosas", está denotando la resolución conjunta de desarrollar proyectos desde el "principio" hasta el "fin", aunque no siempre se llegué al final propuesto. Es así como la licencia ortográfica de *Principios A-Fines* no solo habla de la *afinidad* sino también de la *iniciativa*; ambas serán las unidades de sentido propias de este primer hilo narrativo. La afinidad tiene que ver con las motivaciones mientras que la iniciativa con las disposiciones. Respecto a la unidad de análisis de las motivaciones, cabe resaltar que cuando hay sistemas de creencias coincidentes, se trazan cursos de acción compartidos. En cuanto a la unidad de análisis de las disposiciones, la iniciativa surge al hacer una valoración de los recursos

disponibles y los propósitos que se quiere alcanzar; entonces, las personas se movilizan para poner en juego sus recursos y/o conseguir unos nuevos que permitan el alcance de tales propósitos. Así se evidencia en el relato de Kewin acerca del proyecto del video juego y el libro:

> Kewin: El videojuego era una cosa así como, bueno, primero desde el libro que era la base; en el libro había un superhéroe. Él tenía que completar en el juego varias misiones, tenía que llevar a cabo varias misiones para rescatar a un grupo de gente, pasaban muchas cosas. El superhéroe tenía varias características, un uniforme, armamento, poderes, cosas así…

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 2, Marca de tiempo: 00:04:05)

Su interés común en los video juegos, los libros y las historias los llevó a empezar a construir el mundo de un superhéroe. Fue la *afinidad* la que determinó quiénes participaban en este proyecto:

> Daniel: ¿Alguien del colegio sabía de este proyecto que ustedes hacían?
>
> Kewin: Creo que muy poca gente… de pronto algunos amigos cercanos, pero no se interesaban en la cosa.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 3, Marca de tiempo: 00:08:11)

La *afinidad* no fue solo entre ellos y el proyecto, también fue hacia labores específicas dentro del mismo:

> Kewin: [uno de mis amigos] tenía ciertas habilidades; él tiene ciertos problemas con la vista, pero él es durísimo para el diseño, entonces él era el que hacía el logo. Él era el que se iba ingeniando las gráficas del videojuego y todo esto. Entonces yo escribía porque a mí me gustaba leer; de vez en cuando leía poesía en el colegio o hacía cosas de ese tipo. Entonces yo era el que tenía que estar escribiendo. Era más o menos así, de acuerdo con tu perfil, tus habilidades.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 4, Marca de tiempo: 00:08:49)

La *afinidad* entre estos tres amigos se vio eficientemente complementada por su *iniciativa*, lo cual robusteció el proyecto del video juego y el libro y elevándolo a un emprendimiento:

> Juan Diego: Hicimos un contrato como de una empresa, registrada en ningún lugar obviamente, pero hicimos un contrato (risas). Entonces decía: Socio no sé qué. Hasta hicimos la planta; conseguimos una mesa, hicimos unas mesas. Nos conseguimos un computador prestado para la organización. Para lo de la mesa, el escritorio, nos conseguimos una cortadora, compramos la madera (risas). Mejor dicho, hacíamos de todo.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 2, Marca de tiempo: 00:05:05)

Uno de sus amigos puso la casa, el otro consiguió el computador, Kewin redactó el contrato, y entre todos fabricaron la mesa. La *iniciativa* consigue lo que la afinidad no alcanza. La casa estaba dispuesta, el contrato firmado, el computador conectado y la mesa ensamblada. Todos agenciaron su liderazgo para aportar de manera práctica al proyecto y suplir las necesidades de este. Kewin lo explica así:

> Kewin: Tocaba hacer de todo porque había que ahorrar dinero; no se podía gastar mucho.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 3, Marca de tiempo: 00:06:11)

Al tener *iniciativa*, la falta de recursos los hizo más recursivos. La *afinidad* entrelazada con la *iniciativa* no solo transformó una idea en una actividad, sino que convirtió tal actividad en toda una experiencia de liderazgo. Así se llega a la coda de este primer hilo narrativo: *sin afinidad ni iniciativa puede haber actividad, pero nunca liderazgo.* Las personas pueden participar en una práctica particular sin que esta atraviese sus motivaciones, es decir sin que haya afinidad. También pueden actuar sin haber tomado la iniciativa y sin evaluar sus recursos simbólicos o cómo la

actividad se conecta con sus propósitos trascendentes. En tales casos hay actividad, pero no se presenta un ejercicio agentivo del liderazgo. Kewin lo explica así:

> Kewin: Para mí el liderazgo tiene que ver con iniciativa; o sea, sin iniciativa yo creo que no hay liderazgo, porque sin iniciativa a veces a duras penas alcanza para funcionar, a duras penas funcionamos.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 4, Marca de tiempo: 00:10:10)

Para Kewin, la iniciativa marca la diferencia entre "funcionar" y "liderar", o mejor, entre la sola actividad y el propio liderazgo. Él plantea que la diferencia entre hacer algo con iniciativa y hacerlo solo por hacerlo radica en la disposición de servicio hacia los demás:

> Kewin En cambio, con iniciativa estamos bien nosotros y podemos ir más allá… contribuir un poquito así sea a los que nos rodean, ver en qué podemos ayudar […] y no solamente quedarte ensimismado sino tratar de ir más allá.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 4, Marca de tiempo: 00:10:10)

La dualidad entre estar "ensimismado" o "ir más allá" traza la línea que demarca el liderazgo y lo separa de la mera actividad. Kewin recupera esta reflexión sobre el papel de la afinidad y la iniciativa en el liderazgo, específicamente en lo pertinente a la construcción de paz, evaluando la respuesta de un líder a las formas de violencia:

> Kewin: Creo que sí se forma diferente a una persona que solo está enfocada en: ¿Cómo sobrevivo yo hoy? ¿Cómo me levanto lo de la comida de hoy? Yo creo que la persona que es líder mira esos problemas y esos lo forman a él, un líder dice como: ¿Qué puedo hacer pa' que esto cambie? ¿Cómo hacemos pa' que esto cambie? Un líder piensa en cómo aportarle a un territorio donde hay tanto problema, tanta cosa.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 8, Marca de tiempo: 00:26:58)

Kewin propone que la violencia se procesa de forma distinta desde el liderazgo; tal manera es diferente en no ser indiferente. La afinidad y la iniciativa interpelan la experiencia de la violencia en el líder al habilitarle una afectación sensible (afinidad) y una respuesta propositiva (iniciativa), ambas le llevan *a dar la voz y no la espalda* ante el conflicto, como se verá en el siguiente hilo narrativo.

Dar la voz y no la espalda: No se le da la espalda a nadie [...] eso es quitarle voz a alguien totalmente

Con el ánimo de ahondar acerca del papel de la afinidad y la iniciativa en el desarrollo de Kewin, se le pidió pensar en otros episodios de su vida donde estas estuvieran presentes. Kewin pensó en voz alta:

> Kewin: Sí… Yo quise hacer parte del grupo de teatro… al final estuvo malísimo, no salió nada, fue una experiencia mala, pero me gustó quise intentarlo, yo creo que ahí.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 8, Marca de tiempo: 00:26:58)

Lo que inició como una respuesta titubeante resultó dar paso a un episodio significante. Su rápida mención del grupo de teatro fue la incauta puerta en la mitad de un pasillo discursivo que daba paso a un enorme cuarto de significados y sentimientos:

> Kewin: Ese día tuve una experiencia realmente terrible de racismo… Eso me alejó… me fui para mi casa, no terminé la sesión. Mira que yo vivía en Orito, estaba en once y tenía 16 años. Entonces me había criado en un barrio donde la única familia negra del barrio era la mía, nadie más… y en el colegio sí había más, porque allá el mestizaje si está más marcado que en otros lugares: hay muchos indígenas, negros, colonos, mestizos y de diferentes partes del país.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 5, Marca de tiempo: 00:13:11)

Como buen contador de historias, Kewin no solo traza el horizonte problémico de la experiencia que va a narrar (el "racismo") sino también pinta el paisaje contextual en el que se sitúa el episodio para habilitar su comprensión por parte de quien escucha y genera expectativa con su valoración de que lo que pasó fue "una experiencia realmente terrible". Su enfoque es intencional y atencional al tiempo; presenta la intención de sus palabras y captura de la atención de su audiencia. Kewin prosigue:

> Kewin: Entonces yo creo que toda mi vida yo vivía como cualquier otra persona; yo no sabía que era negro y que eso me iba hacer enfrentar ciertas dificultades. Yo no me había dado cuenta, me di cuenta ese día de teatro; por eso digo que fue terrible. En ese entonces yo no me había dado cuenta de que era negro. En realidad… éramos los tres: [nombres de dos amigos], yo y ya, no había nada más, no había color de piel… Entonces ese día me di cuenta, y ya faltaban como dos meses para venirme… me estrellé antes de venirme. Eso fue bueno.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 5, Marca de tiempo: 00:13:11)

Humanidad antes que raza, personas antes que colores, singularidades antes que categorías, así se paraba Kewin en el mundo y así creía que se paraban los demás; más acá del sistema y más allá de la piel. Sus palabras se graban a fuego en la mente de quien es atravesado por ellas: "Éramos los tres: ¨[nombres de dos amigos], yo y ya, no había nada más, no había color de piel". Aquella tarde, Kewin tuvo acceso a mirar por la ventada de los ojos de otros solo para entender cómo lo veían: como el negro, lo cual le "iba hacer enfrentar ciertas dificultades". Kewin sustenta y reitera su valoración inicial de esta experiencia: "por eso digo que fue terrible".

Con aparente ambivalencia, pero con acertada lucidez, Kewin emplea las palabras "terrible" y "bueno" al valorar su experiencia. Una mirada detenida a su relato aclara que lo que sucedió fue en efecto "terrible", pero el momento en el que ocurrió fue en realidad "bueno": "faltaban como

dos meses para venirme… me estrellé antes de venirme. Eso fue bueno". Con la perspectiva que ofrece el paso del tiempo, Kewin considera positivo que esto le haya pasado antes de mudarse a Bogotá, en donde experiencias similares sería pan de cada día. Pero ¿qué fue lo que pasó? Kewin describe:

> Kewin: Yo llegué a la clase de teatro y era la única persona negra, y alguien empezó a hacer los chistes. Los chistes de la gente negra son una cosa terrible y hoy en día me peleo con cualquiera por eso, así sean personas que no conozco. Si los escucho diciendo esa clase de chistes tengo que decirles algo, tengo que decirles que eso no está bien, que no está bien que se rían de mí en mi cara. Pero ese día no, ese día me quedé callado, ese día lloré y ese día me fui. La mayoría de gente que estaba en el salón era los hijos de los que trabajaban en Ecopetrol, es decir la gente que mejor acomodada esta económicamente, entonces fue como un estrellón social.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 6, Marca de tiempo: 00:14:59)

Seis palabras son suficientes para presentar el conflicto de esta experiencia: "alguien empezó a hacer los chistes". Si para alguien este enunciado problémico tiene gusto a poco en comparación con el preámbulo narrativo que Kewin le hizo, tal persona es ciega a la gravedad de las formas de violencia invisible (Galtung, 1969, 2016). Las palabras de Kewin capturan una problemática cultural y sistémica: hay un perpetrador ("alguien"), una tendencia ("empezó"), una intención (a hacer), un artefacto simbólico de violencia "los chistes". El uso del artículo definido plural "los" revela una instalación proliferada y normalizante de tales formas de agresión pública. Tan naturalizado está este acto de violencia que atreverse a pedirle a alguien que no lo haga es considerado una pelea. Así se interpreta en las palabras de Kewin: "Hoy en día me peleo con cualquiera por eso […]. Si los escucho diciendo esa clase de chistes tengo que decirles algo, tengo que decirles que eso no está bien, que no está bien que se rían de mí en mi cara."

Kewin contrasta la “pelea” pacífica y dialógica que libra hoy frente a este tipo de chistes con el silencio frustrante y aislante que vivió en aquella ocasión: “Pero ese día no, ese día me quedé callado, ese día lloré y ese día me fui.” Su voz fue silenciada de manera violenta. También de manera violenta, sus compañeros escogieron el silencio ante tal ataque:

> Daniel: Eso te iba a preguntar, ¿cómo fue la reacción de las demás personas?
>
> Kewin: No, ninguna… es que es terrible, a mí me parece que eso es terrible, el quedarte callado, bueno algunos se ríen, y el que no se siente de pronto incómodo, pero tampoco dice nada ni te da apoyo o no dice: -No está bien -… Pero no sé, no hubo reacción.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 6, Marca de tiempo: 00:17:01)

Quedarse en silencio ante la violencia es equivalente a un acto de violencia en sí mismo toda vez que perpetúa formas de injusticia en lugar de aportar a la construcción de paz. Kewin revela esta equivalencia al emplear de nuevo la palabra “terrible” para evaluar tanto el chiste como la complicidad silenciosa. Esta observación da lugar a la primera unidad de sentido dentro del actual hilo narrativo: *La Violencia del Silencio*. *La violencia del silencio* es la violencia que deja callados a otros y la violencia de quedarse callado ante la violencia. Este término agrupa aquellas formas de violencia en las que los perpetradores generan silencio en sus víctimas y aquellos silencios los que los testigos se hacen partícipes de la violencia al no emplear su voz para resistirla y denunciarla. Nominar este tipo de agresiones como *Violencia del Silencio* invita a develar las posiciones (Vaughn, 2018), es decir las estructuras, experiencias y significados, que habilitan formas simbólicas de violencia. Esta unidad de sentido conlleva a la siguiente coda del relato de Kewin: *La voz construye paz, la ausencia de voz revela violencia*. Así como guardar silencio ante la injusticia es un aporte a la preservación de la violencia, la toma de voz para iniciar un diálogo,

o para denunciar la falta de éste, constituye también un aporte a la paz, como se verá en el resto del relato de Kewin.

Concluyendo su episodio en el grupo de teatro, Kewin describe lo que le diría su "yo" presente al Kewin de 16 años de aquella tarde:

> Kewin: Que no es la única vez que va a pasar y que no es únicamente respecto a la raza, sino que hay diferentes retos con los que te vas a encontrar de frente más adelante y van a ser más difíciles, y hay que superarlo todo. Yo le diría eso a ese Kewin que estaba muy triste ese día… Porque te sientes solo… te sientes solo en el mundo.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 6, Marca de tiempo: 00:17:30)

Si pudiera viajar al pasado de manera física, no solo evocativa, Kewin prestaría su voz a aquel joven para traerle consuelo y fortaleza recordándole que "hay que superarlo todo". Ya que no puede viajar al pasado, Kewin aprovecha el presente y les presta su voz a los jóvenes de su universidad a fin de ellos encuentren la suya propia:

> Kewin: Cuando hay alguien nuevo en el colectivo, y eso es para que se quede también, hay que hacerlo hablar como sea, hay que darle voz porque si la persona se queda ahí calladita después no vuelve porque no se siente cómoda.

(Entrevista 4.2, Kewin, p.9, Marca de tiempo: 00:31:36)

Kewin afirma que "hay que darle voz a la[s] persona[s]", es decir, fomentar su participación y pertenencia en el sistema de actividad universitaria conocido como "el colectivo". Kewin ha sido parte de AfroUN, el colectivo de estudiantes afrocolombiano de su universidad, cuyos propósitos incluyen el "la adaptación a la vida universitaria" y la producción y difusión del conocimiento académico de las comunidades negras. Al preguntarle por sus experiencias de liderazgo en la universidad, Kewin describe con emoción:

> Kewin: ¡Uf! La universidad… Yo creo que, si he tenido una experiencia de liderazgo real, ha sido en la universidad, cuando en el grupo dijeron que era parte de los Mayores(risas), algo como que se maneja mucho en las comunidades negras, igual que en las indígenas. Los Mayores son los que más o menos direccionan la cosa para que los jóvenes no se pierdan. Entonces, el colectivo tiene varios objetivos, entre sus objetivos está la adaptación a la vida universitaria.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 5, Marca de tiempo: 00:16:01)

Si bien todos los miembros ejercen agencia y toma de voz en el colectivo, el rol de liderazgo es formalizado con la designación de algunos "Mayores", quienes mantienen encaminadas las actividades del colectivo hacia los propósitos acordados. Kewin emplea su influencia como "mayor" para promover participación dialógica entre sus compañeros, especialmente quienes llegan por primera vez al colectivo. Kewin ha hecho una labor similar en otra red de estudiantes además del colectivo afro:

> Kewin: Pero no solo el colectivo; yo casi todo mi proceso universitario hice parte de otra cosa que se llama REDAI, La Red Estudiantil de Acompañamiento Integral, entonces era estudiante auxiliar donde además me pagaban por eso… Y cuando hacía parte de REDAI me hice parte de un grupo que se llamaba ÚNete, el cual tenía como misión ayudar el proceso de adaptación de gente de otro lugar.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 5, Marca de tiempo: 00:16:01)

Tanto en el colectivo afro como en la red estudiantil y en el grupo de apoyo, Kewin fomentó afinidades y tomó iniciativas para que los estudiantes tuvieran voz dentro de las prácticas de cada equipo. Él describe su intencionalidad de esta manera:

> Kewin: Para mí es necesario que alguien pueda tomar su voz. Lo que yo sí he hecho y creo que es fundamental en esos espacios, tú puedes decir que eso no significa nada, pero sí, es la espalda. Estamos en un grupo de personas, lo hago donde sea, lo aprendí en ÚNete; si hay un grupo de personas, no se le da la espalda a nadie, empezando desde ahí, eso es fundamental. […] No se le da la espalda a nadie, porque resulta que la gente se siente rechazada cuando le das la espalda, entonces es terrible,

> porque ya no hace parte del grupo, ya no se siente en el grupo, o sea le estamos dando a entender que no nos importa y no está bien, eso es quitarle voz a alguien totalmente.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 8, Marca de tiempo: 00:28:41)

En contraste con la violencia del silencio que ha interpelado a Kewin, él propone interacciones y mediaciones en donde todos tienen acceso a la palabra. Su aporte a este tipo de dinámicas de participación incluye su consciencia corporal en los espacios que habita a fin de no darle "la espalda a nadie". Es esta dicotomía entre dar la espalda o dar la voz la que se busca representar con el título del presente hilo narrativo: *Dar la voz y no la espalda*. Mientras dar la espalda, tanto física como metafóricamente, favorece *la violencia del silencio*, dar la voz aporta a *la paz del diálogo*, la segunda y última unidad de sentido dentro de la historia de Kewin.

La preocupación de Kewin por no dar la espalda apunta a su interés en que la voz de cada persona pueda nutrir el diálogo colectivo generador de participación:

> Kewin: No es solo la cosa física… o sea, cuando estás dando la espalda físicamente también la estás dando metafóricamente… es ahí… sí porque le estas quitando toda la oportunidad de hablar y no solo de hablar sino de ser parte y de tener una opinión, un punto de vista que puede ser valioso.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 9, Marca de tiempo: 00:30:35)

Ese diálogo al que Kewin propende no es solo generador de participación, es en esencia, generador de paz. Kewin ilustra la relación entre diálogo y paz reflexionando sobre el papel del debate en una sociedad:

> Kewin: Yo creo que es muy importante apostarle a una sociedad que debata más, que sea más activa y que tome más temas así con la seriedad que un debate merece, no simplemente dejando las cosas en traiciones y peleas.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 1, Marca de tiempo: 00:01:10)

Para Kewin, la ruta de resolución de conflictos, o en sus palabras “traiciones y peleas”, se recorre mediante la toma de voz en el diálogo crítico e intencionado, es decir, en el debate. Involucrarse en este tipo de diálogos desarrolla entendimiento mutuo y pone en evidencia las herencias bélicas presentes en la comunidad, despertando la consciencia del líder para evocar serenidad. Así lo afirma Kewin:

> Kewin: Cuando yo estoy muy emocionado hablando de algún tema y empiezo a botar ideas y de pronto me exalto un poco, pero esas cosas pueden ser herencia de esa violencia, porque la serenidad puede ser bien importante para un buen liderazgo.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 1, Marca de tiempo: 00:01:10)

Esa misma serenidad fue evidente en clase durante un debate sobre el racismo que tuvo lugar en la escuela de inglés pocos días después de la muerte de George Floyd en un caso de brutalidad policial (Lissardy, 2020). “Se suscitó un mal entendido entre los estudiantes, principalmente entre un grupo afro y uno indígena, a raíz de una imagen en un chat de Whatsapp en donde una de las jóvenes ganó un premio en un concurso de arte al representar cómo las comunidades son silenciadas sistemáticamente. En su discurso, ella mencionó los sucesos recientes con George Floyd como muestra de tales silenciamientos violentos. Al hacer mención en el chat sobre el trabajo de esta compañera, algunas estudiantes afrodescendientes interpretaron que la joven estaba valiéndose de la muerte de un hombre a manos de la policía para ganar dinero disfrazándose de él” (NC 4.2, párr. 3, Visita de campo 05/06/2020).

En respuesta a tal conflicto, los estudiantes organizaron un debate para resolver la discordia por la vía del diálogo (figura 9). La participación de Kewin demostró la serenidad propia de un líder a la que él mismo aludió en el fragmento de la entrevista citado arriba: “Los ánimos están un poco caldeados entre varias estudiantes. No porque haya puntos de desacuerdo sino porque no se

identifica exactamente en qué están en desacuerdo. Kewin toma la palabra y le baja el ritmo al debate, sin restarle sentido crítico. Habla sobre el concepto de otredad y sus posibles interpretaciones. Muestra que ha escuchado el punto de vista de sus compañeras y genera puentes de entendimiento. (NC 4.2, párr. 5, Visita de campo 05/06/2020).

Figura 9

Debate sobre racismo, llevado a cabo en la escuela de inglés

Esta experiencia de resolver un conflicto mediante el debate y de procurar intencionalmente una actitud serena ilustra la unidad de sentido denominada *la paz del diálogo*. Esta unidad de sentido sumada a las anteriores (*afinidad, iniciativa y la violencia de del silencio*) dan lugar a la categoría que emerge del relato de Kewin: *El liderazgo construye paz quitándole gente a la guerra*. Las interacciones del liderazgo de Kewin dentro de su historia se caracterizan por la afinidad en las motivaciones y la disposición hacia la iniciativa. Sus mediaciones están marcadas por la toma de voz en clave de diálogo al tiempo que la denuncia y la renuncia a las violencias silenciantes y

silenciosas. Los propósitos en el liderazgo de Kewin se orientan a influir en otras personas para que estas ejerzan su agencia y reclamen su voz. Kewin describe esta suma de interacciones, mediaciones y propósitos con la potente frase de “quitarse gente a la guerra”:

> Kewin: Cada uno a su manera ya es un agente de paz, construyen paz… están dando otra imagen de la gente negra, están mostrando a la gente negra de diferente manera en los medios o haciéndolo en su área cada una, pero por medio de eso yo creo que se pueden hacer cosas poderosas. […] Yo creo que es importante la visibilización, pero no solo quiero quedarme en eso, tendría que pensar en más gente más ejemplos, pero yo creo que cada uno de los líderes desde su rol está sumándole a lo que es esa construcción de paz y quitándole de alguna manera, si lo pensamos en menor escala, gente a la guerra, al conflicto.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 11, Marca de tiempo: 00:39:42)

Para Kewin, ser líder es ser agente de paz (figura 10); desde la esfera de cada uno, el liderazgo consiste en agenciar planes de acción para resolver conflictos, en dar y tomar la voz para romper silencios, influir para que otros fluyan y al hacerlo, se le agrega fuerza a la paz porque se le quita gente a la guerra.

Figura 10

Kewin en el campamento de liderazgo 2019

Resumen de resultados de análisis narrativo

Habiendo presentado un análisis de las narrativas y representado su unicidad, resulta pertinente concluir el actual capítulo con una síntesis de los hallazgos dentro de cada historia, a la luz de las unidades de análisis presentadas a lo largo del presente estudio. La tabla 7 recupera las unidades de análisis propuestas y las unidades de sentido encontradas y cómo estas responden a las dos preguntas subsidiarias de la actual indagación:

Tabla 7

Resumen de resultados de análisis narrativo por unidades de análisis

Preguntas Secundarias	**Unidades de Análisis**	**Unidades de Sentido por Participante**			
		Érika	Lisbeth	Juan Diego	Kewin
¿Cuáles son las disposiciones, motivaciones y posiciones que configuran el liderazgo de los estudiantes?	Disposiciones	El inglés como catalizador de la voz	Activismo errático	Agenciar opuestos	Iniciativa
	Motivaciones	Relación con lo intergeneracional y la institucionalidad-desoccidentalizada	Vanidades asistencialistas	Interdepender	Afinidad
	Posiciones	Preguntas que provocan	Cambios estructurales	Transformar con la voz	La Violencia del Silencio

¿Cómo participan los estudiantes en la construcción de una cultura de paz?	Participación	Resistencia al discurso invisibilizante	Participación reflexiva	In-Formar la voz	La Paz del Diálogo

El primer objetivo específico de este estudio ha sido el de interpretar las disposiciones, motivaciones y posiciones presentes en el liderazgo de los estudiantes. Como se explicó en el capítulo II, tales unidades de análisis son tomadas del trabajo de Vaughn (2018, 2020) en torno al fenómeno de la agencia de los estudiantes en contextos educativos. La pertinencia de estas unidades de análisis se basa en la conceptualización de liderazgo como la interacción de agencias mediadas por la voz, también desarrollada en el capítulo II. Al entender el liderazgo como la agencias humanas puestas en juego dentro de un campo de actividad, la división que ofrece Vaughn (2018, 2020) para indagar sobre la agencia también permite indagar sobre el liderazgo.

Con base en lo anterior, las disposiciones personales son comprendidas como las autovaloraciones de los recursos simbólicos de los que dispone el estudiante y, al mismo tiempo, los propósitos prácticos y trascendentes con los que este se dispone a actuar. En el caso de Érika, ella presenta *el inglés como catalizador de su voz* toda vez que esta joven valora los recursos comunicativos de los que dispone (español, muysccubun, inglés y habilidades de diseño gráfico) y se dispone hacia el propósito de articular la historia de su pueblo de manera multimodal. Lisbeth se auto-valora como una joven privilegiada que proviene de una zona con pocos privilegios; esto le hace sentir que debe hacer que sus oportunidades valgan la pena así que se dispone a encontrar un propósito para su liderazgo y atraviesa una etapa de *activismo errático*. Juan Diego, en cambio, hace una valoración de factores desventajosos en su entorno como ausencias o escaseces y se

dispone a cambiar la situación *agenciando opuestos*. Por su parte, el liderazgo de Kewin le permite tomar la *iniciativa* en respuesta a la valoración de los recursos con los que cuenta y aquellos que requiere para el alcance de los objetivos de su comunidad.

Las motivaciones volitivas aglutinan los sistemas de creencias y los cursos de acción a partir de tales creencias, las cuales son constantemente reevaluadas. Érika resignificó su *relación con lo intergeneracional y la institucionalidad-desoccidentalizada* cuando empezó a ver a los Mayores Muiscas como portadores de historias, a las nuevas generaciones como comunicadores modernos de narrativas ancestrales y al Cabildo de Suba como un punto de encuentro para el diálogo y la co-construcción identitaria. Lisbeth replanteó la manera de servir a su comunidad y desistió de las *vanidades asistencialistas* como las campañas de muñecos de felpa y días de jean en el colegio. Juan Diego repensó el acto de pedir ayuda como una forma de *interdepender* y llegó a la creencia de que solicitar apoyo es parte de ser equipo y que reconocerse vulnerable es parte de ser líder. Kewin, reflexionando sobre la *afinidad*, identificó que cuando hay sistemas de creencias coincidentes, se trazan cursos de acción compartidos. Su historia resalta que las motivaciones afines marcadas por la iniciativa trazan la diferencia entre una experiencia de liderazgo intencionado y una mera actividad rutinaria.

Finalmente, las posiciones contextuales agrupan las experiencias, significados y estructuras que habilitan u obstaculizan la participación de los estudiantes en diferentes sistemas y campos de actividad. Érika cuestiona y desafía el orden y el desorden de las estructuras cuando hace y se deja hacer *preguntas que provocan*. Lisbeth desarrolla proyectos de liderazgo que apuntan a *cambios estructurales* en su entorno y en un natal Chocó. Juan Diego aborda injusticias e inconsistencias en las estructuras y proyectos del gobierno escolar, demostrando que es posible *transformar con la*

voz. Y Kewin, a partir de sus experiencias de discriminación, ha decido dar la voz y no la espalda a las personas como una forma de resistencia a *la violencia del silencio*.

El segundo y último objetivo específico es historizar las maneras en que los estudiantes establecen su participación en la construcción de una cultura de paz. Si bien las anteriores unidades de análisis ya esbozan varios ejemplos de los aportes de los estudiantes a la paz desde sus roles asumidos y entornos situados, cabe subrayar algunas unidades de sentido que emergieron en los relatos en lo tocante a la construcción de culturas de paz.

La historia de Érika revela que la construcción de paz requiere la toma de voz para visibilizar violencias invisibles e invisibilizantes. Ella ofrece de manera pacífica una *resistencia al discurso invisibilizante* mediante el estudio y la re-historización de la cultura de su pueblo, el cual ha sido invisibilizado bajo la bandera del desarrollo. Lisbeth hace aportes deliberados a la construcción de paz mediante el empoderamiento de las comunidades negras por la vía de la educación y el acceso a oportunidades. Tales aportes son el resultado de una *participación reflexiva* que ha dado lugar a la evolución progresiva del liderazgo de Lisbeth. Juan Diego propone la voz como mediación transformadora del conflicto, particularmente al comprender la escuela como una comunidad política. Tal participación requiere *in-formar la voz*, es decir ajustarla al estilo comunicativo del contexto y a la identidad propia al tiempo que instruirla con la información pertinente al conflicto que se quiere resolver. Por último, para Kewin, guardar silencio ante la injusticia o el conflicto preserva las formas de violencia. En contraste, la toma de voz para iniciar un diálogo, o para denunciar la falta de éste, representa un aporte a la paz. El relato de Kewin deja ver *la paz del diálogo* como la ruta práctica y discursiva para la resolución de conflictos,

desarrollando entendimiento mutuo y pone de relieve las herencias bélicas ancladas en las comunidades a fin de despertar la serenidad necesaria para desnaturalizarlas.

Este capítulo ha presentado un análisis vertical de cada narrativa autobiográfica y cómo estas proporcionan una caracterización del liderazgo de los estudiantes respondiendo a las preguntas secundarias de la presente indagación. El siguiente capítulo complementa el actual al ofrecer un análisis paradigmático horizontal a las narrativas de los participantes y una discusión centrada en la pregunta principal de investigación y su respectivo objetivo general.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN PARADIGMÁTICA DE LOS DATOS: DE LA HISTORIZACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN

> "Yo no sé en qué momento, pero desde siempre ellos dos eran los mejores del salón en que estuvieran. Yo no, yo era más relajado (risas); entonces nunca estaba en el top del salón. Entonces ellos siempre tenían iniciativa de hacer algo. […] Para mí el liderazgo tiene que ver con iniciativa. O sea, sin iniciativa yo creo que no hay liderazgo, porque sin iniciativa a veces a duras penas alcanza para funcionar"
>
> (Entrevista 4.1, Kewin, p. 4, Marca de tiempo: 00:08:49)

La presente investigación biográfico-narrativa se instala en la frontera entre los modos de conocer que ofrecen los pensamientos narrativo y paradigmático (Bolívar, 2002; Bruner, 1986), respectivamente, con el objetivo de escuchar y co-comprender las características propias de las interacciones, mediaciones y propósitos del liderazgo de los estudiantes en el contexto de su participación en la construcción de una cultura de paz. Lejos de ser mutuamente excluyentes, lo modos de pensamiento narrativo y paradigmático son funcionalmente inclusivos en la actividad humana, y el acto de narrar no es la excepción. En el fragmento arriba citado, Kewin pasa de relatar la historia de sus dos amigos (pensamiento narrativo) a reflexionar sobre el lugar que ocupa la iniciativa en su comprensión de liderazgo (pensamiento paradigmático). Kewin no interrumpió su narración; la nutrió con su valoración de uno de los atributos que generó afinidad con sus pares: la iniciativa.

La anterior observación refleja la naturaleza complementaria de ambos modos de conocer y sirve como asidero para invitar a ver este capítulo como una extensión del anterior, separada por un título para facilitar su organización y fomentar consciencia sobre la transición de un énfasis narrativo hacia uno paradigmático en el proceso de análisis y representación de datos. En

perspectiva, el capítulo anterior ofreció un análisis preponderantemente narrativo de cada autobiografía, representando la unicidad de las experiencias vividas; (Meccia, 2020) mientras que el actual desarrolla un análisis esencialmente paradigmático, representando los significados comunes a las experiencias narradas.

Tabla 8

Resumen de resultados de análisis paradigmático por dimensiones teóricas

Pregunta de Investigación	**Dimensiones Teóricas**	**Categorías empíricas**	**Hilos Narrativos**
¿Qué caracteriza el liderazgo de los estudiantes cuando participan en la construcción de una cultura de paz?	Interacciones (agencias en participación)	Resonancia: Los estudiantes se movilizan a interactuar agentivamente cuando los significados y los fines de una oportunidad situada resuenan con sus valores, creencias y experiencias	Sin rumbo pero en movimiento
			Principios A-Fines
			Estudio y re-historización
	Mediaciones (voces en negociación)	Envozamiento: Los estudiantes toman su voz y fomentan la voz de los demás para mediar su participación en la construcción de paz	Resistencia al discurso invisibilizante
			Voz Resolutiva
			Dar la voz y no la espalda
	Propósitos (capitales simbólicos en disputa)	Afinación: Los estudiantes ejercen su liderazgo para ajustar en sí mismos y en su entorno el sonido de la nota de referencia de los capitales simbólicos legitimados	El servicio o el vicio del ser
			Adversidad genitiva
			Preguntas que provocan

Esta presentación de resultados está organizada a partir de las tres dimensiones teóricas del liderazgo discutidas en el capítulo II y presentes en la definición de liderazgo elaborada dentro de la actual investigación: Interacciones, mediaciones y propósitos. En la presente indagación, el liderazgo se comprende como la interacción de agencias (Bandura, 1989; Vaughn, 2020), mediada por la voz (Egneström, 1995; Fielding, 2004, 2011; Robinson & Taylor, 2007), con el propósito de acceder a capitales simbólicos (Bourdieu, 1997). En torno a estas tres dimensiones teóricas del

liderazgo, el siguiente cuadro resume el análisis y la discusión que se desarrolla en este capítulo (tabla 8):

Esta tabla inicia por enunciar la pregunta de investigación y esbozar las dimensiones teóricas del liderazgo. La tercera columna presenta tres metáforas acústicas que constituyen las categorías empíricas que caracterizan cada una de las dimensiones constitutivas del liderazgo. La última columna recupera los hilos narrativos encontrados en las biografía y descritos en las meta-narrativas del capítulo anterior.

Como se mencionó anteriormente, los hilos narrativos surgen de la simbiosis entre episodios vividos y valoraciones de estos, hechas por quien vive y narra. Esta comprensión de un hilo narrativo permite evidenciar que estos vinculan tanto el pensamiento narrativo, en su condición episódica, como el pensamiento paradigmático, en su condición valorativa. Por tal razón, en el análisis narrativo del capítulo anterior, los hilos narrativos sirvieron de transición entre la trama y las unidades de sentido; y en el análisis paradigmático de este capítulo, las fibras de estos hilos sirven de elementos constitutivos para establecer las categorías empíricas.

El análisis paradigmático de los relatos biográficos ha sido el ejercicio de destejer sus hilos narrativos y retejerlos en la urdimbre conceptual de las dimensiones teóricas del liderazgo (figura 18). A partir de tal análisis y a modo de respuesta a la pregunta de investigación, este capítulo afirma que el liderazgo de los estudiantes se caracteriza por la *resonancia* en sus interacciones, el *envozamiento* en sus mediaciones y la *afinación* en sus propósitos, como se explica a continuación.

Resonancia: Agencias que al vibrar entran en interacción

Los relatos autobiográficos de los estudiantes revelan que el liderazgo de estos jóvenes se caracteriza, en primer lugar, por la *resonancia* en sus interacciones; es decir, porque *ellos se movilizan a interactuar agentivamente cuando los significados y los fines de una oportunidad situada resuenan con sus valores, creencias y experiencias*. Esta metáfora de la *resonancia* surge inicialmente de las palabras de Lisbeth:

> Lisbeth: […] digamos que lo que a mí me mueve ni siquiera es como, como llevar la batuta en unos procesos en específico, sino simplemente el servir. Yo siento que cuando uno, digamos que, cuando ese es el pilar de tu vida [servir], ese tipo de cosas, el liderazgo y ese tipo de cosas van como implícitas en tus procesos.

(Entrevista 2.1, Lisbeth, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:26)

Lisbeth emplea las frases "lo que a mí me mueve" y "el pilar de tu vida" para referirse al servicio. La primera frase habla del servicio como oportunidad generadora de movimiento; la segunda habla del servicio como valor generador de significado. El enunciado "lo que a mí me mueve" da cuenta de una realidad intangible que da a lugar una realidad observable. Lisbeth alude a tal realidad intangible utilizando las palabras "lo que" y pone de manifiesto que existe algo generador de movimiento en ella. Luego alude a una realidad observable al utilizar las palabras "a mí me mueve" para significar el conjunto de decisiones y acciones que se suscitan cuando ella se pone en movimiento. El concepto de agencia desarrollado por Bandura (1989) permite comprender esta intrincada relación entre lo intangible y lo observable como aspectos constitutivos del funcionamiento humano.

El autor afirma que "las personas ni son autónomas ni simplemente transmisores de influencias ambientales vivificadoras. Más bien, las personas generan una contribución causal a sus propias motivaciones y acciones dentro de un sistema […] de causación recíproca" (Bandura,

1989, p. 1171). Dicha "contribución causal a sus propias acciones" es evidente cuando Lisbeth afirma haber cimentado el servicio como "pilar de [su] vida". En este caso, la causación recíproca de la que habla Bandura (1989) toma lugar cuando aquello que causa movimiento en Lisbeth ("lo que a mí me mueve") entra en contacto con aquel valor que ella ha establecido como "el pilar de [su] vida". Por tal razón, el enunciado de esta primera categoría (figura 17) emplea las palabras "*interactuar agentivamente*", denotando que en la participación de los estudiantes no solo hay acción sino también está presente un agenciamiento personal cargado de significados que a su vez es generador de agenciamiento en sus pares, otros estudiantes, por eso no se habla solo de actuar sino de *interactuar*. Es así como Lisbeth vibra, es decir *interactúa agentivamente*, cuando la oportunidad situada de servir coincide con el valor que ella le ha asignado al servicio.

Esta vibración producida por la coincidencia entre una oportunidad situada y un valor, creencia o experiencia también se hace evidente en el relato de Juan Diego:

> Juan Diego: Yo creo que las acciones más pequeñas y desde pequeño lo sentí, fue el hacer mis tareas solo, puesto que ahoritica tengo mi… mi sobrina. Gracias a Dios le podemos ayudar.

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 2, Marca de tiempo: 00:04:41)

Juan Diego entra en movimiento ante la oportunidad situada de ayudar a su sobrina con las tareas de la escuela toda vez que la condición de su sobrina (una infante con necesidad de apoyo académico) resuena con su experiencia cuando él era niño y tenía que "hacer [sus] tareas solo". Si bien el uso del verbo resonar para expresar que una situación despierta un interés particular en alguien se ha vuelto relativamente común en el discurso cotidiano, vale la pena explicar el fundamento de esta metáfora acústica.

Desde el punto de vista de la física, todo cuerpo capaz de vibrar tiene una frecuencia natural que está determinada por sus parámetros físicos (mecánicos, acústicos, magnéticos, eléctricos), es decir un número de ocurrencias periódicas de sus vibraciones dentro de una unidad de tiempo particular según su propia naturaleza (Peralta et al., 2009). La resonancia es un estado de operación en donde el cuerpo no solo vibra sino que aumenta progresivamente la amplitud de su movimiento cuando se encuentra con una fuerza oscilante externa que vibra en la misma frecuencia (Peralta et al., 2009). Esto explica, por ejemplo, por qué los vidrios de las ventanas retumban ante algunos sonidos cuando se pone música a cierto volumen o por qué un puente tiembla cuando un grupo de personas lo atraviesan marchando a cierto ritmo.

Extrapolando el fenómeno físico de la resonancia al contexto educativo de los estudiantes, ellos habitan cuerpos y vidas muy capaces de vibrar y también tienen frecuencias propias; algunas naturales, otras naturalizadas, aunque sus frecuencias no están determinadas de manera estática sino que están en constante construcción y transformación, de forma socio-históricamente constituida. Estas frecuencias propias agrupan, entre otros aspectos, *sus valores, creencias y experiencias*, o en palabras de Vaughn (2018, 2020) sus disposiciones, motivaciones y posiciones. Las agencias de los estudiantes entran en movimiento y dan lugar a su liderazgo cuando estos se encuentran con fuerzas oscilantes externas, es decir con situaciones u *oportunidades situadas* en su entorno, cuyos significados y fines coinciden con la frecuencia propia de los jóvenes. Así lo refiere Lisbeth al relatar otro proyecto en el que participó; estos episodios forman parte de lo que en el capítulo anterior se discutió como el hilo narrativo de estar sin rumbo pero en movimiento:

> Lisbeth: Tengo una amiga que es súper pila (inteligente y estudiosa). Ella estudió relaciones internacionales en la universidad […], y es chocoana, y ella tenía un proyecto, quería crear una corporación, digamos, para poder desarrollar proyectos de etnodesarrollo aquí en Bogotá. Entonces comenzando aquí en Bogotá y luego trasladar al territorio. A mí eso me pareció buenísimo. O sea, yo emocionada porque yo decía hombre, tengo la oportunidad de hacer lo que yo quiero, que es de verdad, digamos, a empezar a formular proyectos que ataquen problemas de raíz y sean de agencia ciudadana

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 2, Marca de tiempo: 00:04:30)

Lisbeth valora el proyecto de su amiga como una *oportunidad* diciendo: "tengo la oportunidad de hacer lo que yo quiero"; tal *oportunidad* es *situada* ya que se despliega dentro de las historias de vida que unen a estas dos jóvenes como amigas. Entonces, se emplea el término *oportunidad situada* dentro del enunciado de la categoría de la resonancia para denotar que las ocasiones que se presentan en la vida de los estudiantes para ejercer o no liderazgo son socio-históricamente constituidas y valoradas como una oportunidad desde el punto de vista de cada joven. Las fuerzas oscilantes del "proyecto de etnodesarrollo" coinciden con la frecuencia interna de Lisbeth quien al igual que su compañera también es chocoana, posee afectos hacia el territorio y valora el servicio traducido en "proyectos que ataquen problemas de raíz y sean de agencia ciudadana". Este tipo de coincidencias resonantes, por ende movilizantes, son las que se capturan en el enunciado dentro de la categoría empírica de la *resonancia*: *los estudiantes se movilizan a interactuar agentivamente cuando los significados y los fines de una oportunidad situada resuenan con sus valores, creencias y experiencias.* El siguiente relato de Lisbeth ilustra nuevamente este hallazgo:

> Lisbeth: Después de eso me metí de voluntaria en una fundación que se llama [nombre de la fundación]. Esa fundación básicamente lo que hace es enseñar matemáticas a niños de quinto, pero eso es una excusa para impactar de manera positiva en su vida, porque además de eso se les mete

> de manera transversal, unos valores. Entonces no sé, si la clase de hoy era de matemáticas, era de multiplicaciones. Digamos que se le enseña multiplicaciones con un valor transversal, digamos compartir, por ejemplo. ¿Sí? O cosas así. Yo entendí que ese es el tipo de servicio que a mí me gustaba. O sea, no desde la política, no desde el frente, que todo el mundo me viera y que todo el mundo me reconociera y ¿sí? Sino que es algo que te llena a ti y que nadie se da cuenta que tú lo estás haciendo y que no es necesario que nadie lo sepa y que además no sea algo momentáneo.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 2, Marca de tiempo: 00:02:57)

Lisbeth describió la coincidencia vibratoria de la metáfora de la *resonancia* relatando que tuvo la oportunidad de participar en las actividades de una fundación cuyos *significados y los fines* se traducen en combinar la instrucción matemática con los valores humanos. Las fuerzas oscilantes de los significados y fines de dicha fundación coincidieron con los *valores, creencias y experiencias* de Lisbeth, generando su interacción agentiva en dicho proyecto, es decir, su liderazgo orientado hacia el servicio.

Por último, el enunciado de la categoría de la resonancia emplea las palabras *valores, creencias y experiencias* como una codificación aplicada de las unidades de análisis desarrolladas por Vaughn (2018, 2020) y descritas extensamente a lo largo de esta investigación: disposiciones, las cuales se basan en los *valores* de los estudiantes; motivaciones, informadas por las *creencias*; y posiciones, ancladas en las *experiencias*. En el anterior relato de Lisbeth, ella expresa su valoración del servicio diciendo: “Yo entendí que ese es el tipo de servicio que a mí me gustaba”. Lisbeth sostiene la creencia de que el servicio debe brindarse sin pretensiones personales y hacia impactos sostenibles: “no es necesario que nadie lo sepa y que además no sea algo momentáneo”. En lo relativo a sus experiencias, estas se trasladan a sus días como personera estudiantil cuando describe: “O sea, no desde la política, no desde el frente, que todo el mundo me viera y que todo el

mundo me reconociera”. Lisbeth refiere la satisfacción personal como una propiedad de la resonancia en el liderazgo cuando afirma que: “es algo que te llena a ti”.

Como en el caso de Lisbeth y Juan Diego, los relatos de Kewin y Érika también ponen de relieve la presencia de experiencias resonantes en el desarrollo de su liderazgo. Por citar algunos ejemplos, Kewin rastrea los inicios de su liderazgo trasladándose a sus años de escuela secundaria cuando sus intereses fueron afines a los de dos de sus amigos y emprendieron un proyecto cuyos *significados y fines* resonaban con sus *valores, creencias y experiencias*:

> Kewin: Resulta que, no sé, encontré afinidad con ellos y empecé a hacer cosas con ellos, y yo creo que fue básicamente ahí. Queríamos emprender, hacer alguna cosa, creímos que sería una buena idea crear un videojuego y que ese videojuego debería tener una base, entonces creímos que sería buena idea escribir un libro.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 1, Marca de tiempo: 00:01:21)

Para estos jóvenes, el proyecto de crear un video juego y escribir un libro resonó significativamente con sus deseos de emprender: “Queríamos emprender, hacer alguna cosa, creímos que sería una buena idea crear un videojuego”. Fue tal convergencia resonante la que los vinculó agentivamente; Kewin describe tal resonancia dentro del hilo narrativo de los principios afines empleando la palabra afinidad: “encontré afinidad con ellos y empecé a hacer cosas con ellos”. Kewin prosigue:

> Daniel: ¿Alguien del colegio sabía de este proyecto que ustedes hacían?
>
> Kewin: Creo que muy poca gente… de pronto algunos amigos cercanos, pero no se interesaban en la cosa.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 3, Marca de tiempo: 00:08:11)

Así como la coincidencia en sus frecuencias vibratorias unió a estos estudiantes, la ausencia de esta mantuvo a otros compañeros de la escuela desvinculados del proyecto. El fenómeno de la resonancia como generador de interacciones agentivas, y por ende de liderazgo, suscita reflexiones relevantes para la escena educativa tanto a menor escala en lo concerniente a unidades pedagógicas dentro de una asignatura como a mayor escala en lo que respecta al lugar que ocupa la escuela o la universidad en la vida de los estudiantes. Cuando los *significados y fines* de las unidades pedagógicas propuestas en la escuela coinciden con los *valores, creencias y experiencias* de los estudiantes, estos se involucrarán participativamente en las experiencias de aprendizaje. Se profundizará sobre este aspecto en el capítulo siguiente al abordar la discusión y conclusiones de la actual investigación.

A mayor escala, la escuela o la universidad pueden resonar con los *valores, creencias y experiencias* de los estudiantes y aportar a la construcción de paz cuando los *significados y fines* de estas instituciones hacen un lugar para que habiten los *valores, creencias y experiencias* de los jóvenes. Así lo subraya Érika en su relato:

> Érika: Yo creo que mi aporte a la paz de mi comunidad se da desde […] que yo inicio a estudiar diseño y, y me lleno de herramientas que sé que puedo utilizar para visibilizar nuestra, nuestros conceptos, nuestra tradición, nuestras, nuestras formas de vida.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:51)

Bajo la mirada de la *resonancia*, Érika propone la universidad como topografía de posibilidad para el ejercicio y el alcance de sus propósitos trascendentes en donde ella se "llen[a] de herramientas que […] pued[e] utilizar para visibilizar [sus] conceptos, [su] tradición, [y sus] formas de vida". Para Érika, el territorio escolar no es solo un centro de capacitación para salir al

mundo a cumplir su propósito, más bien es en sí mismo un mundo en el que se cumplen los propósitos trascendentes al adentrarse en él:

> Érika: También pienso que fomento la paz en mi universidad al hablar de mi cultura, al de reconocerme como indígena y que prácticamente todos mis trabajos, que sea lo que sea, sea animación, fotografía, estudios de tipografía, todo habla de mi cultura.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 2, Marca de tiempo: 00:04:34)

Tras encontrar esta categoría de la resonancia en los relatos de los estudiantes, se inició el ejercicio de buscar este concepto en la literatura académica dentro de las ciencias humanas. Tal búsqueda devino en un acercamiento al reciente trabajo del filósofo y sociólogo alemán Hartmut Rosa en su obra titulada "Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo" (Rosa, 2019). El autor desarrolla una descripción fenomenológica de la experiencia humana como la facultad no solo de moverse en el mundo sino también de conmoverse con él. En su propuesta, la resonancia es un diálogo entre el mundo y la(s) persona(s) en donde "ambas se responden recíprocamente y, a la vez, también hablan con voz propia, es decir, 're-suenan'" (Rosa, 2019, p. 218). Además de conceptualizar la resonancia como una experiencia de conexión significativa con el mundo, Rosa (2016) la tipifica como un proceso de afección, autoeficacia, transformación y elusión.

La idea de afección señala que "uno está en resonancia con algo cuando verdaderamente 'nos habla', es decir, cuando uno se siente afectado por ello" (Rosa, 2019, p. 257). La noción de autoeficacia es tomada del trabajo de Bandura (1989) sobre la agencia humana "que significa que tú puedes – y lo haces- responder al 'llamado' o la afección: respondes a eso y sientes que puedes alcanzarlo y, también, tocar el mundo" (Rosa, 2019, p. 258). Esto confirma la visión de resonancia

como un diálogo de voces y no como un eco sin voz propia, es decir, “re-sonar” es sonar en conjunto, “ser tocado” por la vida y moverse para “tocarla” también.

Respecto a la transformación, el autor afirma que “si estás en resonancia con algo, eso siempre tiene un efecto transformador en ti. […] algo de lo que te apropias de una manera verdaderamente receptiva siempre transforma ligeramente quién eres y cómo te relaciona con el mundo” (Rosa, 2016, p. 258). Esta observación coincide con el hallazgo de que las “frecuencias naturales” propias de los estudiantes están en constante evolución y son socio-históricamente constituidas, lo cual también genera un efecto elusivo frente a la resonancia; lo que ayer resonó con un estudiante no necesariamente resonará también hoy. Rosa (2016) lo describe así: “si llega a haber resonancia, nunca sabes cuál será el resultado, nunca puedes prever cómo vas a cambiar a partir de una experiencia de resonancia. Y tampoco sabes cuánto durará.”

La anterior conceptualización de la resonancia desarrollada por Rosa (2016, 2019) ratifica los hallazgos de esta categoría empírica en la actual investigación y establecen un puente entre la resonancia y el concepto de voz desarrollado en el capítulo II. Cuando Rosa (2019) afirma que las personas y sus entornos situados “hablan con voz propia, es decir, ‘re-suenan’” (p. 218), da cuenta de la toma de voz como característica medular de la interacción agentiva. La siguiente categoría analiza dicha toma de voz bajo la metáfora del envozamiento.

Envozamiento: La toma y el fomento de la voz para la mediación de la participación

El análisis paradigmático de las entrevistas de los estudiantes permitió identificar que su liderazgo se caracteriza, en segundo lugar, por el *envozamiento* en sus mediaciones. En otras palabras *los estudiantes toman su voz y fomentan la voz de los demás para mediar su participación*

en la construcción de paz. El nombre asignado a esta categoría, *envozamiento*, surge al identificar que la toma de voz al mismo tiempo requiere y otorga poder agentivo. Así lo ilustra el relato de Érika, referido en el capítulo anterior, acerca de la ilustración que diseñó para el día del idioma en su escuela de inglés:

> Érika: Hice un afiche para un reto que tenía [la escuela de inglés] de hacer algo, un video o un cartel o algo para subirlo a redes sociales el día del idioma. Y yo dije: Bueno, voy a hacer un cartel. Tenía un montón de cosas, pero dije no voy a hacer el cartel y hice el cartel, en inglés, pero hablando sobre el Muysccubun.

(Entrevista 1.3, Érika, p. 4, Marca de tiempo: 00:12:24)

A modo de paréntesis, Érika acota que para esos días ella "tenía un montón de cosas", pero decidió hacer el afiche. Para Egneström (1995), la voz es la acción de vincularse a la actividad humana situada mediante el uso del lenguaje como artefacto cultural. Aplicado al relato de Érika, su participación en la actividad del día del idioma significa reclamar su voz junto a la de los demás estudiantes de la escuela de inglés en el marco de la celebración de las lenguas castellana e inglesa. Tal toma de voz requirió el ejercicio de su capacidad agentiva para deponer el "montón de cosas" que tenía por hacer y subvertir el discurso hegemónico del español y el inglés como los idiomas de Cervantes y Shakespeare:

> Érika: Y bueno, y yo dije no, pero el día del idioma. Ahí siempre nos dicen que el día, el idioma, el día del idioma ¿y nuestras lenguas qué?

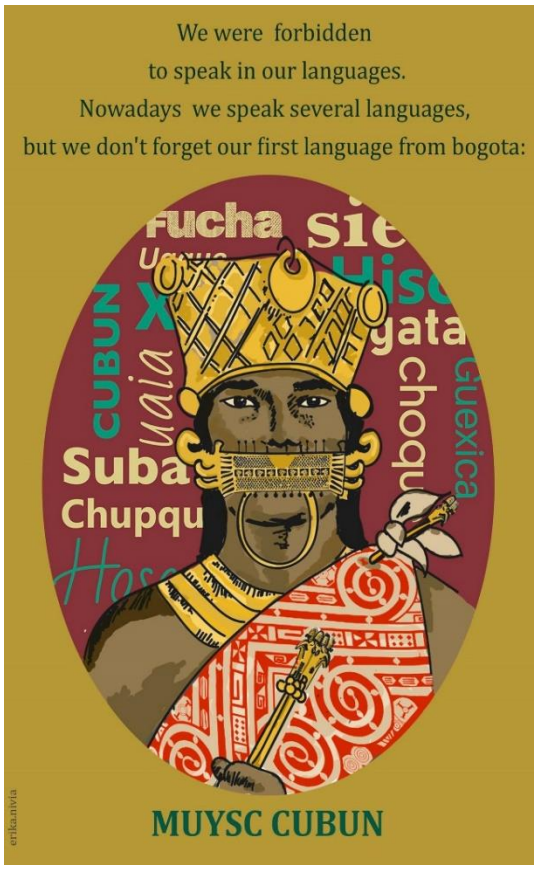
(Entrevista 1.2, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:28:31)

Este fragmento muestra una pregunta que provoca el agenciamiento de su liderazgo y que ofrece resistencia al discurso invisibilizante hacia la herencia indígena: "¿y nuestras lenguas qué?" El producto de su agenciamiento fue la publicación en sus redes sociales de una ilustración propia, aplicando sus conocimientos de diseño y del idioma inglés, en donde muestra a un abuelo Muisca de Suba con la boca tapada y un texto en inglés que sentencia: "Se nos prohibió hablar en nuestras

lenguas, hoy hablamos varios idiomas pero nosotros no olvidamos nuestra primera lengua en Bogotá: Muysc Cubun.” (figura 11).

Figura 11

Ilustración de Érika con diseño Muisca



Esta toma de voz por parte de Érika no solo requirió de su poder agentivo, también le otorgó más de este al deslegitimar el discurso que retrata a los indígenas como incultos o incapaces de acceder a los capitales simbólicos de la educación:

> Érika: Yo creo que eso fue lo que tuvo más impacto: que una Muisca estuviera escribiendo en inglés y dijera que nos habían prohibido hablar en nuestra

> lengua. Y ahorita hablamos varias, pero nunca olvidaríamos nuestra primera lengua: el Muisc Cubun. Y claro, la gente le encantó y más que ahorita, los jóvenes pues quieren es aprender inglés. […] Entonces a los indígenas nos dicen que somos los brutos, que somos los que no estudiamos ni nada, pero ya hay políglotas, que saben seis, ocho idiomas y son indígenas, entonces también es visibilizar todo ese conocimiento que nosotros tenemos. Y yo creo que el inglés es una herramienta bien importante.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 7, Marca de tiempo: 00:29:39)

Para Érika, reclamar su voz de manera multimodal (combinando lo textual con lo gráfico y el español, el inglés y el Muisc Cubun) constituye una experiencia de empoderamiento que corrobora la conceptualización de voz ofrecida por Cook-Sather (2006) como la mezcla de sonido, presencia y poder. Sonido, metafóricamente, se refiere a legitimar la contribución de cada persona al diálogo colectivo; presencia tiene que ver con la creación de las condiciones que posibiliten la participación de todos; poder alude a la influencia en las decisiones y actividades propias de la comunidad. El episodio relatado por Érika y la definición ofrecida por Cook-Sather (2006) muestran la toma de voz como una experiencia de empoderamiento. De ahí surge la propuesta del término *envozamiento* como categoría emergente dentro de la actual investigación.

La propuesta construye sobre el amplio trabajo de Zimmerman (2020) en su teoría del empoderamiento, entendido como el proceso situado en las comunidades locales mediante el cual las personas reclaman acceso a recursos simbólicos valorados por la propia comunidad para ganar participación y control de sus experiencias (Perkins & Zimmerman, 1995; Torres, 2009). Cuando el acceso a capitales simbólicos se da mediante la toma de voz, se propone el término *envozamiento* a partir de los hallazgos de la presente indagación. Este término resalta que la voz es al tiempo un recurso simbólico disponible para los miembros de las comunidades de aprendizaje y un habilitador de acceso y construcción de otros recursos simbólicos; tal recurso está a la espera de ser reclamado mediante el agenciamiento del liderazgo. Hablar de *envozamiento*, entonces, es subrayar que la

toma de voz requiere y otorga capacidad agentiva, es decir, ejercicio del liderazgo desde un punto de vista distribuido, teniendo en cuenta que tomar la voz es emplear el lenguaje como artefacto cultural distribuido en su sistema de actividad humana (Egneström, 1995).

El relato de Juan Diego respecto a la prohibición, consignada en el manual de convivencia de su escuela y reforzada por el coordinador de disciplina, que restringía el uso del cabello largo por parte de los hombres ilustra el fenómeno del *envozamiento*:

> Juan Diego: El coordinador a veces nos decía: - ¿Usted fuma? O ¿por qué tiene el cabello largo? - Y nosotros: - ¿Pero eso qué tiene que ver? (risas). Entonces es como el hecho de que a uno lo juzgan y creen o suponen saber lo que uno es. […] Estaba mal y nosotros lo seguíamos viendo desde séptimo, pero en séptimo yo no entendía pues porque todavía necesitaba saber. Entonces pues algo que yo aprendí también con el tiempo es que: sí, hay que aprender a hablar, pero yo también tengo que informarme de lo que voy a hablar, porque si no sé, ¿entonces es cómo? Pero ¿qué vas a hacer?

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 4, Marca de tiempo: 00:11:23)

Juan Diego describe su envozamiento como un proceso bidireccional. En primer lugar, este requiere ejercicio de liderazgo para formar e informar la voz: “hay que aprender a hablar” y, más aún, hay “que informar[se] de lo que [se va] a hablar”. En segundo lugar, el envozamiento faculta a los estudiantes para responder resolutivamente a los conflictos que se suscitan en la escuela por la vía del diálogo; Juan Diego anota que aunque él notaba esa situación conflictiva en su escuela desde que estaba en grado séptimo, aún necesitaba desarrollar su agencia y reclamar su voz: “Estaba mal y nosotros lo seguíamos viendo desde séptimo, pero en séptimo yo no entendía pues porque todavía necesitaba saber.” Juan Diego y sus compañeros tuvieron que leer el manual de convivencia escolar y estudiar sobre la normatividad colombiana respecto al libre desarrollo de la personalidad; en este sentido, el envozamiento y el poder agentivo tienen una relación recíproca.

Estos estudiantes se dispusieron a involucrarse en el gobierno escolar donde han tomado su voz e incluso han identificado otras situaciones conflictivas que han abordado dialógicamente como su aporte a la construcción de paz en la escuela. Un ejemplo de esto es su respuesta a la disonancia entre los objetivos previstos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los recursos dispuestos en la infraestructura de la escuela:

> Juan Diego: Bueno, otro ejemplo es que nuestro colegio se basaba en la ciencia y la tecnología, pero no había internet en los salones de tecnología o no había computadores para todos. Entonces la pregunta era: ¿por qué el PEI está enfocado en la ciencia y la tecnología y no tenemos ni siquiera un computador funcionando?

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 5, Marca de tiempo: 00:14:10)

Como se describió en el hilo narrativo titulado "voz resolutiva" discutido en el capítulo anterior, Juan Diego se "envoza" no para desdecir de la importancia de la ciencia y la tecnología ni mucho menos para renegar de los pocos recursos materiales disponible en su escuela; por el contrario, él toma su voz para proponer un viraje filosófico en el PEI de la escuela que permita dar cabida a aquello que generaba *resonancia* con los estudiantes:

> Juan Diego: Y era, era… sorprendente porque pues mi colegio es muy reconocido por las artes, pues que hay un proyecto que se llama Filarmónica en el colegio., eh… Pues mi colegio lo tenía y yo era un beneficiario de este proyecto, y por tal proyecto yo amé la música y estoy en formación en música por ese colegio. […] Tres niños del colegio fueron campeones nacionales en los Juegos Panamericanos. […] Entonces, ¿por qué no le daban prioridad a lo que realmente los estudiantes eran buenos? Y no estamos diciendo que eh… pues despreciemos las ciencias y las tecnologías porque pues al cabo es por lo que hoy estamos hablando aquí tú y yo, eh… Pero, pero tenemos que ver también el hecho de que los estudiantes lo pedían y los estudiantes lo sentían frente a lo que nos formaban…

(Entrevista 3.3, Juan Diego, p. 5, Marca de tiempo: 00:14:10)

Tanto Érika como Juan Diego participan en la construcción de culturas de paz en sus entornos educativos mediante el envozamiento que les permite resolver conflictos por la vía del diálogo participativo; lo hacen deslegitimando discursos hegemónicos hacia las comunidades indígena y hacia las materias menos científicas y promoviendo narrativas de reivindicación e inclusión social y curricular. Es así como el enunciado que explica la categoría de envozamiento plantea que *los estudiantes toman su voz y fomentan la voz de los demás para negociar su participación en la construcción de paz*.

Los relatos de Lisbeth y Kewin ilustran el elemento de "*fomentar la voz de los demás*". El fomento de la voz de los demás se da desde la reflexión y desde la promoción. La reflexión tiene que ver con vincularse cognitiva y emocionalmente con una situación, negociando significados con los demás miembros de una comunidad, como se verá en el relato de Lisbeth. Promoción significa emplear los recursos simbólicos disponibles para invitar al otro a reclamar su propia voz como se observará en la historia de Kewin. Lisbeth ejemplifica el papel de la reflexión concertiva en el envozamiento cuando narra su experiencia de cambio de carrera universitaria y resalta la voz reflexiva de su papá:

> Lisbeth: Como que lo conversamos, como: -No, eso no es una carrera, es un oficio. Los politólogos van a venir a meterse en lo que hacen las gentes de otras carreras. Ellos no tienen como un oficio propio. Ellos quieren estructurar planes nacionales, planes de desarrollo, pero pues eso lo hacen otras personas que conocen, bueno, en fin. El punto fue que me dijo: -No estudie eso, que eso no va pa' ningún lado. […] Y entonces él quería que yo estudiara ingeniería, pero a mí me gustaban las ciencias sociales porque yo quería cambiar el mundo. Pues como que llegamos a Economía porque era una combinación de ciencia social y que tenía matemáticas, entonces pues era más útil.

(Lisbeth, Entrevista 2.1, p. 5, Marca de tiempo: 00:14:59)

Su gusto por las ciencias sociales y su deseo de transformar su entorno la había llevado a estudiar ciencias políticas: “a mí me gustaban las ciencias sociales porque yo quería cambiar el mundo”. No obstante, Lisbeth atravesaba un periodo de “activismo errático” en el que participó en un número significativo de proyectos y colectivos mientras procuraba encontrar su voz como agente de cambio. Con el ánimo de ayudarle a encontrar dicha voz, el papá de Lisbeth aportó su propia voz en clave de reflexión mediadora: “Como que lo conversamos, como: -No, eso no es una carrera, es un oficio. Los politólogos van a venir a meterse en lo que hacen las gentes de otras carreras. Ellos no tienen como un oficio propio.” A partir de aquella conversación, Lisbeth encontró en la carrera de economía no solo encontró su “oficio propio” sino su voz propia para corporeizar sus valores hacia el servicio y la transformación social.

El relato de Kewin revela el fomento del envozamiento de los demás miembros de una comunidad por la vía de la promoción intencionada y agentiva:

> Kewin: Para mí es necesario que alguien pueda tomar su voz. Lo que yo sí he hecho y creo que es fundamental en esos espacios, tú puedes decir que eso no significa nada, pero sí, es la espalda. Estamos en un grupo de personas, lo hago donde sea, lo aprendí en [la universidad]; si hay un grupo de personas, no se le da la espalda a nadie, empezando desde ahí, eso es fundamental. […] No se le da la espalda a nadie, porque resulta que la gente se siente rechazada cuando le das la espalda, entonces es terrible, porque ya no hace parte del grupo, ya no se siente en el grupo, o sea le estamos dando a entender que no nos importa y no está bien, eso es quitarle voz a alguien totalmente.

(Entrevista 4.2, Kewin, p. 8, Marca de tiempo: 00:28:41)

Kewin emplea su voz en los colectivos de jóvenes de la universidad a fin de que otros estudiantes encuentren la suya propia: “Para mí es necesario que alguien pueda tomar su voz”. El *envozamiento* no es solo la toma de voz, es también poner los recursos simbólicos propios en juego para que otros miembros de la comunidad reclamen su propia voz. Tales recursos simbólicos, en

el caso de Kewin, incluyen su postura corporal y sus habilidades comunicativas para fomentar la participación de sus pares. Por esto Kewin afirma que “No se le da la espalda a nadie, porque resulta que la gente se siente rechazada cuando le das la espalda”. Kewin ahonda en su intencionalidad respecto al impacto de su cuerpo en el fomento de la voz de los demás diciendo que darle la espalda a alguien le da “entender que no nos importa y no está bien, eso es quitarle voz a alguien totalmente.”

Respecto a sus recursos comunicativos al servicio del envozamiento de otros, Kewin anota que:

> Kewin: Cuando hay alguien nuevo en el colectivo, y eso es para que se quede también, hay que hacerlo hablar como sea, hay que darle voz porque si la persona se queda ahí calladita después no vuelve porque no se siente cómoda.

(Entrevista 4.2, Kewin, p.9, Marca de tiempo: 00:31:36)

La noción de envozamiento muestra la voz como un capital simbólico en sí mismo y al tiempo un habilitador de capitales simbólicos como la pertenencia a un grupo o el acceso al conocimiento en el marco de las comunidades que lo producen y lo difunden. Cabe recordar que los colectivos que relata Kewin tienen una finalidad comunitaria y al tiempo académica. Este aspecto del envozamiento como capital simbólico y como habilitador de acceso a capitales se sustenta en el trabajo de Bourdieu (1986), quien tipifica el capital simbólico dentro de tres clases: *capital económico*, los bienes físicos y monetarios; *capital social*, los recursos derivados de la pertenencia a redes humanas duraderas donde los actores se reconocen (familia, amigos, organizaciones, comunidades disciplinares, etc.); y el *capital cultural*, el conocimiento, la educación, las habilidades, etc.

A partir de esta clasificación y teniendo en cuenta que el *envozamiento* es tanto la toma de voz propia como el fomento de la voz de los demás, este concepto sostiene una visión de abundancia respecto al capital simbólico, específicamente el social y el cultural, toda vez que estos capitales no se agotan entre más personas los reclamen, al contrario se potencian. En el siguiente capítulo se discutirá cómo la escuela puede reflexionar sobre el papel del envozamiento y sus capitales simbólicos derivados en el ejercicio del quehacer pedagógico. Similarmente, en la siguiente categoría se profundizará sobre el lugar que ocupan los capitales simbólicos en la caracterización de los propósitos del liderazgo.

Afinación: Inversiones con el propósito de coincidir con capitales simbólicos de referencia

La tercera y última categoría transversal a las autobiografías de todos los participantes revela que su liderazgo se caracteriza por la *afinación* en sus propósitos. El siguiente enunciado captura los hallazgos de esta categoría empírica: *Los estudiantes ejercen su liderazgo para ajustar en sí mismos y en su entorno el sonido de la nota de referencia de los capitales simbólicos legitimados a los que aspiran*. Al igual que en los casos de la resonancia y del envozamiento, esta categoría se vale de una metáfora acústica para significar una característica propia del liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de una cultura de paz.

En música, la afinación tiene que ver con ajustar el carácter de un tono con el propósito de hacerlo coincidir con la nota de un sonido de referencia (Naranjo, 2018). Los relatos biográficos indican que los estudiantes ejercen su liderazgo como una inversión en sí mismos y en sus entornos para que estos se ajusten o coincidan progresivamente con las valoraciones a las que aspiran, es decir, con los capitales simbólicos legitimados (Bourdieu, 1986, 1997a). Regresando al sentido

metafórico, el propósito del liderazgo de los estudiantes es “afinarse” y “afinar su entorno” a la referencia socio-históricamente constituida de aquello que suena como un capital simbólico digno de ser perseguido. Las palabras de Kewin llenan de sencillez este hallazgo:

> Kewin: Pues yo primero me veo como alguien que se está formando apenas. […] Yo le apunto a un liderazgo hacia mi comunidad y creo firmemente en un liderazgo político, y yo creo que me estoy formando con ese objetivo.

(Entrevista 4.1, Kewin, p. 1, Marca de tiempo: 00:01:00)

Kewin se ve a sí mismo “como alguien que se está formando apenas”, es decir, como alguien que se está afinando. El sonido de referencia al que Kewin busca ajustarse es el de un liderazgo comunitario y político: “Yo le apunto a un liderazgo hacia mi comunidad y creo firmemente en un liderazgo político”. La frase “creo firmemente” revela que tal aspiración no es aleatoria; más bien, es producto de una profunda convicción que surge tras evaluar intencionadamente el valor del liderazgo político y legitimarlo como un bien simbólico al cual aspirar. La repetición del verbo “formar” en uso reflexivo y en modo gerundio (“se está formando” y “me estoy formando”) da cuenta de que la *afinación* es agentiva y progresiva; por tanto, afinarse requiere ejercicio del liderazgo. Tal ejercicio presente de su liderazgo tiene un propósito definido evidente en las palabras de Kewin: “con ese objetivo”. El objetivo al que se refiere es el de darle un carácter comunitario y político a su liderazgo. En resumen, el propósito del liderazgo de Kewin es afinarse a la visión de futuro que valora. El caso de Lisbeth refleja el mismo propósito de *afinación* como una inversión en sí misma:

> Lisbeth: […] Para uno saber de lo que habla, tiene que estudiar, porque de nada te sirve venir a proponer si no sos capaz de hacer un análisis serio, si no sos capaz de entender de una manera bastante estructurada el problema que estás tratando de abordar. […] Entonces siento que desde ahí

> también se ejerce liderazgo por una frase que escuché en la […universidad]: ser más para servir mejor."

(Lisbeth, Entrevista 2.2, p. 4, Marca de tiempo: 00:12:22)

Su propósito al invertir en sus estudios es afinar sus capacidades de "hacer un análisis serio" y de "entender de una manera bastante estructurada" las necesidades de su comunidad. Ella captura el propósito de afinación con la frase: "ser más para servir mejor". Lisbeth resalta que tal inversión en su formación es un ejercicio de liderazgo: "Entonces siento que desde ahí también se ejerce liderazgo". Por su parte, Érika persigue el mismo propósito de afinación en el agenciamiento de su liderazgo:

> Érika: yo quiero aprender inglés para decirle al mundo que existe un pueblo Muisca en Suba y un origen en Bogotá y que existen todavía indígenas acá en Bogotá y que siempre hemos estado acá y que NO nosotros llegamos, sino que la ciudad llegó acá a nosotros.

(Entrevista 1.2, Érika, p. 6, Marca de tiempo: 00:25:46)

Érika ejerce liderazgo invirtiendo en su aprendizaje del inglés con el propósito de *afinar* sus capacidades comunicativas y adquirir este idioma, el cual valora como un capital simbólico. Dentro del proyecto sociológico de Bourdieu (1986, 1989, 1997a, 1997b), el capital simbólico consiste en los recursos materiales e inmateriales que están en juego dentro de un campo. Bourdieu (1997) explica que el capital simbólico trae consigo una dimensión de sentido y una de poder. La primera consiste en el significado socialmente asignado al capital y es validado o desestimado por cada persona; la segunda consiste en aquello que el capital habilita a hacer a quien lo posee, lo cual es validado institucionalmente por las estructuras del campo. Al valor del capital radica tanto en su dimensión de sentido como en la de poder.

Cuando Érika afirma que quiere “aprender inglés para decirle al mundo que existe un pueblo Muisca en Suba y un origen en Bogotá”, ella revela que el capital simbólico que persigue es el valor de significar en otra lengua. Sus palabras también indican que el valor de adquirir está lengua se basa en su dimensión de poder, ya que habilita el alcance de una audiencia mayor, “el mundo”; y en su dimensión de sentido, pues para Érika comunicarse con el mundo tiene sentido toda vez que tiene algo valioso por contarle: “que siempre hemos estado acá y que NO nosotros llegamos, sino que la ciudad llegó acá a nosotros.” La *afinación* es, entonces, el ejercicio del liderazgo para cerrar la brecha entre los capitales simbólicos a los que se aspira y los recursos inmateriales disponibles en la actualidad. El enunciado de la categoría habla de *los capitales simbólicos legitimados a los que aspiran* los estudiantes para resaltar que el valor de tales capitales y la razón por la que se aspira a alcanzarlos radica en la legitimación personal e institucional de estos recursos.

El capital simbólico al que Juan Diego apunta con su liderazgo es a la preservación de la unidad familiar y la superación de las adversidades propias de la vida:

> Juan Diego: Entonces el tomar el papel de líder desde mi familia, desde mi comunidad más pequeña que es mi núcleo familiar, fue el primer instante donde yo me convertí líder y dije: - ¡Wow! Aquí tengo que tomar un papel serio… de unir con mi familia y de hacer un equipo para poder salir adelante referente a todas las dificultades.

(Entrevista 3.1, Juan Diego, p. 1, Marca de tiempo: 00:00:36)

El valor de este capital es validado por Juan Diego mismo, a nivel personal, y por su familia y su cultura Muisca, a nivel institucional. Más adelante, Juan Diego también retrata su liderazgo como un ejercicio de afinación agentiva y progresiva:

> Daniel: ¿Cómo describes tú liderazgo hoy, en qué está hoy tú liderazgo?
>
> Juan Diego: Hoy, pues eh, yo siento que un líder nunca deja de formarse hasta cierto punto, porque siempre aprendemos las cosas. Frente a lo que pasó y lo que ha venido pasando en los últimos años [crisis económica, enfermedad de la mamá y fallecimiento de la abuela]… mi actitud de líder ahorita está muy fuerte la verdad (risas), porque afrontar todo eso, superar todo eso, superarlo como familia y sacar adelante y seguir sacando adelante porque estamos aun sacando adelante eh… me lleva a decir que soy un líder en formación que aún le falta, lo reconozco.

(Entrevista 3.2, Juan Diego, p. 3, Marca de tiempo: 00:09:20)

Juan Diego emplea nuevamente la frase "salir adelante" para describir *el sonido de la nota de referencia del capital simbólico al que aspira*: la preservación de la unidad familiar y la superación de las adversidades de la vida. Bourdieu definió el capital como "una fuerza dentro de un campo" (1977, p. 178, citado en Fernández, 2013, p. 35). Con base en esta definición y desde la metáfora de la *resonancia* descrita en la primera categoría, el capital simbólico es la "fuerza" oscilante externa que pone a los estudiantes en movimiento cuando estos vibran en la misma frecuencia. Cuando las frecuencias no coinciden, es decir, cuando en lugar de resonancia hay disonancia, entra en escena la metáfora de la *afinación*. Desde esta metáfora el propósito del liderazgo de los estudiantes es hacer los ajustes necesarios para superar la disonancia respecto a la fuerza oscilante del capital simbólico y lograr entrar en resonancia con esta. Para alcanzar tal resonancia, el sonido de dicho capital simbólico se convierte en la nota de referencia que orienta el proceso de afinación.

Tanto el fenómeno de la resonancia como el de la afinación implican un envozamiento por parte de los estudiantes. El *envozamiento* es la metáfora acústica de la participación ya sea que los jóvenes entren en movimiento en un sistema de actividad humana cuyos fines *resuenan* con sus

valores o tomando acciones intencionadas para ajustarse y *afinarse* y *afinar* su entorno al sonido de referencia de los capitales simbólicos a los que aspiran.

El actual capítulo ha presentado el análisis paradigmático de las biografías de los estudiantes en torno a su liderazgo, dando alcance al objetivo general de la presente investigación: escuchar y co-comprender las interacciones, mediaciones y propósitos que caracterizan el liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de una cultura de paz. Los datos revelan que su liderazgo se caracteriza por la resonancia, el envozamiento y la afinación.

A nivel de sus interacciones, los estudiantes se movilizan a interactuar agentivamente cuando los significados y los fines de una oportunidad situada resuenan con sus valores, creencias y experiencias. Respecto a sus mediaciones, los jóvenes toman su voz y fomentan la voz de los demás para mediar su participación en la construcción de paz. Por último, en cuanto a sus propósitos, los participantes en esta investigación ejercen su liderazgo para ajustar en sí mismos y en su entorno el sonido de la nota de referencia de los capitales simbólicos legitimados. Con este resumen se da por concluida la transición de la historización, desarrollada en el capítulo anterior, a la categorización, elaborada en la presente sección, y se da paso a las conclusiones y discusión en el siguiente apartado.

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: EL REVÉS DE LA TRAMA EDUCATIVA

"Si quieres comprender el universo, piensa en
términos de energía, frecuencia y vibración"
Nikola Tesla (1856-1943)

Esta investigación biográfico-narrativa ha versado sobre la caracterización del liderazgo de los estudiantes cuando participan en la construcción de una cultura de paz y ha tenido como objetivo escuchar y co-comprender sus interacciones, mediaciones y propósitos. Los hallazgos indican que los estudiantes interactúan agenciando su liderazgo cuando un sistema de actividad resuena con ellos, que lo hacen no solo tomando su voz sino también fomentando la de los demás como un aporte central a la construcción de paz y que sus propósitos son los de afinarse y afinar su entorno acercándose a los capitales simbólicos que legitiman como referentes.

A manera de cierre, el presente capítulo tiene como propósito discutir la relación de estos hallazgos con el problema de investigación planteado al inicio de este estudio y explicitar los aportes de esta indagación al conocimiento y al ejercicio del liderazgo y la paz en el campo de la educación. Para lograrlo, se inicia con una recapitulación de las diferentes secciones de esta tesis. En seguida, se desarrolla un diálogo entre los hallazgos del capítulo anterior, las codas de los relatos biográficos descritas en el análisis narrativo y la literatura expuesta en el marco teórico, estableciendo así conexiones de sentido con el problema de investigación y proponiendo lo que se denominará *el revés de la trama educativa* en materia de liderazgo y paz. Finalmente, se concluirá con algunas observaciones sobre las contribuciones y limitaciones de esta investigación, así como recomendaciones para futuros estudios. Recuperando las palabras de Nikola Tesla en su cita al inicio del presente apartado, se espera que esta discusión contribuya en algo a la compresión del vasto "universo" de significados que componen el liderazgo de los jóvenes, posibilitando que la

“energía” de la escuela y sus actores resuene con las “frecuencias” en las que “vibran” los estudiantes.

Para iniciar la contextualización de las diferentes secciones de este documento es preciso referir que el capítulo I planteó el encuadre general de este estudio haciendo una revisión de los antecedentes teóricos e investigativos sobre liderazgo y paz en el campo de la educación. Este estado de la cuestión facilitó el enunciado del problema de investigación en los siguientes términos: La *ausencia de la voz del estudiantado* en el estudio del liderazgo y la paz en la escuela está generando un acercamiento *prescriptivista* hacia el proyecto colectivo de agenciar el liderazgo y construir culturas de paz desde la educación, lo cual revela un *paradigma posicional del liderazgo educativo*.

Los capítulos II y III constituyeron el marco teórico elaborando una exposición crítica de la evolución histórica y la matriz conceptual del liderazgo y la educación para la paz, interpelada por las nociones de agencia, voz y capital simbólico. Articulando las teorías de la actividad (Engeström, 1987, 2001), la cognición distribuida (Hutchins, 1995a, 1995b), la cognición social (Bandura, 1989, 1999, 2001), y el campo social (Bourdieu, 1986, 2000, 2002), el marco teórico construyó una plataforma epistemológica para definir el liderazgo dentro del presente estudio como la interacción de agencias humanas mediadas por la voz con el propósito de acceder a capitales simbólicos. A partir de esta definición y elaborando sobre el trabajo de Vaughn (2018, 2020), se establecieron las dimensiones ontológicas del liderazgo (interacciones, mediaciones y propósitos) y sus unidades de análisis (disposiciones, motivaciones y posiciones). Por su parte, la construcción de una cultura de paz se comprendió como la simbiosis entre la toma de consciencia de las condiciones socio-cultuales históricamente constituidas que caracteriza una comunidad y el

fomento de la participación, individual y colectiva, en las dinámicas comunitarias y sociales dentro y fuera de la escuela (Del Pozo Serrano et al., 2018; García et al., 2013; Gómez Barriga, 2019).

Los capítulos IV y V iniciaron el marco empírico de la tesis contextualizando el giro narrativo (Gadamer, 1995; Ricoeur, 1995) y trazando la ruta investigativa de este estudio. Allí se posicionó esta investigación en la frontera entre los modos de conocer paradigmático y narrativo (Bruner, 1986; Bolívar, 2002), dentro del paradigma interpretativo (Yuni & Urbano, 2005; Escalante, 2013), bajo un enfoque cualitativo (Kim, 2016) y con un método biográfico-narrativo (Barkhuizen et al., 2014; Connelly y Clandinin, 1990; Mendieta, 2015; Porta & Álvarez, 2018). En dicha sección, también se justificaron cada una de estas decisiones investigativas dentro del modelo de las dimensiones narrativas de Barkhuizen (2013).

Los capítulos VI y VII presentaron los resultados del análisis de datos bajo los modos de pensamiento narrativo y paradigmático, respectivamente (tabla 9). El análisis narrativo arrojó cuatro categorías emergentes de los relatos biográficos de los estudiantes en torno a su liderazgo en el contexto de su participación en la construcción de paz: la historia de Érika retrató la toma de voz como puente entre el liderazgo y la construcción de paz; Lisbeth reveló la posibilidad de acceder a capitales simbólicos y hacerlos accesibles para otros como propósito del liderazgo; la biografía de Juan Diego mostró que el liderazgo como respuesta al conflicto construye paz; y el relato de Kewin puso de relieve que el liderazgo construye paz quitándole gente a la guerra. Estos hallazgos surgieron al identificar el argumento, la trama, los hilos narrativos y las unidades de sentido de cada relato biográfico. La abstracción de estos elementos narrativos devino en unas codas propias a cada relato, las cuales a su vez dieron lugar a las categorías arriba citadas. Como se mencionó anteriormente, en el presente capítulo se recuperarán dichas codas para alimentar la

discusión de los hallazgos a la luz de la literatura y en diálogo con las categorías que surgieron del análisis paradigmático realizado en el capítulo VII.

Tabla 9

Resumen de resultados de análisis narrativo y paradigmático

			Preguntas Secundarias			
			¿Cuáles son las disposiciones, motivaciones y posiciones que configuran el liderazgo de los estudiantes? ¿Cómo participan los estudiantes en la construcción de una cultura de paz?			
Pregunta de Investigación	**Categorías Paradigmáticas**	**Categorías Narrativas**	**Disposiciones**	**Motivaciones**	**Posiciones**	**Participación**
¿Qué caracteriza el liderazgo de los estudiantes cuando participan en la construcción de una cultura de paz?	Resonancia	El liderazgo como respuesta al conflicto construye paz	Activismo errático	Afinidad	Preguntas que provocan	Participación reflexiva
		El liderazgo construye paz quitándole gente a la guerra		Relación con lo intergeneracional y la institucionalida		
	Envoza-miento		El inglés como catalizador de la voz	Interdepender	La Violencia del Silencio	La Paz del Diálogo
		La toma de voz como puente entre el liderazgo y la construcción de paz			Transformar con la voz	In-Formar la voz
	Afinación		Iniciativa	Vanidades asistencialistas	Cambios estructurales	Resistencia al discurso invisibilizante
		Acceder a capitales simbólicos y hacerlos accesibles para otros como propósito del liderazgo	Agenciar opuestos			

El análisis horizontal del apartado anterior significó la transición epistémica y discursiva del pensamiento narrativo del capítulo VI al pensamiento paradigmático del VII, y devino en tres categorías empíricas: la resonancia, el envozamiento y la afinación (tabla 9). El hallazgo de la resonancia como característica del liderazgo de los estudiantes revela que estos se movilizan a interactuar agentivamente cuando los significados y los fines de una oportunidad situada resuenan con sus valores, creencias y experiencias. La categoría nativa del envozamiento señala que los estudiantes toman su voz y fomentan la voz de los demás para mediar su participación en la construcción de paz. La metáfora de la afinación indica que los estudiantes ejercen su liderazgo para ajustarse y ajustar su entorno al sonido de la nota de referencia de los capitales simbólicos legitimados. Estas tres categorías consolidan el alcance del objetivo general de esta investigación, el cual fue planteado en términos de escuchar y co-comprender las interacciones, mediaciones y propósitos que caracterizan el liderazgo de los estudiantes cuando estos participan en la construcción de una cultura de paz.

A continuación se inicia el diálogo entre los diferentes elementos teóricos y empíricos desarrollados a lo largo de esta investigación y resumidos hasta ahora. La tabla 10 ilustra cómo está organizada la discusión. Se inicia con los componentes temáticos del problema de investigación bajo el título la trama educativa problémica y termina presentando tres alternativas epistémicas y pedagógicas denominadas el revés de la trama educativa. Tanto la figura 19 como el presente capítulo llevan en su nombre la frase “el revés de la trama educativa” para significar un horizonte de posibilidad respecto el abordaje del liderazgo de los estudiantes y la construcción de culturas de paz que se despliega a partir de los hallazgos de esta investigación.

Tabla 10

El revés de la trama educativa

Trama Educativa Problémica	Dimensiones Teóricas	Categorías empíricas	Codas Narrativas	El Revés de la Trama Educativa
Prescriptivismo en la educación para la paz	Interacciones	Resonancia	Sin afinidad ni iniciativa puede haber actividad, pero nunca liderazgo.	Habilidades para interactuar Vs Interacciones que habilitan
			El liderazgo es acción concertiva y también reflexión concertiva	
			El liderazgo como la corporeización de las identidades, valores y propósitos de una comunidad	
Ausencia de la voz del estudiantado	Mediaciones	Envozamiento	La voz como mediación transformadora del conflicto	Experiencias mediadas por el currículo Vs Currículos mediados por las experiencias
			La voz construye paz, la ausencia de voz revela violencia	
Paradigma posicional en el liderazgo educativo			La construcción de paz requiere la toma de voz para visibilizar violencias invisibles e invisibilizantes	
	Propósitos	Afinación	El estudio requiere y otorga agenciamiento del liderazgo	Liderazgo educativo hacia los propósitos de la escuela Vs Educación "liderante" hacia los propósitos de los estudiantes
			La adversidad como campo de cultivo para el liderazgo	

Tomando prestado el lenguaje propio del pensamiento narrativo, se habla de "tramas educativas" para señalar el entrecruzamiento de significados, prácticas y contextos que constituyen la disposición interna hacia donde se dirige un ejercicio pedagógico situado, bien sea que tales tramas sean valoradas como problémicas o como alternativas. Al adjetivar tales tramas como "educativas", no se alude al campo de la educación ni al territorio de la escuela como un todo, más

bien se sobreentiende que son tramas educativas en el marco de esta tesis, es decir, en lo que atañe al abordaje del liderazgo y la paz dentro del campo de la educación y, más específicamente, dentro de las experiencias vividas y narradas por los participantes de esta investigación. A continuación, se discuten tales tramas educativas y cómo se llegó a ellas mediante las dimensiones teóricas, las categorías empíricas y las codas narrativas desarrolladas en distintas secciones de la actual investigación.

Habilidades para interactuar Vs Interacciones que habilitan

El estado del arte de la educación para la paz muestra una orientación predominante en las iniciativas de investigación, teorización y pedagogía hacia el desarrollo de habilidades de convivencia o, como se denominaron en el capítulo III, competencias axiológicas (Burguet, 2012; Muñoz & Rodríguez, 2015; Prada et al., 2017). Esta tendencia de prescribir valores y destrezas que los estudiantes deben adquirir para interactuar pacíficamente genera una descripción de la trama educativa problémica bajo la frase *habilidades para interactuar*. Autores como Gómez Arévalo (2013) o Gómez Barriga (2019) denuncian esta propensión teórica y descendente con el término prescriptivismo o asignaturismo. El prescriptivismo es teórico toda vez que parte de una taxonomía de valores anclada en los imaginarios académicos sobre lo que constituye el conjunto de capacidades necesarias para la sana convivencia de una manera generalizable que trascienda contextos específicos y se ajuste al formato de leyes y estándares educativos como en el caso de la Cátedra de Paz (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). También es descendente ya que emana de los estándares a los directivos escolares y luego a los docentes hasta llegar a los estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación revelan una orientación antitética que puede describirse como reflexiva y expansiva. Reflexiva en tanto reconoce que los estudiantes ya están involucrados en múltiples interacciones situadas y que son capaces de vivir, narrar y revivir sus experiencias desde la participación reflexiva, ofreciendo interpretaciones y resignificaciones a sus interacciones vividas y narradas. Es expansiva en tanto cada interacción, en especial cuando es abordada reflexivamente, permite a los estudiantes no solo poner en juego sino expandir sus habilidades de convivencia. Por lo anterior se afirma que tales experiencias son *interacciones que habilitan*. Con estas palabras se codifica el revés de la primera trama ya que este descubrimiento se ubica especularmente frente a la trama arriba citada, invitando a deponer el foco atencional de las *habilidades de interacción* y dando lugar a las *interacciones que habilitan*. A fin de notar esta contraposición con mayor detenimiento, cabe observar nuevamente la caracterización de las interacciones en el marco del liderazgo de los estudiantes; para esto, es preciso hacer una breve discusión del andamiaje conceptual y empírico en torno a la dimensión de interacción.

Basados en las teorías de la actividad (Engeström, 1987, 2001) y la cognición distribuida (Hutchins, 1995a, 1995b), Gronn (2002) y Spillane (2004, 2005, 2006) desarrollaron la noción de liderazgo distribuido como una actividad concertiva y una propiedad colectiva que surge mediante las interacciones de un grupo en un contexto socio-históricamente constituido. En esta investigación, se involucró la teoría de la cognición social (Bandura, 1989, 1999, 2001), para anotar que las interacciones que constituyen el liderazgo poseen una dimensión interna que agrupa la capacidad autorregulatoria de las personas y una dimensión externa que incluye las estructuras del entorno y sus condiciones socioculturales. La anexión de ambas dimensiones se conoce bajo el término de agencia (Bandura, 1989, 1999, 2001). Es así como el liderazgo se conceptualizó como la interacción de agencias y este estudio decidió indagar sobre tales interacciones.

Los esfuerzos por llegar a una caracterización de las interacciones propias del liderazgo de los estudiantes arribaron al hallazgo de una categoría empírica y tres codas narrativas. La categoría se ha expresado mediante la metáfora de la resonancia, la cual indica que los estudiantes se movilizan a interactuar agentivamente cuando los significados y fines de una oportunidad situada resuenan con sus valores, creencias y experiencias. Esta metáfora también señala las dimensiones internas y externas del agenciamiento expresadas por Bandura (1989, 1999, 2001). En cuanto a las primeras, la resonancia reconoce que los estudiantes poseen frecuencias internas naturales y naturalizadas informadas por sus valores, creencias y experiencias o, como diría Vaughn (2018, 2020), sus disposiciones y motivaciones. Respecto a las segundas, la resonancia registra que las agencias de los estudiantes entran en movimiento y suscitan su liderazgo al coincidir con las fuerzas oscilantes externas de las oportunidades situadas en su entorno, o posiciones en términos de Vaughn (2018, 2020), cuyos significados y fines coinciden con la frecuencia propia de los jóvenes.

Tales fuerzas externas y sociohistóricamente situadas que influyen en el agenciamiento del liderazgo de los jóvenes son coherentes no solo con los planteamientos de Bandura (1989, 1999, 2001) en su teoría de la cognición social, sino también con el trabajo de Engeström (1987, 2001) y Hutchins (1995a, 1995b) en sus teorías de la actividad y la cognición distribuida, respectivamente. La teoría de la actividad plantea que el funcionamiento humano está mediado por artefactos culturales cambiantes, sociohistóricamente creados y repartidos en sistemas de actividad, de tal manera que “el individuo ya no podía ser comprendido sin sus medios culturales; y la sociedad ya no podía ser comprendida sin la agencia de individuos que usan y producen artefactos” (Engeström, 2001, p. 134). La teoría de la cognición distribuida propone que el pensamiento humano sucede más allá de la mente de las personas, más bien, se encuentra distribuido en una serie de artefactos

y elementos contextuales dentro de complejos sistemas de prácticas sociales (Hutchins, 1995a, 1995b).

A la luz de estas teorías, hablar de fuerzas externas oscilantes desde la metáfora de la resonancia no es otra cosa que hablar de los artefactos culturales y elementos contextuales que señalan Engeström (1987, 2001) y Hutchins (1995a, 1995b). Entender que tales mediaciones culturales son configuradas y reconfiguradas socio-históricamente permite notar que la metáfora de la resonancia dista intencionalmente del pensamiento cartesiano que explica el comportamiento humano con las nociones de estímulo y respuesta. Más bien, resonar con el entorno es experimentar una relación fluida y dinámica con el mundo o, como lo explica Rosa (2019), un diálogo en donde ambos "se responden recíprocamente y, a la vez, también hablan con voz propia, es decir, 're-suenan'" (Rosa, 2019, p. 218).

La metáfora de la resonancia hace cabida para un abordaje de la educación para la paz menos prescriptivista y más reflexivo al reconocer la realidad autoevidente de que los estudiantes ya tienen una relación con el mundo en el que interactúan. Este reconocimiento invita, por un lado, a cuestionar la trama educativa de equiparlos con habilidades para interactuar y, por el otro, a reflexionar con ellos sobre cómo esas interacciones los han habilitado, o no, para seguirse relacionando con el mundo. Asimismo, esta metáfora permite un acercamiento a las competencias axiológicas menos descendente y más expansivo; en lugar de "bajar" los valores de convivencia de los estándares prescritos, se pueden expandir los valores propios de los estudiantes extrayéndolos de aquellas experiencias resonantes vividas y narradas.

La discusión sobre la resonancia no busca poner sobre los hombros de los educadores la responsabilidad de diseñar experiencias de aprendizaje que resuenen con las frecuencias naturales

de los estudiantes; mucho menos al recordar el factor elusivo de las experiencias resonantes descrito por Rosa (2016). Más bien, esta metáfora anima a habilitar la reflexión concertiva de los estudiantes en torno a sus propias experiencias resonantes en diálogo con las de sus pares para capitalizar los aprendizajes anclados en tales experiencias y potenciar sus propios agenciamientos en su relación con el mundo.

Nuevamente, el papel de la agencia como motor de las interacciones toma un lugar central en el liderazgo y la construcción de paz. Rosa (2016) resaltó la autoeficacia en las experiencias resonantes, el cual es parte de las facultades agentivas (Bandura 2001), como la capacidad de responder al entorno definiendo cursos de acción intencionados. Las codas narrativas que emergieron de los relatos también dejar ver el rol de la agencia humana en la participación de los estudiantes en diferentes sistemas de actividad.

Las codas relativas a las interacciones de los estudiantes que emergieron en los relatos de estos son: sin afinidad ni iniciativa puede haber actividad, pero nunca liderazgo; el liderazgo es acción concertiva y también reflexión concertiva; y el liderazgo como la corporeización de las identidades, valores y propósitos de una comunidad. Estas tres codas coinciden entre sí y a su vez ratifican el papel de la agencia en el ejercicio del liderazgo planteado en el marco teórico. Las tres codas aluden a una condición interna que redunda en una acción externa. La afinidad, aunque es invisible, se traduce en iniciativa, la cual es visible; la reflexión concertiva es conducente a la acción concertiva; y las identidades, propósitos y valores, que son intangibles, se hacen tangibles al corporeizarse en el ejercicio del liderazgo.

Aspectos internos del liderazgo como la afinidad, la reflexión concertiva, las identidades, propósitos y valores encontrados en los relatos hacen eco del modelo de las dimensiones internas

de la agencia humana desarrollado por Bandura (2001). El autor presenta la intencionalidad, premeditación, autorreacción y autorreflexión como condiciones que sostienen la participación en prácticas sociales. Con interesante precisión, la afinidad y la iniciativa se relacionan con la intencionalidad y la premeditación que planea Bandura (2001). La primera revela el carácter deliberado de la actividad, incluyendo planes de acción y estrategias para desarrollarlas; la segunda es entendida como una representación cognitiva del futuro que moviliza los esfuerzos para tomar acción en el presente.

Así mismo, el hallazgo de la reflexión concertiva que emergió dentro de esta investigación se alinea con las nociones de autorreacción y autorreflexión (Bandura, 2001). Como se anotó en el capítulo anterior, la reflexión concertiva como unidad de sentido denota vinculación sociocognitiva antes, durante y después de la acción, regulando las decisiones y conectando futuros cursos de acción con los propósitos trascendentes de los estudiantes. Precisamente, los constructos de autorreacción y autorreflexión denotan el interés de las personas por generar coherencia entre sus procesos de pensamiento y sus planes de acción. Tal búsqueda de coherencia se hace evidente en la coda que muestra el liderazgo como el ejercicio de corporeizar coherente e intencionadamente las identidades, valores y propósitos.

Estas tres codas dan cuenta de que los estudiantes ya tienen vidas llenas de *interacciones que habilitan* su liderazgo, lo cual es evidente cuando se les alienta a tomar la voz para dar a conocer sus afinidades, iniciativas y reflexiones “concertivas” o cuando se les permite corporeizar sus identidades valores y propósitos. Algunas interacciones llevan a los estudiantes a poner en juego sus habilidades en un marco democrático, otras constriñen su participación y desafían su agencia, lo cual puede resultar siendo igualmente habilitador si se procesa con un espíritu de

reflexión y resiliencia. Es allí donde la escuela tiene un papel central como topografía de reflexión y diálogo para capitalizar los aprendizajes de las experiencias propias de los estudiantes mediante los ejercicios de memoria reflexiva (Arfuch 2016).

Reconociendo las historias de vida de los jóvenes, la trama de las *interacciones que habilitan* propone tomar distancia de la tendencia a "dictar qué se debe aprender para la vida" y, en su lugar, atreverse a "preguntar qué se puede aprender de la vida". Desalentadoramente, enseñar *habilidades para interactuar* parece ser una ramificación de la enorme narrativa escolar de "formar para la vida" como si lo que transcurriera mientras los estudiantes están en la escuela no fuera ya la vida misma. En cambio, la trama de reflexionar sobre las *interacciones que habilitan* reconoce la narrativa posible de "vivir para formarse". Tal perspectiva atiende la facultad humana de interpretar lo vivido para hallarle y asignarle significados que redunden en la apropiación de las habilidades de convivencia que, como dirían Engeström (1987, 2001) y Hutchins (1995a, 1995b) desde las teorías de la actividad y la cognición distribuida, ya están distribuidas en el entorno de las actividades humanas esperando ser reclamadas mediante la toma de voz, como se discutirá en la siguiente sección.

Experiencias mediadas por el currículo Vs Currículos mediados por las experiencias

Además del prescriptivismo, la trama educativa problémica identificada en el estado de la cuestión evidencia una ausencia de la voz del estudiantado en el abordaje del liderazgo y la educación para la paz (Fielding, 2007). Se entiende por voz el acto de participar en un sistema de actividad humana a través del uso del lenguaje como artefacto cultural (Egneström, 1995). En el contexto educativo, la voz alude a participación por parte de los estudiantes en la toma de decisión

y en los cursos de acción en torno a su propia educación (Thomson, 2011). En virtud de estos autores, hablar de ausencia de voz implica señalar que los estudiantes no participan en la toma de decisión sobre los cursos de acción trazados en los currículos que median las experiencias educativas. Del mismo modo, reflexionar sobre la inclusión de la voz del estudiantado en la escuela es abrigar la participación de los jóvenes en la configuración de los currículos, lo cual incluye el currículo de paz, dando lugar a sus experiencias sobre construcción de paz y superación de violencia. A estos abordajes contrapuestos hace referencia el revés de la trama titulado *experiencias mediadas por el currículo Vs currículos mediados por las experiencias*.

El uso de currículos de paz en donde la voz del estudiantado ha sido desoída por quienes "ajustan la acústica de la escuela a las frecuencias un statu quo" (Fielding, 2007, p. 306) se desnaturaliza frente a los hallazgos de la presente investigación en lo que respecta al papel de la voz en el fomento de culturas de paz. Tres codas emergen al indagar sobre las mediaciones del liderazgo de los estudiantes mientras participan en la construcción de paz: la voz como mediación transformadora del conflicto; la voz construye paz, la ausencia de voz revela violencia; y la construcción de paz requiere la toma de voz para visibilizar violencias invisibles e invisibilizantes.

La primera de estas codas muestra que los conflictos conducentes de violencia se resuelven y transforman mediante la toma de voz tanto de manera particular como estructural, es decir, tanto para resolver los incidentes particulares e inmediatos de un conflicto como para atender las estructuras sistémicas que perpetúan tales conflictos. Este hallazgo es coincidente con la conceptualización de voz ofrecida por Cook-Sather (2006) como la articulación de sonido, presencia y poder. Para la autora, sonido tiene que ver con legitimar la contribución de cada persona al diálogo colectivo; en este sentido, tomar la voz es en sí mismo un llamado a validar el lugar que

ocupa cada estudiante en la resolución de conflictos. De otra parte, presencia alude a la creación de las condiciones que posibiliten la participación de todos, de tal forma que tomar la voz es reclamar una evaluación a las estructuras que obstaculizan la participación y naturalizan la exclusión. Finalmente, el poder se refiere a la influencia en las decisiones y actividades propias de la comunidad, lo cual facilita la construcción de paz al democratizar el acceso a la definición de cursos de acción que afectan a los actores dentro de un sistema de actividad, por ejemplo, la escuela.

El hallazgo de la voz como mediación transformadora del conflicto cuestiona cómo un currículo de paz se puede construir sin el sonido, presencia y poder (Cook-Sather, 2006) de los estudiantes, es decir, sin su voz. La misma reflexión surge al poner en diálogo a las otras dos codas arriba citadas: la voz construye paz, la ausencia de voz revela violencia; y la construcción de paz requiere la toma de voz para visibilizar violencias invisibles e invisibilizantes. Dicho de otro modo, si la toma de voz construye paz, los currículos de paz deben fomentar la voz de los estudiantes en los distintos procesos de la escuela incluida la construcción de los currículos de paz. También se puede preguntar, a partir de estas codas, si un currículo de paz construido con la ausencia de voz del estudiantado revela alguna forma de violencia simbólica académica.

Dentro de estas dos últimas codas, los relatos de los estudiantes revelaron que sus experiencias de vida han sido interpeladas por discursos, prácticas y estructuras simbólico y culturalmente violentas que invisibilizan y silencian. Frente a esto, los currículos de paz tienen una valiosa oportunidad para otorgar voz a los estudiantes permitiéndoles acceder a sus memorias de tales experiencias para resignificarlas interpretativa y colectivamente, también para desocultar las estructuras invisibilizantes y las violencias del silencio que gestaron tales experiencias. El hallazgo de la voz como dispositivo que visibiliza y rompe el silencio propio de las violencias simbólicas

invita a la escuela a catalizar la voz de los estudiantes, con la consciencia de que la educación no puede ser ciega a las violencias invisibles ni sorda a las violencias del silencio. En esto consiste la trama del revés codificada como *currículos mediados por las experiencias*, en construir el currículo de paz en diálogo con los docentes y estudiantes de manera situada a partir de sus experiencias de construcción de paz y resolución de violencia.

En línea con esta trama posible y reflexionando sobre subjetividad, memoria y narrativas en la construcción de paz desde la educación, Arfuch (2016) cuestiona la trama problémica de las experiencias mediadas por currículos rígidos cuando indaga "¿Qué nuevos desafíos enfrenta hoy la educación en un mundo asolado por la violencia? ¿Cómo pensar, más allá de los parámetros instituidos, una "educación para la paz" que sea capaz de revertir ese signo? (p. 231). Una forma de pensar "más allá de los parámetros instituidos" es revertir la trama de las *experiencias de aprendizaje mediadas por el currículo* y co-construir *currículos mediados por las experiencias* de todos los actores del sistema educativo. En la misma dirección, Arfuch (2016) formula la provocativa pregunta respecto a qué cabe dentro del currículo, y responde de forma aún más provocativa: "el mundo" (p. 231).

Los hallazgos descritos hasta ahora dialogan con el interrogante de esta autora y proponen que en el currículo no solo cabe el mundo de todos sino también los mundos de cada uno, constituidos en las narrativas vitales y articulados mediante la categoría empírica del envozamiento. Para que el mundo y los mundos quepan en el currículo, se requieren currículos más amplios, capaces de albergar las voces de los estudiantes, y más democráticos, dispuestos a empoderar a los estudiantes a encontrar su voz, es decir, currículos que fomenten el envozamiento de los estudiantes.

La noción de envozamiento como categoría nativa de esta investigación señala el acceso a capitales simbólicos mediante la toma voz. Este hallazgo dialoga con el trabajo de Zimmerman (2020) sobre el empoderamiento, el cual consiste en reclamar acceso a recursos simbólicos para ganar participación y control de sus experiencias, y el de Judon et al. (2001) sobre la búsqueda de la voz propia. Indagando sobre las voces de las niñas en la escuela, Judon et al. (2001.) descubrió que articular su voz no consiste tanto en representar "quiénes son, más bien se trata de compartir su batalla por encontrar a esa persona" (p. 39, citada en Rudduck y Fielding, 2006, p. 224). El concepto de envozamiento captura la toma de voz como un proceso de encontrarse a sí mismo (Judon et al.;2001) para reclamar participación, control y acceso a capitales simbólicos (Zimmerman, 2020) y ayudar a otros a hacer los mismo.

La categoría del envozamiento y las codas de la voz como dispositivo para visibilizar violencias invisibles y romper violencias del silencio coinciden no solo entre sí sino también con la definición de cultura de paz desarrollada por Del Pozo Serrano et al. (2018) y Gómez Barriga (2019). Según los autores, la construcción de una cultura de paz supone la toma de consciencia de las condiciones socio-cultuales históricamente constituidas que caracteriza una comunidad, por un lado, y el fomento de la participación, individual y colectiva, en las dinámicas comunitarias y sociales dentro y fuera de la escuela, por el otro. Despertar la consciencia hacia las condiciones y estructuras propias del entorno para desnaturalizarlas y transformarlas requiere de la toma de voz con su facultad de desocultar dinámicas de violencia invisible e invisibilizante. Similarmente, la toma de decisión y acción comunitaria dentro y fuera de la escuela presume reclamar participación mediante el fenómeno del envozamiento.

Ambas condiciones de las culturas de paz, tanto la consciencia contextual como la participación comunitaria, pueden ser promovidas por la escuela dentro del revés de la trama propuesto como *currículos mediados por las experiencias*. Es preciso anotar que tal narrativa curricular fomenta el envozamiento no solo de los estudiantes sino también de los docentes, cuyas vidas también cuentan con un rico conocimiento narrativo sobre el contexto y las experiencias de paz y violencia. Al respecto, Mendieta (2015) afirma que: "Cuando el currículo es comprendido como una construcción narrativa que se reconstruye mediante la experiencia, las historias vividas y contadas por estudiantes y profesores acerca de lo que es relevante, significativo o problemático para ellos son consideradas como valiosas" (p. 69, traducción propia). La inclusión de las historias de vida de estudiantes y profesores en la construcción curricular les permite habitar el horizonte pedagógico no solo como actores sino como autores de la educación. Esta transición performativa implica cierto proceso de desjerarquización de las interacciones y mediaciones de la escuela, atendiendo los propósitos de los participantes y trascendiendo el paradigma posicional en el liderazgo educativo, como se discutirá en la siguiente sección.

Liderazgo educativo hacia los propósitos de la escuela Vs Educación "liderante" hacia los propósitos de los estudiantes

El tercer revés de la trama educativa en torno al liderazgo de los estudiantes y la construcción de culturas de paz pone su mirada en la naturaleza, el despliegue y los propósitos del liderazgo en la escuela. El estado de la cuestión hizo evidente un paradigma posicional en el liderazgo educativo, en el cual el este es visto en términos del papel que desempeñan los directivos docentes y su gestión para la obtención de resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, medible mediante pruebas estandarizadas (Oliveira & Carvalho, 2018). Bajo este paradigma, la

naturaleza del liderazgo educativo es la de un atributo y una función de quienes administran la educación; su despliegue es jerarquizado mediante la creación de estructuras de relacionamiento entre los actores de la educación, la distribución de tareas y la definición de prácticas valoradas como efectivas para la cultura escolar; y su propósito es el alcance colectivo de los objetivos de aprendizaje y gestión trazados para la escuela (Volante et al., 2002). Esta perspectiva da título al entramado del *liderazgo educativo hacia los propósitos de la escuela*, la cual es interpelada por la trama del revés codificada como *educación "liderante" hacia los propósitos de los estudiantes*, a partir de los hallazgos de la esta investigación. La siguiente discusión aborda primero el concepto emergente de la *educación liderante* y posteriormente trata con *los propósitos de los estudiantes*.

En primer lugar, se identifica la *educación "liderante"* como una alternativa posible al *liderazgo educativo*. Se busca acuñar el término *educación liderante* para significar la intencionalidad de algunos escenarios educativos en reconocer y potenciar las facultades de liderazgo propias de los estudiantes mediante prácticas sociales y pedagógicas. La elección de palabras en la nominación de este revés de la trama como *educación liderante* está apoyada en Bambozzi (2005) y Bourdieu (1991). Para Bambozzi (2005) la educación es el hecho "concreto, situado y significado históricamente, cuya intención es mejorar a la persona" de manera integral (p. 14). La educación se proyecta no solo hacia su incidencia particular en las personas sino también hacia su efecto general en la sociedad ya que "la educación es una práctica social productora, reproductora y transformadora del orden social" (p. 18). Hablar de educación *liderante* es, en primer lugar, subrayar el papel formador y transformador del proyecto educativo colectivo en las personas y en las sociedades.

Se propone la palabra *liderante* como una licencia léxica empleando el sufijo “nte” que permite construir adjetivos a partir de verbos y significa ‘que realiza’, denotando el ejercicio de la acción indicada por el verbo raíz (Pharies, 2004). Revestir la educación con la característica de ser liderante es denotar que esta permite intencionadamente a los estudiantes realizar su liderazgo. Este término sigue la lógica planteada por Bourdieu (1991) en su definición de *habitus* como estructuras “estructuradas y estructurantes” (p. 85). Como se expuso en el capítulo II, el *habitus* es el conjunto de estructuras y reglas históricamente formadas por la actividad humana (estructuradas) que al tiempo le dan forma a esta (estructurantes) en los diferentes campos de la sociedad. Así como el *habitus* es a la vez “estructurado y estructurante”, cabe preguntar si la educación también puede ser “liderada y liderante”. El discurso científico sobre liderazgo educativo se orienta a las maneras en que la educación es liderada; los hallazgos de esta investigación solicitan atención a las maneras en que la educación es *liderante*.

Con el término *habitus*, Bourdieu (1991) indica el carácter situado y constructivista de las prácticas humanas, reflejando la tensión entre las estructuras sociales establecidas y la capacidad de generar nuevas estructuras. Bambozzi (2005) señala esa misma tensión en la educación al anotar que esta es “productora, reproductora y transformadora del orden social” (p. 18), tal orden social que señala Bambozzi es el *habitus* que propone Bourdieu. Con esto en mente, la idea de la *educación liderante* invita a pensar en el “habitus de la educación” y en la capacidad de los estudiantes de generar un nuevo *habitus* mediante el ejercicio de su liderazgo.

La noción de *educación liderante* surge al desentrañar las codas narrativas que versan sobre los propósitos del liderazgo de los estudiantes en diálogo con la categoría de la afinación y el trabajo de Bambozzi (2005) y Bourdieu (1991). La primera coda narrativa plantea que el estudio requiere

y otorga agenciamiento del liderazgo. Estudiar es participar en la práctica social de la educación, lo cual constituye en sí mismo un acto de liderazgo ya que requiere una toma de consciencia, decisión y acción intencionada (Bandura, 1989, 2001) y vinculante a un sistema de actividad humana distribuida (Engeström, 1987, 2001). Al mismo tiempo, estudiar es una experiencia que concede mayor capacidad agentiva para ejercer liderazgo dentro y fuera de la escuela.

Esta coda subraya que los estudiantes traen consigo facultades de liderazgo inherentes a su agencia humana y que tales facultades son susceptibles de ser potencializadas mediante la experiencia educativa. Cuando la educación abraza una narrativa que le permite reconocer y potenciar tales facultades de liderazgo propias de los estudiantes se convierte en una *educación liderante*. En esta perspectiva, la naturaleza del liderazgo no es la de una función administrativa o un atributo posicional sino la de una facultad humana que entra en juego con las agencias de los demás estudiantes y miembros de la comunidad educativa. De manera inevitable, este hallazgo suscita reflexiones frente a la manera de plantear la educación en el propio programa y en la misma escuela de idiomas en donde se desarrolló esta investigación. Se espera que la actual discusión genere un primer eco en la acústica de dicho contexto como referente inmediato de narrativas educativas posibles.

La segunda coda plantea la adversidad como campo de cultivo para el liderazgo al encontrar que las situaciones adversas son generadoras de agenciamiento e interdependencia, como se explicó en el capítulo VI. Este hallazgo resuena con las ideas de Bolden (2011) quien también vincula la agencia y la interdependencia con el liderazgo al señalar que una de las innovaciones teóricas del liderazgo distribuido es su viraje de la comprensión tradicional de este como el producto de una “agencia individual” a ser entendido la propiedad de la “agencia conjunta” (p.252).

La escuela tiene la posibilidad de fomentar tal interdependencia agentiva entre los estudiantes cuando les permite tomar su voz para relatar sus experiencias adversas y resignificarlas colectivamente como campo de cultivo para su liderazgo. Este tipo de prácticas pedagógicas suponen currículos construidos narrativamente como se discutió en el punto anterior.

La educación que da lugar a las voces de los estudiantes, mediante currículos narrativos (Mendieta, 2015), para que ellos extraigan oportunidades de desarrollo de su liderazgo relatando y resignificando sus experiencias es una *educación liderante*. Este tipo de prácticas plantean un despliegue distribuido y desjerarquizado del liderazgo que trasciende los modelos de liderazgo educativo y proponen, como diría Harris (2009), un modo colectivo de "agencia que no es posible dentro de la estructura jerárquica de la escuela" (p.14). De tal modo, la educación liderante no solo tiene un efecto en la formación de los estudiantes sino también en la conformación de la escuela. Este efecto se describe mediante la categoría de la afinación.

Respecto a la frase *los propósitos de los estudiantes* enunciada en el revés de la trama actual, la metáfora de la afinación manifiesta que los estudiantes ejercen su liderazgo para ajustarse y ajustar su entorno el sonido de la nota de referencia de los capitales simbólicos legitimados a los que aspiran. La idea de afinación captura el propósito del liderazgo de los estudiantes descrito en las anteriores codas. Por un lado, los estudiantes invierten en sí mismos para acercarse a una versión personal de aquello a lo que aspiran; lo hacen a través de prácticas como el estudio, el cual, como ya se ha dicho, requiere y otorga agenciamiento del liderazgo. De otra parte, los estudiantes también invierten en su entorno situado denunciando estructuras de injusticia y anunciado prácticas pluralistas que subviertan las adversidades que los han atravesado.

Esta observación se relaciona con la coda de la adversidad como campo de cultivo para el liderazgo. Tanto los ajustes en sí mismos como en sus entornos mediante el ejercicio de su liderazgo tienen como propósito hacerlos coincidir, o afinarlos, con los referentes socio-históricamente constituidos de aquello que se valora como un capital simbólico digno de ser perseguido (Bourdieu, 1986, 1997a). Así pues, la *educación liderante* tiene como propósito dar cabida a los propósitos de los estudiantes basados en sus capitales simbólicos colectivamente legitimados.

Profundizando sobre la metáfora de la afinación es posible advertir los vínculos empíricos y reflexionar sobre los vínculos teóricos latentes entre el liderazgo y la paz. La afinación consiste en ajustar el sonido de un instrumento hasta que coincida con una nota de referencia. Dicho de otro modo, afinar es cerrar la brecha entre el sonido que se tiene y el sonido que se quiere. Como se acaba de discutir, los hallazgos revelaron que los estudiantes ejercen su liderazgo para, precisamente, cerrar las brechas entre quienes son actualmente, desde sus autovaloraciones, y quieres quieren ser, desde sus aspiraciones. Ese cierre de brechas construye paz, no solo en los estudiantes sino en sus entornos.

La búsqueda de afinación personal reverbera en las estructuras sociohistóricas del entorno situado para crear dinámicas de participación marcadas por la justicia y la pluralidad. La construcción de paz conjuga la toma de consciencia sobre cómo se encuentra una comunidad y la creación de condiciones democrática y equitativas. La democracia y la equidad son la nota de referencia; la toma de consciencia es reconocer la distancia entre la condición presente y el sonido referente. Construir paz es trabajar para conciliar esa distancia. Tanto el liderazgo como la construcción de paz hallan un potente punto de encuentro en la metáfora de la afinación: ambos consisten en el cierre de brechas. Este hallazgo constituye un aporte de esta investigación a la

comprensión de la relación entre liderazgo y paz: entender la paz como un capital simbólico y el liderazgo como el ejercicio agentivo y "envozante" de acceder a capitales y hacerlos accesibles, permite conceptualizar al liderazgo como un catalizador de la construcción de paz.

Con esta reflexión se concluye la actual discusión de resultados bajo la perspectiva del revés de la trama. A modo de cierre, es pertinente resaltar las dos principales contribuciones de esta investigación al campo de la educación, una teórica y una práctica. En primer lugar, esta investigación hace un aporte a la comprensión del liderazgo como categoría conceptual al: i) definir el liderazgo como la interacción de agencias humanas a partir de la teoría de la cognición social; ii) proponer al liderazgo como la mediación de voces examinándolo con los lentes de la lingüística aplicada; y iii) subrayar que el sentido teleológico del liderazgo es acceder a y hacer accesibles los capitales simbólicos legitimados con base en la teoría de campo. Esta matriz epistemológica y estos postulados conceptuales contribuyen a la producción del conocimiento en torno al liderazgo en la disciplina de la educación desde la escena latinoamericana.

Tocante a la praxis del liderazgo y la educación para la paz, los hallazgos empíricos discutidos en clave del "revés de la trama" contribuyen a: i) desnaturalizar la trama encontrada en el estado de la cuestión y ii) hacer cabida a otras tramas posibles. Por un lado, al hablar del revés de la trama se recalca la orientación inicial de la trama problémica toda vez que si hay un revés es porque hay un derecho. Por tal motivo cada revés de la trama propuesto en esta discusión ha iniciado parafraseando el estado de la cuestión enunciado en el problema de investigación; por ejemplo, la frase "habilidades para interactuar" aludió al prescriptivismo de la educación para la paz y la ausencia de la voz del estudiantado en tales prescripciones curriculares.

El acto de mencionar que las tramas problémicas tienen un revés que puede resultar enriquecedor para la experiencia educativa ha implicado cuestionar el orden de las cosas y desnaturalizar la trama encontrada en el estado de la cuestión. Problematizar las tramas *prescriptivistas* actuales en la educación para la paz y el liderazgo con la metáfora del revés invita a cuestionar cuál es realmente el derecho y cuál el revés. Para hacer evidente tal contraste se ha empleado intencionadamente la figura retórica denominada retruécano, que consiste en la yuxtaposición de dos frases u oraciones que emplean las mismas palabras en orden invertido generando significados antinómicos. Es así como se habló, por ejemplo, de "experiencias mediadas por el currículo" y "currículos mediados por las experiencias".

La invitación de considerar el revés de la trama nunca busca ser concluyente en la configuración de nuevos horizontes educativos; al contrario, supone un viraje diametralmente opuesto a la narrativa actual solo a modo de rompimiento y subversión, con la esperanza de que en su trayectoria genere la apertura a múltiples y polifónicos caminos fluidos y expansivos, des-jerarquizado, des-prescritos, dialógicos, enriquecidos por diversas lógicas y matizados por la singularidad de sujetos educativos.

De otra parte, designar del revés de la trama ha sido un esfuerzo para hacer cabida a otras tramas posibles. Impregnar el horizonte pedagógico con la condición de posibilidad es vital para pluralizar las narrativas educativas en los contextos situados y mitigar la ausencia de la voz del estudiantado en la academia, el prescriptivismo curricular en la escuela y el paradigma posicional en el liderazgo. Las tramas que surgieron bajo la perspectiva del revés discutidas en este apartado no pretenden posicionarse como la respuesta a los desafíos actuales; tal disposición sería afrontar el prescriptivismo con nuevas prescripciones. Como meta suficiente para aportar a la escena

educativa latinoamericana, se ha buscado poner sobre la mesa algunas narrativas pedagógicas de liderazgo y paz que también son posibles y, al hacerlo, enunciar que la historia de la educación aún se está escribiendo y que sus "actores" tienen derecho a ser también sus "autores"; los sujetos de la educación tienen derecho a des-sujetarse de las narrativas presentes y aventurarse a las narrativas posibles.

Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones

A lo largo de esta investigación surgieron algunos desafíos no presupuestados que limitaron el desarrollo de las actividades en los tiempos previstos y la profundización en algunas cuestiones de interés investigativo. Tales desafíos se pueden agrupar en dos aspectos; uno fundamentalmente ético y el otro esencialmente metodológico. En el sentido ético, las identidades indígenas y afrocolombianas que afloraron durante la investigación no fueron materia de estudio considerando que quien investiga no es contextualmente reconocido como miembro de estas etnias. En una de las interacciones, el investigador fue descrito como un "hombre no racializado" y en otra se enunció el rechazo hacia el "exotismo", es decir, una actitud oportunista que busca sacar ventaja de la participación de personas indígenas o afrodescendientes para visibilizar proyectos personales.

Como un reconocimiento básico hacia la capacidad de auto-agenciamiento y auto-representación académica, científica y en todos los ámbitos de la vida por parte de las comunidades indígenas y afrodescendientes del territorio latinoamericano, quien investiga se ha abstenido de discutir las narrativas desde una perspectiva étnica. Más bien, se expresa el interés por que estas comunidades, equivocadamente llamadas minorías, continúen reclamando su voz en todos los escenarios de la sociedad y que, como uno de esos esfuerzos, las ideas para futuras investigaciones con una mirada racial sean desarrolladas por los colegas que se identifican dentro de estos

colectivos. En particular, se observa un espacio legítimo para estudios interseccionales de la noción de educación liderante.

Desde el punto de vista metodológico, la pandemia del COVID-19 llegó a la mitad del desarrollo de la investigación, recién iniciada la etapa de recolección de datos. Resulta ambicioso identificar todas y cada una de las maneras en que la pandemia ha afectado el ejercicio investigativo. Sin ofrecer una lista exhaustiva, es posible considerar algunas limitantes prácticas causadas por la emergencia sanitaria mundial, que se experimentaron en este proyecto. Estas tienen una dimensión logística, otra socioemocional y, por último, una performativa.

A nivel logístico, la transición de la presencialidad a la virtualidad que experimentó la escena educativa requirió el despliegue de la capacidad pedagógica y laboral de los actores de la educación. La planeación de nuevas estrategias para la enseñanza-aprendizaje, la migración de programas presenciales a ambientes digitales, la garantía de acceso a la tecnología, etc. acapararon la atención de los educadores por un periodo de tiempo prolongado dejando los esfuerzos investigativos en una lista de espera. El presente proyecto se vio en pausa hasta nuevo aviso. Y como suele ocurrir con toda pausa indefinida, reanudar el trabajo resulta tan desafiante como haberlo iniciado la primera vez.

En materia socioemocional, tanto estudiantes como docentes y administradores afrontaron un periodo de incertidumbre ajuste a la nueva normalidad, atravesada por confinamientos obligatorios, distanciamientos sociales, especulaciones económicas, excesos o escaseces laborales, peligros médicos, entre otros factores de estrés que dibujan un signo de interrogación frente a la disponibilidad y disposición de los participantes hacia su involucramiento en este proyecto de investigación. Como era de esperarse, la prioridad fue la recuperación del sentido de tranquilidad

o, por lo menos, de ajuste a las nuevas realidades, garantizando el bienestar de los participantes antes de solicitarles reanudar las actividades propias de la investigación.

En términos performativos, una vez se retomaron las acciones como entrevistas y observaciones de clase, los espacios compartidos y cohabitados fueron enteramente virtuales. Esto limitó la posibilidad de observar interacciones entre estudiantes distintas a la formalidad del trabajo de clase. Surge inquietud frente a cómo las entrevistas mediadas por plataformas digitales de video conferencia tienen injerencia en el acto mismo de narrar y dialogar sobre lo narrado. Nuevamente, se invita a que lo anterior sea recuperado como material para futuras investigaciones.

La siguiente es una lista de preguntas que buscan fomentar futuros esfuerzos investigativos:

- Además de las interacciones, mediaciones y propósitos del liderazgo, ¿qué dimensiones ontológicas se hacen evidentes en las historias de vida de los estudiantes?
- ¿Cómo se configura el liderazgo en sus dimensiones performativa y discursiva en los ambientes digitales?
- ¿Qué formas de violencia simbólica y qué aportes a la construcción de paz surgen en las experiencias mediadas por tecnologías?
- ¿Qué imaginarios de paz sostienen los estudiantes?
- ¿Cómo representan la paz los jóvenes desde sus discursos y mediaciones dentro y fuera de la escuela?
- ¿Qué dispositivos lingüísticos permiten a los estudiantes interpretar y resignificar sus vivencias de violencia y paz?

- ¿Qué narrativas de liderazgo no-occidentalizadas surgen en las experiencias vividas y narradas de los estudiantes?
- ¿Cómo el ejercicio del liderazgo de los estudiantes influye en el ajuste escolar/universitario en jóvenes provenientes de otras regiones del país?

REFERENCIAS

Acosta, L. M., & Deaza, L. S. (2019). *Liderazgo Escolar: Experiencias de directivos y profesores para la justicia social en la escuela rural* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de La Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/38384

Aguilera, K. (2018). *Liderazgo Estudiantil: Un modelo de desarrollo basado en la experiencia Ignaciana* [Tesis de maestría, Pontifica Universidad Católica de Chile]. Repositorio Pontifica Universidad Católica de Chile. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22475

Aguirre, A. (2015). ¿Por qué es importante la memoria histórica en Colombia?. *Nova et Vetera*, *1*(3), [no registra número de página]. http://www.urosario.edu.co/Revista-Nova-Et-Vetera/Vol-1-Ed-3/Cultura/Por-que-es-importante-la-memoria-historica-en-Col/

Aldana-Gutiérrez Y. (2021). Possible Impossibilities of Peace Construction in ELT: Profiling the Field. *HOW Journal*, 28(1), 141-162. https://doi.org/10.19183/how.28.1.585

Alomair, M. O. (2016). Peace leadership for youth leaders: A literature review. *International Journal of Public Leadership*, *12*(3), 227-238.

Álvarez, C., Reyes, Y., Montano, C., & Toscano, J. (2015). Capacitación de líderes comunitarios como gestores sociales en Ciudad Juárez, Chihuahua. *Estudios sociales*, *23*(45), 261-281.

Amparán, A. C. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *POLIS, Anuario de Sociología*, *8*(1), 179-198. https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/345

Aravena, F., Pineda-Baez, C., López-Gorosave, G., & García-Garduño, J. (2020). Liderazgo de directores nóveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México.

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, *18*(3), 71-91. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004

Aravena-Castillo, F., & Hallinger, P. (2017). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(2), 207–225. https://doi.org/10.1177/1741143217745882

Arcilla, P., Mendoza, Y., Jaramillo, J., & Cañón, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas - Perspectivas Psicológicas*, *6*(1), 37-49.

Ardila, R. (1968). Orígenes de la psicología industrial. *Revista de Psicología - Universidad Nacional de Colombia*, *13*(2), 123-133.

Ardila-Calderón, G. (2017). Crecimiento versus supervivencia. En M. F. Mondragón (Ed.), *Ciudades sostenibles en el postconflicto en Colombia: Cartagena, Bogotá, Medellín, Bucaramanga* (pp. 73-88). FESCOL.

Ardizzone, L. (2007). Listening to youth voices: Activism and critical pedagogy. *Counterpoints*, *235*, 49–61.

Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: Un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *42*, 131-140.

Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: Una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, *9*(18), 227-244. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smnr

Aristóteles. (1963). *Poética*. Arcis. https://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/poetica.pdf

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (2003). *Hacia una Educación para la paz: Estado del arte*. Editorial Kimpres Ltda.

Avalos, B. (2011). Leadership issues and experiences in Latin America. En J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 57-64). Springer

Badaracco, J. L. (2001). We don't need another hero. *Harvard Business Review*, *79*(8), 120-126. https://hbr.org/2001/09/we-dont-need-another-hero

Bakhtin, M. (1987). *Speech genres and other late essays*. University of Texas.

Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Ediciones Del Copista.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychological Association*, *44*(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2da ed., pp. 154–196). Guilford Publications.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*, 1-26.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2),164-180.

Barkhuizen, G. (2013). Introduction: Narrative research in applied linguistics. In G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 1-16). Cambridge University Press.

Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.

Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University.

Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. SAGE Publications.

.

Bass, M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, *18*(3), 19-31.

Basset, Y. (2018). Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia. *Estudios Políticos Universidad de Antioquia*, *52*, 241-265. http://doi.org/10.17533/udea.espo.n52a12

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership*. National College of School Leadership.

Bennis, W. (1959). Leadership theory and administrative behavior. *Administrative Science Quarterly*, *4*, 259-301.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, *13*(3), 251-269.

Bolden, R. (2008). Distributed Leadership. En A. Marturano, & J. Gosling (Eds), *Leadership: the key concepts* (pp. 42-45). Routledge.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Ed.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). UNED.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4*(1), 40-65. http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 3*(5), 79-106.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1989). El campo literario: Prerrequisitos críticos y principio de método [Le champ littéraire. Préalables critiques et principes de méthode, traducido por Deciderio Navarro]. *Criterios, 25*(28), 20-42.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.

Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.

Bron. J., & Laan. A. (2019). From participation to voice: Developing student voice in Dutch education. En V. Ruppin, & A. Holcar (Eds.), *Student voice in education* (pp. 75-89). National Education Institute in Slovenia. http://www.dlib.si

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Bruner, J. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Burguet, M. (2012). Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI. *Recerca*, *12*, 129-141.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.

Busse, R. (2014). Comprehensive leadership review: Literature, theories, and research. *Advances in Management*, *7*(5), 52–66.

Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: Una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisi-nos*, *48* (2), 139-145.

Caicedo, R., Hurtado, D., Aguirre, C., & Fadul, C. (2016). Estado del arte sobre paz: Discusiones conceptuales y producción científica colombiana (2000-2015) asociada a la paz-territorio y paz-desarrollo. Una apuesta desde la investigación orientada a la acción y toma de decisiones. *Hojas y Hablas*, *13*, 85-96.

Carlyle, T. (1849). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history*. Houghlin Mifflin. https://archive.org/details/onheroesherowor06carlgoog/page/n48/mode/2up

Carpenter, D. (2018). Ethics, reflexivity, and virtue. En R. Iphofen, & M. Tolich (Eds), *The sage handbook of qualitative research ethics* (pp. 35-50). SAGE Publications.

Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, *33*, 63-74.

Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido: Una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(5), 144-148.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Memorias desde el retorno: Sistematización de las prácticas de memoria impulsadas en los programas de retorno al municipio de San Carlos*. Corporación Región. www.centrodememoriahistorica.gov.co/multimedias/tejiendoMemoriasSanCarlos/pdf/

Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. SAGE Publications.

Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3ra ed.). Elsevier.

Clandinin, D.J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.

Collinson, D. (2007). *Leadership and the learner voice*. Center for Excellence in Leadership.

Colombia Joven. (2013). *Ley Estatutaria 1622 de 2013. Estatuto de Ciudadanía Juvenil. Sistema Nacional de Juventud*. Presidencia de la República. http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *The Academy of Management Review, 12*(4), 637–647.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior, 15*(5), 439-452. http://www.jstor.org/stable/2488215

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. SAGE Publications.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry, 36*(4), 359-390.

Coronel-Llamas, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: Temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía, 232*, 471-490.

Craig, D., & Charters, W. (1925). *Personal leadership in industry*. McGraw-Hill.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P., & Kington, A. (2008). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Interim report.* DCSF.

Day, D. V., & Antonakis, J. (2013). The future of leadership. En H. S. Leonard, R. Lewis, A. M. Freedman, & J. Passmore (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of leadership, change, and organizational development* (pp. 221–235). Wiley-Blackwell.

Day, D. V., & Zaccaro, S. J. (2007). Leadership: A critical historical analysis of the influence of leader traits. In L. L. Koppes (Ed.), *Historical perspectives in industrial and organizational psychology* (pp. 383-405). Erlbaum.

Degl´ Innocenti, M. (2016). *Herramientas para la construcción de una pedagogía de la transmisión* [Ensayo, Universidad Nacional de Lomas de Zamora]. https://edoc.site/download/herramientas-para-la-construccion-de-una-pedagogia-de-la-transmsion-pdf-free.html

Del Pozo Serrano, F. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educação*, *70*, 77-90.

Del Pozo Serrano, F. J., Gómez, Y., Trejos, L., & Tejeda, D. (2018). Educación para la paz y memoria histórica: Necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. *Revista de Cultura de Paz*, *2*, 85-108.

Devia, A. (2004). Orito y la explotación petrolera. Un caso de colonización en el medio putumayo, 1963-1985 [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. http://www.revistatabularasa.org/documentos/orito.pdf

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico* (Trad. F. Temporetti). Centro editor de América Latina. (Trabajo original publicado en 1897).

Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. Southern Illinois University Press.

Díaz, E. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: El caso de estudiantes de posgrado. *Revista Universidad & Empresa*, *22*(39), 1-21.

Duckworth, C., Albano, T., Munroe, D., & Garver, M. (2019). Students can change a school: Understanding the role of youth leadership in building a school culture of peace. *Conflict Resolution Quarterly*, *36*, 235–249.

Ellis, H. (1904). *A study of British genius*. Hurst & Blackett.

Engeström, R. (1995). Voice as communicative action. *Mind, culture, and activity, 2*, 192-215.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133-156.

Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H- Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp.303–328). Cambridge University Press.

Escalante, E. (2013). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Revista Fundamentos de Humanidades, 14*(1), 175–192.

Fairholm, M. (2002). Defining leadership: A review of the past present and future. *CEMM Research Program, 2*(2), 1-45. https://www.researchgate.net/publication/283048404_Defining_Leadership

Fernández, J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers, 98*(1), 33-60.

Fiedler, F. (1957). A note on leadership theory: The effect of social barriers between leaders and followers. *Sociometry, 20*(2), 87-94.

Fiedler, F. (1972). The effects of leadership training and experience: A contingency model interpretation. *Administrative Science Quarterly, 17*(4), 453-470.

Fiedler, F. (1996). Research on leadership selection and training: One view of the future. *Administrative Science Quarterly. 41*(2), 241-246. https://link.gale.com/apps/doc/A18555958/AONE?u=wash89460&sid=AONE&xid=45265096

Fielding, M. (2004). New wave student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education, 2*(3), 197-217.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(1), 31-61.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal, 30*(2), 295-311.

Fielding, M. (2007). Beyond "voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education, 28*, 301-310.

Finlay, L. (2012). Five lenses for the reflexive interviewer. En J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, & J. Marvasti (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 317–332). SAGE Publitacions.

Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria, 5* (1), 2-9. http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf

Franco, M., & Levin, F. (2007). *El pasado cercano en clave historiográfica: Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método* (Tomo II). Sígueme.

Gadamer, H. G. (1995). *El Giro Hermenéutico*. Ediciones Cátedra.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. Appleton.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research, 6* (3), 167-191.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research, 27* (3), 291-305.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE Publications

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Red Gernika - Centro de Investigación por la Paz. https://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf

Galtung, J. (2016). La violencia, cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.

Ganga, F., & Navarrete, E. (2013). Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. *Revista Gaceta Laboral, 19*(1), 52 – 77.

García, L., Aguacil, M., Pañellas, M., & Boqué, M. (2013). La construcción de la paz mediante la educación: Hacia el diseño de un instrumento de indicadores. *Revista Perspectivas Educativas, 6*, 33 – 56.

García-Solarte, M. (2015). Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. *Entramado, 11*(1),60-79. http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21111

Gardner, J. (1987). The Tasks of Leadership. *New Management, 4*(4), 9-14.

Gardner, J. (1990). *On leadership*. Free Press.

Giese, C. E. Jr. (1974). Review of Handbook of leadership: A survey of theory and research. *Naval War College Review, 27*(4), 108-111.

Gold, L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces, 36,* 217-223.

Gómez Arévalo, A. (2013). Teoría de la educación para la paz en América Latina. *Academicus, 1* (3), 6-19.

Gómez-Arévalo, A. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: Educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 45*(1), 17-62.

Gómez Barriga, J. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Revista Cambios y Permanencias, 10*(1), 500-539.

Gómez-Vargas, M., Galeano-Higuita, C., & Jaramillo-Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6*(2), 423-442.

Gready, P. (2013). The public life of narratives: ethics, politics, methods. En M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds), *Doing narrative research* (pp. 240-254). SAGE Publications.

Greenleaf, R. (1970). *The servant as leader*. Center for Applied Studies.

Greenleaf, R. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness.* Paulist Press.

Gronn P. (2009) From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different perspectives. Studies in Educational Leadership* (Vol. 7, pp. 197-217). Springer.

Gronn, P. (1999). *The making of educational leaders*. Cassell.

Gronn, P. (2003). The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform. Paul Chapman Publishing.

Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, & J. Haro (Eds), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio Sonora

Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: Los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos, 28*(83), 383-409.

Gunter, H., Hall, D., & Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(5), 555–580.

Hallinger, P. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa, and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(2), 209-230.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership, 32*(1), 11–24.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 172-188.

Harris A. (2009) Distributed leadership: What we know. En A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different perspectives. Studies in Educational* Leadership (Vol. 7, pp. 11-21). Springer.

Harris, A. (2013). Distributed leadership: friend or foe? *Educational Management Administration Leadership, 41*(5), 545-554.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education, 22*(1), 31-34.

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change, 8*, 337–347.

Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). *Life history and narrative.* Falmer Press.

Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo* (Trad. J. Gaos). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1927).

Henderson, D., Carjuzaa, J., & Ruff, W. (2015). Reconciling leadership paradigms: Authenticity as practiced by American Indian school leaders. *International Journal of Multicultural Education, 17*(1), 211-231.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior* (5th Ed). Prentice Hall.

Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2008). *Management of organizational behavior: Leading human resources* (9th ed.). Pearson Education.

Homrani, M., Conde, A., & Avalos, I. (2016). Student leadership and branches of knowledge: an approximate study at the University of Granada. *International Journal of Educational Leadership and Management, 4*(2), 177-197.

House, R. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly. 16*, 321-338.

Humphreys, M., & Brown, A. (2008). An analysis of corporate social responsibility at credit line: A narrative approach. *Journal of Business Ethics, 80*(3), 403-418.

Hunt, T., & Fedynich, L. C. (2018). Leadership: past, present and future: An evolution of an idea. *Journal of Arts & Humanities, 8*(2), 20-26.

Hutchins, E. (1995a). *Cognition in the Wild.* MIT Press.

Hutchins, E. (1995b). How a cockpit remembers its speed. *Cognitive Science, 19*(3), 265–288.

Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2020). Radiografía de la violencia contra los líderes asesinados en Colombia. *INDEPAZ.* http://www.indepaz.org.co/radiografia-de-la-violencia-contra-los-lideres-asesinados-en-colombia/

Iyer, R., Kettle, M., Luke, A., & Mills, K. A. (2014). Critical applied linguistics as a social field. En C. Leung, & B. Street (Eds.), *Handbook of English language studies* (pp. 317-332). Routledge.

Jares, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz, 8*, 1-11.

Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Editorial Popular.

Jiménez-Bautista, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos, 7*, 19-52.

Jiménez-Bautista, F. (2018). Paz y paces: Educación para la paz neutra. En F. J. Del Pozo Serrano (Ed.), *Educación para la paz: conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades* (pp. 15-40). Dykinson.

Jiménez-Vásquez, M. (2016). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En T. Pacheco-Méndez, & A. Diaz-Barriga (Eds.), *El posgrado en educación en México.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 537–566). SAGE Publications.

Kahn, R. L., & Katz, D. (1952). *Leadership practices in relation to productivity and morale*. University of Michigan.

Katz, D., Maccoby, N., & Morse, N. (1950). *Productivity, supervision, and morale in an office situation.* University of Michigan.

Katz, D., Maccoby, N., Gurin, G., & Floor, L. (1951). *Productivity. supervision. and morale among railroad workers.* University of Michigan.

Kim, J. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. SAGE Publications.

King, A. S. (1990). Evolution of leadership theory. *Vikalpa: The Journal of Decision Makers, 15*(2), 43-54.

Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive, 5*(2), 48-60.

Koven, M. (2012). Speaker roles in personal narratives. En J. A. Holstein, & J. F. Gubrium (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis* (pp. 151-180). SAGE Publications.

Kozol, J. (1991). Savage inequalities: Children in America's schools. Harper.

Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. University of Illinois National Center for School Leadership.

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* FCE.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly, 35*, 537-560.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Labov, W. (1972). *The transformation of experience in narrative syntax*. University of Pennsylvania Press.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En J. Helm, (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). University of Washington Press.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Catarata.

Lederach, J. P. (2014). The little book of conflict transformation: Clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field. Good Books.

Leister, A., Borden, D., & Fiedler, E. (1977). Validation of contingency model leadership training: Leader match. *The Academy of Management Journal, 20*(3), 464-470.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2013). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.

Leont'ev, A. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.

Lipman-Blumen, J. (2014). The essentials of leadership: A historical perspective. En G. R. Goethals, S. T. Allison, R. M. Kramer, & D. M. Messick (Eds.), *Conceptions of leadership: Enduring ideas and emerging insights* (pp. 15-37). Palgrave Macmillan.

Lissardy, G. (21 de abril de 2021). Muerte de George Floyd: Este veredicto es un punto de inflexión y un momento así puede ser muy peligroso. *BBC News*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-56826625

López, M. (2017). *Liderazgo estudiantil en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga. Propuesta pedagógica* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45902/26442309.pdf?sequence=6

López, M., Rodríguez, A., & Ágreda, M. (2016). Estudio del liderazgo estudiantil desde las motivaciones para su elección. El caso de la Universidad de Santo Tomás de Bucaramanga, Colombia. *European Scientific Journal December*, *12*(34), 370-383.

López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: El caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebio*, *47*, 83-94.

Lumby, J. (2016). Distributed leadership as fashion or fad. *Management in Education*, *30*(4), 161–167.

Luria, A. R. (1973). The working brain: An introduction to neuropsychology. Basic Books.

Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Cal y Arena.

Magendzo, A., & Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Educare, 19*(3), 1-16.

Malakyan, P. G. (2014). Followership in leadership studies. *Journal of Leadership Studies, 7*(4), 6-22.

Mango, E. (2018). Rethinking leadership theories. *Open Journal of Leadership, 7,* 57-88. https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71005

Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin, 56,* 241-270.

Maureia, O., Garay, S., & López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 689-710.

Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos, 36*(146), 134-153.

McGregor, D. (1960). The human side of enterprise. McGraw-Hill.

McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. MIT Press.

McNae, R. (2014). Liderazgo estudiantil en las escuelas secundarias: La influencia del contexto escolar en las percepciones de liderazgo de las mujeres jóvenes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(4), 227-244.

Mendieta, J. (2015). *Blended language learning in a Colombian tertiary context:*

A narrative inquiry of teacher change and curriculum innovation [Tesis Doctoral, The University of Auckland]. https://researchspace.auckland.ac.nz/

Mendoza, S. M. (2016). *Influencia de los estilos de liderazgo en la motivación de los docentes de las facultades de administración de empresas de las principales universidades Bucaramanga y su área metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad de Santander]. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18358/2016saramendoza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Humanities Press.

Merma-Molina, G., & Ávalos, M. (2018). El liderazgo estudiantil y el género: Causas de su elección y problemáticas en su desempeño. *Revista Ciencias Sociales, 40*, 143-156.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). D*ecreto número 1860 de 1994, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf*

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). *Decreto número 2888 de 2007, por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-130244.html?_noredirect=1#:~:text=Por%20el%20cual%20se%20reglamenta,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.

Ministerio del interior. (2013). *Cabildo indígena*. https://www.mininterior.gov.co/content/cabildo-indigena

Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology, 5*(4), 2-11. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf

Morales-Nieto, J. (2015). *¿Qué es el post-conflicto? Colombia Después de la Guerra*. Penguin Random House.

Muller, V., & Guerrero, S. (2018). La 'coda' narrativa: una propuesta de clasificación y aplicación al estudio variacionista en el español chileno. *Lenguas Modernas, 48*, 29-46. https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/48094/50640

Muñoz, L., & Rodríguez, D. (2015). Entre la educación en derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes, 42*, 87-98.

Murray, J. (2018). *Research into interactive digital narrative: A kaleidoscopic view*. Springer.

Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., & Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 4*(1), 169-186. http://ctesco-laresmich.gob.mx/documentos/LIDERAZGO_PARA_LA_IN-CLUSION.pdf

Naciones Unidas. (1997). *Hacia una cultura de paz.* Resolución 52/191. https://undocs.org/es/A/52/191

Naciones Unidas. (1998). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo 2001–2010*. Resolución 53/25. https://undocs.org/es/A/RES/53/25

Naranjo, V. (2018). *Cambio de paradigma en la afinación 440* [Tesis de especialización, Universidad Cooperativa de Colombia] https://repository.ucc.edu.co/

Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere, 10* (35), 629-636.

Nieto, J. & Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumno en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12*(1), 1-26.

Oliveira, A. C. & Carvalho, C. (2018). Public school management, leadership, and educational results in Brazil. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1-18. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/?lang=en&format=pdf

Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics, and reality. *Comparative Education, 40*(3): 427-448.

Oplatka, I. (2016a). Educational administration and the relational approach: Can we suffice contextual-based knowledge production? *Journal of Educational Administration and Foundations, 25*(2), 41-51.

Oplatka, I. (2016b). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Oplatka, I., & Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration & Leadership, 1*(2), 161-186.

Ortega, Y. (2019). Peacebuilding and social justice in English as a foreign language: Classroom

experiences from a Colombian high school. In E. A. Mikulec, S. Bhatawadekar, C. T. Mc Givern, & P. Chamness (Eds.). *Reading in language studies* (63-90). International Society for Language Studies.

Ospina-Ramírez, D. A., López-González, S., Burgos-Laitón, S. B., & Madera-Ruiz, J.A. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: Imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *16*(2), 943-960. https://doi.org/10.11600/1692715x.16220

Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Bernasconi, A., &, P. (2018). Liderazgo, cultura académica y calidad de las universidades: aproximación conceptual y relaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, *23*(1). 184-199.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Peralta, J., Reyes, P., & Godínez, A. (2009). El fenómeno de la resonancia. *Latin-American Journal of Physics Education*, *3*(3) 612-618.

Peris, R. (1998). *El liderazgo organizacional: Un acercamiento desde las teorías implícitas* [Tesis Doctoral, Universitat Jaume I]. Repositorio Universitat Jaume I. http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/10522?show=full

Perkins, D., & Zimmerman, M. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, *23*(5), 569–579.

Pharies, D. (2004). Tipología de los orígenes de los sufijos españoles. *Revista de Filología Española*, *84*, 153-167.

Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3–34). SAGE Publications.

Plazas-Díaz, F.A. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13*(1), 179-200.

Poder Legislativo, Colombia. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. https://www.refworld.org.es/docid/5a8744d54.html

Porta, L. G., & Flores, G. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa: (Auto)Biográfica, 2*(6), 683-697.

Porta, L., & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 17*, 177-192.

Prada, M., Sánchez, M., Restrepo, I., & Arboleda, Z. (2017). *Acción CaPaz: Estrategia de capacidades para la paz y la convivencia*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología, 23*(1), 9-17.

Registraduría Nacional del Estado Civil. (2016). *Plebiscito 2016*. Gobierno de Colombia. http://elecciones.registraduria.gov.co/esc_plebi_2016/

Rendón-Lara, D. B. (2010). Cultura de Paz, convivencia democrática y formación de docentes en América Latina. En C. Rossetti (Ed.), *IV Jornadas de cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. UNESCO.

Ricke-Kiely, T. (2016). New developments in peace leadership. *International Journal of Public Leadership, 12*(3), 197-204.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico* (Vol. I). Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración: El tiempo narrado* (Vol. III). Siglo XXI Editores.

Riessman, C. (2012). Analysis of personal narratives. En J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, & K. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. SAGE Publications.

Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools, 10,* 17 - 5.

Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 241-256.

Rojas-Andrade, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina, 25,* 57-76.

Rosa, H. (2016). Alienación, aceleración, resonancia y buena vida. Entrevista por A. Bialakowsky. *Revista Colombiana de Sociología, 41*(2), 249-259.

Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.

Rudduck J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*. *58*(2), 219-231.

Rué, J., & Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. IDES-UAB.

Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido, M. A., & Molano, A. (2016). *Guía para la implementación de la cátedra de paz*. Editorial Santillana. http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf

Sampedro, V., & Baer, A. (2003). El recuerdo como olvido y el pasado extranjero. Padres e hijos mediante la historia mediatizada. *Revista de Estudios de Juventud*, *1*, 93-108.

Sannino A., & Engeström Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, *14*(3), 43–56.

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa: Herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, *4*(2), 109-139.

Sharma, M. K., & Jain, S. (2013). Leadership management: Principles, models, and theories. *Global Journal of Management and Business Studies*, *3*(3), 309-318.

Smith, H. L., & Krueger, L. M. (1933). *A brief summary of literature on leadership*. Indiana University.

Spillane, J. (2004). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*(2), 169-172.

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, *69*(2), 143-150.

Spillane, J., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(1), 3-34.

Spillane, J., Halverson, R., & Diamond. J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher. 30*(3), 23-28.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology, 25*, 35–71.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.

Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture, & Society, 17*(2), 161-175.

Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico, 1*(5), 117-123.

Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo, 100*, 75-78.

Thomson, P. (2011). Coming to terms with 'voice'. En G. Czerniawski, & W. Kidd (Eds.), *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Emerald Group.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens: Revista universitaria de investigación, 10*(1), 89-108.

Torres, C. (2001) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO.

Townsend, T., & MacBeath, J. (2011). Leadership and learning: Paradox, paradigms, and principles. En T. Townsend, & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 1-25). Springer

Tralle, H. (1925). *Psychology of leadership*. Century.

Trujillo, S. (2005). Agenciamiento individual y condiciones de vida. *Universitas Psychologica, 4*(2), 221-229.

Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly, 17*, 654-676.

UNESCO. (2006). *Plan de acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Naciones Unidas.

Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En J. MacBeath, & T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 571- 585). Springer.

Vaughn, M. (2018). Making sense of student agency in the early grades. *Phi Delta Kappan, 99*(7), 62–66.

Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever. Student agency: Theoretical implications for practice. *Theory Into Practice, 59*(2), 109–118.

Vázquez, S., Bernal, J., & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación, *12*(5),79-97. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55132460004

Villamizar, M., & Castañeda, D. (2014). Relation between organizational climate and its dimensions and knowledge sharing behavior among knowledge workers. *International Journal of Psychological Research, 7*(2), 64-75.

Volante, P., Castro, P., Isla, P., & Müller, M. (2002). Estándares para el liderazgo educativo. *Boletín de investigación educacional, 20*(17), 101-118.

Volante, P., Díaz, A., & Tapia, O. (2003). Proposiciones para la formación en liderazgo educacional. *Calidad en la Educación, 18*, 239-259. https://doi.org/10.31619/caledu.n18.401

Vroom, V., & Jago, A. (1974). Leadership and decision making. *Decision Sciences. 5*, 743-755. https://www.researchgate.net/publication/37708348_Leadership_and_Decision-Making

Vroom, V., & Jago, A. (1978). Predicting leader behavior from a measure of behavioral intent. *The Academy of Management Journal, 21*(4), 715-721.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weber, Max. 1993. *El político y el científico*. Alianza.

Weinstein, J., & Hernández-Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas, 13*(3), 52-68. http://www.psicoperspectivas.cl

Weinstein, J (Ed.). (2016). *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve Miradas.* Ediciones Universidad Diego Portales.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Flessa, J. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la educación, 51*, 10-14.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Raczynski, D. (2011). School leadership in Chile: Breaking the inertia. En J. MacBeath, & T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 297-317). Springer.

Weis, L., & Fine, M. (Eds.). (1993). *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools*. State University of New York Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Yukl, G. (2008). *El liderazgo en las organizaciones.* Pearson Educación.

Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Springer.

ANEXOS

Anexo 1 Consentimiento informado

Actividad: Investigación Titulada: **EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LIDERAZGO JUVENIL:**

UN ESTUDIO NARRATIVO SOBRE LA NATURALEZA DEL LIDERAZGO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ

DIA		MES		AÑO	

Yo _____, identificado con el documento de identidad número _____ de _____ autorizo a la escuela de inglés a usar la(s) fotografía(s) y videos tomados en los que aparece mi imagen para que sea(n) utilizada(s) en cualquier forma de comunicación institucional que pueda interesar a la organización por tiempo indefinido, sin que por ello pueda recibir alguna prestación económica.

Ver anexo código ético de la investigación

Declaro de manera libre, voluntaria, expresa e informada que conozco y acepto la política de tratamiento de datos del la escuela de inglés, la cual se encuentra publicada en su página

Cordialmente,

_____

NOMBRE:

Documento de identidad:

Código Ético:

Todo estudio de esta índole implica un código de ética. Así las cosas, les garantizo que:

- el estudio no interferirá de forma negativa con su aprendizaje o su bienestar
- si usted así no lo autoriza, su nombre no aparecerá en el reporte o cualquier otro documento derivado del estudio
- usted podrá retirarse del estudio en cualquier momento. Si usted así lo hace, las entrevistas y extractos en los que usted aparece no serán utilizados.

Para asegurar su confidencialidad y la protección, me comprometo a que:

- los extractos sólo se utilicen con propósitos investigativos y educacionales
- usted tenga acceso a los extractos o a las entrevistas cuando así lo desee
- usted decida que partes de los extractos o de las entrevistas no sean utilizados en el estudio
- usted decida si quiere que su nombre sea incluido en los reportes o que en su lugar se emplee un seudónimo

La escuela de inglés también conoce del estudio y ha dado su aprobación para la realización de éste. Le agradezco de antemano su apoyo. Si usted desea contactarme para hablar acerca del proyecto, por favor contácteme al 3003218486, o al correo dvalderrama@bogota.edu.co.

Si está de acuerdo con su participación en el estudio por favor complete el formato que se presenta abajo.

Formato de aprobación del participante

Yo_____ deseo / no deseo (por favor elija la opción que se aplica a su caso) participar en el estudio que llevará a cabo Daniel Valderrama, en la escuela de inglés. Me ha explicado claramente la naturaleza y el propósito de esta investigación.

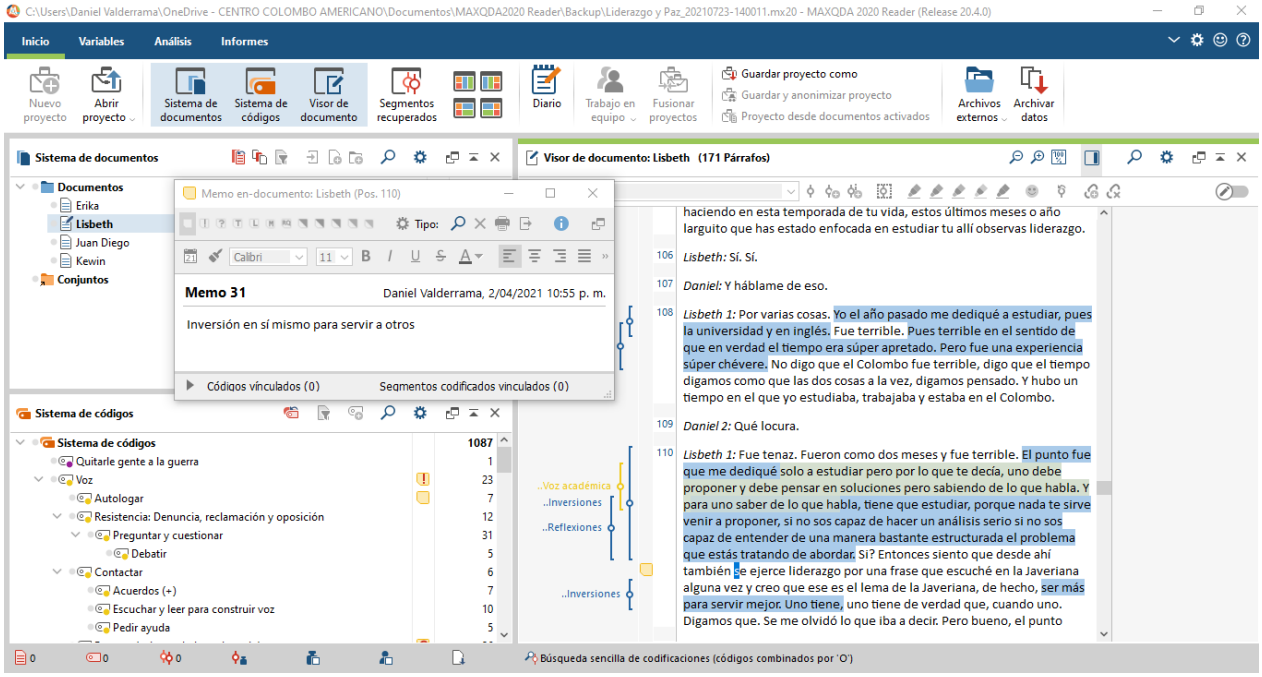
Entiendo que me podré retirar del estudio cuando yo así lo desee.

Firma: _____

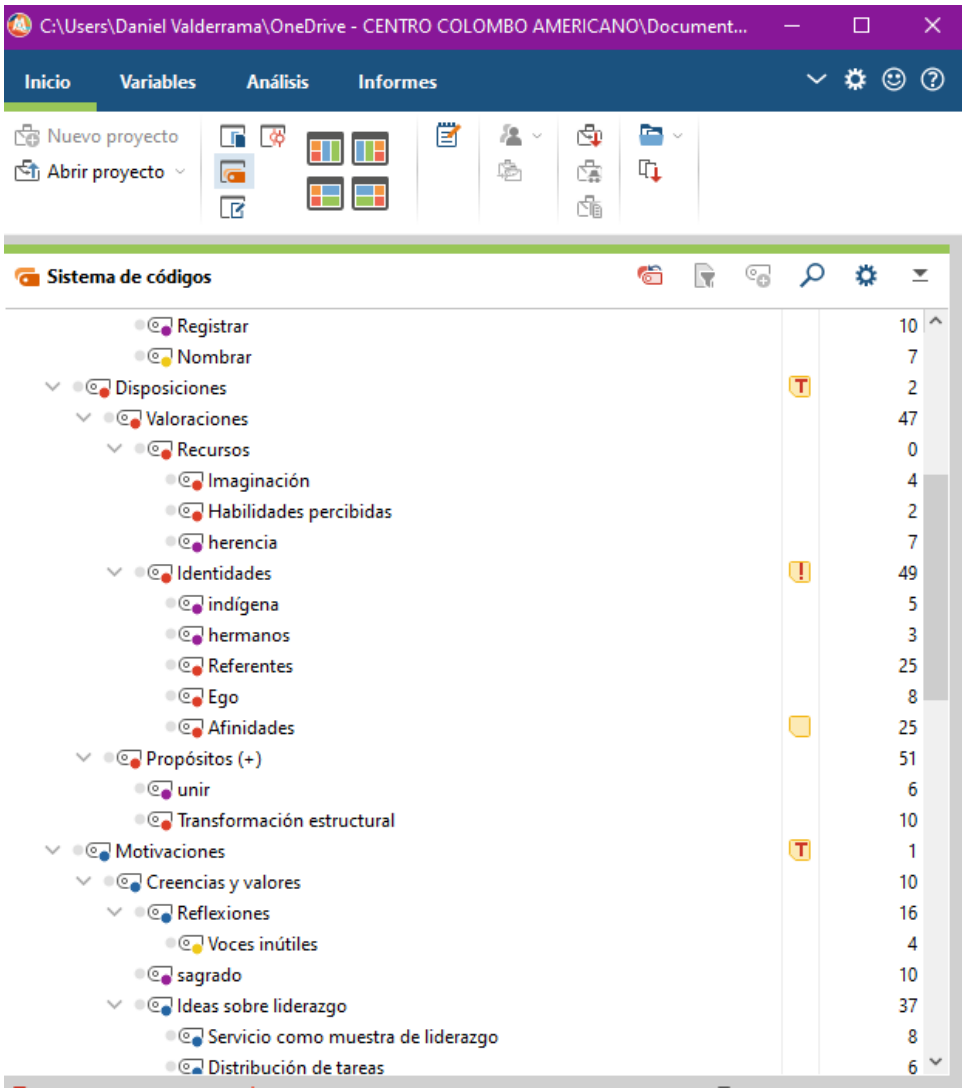
Nombre completo: _____

Fecha: _____

Anexo 2 Memorandos MaxQDA



Anexo 3 Codificación MaxQDA



Anexo 4 Las preguntas de Érika:

1. Bueno, ustedes Nivia, ¿pero de dónde viene su Nivia? (Erika, Pos. 6)

2. - Ay, ¿usted por qué se para qué se la pasa? ¿Es que usted es la india de la casa o qué? (Erika, Pos. 18)

3. Ay, ¿usted ya sabía hablar su lengua? A ver, a ver. Acá, ¿cómo hablaban los indios? Hable así. (Erika, Pos. 18)

4. ¿O sea que así antes hablaban aquí los indios de Suba? (Erika, Pos. 19)

5. Yo: - Pero ¿ustedes de qué se burlan? Si ustedes son, sus mamás son de Cota, de acá, nativa y su papá es de acá, es de Suba, nativo. Ustedes antes tienen más sangre indígena que yo. (Erika, Pos. 23)

6. ¿Qué causaba en el humedal? Porque antes todos se iban a coger cerezas, duraznos o se iban de cacería o a pescar. - ¿Ay qué pescado se encontraba? ¿Y con eso cómo lo preparaban? (Erika, Pos. 24)

7. Y yo:-¿Cómo así? Si a uno desde chiquito, siempre le hablan es de sus tías, lo llevan donde la mamá, donde la abuela, de su abuela. (Erika, Pos. 30)

8. Y yo: - ¿Qué? ¿A quién va a traer? ¿Cómo así? Y me presentó a una tía abuela. (Erika, Pos. 30)

9. Y ella: - Pero ¿por qué llora? (Erika, Pos. 30)

10. Y yo: - Tía, ¿usted por qué no me, por qué no ha aparecido y por qué nadie la conoce? Y dijo: - No. A mí sí me conocen, pero me conoce es el primer matrimonio y ahí es donde yo no he ido. (Erika, Pos. 34)

11. También tengo unas invitaciones de que me invitan es a mí. - Ay, ¿cómo a usted sí la invita? Y eso también me ha costado. También me ha costado. (Erika, Pos. 34)

12. Algo así, ¿sí? (Erika, Pos. 36)

13. Yo no, ¿pero cómo así que nadie va a saber? Y resulta que la Mayora que me contactó con mi tía abuela ya sabe el árbol genealógico de todos los de Suba (Erika, Pos. 50)

14. Ay, ¿ya se va a comer esa labaza que les gusta los indios? No era fuerte acá. (Erika, Pos. 51)

15. yo soy nieta de Pedro Pablo Nivia. ¿Usted que se acuerda de él? (Erika, Pos. 52)

16. pues, uno, también es más barato, pero. Qué? Yo dije no, pues Jorge es una tarea que le está dando su abuelo. (Erika, Pos. 58)

17. Bueno, otra pregunta bueno y Érika ha hecho muchas cosas, ha viajado. Como llegué? Bueno, no sé (Erika, Pos. 74)

18. Ay Érika ¿Qué le pasó? Y yo: - No (Erika, Pos. 76)

19. No. Pero si yo estoy en la Universidad Nacional, ¿yo qué hago acá aguantando a esta gente? Yo tengo que estudiar. (Erika, Pos. 76)

20. Ay, no es que ustedes qué Muiscas van a ser? Muiscas caídos de paracaídas. (Erika, Pos. 85)

21. ¿Y qué? ¿En qué parte iba? (Erika, Pos. 88)

22. Bueno, ¿y quién es su abuelo? ¿Dónde vivía? ¿Qué tenía él? ¿Qué hacía con su abuelo? (Erika, Pos. 90)

23. Bueno, ¿qué hacía con mi abuelo y mi abuelo de dónde era? Si era de acá ¿con qué más familia? (Erika, Pos. 91)

24. Y sí saber de dónde soy. Y hacerme esa pregunta y cuestionarme qué ¿por qué estoy acá? ¿Qué, quiénes son mi familia? ¿Qué hizo mi familia en este territorio? (Erika, Pos. 93)

25. abuelo, pero una vez yo dije: - Bueno, abuela, y ¿usted qué es? ¿Como llegó acá a Suba si usted no es de Suba? Y me dijo: - No, es que yo soy de Fontibón. (Erika, Pos. 95)

26. Yo creo que eso sí, ya es como más lo que él está sembrando la cotidianidad a una como mujer y es de ¿cómo nosotros nos miramos como mujeres? ¿Quiénes somos? ¿Cómo nos ayudamos? Juntas somos más fuertes. (Erika, Pos. 96)

27. yo ya Investigué a mi abuelo y ¿ahora mis abuelas y mi mamá, qué? (Erika, Pos. 97)

28. Y bueno, y yo dije no, pero el día del idioma. Ahí siempre nos dicen que el día, el idioma, el día del idioma ¿y nuestras lenguas qué? Entonces yo me puse a hacer ese, esa es la ilustración y la subí y la gente la compartió mucho. Le gustó mucho, pero algunos se pusieron bravos que ¿Por qué en inglés? que ¿por qué nos estaba... ¿por qué no en español? (Erika, Pos. 108)

29. a la gente que está preguntando bueno, y que qué hacen los del Cabildo, cómo viven? Qué es ser Muisca de Suba? Cuáles son nuestra, nuestros, por ejemplo ahorita? (Erika, Pos. 142)

30. cómo sembrábamos? Qué celebraciones teníamos? (Erika, Pos. 143)

31. dicen: -No, pero qué es ser indígena ahorita en Bogotá?

32. *Erika:* Que qué me aporta ser indígena? Yo qué soy? Incluso en ese cuestionamiento, yo que soy?. (Erika, Pos. 144-145)

33. Era más difícil, no? Como también son otras miradas. (Erika, Pos. 156)

34. Entonces yo fui como la que empezó: - Bueno, y que vamos a mostrar? Qué? (Erika, Pos. 157)

35. si teníamos esos diseños, entonces cómo hace hilaba? (Erika, Pos. 157)

36. Porque lo último que nos queda de cerro, lo quieren volver un, una qué? (Erika, Pos. 160)

37. que, incluso hubo comentarios de que por qué? De que, por qué lo hacía en inglés y no en Muisca?Y por qué lo hacía en inglés y no en español? (Erika, Pos. 164)

38. las cosas que he, que he hecho de manera como: -Ay, vé? (Erika, Pos. 165)

39. Entonces es como que, bueno, y aquí que? (Erika, Pos. 175)

40. El inglés es una herramienta muy importante ahorita para tener mejores oportunidades, eh poder viajar. ¿Sí? Y me pareció muy chévere encontrarme que el inglés le gusta a la gente. Y si le, y si le hablan de su historia? (Erika, Pos. 178)

41. Y yo dije: - No, y ahora con todas las cosas que yo hago, ¿cómo voy hacer para sacar el tiempo? *(Erika, Pos. 180)*

42. Ay, Érika. - por ejemplo este eclipse, - ¿Y tú qué hiciste para este eclipse? ¿Tienes algo en tu comunidad? (Erika, Pos. 180)

43. sea que también son de muchos recursos, muchas veces, ¿sí?.

44. Entonces, y también hay compañeros que dicen: Oh, Érika, ¿tú eres indígena? Súper chévere, ¿cómo así? (Erika, Pos. 180-181)

45. No, ¿cómo así? (Erika, Pos. 181)

46. Y cuáles son nuestros próceres indígenas que participaron en ese proceso de independencia? (Erika, Pos. 191)

47. ¿cuándo miramos nuestras nuestras historias propias? (Erika, Pos. 191)

48. porque ¿cómo no estamos reivindicando a este señor? (Erika, Pos. 191)

49. ¿Cuáles son nuestros próceres? Pues Quintín Lame. (Erika, Pos. 193)

50. ¿Cómo va a ser solo un día? [La independencia] fue un proceso con la participación de comunidades campesinas, afros, indígenas y que probablemente nosotros también tuvimos nuestros próceres. (Erika, Pos. 193)

51. y el discurso ambiental. De, de, cómo se llama esto? (Erika, Pos. 216)

52. qué lugar ocupa mi trabajo? -si- en la construcción de paz? -aja- (Erika, Pos. 231)

53. Moyachoque es el gran inca que habló de derechos humanos y ¿porqué no? entonces es preferible no hablar de nadie? (Erika, Pos. 238)

54. Pero entonces ahí yo y yo Qué? Entonce (Erika, Pos. 244)

55. digan uy no pero la historia de Bogotá no ha sido siempre de ciudad, como no la cuentan, sino, cuál es la historia? (Erika, Pos. 250)