

Igualdad y no discriminación en la etnoeducación: un estudio comparado Colombia-México

Hernán Camilo Vargas Ávila

Maestría en Derecho Administrativo

Facultad de Derecho

Universidad Santo Tomás

Tunja, 2026

Contenido

Resumen	4
Introducción	6
1. Marco conceptual y normativo de la etnoeducación	10
1.1 Discriminación estructural y pueblos étnicos	10
1.1.1 Discriminación directa e indirecta.....	10
1.1.2 Igualdad formal vs. igualdad material.....	11
1.1.3 Protección reforzada a grupos históricamente excluidos	12
1.2 Fundamento constitucional de la etnoeducación	14
1.2.1 Colombia: diversidad étnica y cultural, igualdad y educación diferencial	14
1.2.2 México: educación intercultural bilingüe y reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas	16
1.3. Marco legal comparado: Colombia y México frente a la discriminación en la etnoeducación	19
1.3.1. Colombia: del reconocimiento constitucional a la protección jurisprudencial	19
1.3.2 México: del pluralismo constitucional a la intervención judicial.....	25
2. Análisis del caso colombiano: Sentencia C-292 de 2024.....	30
2.1 Contexto normativo y demanda de inconstitucionalidad	30
2.2 Problema jurídico y omisión legislativa relativa	31
2.2.1 Primer cargo: omisión legislativa relativa.....	31
2.2.2 Segundo cargo: vulneración del principio de igualdad.....	33
2.3 Decisión y alcance estructural.....	34
3. Análisis del caso mexicano: Amparo en Revisión 115/2019.....	36
3.1 Contexto fáctico y vulneración alegada.....	36
3.2 Problema jurídico y omisión administrativa	37

3.3 Decisión y efectos jurídicos.....	39
4. Resultados: análisis comparativo funcional	41
4.1 Tipos de discriminación identificados	42
4.2 Criterios de igualdad y mecanismos de control constitucional.....	44
4.3 Alcance estructural y eficacia de las decisiones	46
5. Conclusiones.....	49
Referencias Bibliográficas	52

Igualdad y no discriminación en la etnoeducación: un estudio comparado Colombia–México

Equality and Non-Discrimination in Ethnoeducation: A Comparative Study Colombia–México

Hernán Camilo Vargas Ávila ¹

Resumen

Este artículo analiza comparativamente la Sentencia C-292 de 2024 de la Corte Constitucional de Colombia y el Amparo en Revisión 115/2019 de la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México, con el propósito de determinar cómo los tribunales constitucionales de ambos países aplican los mecanismos jurídicos existentes en cada ordenamiento para combatir la discriminación en etnoeducación. Mediante un enfoque de derecho comparado funcional, se examinan tres variables: la naturaleza de la falla institucional, los criterios de igualdad aplicados y el alcance estructural de cada decisión. Los resultados revelan que ambos tribunales recurrieron al Convenio 169 de la OIT como parámetro común de control constitucional pese a enfrentar fallas de naturaleza distinta: omisión legislativa relativa en Colombia y desmantelamiento ejecutivo de derechos consolidados en México. El análisis arroja tres hallazgos: la discriminación estructural en etnoeducación puede originarse en el legislador inactivo o en el ejecutivo regresivo; el escrutinio intermedio y la no regresividad son funcionalmente equivalentes, pero temporalmente opuestos; y los dos modelos de control presentan alcances estructurales complementarios. Se concluye que la discriminación estructural en etnoeducación no adopta una forma institucional única y que cada modalidad exige un tipo diferenciado de intervención judicial.

¹ Abogado, Especialista en Derecho Administrativo y candidato a Maestría en Derecho Administrativo de la Universidad Santo Tomás, sede Tunja. Correo electrónico de correspondencia: hernan.vargasa@usantoto.edu.co

Palabras Clave: Control Constitucional, Discriminación, Etnoeducación, Interculturalidad, Multiculturalismo, Pueblos Étnicos.

Abstract

This article provides a comparative analysis of Ruling C-292 of 2024 by the Constitutional Court of Colombia and Amparo in Review 115/2019 by the First Chamber of the Supreme Court of Justice of the Nation of Mexico, with the aim of determining how the constitutional courts of both countries apply the legal mechanisms available in their respective legal systems to combat discrimination in ethnic education. Using a functional comparative law approach, three variables are examined: the nature of the institutional failure, the equality criteria applied, and the structural scope of each decision. The results reveal that both courts relied on ILO Convention No. 169 as a common standard for constitutional review despite facing failures of a different nature: relative legislative omission in Colombia and executive dismantling of established rights in Mexico. The analysis yields three findings: structural discrimination in ethnic education may originate from an inactive legislature or a regressive executive; intermediate scrutiny and non-regressivity are functionally equivalent but temporally opposed; and the two models of review have complementary structural scopes. It is concluded that structural discrimination in ethnic education does not take a single institutional form and that each modality requires a distinct type of judicial intervention.

Keywords: Constitutional control, discrimination, ethnoeducation, interculturality, multiculturalism, ethnic peoples.

Introducción

El derecho internacional de los derechos humanos ha reconocido la educación como un derecho esencial de carácter progresivo, en virtud del cual el Estado asume deberes de protección, respeto y cumplimiento para garantizarlo de manera efectiva (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999); sin embargo, para las comunidades étnicas de Latinoamérica este derecho ha sido condicionado históricamente por estructuras de exclusión que van más allá de no tener acceso a instituciones educativas (Solís, 2017).

En la doctrina jurídica actual, a esto se le conoce como discriminación estructural de orden étnico, entendida como aquella que no se ve reflejada únicamente a través de actos explícitos de exclusión, sino también mediante omisiones normativas, administrativas e institucionales que perpetúan condiciones de desigualdad material para las comunidades que han sido excluidas a lo largo de la historia (Salomé Resurrección, 2017; Caso de Personas Dominicanas y Haitianas expulsadas vs. República Dominicana, 2014).

Estas formas de exclusión operan desde la omisión legislativa sostenida o desde la acción regresiva del poder ejecutivo que desmantela derechos ya consolidados. Su persistencia, pese al reconocimiento constitucional del derecho a la etnoeducación y a la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en América Latina, demuestra que la creación de normas sin una garantía judicial efectiva resulta insuficiente para combatir la discriminación estructural en la etnoeducación (Rodríguez, et al., 2009).

La discriminación estructural étnica ha sido conceptualizada como una categoría diferenciada del derecho antidiscriminatorio (Salomé Resurrección, 2017) y documentada en contextos específicos de exclusión de pueblos étnicos en América Latina (Solís, 2017). La literatura reciente también ha evidenciado que esta brecha entre el reconocimiento normativo

formal y la transformación institucional real persiste en distintos niveles del sistema educativo latinoamericano, incluida la educación superior (Álvarez Norales, 2025). Sin embargo, esta literatura se ha concentrado en el reconocimiento normativo y en la implementación institucional de la etnoeducación, sin extenderse al control judicial constitucional como garantía del derecho, pese a que es precisamente en sede judicial donde se determina si ese reconocimiento normativo se traduce en una protección efectiva frente a la discriminación estructural. La Sentencia C-292 de 2024 y el Amparo en Revisión 115/2019 constituyen una oportunidad para examinar esa traducción en dos sistemas jurídicos latinoamericanos.

Esta investigación analiza comparadamente esos dos fallos: la Sentencia C-292 de 2024 declaró la exclusión de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) del marco formal de la Ley 115 de 1994 como una omisión legislativa relativa inconstitucional, mientras que el Amparo en Revisión 115/2019 de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México (SCJN) consolidó la doctrina de la no regresividad frente al retiro de docentes bilingües capacitados de una comunidad indígena en Quintana Roo sin consulta previa (Corte Constitucional de Colombia, 2024a; Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

El factor que permite realizar comparaciones entre estas dos sentencias (*tertium comparationis*) es el fallo del Estado en garantizar el derecho a la etnoeducación para comunidades étnicas que han sufrido marginación a lo largo de la historia. La elección de estas dos decisiones se fundamenta en tres pilares: la capacidad de examinar cada caso como representaciones de discriminación estructural en el marco de la etnoeducación, validadas por los tribunales; la identificación de las deficiencias institucionales que presenta cada situación, que pone de relieve tanto la inacción legislativa en Colombia como la revocación de derechos previamente reconocidos en México; y la presencia de un marco constitucional que se comparte,

apoyado en el Convenio 169 de la OIT (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2003), que ofrece un sustento normativo para realizar la comparación. Estos factores no se enfocaron en la identidad étnica de las comunidades implicadas, sino en las características institucionales que emergen en cada escenario, constituyendo así la base metodológica para seleccionar ambos fallos para un análisis comparado.

En el contexto mexicano, este principio llevó a la selección del Amparo en Revisión 115/2019 respecto a la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019. Aunque la segunda también trató el tema de la etnoeducación indígena, lo hizo desde la misma base de error que se tuvo en cuenta en la sentencia C-292 de 2024, lo cual habría limitado la comparación a una única forma de discriminación estructural, sin posibilitar el contraste entre un legislador inactivo y un ejecutivo regresivo que el *tertium comparationis* aquí adoptado busca poner en evidencia.

El problema de investigación que guía este análisis se centra en que los marcos normativos de Colombia y México resultan insuficientes para garantizar el derecho a la etnoeducación de las comunidades étnicas, lo que ha facilitado que la discriminación estructural persista dentro de los sistemas jurídicos diseñados para combatirla y ha vuelto esencial la intervención judicial para subsanar deficiencias que los poderes políticos no han resuelto de manera independiente.

De este problema se deriva la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los tribunales constitucionales de Colombia y México, al resolver controversias sobre discriminación en etnoeducación a través de las acciones constitucionales previstas en cada ordenamiento, aplican estándares de igualdad y protección étnica que, pese a las diferencias institucionales de cada Estado, producen resultados convergentes en cuanto al tipo de falla institucional identificada, los criterios de igualdad empleados y el alcance estructural de sus decisiones?.

Para responder esta pregunta se plantea como objetivo general analizar comparativamente la Sentencia C-292 de 2024 y el Amparo en Revisión 115/2019 con el fin de determinar de qué manera los tribunales constitucionales de Colombia y México, al resolver controversias sobre discriminación en etnoeducación, aplican estándares que producen resultados convergentes pese a las diferencias institucionales de cada sistema.

De este objetivo se desprenden tres objetivos específicos: caracterizar las formas de discriminación en etnoeducación abordadas en cada decisión a partir de los estándares constitucionales de igualdad y protección de los pueblos étnicos; examinar los estándares de control constitucional y los criterios de igualdad aplicados por cada tribunal al resolver las controversias sobre discriminación en etnoeducación; y comparar el alcance estructural y la eficacia de ambas decisiones como instrumentos de garantía de la igualdad material y del derecho a la etnoeducación.

El artículo emplea un enfoque cualitativo con un método jurídico-comparativo funcional, según el cual la comparación no parte de la identidad formal de las instituciones, sino de la equivalencia funcional de los problemas que cada sistema intenta resolver (Zweigert & Kötz, 2002), conforme al *tertium comparationis* ya señalado. El análisis se estructura en torno a tres variables: la naturaleza de la falla institucional, los criterios de igualdad y los estándares de control constitucional empleados, y el alcance estructural y la eficacia de cada decisión. Para ello se recurre a tres instrumentos: análisis documental de los fallos, revisión jurisprudencial de sus antecedentes constitucionales y estudio doctrinal de literatura especializada.

1. Marco conceptual y normativo de la etnoeducación

El análisis de la discriminación dentro del ámbito de la etnoeducación requiere como primer paso la creación de un marco conceptual claro y normativo que facilite la identificación precisa de los fenómenos legales relevantes. En este capítulo se discuten tres ejes conceptuales clave: la discriminación estructural como una categoría diferenciada del derecho antidiscriminatorio, la diferencia entre igualdad formal e igualdad material como pilares del derecho contra la discriminación, y la base constitucional e internacional del derecho a la etnoeducación en Colombia y México.

1.1 Discriminación estructural y pueblos étnicos

1.1.1 Discriminación directa e indirecta

La discriminación, en su significado más amplio desde una perspectiva jurídica puede ser entendida como toda diferenciación, exclusión, limitación o preferencia fundamentada en criterios cuestionables como el origen étnico o nacional, el idioma, la cultura o la condición social, que tenga como finalidad o resultado anular o perjudicar el reconocimiento, disfrute o ejercicio, en igualdad de condiciones de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965). Esta definición constituye la base normativa del derecho antidiscriminatorio contemporáneo y ha sido adoptada por las constituciones de Colombia y México.

La doctrina jurídica actual identifica dos tipos fundamentales de discriminación para el análisis de los casos considerados en este estudio. La discriminación directa se establece cuando una norma, política o práctica ofrece un trato menos favorable a una persona o grupo debido a su origen étnico, idioma o cultura, sin una justificación objetiva y razonable para tal trato diferencial (Salomé Resurrección, 2017).

La discriminación indirecta, aunque menos evidente, resulta igualmente perjudicial; se presenta cuando una norma, criterio o práctica que aparenta ser neutral causa en su aplicación real un efecto desproporcionado y negativo sobre un grupo étnico específico, sin que esta afectación diferenciada esté objetivamente fundamentada (Salomé Resurrección, 2017). Esta distinción resulta esencial para comprender las formas en que la discriminación estructural opera dentro de los sistemas jurídicos que se analizan en este estudio.

1.1.2 Igualdad formal vs. igualdad material

La tensión entre igualdad formal e igualdad material es uno de los debates más significativos del constitucionalismo actual y cobra particular relevancia en el marco de los derechos de las comunidades étnicas. La igualdad formal sostiene que todas las personas deben recibir el mismo trato ante la ley sin considerar sus circunstancias particulares; en su definición más clara, postula que, si no hay justificación suficiente para aceptar un trato desigual, debe garantizarse un trato igual (Alexy, 2007). No obstante, su implementación sin restricciones puede generar situaciones de desigualdad real, especialmente cuando se aplica de manera homogénea a individuos que se encuentran en posiciones históricamente desiguales.

La igualdad material, en cambio, parte del reconocimiento de que las diversas circunstancias entre los individuos requieren en ocasiones un tratamiento diferenciado que compense las desigualdades estructurales ya existentes. Ferrajoli (2001) ha desarrollado esta idea señalando que el principio de igualdad incorpora dos imperativos simultáneos: la protección de las diferencias identitarias, que exige el reconocimiento y la defensa de la diversidad cultural, étnica y lingüística, y la disminución de las disparidades materiales, que impone al Estado la implementación de acciones proactivas para igualar las condiciones de los grupos históricamente marginados.

En el contexto de la etnoeducación, esta doble obligación se expresa en la importancia de asegurar no solo un acceso equitativo a la educación, sino también una educación que responda a la cultura de cada grupo étnico, entendida como un conjunto cohesionado de lengua, saberes, visiones del mundo, costumbres y maneras específicas de organización social que constituyen su identidad (Congreso de la República de Colombia, 1994, art.55 ; Asamblea Nacional Constituyente, 1991, art.7). De esta manera, la etnoeducación va más allá de un servicio educativo especializado, ya que representa una práctica de equidad epistémica y consistencia cultural destinada a asegurar que las comunidades étnicas puedan conservar y transmitir su identidad en condiciones de igualdad material.

1.1.3 Protección reforzada a grupos históricamente excluidos

En el constitucionalismo latinoamericano, y particularmente en Colombia, la protección reforzada ha sido desarrollada como herramienta para asegurar la igualdad material en beneficio de grupos previamente marginados, imponiendo al Estado la obligación constitucional de implementar acciones positivas que protejan, promuevan y aseguren los derechos de quienes cuentan con protección constitucional especial (Corte Constitucional de Colombia, 2014a).

La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha establecido un precedente jurídico que identifica la discriminación estructural en los pueblos étnicos, cuando el cúmulo de prácticas institucionales causa que individuos de grupos históricamente marginados y excluidos enfrenten condiciones desiguales en sus posibilidades de desarrollo (Caso de Personas Dominicanas y Haitianas expulsadas vs. República Dominicana, 2014). Esta discriminación se diferencia de los actos individuales de discriminación en que no resulta de la acción maliciosa de una persona específica, sino del funcionamiento sistemático de instituciones, normas y prácticas que, globalmente, perpetúan la marginación de grupos concretos (Solís, 2017).

Para entender estas fallas de las instituciones, es necesario hacer una distinción conceptual que proviene de la sociología de la educación y que el derecho antidiscriminatorio no siempre incorpora de manera adecuada. El multiculturalismo fomenta la convivencia de diversas culturas en un mismo Estado y valora esta diversidad, pero no cuestiona las jerarquías de poder que generan desigualdades entre ellas. En la práctica, esto se manifiesta en sistemas educativos que incluyen elementos culturales variados sin modificar los mecanismos institucionales que mantienen la exclusión (Walsh, 2010).

Por otro lado, la interculturalidad propone que el intercambio cultural debe darse en condiciones de auténtica equidad y busca alterar las estructuras institucionales que sostienen la exclusión; desde esta óptica, la intervención no se centra solo en la diversidad, sino en las problemáticas estructurales que afectan las interacciones entre distintas culturas (Walsh, 2010).

La pedagogía crítica de Freire (2007) ha aportado los fundamentos teóricos para replantear esa relación entre educación y cultura en América Latina, al sostener que toda práctica educativa que no cuestione las relaciones de poder que la condicionan reproduce las mismas estructuras de exclusión que dice combatir, planteamiento cuya influencia en el desarrollo de la educación intercultural en Colombia y México ha sido documentada por la literatura especializada (Montoya et al., 2021). De este modo, la interculturalidad crítica que Walsh describe, encuentra en Freire su sustento pedagógico: no basta con reconocer la diversidad cultural si las estructuras institucionales que organizan la enseñanza permanecen inalteradas.

Esta diferencia es crucial para analizar los casos presentados en este artículo: tanto la falta de legislación que impactó a las comunidades NARP en Colombia como la desarticulación administrativa del derecho a la educación intercultural bilingüe en México son ejemplos de un enfoque multicultural que carece de profundidad.

1.2 Fundamento constitucional de la etnoeducación

El reconocimiento constitucional de la etnoeducación en Colombia y México ha transitado desde una simple declaración de principios hacia una obligación jurídica que exige al Estado asegurar no solo el acceso a la enseñanza, sino una educación culturalmente relevante para cada grupo étnico. No obstante, esta aceptación formal no ha cerrado la brecha entre lo que la ley estipula y lo que las comunidades étnicas realmente obtienen, brecha que es precisamente el contexto en el que se evidencian las falencias institucionales que se examinan en este artículo.

1.2.1 Colombia: diversidad étnica y cultural, igualdad y educación diferencial

La Constitución Política de Colombia de 1991 representó un momento clave en el reconocimiento legal de la diversidad étnica y cultural del país. En su artículo 7° se establece que el Estado reconoce y protege la diversidad cultural y étnica de la Nación colombiana. El artículo 10 establece la cooficialidad de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos entre los que se cuentan los pueblos indígenas, las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (NARP), y el pueblo Rrom, en sus respectivas regiones, mientras que el artículo 68 señala que los miembros de los grupos étnicos tienen derecho a una educación que respete y fomente su identidad cultural (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, arts. 7, 10 y 68).

En cumplimiento de estos mandatos establecidos en la constitución, el legislador de Colombia promulgó la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación en su Título III, esta ley aborda la educación destinada a grupos étnicos, describiéndola como la educación que se brinda a comunidades o grupos que componen la nacionalidad y que cuentan con su propia cultura, idioma, tradiciones y derechos autóctonos (Congreso de la República de Colombia, 1994).

El Decreto 804 de 1995 reguló esta atención educativa, estableciendo que los etnoeducadores debían ser elegidos por las comunidades que representan (Presidencia de la República de Colombia, 1995); sin embargo, la falta de consistencia institucional ha debilitado en la práctica la autonomía educativa de estos procesos. Además, la Ley 70 de 1993 reconoció el derecho de las comunidades afrodescendientes a recibir una educación alineada con sus necesidades y expectativas culturales (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Este marco fue complementado por las Directivas Ministeriales No. 08 y No. 12 de 2003: la primera orientó el proceso de reorganización de las entidades territoriales que atienden población indígena, mientras que la segunda reguló el régimen de la educación misional contratada con iglesias y confesiones religiosas, con incidencia en la prestación del servicio educativo en zonas con presencia de comunidades étnicas (Ministerio de Educación Nacional, 2003a, 2003b). Posteriormente, este conjunto normativo fue unificado en el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que compiló la regulación sobre etnoeducación, incluyendo lo relativo a la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras y los comités departamentales de etnoeducación (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

No obstante, la evolución de esta normativa reveló una inequidad estructural: las comunidades indígenas obtuvieron reglas concretas para la etnoeducación, mientras que las comunidades NARP, pese a estar respaldadas por los mismos principios constitucionales, permanecieron marginadas de estas garantías durante más de 30 años (Corte Constitucional de Colombia, 2024a). Este hecho no fue algo aislado o insignificante: simbolizaba la continuación, dentro del propio marco legal del Estado, de la historia de invisibilidad que han sufrido las comunidades NARP, y es lo que convierte a estas comunidades en el foco principal del análisis

colombiano en este artículo. Esta discriminación estructural no proviene de acciones de exclusión abiertas, sino de una prolongada omisión normativa sin justificación.

A pesar de este marco normativo, la discrepancia entre lo establecido en la Ley 115 de 1994 y los derechos constitucionales de las comunidades NARP se convirtió en el foco principal de la Sentencia C-292 de 2024, que revela que el mero reconocimiento normativo multicultural de la diversidad étnica resulta insuficiente para eliminar la discriminación cuando no va acompañado de una transformación real en las estructuras institucionales, las prácticas pedagógicas² y los procedimientos administrativos (Corte Constitucional de Colombia, 2024).

1.2.2 México: educación intercultural bilingüe y reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas

En el contexto mexicano, el artículo 2 ° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, modificado en 2001, reconoce la diversidad cultural de la Nación y establece la responsabilidad del Estado de asegurar y aumentar los niveles de educación, fomentando la educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas (Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). Este artículo constitucional confiere a las entidades educativas la obligación de asegurar que la enseñanza proporcionada a las comunidades indígenas respete y fomente sus idiomas, costumbres y saberes; no obstante, esta obligación no se ha concretado en políticas institucionales coherentes dirigidas a las comunidades indígenas.

² Las instituciones son justas cuando distribuyen equitativamente derechos y oportunidades a los grupos históricamente excluidos (Rawls, 2002), lo que en sociedades culturalmente diversas exige además el reconocimiento de la multiculturalidad, entendida como la coexistencia de distintas identidades culturales dentro de un mismo Estado en condiciones de igual respeto y consideración. En etnoeducación, las prácticas identificadas como más eficaces para lograrlo son: la selección de etnoeducadores por las propias comunidades, la construcción participativa de currículos en lengua materna y la asignación presupuestal diferenciada para territorios étnicos, condiciones parcialmente reguladas en Colombia por el Decreto 804 de 1995 (Presidencia de la República de Colombia, 1995), norma compilada en el Decreto 1075 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia, 2015), cuya implementación inconsistente refleja precisamente la falla estructural que la Sentencia C-292 de 2024 busca corregir.

En el ámbito legal, la Ley General de Educación fue actualizada en 2024 gracias a la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019. Esta norma establece que el Estado debe garantizar que las comunidades indígenas y afroamericanas tengan acceso a una educación que sea inclusiva, justa, pertinente y libre de discriminación, según lo señala el artículo 56 (Congreso de la Unión, 2024, art. 56).

Entre las principales obligaciones, esta ley establece la necesidad de desarrollar programas educativos que reconozcan la cultura de estas comunidades, mejorar las instituciones que formen a los docentes para enseñar en un entorno bilingüe e intercultural, promover el uso de las lenguas indígenas como medio de enseñanza, y realizar consultas previas, libres, informadas y respetuosas con su cultura antes de tomar cualquier decisión educativa que los afecte (Congreso de la Unión, 2024, arts. 56, 57 y 58). De igual forma, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales y establece que el Estado debe fomentar su uso dentro del sistema educativo (Congreso de la Unión, 2003).

No obstante, el sistema educativo en México ha tendido a *etnizar* la enseñanza dentro de una lógica que en la práctica termina segregando en lugar de fomentar la inclusión bajo condiciones de igualdad genuina, manteniendo así paradigmas de desigualdad que tienen raíces históricas. Esta tendencia se evidenciaba normativamente en los artículos 56 a 58 originales de la Ley General de Educación de 2019, los cuales regulaban la educación indígena como un capítulo separado del sistema educativo general, sin integrar la interculturalidad como principio transversal del conjunto de la política educativa; artículos que, como se señaló, fueron declarados inválidos por la SCJN mediante la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019 precisamente por

haber sido expedidos sin consulta previa a las comunidades afectadas (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2021).

Etnizar la enseñanza significa, en este contexto, limitar la educación intercultural exclusivamente a los ámbitos donde residen comunidades indígenas, tratándola como una modalidad paralela y marginal del sistema educativo, en lugar de integrarla como un principio que transforme las estructuras pedagógicas desde adentro. Esta limitación se deduce del propio diseño normativo: tanto el artículo 2º, apartado B, fracción II de la Constitución (Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, 1917), como los artículos 56 a 58 de la Ley General de Educación (Congreso de la Unión, 2024), circunscriben la educación bilingüe e intercultural a los pueblos y comunidades indígenas como sujeto normativo específico, sin establecer un mandato equivalente que la proyecte como principio transversal del resto del sistema educativo.

Cabe precisar que, si bien esta acción de inconstitucionalidad ofrecía un paralelismo procesal con la acción pública que dio origen a la sentencia C-292 de 2024, su comparación se descartó deliberadamente por las razones metodológicas expuestas en la introducción, en la medida en que ambos casos revelarían la misma falla institucional, sin permitir el contraste entre legislador inactivo y ejecutivo regresivo que estructura este artículo.

Esta lógica reproduce la exclusión porque asigna a las comunidades étnicas una educación diferenciada sin proporcionarles los recursos, educadores capacitados ni materiales pedagógicos necesarios para que sea efectiva, situación que el Amparo en Revisión 115/2019, en el cual la Primera Sala de la SCJN determinó que la sustitución de docentes capacitados por promotores sin formación pedagógica en una comunidad indígena de Quintana Roo constituyó

una medida regresiva inconstitucional, ilustra con precisión en el contexto mexicano, como se analizará en el capítulo 3.

1.3. Marco legal comparado: Colombia y México frente a la discriminación en la etnoeducación

Colombia y México han establecido marcos legales que reconocen el derecho a la etnoeducación a partir de sus constituciones, leyes específicas y el desarrollo de la jurisprudencia. El estudio comparativo de estos marcos ofrece una comprensión del entorno legal en el que se generaron las decisiones objeto de análisis y de las responsabilidades que cada sistema había contraído en relación a las comunidades étnicas antes de la intervención de los tribunales constitucionales.

1.3.1. Colombia: del reconocimiento constitucional a la protección jurisprudencial

En Colombia, el pilar constitucional del derecho a la etnoeducación está conformado por los artículos 7, 10, 68 y 70 de la Constitución Política de 1991, ya referenciados en el apartado anterior, los cuales establecen un Estado pluralista y multicultural con obligaciones específicas frente a la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nación (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

En el plano legal, la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995, las Directivas Ministeriales No. 08 y No. 12 de 2003, y el Decreto 1075 de 2015 conforman el núcleo normativo de la etnoeducación en Colombia (Congreso de la República de Colombia, 1993, 1994; Presidencia de la República de Colombia, 1995, 2015; Ministerio de Educación Nacional, 2003a, 2003b). En conjunto, estos instrumentos regulan la etnoeducación como un derecho diferenciado que exige currículos propios, etnoeducadores elegidos por las comunidades y una enseñanza basada en la autonomía, la territorialidad y la lengua de cada grupo étnico.

El propio ejercicio de caracterización territorial disponible sobre la materia ilustra esta tensión: el mapeo de consejos comunitarios reconocidos a nivel nacional, presentado bajo el régimen aplicable a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, concentra su representación geográfica en la región del Pacífico colombiano, sin reflejar de manera visible a las comunidades raizal y palenquera, cuyas estructuras organizativas y ubicación territorial difieren de la del consejo comunitario (Moreno Piedrahita, 2024).

Por otro lado, esta fragmentación también se refleja en la institucionalidad, que funciona mediante dos regímenes distintos: uno destinado a los dinamizadores pedagógicos de comunidades indígenas, cuya carrera se reconoce como de origen constitucional, y otro dirigido a los etnoeducadores de comunidades NARP, que se rigen bajo un sistema de carrera establecido por ley (Moreno Piedrahita, 2024). Esto muestra que la exclusión normativa señalada en la C-292 de 2024 no fue un vacío aislado, sino que se extendió por toda la estructura institucional del sistema etnoeducativo.

En el marco del sistema punitivo, la Ley 1482 de 2011 añadió un elemento importante al definir como delitos los actos de racismo, discriminación o hostigamiento basados en raza, religión, etnia, nacionalidad, ideología política o orientación sexual. Esta medida fue un paso importante para combatir la discriminación étnica en Colombia, ya que transformó en infracciones penales acciones que antes no tenían consecuencias legales (Congreso de la República de Colombia, 2011). Este marco fue ampliado en el área educativa gracias a la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 de 2013, los cuales crearon el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y establecieron protocolos para atender casos de racismo y discriminación étnico-racial, integrando la dimensión convivencial como parte complementaria

de la dimensión curricular de la etnoeducación (Congreso de la República de Colombia, 2013; Presidencia de la República de Colombia, 2013)

Junto a este desarrollo normativo, la Corte Constitucional ha construido una línea jurisprudencial que permite definir progresivamente el contenido y alcance del derecho a la etnoeducación en Colombia. En primer lugar, la Sentencia T-422 de 1996 evidencia que la corte reconoció que la población negra ha sido víctima de una marginación social histórica, a través del fundamento que la invisibilidad puede interpretarse como una forma sutil de discriminación (Corte Constitucional de Colombia, 1996). Posteriormente, la Sentencia T-899 de 2005 reconoció la etnoeducación como un derecho fundamental, con sustento del caso presentado en la corte referente al cierre injustificado de una escuela bilingüe de la comunidad indígena Inga de Colón en el Putumayo y la falta de transferencia de recursos por parte de las autoridades pertinentes (Corte Constitucional de Colombia, 2005).

Sobre esta base, la Sentencia C-208 de 2007 abordó las consecuencias concretas de ese reconocimiento al resolver si el Decreto Ley 1278 de 2002, al someter a los docentes y directivos docentes indígenas al concurso público general sin prever un régimen especial, vulneraba los derechos a la diversidad étnica y cultural, a la identidad educativa y a la consulta previa, en este caso, la Corte concluyó que el legislador incurrió en una omisión legislativa relativa, lo que resultaba inconstitucional a la luz de la Constitución y del Convenio 169 de la OIT (Corte Constitucional de Colombia, 2007).

La participación de las comunidades en el derecho fue fortalecida por la Sentencia T-116 de 2011, la cual indicó que no permitir que las comunidades étnicas estén involucradas en la creación de programas educativos lesiona sus derechos culturales y lingüísticos, recordando que

la educación debe ser gestionada por esas mismas comunidades para garantizar el reconocimiento de su cultura (Corte Constitucional de Colombia, 2011a).

En la misma dirección, la Sentencia T-379 de 2011 resaltó la importancia de la etnoeducación y su relación con la dignidad humana, la igualdad y el desarrollo libre de la personalidad, señalando que el idioma es un medio esencial para la transmisión de la cultura (Corte Constitucional de Colombia, 2011b).

El régimen especial de carrera docente fue objeto de análisis en la Sentencia T-514 de 2012, donde se estableció que los grupos étnicos tienen derecho a una formación que respete su identidad cultural y que debe existir un sistema de ingreso, ascenso y retiro adaptado a la cosmovisión de cada comunidad, con participación activa en la gestión institucional (Corte Constitucional de Colombia, 2012).

En aplicación directa de estos precedentes, la Sentencia T-049 de 2013 analizó si la Secretaría de Educación del Cauca vulneraba los derechos fundamentales colectivos de las comunidades indígenas Yanacona y Guambía al negarse a nombrar en propiedad a los etnoeducadores que venían laborando en provisionalidad, aplicando el Decreto Ley 1278 de 2002 en lugar del régimen especial de la Ley 115 de 1994. La Corte reiteró que el Decreto 1278 de 2002 no es exigible a los docentes indígenas (Corte Constitucional de Colombia, 2013a).

Ese mismo año, la Sentencia C-054 de 2013 fijó los límites a la imposición de contenidos educativos obligatorios en contextos multiculturales al declarar inexecutable la obligatoriedad de la Cátedra de valores y talentos vallenatos para comunidades étnicas del Cesar, señalando que no se puede imponer un plan educativo sin considerar las necesidades, creencias y tradiciones de los

grupos étnicos respetando el derecho a la consulta previa (Corte Constitucional de Colombia, 2013b).

Desde el punto de vista presupuestal, la Sentencia T-524 de 2014 indicó que la educación de las comunidades indígenas debe recibir una asignación de recursos públicos priorizada, y que, si una comunidad no tiene los recursos básicos para ejercer su derecho a la educación etnoeducativa, se viola el derecho fundamental de toda la comunidad, confirmando que la educación etnoeducativa es un medio importante para preservar la vida de la comunidad (Corte Constitucional de Colombia, 2014b)

Más allá de las omisiones normativas e institucionales, la Sentencia T-306 de 2017 evidenció que la discriminación en etnoeducación también se manifiesta a través de prácticas cotidianas, al analizar un caso donde docentes practicaron discriminación contra niños y niñas indígenas en un semi-internado, usando lenguaje discriminatorio, castigos físicos y psicológicos, humillaciones y privación de alimentos (Corte Constitucional de Colombia, 2017).

El fundamento convencional de la etnoeducación fue consolidado por la Sentencia T-300 de 2018, que reafirmó su categoría de derecho fundamental con base en la Constitución y el Convenio 169 de la OIT, vinculándola con la autonomía, la identidad cultural y la participación, destacando que las comunidades deben tener el control sobre sus propios procesos educativos (Corte Constitucional de Colombia, 2018a)

En materia de consulta previa, la Sentencia T-397 de 2018 analizó la suspensión del programa De Cero a Siempre en el resguardo Awá de Nariño, indicando que cualquier servicio de atención a la primera infancia dirigido a comunidades indígenas debe estar precedido por un proceso de consulta que asegure su pertinencia cultural (Corte Constitucional de Colombia, 2018b).

La Sentencia SU-245 de 2021 es el precedente más fuerte en este ámbito, ya que une y refuerza la línea de jurisprudencia establecida. La Corte estableció que la etnoeducación debe cumplir con seis principios constitucionales: que las comunidades participen en la creación y realización de los programas educativos; que los pueblos tengan mayor autonomía sobre el sistema educativo; que la calidad de la educación se adapte a su cultura; que los niños y adolescentes tengan acceso y puedan permanecer en el sistema educativo; que los etnoeducadores reciban condiciones dignas y justas, igual que los demás profesores; y que se promueva la interculturalidad y se respete la diversidad lingüística. La Sala mostró que el enfoque asimilacionista no se puede compatibilizar con el paradigma constitucional actual (Corte Constitucional de Colombia, 2021a).

De forma complementaria, la Sentencia T-390 de 2021 reconoció el papel insustituible de los etnoeducadores como miembros activos de sus comunidades, encargados de transmitir la cultura a las nuevas generaciones, exigiendo políticas públicas que garanticen su formación y estabilidad laboral (Corte Constitucional de Colombia, 2021b).

Más recientemente, la Sentencia T-197 de 2024 destacó que la consulta previa no es solo un proceso formal, sino un mecanismo clave para preservar la identidad cultural y garantizar que las comunidades indígenas tengan un rol real en las decisiones que influyen en su educación (Corte Constitucional de Colombia, 2024b).

En este contexto, la Corte Constitucional profirió la Sentencia C-292 de 2024, que por primera vez extendió la protección del derecho a la etnoeducación a las comunidades NARP al declarar la omisión legislativa relativa del artículo 116 de la Ley 115 de 1994, sustentándose en los precedentes que a lo largo de más de dos décadas evidenciaron que el Estado colombiano

tenía obligaciones concretas e irreversibles frente a la educación de los grupos étnicos (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

1.3.2 México: del pluralismo constitucional a la intervención judicial

En México, el sistema constitucional que respalda la educación etnoeducativa se apoya con los artículos 1° y 3° de la Constitución Política. El primer artículo prohíbe cualquier tipo de discriminación basada en el origen étnico, mientras que el segundo, actualizado en 2019, reconoce la educación inicial como una obligación del Estado. Esto fortalece el compromiso con la educación bilingüe e intercultural para las comunidades indígenas, un derecho ya establecido en el artículo 2° (Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

En el ámbito legal, la Ley General de Educación establece en sus artículos 56, 57 y 58 las bases para la educación indígena, asegurando que se respete su cultura y que se realice una consulta previa antes de tomar decisiones educativas que puedan impactar a estas comunidades. Aunque así fue, el 29 de junio de 2021, el Pleno del Tribunal Supremo de Justicia de la Nación (SCJN) declaró inválidos esos artículos mediante la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019, promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2019). Esto ocurrió porque el legislador los aprobó sin seguir el procedimiento de consulta previa, libre, informada y culturalmente adecuada que exige el artículo 2° de la Constitución y el artículo 6° del Convenio 169 de la OIT (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2021).

Esta acción de inconstitucionalidad, promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, ilustra que el control abstracto de constitucionalidad sí existe en el sistema mexicano, aunque con una legitimación activa distinta a la colombiana: en México, ese mecanismo está reservado a determinados órganos del Estado, entre ellos los legisladores que

representen al menos el 33% del órgano que expidió la norma, la Procuraduría General de la República, los partidos políticos con registro, y la propia Comisión Nacional de los Derechos Humanos junto con sus equivalentes estatales, sin que los ciudadanos particulares puedan promoverla directamente (Suprema Corte de Justicia de la Nación, s.f).

La paradoja es reveladora desde el punto de vista constitucional: las normas creadas para asegurar que los pueblos indígenas participen en las decisiones educativas que les afectan fueron elaboradas sin tomar en cuenta esa participación. Después de un proceso de consulta con los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, los artículos se reformaron, manteniendo y fortaleciendo su contenido esencial. La reforma fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de junio de 2024 (Congreso de la Unión, 2024), y además amplió las garantías originales, incluyendo, entre otras cosas, la obligación de realizar una consulta previa para cualquier medida educativa futura que afecte a estas comunidades.

A nivel jurisprudencial, la SCJN ha ido estableciendo una comprensión cada vez más amplia sobre los derechos educativos que corresponden a las comunidades indígenas. En primera instancia, el Amparo en Revisión 750 de 2015 sentó las bases sobre el alcance del derecho a la educación como derecho social, al precisar que este encuentra sustento tanto en los artículos 3° y 4° de la Constitución Federal como en el bloque de constitucionalidad integrado por instrumentos internacionales, entre ellos la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (art.XII), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art.13), el Protocolo de San Salvador (art.13) y la Convención sobre los Derechos del Niño (art.28) (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015).

Sobre esa base normativa, la Sala sostuvo que el principio de progresividad exige ampliar gradualmente la protección de los derechos humanos hasta su plena efectividad, lo que implica

una prohibición de regresividad: una vez alcanzado un nivel de protección, el Estado no puede retroceder sin una justificación constitucional rigurosa. Esta justificación solo se admite si la autoridad demuestra una falta absoluta de recursos, que estos se utilizaron hasta el máximo disponible, o que la regresión resulta necesaria para proteger otro derecho fundamental de igual peso (Suprema Corte de Justicia de la Nación de México, 2015).

En el mismo sentido jurisprudencial sobre educación indígena, se encuentran varios amparos en revisión que fueron sistematizados por el Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte en el Cuaderno de Jurisprudencia número 23, titulado Justicia intercultural. El derecho a la igualdad y la no discriminación (2024), en primera instancia se expone el Amparo en Revisión 584 de 2016, el cual determinó que el derecho de las personas indígenas a una educación obligatoria, bilingüe e intercultural no es solo un camino para integrarse al sistema productivo, sino un derecho fundamental por derecho propio, basado en una interpretación sistemática de los artículos 2º y 3º de la Constitución Federal; asimismo, la Sala indicó que sería contrario a lo establecido en la Constitución frente a la continuidad de políticas asimilacionistas que pretenden eliminar las lenguas indígenas, como una definición de identidad indígena basada en la competencia en un solo idioma, puesto que ambas acciones vulnerarían el derecho a una educación pertinente (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2017).

Por su parte, el Amparo en Revisión 272/ 2019 aportó a esta línea jurisprudencial el criterio de la acumulación de desventajas, al resolver el caso de una niña indígena mazahua con discapacidad a quien se pretendía excluir de la primaria de su comunidad. La Sala sostuvo que la pertenencia étnica, combinada con otras condiciones de vulnerabilidad, intensifica la segregación y la discriminación que enfrenta una persona en el ámbito educativo, y ordenó garantizar su

permanencia en la escuela de su propia comunidad, en lugar de derivarla a un centro educativo segregado (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019b).

El Amparo en Revisión 115 de 2019, ya reconocido como uno de los dos casos principales de este estudio, reafirmó los patrones de protección al dejar claro que los derechos económicos, sociales y culturales exigen al Estado cumplir con obligaciones inmediatas en cuanto a su parte fundamental, y con progresividad en su ampliación, basándose en el artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Observación General N.º 3 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en los Principios de Limburgo y las Directrices de Maastricht. A partir de la reforma constitucional de mayo de 2019, la Sala determinó que la educación inicial forma parte esencial de la educación básica, definiéndola como el aprendizaje que reciben los niños desde su nacimiento hasta que desarrollan sus primeras habilidades de pensamiento. Sobre esa base, la Sala creó un test de cinco pasos para ver si una medida daña un derecho social (Suprema Corte de Justicia de la Nación de México, 2019a).

Según este test, el nivel de protección logrado está más allá de lo que pueden decidir las políticas o el mercado cuando el impacto es negativo. En el caso específico, la sustitución de docentes con formación en pedagogía bilingüe e intercultural por promotores educativos que no tienen esa misma preparación, ordenada verbalmente por el Gobernador de Quintana Roo y formalizada mediante un acuerdo con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) representó una afectación negativa que el Estado no logró justificar mediante un escrutinio estricto, al no demostrar la necesidad de proteger otro derecho de igual peso ni el agotamiento de los recursos disponibles (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

El mismo Amparo en Revisión 115 de 2019 también trató el derecho de las comunidades indígenas a ser consultadas antes de tomar decisiones que afecten sus derechos conocido como el derecho a la consulta previa, un derecho que se basa en el artículo 2° de la Constitución, el artículo 6° del Convenio 169 de la OIT y en las decisiones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Este derecho debe ser realizado previamente, de manera culturalmente adecuada, con información clara y con buena fe. La Sala decidió que el Decreto del 22 de marzo de 2012 era una medida que impactaba directamente los intereses de las comunidades indígenas, ya que cambiaba la forma en que se aseguraba su educación inicial. Por lo cual, se debió consultar antes con esas comunidades. Al no hacerlo, se cometió una violación por su propia cuenta al derecho a participar, y eso empeoró también la situación con respecto al derecho a la educación. La Sala aclaró que no se podía resolver la falta de consulta con el acuerdo posterior de convenios individuales, como el llamado "Escenario B" de 2014, ya que la consulta debe realizarse antes de tomar una medida legislativa o administrativa (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

El análisis de los dos marcos normativos revela puntos de encuentro relevantes: Colombia y México reconocen en sus constituciones la diversidad étnica y el derecho a una educación culturalmente relevante, y ambos países han ratificado que el Convenio 169 de la OIT³, aunque dirigido textualmente a pueblos indígenas y tribales, ha sido empleado por sus respectivos tribunales como estándar de control constitucional, extendiéndose en el caso colombiano a las comunidades NARP por vía interpretativa.

³ Aunque el Convenio 169 de la OIT refiere expresamente a pueblos indígenas y tribales, en el proceso que dio lugar a la Sentencia C-292 de 2024 se invocaron sus artículos 1.2, 2.2 y 5.a como fundamento de los derechos de las comunidades NARP, por su condición de pueblos étnicamente diferenciados. La Corte acogió esa línea argumentativa y utilizó el Convenio 169, como parte del bloque de constitucionalidad, para declarar la omisión legislativa relativa que excluía a las NARP del derecho a la etnoeducación (Corte Constitucional de Colombia, 2024a)

2. Análisis del caso colombiano: Sentencia C-292 de 2024

Se analiza la decisión del Tribunal Constitucional de Colombia en la sentencia C-292 del año 2024 como prueba de un defecto en la estructura del enfoque gubernamental hacia la etnoeducación (Corte Constitucional de Colombia, 2024a). En un primer momento, se indaga en el contexto legal que dio lugar a la solicitud de una declaración de inconstitucionalidad, subrayando la disparidad legislativa que durante más de tres décadas dejó a las comunidades NARP sin el mismo sistema de protección que se otorgaba a los pueblos indígenas. Posteriormente, se analizan la cuestión jurídica, los mecanismos de control constitucional y los principios de igualdad que el Tribunal consideró. Finalmente, se reconsidera la relevancia estructural de la Sentencia y su impacto en la consecución del derecho a la etnoeducación para las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en el país.

2.1 Contexto normativo y demanda de inconstitucionalidad

El 10 de noviembre de 2023, cuatro ciudadanos presentaron ante la Corte Constitucional una acción pública de inconstitucionalidad contra el parágrafo 1° del artículo 116 de la Ley 115 de 1994, modificado por la Ley 1297 de 2009; la norma demandada exonera a los etnoeducadores de las comunidades indígenas de acreditar, como mínimo, la culminación de la educación media para ejercer la docencia en zonas de difícil acceso, permitiendo que, en su defecto, presten ese servicio personas autorizadas por las autoridades tradicionales del pueblo indígena correspondiente (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

Los demandantes plantearon dos cargos: el primero, por omisión legislativa relativa, sostuvo que el legislador incumplió un mandato constitucional específico de garantizar la identidad y diversidad étnica y cultural de las comunidades NARP y su derecho a la etnoeducación, que lo hizo sin una justificación válida, y que ello produjo una discriminación

negativa de esos colectivos étnicos; el segundo cargo señaló que la expresión demandada desconoce el principio de igualdad y la prohibición de discriminación de las comunidades NARP (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

Con fundamento en estos cargos, los demandantes solicitaron a la Corte declarar la constitucionalidad condicionada de la expresión "comunidades indígenas", en el entendido de que también incluye a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (NARP) dentro de la excepción que permite que los etnoeducadores no acrediten la culminación de la educación media para ser docentes (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

2.2 Problema jurídico y omisión legislativa relativa

El problema jurídico que la Sala Plena debió resolver fue si el parágrafo 1° del artículo 116 de la Ley 115 de 1994, al referirse exclusivamente a las comunidades indígenas sin incluir a las comunidades NARP, incurría en una omisión legislativa relativa y vulneraba el principio de igualdad y no discriminación de estas últimas; bajo la ponencia del magistrado Jorge Enrique Ibáñez Najar, la Sala dividió su respuesta en dos cargos, cada uno resuelto mediante un test propio (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

2.2.1 Primer cargo: omisión legislativa relativa

La Corte verificó, uno por uno, los cuatro elementos que configuran esta figura. El primero exige una norma que excluya a sujetos asimilables: la Sala constató que el beneficio de no exigir título de educación media a los etnoeducadores en zonas de difícil acceso se reconoce únicamente a las comunidades indígenas, y concluyó que las comunidades NARP también lo merecen, porque ambos grupos sostienen una vida colectiva que depende de la transmisión generacional de su cultura, suelen ubicarse en territorios apartados o con alteración del orden

público, comparten la titularidad del derecho a la etnoeducación, y han atravesado procesos de discriminación histórica y asimilación forzada (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

Esta equiparación tiene respaldo en jurisprudencia anterior de la propia Corte, según señaló la misma Sala: desde la Sentencia C-530 de 1993 y la Sentencia T-422 de 1996, que reconocieron que la protección especial de las comunidades negras no depende de su ubicación geográfica, hasta las Sentencias T-955 de 2013 y T-576 de 2014, que reiteraron ese mismo criterio, pasando por las Sentencias C-480 de 2019, C-433 de 2021 y C-520 de 2023, que ya habían considerado comparable a los indígenas y NARP en otros marcos normativos (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

El segundo elemento exige identificar un mandato constitucional específico que el legislador haya desatendido. Los artículos 1, 7, 70, 55 transitorio y 68 de la Constitución, junto con el Convenio 169 de la OIT como parte del bloque de constitucionalidad, exigen al legislador a proteger la identidad cultural de las comunidades NARP mediante una educación que la respete; al no incluirlas en la excepción del artículo 116, el legislador desatendió ese mandato (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

El tercer elemento busca una razón suficiente para justificar la exclusión. Al analizar los antecedentes de la Ley 1297 de 2009, que estableció la norma en disputa, la Sala no encontró ninguna base, directa o indirecta, que justificara la limitación del beneficio exclusivamente a los pueblos indígenas, ya que el objetivo de garantizar la educación en zonas aisladas se aplica de manera igual para las comunidades NARP (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

El cuarto elemento establece que la exclusión debe provocar una desigualdad negativa. La Sala la encontró: mientras que las comunidades indígenas pueden contar con personas sin título académico, siempre y cuando estén autorizadas por sus autoridades tradicionales, las

comunidades NARP no tienen esa misma opción; con los cuatro elementos acreditados, la Sala determinó que el Congreso cometió una omisión legislativa relativa (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

2.2.2 Segundo cargo: vulneración del principio de igualdad

Por tratarse de una medida afirmativa en favor de un grupo históricamente discriminado, la Corte aplicó el juicio integrado de igualdad con un grado de escrutinio intermedio, desarrollado en tres momentos.

El primer momento establece el *tertium comparationis*, es decir, la característica que hace a los sujetos comparables. La Sala reconoció a las comunidades indígenas y NARP como sujetos comparables, siguiendo lo establecido en las Sentencias C-480 de 2019, C-433 de 2021 y C-520 de 2023. Sostuvo que ambos colectivos son grupos étnicos con su propia identidad cultural, tienen derecho a la educación basada en su etnia, ambos han enfrentado discriminación histórica y estructural, pueden vivir en zonas de difícil acceso y en ambos casos la falta de personal docente idóneo pone en riesgo la transmisión de su identidad cultural (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

El segundo momento verifica si existe un trato diferenciado. Lo hay: la norma es infra-inclusiva, pues regula un beneficio para un grupo sin extenderlo al otro, a pesar de que ambos cumplen el mismo criterio de comparación.

El tercer momento evalúa si ese trato especial tiene respaldo constitucional, bajo el escrutinio intermedio que, conforme a las Sentencias C-345 de 2019, C-432 de 2020, C-084 de 2021, C-218 de 2021 y C-433 de 2021, corresponde a medidas afirmativas dirigidas a grupos históricamente discriminados, según señaló la propia Sala (Corte Constitucional de Colombia, 2024a). La norma supera los dos primeros sub-criterios: persigue un fin constitucionalmente

importante, al proteger la diversidad cultural de la Nación y garantizar una formación que respete la identidad de las comunidades étnicas, y el medio elegido es efectivamente conducente a ese fin, pues permite que las comunidades escojan a sus propios educadores sin la barrera del título académico.

Sin embargo, no supera el tercero, puesto que la medida resulta evidentemente desproporcionada, porque excluye a las comunidades NARP de un beneficio que necesitan en igual medida, restringiendo además su derecho fundamental a la etnoeducación (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

2.3 Decisión y alcance estructural

La Corte declaró la exequibilidad condicionada del parágrafo 1° del artículo 116 de la Ley 115 de 1994, bajo el entendido de que sus efectos también se extienden a las comunidades NARP. Esta modalidad, denominada sentencia integradora de tipo aditiva, resultó congruente con la utilizada por la propia Corte en casos semejantes de omisión legislativa relativa frente a comunidades étnicas, como las Sentencias C-480 de 2019, C-433 de 2021, C-189 de 2022 y C-520 de 2023, según reconoció la propia Sala (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

La Sala consideró que esta forma de decisión era la más apropiada, ya que lo inconstitucional no radicaba en la medida en sí, sino en la exclusión sin justificación de las NARP de sus beneficios; declarar la inexequibilidad habría privado a los pueblos indígenas de una protección legítima.

El alcance estructural de la decisión es relevante en tres aspectos: primero, expande el ámbito de protección de una política educativa que había funcionado de manera excluyente durante tres décadas; segundo, reafirma que la etnoeducación es un derecho de todos los grupos étnicos reconocidos constitucionalmente, y no únicamente de los pueblos indígenas ; y tercero,

establece un estándar de control constitucional de escrutinio intermedio para las distinciones legislativas entre grupos étnicos en el ámbito educativo, que eleva la carga argumentativa exigible al legislador (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

Sin embargo, el fallo presenta una limitación en su estructura puesto que, al tratarse de un control abstracto de constitucionalidad, se aplica a normas y no a situaciones concretas, de modo que la Corte no emitió directrices específicas de política pública. Corregir la falla legislativa es un paso necesario, pero no suficiente, para erradicar la discriminación estructural; la decisión crea la posibilidad de que los etnoeducadores NARP se beneficien de la norma, aunque no asegura por sí misma que existan etnoeducadores preparados, programas académicos culturalmente relevantes ni recursos adaptados para sus comunidades (Corte Constitucional de Colombia, 2024a); su impacto real dependerá de la disposición institucional para traducir sus efectos en políticas públicas concretas, un reto que ha estado pendiente históricamente en el constitucionalismo colombiano.

En contraste, el Decreto 481 de 2025 reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública de Estado para los pueblos y comunidades indígenas de Colombia en temas de educación (Presidencia de la República de Colombia, 2025a); para las comunidades NARP, el desarrollo de política pública ha avanzado en un nivel educativo distinto al que resolvió esta sentencia: el Decreto 1098 de 2025 estableció la reglamentación para la creación de universidades públicas propias e interculturales de estas comunidades (Presidencia de la República de Colombia, 2025b), pero el nivel de educación básica y media, que es el que regula el artículo 116 de la Ley 115 de 1994 y el que abordó la C-292 de 2024, continúa sin un instrumento de política pública específico para las comunidades NARP equivalente al que ya existe para los pueblos indígenas.

3. Análisis del caso mexicano: Amparo en Revisión 115/2019

Este capítulo contempla el análisis del Amparo en Revisión 115 de 2019, resuelto por la Primera Sala de la SCJN el 21 de noviembre de 2019; este caso es un ejemplo de una sentencia estructural en la implementación administrativa de la política educativa pública dirigida a las comunidades indígenas en México (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

A diferencia de la situación en Colombia, donde la discriminación tuvo su origen en un vacío normativo dejado por el legislador, el ejemplo mexicano muestra que la discriminación en etnoeducación puede surgir también a través de acciones regresivas del poder ejecutivo. Esto ocurre cuando las autoridades eliminan condiciones educativas previamente aseguradas sin acatar el principio de no regresividad ni el derecho a la consulta previa de la comunidad afectada.

En un primer momento, se describe el contexto fáctico que llevó al amparo y la vulneración señalada. Luego, se analiza el problema jurídico y la omisión administrativa que la Corte identificó. Por último, se considera la decisión tomada y su impacto jurídico en la protección del derecho a la educación intercultural bilingüe.

3.1 Contexto fáctico y vulneración alegada

El proceso se inició el 30 de septiembre de 2014, cuando miembros de una comunidad indígena de Quintana Roo presentaron un juicio de amparo indirecto en representación de sus hijas e hijos, quienes recibían educación inicial a cargo de docentes capacitados en pedagogía. El amparo se dirigió contra el Gobernador y el Secretario de Servicios Educativos de Quintana Roo, entre otras autoridades, por haber instruido de forma verbal que esas maestras dejaran de impartir clases en el Centro de Educación Inicial Indígena de la comunidad afectada (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

Tras una primera sentencia que negó el amparo, los quejosos ampliaron su demanda para impugnar también los artículos 2° y 3° de un Decreto publicado el 11 de febrero de 1982, que facultaba al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para allegarse recursos complementarios destinados a la educación, así como el Convenio de Concertación para Promotores Educativos Escenario B, suscrito el 1 de octubre de 2014 en aplicación de ese Decreto; como consecuencia de estos actos, los docentes capacitados en pedagogía fueron sustituidos por promotores educativos sin la formación pedagógica pertinente (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

El recorrido procesal fue extenso: tras un primer sobreseimiento y una segunda sentencia que también negó el amparo, un Tribunal Colegiado de Circuito revocó el sobreseimiento respecto del acto atribuido al Secretario de Servicios Educativos de Quintana Roo, y remitió a la Suprema Corte de Justicia de la Nación el conocimiento del Decreto. La Primera Sala, bajo la ponencia del ministro Juan Luis González Alcántara Carrancá, decidió ejercer su facultad de atracción sobre la totalidad del asunto, al considerar que su resolución fijaría por primera vez el estándar de protección del derecho a la educación inicial indígena y del derecho a la consulta previa de las comunidades indígenas (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

3.2 Problema jurídico y omisión administrativa

La Primera Sala estructuró su análisis en torno a dos ejes: el alcance del derecho a la educación inicial indígena y el estándar del derecho a la consulta para las comunidades indígenas. En esencia, la cuestión jurídica central consistía en determinar si la sustitución de docentes capacitados en educación intercultural bilingüe por promotores del CONAFE sin formación pedagógica constituía una violación al principio de no regresividad de los derechos económicos, sociales y culturales en la comunidad indígena Quintana Roo, y si la omisión del

procedimiento de consulta previa con la comunidad afectada representaba una vulneración autónoma del orden constitucional y convencional (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

Respecto al primero, la teoría de derechos fundamentales que sostiene que los derechos sociales imponen al Estado deberes de cumplimiento gradual que, al conseguir un nivel específico de protección, no pueden ser reducidos sin una justificación constitucional adecuada (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1990), la Sala partió de la doctrina de los derechos sociales como posiciones jurídicas definitivas, que no admiten una involución una vez alcanzado un determinado grado de realización según lo expuesto por Bernal Pulido (2005), y la vinculó con el artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y con los estándares del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los Principios de Limburgo y las Directrices de Maastricht, retomando además su propio precedente sobre el derecho a la educación fijado en el Amparo en Revisión 750/2015 (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

Sobre esa base, concluyó que el grado de protección alcanzado en la educación inicial forma parte de la "esfera de lo indecible", concepto que la Sala vinculó al "coto vedado" acuñado por Garzón Valdés y a la formulación de Ferrajoli (1999), para sostener que el grado de salvaguarda del derecho a la educación inicial indígena en México es un elemento que no debe someterse a decisiones de la mayoría, y que cualquier restricción sobre él debe evaluarse minuciosamente a través de un examen de proporcionalidad más estricto (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

La protección resultó además doblemente reforzada: los afectados eran menores de edad pertenecientes a comunidades indígenas, condición que activa simultáneamente los estándares

internacionales de protección especial de la niñez y la obligación constitucional de garantizar la educación bilingüe e intercultural (Naciones Unidas, 1989; Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). Bajo ese estándar, la sustitución de maestros capacitados por promotores sin formación pedagógica fue declarada inconstitucional.

En cuanto al segundo eje, la Sala subrayó que todas las autoridades están obligadas a consultar a las comunidades indígenas antes de adoptar cualquier medida que pueda afectar sus derechos, exigiendo que dicha consulta sea previa, libre, informada, culturalmente adecuada y de buena (Organización Internacional del Trabajo, 1989; Caso Pueblo de Saramaka vs. Surinam, 2007).

Dado que el Decreto del CONAFE y el Convenio de Concertación fueron aplicados sin agotar ese procedimiento, la omisión se convirtió en una vulneración autónoma del orden constitucional y convencional.

3.3 Decisión y efectos jurídicos

El 21 de noviembre de 2019, la Primera Sala de la SCJN evocó la sentencia recurrida y concedió el amparo a los quejosos por unanimidad de cuatro votos, al estimar fundados los conceptos de violación planteados tanto respecto a la orden verbal de retiro de los docentes y los instrumentos que la formalizaron, como respecto al Decreto del CONAFE por haber sido aplicado sin consulta previa a la comunidad indígena (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

Los efectos del amparo se articularon en dos órdenes concretas: la primera obligó a las autoridades a restablecer la educación inicial indígena en los términos previos a los actos impugnados; dado que al momento de la decisión los menores habían superado la edad prevista para ese nivel, la Sala ordenó medidas alternativas que garantizaran una educación bilingüe, en

español y en su lengua indígena, conforme a los valores de su comunidad y en el nivel educativo correspondiente a su edad. Por su parte, la segunda estableció que cualquier acción futura que pudiera llegar a afectar los intereses de la comunidad debía estar precedida por un proceso de consulta previa conforme a los estándares constitucionales y convencionales (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

Desde el enfoque del impacto en las instituciones, el Amparo en Revisión 115/2019 posee un significado que va más allá del caso específico. Al establecer el criterio de la "esfera de lo indecible" como un límite a la libertad administrativa en el ámbito educativo, la Primera Sala estableció un precedente constitucional de naturaleza general que señala que ninguna entidad ejecutiva tiene la facultad de disminuir el nivel de protección ya otorgado en el ejercicio del derecho a la educación inicial para comunidades indígenas, sin importar las justificaciones organizativas, presupuestarias o sindicales que lo sustentan (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

Esta doctrina obliga al Estado mexicano a preservar y aumentar de manera progresiva las garantías de una educación intercultural bilingüe y declara inconstitucional cualquier política pública que, en la práctica, menoscabe la calidad o la pertinencia cultural de la educación que el Estado ha estado proveyendo a las comunidades indígenas.

Asimismo, es fundamental reconocer de manera explícita la consulta previa como un requisito esencial para la validez constitucional de las acciones administrativas y normativas que impactan negativamente a las comunidades indígenas, constituyéndola como un elemento clave que salvaguarda sus derechos culturales y patrimoniales.

Por otro lado, la combinación del derecho a la educación intercultural, la mayor protección de los niños indígenas y el derecho a la consulta previa en una única resolución,

evidencia que la discriminación estructural en etnoeducación no se manifiesta solo de manera institucional, sino que puede surgir simultáneamente desde diferentes aspectos del poder público; este fundamento complica la categoría tal como ha sido tratada por la doctrina y muestra que las respuestas judiciales necesitan ser igual de complejas para que resulten efectivas.

4. Resultados: análisis comparativo funcional

El análisis comparativo que se presenta a continuación sigue el método funcional propuesto por Zweigert y Kötz (2002), conforme al cual la comparación jurídica no parte de la equivalencia nominal de las instituciones, sino del problema social común que ambos sistemas enfrentan y de las respuestas que cada uno produce para resolverlo. El problema compartido es, en este caso, la discriminación estructural en la etnoeducación, y las respuestas funcionales son las dos decisiones judiciales que constituyen su objeto de análisis: la Sentencia C-292 de 2024 de la Corte Constitucional de Colombia y el Amparo en Revisión 115/2019 de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México (Corte Constitucional de Colombia, 2024a; Suprema Corte de Justicia de la Nación de México, 2019a).

Ambas decisiones parten de un diagnóstico común: el Estado incumplió su deber de asegurar el derecho a la etnoeducación de comunidades étnicas históricamente desatendidas. Sin embargo, difieren en la causa de ese incumplimiento, en los instrumentos jurídicos empleados para corregirlo y en la profundidad estructural de la respuesta judicial. Estas variaciones, que se desarrollan en los tres apartados siguientes, enriquecen el análisis comparativo y permiten derivar conclusiones relevantes para la protección constitucional de la diversidad étnica en América Latina.

4.1 Tipos de discriminación identificados

En Colombia, la Sentencia C-292 de 2024 reparó una omisión legislativa relativa que, por tres décadas, excluyó a las comunidades NARP del marco protectorio de la etnoeducación otorgado a los indígenas. Sin embargo, esta reparación no se extendió al pueblo Rom debido a un criterio de rigurosidad procesal y autonomía étnica. La Corte determinó que no bastaba con invocar la diversidad étnica general; los intervinientes no presentaron argumentos específicos que demostraran cómo la falta de esta excepción docente afectaba de forma idéntica la realidad sociocultural y geográfica de los Rom. Al no existir una justificación técnica dentro de la demanda que sustentara una omisión similar para ellos, el tribunal se abstuvo de incluirlos, reafirmando que las medidas de protección deben evaluarse de forma independiente según las necesidades particulares de cada grupo (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

Esta discriminación no necesitó de un acto de exclusión explícito; fue suficiente con que el legislador no actuara cuando debería haberlo hecho. Aunado a ello, al revisar el trámite del proyecto que dio lugar a la Ley 1297 de 2009, la Corte constató que la excepción a favor de las comunidades indígenas se incorporó en el debate de la plenaria de la Cámara de Representantes, sin que en ningún momento del proceso legislativo se discutiera la situación de las comunidades NARP, ni para incluirlas ni para excluirlas deliberadamente (Corte Constitucional de Colombia, 2024a). Siguiendo la tipología presentada en el Capítulo 1, esto corresponde a una discriminación de naturaleza indirecta: su efecto práctico fue perpetuar la desigualdad material que ya enfrentaban las comunidades NARP frente al acceso a etnoeducadores propios, al delimitar la aplicación de esta norma únicamente en las comunidades indígenas, sin que las comunidades NARP entraran en la discusión legislativa.

En México, el Amparo en Revisión 115/2019 reveló una discriminación derivada de la actuación regresiva del ejecutivo. El derecho a una educación intercultural bilingüe existía y se ejercía eficazmente gracias a maestros capacitados; fue la decisión administrativa de eliminarlos sin consulta previa la que creó la vulneración; esto se traduce en una discriminación que no opera desde el silencio normativo sino desde la eliminación práctica de un derecho ya adquirido (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

Esta modalidad de discriminación estructural resulta particularmente difícil de detectar, pues no impide el ejercicio de un derecho ya reconocido, sino que vacía su contenido real manteniendo su apariencia formal. La SCJN la abordó mediante la doctrina de la esfera de lo indecible, estableciendo que ningún organismo estatal puede revertir el nivel de protección previamente alcanzado, independientemente de sus motivaciones organizativas o presupuestarias.

Esta variación en los tipos de discriminación tiene una implicancia teórica importante puesto que demuestra que la discriminación estructural en etnoeducación no tiene un solo origen institucional, puede surgir del poder legislativo que permanece inactivo cuando debería intervenir, como ocurrió en Colombia, o del poder ejecutivo que interviene de manera inapropiada, como ocurrió en el Amparo en Revisión 115/2019. El propio sistema mexicano confirma, además, que la falla legislativa tampoco le es ajena: la Acción de Inconstitucionalidad 121 de 2019, promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos contra los artículos 56 a 58 de la Ley General de Educación, declaró la invalidez de esas disposiciones por haber sido expedidas sin agotar el procedimiento de consulta previa a las comunidades indígenas (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019a).

Este precedente evidencia que, a diferencia de Colombia, donde cualquier ciudadano puede promover una acción pública de inconstitucionalidad, en México ese mecanismo de control abstracto está reservado a determinados órganos del Estado; el amparo, en cambio, puede ser promovido por cualquier persona, pero exige demostrar una afectación personal y produce, en principio, efectos limitados a quien lo promueve (Suprema Corte de Justicia de la Nación, s.f).

Esta diferencia no impide que la falla legislativa sea judicialmente corregida, pero sí condiciona quién puede activar ese control y bajo qué vía procesal. En ambos escenarios, ya sea por omisión legislativa, por regresión ejecutiva o por incumplimiento legislativo del deber de consulta previa, se infringe el principio de igualdad sustantiva y se vulnera el derecho a la etnoeducación de comunidades con identidad étnica diferenciada.

4.2 Criterios de igualdad y mecanismos de control constitucional

En lo que respecta a los estándares de igualdad utilizados, ambas cortes se basaron en el enfoque de la igualdad sustantiva, dejando atrás la idea meramente formal del principio. No obstante, lo hicieron utilizando diferentes fundamentos doctrinales.

Por su parte, la Corte Constitucional de Colombia aplicó un análisis intermedio de igualdad, una herramienta particular del derecho constitucional colombiano que permite adaptar la intensidad del control según el tipo de criterio de diferenciación presente.

Cabe precisar por qué la Corte no aplicó el escrutinio estricto, pese a que el criterio de diferenciación, el origen étnico, corresponde a una de las categorías expresamente mencionadas en el artículo 13 de la Constitución. La propia Sala reconoció que, en principio, ese criterio justificaría el nivel más exigente de control. Sin embargo, precisó que cuando la norma analizada constituye una medida afirmativa a favor de un grupo históricamente discriminado, y no una medida que restringe o perjudica a ese grupo, corresponde aplicar el escrutinio intermedio, en la

medida en que este estándar promueve, en lugar de desincentivar, la actividad legislativa dirigida a diseñar mecanismos de beneficio para colectivos marginados. Por esta razón, el análisis no exigió evaluar si el medio elegido era el único posible o si carecía de alternativas menos lesivas, exigencia propia del escrutinio estricto, sino únicamente si la medida resultaba evidentemente desproporcionada (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

Debido a que se trataba de la etnicidad, el tribunal exigió al Estado que presentara una justificación argumentativa sólida para justificar la exclusión de las comunidades NARP, una obligación que el legislador nunca cumplió. La conclusión fue que, si bien la medida perseguía un objetivo constitucional legítimo como garantizar la etnoeducación para los pueblos indígenas, resultó evidentemente desmedida al excluir sin justificación a un grupo étnico en condiciones equiparables (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

Por otro lado, la Primera Sala de la SCJN articuló su análisis en torno al principio de la no regresividad y la esfera de lo indecible, vinculando la igualdad sustantiva con la irreversibilidad de los derechos ya adquiridos. A diferencia del escrutinio intermedio colombiano, que admite ponderar la justificación del Estado frente a otros intereses constitucionales, el estándar mexicano operó como un límite categórico a la discrecionalidad administrativa: una vez alcanzado un nivel de protección, este queda sustraído de cualquier decisión política, de mercado o presupuestaria, sin que medie un ejercicio de ponderación entre principios en tensión (Suprema Corte de Justicia de la Nación de México, 2019a).

Un elemento de convergencia importante entre ambas cortes es la función del Convenio 169 de la OIT como criterio de control constitucional. En Colombia, sus artículos 1.2, 2.2 y 5.a integraron el bloque de constitucionalidad invocado para declarar la omisión legislativa a favor de las comunidades NARP (Corte Constitucional de Colombia, 2024a); en México, sus artículos

6 y 7 fundamentaron la obligación de consulta previa que el Estado incumplió (OIT, 1989, arts. 6 y 7). Esta convergencia evidencia que el derecho internacional de los derechos humanos opera como fundamento normativo común en ambos sistemas, y que los tribunales analizados lo emplean activamente como parámetro de constitucionalidad en materia de derechos étnicos.

La comparación funcional muestra que el escrutinio intermedio y la no regresividad no son equivalentes, en cuanto ambos elevan la carga argumentativa del Estado, pero difieren en su orientación: el primero corrige una exclusión normativa abstracta y el segundo restaura un derecho concreto que fue desmantelado; esta diferencia refleja la naturaleza de la falla institucional que cada tribunal enfrentó

4.3 Alcance estructural y eficacia de las decisiones

El análisis revela también una diferencia importante en la solidez doctrinal con que cada sistema ha tratado la etnoeducación como derecho autónomo. Conforme a los precedentes documentados en este estudio, el sistema colombiano ha desarrollado un fundamento jurisprudencial más extenso y sistematizado sobre la etnoeducación como un derecho independiente para las comunidades indígenas y NARP, en buena medida favorecido por la concentración del control constitucional en la Corte Constitucional. En cambio, el sistema mexicano, presenta un desarrollo más puntual, cuya expresión más consolidada es el reconocimiento del núcleo esencial de la educación inicial indígena y de la consulta previa como condición de validez de las medidas que la afectan.

Estas trayectorias diferenciadas son resultado tanto de las particularidades institucionales de cada sistema como de su diseño de control constitucional, sin que ello permita concluir de manera categórica que el sistema colombiano protege en mayor medida el derecho a la etnoeducación que el sistema mexicano.

La dimensión estructural de ambas sentencias es, posiblemente, el aspecto más significativo para analizar su efectividad como herramientas que garantizan la igualdad sustantiva. La Sentencia C-292 de 2024 generó un impacto amplio de carácter general: al establecer la exequibilidad condicionada del parágrafo 1° del artículo 116 de la Ley 115 de 1994, amplió sus beneficios a todas las comunidades NARP en el país, sin importar su participación en el proceso. Esta decisión es de control abstracto y tiene efectos universales, con un impacto potencial que la propia Sala dimensionó al señalar que, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018, el 6,8% de la población colombiana se identifica como afrodescendiente, equivalente a una parte sustancial de los 4.890.220 habitantes que conforman, junto con la población indígena, el 11,1% de la población étnica del país. Su principal fortaleza estructural radica en la aptitud para cambiar el marco normativo que protege la etnoeducación con un único fallo judicial (Corte Constitucional de Colombia, 2024a).

No obstante, su limitación en términos estructurales es igualmente evidente: dado que se trata de una sentencia integradora en el ámbito del control abstracto, no proporciona directrices específicas para la política pública. La modificación normativa que se genera resulta ser una condición necesaria, aunque no suficiente, para abordar la discriminación estructural; como indican Rodríguez Garavito et al. (2009), la distancia entre las decisiones judiciales que afectan la estructura y su correcta implementación ha representado históricamente uno de los principales retos del constitucionalismo en Colombia. Esta distancia persiste en el nivel educativo específico que abordó la sentencia: si bien el Decreto 1098 de 2025 dotó a las comunidades NARP de un instrumento de política pública para la educación superior, el régimen de los etnoeducadores de educación básica y media, que fue el objeto concreto de la C-292 de 2024, continúa sin un

desarrollo reglamentario equivalente al que ya beneficia a los pueblos indígenas a través del Sistema Educativo Indígena Propio.

El Amparo en Revisión 115 de 2019 presenta una configuración estructural distinta al tratarse de una decisión de control concreto, sus efectos directos se circunscriben a los quejosos del caso. Sin embargo, su alcance doctrinal es considerable: al fijar el estándar de la esfera de lo indecible como límite a la discrecionalidad administrativa en materia educativa indígena, y al vincular ese estándar con la obligación de consulta previa, la Primera Sala sentó un precedente constitucional con vocación de generalidad dentro del sistema de jurisprudencia de la SCJN, invocable en casos futuros similares (Suprema Corte de Justicia de la Nación de México, 2019a). Su eficacia, en consecuencia, no se mide únicamente por lo que resolvió para una comunidad de Quintana Roo, sino por el parámetro que estableció para todo el sistema educativo indígena mexicano.

En resumen, el análisis comparativo funcional demuestra la existencia de dos enfoques diferenciados de intervención judicial ante la discriminación en etnoeducación: un enfoque de ajuste normativo estructural, característico de la Corte Constitucional de Colombia, que modifica el marco legal con repercusiones generales, y un enfoque de salvaguarda de derechos adquiridos desde una óptica doctrinal, característico de la SCJN de México, que se enfoca en mantener los avances logrados y establecer referentes para el futuro. Estos enfoques evidencian que la discriminación estructural en etnoeducación puede surgir del vacío normativo o del desmantelamiento de derechos ya establecidos, y que cada situación requiere un tipo específico de intervención judicial.

5. Conclusiones

Una vez realizado el estudio comparado de la Sentencia C-292 de 2024 y el Amparo en Revisión 115/2019, se determina que los tribunales constitucionales de Colombia y México cuentan con mecanismos jurídicos distintos para enfrentar la discriminación en etnoeducación, cuya naturaleza varía según el origen institucional de la falla y la vía procesal disponible para corregirla. En el caso central de este estudio, Colombia enfrentó una omisión legislativa relativa corregida mediante acción pública de inconstitucionalidad, mientras que México enfrentó un desmantelamiento ejecutivo de derechos ya consolidados corregido mediante amparo; sin embargo, el sistema mexicano también dispone de la acción de inconstitucionalidad para corregir fallas legislativas, como lo demuestra la Acción de Inconstitucionalidad 121 de 2019, aunque con una legitimación activa reservada a determinados órganos del Estado, a diferencia de la legitimación ciudadana que caracteriza a la acción pública colombiana.

En relación con el primer objetivo específico, se establece que, para el caso de Colombia, la discriminación se llevó a cabo desde el silencio del legislador durante treinta años, donde la Ley 115 de 1994 reconoció protección formal a los etnoeducadores de comunidades indígenas, mientras dejaba a los de comunidades NARP sin un marco equivalente, sin razón objetiva que justificara ese trato diferencial, en una discriminación de naturaleza indirecta que perpetuó una desigualdad material. Esta omisión legislativa, referida específicamente a la educación básica y media, continúa sin un desarrollo de política pública propio; el avance más reciente en la materia, el Decreto 1098 de 2025, se circunscribe a la educación superior y no incide directamente sobre el régimen de los etnoeducadores que fue objeto de la sentencia.

El caso de México muestra una discriminación emergente desde la acción regresiva del poder ejecutivo, corregida mediante intervención judicial. El derecho a la educación intercultural

bilingüe fue vulnerado a través de una decisión administrativa que conllevó una regresión injustificada al no garantizar una educación culturalmente pertinente en perjuicio de la comunidad de Quintana Roo.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que ambas cortes recurrieron a la igualdad sustantiva como estándar general, pero con fundamentos doctrinales distintos: la Corte Constitucional de Colombia mediante un escrutinio intermedio que exige una justificación reforzada por parte del Estado, y la Primera Sala de la SCJN mediante la doctrina de la no regresividad y la esfera de lo indecible, que opera como un límite categórico sustraído de cualquier ejercicio de ponderación.

Respecto al tercer objetivo específico, la eficacia comparada de ambas decisiones revela una asimetría relevante. La fortaleza estructural de la C-292 de 2024, derivada de su carácter de control abstracto con efectos universales, garantiza el derecho de las comunidades NARP a beneficiarse de la flexibilización de requisitos docentes, pero su naturaleza de control abstracto le impide fijar, por sí misma, directrices específicas de política pública para materializar ese derecho. A diferencia de lo ocurrido en el nivel de educación superior, donde el Decreto 1098 de 2025 ya dotó a las comunidades NARP de un instrumento propio, el nivel de educación básica y media que la sentencia abordó directamente continúa dependiendo, hasta ahora, exclusivamente de la corrección judicial, sin un desarrollo reglamentario equivalente al que ya beneficia a los pueblos indígenas a través del Sistema Educativo Indígena Propio.

Esto evidencia que, mientras la educación superior cuenta ya con un desarrollo reglamentario propio para las comunidades NARP, el régimen específico de los etnoeducadores en la educación básica y media, problema concreto que resolvió la C-292 de 2024, sigue

dependiendo, por ahora, únicamente de la corrección judicial, sin que el Estado haya traducido ese mandato en un instrumento de política pública equivalente a las comunidades indígenas.

El Amparo en Revisión 115/2019, por su parte, tiene efectos directos circunscritos a los quejosos del caso, pero su alcance doctrinal tiene vocación de generalidad en el sistema jurisprudencial mexicano. Se observan, en suma, dos lógicas diferenciadas de intervención judicial: una orientada al ajuste normativo con repercusiones universales y otra a la salvaguarda de derechos adquiridos mediante referentes doctrinales generalizables.

En definitiva, garantizar el derecho a la etnoeducación en América Latina exige no solo el reconocimiento constitucional formal ni la ratificación de instrumentos internacionales, sino una garantía judicial activa que determine el origen institucional de la discriminación y construya respuestas proporcionadas a cada modalidad, así como la identificación de las condiciones institucionales, presupuestales y políticas que permitan que decisiones judiciales de este tipo se traduzcan en transformaciones pedagógicas reales para las comunidades étnicas.

Referencias Bibliográficas

- Alexy, R. (2007). *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Obtenido de https://www.academia.edu/41432948/TEORIA_DE_LOS_DERECHOS_FUNDAMENTALES_ROBERT_ALEXY
- Álvarez Norales, L. M. (2025). ¿Puede la universidad transformarse desde los márgenes? Pueblos indígenas, afrodescendientes y el horizonte de una sostenibilidad más allá del discurso. *Revista Española de Educación Comparada*, 399-415. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/45815/33933>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2024). *Cuaderno de Jurisprudencia núm. 23: Justicia intercultural. Derecho a la igualdad y no discriminación*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. Obtenido de <https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/editorial/justicia-intercultural-derecho-igualdad-discriminacion>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2019). *Acción de Inconstitucionalidad 121/2019*. Obtenido de [scjn.gob.mx](https://www.scjn.gob.mx): https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/acuerdos_controversias_constit/documento/2022-09-22/MP_AccInconst-121-2019.pdf
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Obtenido de [gob.mx](https://www.gob.mx): <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1990). *Observación General N.º 3: La índole de las obligaciones de los Estados Partes*. Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.catalogoderechoshumanos.com/observacion-general-3-pidesc/>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación General N.º 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*. Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.refworld.org/es/leg/coment/cescr/1999/es/37937>
- Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de <https://www.gob.mx/indesol/documentos/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos-97187>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 27 de agosto). *Ley 70 de 1993*. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2011, 30 de noviembre). *Ley 1482 de 2011*. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44932>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013*. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de la Unión. (2003, 13 de marzo). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Obtenido de <https://siteal.iiiep.unesco.org/pt/node/2712>

Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de Educación*. Obtenido de

<https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-general-de-educacion/titulo-tercero/capitulo-vi/>

Corte Constitucional de Colombia. (1996). *Sentencia T-422 de 1996*. Magistrado Ponente: Dr. *Eduardo Cifuentes Muñoz*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/t-422-96.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2005). *Sentencia T-899 de 2005*. Magistrado Ponente: Dr. *Alfredo Bernal Sierra*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/T-899-05.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2007). *Sentencia C-208 de 2007*. Magistrado ponente:Dr. *RODRIGO ESCOBAR GIL*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/c-208-07.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2011a). *Sentencia T-116 de 2011*. Magistrado Ponente: *Humberto Antonio Sierra Porto*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-116-11.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2011b). *Sentencia T-379 de 2011*. Magistrado Ponente: *Humberto Antonio Sierra Porto*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-379-11.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2012). *Sentencia T-514 de 2012*. Magistrado Ponente: *Luis Ernesto Vargas Silva*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-514-12.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2013a). *Sentencia T-049 de 2013. Magistrado ponente: Luis Ernesto Vargas Silva*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-049-13.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2013b). *Sentencia C-054 de 2013. Magistrada Ponente: María Victoria Calle Correa*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/c-054-13.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2014a). *Sentencia T-576 de 2014. Magistrado ponente: Luis Ernesto Vargas Silva*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-576-14.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2014b). *Sentencia T-524 de 2014. Magistrada Ponente: María Victoria Calle Correa*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-524-14.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2017). *Sentencia T-306 de 2017. Magistrado ponente: Aquiles Arrieta Gómez*. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-306-17.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2018a). *Sentencia T-300 de 2018. Magistrado Ponente:*

Alberto Rojas Ríos. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/t-300-18.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2018b). *Sentencia T-397 de 2018. Magistrada Ponente:*

Cristina Pardo Schlesinger. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/t-397-18.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2021a). *Sentencia SU-245 de 2021. Magistrada ponente:*

Diana Fajardo Rivera. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/su245-21.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2021b). *Sentencia T-390 de 2021. Magistrada Ponente:*

Cristina Pardo Schlesinger. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/t-390-21.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2024a). *Sentencia C-292 de 2024. Magistrado Ponente:*

Jorge Enrique Ibáñez Najar. Obtenido de [corteconstitucional.gov.co/](https://www.corteconstitucional.gov.co/):

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2024/c-292-24.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (2024b). *Sentencia T-197 de 2024. Magistrada Ponente:*

Paola Andrea Meneses Mosquera. Obtenido de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2024/t-197-24.htm>

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2007). *Caso del Pueblo Saramaka vs. Surinam*.

Sentencia del 28 de noviembre de 2007. Obtenido de

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5207/9.pdf>

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2014). *Caso De Personas Dominicanas y*

Haitianas expulsadas vs. República Dominicana. Sentencia De 28 De Agosto De 2014.

Obtenido de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/10134.pdf>

Ferrajoli, L. (2001). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Los fundamentos de los

derechos fundamentales. Obtenido de

https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0F63B7BF49EE94F205257

[D25006DC4C2/\\$FILE/Derechos_fundamentales_ferrajoli.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0F63B7BF49EE94F205257D25006DC4C2/$FILE/Derechos_fundamentales_ferrajoli.pdf)

- Freire, P. (2007). *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*. Siglo XXI Ediciones. Obtenido de <https://archive.org/details/paulo-freire-pedagogia-del-oprimido-siglo-xxi-ediciones-2007/mode/2up>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003a). *DIRECTIVA MINISTERIAL 08 DE 2003*. Obtenido de <https://sisjur.bogotajuridica.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=12611>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003b). *DIRECTIVA MINISTERIAL N° 12*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf
- Montoya-Peláez, L., Mateos Cortés, L., & Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: diálogos soc. conoc.* Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/edsc/v9n23/2007-8064-edsc-9-23-e2379338.pdf>
- Moreno Piedrahita, C. A. (2024). *Marco jurídico de la etnoeducación*. Obtenido de https://fecode.edu.co/images/CircularesPDF/Circulares_2024/Anexo_Circular_No._38_Marco_Juridico_Etnoeducacion.pdf
- Naciones Unidas. (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Resolución 2106 (XX)*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio N° 169 Sobre pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Obtenido de

<https://consultaprevia.cultura.gob.pe/sites/default/files/pi/archivos/Convenio%20169%20de%20la%20OIT.pdf>

Presidencia de la República de Colombia. (1995). *Decreto 804 de 1995*. Obtenido de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1965 de 2013*. . Obtenido de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015*. Obtenido de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Presidencia de la República de Colombia. (2025a). *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*. Obtenido de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>

Presidencia de la República de Colombia. (2025b). *Decreto 1098 de 2025*. Obtenido de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=265416>

Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad: Una reformulación*. Paidós. Obtenido de

<https://www.terreleyasociados.com.ar/post/john-rawls-la-justicia-como-equidad-una-reformulacion-a-cargo-de-erin-kelly-paidos.pdf>

Rodríguez Garavito, C., Alfonso Sierra, T., & Cavelier Adarve, I. (2009). *Raza y derechos*

humanos en Colombia: Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. Obtenido de

<https://publicaciones.dejusticia.org/server/api/core/bitstreams/63ecf9d2-355f-45ab-a606-c97bd73e9a93/content>

- Salomé Resurrección, L. M. (2017). La discriminación y algunos de sus calificativos: directa, indirecta, por indiferenciación, interseccional(o múltiple) y estructural. *Pensamiento Constitucional*. Obtenido de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/19948/19969>
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social: Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Obtenido de https://www.conapred.gob.mx/assets/publicaciones/docs/DiscriminacionEstructural_2017_Ax.pdf
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2015). *Amparo en revisión 750/2015. Ministra Ponente: Norma Lucía Piña Hernández*. Obtenido de https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/resumen/2022-01/Resumen%20AR750-2015%20DGDH_0.pdf
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2017). *Amparo en revisión 584/2016. Ministro: Alberto Pérez Dayan*. Obtenido de <https://www2.scjn.gob.mx/ConsultasTematica/Detalle/199183>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2019a). *Amparo en Revisión 115/2019. Minisitro: Juan Luis González Alcántara Carrancá*. Obtenido de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/2019-05/AR-115-2019-190524.pdf
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2019b). *Amparo en Revisión 272/2019. Ministro : José Fernando Franco González Salas*. Obtenido de <https://www2.scjn.gob.mx/ConsultasTematica/Detalle/253436>

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2021). *Acción de Inconstitucionalidad 121/2019*.

Obtenido de

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5682479&fecha=13/03/2023#gsc.tab=0

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (s.f). *¿Qué hace la Suprema Corte de Justicia de la*

Nación? Obtenido de <https://www.scjn.gob.mx/conoce-la-corte/que-hace-la-scn>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de

Integración del Convenio Andrés Bello. Obtenido de [https://inclue.unileon.es/wp-](https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf)

[content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf](https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf)

Zweigert, K., & Kötz, H. (2002). *Introducción al Derecho Comparado*, trad. Arturo Aparicio

Vázquez. Oxford University Press.