

Brasilia, 15 de junio de 2026

**Sr. Ministro Dias Toffoli**

**Supremo Tribunal Federal de Brasil**

La **Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ)**, representada por su Codirectora Ejecutiva y apoderada Celeste Fernandez, con Documento Nacional de Identidad 35.364.504 expedido en Argentina; **Asdown Colombia**, representada por su Directora Ejecutiva Mónica Cortés, con Documento de Identidad 63.354.606 expedido en Colombia; el **Centro de Empoderamiento de Personas con Discapacidad (CEMPDIS)**, representado por su Director Armando López Palomino, con Documento Nacional de Identidad 06980235 expedido en Perú; la **Federación Nacional de Madres, Padres y Familias de Personas con Discapacidad de Honduras (FENAPAPEDISH)**, representada por su Coordinadora de Incidencia Elma Perdomo, con Documento Nacional de Identidad 0801197800506 expedido en Honduras; **Fundown Caribe**, representada por su Presidenta Claudia Ritzel, con Cédula de Ciudadanía 32.705.027 expedida en Barranquilla; **Down 21 Chile**, representada por su Presidenta Irma Iglesias Zuazola con Rol Único Tributario 7853807-4 expedido en Chile; el **Colectivo Down Perú**, representado por su Presidenta Gissely Alvarado, con Documento Nacional de Identidad 40.536.820 expedido en Perú; el **Instituto Caleidoscopio**, representado por su Presidente Marcus Salles, con Cadastro de Persona Física 946.448.100-53 expedido en Brasil; la **Asociación Down del Uruguay**, representada por su Presidenta Estela Brochado, con Cédula de Identidad 33.175.298 expedida en Uruguay; y la **Asociación Nacional para la Inclusión de Personas Autistas - Autistas Brasil**, representada por su Presidente Guilherme de Almeida Prazeres con Cadastro de Persona Física 299.733.708-99, expedido en Brasil; **todas ellas en representación de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI)**, se dirigen respetuosamente a Ud. para solicitar su admisión en calidad de *amicus curiae* en la Acción directa de inconstitucionalidad nro. 7.796 que tramita ante el Supremo Tribunal Federal de Brasil, en virtud de los fundamentos que se exponen a continuación.

## **I. PROCEDENCIA FORMAL DE LA SOLICITUD**

### **A. La figura del *amicus curiae* y la relevancia del caso**

El *amicus curiae* es una figura procesal reconocida por un gran número de tribunales nacionales e internacionales, que consiste en una vía para que terceros ajenos a un proceso

judicial proporcionen argumentos y opiniones sustanciales para su resolución, como una herramienta para robustecer las decisiones con miradas expertas y habilitar la participación ciudadana en la administración de justicia. En tal sentido, se trata de un **instrumento de democratización procesal, que auxilia y fortalece la fundamentación de las sentencias judiciales.**

El instituto cuenta con antecedentes en el derecho romano, y fue incorporado paulatinamente a la práctica judicial de tradición anglosajona desde el siglo IX. Hoy en día, de conformidad con los antecedentes existentes en el derecho comparado y en el derecho internacional de los derechos humanos, **se encuentra ampliamente aceptado en los países de nuestra región, y también pasó a ser de aprovechamiento habitual a nivel internacional**, al ser aplicado y reconocido ampliamente por diferentes instrumentos y organismos internacionales. A modo de ejemplo, fue objeto de regulación en el Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (artículo 62.3), y también expresamente autorizado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en base a lo establecido en la Convención Americana sobre Derechos Humanos en sus artículos 44 y 48.

**A nivel del derecho doméstico brasileño, la figura también es admitida.** Dispone la Ley Federal nro. 9.868/99 en su artículo 7, §2 que *“el relator, considerando la relevancia de la materia y la representatividad de los solicitantes, podrá, mediante despacho irrecurrible, admitir, observado el plazo fijado en el párrafo anterior, la manifestación de otros órganos o entidades”*. En el mismo sentido, prevé la Ley Federal nro. 9.882/99 en su artículo 6, §1 que *“si lo entiende necesario, podrá el relator oír a las partes en los procesos que dieron lugar al planteamiento, requerir información adicional, designar perito o comisión de peritos para que emita dictamen sobre la cuestión, o incluso fijar fecha para declaraciones, en audiencia pública, de personas con experiencia y autoridad en la materia”*. Y en el §2 de la misma disposición declara que *“podrán ser autorizadas, a criterio del relator, la sustentación oral y la presentación de memoriales, a requerimiento de los interesados en el proceso”*.

**La figura del *amicus curiae* deviene particularmente relevante en el marco de controversias cuya resolución trasciende el interés de las partes y se proyecta sobre la comunidad entera o sobre algunos de sus grupos, tal como ocurre en este pleito.**

**La cuestión planteada en el caso versa sobre un tema cardinal para revertir la situación de discriminación estructural a la que históricamente se han enfrentado y se continúan enfrentando las personas con discapacidad.** Ello en virtud de la interdependencia del derecho a la educación inclusiva con otros derechos (como el empleo, la participación en la

vida política y pública, y la vida independiente) y del rol fundamental que la educación juega en la construcción de sociedades que respeten los derechos humanos y enaltezcan el valor justicia. No es posible alcanzar comunidades justas y plurales si se brinda una educación que segrega, si no se enseña a incluir a todas las personas, si la diversidad —lejos de concebirse como un valor— se concibe como un problema. Las personas con discapacidad son uno de los grupos más excluidos de las instituciones educativas, y esta situación solo puede remediarse mediante el establecimiento de una educación ofrecida en escuelas y aulas regulares, capaces de enseñar a todos los niños y niñas en condiciones de dignidad, calidad y equidad.

**Dentro de la pluralidad de barreras que obstaculizan el pleno goce del derecho a la educación inclusiva están las de índole normativa.** Con frecuencia, los países de la región cuentan con leyes, decretos y resoluciones que se oponen de modo manifiesto a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, “CDPD”). Su derogación expresa es fundamental, pues se trata de disposiciones que avalan, permiten o —cuanto menos— generan ámbitos propicios para que continúen arraigándose prácticas discriminatorias. La declaración de inconstitucionalidad de las normas contrarias a la Convención es un paso fundamental en la observancia del derecho a la educación inclusiva. **Lo que el Supremo Tribunal decida sobre la normativa aquí impugnada, entonces, tendrá un impacto fundamental en el avance hacia una sociedad respetuosa de los derechos de las personas con discapacidad.**

Al poner en juego una pluralidad de derechos de un grupo históricamente vulnerabilizado y excluido de los sistemas educativos y de la sociedad en general, se torna imprescindible promover un debate profundo, plural y pormenorizado de las cuestiones involucradas en el caso y mantener una actitud de apertura frente a instituciones que efectivamente representen los intereses generales de la colectividad o de los grupos afectados, y a figuras o metodologías que, por su naturaleza, responden al objetivo de pluralizar y enriquecer el debate constitucional y fortalecer la legitimidad democrática de las decisiones jurisdiccionales.

## **B. La legitimación de la RREI**

Como veremos, **la Red Regional por la Educación Inclusiva posee una representatividad relevante no solo en Brasil, sino en toda América Latina.**

En efecto, la RREI es una coalición de 21 organizaciones de personas con discapacidad, familias y de derechos humanos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, Paraguay, Perú y Uruguay que trabaja por el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación

inclusiva en una escuela para todos. Nuestro objetivo es incidir políticamente a nivel nacional, regional e internacional para que los Estados garanticen el derecho de todas las personas —con y sin discapacidad— a una educación inclusiva, dando cumplimiento a los mandatos internacionales, en particular al artículo 24 de la CDPD y al Objetivo de Desarrollo Sostenible nro. 4. A tal fin, desarrollamos estrategias y acciones para promover el diseño e implementación de políticas públicas y el reconocimiento de derechos mediante la incidencia internacional y el apoyo a las iniciativas locales de nuestros miembros.

La Red se constituyó durante el Encuentro Regional por la Educación Inclusiva, realizado en Argentina en el año 2015, cuando un grupo de organizaciones firmó la “Declaración de Buenos Aires”, reconociendo que en los países de la región los derechos de las personas con discapacidad se ven sistemáticamente violados y coincidiendo en la necesidad de conformar una organización para defender, a nivel nacional, regional e internacional, el derecho a la educación inclusiva.

**En sus más de 10 años de existencia, la RREI se consolidó como referente en la temática a nivel internacional** a partir de la producción de investigaciones<sup>1</sup>, la participación en el diseño e implementación de políticas públicas en diferentes países, la intervención en casos judiciales, la realización de campañas de comunicación<sup>2</sup>, la presentación de documentos para incidir en la agenda y en los estándares de organismos internacionales, el desarrollo de materiales e instancias de formación docente<sup>3</sup>, el impulso de actividades de empoderamiento de personas con discapacidad y familias, la participación en espacios estratégicos de discusión y la construcción de alianzas con entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

Como se desprende de lo anterior, **la experticia de nuestra red (la única especializada en educación inclusiva en toda América Latina) es exactamente la que este proceso requiere, y**

---

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, las siguientes investigaciones: Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI), *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*, 2023, disponible en: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/07/El-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>; y Narodowski, M. (Dir.), Arias, M. E., Fernandez, C. y Sacks, C. (2023). *Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales*, Buenos Aires: Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI) y Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE) de la Universidad Torcuato Di Tella, ISBN: 978-987-24662-3-7, disponible en: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2023/10/Informe-Hacia-una-educacion-inclusiva-equitativa-y-de-calidad.pdf>.

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, la campaña “Empecemos en la Escuela”, disponible en:

<https://rededucacioninclusiva.org/estrategias-de-incidencia/campana-empecemos-en-la-escuela/>.

<sup>3</sup> Por ejemplo, la serie de materiales “Derribar Mitos, Construir Inclusión” y el Curso Regional sobre Educación Inclusiva. En [www.rededucacioninclusiva.org/](http://www.rededucacioninclusiva.org/) se puede acceder a más información sobre estas iniciativas.

es de su interés que esta causa sea resuelta de conformidad con el artículo 24 de la CDPD, máxime cuando la discusión ocurre en un país que ha sido modelo para otros por sus avances en la materia. No caben dudas de que la RREI podrá aportar elementos importantes para ampliar el debate y para una mejor resolución de la causa, razón por la cual requiere su admisión en calidad de *amicus curiae*.

### C. La oportunidad de la solicitud

Nuestra solicitud también es procedente porque se presenta en tiempo oportuno. Este Supremo Tribunal consolidó el entendimiento de que los pedidos de ingreso de los *amici curiae* solo pueden formularse hasta la inclusión del proceso en la agenda para juicio, en los términos de lo decidido en la ADI-AgR nro. 4.071 (Rel. Min. Menezes Direito, DJ de 15.10.2009). Así, como los autos de la ADI nro. 7795 aún no han sido liberados para juicio, se concluye que la presente solicitud de admisión es oportuna.

## II. RELEVANCIA DEL CASO

### A. Cuestiones preliminares

El derecho a la educación inclusiva está reconocido en el artículo 24 de la CDPD, aprobada por el Congreso Nacional de Brasil a través del Decreto Legislativo nro. 186 de 2008, promulgada mediante el Decreto nro. 6.949 de 2009 y con estatus de Enmienda Constitucional en virtud del artículo 5 de la Constitución Federal de 1988. Dicho tratado es claro al establecer que **los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación y asegurar que cuenten con los apoyos que necesiten en las escuelas regulares.**

En línea con los preceptos de la mencionada Convención, en 2008 se aprobó en Brasil la Política Nacional de Educación Especial con Perspectiva de Educación Inclusiva (PNEEPEI), que constituyó un marco para la garantía del derecho a la educación inclusiva, al definir a la educación especial como modalidad transversal de apoyo a la inclusión del estudiantado con discapacidad en las escuelas generales de todos los niveles. A través de ella, se creó la Atención Educativa Especializada (AEE), con el objetivo de identificar y remover las barreras a la participación y al aprendizaje de estos alumnos y alumnas, promoviendo la accesibilidad y la igualdad.

Con posterioridad, se sancionó la ley 13.146/2015 (Ley Brasileña de Inclusión), que establece que la educación constituye un derecho humano fundamental de la persona con

discapacidad y que se debe asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida (artículo 27). Seguidamente, dispone que el Estado debe garantizar: condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje por medio de la oferta de servicios y recursos de accesibilidad que eliminen las barreras; proyectos pedagógicos, medidas de apoyo y ajustes razonables de acuerdo a las características de los y las estudiantes con discapacidad, que garanticen el acceso al currículo en condiciones de igualdad; adopción de prácticas pedagógicas inclusivas a través de programas de educación docente inicial y continua; formación y provisión de profesionales de apoyo; y acceso a la educación superior en igualdad de condiciones, entre otras cuestiones (artículo 28).

**La PNEEPEI y la ley 13.146/2015 han constituido significativos avances para el cumplimiento del artículo 24 de la CDPD, y han posicionado a Brasil como un país de referencia en el tema en la región latinoamericana. Sin embargo, ello no ha impedido que se mantengan incólumes normas anteriores y contrarias al referido tratado, como la ley 9.394/1996 (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB) ni que se aprueben otras nuevas con el mismo problema,** como fue en su momento el Decreto 10.502 y más recientemente las leyes nro. 18.419/2015 y 17.656/2013 del estado de Paraná. De hecho, es justamente eso lo que dio origen a este caso judicial, en cuyo marco se están reeditando discusiones que confunden el significado de la inclusión y abren la puerta al mantenimiento de dos sistemas educativos paralelos, lo que reinstala y perpetúa modelos obsoletos y violatorios de derechos.

## **B. Las normas impugnadas y su (in)adecuación al artículo 24 de la CDPD**

Se debate en el marco de este proceso la validez de normas estatales de Paraná y de normas emanadas de la autoridad federal. A continuación, puntualizaremos las cuestiones que consideramos problemáticas de cada una de ellas, algunas de las cuales ya fueron planteadas en uno de nuestros pronunciamientos públicos<sup>4</sup>.

**Las normas del Estado de Paraná que dieron origen a la presente acción presentan serios problemas a la luz del artículo 24 de la CDPD.** El §1 del artículo 32 del Estatuto de la Persona con Discapacidad (Ley Estatal nro. 18.419/2015) dispone que el alumno con discapacidad, su familia o su representante legal tiene derecho de optar por la asistencia a las escuelas de la red común de enseñanza o a las escuelas de educación básica en la modalidad de educación especial, observadas las especificidades debidamente detectadas por una evaluación

---

<sup>4</sup> Disponible en:

[https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2026/04/RREI-Decreto-12.773\\_2025-ESP-1.pdf](https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2026/04/RREI-Decreto-12.773_2025-ESP-1.pdf).

multiprofesional. Siguiendo el mismo razonamiento, su artículo 35 permite que el estudiante con discapacidad opte entre asistir a la escuela regular o a la escuela especial cuando la escuela regular no logre “atender sus necesidades educativas” o cuando sea “esencial para su bienestar”. Cabe aquí recuperar una distinción relevante esbozada por los organismos internacionales de derechos humanos.

La Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (en adelante, “OACNUDH”) y el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, “Comité CDPD”) han reconocido tres enfoques que los sistemas educativos han adoptado frente a estas personas: el de la exclusión, el de la segregación y el de la integración. La exclusión se produce cuando se les impide o deniega directa o indirectamente el acceso a todo tipo de educación, y se las coloca en entornos de asistencia sanitaria o social. La segregación tiene lugar cuando los alumnos y alumnas con discapacidad reciben educación en entornos separados, diseñados o utilizados para responder a “deficiencias” concretas, bajo la consideración de que quien se aparta de lo que en un criterio mayoritario se considera “normal” debe residir en un espacio diferenciado. La integración, por su parte, supone que las personas con discapacidad pueden asistir a las instituciones de educación regular solo en la medida que pueden adaptarse a los requisitos normalizados que estas les imponen. La inclusión, que ha surgido como respuesta a estos tres enfoques discriminatorios, implica que las instituciones educativas ordinarias se transforman para dar respuestas satisfactorias a todos sus alumnos y alumnas, cambiando los métodos de enseñanza, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todo el estudiantado tenga una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa<sup>5</sup>.

Como es evidente, **estas disposiciones recuperan la perspectiva de la integración: una evaluación multiprofesional podría determinar que la escuela especial es la opción “más adecuada” para un niño o niña si se considera que él o ella “no puede” satisfacer los requisitos normalizados que le impuso la regular. Ahora bien, si la inclusión es un derecho humano, ninguna persona puede ser privada de él, ni siquiera excepcionalmente, ni siquiera cuando un grupo de profesionales lo ordene.**

**Sobre el derecho a elegir, cabe puntualizar que la educación inclusiva es un derecho indisponible e irrenunciable y —tal como lo ha señalado el Comité CDPD— pertenece a los**

---

<sup>5</sup> Al respecto, ver los párrafos 4 y 5 del Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (2013) de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el párrafo 11 de la Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (2016) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

niños y niñas, y no a sus padres o cuidadores<sup>6</sup>. Pero hay todavía más: si bien en el contexto actual puede entenderse que algunas personas con discapacidad y familias elijan la escuela especial, esa no suele ser una elección plenamente libre, toda vez que en general se realiza entre dos opciones que resultan insatisfactorias: entre la integración en la escuela regular y la segregación en escuela especial. Ninguna de esas opciones son inclusivas. En nuestros países, las personas eligen la escuela especial cuando han sido rechazadas sistemáticamente en el ingreso a las ordinarias, o cuando habiendo ingresado son expulsadas por la prevalencia de prácticas discriminatorias o por recomendaciones de equipos que los Ministerios de Educación invisten con la facultad de definir el tipo de educación que recibirá cada persona con discapacidad, y —con ello— su destino. **Los Estados, lejos de institucionalizar la segregación, deberían asegurar una oferta única y de calidad, porque el mantenimiento de un sistema educativo dual viola el artículo 24.** De hecho, la Observación General nro. 4, instrumento en el que el Comité CDPD determina el significado, los alcances y las implicancias del derecho a la educación inclusiva, es clara respecto de que educar en entornos distintos a aquellos destinados a personas sin discapacidad constituye una segregación<sup>7</sup> y de que *“los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24”<sup>8</sup>*, dejando en claro que esto *“no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial”<sup>9</sup>*.

En lo relativo al Decreto 12.773/2025, observamos con preocupación que enumera dentro de las directrices de la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva la *“oferta de educación especial preferentemente en la red regular de enseñanza”* (artículo 3, IX). Si bien es cierto que el artículo 208 de la Constitución de Brasil establece que la atención educativa especializada (en adelante, “AEE”) debe ocurrir preferentemente en la red regular de enseñanza, ello significa que ese servicio puede brindarse por fuera de las escuelas cuando estas no puedan asegurarlo, pero siempre a contraturno y sin sustituir la asistencia a la escuela regular. La AEE no es lo mismo que la educación especial, pero si se considerara que sí lo es, su incorporación en el inciso IX del artículo III no tendría sentido alguno, ya que el principio sobre la AEE ya estaba consolidado en el inciso VII de ese mismo artículo en la versión original del Decreto

---

<sup>6</sup> Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación general nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 10 (a).

<sup>7</sup> Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 11.

<sup>8</sup> *Ibid.*, párr. 40.

<sup>9</sup> *Ídem.*

12.686/2025. ¿Para qué se incorporó esa cláusula si ya existían varias normas que preveían que la AEE podía darse en instituciones que no fueran escuelas generales pero siempre a contraturno? En ese marco, **solo caben dos opciones: o la educación especial es algo distinto a la AEE en tanto avala la segregación, en cuyo caso sería inconstitucional, o solo reafirma lo que ya estaba en la versión original del Decreto 12.686/2025, y entonces ninguna forma de segregación puede ser admitida.**

Además, el Decreto 12.773/2025 establece que los Estados, el Distrito Federal y los Municipios organizarán la modalidad especial en los términos del artículo 58 de la Ley 9.394/1996 (artículo 4º-A). Esta última norma prevé que la atención educativa se realizará en escuelas especiales cuando, en función de las condiciones específicas de los alumnos y alumnas, “no sea posible” su integración a las clases comunes de la enseñanza regular. **Resulta evidente que la LDB desconoce abiertamente la letra del artículo 24 de la CDPD y la Ley Brasileña de Inclusión. Lejos de resolver esa inconstitucionalidad sobreviniente promoviendo la modificación legislativa pertinente, el Poder Ejecutivo aprobó el Decreto 12.773/2025, que remite a ella.**

**Si la educación inclusiva solo “se prefiere”, deja de ser un derecho.** En otras palabras, si la escolarización en centros especiales es válida para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (o al menos de algunas de ellas), no hay un derecho universal a la educación inclusiva. **Habilitar que la educación especial sea solo la opción “preferida” ignora absolutamente la esencia de la educación inclusiva, que es justamente garantizar que todos los niños y niñas —sin excepción— concurren a las mismas escuelas.**

Es cierto que el Decreto 12.686/2025 refiere a la necesidad de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, y que el Decreto 12.773/2025 no alteró esas disposiciones. Pero si, acto seguido, remite a una norma que introduce la noción de “preferencialidad” de brindar educación especial en la red regular de enseñanza cuando ya estaba previsto que la AEE podría darse en otras instituciones a contraturno, **incurre en una incongruencia normativa. El enfoque de la integración no puede coexistir en las normas con el de la inclusión: optar por uno implica dejar atrás el otro.** La integración presupone que los y las estudiantes solo pueden permanecer en las escuelas regulares en tanto se adecúen a los requisitos normalizados que estas les imponen, mientras que la inclusión entiende que las personas con discapacidad son alumnas legítimas de esas instituciones y que por lo tanto no pueden ser excluidas de ellas en ningún caso. El hecho de que la escolaridad sea mixta, como es el caso de niños y niñas que van a

las dos escuelas, no cambia esa conclusión. Esa práctica no hace más que consolidar una segregación parcial y debilitar el sentido de pertenencia de los alumnos y alumnas con discapacidad, que no pueden cursar todos los espacios curriculares ni participar de todas las actividades propuestas por las escuelas generales por el simple hecho de que asisten parcialmente a las especiales.

**La lectura de estos dos artículos del Decreto 12.773/2025 plantea riesgos concretos para la educación inclusiva. Las normas deben ser claras: cuando admiten múltiples interpretaciones por parte de autoridades públicas o de agentes educativos (y algunas de ellas son contrarias al artículo 24) los derechos se ponen en riesgo y la inclusión se debilita. Introducir disposiciones ambiguas impacta negativamente en la posibilidad de transformar estructuralmente el sistema educativo brasileño y consolida un *status quo* ilegal que dificulta que las personas con discapacidad y sus familias exijan el cumplimiento de sus derechos. Para transformar una cultura capacitista, las normas deben ser contundentes. De lo contrario, ese capacitismo, al estar profundamente arraigado, siempre prevalecerá en la práctica.**

Por otro lado, observamos con preocupación que las normas impugnadas también pueden interpretarse en el sentido de avalar el financiamiento de instituciones de educación especial. La Ley 17.656/2013 del Estado de Paraná crea un Programa Estatal de Apoyo Permanente a las Entidades Mantenedoras de Escuelas que ofrecen Educación Básica en la modalidad de Educación Especial, destinado a los educandos con discapacidad y “trastornos globales del desarrollo”, que “tendrán acceso igualitario a los beneficios de los programas educativos en las mismas condiciones ofrecidas en la modalidad regular” (artículo 4). A su vez, esta última norma autoriza la designación de servidores públicos y la transferencia de fondos estatales a dichas entidades (artículo 5, I y II). El Decreto 12.773/2025, por su parte, dispone el apoyo técnico y financiero del Poder Público a instituciones privadas sin fines de lucro especializadas en actuación exclusiva en educación especial (artículo 3.X). **Esto no solo refuerza la consolidación de dos sistemas educativos paralelos, sino que da lugar a la desviación de recursos hacia la modalidad especial, lo que detrae fondos públicos que podrían ser destinados a fortalecer a las escuelas regulares. El Comité CDPD indicó que el camino es justamente el opuesto: que los Estados tienen la obligación de transferir los recursos de los entornos segregados a los inclusivos<sup>10</sup>.**

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, párr. 70.

La materia discutida en esta acción no presenta novedad. Al menos en dos oportunidades, el Supremo Tribunal Federal reconoció el derecho a la educación inclusiva como derecho fundamental, irrenunciable e indisponible.

A modo de ejemplo, el Ministro Dias Toffoli, en la ADI 6590, dejó en claro que la norma que prevé una opción entre la enseñanza regular y la escuela especial contradice el paradigma de la inclusión, por retirar claramente el énfasis de la matrícula en la enseñanza regular, pasando a presentar esta última como mera alternativa dentro del sistema de educación especial. De este modo, se consideró que el Decreto nro. 10.502/2020, que era la norma cuestionada en ese entonces, podía llegar a fundamentar políticas públicas que debilitaran el imperativo de la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en la red regular. En otro fallo (ADI 5357), el ilustre Ministro Edson Fachin, al analizar el deber de las escuelas privadas impuesto por la Ley Brasileña de Inclusión, afirmó que la enseñanza privada no debía impedir a los estudiantes de la construcción diaria de una sociedad inclusiva y acogedora, transformándose en un verdadero lugar de exclusión en contra del orden constitucional vigente, y concluyó que a la escuela no le era dado escoger, segregar o separar, sino que es su deber enseñar, incluir y convivir. **El Supremo Tribunal de Brasil fue, entonces, pionero en reconocer este derecho en América Latina, y ahora tiene la oportunidad de seguir siéndolo.**

**Para los Estados que han suscrito la Convención de Naciones Unidas, la educación inclusiva no es una elección pedagógica, sino una obligación jurídicamente vinculante.** El artículo 4 de este tratado establece que *“los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna...”* y que deben adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en ella y para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra este grupo. **El Estado brasileño tiene, entonces, el deber ineludible de avanzar hacia la elaboración de políticas que aseguren a todos los y las estudiantes una enseñanza de calidad en el sistema general, y el Poder Judicial debe impedir que desconozca esa obligación.**

### **C. La conexión de la educación inclusiva con la universalidad y la no discriminación en el ejercicio del derecho a la educación**

Al analizar el significado del derecho a la educación inclusiva no debemos olvidar lo siguiente: **garantizar un sistema educativo inclusivo no es otra cosa que asegurar a todas las**

**personas una educación de calidad en condiciones de igualdad y no discriminación.** Tal como afirma la OACNUDH, *“la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva”*<sup>11</sup>.

El derecho a la educación, como la totalidad de los derechos humanos, es universal, es decir, que debe ser asegurado a todas las personas sin distinción alguna de etnia, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, discapacidad o cualquier otra condición. La universalidad supone la no discriminación y la plena accesibilidad, lo cual solo se logra mediante la creación de sistemas educativos que valoren la diversidad.

Según el Estudio Temático sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación *“la educación inclusiva es fundamental para conseguir la universalidad del derecho a la educación, también para las personas con discapacidad. Solo los sistemas educativos inclusivos pueden ofrecer a la vez educación de calidad y desarrollo social a esas personas. La educación inclusiva implica algo más que trasladar a los estudiantes con discapacidad a las escuelas ordinarias: significa lograr que se sientan acogidos, respetados y valorados. La educación inclusiva se basa en valores que refuerzan la capacidad de toda persona para alcanzar sus objetivos y considera la diversidad como una oportunidad para aprender (...)”*<sup>12</sup>.

En esa misma línea, la Observación General nro. 4 establece que la educación inclusiva *“es indispensable para que todos los alumnos reciban una educación de gran calidad, incluidas las personas con discapacidad, y para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas”*<sup>13</sup>, que *“solo la educación inclusiva puede ofrecer educación de calidad y desarrollo social a las personas con discapacidad, y una garantía de universalidad y no discriminación en el derecho a la educación”*<sup>14</sup> y que *“los entornos de aprendizaje inclusivos son entornos accesibles en los que todas las personas se sienten seguras, apoyadas, estimuladas y pueden expresar sus opiniones, y donde se hace especial hincapié en que los alumnos participen en la creación de un ambiente positivo en la comunidad escolar (...) forjando relaciones positivas, amistades y aceptación”*<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio Temático sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 3.

<sup>12</sup> *Ibid.*, párr. 68.

<sup>13</sup> Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *op. cit.*, párr. 2.

<sup>14</sup> *Ídem.*

<sup>15</sup> *Ibid.*, párr. 12 (f).

La calidad educativa es con frecuencia medida en base a criterios cuantitativos y estandarizados que desconocen la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rol que la educación debe cumplir en la vida de todas las personas. No obstante, una educación de calidad es en verdad aquella que permite el desarrollo de habilidades de acuerdo a la individualidad, al potencial y a los intereses de cada persona, que estimula el crecimiento y fortalece la autoestima de todos los y las estudiantes, que asegura el respeto de los derechos humanos, que promueve los vínculos y las amistades entre todos los grupos de personas y que enseña a valorar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento. Tal como lo expresan la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención sobre los Derechos del Niño, la enseñanza debe estar orientada a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos y la diversidad humana. Afirma UNESCO que *“las variaciones humanas y las diferencias son naturalmente una parte ocurrente y valiosa de la sociedad y debe reflejarse en las escuelas”*<sup>16</sup>.

**Al garantizar universalidad, igualdad y calidad, la educación inclusiva permite la inclusión social de todas las personas y combate la discriminación.** El Estudio Temático sostiene con acierto que *“la educación inclusiva es importante desde el punto de vista social porque ofrece una plataforma sólida para combatir la estigmatización y la discriminación. Un entorno de enseñanza mixto que incluya a las personas con discapacidad permite que se valoren sus contribuciones y que se afronten y eliminen progresivamente los prejuicios y las ideas erróneas. La educación inclusiva también fomenta una educación de calidad para todos propiciando planes de estudios y estrategias de enseñanza más amplios que contribuyen al desarrollo general de las capacidades y las habilidades. Este vínculo entre la enseñanza y el desarrollo, cuando incluye a participantes diversos con un potencial distinto, introduce nuevas perspectivas para alcanzar los objetivos y la autoestima y empoderar a las personas para crear una sociedad basada en el respeto mutuo y los derechos”*<sup>17</sup>.

En similar sentido, dice el Manual para Parlamentarios elaborado por la ONU que *“el enfoque de la educación que propugna la Convención se basa en pruebas cada vez más convincentes indicativas de que la educación inclusiva no solamente ofrece el mejor ambiente docente, incluso para los niños con discapacidad intelectual, sino que contribuye también a derribar las barreras y hacer frente a los estereotipos. Este enfoque contribuye a crear una*

---

<sup>16</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education For All*, París, 2005, p. 16.

<sup>17</sup> Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *op. cit.*, párr. 8.

*sociedad que acepte sin dificultad y se sienta a gusto con la discapacidad, en vez de temerla. Cuando los niños con y sin discapacidad crecen juntos y aprenden, uno al lado del otro, en la misma escuela, desarrollan una mayor comprensión y respeto mutuos”<sup>18</sup>.*

#### **D. La evidencia en favor de la educación inclusiva**

Existe vasta literatura que evidencia que la educación inclusiva no es una utopía, sino un modelo educativo totalmente viable y, además, exitoso en construir un sistema educativo de mayor calidad.

Sobre la viabilidad, cabe mencionar que **el proceso de transformación de las escuelas especiales y las políticas de provisión de apoyos en el sistema general ya ocurrieron en varios sistemas educativos del mundo**. A continuación, mencionaremos algunos ejemplos que fueron estudiados por la RREI en una investigación publicada en 2023<sup>19</sup>.

**Italia** fue precursora en materia de educación inclusiva: en los años 70 inició un proceso de cierre de las escuelas especiales, que implicó transferir a los y las profesionales que trabajaban en ellas al sistema general para que asumieran el rol de docentes de apoyo. Según datos de 2018, del total de personas con “necesidades educativas especiales”<sup>20</sup> que hay en Italia, 99,12% asiste a la escuela común. Allí el sistema de apoyos se configura con dispositivos a diferentes niveles. Por un lado, las escuelas cuentan con diversos profesionales (docentes de apoyo, educadores/as, etc.) y equipos con tareas distintas (definir e implementar un plan anual que permita detectar y monitorear el grado de inclusión de la institución, planificar la trayectoria escolar de los alumnos y alumnas que lo requieran de forma particularizada, confeccionando, en caso de ser necesario, el Plan Educativo Individual, etc.). Por otro lado, trascendiendo el ámbito de las escuelas, existen diversos servicios que actúan a nivel provincial o regional, acompañando los procesos de inclusión y articulando intervenciones con los establecimientos educativos.

**Portugal**, por su parte, llevó adelante un proceso planificado de transformación de las escuelas especiales en centros de recursos para la inclusión, el cual se desarrolló entre 2006 y 2013. Según datos de 2018, del total de personas con “necesidades educativas especiales” que hay allí, el 84,47% asiste a la escuela ordinaria. El Ministerio de Educación introdujo cambios para flexibilizar el currículum y las metodologías con el fin de dar una respuesta más satisfactoria

---

<sup>18</sup> Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (NU-DAES), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Unión Interparlamentaria (UIP), *De la Exclusión a la Igualdad. Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad*, Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Ginebra, 2007, p. 90.

<sup>19</sup> Narodowski, M. (Dir.), Arias, M. E., Fernandez, C. y Sacks, C., *op. cit.*

<sup>20</sup> El entrecomillado es nuestro y se debe a que consideramos que la expresión “necesidades educativas especiales” no es acorde al modelo social de la discapacidad.

a todo el estudiantado, y avanzó en la implementación del abordaje multinivel, que recurre a medidas de apoyo de distinto tipo, intensidad y frecuencia. Allí cada escuela cuenta con equipos cuya función es detectar barreras en el contexto escolar, establecer apoyos y trabajar en forma colaborativa con los y las docentes de clase en la planificación de actividades, en la definición de estrategias y en la organización de la transición a la vida postescolar. Por fuera de los centros educativos, existen las llamadas “escuelas de referencia”, que son establecimientos regulares con mayor conocimiento, recursos y profesionales para la enseñanza de ciertas áreas específicas, y otros dispositivos que articulan acciones con las instituciones escolares para fortalecer sus capacidades.

Otro caso de relevancia es el de la provincia canadiense de **New Brunswick**. Para 1989, y a partir de una estrategia de fortalecimiento de las escuelas ordinarias que consistió en transferirles recursos humanos y presupuestarios desde las modalidades segregadas, se habían cerrado allí todas las escuelas especiales. Este proceso duró aproximadamente 3 años, y fue posible gracias a la inversión en capacitación docente, al aprovechamiento de las herramientas que los y las docentes ya poseían y a la creación de equipos de apoyo en las escuelas generales. Actualmente, el sistema de apoyos está compuesto por diferentes dispositivos, tanto a nivel distrital como de las instituciones educativas. A fin de promover trayectorias educativas inclusivas, se recurre al Diseño Universal para el Aprendizaje, a la enseñanza diferenciada, al enfoque multinivel y a la Respuesta a la Intervención.

El último caso seleccionado para esta investigación había sido justamente el de **Brasil**, y la reforma impulsada allí se destaca en el informe. Esperamos que pueda seguir siendo una referencia para todos los países de la región.

Cabe destacar también el proceso que actualmente está impulsando la provincia argentina de **La Pampa**, que está siendo ampliamente destacado a nivel internacional. Allí se realizaron modificaciones normativas para transformar el sistema educativo, las escuelas especiales se convirtieron en escuelas de apoyo a la inclusión y se invirtió en la ampliación de cargos, en la formación docente inicial y continua (tanto de docentes como de directivos) y en transporte. Todo ello se realizó con la participación de los distintos sujetos involucrados (docentes, familias, sindicato, etc.), lo que se aseguró mediante la organización de mesas de diálogo.

**Pero no solo existe sobrada evidencia de la viabilidad de implementar un sistema educativo inclusivo, sino también de sus beneficios, que alcanzan no solo a las personas con discapacidad sino a toda la comunidad educativa.**

Por mencionar algunos, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (EASNIE) lanzó en 2019 el informe “Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social”<sup>21</sup>, en el que revisa alrededor de 200 estudios y artículos en los que se aborda el vínculo entre el tipo de educación que han recibido las personas con discapacidad y su inclusión social, examinando el impacto de la educación inclusiva en los ámbitos de la educación misma, el empleo y la vida en comunidad. Esta investigación concluye en que **las personas con discapacidad que han sido incluidas en el sistema educativo regular tienen más posibilidades de obtener mejores resultados académicos y sociales, de acceder a la educación superior y a empleos no segregados, de lograr la independencia económica, de crear amistades y redes sociales y de alcanzar una vida autónoma que aquellas que han sido escolarizadas en centros segregados.**

Olimpiadas Especiales, por su parte, publicó a fines de 2024 un reporte<sup>22</sup> en el que documentó que **los niños y niñas que estudian en entornos inclusivos tienen mejores resultados de aprendizaje académico y que la educación inclusiva incrementa la tasa de graduación y los logros educativos, lo que conduce a mejores empleos y salarios en la vida adulta. Puntualiza también que este enfoque mejora el aprendizaje socioemocional mediante la creación de entornos que son más receptivos de las necesidades de todos los alumnos y alumnas.** Así, mejora las interacciones con los pares y el sentido de pertenencia al tiempo que reduce el *bullying* y el aislamiento social. Además, el estudio se introduce en una dimensión económica y explora cómo **la educación inclusiva produce mayores ganancias para estudiantes con y sin discapacidad, para sus familias y apoyos, para los gobiernos y para la sociedad en general.**

La UNESCO también ha sido contundente en relación con los beneficios de la inclusión. En efecto, en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020<sup>23</sup>, afirmó que reunir a personas con y sin discapacidad, tanto en la escuela como en la comunidad, es una intervención esencial para aumentar la aceptación y la empatía. Allí cita un experimento aleatorio controlado que examinó de qué manera recibir apoyo de los compañeros —en lugar de apoyo

---

<sup>21</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. (S. Symeonidou, ed.), Odense, Denmark, 2018, disponible en: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20%E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf)

<sup>22</sup> Banks, L. M., Sretenov, D., y Rotenberg, S., *The economic argument for inclusion in education: A review of the literature* (Policy brief 113), Special Olympics Global Center for Inclusion in Education, 2024, disponible en: <https://www.specialolympics.org/what-we-do/youth-and-schools/global-center-for-inclusion-in-education/research>.

<sup>23</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020, *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, 2020, disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.

paraprofesional por parte de un adulto— incidía en los resultados académicos y sociales de los alumnos con discapacidad en aulas inclusivas en comparación con aquellos que recibieron apoyo solo de personas adultas, mostrando que la ayuda de los compañeros fomentó la interrelación y mejoró el desempeño académico y la participación social, además de crear lazos de amistad que se mantuvieron después de finalizada la intervención.

A su vez, un estudio titulado “A Summary of the Evidence on Inclusive Education”<sup>24</sup>, publicado en 2016 por el Instituto Alana y Abt Associates, bajo el liderazgo del profesor Thomas Hehir de la Universidad de Harvard, realizó una revisión sistemática de 280 artículos sobre el tema publicados en 25 países. En él se constató que los y las estudiantes con discapacidad en aulas inclusivas presentaron mejoras significativas en lectura y matemáticas y tasas más altas de asistencia escolar y de finalización de la enseñanza media, en comparación con aquellos en entornos segregados.

**Los fundamentos jurídicos, científicos y éticos están, entonces, dados. No hay razón para no avanzar en la construcción de sistemas educativos inclusivos.**

## **E. Conclusión**

Para concluir, enfatizamos en que toda modificación de la política educativa debe indefectiblemente respetar el artículo 24 de la CDPD y el principio de no regresividad, y realizarse con miras a la profundización y mejora de la educación en el sistema educativo regular en todos sus niveles. Esta es la única forma de crear una sociedad democrática y plural, que se guíe por la búsqueda de la igualdad y la valoración de las diferencias.

En los presentes autos, **el Tribunal Supremo tiene el deber de actuar como garante de la supremacía constitucional y de la observancia de los instrumentos internacionales de derechos humanos. Simultáneamente, tiene la oportunidad histórica de dictar un pronunciamiento que permita avanzar en la construcción de una institucionalidad respetuosa de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. No caben dudas de que, en esta decisión, se juega el tipo de sociedad que se quiere construir y el rol de Brasil como “faro” de la educación inclusiva en la región latinoamericana.**

## **IV. PETITORIO**

Por lo expuesto, la RREI solicita:

---

<sup>24</sup> Hehir, Thomas, Grindall, Todd, Freeman, Brian, Lamoreau, Renée, Borquaye, Yolanda y Burke, Samantha, A summary of the evidence on inclusive education, Instituto Alana y Abt Associates, 2016.

- a. Ser admitida como *amicus curiae* en la presente ADI.
- b. La posterior presentación de memoriales a este Exmo. Relator y a los demás Ministros de la Corte, o bien la exposición oral en la sesión de juicio y la participación en audiencias.
- c. La consideración de nuestros argumentos al momento de decidir el modo en el que se resuelve la causa.