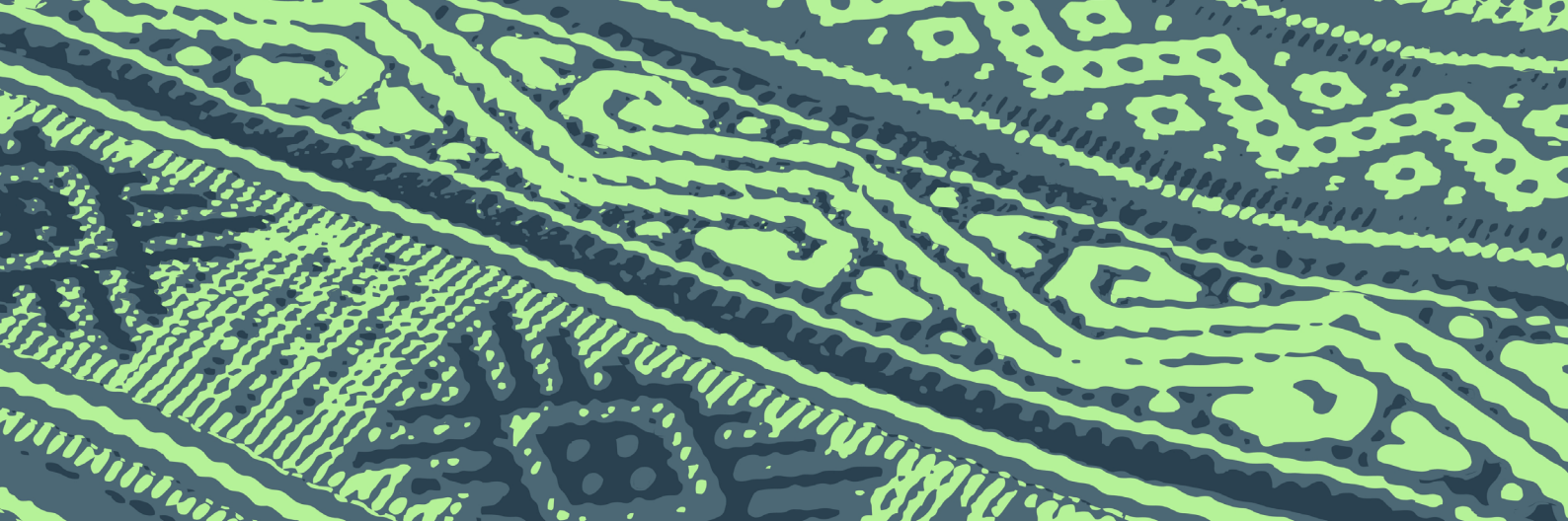




NOTAS DE POLÍTICA EN EDUCACIÓN

No. 12 | Octubre 2026 | ISSN: 2619-4597 (en línea)

Análisis de caso: creación del Consejo de Educación del pueblo kamëntšá en Bogotá

Resumen:

El desafío del liderazgo educativo intercultural del pueblo indígena kamëntšá biyá en Bogotá está atravesado por la migración urbana, la vulnerabilidad estructural y la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), así como por la tensión entre el *tsabe juabna* (pensamiento bonito) y las exigencias normativas. Gracias a diversas técnicas de recolección de información (círculos de palabra; entrevistas a autoridades tradicionales, docentes de la Casa de Pensamiento Intercultural Shinyac [CPI] y miembros del grupo de Medicina Ancestral Indígena [MAI]; así como el auto-diagnóstico comunitario para el Proyecto Educativo Comunitario [PEC]), se evidencian retos tanto externos de homogenización cultural y fragilidad institucional como internos por la dispersión territorial y la doble dependencia administrativa. Como respuesta, se propone impulsar el Consejo de Educación Kamëntšá como mecanismo de gobernanza educativa propia, basada en las teorías de ecoliderazgo y de liderazgo transformativo, distribuido e indígena. Se propone fortalecer la autonomía educativa, la pervivencia cultural y la justicia social.

Palabras clave:

educación indígena, gobernanza educativa, liderazgo educativo intercultural, migración indígena urbana, pueblo kamëntšá.

AUTORES:

Antonio Triana

Filósofo, Universidad de los Andes

Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Mariana Mejía Torres

Especialista en Liderazgo y Política Educativa

Estudiante de la Maestría en Educación, Facultad de Educación, Universidad de los Andes

Mauricio Acuña

Magíster en Negocios Internacionales, Universidad Pompeu Fabra

Estudiante de la Maestría en Innovación, Desarrollo Humano y Sostenibilidad, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Ginebra

RECOMENDACIONES:

Se recomienda robustecer los espacios de diálogo y participación comunitaria para consolidar acuerdos educativos compartidos, así como promover procesos de acompañamiento institucional que partan de las particularidades del pueblo kamëntšá en Bogotá. Resulta fundamental asegurar mecanismos de comunicación entre las autoridades indígenas, las familias y el sistema educativo para reducir tensiones y garantizar los procesos formativos y el reconocimiento formal de instancias de gobernanza educativa indígena urbana, como el Consejo de Educación Kamëntšá. Asimismo, será clave fortalecer la articulación entre la educación propia y la oficial, fomentar políticas de revitalización lingüística en contextos urbanos e impulsar procesos de formación en liderazgo intercultural dirigidos a autoridades, docentes y jóvenes indígenas.

Introducción

La migración indígena hacia las zonas urbanas desafía las nociones estáticas de territorio y comunidad al evidenciar la complejidad de estos espacios para la pervivencia cultural. En Bogotá, estas comunidades enfrentan “situaciones de indefensión que afectan su dignidad” y “tienen que cambiar sus costumbres y formas de actuación para poder sobrevivir” (Delgadillo *et al.*, 2013, p. 148). En este contexto de vulnerabilidad estructural, el pueblo kamëntšá biyá, originario del valle de Sibundoy en el Alto Putumayo, ha construido en la capital una comunidad vibrante y dispersa, compuesta por aproximadamente 127 familias, con una alta proporción de niños, niñas y jóvenes (Secretaría Distrital de Gobierno [SDG], 2023).

Lejos de su territorio ancestral, entendido como el espacio físico, mental y espiritual donde se configuran todas las prácticas comunitarias, el pueblo kamëntšá ha logrado cohesionarse en la ciudad a través de estructuras organizativas vigentes, la persistencia de vínculos significativos y la reactivación constante de su identidad colectiva. Este carácter fluido y heterogéneo convierte a Bogotá en un laboratorio de innovación cultural, donde la tradición se concibe como un proceso vivo y negociado, más que como un patrimonio estático (Chindoy, 2020). Aquí, la educación propia emerge como un acto de resistencia, afirmación identitaria y continuidad cultural.

En este escenario, enmarcado por el reconocimiento formal del Decreto 612 de 2015, pero también por las “fracturas profundas” identificadas en la Política Pública para los Pueblos Indígenas (Secretaría Distrital de Gobierno, 2023), surge con urgencia un desafío central de liderazgo educativo: ¿cómo articular una gobernanza educativa intercultural que permita materializar el *tsabe juabna* (pensamiento bonito) en un Proyecto Educativo Comunitario (PEC) para Bogotá que supere la homogenización cultural externa y las tensiones político-burocráticas internas? Ahora, este desafío se sitúa en la coyuntura histórica del avance nacional en la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), establecido por el Decreto 481 de 2025 (Ministerio de Educación, 2025); la necesidad del Cabildo Kamëntšá de Bogotá de actualizar su Plan de Vida; y la urgencia de garantizar la continuidad de los procesos iniciados en la Casa de Pensamiento Intercultural Shinyac (CPI) frente al sistema educativo distrital que genera “choques muy fuertes” en la transición de los niños y las niñas (Secretaría Distrital de Gobierno, 2023).

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso. Las técnicas de recolección de información incluyeron círculos de palabra; entrevistas semiestructuradas a autoridades tradicionales, docentes de la CPI y miembros del grupo de Medicina Ancestral Indígena (MAI); así como el análisis del autodiagnóstico comunitario elaborado para el PEC. El análisis se realizó mediante categorización temática, reconociendo la oralidad como fuente legítima de conocimiento y respetando principios de investigación situada y ética intercultural.

Hallazgos

Problemática externa: entre el reconocimiento formal y la homogenización crítica

Aunque el Decreto 612 de 2015 representa un avance en el reconocimiento formal del Cabildo Kamëntšá en Bogotá, su implementación refleja ambigüedades jurídicas que generan fragilidad institucional y limitan el ejercicio pleno de la educación propia. Estas tensiones se evidencian con particular fuerza en el sistema educativo distrital, en el que persisten lógicas homogeneizantes que entran en conflicto con la cosmovisión kamëntšá y sus prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva de liderazgo transformativo, esta situación revela la persistencia de estructuras educativas que reproducen inequidades culturales y simbólicas al no reconocer la diferencia como valor pedagógico (Shields, 2010). La comunidad identifica estas fracturas como experiencias de ruptura y desarraigo. En palabras de un participante de uno de los círculos de palabra, “existe un choque muy fuerte en el tránsito de la CPI a los colegios, porque los niños llegan de un espacio de educación propia y se estrellan con un sistema que no los reconoce” (círculo de la palabra, 2025).

La lengua materna kamëntšá constituye uno de los núcleos más afectados por esta homogenización cultural. Reconocida por la comunidad como el eje del pensamiento, la espiritualidad y la identidad colectiva, su debilitamiento se asocia tanto a procesos históricos de exclusión como a dinámicas urbanas contemporáneas. Un sabedor lo expresa con claridad: “Hablar de educación propia es caminar con la raíz de la lengua materna, si la lengua se pierde, se pierde el pensamiento” (entrevista, 2025).

Apartir del enfoque del liderazgo educativo indígena, esta situación se interpreta como una amenaza



directa a la autodeterminación cultural, dado que la escuela continúa operando como un espacio de asimilación más que de revitalización identitaria (Khalifa *et al.*, 2018). El liderazgo transformativo, por su parte, permite comprender la urgencia de cuestionar estas estructuras educativas y de promover cambios orientados a la justicia social, el reconocimiento cultural y la dignidad de los pueblos indígenas en contextos urbanos.

Problemática interna: gobernanza, dispersión y tensión burocrática

El liderazgo del Cabildo Kamëntšá en Bogotá se ejerce mediante una estructura tradicional adaptada al contexto urbano, conformada por el *waishanya*, el *arcanje*, los *watëcma*, la Asamblea y las exautoridades, con los que se articulan instancias técnicas como la CPI y el MAI. Esta configuración organizativa, aunque funcional, genera tensiones derivadas de la doble dependencia administrativa, la diferenciación entre autoridad política y experticia técnica y la complejidad en la rendición de cuentas.

La propia comunidad reconoce tales tensiones. Un participante del autodiagnóstico comunitario señala que “respondemos a la comunidad, pero también al Estado, y muchas veces esas dos palabras no caminan juntas” (círculo de palabra, 2025). En línea con el enfoque del liderazgo distribuido, estas dinámicas evidencian que el liderazgo no se concentra en una sola figura, sino que se ejerce de manera relacional, situada y compartida entre múltiples actores, contextos y herramientas (Spillane *et al.*, 2001).

La dispersión territorial de las familias kamëntšá en distintas localidades de la ciudad constituye otro desafío estructural. Como expresa una autoridad tradicional, “si invitamos a toda la comunidad un día, llegan unos, y al siguiente llegan otros, pero el proceso se va perdiendo” (testimonio de autoridad, 2025). Partiendo del ecoliderazgo, esta dispersión puede leerse como una alteración del ecosistema educativo comunitario, en el que los vínculos, los flujos de participación y la continuidad de los procesos se ven fragmentados (Acosta y Rodríguez, 2023).

Frente a este escenario, la propuesta comunitaria de crear el Consejo de Educación Kamëntšá emerge como una respuesta organizativa que articula liderazgo distribuido y ecológico. La comunidad lo define como un espacio para “tejer el pensamiento educativo desde la palabra y los saberes propios, sin romper con la ciudad” (entrevista, 2025), que busca fortalecer la gobernanza educativa como red viva, interdependiente y situada en el contexto urbano.

Cosmovisión del liderazgo kamëntšá: principios ancestrales vs. realidades urbanas

El liderazgo educativo kamëntšá se concibe como una responsabilidad ética, espiritual y comunitaria, basada en la palabra, la escucha y el servicio. Esta concepción se distancia de modelos jerárquicos occidentales y se inscribe en una lógica relacional profundamente enraizada en la cosmovisión ancestral. En los círculos de palabra se enfatiza que “el liderazgo no es mandar, es servir y cuidar a la comunidad” (círculos de palabra, 2025).

La educación propia se organiza en torno a pilares como la espiritualidad, la tradición oral, la lengua materna, el gobierno propio, la alimentación ancestral y el arte. En este marco, el Shinyac, fogón comunitario, se reconoce como la institución pedagógica central. Un mayor expresa que “en el fogón es donde se forma el pensamiento bonito, ahí se aprende a ser persona” (entrevista, 2025). Se trata de un espacio de liderazgo educativo donde se ejerce la palabra, el consejo y la memoria colectiva.

El ecoliderazgo, el Shinyac y el Jajañ, huerta comunitaria, pueden entenderse como nodos fundamentales del ecosistema educativo kamëntšá que articulan territorio, cuerpo, lenguaje y espiritualidad. Al mismo tiempo, en consonancia con los principios del liderazgo educativo indígena, estos espacios encarnan valores de autodeterminación, colectivismo y continuidad cultural (Khalifa *et al.*, 2018).

La familia se asume como la primera escuela, y la madre como figura central del proceso educativo, lo que refuerza una concepción del liderazgo como servicio que se aprende y se practica desde el hogar. Este enfoque dialoga con el liderazgo transformativo, en tanto propone una educación orientada a la dignidad, el cuidado y la reconstrucción de relaciones justas, y no únicamente a la gestión institucional (Shields, 2010).

En conjunto, los hallazgos muestran que el liderazgo educativo kamëntšá en Bogotá no puede comprenderse desde un único enfoque, sino como una práctica compleja en la que los liderazgos indígena, transformativo, distribuido y ecológico se entrelazan para responder a los desafíos de la educación propia en contexto urbano.

Estrategia integral de liderazgo educativo para la creación del Consejo Educativo del pueblo kamëntšá en Bogotá: pedagogía del fogón y la huerta

En este artículo se propone una estrategia integral para el Cabildo Kamëntšá que vincula liderazgo transformativo, ecoliderazgo, liderazgo distributivo y

liderazgo educativo indígena, junto con la educación popular, como enfoque pedagógico comunitario.

A partir de los círculos de palabra realizados en torno a la educación, la comunidad identificó la necesidad de conformar el Consejo de Educación Kamëntšá, integrado por autoridades tradicionales, un representante de la CPI, un integrante del MAI, docentes y jóvenes (círculos de palabra, 2025). Este consejo no sustituye la jerarquía tradicional, sino que la complementa mediante un modelo de liderazgo distributivo en el que las responsabilidades se asignan según las capacidades y funciones de los actores en la red comunitaria (Spillane *et al.*, 2001).

En la cosmovisión indígena, el Consejo es un espacio de tejido colectivo, *yewaña*, donde la palabra circula para cuidar y fortalecer a la comunidad. En línea con el liderazgo transformativo, garantiza que las decisiones educativas se orienten por la justicia social, el reconocimiento y el diálogo auténtico, mientras que, en línea con la educación popular, promueve a la comunidad como sujeto colectivo de saber y acción.

En coordinación con la Asamblea, el Consejo liderará la construcción de una Visión Educativa Intercultural de Largo Plazo mediante círculos de palabra, metodologías participativas y procesos de escucha profunda. El ejercicio partirá de que cada actor es un portador de saberes y responsabilidades y, dado que buscará visibilizar inequidades, reconocer diferencias y construir acuerdos que dignifiquen a estudiantes, docentes, sabedores y familias, permitirá aplicar los principios del liderazgo transformativo propuestos por Shields (2010). Se espera, así, que la visión colectiva funcione como brújula para priorizar proyectos educativos pertinentes para la ciudad.

En coherencia con el ecoliderazgo (Acosta y Rodríguez, 2023), el Consejo realizará una lectura del ecosistema educativo analizando las relaciones entre autoridades, CPI, MAI, familias, aliados institucionales y territorio urbano. Esto permitirá identificar fortalezas, tensiones y oportunidades, al igual que definir proyectos prioritarios como la revitalización de la lengua, el fortalecimiento de docentes propios, programas de juventud o la proyección de una escuela intercultural. Adicionalmente, el ejercicio no tendrá un carácter únicamente diagnóstico, sino que orientará decisiones para robustecer aquellas relaciones que favorecen la educación propia, generar nuevas articulaciones entre actores cuando sea necesario y acompañar procesos de adaptación frente a las transformaciones del contexto urbano. De esta manera, el Consejo actuará como articulador del ecosistema educativo promoviendo la cooperación, el aprendizaje colectivo y la corresponsabilidad en la gobernanza.

Los proyectos se desarrollarán mediante mesas colaborativas que integren principios de liderazgo distributivo, liderazgo indígena, liderazgo transformativo, ecoliderazgo y educación popular. En estas mesas, la CPI y el MAI ocuparán un lugar central como nodos técnicos y culturales. Así mismo, funcionarán como comunidades de práctica en las que autoridades, docentes, jóvenes, sabedores y familias compartirán experiencias, construirán soluciones de manera conjunta y fortalecerán las capacidades colectivas de la comunidad para responder a los desafíos educativos que encuentran en el territorio urbano. Aquí, el ecoliderazgo que promueve estas comunidades de práctica resuena con la idea de la minga: coordinación y articulación de diversos saberes, quehaceres, esfuerzos y recursos para materializar el sueño colectivo de la educación propia en la ciudad.

Como resultado de este proceso, se proponen cinco acciones estratégicas: la creación de una escuela propia liderada por el Consejo de Educación; la implementación de visitas familiares comunitarias para acompañar procesos educativos, culturales y espirituales; la producción de contenido educativo virtual elaborado por jóvenes y sabedores; el desarrollo de la Cátedra Intercultural Kamëntšá para colegios públicos de Bogotá; y la realización de un censo educativo que permita identificar a la población kamëntšá vinculada al sistema educativo formal.

De manera transversal, se implementará un programa de formación interna en liderazgo transformativo, ecológico, indígena y distributivo, dirigido a autoridades, docentes, jóvenes líderes y personal de la CPI y el MAI, con el fin de fortalecer capacidades de diálogo, gestión, cuidado del tejido social y lectura del ecosistema urbano. La formación se desarrollará mediante procesos de aprendizaje colectivo y sistematización de experiencias, en los que se favorecerá que el liderazgo se ejerza a partir de las prácticas comunitarias y no únicamente a partir de cargos o funciones específicas. Finalmente, se establecerá un modelo de gobernanza educativa participativa en el que el Consejo rinda cuentas ante la Asamblea, los *watëcma* garanticen transparencia, la CPI y el MAI aporten retroalimentación técnica y la comunidad participe en procesos de evaluación diseñados desde enfoques transformativos, ecológicos, distributivos, indígenas y de educación popular. Además de evaluar el cumplimiento de las acciones previstas, el Consejo analizará periódicamente la consolidación del tejido comunitario, la participación de los diferentes actores, la articulación entre las instituciones y la capacidad colectiva del pueblo kamëntšá para sostener y proyectar su educación propia en el contexto urbano.

Conclusiones

La propuesta demuestra que el ecoliderazgo fortalece el sistema educativo de la comunidad kamëntšá al organizarlo como una red interdependiente en la que las decisiones, los proyectos y los actores se articulan de manera sostenible y coherente con el tejido comunitario. Por otro lado, el ejercicio del liderazgo transformativo impulsa decisiones educativas basadas en la justicia social, el reconocimiento cultural y el diálogo auténtico, lo que abre la posibilidad de que las familias, sabedores, jóvenes y docentes participen en procesos que dignifiquen sus saberes, reduzcan inequidades y consoliden una educación más inclusiva y coherente con su identidad kamëntšá en Bogotá.

Además, el liderazgo distributivo encaja tanto en la estructura de la comunidad kamëntšá como en la del Consejo de Educación porque permite definir roles según las virtudes de cada instancia, teniendo en cuenta su contexto social y material y procurando una interacción entre personas y su entorno. Por último, el Instrumento de Dinamización de los Sistemas Locales (IDSL) tiene en el Consejo de Educación una respuesta al sistema educativo impuesto, focalizada en las fibras orientadoras mencionadas anteriormente.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. (2015). Decreto 612 de 2015: por el cual se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C.
- Chindoy, J. A. (2020). *A decolonial philosophy of Indigenous Colombia: Time, beauty, and spirit in Kamëntšá Culture*. Rowman & Littlefield.
- Delgadillo Cely, I. S., García Ríos, D. P., y Sandoval Guzmán, B. (2013). Educación inicial y diversidad cultural. Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá. En S. P. Guido Guevara (ed.), *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (pp. 147-168). Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Meza, C. J., Salcedo Casallas, J. R., Acosta Valdeleón, W., Vásquez Alape, L. E., Cruz Castillo, A. L., Londoño Orozco, G., Molano Camargo, M., Otálora Buitrago, A., Henao García, C. L., Vargas Hernández, M. F., Hernández Pino, Y. M., Rodríguez Trochez, E., Vivas Cortés, O. A., Echavarría Grajales, C. V., Betancur Rojas, C. A., González Meléndez, E. L., Salinas Ramírez, Y. M., y Acosta Valdeleón, W. (2023). *Ecoliderazgo y educación rural*. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9786287645127>
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., y Davis, J. E. (2018). Toward an Indigenous, decolonizing school leadership: A literature review. *Educational Administration Quarterly*, 55(4), 570-611. <https://doi.org/10.1177/0013161X18809348>
- Ministerio de Educación. (2025). Decreto 481 de 2025: por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio —SEIP— de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como política pública de Estado y se dictan otras disposiciones. Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>
- Secretaría Distrital de Gobierno. (2023). *Diagnóstico de la política pública de los pueblos indígenas en Bogotá*. Bogotá, Colombia.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>