

Una aproximación al liderazgo educativo en experiencias de danza artista acompañadas pedagógicamente

An approach to educational leadership in experiences of artist dance accompanied pedagogically

Uma abordagem à liderança educativa em experiências de dança-artista acompanhadas pedagogicamente

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3840>

Miguel Burón-Vidal

Universidad Nacional de Educación a Distancia

España

ma.buron@edu.uned.es

ORCID: 0000-0001-5721-4614

Resumen

En este trabajo se exploran los significados atribuidos al liderazgo educativo por parte de colectivos artistas y de quienes facilitan pedagógicamente su actividad en ámbitos sociocomunitarios. Con el objetivo de analizar —desde una perspectiva intercultural crítica y situada— el sentido de diferentes estrategias y estilos de liderazgo, se ha acudido a las voces de quienes protagonizan estas experiencias: tanto adolescentes y jóvenes integrantes de grupos de danzas urbanas como figuras educativas de referencia para estos procesos personales y colectivos. Para esto, se ha empleado una metodología cualitativa a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y cuestionarios. Se ensayan algunas propuestas de enfoque acerca de las concepciones inclusiva y distributiva de los liderazgos sondeados, avanzando nuevos sentidos y posibilidades estratégicas que pudieran contribuir a la reflexión y la acción educativa formal e informal.

Palabras clave: liderazgo educativo, activismo, actividades artísticas, danza, educación intercultural.

Recibido: 03/06/24

Aprobado: 01/08/24

Cómo citar:

Burón-Vidal, M. (2024). Una aproximación al liderazgo educativo en experiencias de danza artista acompañadas pedagógicamente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3840>

Abstract

This paper explores the meanings attributed to educational leadership by activist collectives and those who pedagogically facilitate their activity in socio-community settings. With the aim of analyzing —from a critical and situated intercultural perspective— the meaning of different strategies and leadership styles, we have turned to the voices of the protagonists of these experiences: adolescents and young members of urban dance groups as well as educational figures of reference for these personal and collective processes. For this purpose, a qualitative methodology was used based on participant observation, in-depth interviews, and questionnaires. Some approaches to the inclusive and distributive conceptions of the surveyed leaderships are tested, advancing new meanings and strategic possibilities that could contribute to the reflection and formal and informal educational action.

Resumo

Este artigo explora os significados atribuídos à liderança educativa pelos coletivos ativistas e por aqueles que facilitam pedagogicamente a sua atividade em contextos sociocomunitários. Com o objetivo de analisar —a partir de uma perspectiva intercultural crítica e situada— o sentido de diferentes estratégias e estilos de liderança, recorreremos às vozes dos protagonistas destas experiências: adolescentes e jovens membros de grupos de danças urbanas e figuras de referência em educação para estes processos pessoais e coletivos. Para o efeito, foi utilizada uma metodologia qualitativa, baseada na observação participante, em entrevistas em profundidade e em questionários. Algumas propostas de abordagem sobre as concepções inclusiva e distributiva das lideranças inquiridas são examinadas, antecipando novos significados e possibilidades estratégicas que possam contribuir para a reflexão e para a ação educativa formal e informal.

Keywords:

educational leadership, activism, art activities, dance, intercultural education.

Palavras-chave:

liderança educativa, ativismo, atividades artísticas, dança, educação intercultural.

Introducción

Antecedentes

Este estudio avanza de forma preliminar algunas de las claves interpretativas de una investigación¹ acerca de la interacción de dispositivos educativos con colectivos artísticos en el ámbito sociocomunitario. Se analizan algunos de los resultados obtenidos a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y cuestionarios a jóvenes y referentes pedagógicos de dos ciudades, en España y Colombia, en las que se han desarrollado diferentes fases del trabajo: Madrid y Cali.

Por un lado, un grupo por el que han pasado alrededor de treinta y cinco participantes, con formaciones que han oscilado entre las seis y quince chicas, de un barrio en el sur de Madrid, representantes de las danzas urbanas afrodescendientes, principalmente caribeñas.² En el contexto de un proyecto municipal de convivencia en centros escolares, educación de calle y participación comunitaria, el colectivo surge de la facilitación por parte del equipo educativo de grupos conformados a partir de intereses espontáneos de la población adolescente del territorio. Con un recorrido de seis años, su actividad colectiva ha desbordado las previsiones de la propuesta educativa inicial, trascendiendo sus fronteras locales con su discurso corporal contra el racismo hasta actuar en los principales centros artísticos de la ciudad. Su desarrollo ha supuesto un reto a la articulación de su autonomía con el acompañamiento técnico-artístico y educativo. Han desempeñado el rol de talleristas en diferentes festivales y han colaborado en producciones e intervenciones artísticas en otras Comunidades Autónomas, llegando a ser reconocidas en 2022 por las asociaciones vecinales de su barrio como "Mujeres que dejan huella".

Respecto a la indagación en Cali –durante una estancia internacional de investigación en la Universidad del Valle–,³ se han realizado aproximaciones a la actividad desarrollada por participantes y figuras educativas en cuatro experiencias de danzas urbanas de diferentes localidades⁴. Con diversas trayectorias y notable reconocimiento público, las cuatro experiencias presentan una clara proyección comunitaria con una significativa acción educativa, son promovidas por mujeres y desarrollan un discurso crítico y empoderante desde la implantación urbana de sus danzas afroamericanas, caribeñas o decoloniales. Aunque estamos refiriéndonos a un conjunto de alrededor de cincuenta participantes, hemos accedido al diálogo con ocho de estas personas.

En todos los casos, se ha explorado su percepción acerca de la relación entre la facilitación pedagógica y el diálogo de saberes, sobre el reparto de roles en la actividad grupal y el impacto de su actividad artística o sobre los posibles sentidos del éxito grupal y la transformación comunitaria. Para esto, se han abordado de manera directa cuestiones acerca de su definición del liderazgo educativo en sus proyectos artísticos, todos de un marcado signo *urbano* y *artista*. Antes de continuar, es preciso esbozar una demarcación semántica inicial acerca de algunos de los términos que enmarcan este estudio de casos y su abordaje teórico.

Justificación y marco teórico

Con la intención de delimitar el significado del término *liderazgo*, atendiendo a la consideración de Bass (citado en Domínguez, 2021, p. 2) sobre el sinnúmero de definiciones correspondiente a cada uno de sus intentos, se ensayará en este artículo un mapeo de elementos significativos desde la perspectiva de quienes protagonizan el estudio, para clarificar el enfoque de esta aproximación. En cualquier caso, se precisan varias consideraciones previas acerca del modo en que la producción académica aborda las dimensiones *inclusiva* y *distributiva* del liderazgo educativo, la *participación*, el *empoderamiento* en procesos sociocomunitarios y el *artivismo urbano*.

A propósito de los estudios empíricos sobre la dimensión *inclusiva* del liderazgo, Valdés Morales (2022) identifica tres enfoques principales: la creación de condiciones de acogida y colaboración en la comunidad educativa, el cuidado de las relaciones humanas –atendiendo a la prevención del riesgo de exclusión– y la facilitación de una participación democrática que reconozca la distribución dialogante del liderazgo. Además del lugar central que ocupa la eliminación de barreras para el acceso al espacio educativo y para la adquisición del sentimiento de pertenencia, los resultados de este estudio indican que esta dimensión está directamente relacionada con la vinculación a la comunidad extramuros, situada territorialmente. El autor considera la inclusividad como un cambio de paradigma que ha de superar lecturas productivistas y abordar las causas estructurales de la discriminación. Finalmente, Valdés reconoce respecto a su revisión la necesidad de profundizar en la perspectiva de justicia social e interculturalidad.

En este sentido, se dialoga aquí con la idea de liderazgo inclusivo desde la *Mirada Intercultural Crítica en educación* (Aguado-Odina, 2017; Walsh, 2010), cuya comprensión de la diversidad como constitutiva de la normalidad subraya la necesidad de identificar aquellas estructuras que reproducen e invisibilizan dinámicas de injusticia e inequidad. En consecuencia, cuestiona las prácticas educativas de asignación de la etiqueta *diversa* –respecto a una normatividad naturalizada– en acciones aisladas de inclusión de *diferencias* tolerables y compensación de *carencias* –que profundizan en el estigma e ignoran las causas de desventajas y privilegios, enmascarados en simplificaciones estereotipadas de procesos discriminatorios–. Se defienden, pues, tanto lecturas críticas desde la complejidad interpretativa como la articulación de prácticas emancipadoras que, en el contexto educativo, deben comenzar por la redefinición de sus programas, de manera que reconozcan subjetividades y narrativas infrarrepresentadas o deslegitimadas (Budar-Jiménez *et al.*, 2022). Desde esta mirada, también se incide en la revisión de relaciones y roles educativos, así como en la facilitación de espacios de intercambio horizontal intersubjetivo como condición de posibilidad del cambio (Sánchez-Melero & Izquierdo-Montero, 2021).

Asimismo, el *liderazgo distribuido* contempla la promoción de la agencia compartida, trascendiendo responsabilidades organizativas formales, y la conformación de redes desde la interacción entre la diversidad de agentes (Harris & DeFlaminis, 2016). Incluso se ha argumentado que la distribución de referencialidad entre figuras *supervisoras* no comprometidas por responsabilidades directivas puede diversificar estilos de acompañamiento educativo, dar amplitud a las concepciones de aprendizaje y contemplar objetivos a más largo plazo, además de ejercer resistencia a órdenes administrativas injustas y defender un compromiso ético más audaz con los cambios necesarios (Waite & Nelson, 2005).

A efectos heurísticos podemos plantear que, si determinadas propuestas tienden a relegar a un papel subsidiario a la amplitud de la comunidad educativo-vecinal, aquí se apela a la comprensión del liderazgo educativo sociocomunitario como aquel que, siguiendo a Trilla *et al.* (2013): promueve el *empoderamiento* (entendido como implicación y compromiso críticos con capacidad expresiva, de negociación y consenso) a través de la *participación proyectiva* (de participantes que se identifican con el proceso educativo y ejercen su agencia desde el diseño hasta la acción última) o a la *metaparticipación* (desplegando nuevas formas de participación que reivindican el reconocimiento de sus voces y el acceso directo a medios y derechos).

El presente artículo prioriza esta dimensión sociocomunitaria del liderazgo educativo estudiando contextos educativos no formales. Así, como afirma Walsh:

La pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh, 2013, p. 29)

Pareciera que profundizar en las dimensiones inclusiva y distributiva del liderazgo en espacios escolares implicaría, además de cuestiones de índole metodológica, revisar estas dimensiones del currículo oculto de cada dispositivo, apreciar el valor pedagógico y político del empoderamiento crítico y propiciar la participación decisiva de toda la comunidad (Fernández Martorell, 2020; Izquierdo-Montero & Aguado-Ondina, 2020). En cualquier caso, más que establecer condiciones previas, se pretende indagar aquí acerca de cómo se provocan las experiencias de aprendizaje en estos ámbitos no escolares, además de ensayar propuestas de reflexión, conexión y aplicación de lo analizado en instituciones escolares permeables a las dinámicas comunitarias en las que están inmersas.

Por otra parte, cuando las experiencias que estamos estudiando se califican como *artistas*, se alude a su activación de lenguajes artísticos con la voluntad de esta incidencia social transformadora, cuya disrupción no solo resignifica lúdicamente elementos urbanos, sino que se ocupa de la proyección y el cuidado de la autonomía colectiva (Aladro-Vico *et al.*, 2018). La potencialidad didáctica en sus propuestas de participación *educomunicativa* (Kaplún, 1998), la reivindicación de la corporalidad (Toro Calonje, 2023) y la dimensión recreativa de la impugnación (Velasco-Arboleda, 2022), constituyen un buen ejemplo desde el que revisar estilos y estrategias de liderazgo. Resulta especialmente interesante para nuestra perspectiva su capacidad para "invertir los roles de creador y espectador, alumno y profesor" (Aladro-Vico *et al.*, 2022).

Objetivos

El estudio se propone explorar significados y cuestionamientos propuestos por las voces protagonistas acerca de la cuestión del liderazgo educativo en las diferentes experiencias de danza activista consultadas. Desde una aproximación intercultural crítica y situada, señalada anteriormente, se analizan los sentidos atribuidos a cualidades, roles, estrategias e impacto de liderazgos por parte de adolescentes y

jóvenes integrantes de colectivos artísticos, así como de las figuras educativas de referencia para estos procesos personales y grupales.

Diseño y metodología

Para la consecución de los objetivos de este estudio, se ha adoptado una metodología cualitativa enfocada en el análisis de contenido temático expresado por jóvenes y referentes educativos protagonistas de experiencias artísticas de danzas urbanas acompañadas pedagógicamente. Este abordaje se produce en el contexto de una investigación doctoral más amplia, de carácter eminentemente etnográfico, acerca de las interacciones entre la acción artística juvenil y su facilitación educativa. El presente artículo circunscribe su análisis a la indagación explícita acerca de cómo construyen el significado de liderazgo y cómo conciben sus dimensiones y prácticas en los ámbitos artísticos sociocomunitarios donde se desarrolla su actividad.

Participantes

Los criterios de selección de los participantes fueron dos: su participación directa, como activistas de la danza o facilitadores educativos, en colectivos de danzas urbanas artivistas, y el acceso personal directo a estos desde el desarrollo de la investigación, que permitiese avanzar desde la caracterización del discurso hacia una tentativa de comprensión de sus lugares de enunciación, considerando ciertas singularidades de sus contextos. Si bien este artículo no pretende la profundización en el estudio comparativo entre las experiencias comprendidas en las dos urbes, no se obvian las implicaciones metodológicas de carácter transcontextual (Piovani & Krawczyk, 2017; Kohn, 1987).

Instrumentos de recogida de información y contextos educativos

Se ha procurado una especial atención al diseño de los instrumentos de recogida de información y de contextualización de resultados, con la ayuda del intercambio académico entre grupos de investigación y la capacitación en el conocimiento de los contextos con los que se produjese una vinculación significativa. No obstante, cabe señalar que el reto de identificar patrones en la complejidad que atraviesa las expresiones artísticas urbanas juveniles en la *glocalidad* contemporánea excede las circunstancias diferenciales más evidentes, ligadas a la circunscripción nacional.

Así, el vínculo con estas experiencias se ha tejido principalmente en dos escenarios:

- la observación participante en un grupo de un barrio del sur de Madrid (España) –durante alrededor de 3 años–;
- y la aproximación a la actividad desarrollada por 4 colectivos de danzas urbanas, afrocaribeñas y decoloniales en diferentes barrios de Cali (Colombia) –durante una estancia internacional de tres meses de investigación–, a quienes se contactó a través de diferentes artistas que también articulan artivismo y educación.

La información se ha obtenido a través de 15 entrevistas en profundidad y 8 cuestionarios conformados por preguntas abiertas, ofreciendo la posibilidad de anonimizar sus respuestas, opción que fue adoptada de manera diversa por parte de los participantes. Del total de la muestra de 23 personas, 14 participantes (de 23 a 42 años, 12 mujeres y 2 hombres) han tenido responsabilidades educativas explícitas, y las otras 9 (de 13 a 22 años, 8 mujeres y 1 hombre) son primordialmente integrantes de la actividad de danza, aunque hayan podido ejercer tareas intermitentes para la dinamización grupal.

Las entrevistas –que se registraron en audio con el grupo de Madrid y se transcribieron para su análisis– sirvieron de prueba piloto para los cuestionarios posteriores, ayudando a definir las estrategias de presentación del tema, la fluidez de su desarrollo y su utilidad para obtener información acerca de los objetivos planteados.

Tras la entrevista inicial con cada una de las artistas referentes de cada espacio en Cali, los cuestionarios con preguntas abiertas destinadas a acceder a la información de una manera más ágil y adaptada a la disponibilidad temporal se facilitaron en formato electrónico, acompañados de la plantilla de consentimiento informado y texto explicativo, para la distribución a las personas destinatarias que cumplieran con el perfil seleccionado. Asimismo, se posibilitaron espacios de comunicación para la resolución de dudas previas y posteriores a la cumplimentación y envío electrónico de los resultados.

Procedimiento de codificación y análisis

Siguiendo a Saldaña (2009), se habría utilizado una metodología exploratoria provisional y tematizadora durante un primer ciclo de codificación –alimentado por anotaciones realizadas durante el registro–, procurando en un segundo ciclo una aproximación axial específica y un ensayo de elaboración de algunos conceptos tratados en la literatura del ámbito estudiado.

Las categorías deductivas con las que se inició el análisis, tras la revisión bibliográfica y una primera lectura de la información obtenida, fueron: Definición, Estilos, Interacciones, Estrategias e Impacto. La relectura, codificación y establecimiento de relaciones indujeron a las siguientes categorías: Atributos (como reformulación de cualidades, estilos y definiciones de liderazgo), Roles (como posibilidad de discriminar desde qué posiciones relacionales y responsabilidades se actúa y se responde), Vínculos (caracterización de la naturaleza relacional del nexo entre roles), Estrategias (acerca de los procedimientos intencionados para acercarse a los objetivos pretendidos) e Impacto (sobre los efectos observables de las dinámicas narradas por las personas protagonistas de la investigación).

Se ha usado la técnica análisis de contenido temático como análisis exploratorio de recurrencia en los datos obtenidos, con el apoyo del software ATLAS.ti (versión en línea) 2023, atendiendo no obstante a la singularidad y diversidad de perspectivas. Con esta intención, se hace una aproximación contextual situacional –con una mínima caracterización de las circunstancias de las diferentes experiencias y las posiciones discursivas–; e intertextual –apuntando posibles diálogos con otros discursos– (Ruiz, 2009).

De acuerdo con el criterio de saturación teórica, la recurrencia rastreada en la diversidad de información recabada no se concibe como clausura culminante del proceso. Más bien, se consideran aquí a las tensiones señaladas por Ortega-Bastidas (2020) respecto a la apertura interpretativa de quien investiga –regulando los sesgos analíticos en el cuidado de la autenticidad de la relectura de datos– y a la secuencia de abordaje de la información –reflexionando sobre la convergencia y divergencia de sus propiedades–.

Resultados

Como resultado del análisis categorial, los ejes temáticos que parecen focalizar algunas de las recurrencias más significativas de este estudio serían tanto la dinamización de la participación en la experiencia de aprendizaje por medio de liderazgos distribuidos como la interacción entre acompañamiento educativo, metaparticipación activista y autonomía colectiva.

1. Dinamización de la participación en la experiencia de aprendizaje por medio de liderazgos distribuidos

De las 23 personas protagonistas del estudio, 13 aluden explícitamente a la importancia de una participación genuina en lo que se percibe como experiencia de aprendizaje. En este proceso, se identifican elementos como la comprensión de la relevancia de la concurrencia tanto del rol *participante* como del *educativo* en el liderazgo distribuido en lo que: “se supone que estamos creando juntas” (N., 11 de marzo de 2024).

Por otra parte, en la actividad artística y colectiva de la danza se explicita la preminencia de la dimensión relacional e interactiva del aprendizaje:

Un liderazgo efectivo promueve y brinda herramientas que generan interacciones para el aprendizaje (...). Una persona que ejerce un liderazgo mediado por la danza fomenta la reflexión y conexión de la mente y el cuerpo (...). Facilita procesos de expresión de emociones e ideas a través de la danza. (M.^a, 20 de abril de 2024)

Aunque las experiencias de danza entrevistadas contemplan la dimensión educativa de su actividad artística, parecen comprender prioritariamente la autenticidad de su expresión y el sentido propio de su ejercicio como fuentes de aprendizaje y transformación en sí mismas.

El reconocimiento como saberes en diálogo de elementos producidos por las personas *participantes* implica el entendimiento por parte del rol *educativo* de que se trata de expresiones de un momento del proceso, que responden a códigos propios con los que se puede conversar y proponer reflexión crítica, pero que requieren tiempo para su elaboración. Así pues, se puede considerar que:

estamos creando un espacio para ellos y para ellas, y luego pretendemos que se comuniquen con nosotros como nos comunicamos entre los adultos y no: las cosas no funcionan así. Para mí la forma más... no sé si acertada o desde luego la que yo creo que más funciona con la juventud, es hablando su lenguaje, comunicándonos con sus códigos. (T., 5 de marzo de 2024)

Esto supone confrontar el inmediatismo de la exigencia productiva, ya sea externa o interna, ya que:

Quiero que se vea el trabajo que he hecho con ellos y si mis chicos se expresan artísticamente de forma grosera, pues es que entonces no he hecho bien el trabajo, ¿no? (...) Como no es un trabajo visible, pues, claro, desde fuera eso no se ve, no se entiende. (J., 20 de febrero de 2024)

Los nuevos aprendizajes no suceden solamente durante el proceso de creación de sus obras, también en su muestra pública, donde se hace manifiesto el impacto de la potencia y autenticidad de las propuestas de los protagonistas de los proyectos:

Es muy guay ver cómo mensajes sociales, de transformación social, pueden llegar a través del baile, que se te pueden quedar incluso mejor que si te lees un libro en tu casa o de lo que te cuenten en clase porque te aburre. Entonces, yo creo que eso es como muy potente porque atrapa ver cómo se mueven. (S., 29 de febrero de 2024)

2. Interacción entre acompañamiento educativo, metaparticipación artista y autonomía colectiva

La posibilidad de que el impacto del mensaje colectivo trascienda las fronteras de su comunidad inmediata, se valora positivamente, como posibilidad de amplificación de los proyectos de vida y aparece vinculado a su facilitación por parte de las figuras educativas.

No es el único aspecto en el que se manifiesta la importancia de la iniciativa de las figuras educativas. En los casos que nos ocupan, recae en liderazgos con una especial responsabilidad el acceso y la facilitación de espacios seguros para que se reconozcan y respeten conocimientos y expresiones compartidas, y se desarrollen las potencialidades de esa interacción grupal. En función no solo del contexto, sino de la perspectiva de la persona entrevistada, se hace mayor énfasis en la seguridad respecto a la dinámica interna del grupo o respecto a los peligros del entorno próximo:

(...) en familias quizás un poco desestructuradas por distintos motivos, les da también como un objetivo a la semana... Yo soy de Villaverde y sé lo que hace la chavalada que estudia en Villaverde. (SS., 19 de febrero de 2024)

Como directora del grupo CG., mi papel de liderazgo se centra en crear y mantener un espacio seguro, inclusivo y empático para todas las mujeres que forman parte de nuestro colectivo (...) Ayudar a cada chica del grupo a sentirse segura y valorada por su individualidad. (D., 24 de abril de 2024)

De igual manera, para propiciar tanto la continuidad como la dinamización del proceso, resulta primordial en determinados momentos la aparición del liderazgo educativo por parte de los profesores. Aunque estos procesos se sostienen en buena medida en la distribución de responsabilidades, con un fuerte vínculo de interdependencia, parecen surgir diversos momentos de inflexión grupal en los que se evidencia la necesidad de confluencia entre saberes técnicos, habilidades de comunicación, complicidad en la coincidencia de intereses y la voluntad de consensuar objetivos compartidos:

Y pues para los niños chiquititos la profe dice que nosotros somos líderes. Y yo, "ah" (risas) (...) Siento que yo todavía no estoy para ser líder. (L., 9 de mayo de 2024)

(...) Yo creo que hubo gente que se fue porque no teníamos profe y éramos un poco más independientes, y eso sí era una responsabilidad grande, porque... no es lo mismo que una persona te diga los pasos a tener que crear los pasos tú. (N., 27 de febrero de 2024)

Ese proceso de tener a alguien que realmente las enseña coreos, les da estructura, sigue trabajando con ellas toda la parte más técnica, pero también puede fusionar los dos ritmos de unas personas que se incluyen a empezar con los pasos y otras que ya son las que lo tienen más afianzado. (M., 11 de marzo de 2024)

Según Rogoff (1997), "parece que la adecuación a este proceso situado de autonomía precisa una guía de su apropiación participativa del aprendizaje que proporcione un apoyo ajustado al momento.

No obstante, varias de las personas entrevistadas (tres participantes y una profesora, todas de la experiencia en Madrid) cuestionan de raíz la identificación del concepto liderazgo con el rol *profesor*. Ya sea porque caracterizan la palabra *líder* con la condición de una profunda horizontalidad (en el caso de las participantes, cuya experiencia ha sido la de tener que liderar intermitentemente la dinamización de su colectivo) o, por el contrario, porque se cuestiona la connotación jerárquica del concepto (en el caso de una profesora que define su estilo educativo como horizontal).

En cualquier caso, parece que el ejercicio del liderazgo educativo desde el rol docente debería implicar la posibilidad de adaptación a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada grupo y espacio:

Pues los ejemplos que he tenido hasta ahora son que hay que entender a los estudiantes para poder explicar porque si no los entiendes, no vas a saber la manera de cómo aprenden. Porque hay personas que aprenden y hay otras que no tan rápido, que demoran mucho en aprender. (L., 9 de mayo)

(...) Siempre he intentado sacar lo mejor de los grupos en los que estoy. Pues si este grupo es más creativo, pues trabajamos la creatividad. Si este grupo tiene mucha captación de coreografía, monto una supercoreografía porque sé que la van a poder hacer. (G., 27 de febrero de 2024)

Con fuertes vínculos de pertenencia, los colectivos entrevistados proyectan una autonomía que vehicule su actividad artística e integre –de diferentes maneras– sus proyectos de vida. La tensión entre sus orígenes y su proyección configura un mapa con una rica diversidad de matices. Cabe, sin embargo, apuntar algunos rasgos coincidentes, como son la expresión de identidad grupal y de una voluntad tanto de permanencia como de réplica y expansión de la experiencia.

(...) me considero la madre de todos mis estudiantes, protectora, veedora, facilitadora... a quien le gusta enseñar y soltar responsabilidades para que los jóvenes se empoderen y multipliquen lo aprendido en cualquier lugar del mundo. (J., 28 de abril 2024)

Por otra parte, la identificación y confluencia grupal en torno a determinados estilos de danzas urbanas pueden comportar rasgos de importancia identitaria. El uso y

participación en estas identificaciones puede implicar su profundización en las raíces culturales vinculadas a sus expresiones estilísticas y a su potencialidad, para lo que también se demuestra la importancia del rol transmisor de conocimientos históricos y técnicos desde el conocimiento y respeto a unas escenas artísticas originarias, consideradas como portadoras de potenciales cuestionamientos:

Lo que yo bailo es Dancehall, pero intentando utilizarlo aquí en clase como una herramienta para no perder la información tal y como es, pero dando un poco de perspectiva, de no reproducir determinados estereotipos sin dejar de conservar la cultura tal y como está ahí, entendiendo que mi posición no es la del cambio, sino la de transmisión. (SS., 19 de febrero de 2024)

El Dancehall Female contribuye a posibles cambios sociales al desafiar y transformar las percepciones y actitudes hacia la mujer en la sociedad. Al empoderar a las mujeres a través del arte y la expresión, nuestro grupo de danza se convierte en un agente de cambio que promueve la igualdad de género y la autonomía personal. (D., 24 de abril de 2024)

La danza y la cultura hiphop son formas de expresión que desafían las normas y los estereotipos sociales establecidos. Desde FC se utiliza el arte para cuestionar las expectativas tradicionales de género y para redefinir los roles de las mujeres en la sociedad, lo que puede inspirar a otros a pensar críticamente sobre estas cuestiones y promover cambios en la forma en que se perciben y tratan las mujeres. (I., 17 de abril de 2024)

La formulación explícita entre estilos y propuestas conscientes de articulación política por parte de quienes son referentes de estos colectivos propicia adhesiones cómplices, identificaciones colectivas y facilita la generación de relatos de resignificación artística de diversas situaciones personales y sociales.

Al final, la dirección que habíamos tomado con SCSC era luchar, hablar de racismo, entender por qué somos personas racializadas... Por qué, aunque seamos personas de un país, se nos etiqueta como que somos de otro lugar o cosas por el estilo. (Ch., 16 de febrero de 2024)

Vamos dando más, qué sé yo, más visibilidad en el barrio de la gente que hay en el barrio. Que no todos somos delincuentes, la gente piensa que todos somos delincuentes, que todos los negros son ladrones. (N., 27 de febrero de 2024)

(...) nuestro objetivo es brindar escenarios de transformación social por medio de la danza urbana basados en nuestras historias personales o del territorio para dignificar nuestra vida y no olvidar para no repetir. (J., 28 de abril de 2024)

No obstante, en alguno de los casos, el efecto de la afirmación identitaria parece presentar cierta tensión respecto a la dificultad de su capacidad de agregación de las diversidades que invocan en su discurso:

Con nuestro baile defendemos la igualdad, representamos nuestra comunidad con bailes caribeños, ahora también africanos, utilizando también nuestro pelo, que es algo también llamativo, y con las canciones, que también tienen esos orígenes. (N., 27 de febrero de 2024)

Pero, no sé, casi nadie se une... Y después, veía a las del grupo de S.F. y todas son más claras, o sea, no había ninguna morena —no el cabello, que eran claritas—. No sé, yo creo que las blancas hacen el grupo en su lado (...). O sea, es la intención... y que se nos una más gente, que no seamos siempre negras... —o sea, que no está mal—, pero (...) así la gente vería que puede ser capaz de

formar un grupo de gente diferente, ¡que no tiene nada de malo! ¡Que no veo por qué no se unen! (risas). (P., 12 de febrero de 2024)

Esta circunstancia, junto a un fuerte vínculo de pertenencia al grupo y al espacio educativo originario, parecen retar a los liderazgos por parte de participantes y figuras educativas en sus objetivos de ampliar tanto el número de participantes como su proyección autónoma.

Al respecto, hay una fuerte coincidencia entre todas las personas entrevistadas en cuanto a la importancia concedida al empoderamiento personal en el seno de un colectivo con capacidad de autonomía crítica. Esta puede significar un importante revulsivo movilizador y cuestionador de las resistencias de los liderazgos educativos adultos.

La danza es un medio por el cual las personas (...) pueden volverse un poco más autónomas y aprender a tomar decisiones por ellos mismos, sin volverse individualistas, (...) pueden experimentar nuevos espacios de interacción con otras personas, pues la danza no es solo bailar. (D., 21 de abril de 2024)

Asimismo, las manifestaciones de las personas entrevistadas se refieren profusamente a la relación de su acción artística con el reconocimiento por parte de sus comunidades territoriales. Es manifiesta la importancia que conceden tanto a lo que aportan como lo que reciben de su comunidad:

(...) como habitante del barrio, vecina y amiga de las participantes, me siento enriquecida en el desarrollo investigativo, etnográfico y el acompañamiento para el cumplimiento de los objetivos educativos. Mi rol me permite crear propuestas y desarrollarlas en comunidad. (M.^a, 20 de abril de 2024)

También desde las voces de las organizaciones territoriales se manifiesta la relevancia del impacto de estas acciones colectivas, y son conscientes de la importancia de su reconocimiento público:

(...) me parecía que no había mujeres jóvenes y era como "no puede ser, o sea, no podemos esperar a que tengamos 80 años, 60 años, para que se valore el trabajo que estamos haciendo por el barrio". (...) porque estaban además en su momento más potente y como para darles también un revulsivo. (T., 5 de marzo de 2024)

No obstante, la dialéctica entre liderazgos y comunidades responde a dinámicas complejas, sujetas a las peculiaridades de cada territorio, en las que se manifiestan circunstancias adversas, intereses antagónicos y algunas posibilidades que merecen consideraciones más sutiles.

Atendiendo al círculo más cercano, en algunos casos se encuentran personas adultas que no apoyan la actividad artística de adolescentes y jóvenes, que cuestionan su participación, debido a la incomprensión de la expresión artística o por ser interpretada como pérdida de tiempo y dinero o como ausencia de remuneración. Sin embargo, en los diferentes escenarios se dan también diversas estrategias de apoyo y sostenimiento de la actividad o de las responsabilidades familiares que se ven comprometidas por su desarrollo.

Respecto a otros aspectos cotidianos del vecindario que dificultan el desarrollo de los proyectos, podemos atender al siguiente testimonio:

La primera dificultad que tenemos como lideresas mujeres es que el machismo se vuelve un atropello en nuestro caminar, es decir, nos enfrentamos a comentarios y acciones machistas, que pretenden que paremos nuestra labor. También, la seguridad se vuelve una dificultad porque en mi caso no me siento muy segura caminando sola por las calles de mi comuna, es decir, siento temor. (J., 28 de abril 2024)

La misma lideresa nos hace reparar en otras dinámicas aparentemente contradictorias, que revelan algunos de los juegos de poder del tejido comunitario. Junto a la inseguridad o la competencia por los recursos que provee la administración política, también se encuentran las redes de apoyo mutuo y las estrategias de colaboración entre liderazgos:

(...) el tema de la rivalidad en los territorios es muy evidente y se torna a veces personal por la existencia de diferentes colectivos de la misma expresión artística. Sin embargo, nosotros promovemos acciones de compartir con otras organizaciones, trabajar en equipo, apoyar sus eventos, entre otras acciones que nos permiten no caer en la rivalidad entre colegas. (J., 28 de abril 2024)

Todo parece indicar que el tejido de estas redes, contradiciendo las leyes de la competencia, debería facilitar una representatividad más significativa y veraz de unos liderazgos que no minarían la participación.

Por otro lado, la mirada al contexto barrial de la experiencia madrileña por parte de una de las figuras educativas —proveniente de Colombia— sugiere la posibilidad de una mayor inmersión, disponibilidad y ajuste a los horarios por parte de los recursos educativos que propician el sostenimiento de espacios como los que nos ocupan. Esto supone no pocas fricciones con la disponibilidad de quienes se relacionan con la experiencia desde un vínculo laboral que ya implica una importante extensión horaria. Por otra parte, también propone desbordar los límites físicos de los espacios institucionales para habitar y dinamizar espacios vecinales que no suponen un especial riesgo para los participantes.

Discusión y conclusiones

El discurso científico acerca de los *nuevos liderazgos educativos* abunda en análisis sobre su eficacia en la gestión de la optimización institucional escolar y en la obtención de buenos resultados académicos (León *et al.*, 2016). Se incide especialmente en las preminentes responsabilidades directivas y en la articulación de estas con las de otros agentes profesionales docentes (Rodríguez-Revelo, 2017; Moral, 2016; Sánchez-Moreno & Hernández-Castilla, 2015; Vaillant, 2015, 2011). Puede identificarse también la tendencia a vincular el incremento de motivación, socialización y participación con fórmulas instrumentales de recuperación del fracaso escolar y su incorporación a las lógicas de éxito y excelencia académica.

No obstante, cabe señalar que las tensiones socioeconómicas y crisis institucionales contemporáneas (Dominguez, 2021) —que pueden manifestarse en la escuela en forma de desapego, de descrédito de su capacidad para el ascenso social o de abierto rechazo— parecen también plantear retos más profundos en cuanto a la definición de la visión y misión de las políticas educativas, así como en su organización y diseño curricular.

Por otra parte, la expresión de un posicionamiento que cuestione la preponderancia del rendimiento no debería encallar en la simplificación dicotómica, sino más bien rastrear en las experiencias propuestas indicadores de consecución de objetivos socioeducativos, de mejora de los contextos vitales y de indicios de movilizaciones hacia cambios de carácter equitativo (Trilla *et al.*, 2013), como se ha intentado en este trabajo.

Respecto a las dinámicas de accesibilidad, conexión y representación comunitarias, no resulta baladí recordar el interés de no romantizar la articulación de los liderazgos comunitarios con instancias normativas. Resulta prioritario considerar y cuidar al respecto la confianza y las dinámicas organizativas internas, así como las presiones externas generadas por la influencia de los dispositivos directivo-administrativos.

Elocuente ejemplo de las distorsiones introducidas en los procesos socioeducativos como consecuencia de desequilibrios en la relación con el poder político es el estudio de Mulford (2013), que da cuenta de las consecuencias de personalismos y subordinaciones en la pérdida de credibilidad de quienes eran autorizados para ejercer el liderazgo en un proceso de Investigación Acción Participativa con consejos comunitarios en el municipio de Tumaco, en el Pacífico colombiano.

Para iniciar transformaciones significativas sin sucumbir a lógicas empresariales y al sometimiento a recompensas de diversa índole, parece requerirse el refuerzo de narrativas personales y colectivas situadas, que contribuyan a desarrollar autonomía, organización comunitaria y articulación política (Mulford, 2013). A propósito del ejercicio de liderazgo en los conflictos de las organizaciones educativas, confluye Pareja (2009) en la advertencia acerca de la importancia de ser conscientes de la complejidad en la interacción entre los polos y roles comunicativos activos durante la deliberación colaborativa: aquellos investidos formalmente frente a los desplegados durante el encuentro cotidiano informal.

En cuanto a la relación de estas formas de militancia artística con sus dinámicas de liderazgo e impacto social, atendiendo a Delgado (2013), cabe también preguntarse acerca de algunas posibles contradicciones. Según esta perspectiva, la fragilidad de buena parte de sus configuraciones organizativas efímeras y su aparentemente fácil espectacularización en el mercado de las redes sociales sumirían a sus propuestas en la banalidad y en la posible complementariedad sistémica respecto al orden sociopolítico, en lugar de generar cambios estructurales.

A pesar de carecer aquí de espacio para una evaluación exhaustiva de las distintas concepciones sobre la sustancia artística y las mecánicas de transformación social en relación con su *efectividad real*, es posible revisar algunas prácticas y logros de las dinámicas de facilitación colectiva en procesos artivistas, como los de las formas artísticas danzantes que nos ocupan. ¿En qué medida responden al disciplinamiento del desahogo de subjetividades agotadas –mediante un expresivismo identitario– o, más bien, a expresiones comunes de conflictos sociopolíticos con potencial liberador? (Pérez Soto, 2008).

Aunque entre las *disidencias artísticas urbanas* se pueden identificar diferentes grados de subordinación al discurso cultural hegemónico, así como de cooptación comercial (Álvarez García *et al.*, 2024; Hall & Jefferson, 2014; Pérez Soto, 2008), no parece riguroso simplificar ni generalizar al respecto, dada la multiplicidad de prácticas de creación, hibridación o transgresión surgidas de la herencia de la afrodiáspora y –de manera más específica– de la cultura hiphop de los años 80 (Ballarín, 2019).

Aceptando la complejidad de estas culturas juveniles, para entender los fenómenos que estamos analizando, es prioritario acudir a los marcos referenciales de quienes protagonizan experiencias desde la conexión transgresora con su lugar social, con una expresa intención *educomunicativa* y transformadora, y escuchar sus voces. En este sentido, destaca su énfasis en la importancia de la organicidad de los procesos grupales y el alcance de expresiones de resignificación artística del dolor, la exclusión o el empoderamiento. Sus propuestas artísticas no dejan de ensayar articulaciones colectivas para visibilizar a personas excluidas o desaparecidas, *transcodificando* graves conflictos sociopolíticos (Toro Calonje, 2023), elaborando el duelo (por migración, desplazamiento u homicidio, por ejemplo) o proyectando empoderamiento antirracista o disidencias feministas transfronterizas (Casu, 2024; Meloni, 2021; Amaro, 2012).

Si bien resulta ingenuo considerar la conversión inmediata del entramado social o la desaparición de los conflictos como consecuencia directa de la agitación artística comunitaria, no es menos cierto que tales iniciativas proponen cotidianamente el tejido de redes de apoyo mutuo y *buen vivir* (Soledispa Toro, 2022), cuestionamiento contra-informativo, creación de contra-narrativas, recuperación de la memoria e inicio de procesos de reconciliación (Marziale, 2024; Toro Calonje, 2023; Riaño, 2005).

Conclusiones

Desde las perspectivas entrevistadas, a los liderazgos educativos efectivos se les atribuye principalmente la cualidad de posibilitar un acompañamiento seguro y empático que, además de facilitar la participación, aporte una visión consciente, propositiva y movilizadora para el colectivo. Estos requieren el reconocimiento de la autenticidad de su vinculación, del ejercicio de su tarea y de su expresión artística.

Por otra parte, en coherencia con la reseñada necesidad de adaptación a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, destacan como estrategias de impacto positivo la escucha y la comunicación asertiva, además de la identificación y consenso de objetivos comunes, que permitan la revisión de roles y la adecuación a los diferentes grados y momentos de autonomía, personal y grupal. Esto supone evitar tanto el bloqueo como la precipitación en la asunción de exigencias y responsabilidades.

El reto de enfrentar posibles efectos disgregadores en los momentos colectivos de inflexión o quiebre –resultantes de dinámicas externas o internas– requiere atender a la disponibilidad de espacios seguros de experimentación artística, cuidando los vínculos de afecto y pertenencia.

El potencial cuestionador/transformador de estas experiencias artísticas parece depender del diálogo entre el sentimiento identitario de sus expresiones transgresoras y el mutuo reconocimiento con quienes pudieran ser referentes alternativos positivos, con disponibilidad para la reformulación y una mirada enfocada en el mismo acontecimiento organizativo.

Notas:

¹ Investigación en el Programa de Doctorado en Educación de la UNED.

² San Cristóbal Street Culture (SCSC), Madrid.

³ La estancia de investigación tuvo lugar junto al Grupo de Investigación en Educación Popular de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, con quienes, a propósito de este artículo, tuvo lugar una sesión de diálogo acerca de algunos aspectos teóricos y del abordaje situado del trabajo de campo en Cali, Colombia.

⁴ Nuevo Estilo Dance (NED), escuela de Danzas Urbanas del barrio del Siloé, Comuna 20; el colectivo de Dancehall Controvert Gyals del Viejo San Fernando; y el Grupo de Danza Decolonial del proceso de misiones educativas MadreBarrio, del barrio Antonio Nariño, Comuna 16 y Feminal Crew, colectivo Hip-hop de B-Girls de Cali.

Aprobación final del artículo:

Dr. José Luis Aparicio-Herguedas, editor invitado del dossier.

Contribución de autoría:

Miguel Á. Burón Vidal: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, desarrollo de metodología, administración, gestión de recursos, supervisión, validación, escritura del borrador y revisión del manuscrito.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

Referencias

- AGUADO-ODINA, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado-Odina & P. Mata-Benito (Coords.), *Educación Intercultural* (pp. 17-46). UNED.
- ALADRO-VICO, E., JIVKOVA-SEMOVA, D., & BAILEY, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, XXVII(57), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- ÁLVAREZ GARCÍA, D., DEL VAL, F., & ALONSO BUSTAMANTE, M. (2024). Del beat al reguetón: estudios sobre juventud, subculturas y músicas populares en España. *Historia Actual Online*, 63(1), 95-110. <https://doi.org/10.36132/2qqn0j04>
- AMARO, A. (2012). Feminismos Trans/fronterizos y disidentes: Indignaciones Antipatriarcales. *Feminismo/s*, 19, 89-111. <https://doi.org/10.14198/fem.2012.19.06>
- ÁVILA, D., CASSIÁN, N., GARCÍA, S., & PÉREZ, M. (2019). *Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención social*. UOC.
- BALLARÍN, M. (2019). Introducción. En M. Ballarín (Coord.), *Historia de la danza* (Vol. III, pp. 8-49). Mahalí.
- BUDAR-JIMÉNEZ, L., MESEGUER-GALVÁN, S., CEBALLOS-ROMERO, D. X., MATEOS-CORTÉS, L. S., & DIETZ, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: Hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 141-160.
- CASU, M. (2024). *Madrid desde el baile*. CentroCentro.

- DELGADO, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estatización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e*, 2(18), 68-80.
- DOMÍNGUEZ, J. A. (2021). El liderazgo educativo y/o pedagógico. Una revisión. *Revista Educativa Hekademos*, (31), 1-13.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, H. (2019). Abordaje Triangular. Estudio crítico. *Linhas Críticas*, 25.
- FERNÁNDEZ MARTORELL, C. (2020). Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas. En M. Garcés, J. Graham, V. Flores, C. Fernández Martorell & J. Solé Blanch (Eds.), *Pedagogías y emancipación* (pp. 99-127). Arcadia; Macba.
- GRAHAM, J. (2020). Técnicas para vivir de otra manera. Nombrar. componer e instituir de otra manera. En M. Garcés, J. Graham, V. Flores, C. Fernández Martorell & J. Solé Blanch (Eds.), *Pedagogías y emancipación* (pp. 49-76). Arcadia; Macba.
- HALL, S., & JEFFERSON, T. (2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Traficantes de Sueños.
- HARRIS, A., & DEFLAMINIS, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- IZQUIERDO-MONTERO, A., & AGUADO-ODINA, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 24(3), 175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- KOHN, M.L. (1987). *Cross-national research as an analytic strategy. American Sociological Association Presidential Address*. Johns Hopkins University.
- LEÓN, M. J., LÓPEZ LÓPEZ, M. C., & HINOJOSA, E. (2016). Estudio del liderazgo inclusivo. En *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 687-688). Sociedad Española de Pedagogía.
- MANCERA, F. (2013). Un caso de liderazgo complejo en el ámbito socio-educativo. La experiencia del programa Caixa Pro-infancia. En J. Argos & P. Ezquerria (Coords.), *Liderazgo y Educación* (pp. 287-291). Ed. Universidad de Cantabria.
- MARZIALE, L. (2024). Migrant women becoming 'stronger together' through the arts: Creating Ground. *Critical Social Policy*, 44(2) 307-324. <https://doi.org/10.4324/9781003350255-15>
- MELONI, C. (2021). *Feminismos fronterizos. Mestizas, abyectos y perras*. Kaótica Libros.
- MORAL, C. (2016). Liderazgo escolar exitoso. En *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 737-749). Sociedad Española de Pedagogía.
- MULFORD RAMÍREZ, E. J. (2013). Enlaces con y para el territorio de titulación colectiva en el municipio de Tumaco, Colombia. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (18), 245-271.
- ORTEGA-BASTIDAS, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica "desde" y "para" la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299.

- PAREJA, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 12(1),137-152.
- PEÑALVER-HIGUERA, M. J., SIERRALTA PINEDO, S., GUERRA CASTELLANO, Y. B., & ABREU FUENTES, J. R. (2023). Liderazgo Transformacional desde la mirada del Ser: claves para un Antropología Pedagógica Extra Escolar. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(10), 1075-1088.
- PÉREZ SOTO, C. (2008). *Proposiciones entorno a la Historia de la Danza*. LOM Ediciones.
- PIOVANI, J., & KRAWCZYK, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840.
- RIAÑO, P. (2005). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (21), 91-104.
- RODRÍGUEZ-REVELO, E. (2017). Función directiva y estilos de liderazgo educativo. Términos no sinónimos, sino complementarios. *Alternativas*, 18(3), 5-18.
- ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 115-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- RUIZ, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).
- SALDAÑA, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- SÁNCHEZ MORENO, M., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2015). Otros tiempos, Nuevas Visiones del Liderazgo Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(5).
- SÁNCHEZ-MELERO, H., & IZQUIERDO-MONTERO, A. (2021). Educación y transformación social. En P. Mata Benito, H. S. Melero & T. Aguado Odina (Eds.), *Diversidad e Igualdad en Educación*. UNED.
- SOLEDISPA TORO, J. M. (2022). La construcción de la sociedad del buen vivir en tiempos de globalización. *Foro: Revista De Derecho*, (37), 97-116. <https://doi.org/10.32719/26312484.2022.375>
- TORO CALONJE, A. (2023). Paz y transcodificación artística: el caso de Colombia. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 18(33), 154-169. <https://doi.org/10.14483/21450706.19946>
- TRILLA, J., LIMÓN, D., & SOLER, P. (2013). El liderazgo educativo en el ámbito socio-comunitario. En J. Argos & P. Ezquerro (Coords.), *Liderazgo y Educación* (pp. 230-248). Universidad de Cantabria.
- VAILLANT, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educación*, 47(2), 327-338.
- VAILLANT, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Unesco.
- VALDÉS MORALES, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.9>

- VELASCO-ARBOLEDA, J. J. (2022). Aproximación a los recursos recreativos de la protesta durante el estallido social en Cali. *Educación y Ciudad*, (42), 29-46. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2673>
- WAITE, D., & NELSON, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, (232), 389-406.
- WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 1). Abya-Yala.