REVISTA EXITUS
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

10.24065/re.v16i1.3156
ARTIGO

LA ESCUELA EN DISPUTA: entre puentes y brechas en las políticas educativas trans de Brasil y España

Entre el reconocimiento formal y la transformación de las prácticas educativas

A ESCOLA EM DISPUTA: entre pontes e brechas nas políticas educacionais trans no Brasil e na Espanha

Entre o reconhecimento formal e a transformação das práticas educativas

THE SCHOOL IN DISPUTE: Between Bridges and Cracks in Trans Educational Policies in Brazil and Spain

Between Formal Recognition and the Transformation of Educational Practices

Thomas Cardoso Bastos Santos [1] 0000-0003-1577-4271
Begoña Sánchez Torrejón [2] 0000-0002-1242-4172
Alfrancio Ferreira Dias [3] 0000-0002-5562-0085

[1] Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão, Sergipe, Brasil, CEP: 49107-230, e-mail: thm.ceduc@gmail.com
[2] Universidad de Cádiz – Cádiz, España, CEP: 11510, e-mail: begonia.sanchez@uca.es
[3] Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão, Sergipe, Brasil, CEP: 49107-230, e-mail: diasalfrancio@academico.ufs.br

RESUMEN

Este artículo analiza las políticas educativas dirigidas a las personas trans* en Brasil y en España a partir de la memoria de Alan, comprendida como vestigio y denuncia, y abre una reflexión sobre el papel de la escuela en la producción de violencias o en la garantía del derecho a la vida. El estudio articula análisis documental y bibliográfico para comprender cómo las cuotas de acceso a la educación superior brasileña y las disposiciones educativas de la Ley 4/2023 en España han configurado las respuestas educativas dirigidas a las personas trans, considerando el reconocimiento del nombre social como antecedente en el contexto brasileño. Se argumenta que, aunque tales políticas representan avances importantes, están atravesadas por disputas políticas, sociales y epistemológicas. Se evidencia la persistencia de una distancia entre el reconocimiento formal y la transformación efectiva de las prácticas educativas, destacando la escuela como un espacio de vigilancia de género y reproducción de normas cisheteronormativas. En respuesta a estos límites, el texto propone el desplazamiento del debate hacia el campo de las pedagogías transgresoras, con énfasis en las contribuciones de las pedagogías queer, feministas descoloniales y crip, como estrategias para tensionar los fundamentos de la educación. Se concluye que pensar políticas educativas para personas trans implica no solo garantizar acceso y permanencia,

sino también disputar sentidos y prácticas, produciendo condiciones para la construcción de una educación verdaderamente comprometida con la democracia.
Palabras clave: Personas trans*; Políticas educativas; Educación; Pedagogías transgresoras; Educación democrática.

RESUMO

Este artigo analisa as políticas educacionais voltadas às pessoas trans* no Brasil e na Espanha a partir da memória de Alan, compreendida como vestígio e denúncia, e abre uma reflexão sobre o papel da escola na produção de violências ou na garantia do direito à vida. O estudo articula análise documental e bibliográfica para compreender como as cotas de acesso ao ensino superior brasileiro e as disposições educacionais da Lei 4/2023 na Espanha têm configurado as respostas educacionais dirigidas às pessoas trans, considerando o reconhecimento do nome social como antecedente no contexto brasileiro. Argumenta-se que, embora tais políticas representem avanços importantes, são atravessadas por disputas políticas, sociais e epistemológicas. Evidencia-se a persistência de uma distância entre o reconhecimento formal e a transformação efetiva das práticas educativas, destacando a escola como um espaço de vigilância de gênero e reprodução de normas cisheteronormativas. Em resposta a esses limites, o texto propõe o deslocamento do debate para o campo das pedagogias transgressoras, com ênfase nas contribuições das pedagogias queer, feministas descoloniais e crip, como estratégias para tensionar os fundamentos da educação. Conclui-se que pensar políticas educacionais para pessoas trans implica não apenas garantir acesso e permanência, mas também disputar sentidos e práticas, produzindo condições para a construção de uma educação verdadeiramente comprometida com a democracia.
Palavras-chave: Pessoas trans*; Políticas educacionais; Educação; Pedagogias transgressoras; Educação democrática.

ABSTRACT

This article examines educational policies addressing trans* people in Brazil and Spain through the memory of Alan, understood as a trace and a denunciation, and opens a reflection on the role of schools in either producing violence or ensuring the right to life. The study combines documentary and bibliographical analysis to understand how access quotas in Brazilian higher education and the educational provisions of Spain's Law 4/2023 have shaped educational responses to trans people, considering the recognition of social names as a precedent in the Brazilian context. It argues that, although these policies represent important advances, they remain permeated by political, social, and epistemological disputes. The analysis highlights the persistence of a gap between formal recognition and the effective transformation of educational practices, emphasizing the school as a space of gender surveillance and the reproduction of cisheteronormative norms. In response to these limitations, the article shifts the debate toward the field of transgressive pedagogies, emphasizing the contributions of queer, decolonial feminist, and crip pedagogies as strategies for challenging the foundations of education. It concludes that considering educational policies for trans people involves not only guaranteeing access and continued participation in education, but also contesting meanings and practices in order to create the conditions for an education that is genuinely committed to democracy.
Keywords: Trans* people; Educational policies; Education; Transgressive pedagogies; Democratic educativo

INTRODUCCIÓN

Los titulares periodísticos de diciembre de 2015 muestran mucho más que una noticia: "Acosaron a Alan desde los 14 años, su suicidio es un crimen social" (El Mundo, 2015), "Alan, un menor transexual de Barcelona que logró cambiar su DNI[1], se suicida por acoso" (20minutos, 2015), "Un menor transexual de 17 años se suicida por el acoso escolar en

[1] La sigla DNI corresponde al Documento Nacional de Identidad español.

Barcelona" (LaSexta, 2015), "Lo de Alan no es un suicidio, es un asesinato social" (El Periódico, 2015).

¿Qué hay de nuevo en el ~~suicidio~~[2] de una persona trans*?

Nada parece sorprender ante la recurrencia de las ~~violencias~~ marcadas por la ~~transfobia~~. ¿Qué hay de nuevo? ¿Sabes quién era? ¿Cuántos años tenía? ¿Cuáles fueron los motivos que lo llevaron a ello?

Sin embargo, cada ~~suicidio~~ no es simplemente "uno más", sino la interrupción de una vida que podría haber sido. Lo "nuevo" no reside en la repetición del acontecimiento, sino en la urgencia que convoca: interrumpir un ciclo que insiste en normalizar la ~~exclusión~~, el ~~acoso~~ y el ~~dolor~~ como destinos inevitables para las personas trans*. ¿Qué hay de nuevo (otra vez) por hacer?

Aquí nos gustaría conducir el pensamiento hacia la idea de que estamos hablando (otra vez) de un CIStema [3]que estructura la vida/la muerte de Alan y de todas las personas. No se trata únicamente de un episodio individual, sino de un engranaje social, cultural, colonial e institucional que transforma la diferencia en ~~amenaza~~, que ~~expulsa~~ del espacio escolar y que reduce la vida trans* a un estado constante de ~~vulnerabilidad.~~

Pero hay algo nuevo (de nuevo): la capacidad de re_inventarse, la lucha por los caminos de las grietas, donde las memorias tienen la capacidad de dejar vestigios (Sharpe, 2023). Y en todo lo que ello significa, más allá de la comprensión de los CIStemas de ~~violencia~~, existe también la capacidad de vida en el vestigio, de la vida después de la muerte (Sharpe, 2023). Cuerpos/corpas ~~violentados/patologizados~~ que, en sus vestigios, descubren, en las monstruosidades (Preciado, 2022), la capacidad de vivir. Diez años después, la pregunta ya no es únicamente por el fin de la vida de Alan, sino por lo que hacemos hoy con sus vestigios.

Pero, al fin y al cabo, ¿logró Alan que las comunidades escolares y las universidades replantearan sus políticas educativas? ¿Sus vestigios impulsaron la construcción de leyes o

[2] El uso de palabras tachadas sigue una estrategia, inspirada en Thomas Santos (2023), de (a)rriesgar con la norma, rompiendo (o intentando romper) su linealidad para evidenciar cómo los CIStemas hegemónicos estructuran violencias contra las personas trans*. El tachado se aplica a las palabras seleccionadas, sin extenderse a los artículos, las preposiciones ni las llamadas de nota que las acompañan.

[3] Se trata de una alteración gráfica de la palabra "sistema". Hace referencia a los sistemas de opresión que imponen el género asociado al sexo asignado al nacer **y** dialoga con el análisis de la cisgeneridad **como** normatividad desarrollado po**r** Viviane Vergueiro (2015). Se trata, por tanto, de una estrategia crítica de escritura que busca evidenciar cómo la normatividad cis se naturaliza en los discursos y en las prácticas sociales, organizando violencias y desigualdades contra las personas trans*.

prácticas pedagógicas que garantizaran derechos a adolescentes trans? ¿Qué ha cambiado en los últimos diez años?

Y, en el intento de establecer/pensar fugas, nuestro objetivo es comprender de qué manera las políticas educativas dirigidas a las personas trans* fueron pensadas, implementadas (o no) a lo largo de la última década, prestando especial atención a las diferencias y aproximaciones entre los contextos de España y Brasil. No se trata únicamente de comprender los avances legislativos; aquí queremos re_memorar los vestigios/archivos de Alan, buscando re_pensar las fronteras entre memoria, lucha y política, preguntándonos si y cómo la educación ha sido capaz de transformar sus vestigios en posibilidades de vida.

Para ello, adoptamos un enfoque cualitativo, de naturaleza analítico-interpretativa, sustentado en los estudios de género, sexualidades y políticas educativas, en diálogo con perspectivas posestructuralistas. El recorrido metodológico entrelaza el análisis documental y bibliográfico. La memoria de Alan moviliza las preguntas que orientan este recorrido e interpela la responsabilidad de las instituciones educativas en la garantía del derecho a la vida.

En Brasil, tomamos como punto de partida el mapeo de las políticas de cuotas para personas trans realizado por la Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). A partir de las universidades identificadas en este mapeo, organizadas por regiones del país, realizamos búsquedas en sus sitios web oficiales, consultando resoluciones, notas y documentos institucionales. La selección de estas fuentes se concentró en las políticas de cuotas de acceso, y la lectura buscó identificar los grupos contemplados y los mecanismos de ingreso establecidos por las instituciones.

En España, realizamos una lectura directa de la Ley 4/2023, prestando atención a las disposiciones relacionadas con el acceso a la educación y a su articulación con el conjunto de derechos contemplados por la legislación. Consideramos su alcance para discutir los avances en el reconocimiento de las personas trans* y las medidas previstas para el ámbito educativo.

El análisis puso en diálogo los mecanismos de acceso identificados en los documentos brasileños y las disposiciones educativas de la legislación española, considerando sus diferentes escalas y alcances. En Brasil, el recorrido se concentra en las políticas institucionales de las universidades públicas; en España, tiene como referencia principal una legislación estatal que contempla diferentes dimensiones de la vida de las personas trans*.

Este recorrido se articuló con la bibliografía y con los informes y documentos utilizados en el artículo para discutir las condiciones de permanencia, las violencias

educativas y la distancia entre el reconocimiento formal de los derechos y la transformación de las prácticas institucionales.

La investigación asume, así, un carácter comparativo al poner en diálogo los contextos brasileño y español, con el propósito de comprender cómo diferentes configuraciones históricas, territoriales e institucionales producen respuestas a las demandas de reconocimiento de los derechos de las personas trans*.

¿POR QUÉ INSISTIMOS EN HABLAR DE ALAN?

Otro día en la vida de un adolescente: despertarse con sueño, tomar el desayuno a toda prisa, quejarse del horario y, aun así, ir a la escuela. Llegar y encontrarse con los amigos, reírse de cualquier tontería, jugar, escuchar a los profesores, pasar un rato en el pasillo conversando como si el mundo entero cupiera en aquella conversación. A la hora del recreo, jugar al fútbol en la cancha, correr, competir por ver quién marca el próximo gol.

La adolescencia tiene esos movimientos de vida, llenos de la intensidad de lo que se vive y de lo que aún está por venir. Primeras elecciones, descubrimientos, sueños, gestos, intensidad, imaginar, querer, gustar, amistades, experimentación, transformación, explorar, posibilidades, pasión, deseo, incertidumbre, ESPERANZA y FUTURO; todo lo que se dibuja en esta etapa de la vida parece alimentarse de estas dos últimas palabras.

¿Pero qué ocurre si, en esa cotidianidad que, aunque entendemos que sería la ideal para todas las personas, sabemos que no lo es, algo se rompe? ¿Y si, entre las risas y las carreras en la cancha, la mirada de compañeros o profesores deja de ser simplemente distraída y pasa a ser persecutoria? ¿Y si los pasillos, en lugar de ser un espacio para la buena conversación, se convierten en escenario de insultos y burlas?

La profesora, escritora e investigadora de Estudios Negros en Humanidades, Christina Sharpe, en su obra *En el vestigio. Negridad y existencia*, aporta importantes contribuciones para pensar la importancia de hablar de Alan. En sus estudios, la profesora Christina Sharpe (2023) nos enseña qué significa vivir en el vestigio a partir de sus propias experiencias y de las experiencias de otras personas negras. La autora evidencia cómo el ~~racismo~~ continúa produciendo desastres incluso frente al supuesto fin de la ~~esclavitud~~. El vestigio es un pasado que no ha pasado, que reaparece para irrumpir en el presente (Sharpe, 2023, p. 25).

Defiende a quien murió.

Inspirada en los poemas de M. NourbeSe Philip, en *Zong!*, y en la destrucción de los archivos para contar una historia que no puede ser contada, Sharpe (2023) nos enseña sobre los significados de defender a quienes ya murieron:

> ¿Qué significa defender a quien murió? ¿Cuidar de las personas Negras muertas o al borde de la muerte; velar por las personas Negras, por el pueblo negro, que vivimos constantemente empujadas hacia nuestra muerte? Significa trabajo. Es trabajo: un trabajo emocional, físico e intelectual arduo que exige una atención vigilante a las necesidades de quien está muriendo, para facilitar su camino, y también a las necesidades de quien vive (Sharpe, 2023, p. 27, traducción propia).

Antes de continuar, es necesario señalar que los estudios sobre los vestigios de la profesora Christina Sharpe (2023) dialogan fundamentalmente con las experiencias de las personas negras. Los atravesamientos que traemos aquí se refieren a un adolescente trans* blanco español. Es importante subrayar dos cuestiones en este sentido. En primer lugar, no se trata de intentar equiparar o comparar ~~violencias~~; entendemos que diferentes ~~violencias~~ se manifiestan de distintas maneras sobre diferentes cuerpos/corpas, en sus contextos e historicidades.

En segundo lugar, al traer a Sharpe (2023) a esta conversación, buscamos comprender que los diálogos son posibles entre la persecución y la vigilancia que estructuran las vidas negras y las persecuciones y vigilancias vividas por los cuerpos trans*, que también están atravesados por el ~~racismo~~ (Santana, 2019). No desde un lugar de equivalencia, sino como un encuentro que nos permite una aproximación analítica para comprender cómo algunos cuerpos negros, trans*, pobres, indígenas y con discapacidad permanecen bajo regímenes de ~~muerte~~, bajo la constante producción de ~~vulnerabilidad~~ y de ~~precariedad~~ de la vida.

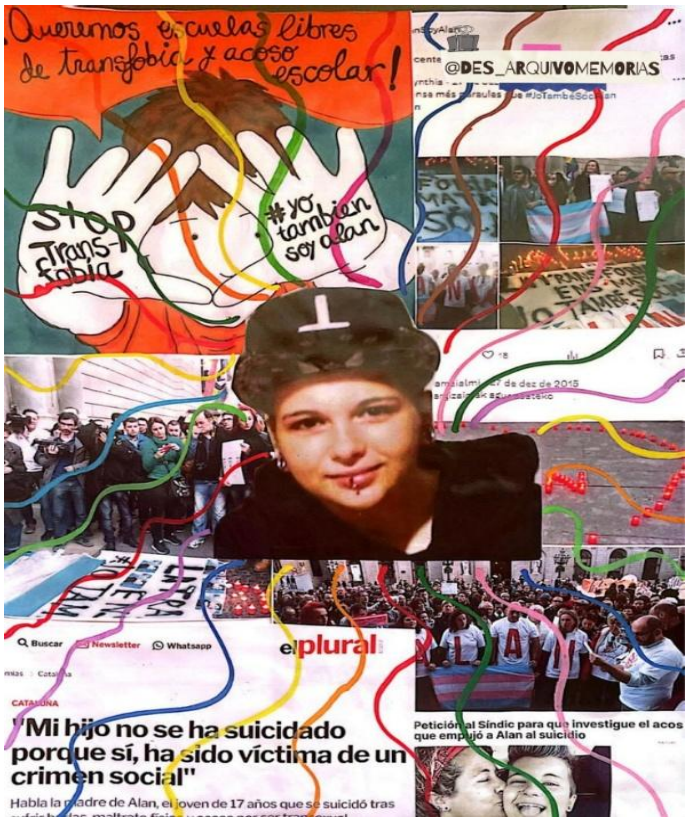
Así, al promover este encuentro entre Sharpe (2023) y Alan, a través de las lentes de Sharpe (2023), no estamos borrando las especificidades del ~~racismo~~ o de la ~~transfobia~~, sino intentando comprender la manera en que ambos operan y sus tecnologías sociales de control, produciendo vestigios que insisten en reaparecer e interpelar el presente.

Es necesario defender a Alan.

Alan necesita seguir vivo[4].

[4] La imagen constituye un des_archivo sobre Alan, conforme a la noción propuesta por Thomas Cardoso Bastos Santos (2025): un gesto político_ético_poético que des_organiza los archivos cishegemónicos y entrelaza fragmentos personales, digitales y periodísticos como una forma de re_inscribir memorias disidentes.

Figura 1 – Des_archivo de Alan



Fuente: Thomas Cardoso (2025)

¿Por qué necesitamos cuidar la memoria de Alan? Han pasado diez años desde su partida; fueron años soportando ~~insultos~~, diversas ~~violencias~~, intentando sobrevivir a los CIStemas, incluidos los CIStemas educativos. Cuidar la memoria de Alan es un gesto de responsabilidad colectiva frente al olvido. No podemos olvidar. Necesitamos mirar el vestigio de Alan, que no constituye un acontecimiento aislado, sino uno (de los muchos) vestigios de cómo las instituciones aquí pensaremos particularmente en la institución escolar siguen fracasando a la hora de garantizar el derecho a existir de las personas trans*. Cuidar su memoria es cuidar las preguntas que su ausencia dejó abiertas: ¿qué hizo la escuela?, ¿qué dejó de hacer?, ¿qué continúa repitiendo cuando insiste en no hablar de Alan?

Lo que los vestigios de Alan nos muestran es que la ~~exclusión~~ explícita no fue suficiente; entonces, ¿qué sería suficiente para que las comunidades escolares, académicas y educativas miraran las constantes negaciones de los derechos de las personas trans*? El nombre ~~no~~ respetado, el baño ~~negado~~, el ~~silenciamiento~~, la identidad ~~negada~~, el cuerpo ~~vigilado~~.

Silencio. Las escuelas guardaron silencio frente a las ~~violencias~~, frente a las señales, frente al ~~dolor~~ de Alan. Ese silencio hace un ruido enorme. Resuena por los pasillos, las aulas, los currículos y las políticas que continúan fingiendo neutralidad. El silencio también es una respuesta.

> Los compañeros de Alan le exigían que se levantara la camiseta para demostrar que no tenía pecho. Lo insultaban, llamándolo lesbiana o negándose a llamarlo Alan. No hubo un accidente, sino planificación y consenso social para castigar al disidente. No hubo una excepción, sino regularidad en la tarea llevada a cabo por las instituciones y por quienes las habitan para señalar a quien pone en cuestión su epistemología. (Preciado, 2020, pp. 196-197)

El silencio que no protegió a Alan representa también muchos otros silencios.

¿Y el nombre que no es respetado en los documentos escolares? ¿Y en las listas de asistencia?

¿Y el baño que no se puede utilizar?

¿Y el cuerpo que se convierte en objeto de risas?

El silencio de la estructura es también el silencio de las instituciones y viceversa. Esa cadena cistemática escucha y ve perfectamente las demandas de la población trans*. Sin embargo, incluso frente al silencio del CIStema, es posible escuchar un llamado a otra educación, a una educación que asuma su responsabilidad y que no permanezca en silencio. Cuidar de ese llamado es también cuidar de Alan, como una provocación ética, política y epistémica.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LAS PERSONAS TRANS* EN BRASIL

En las últimas décadas, los avances en las agendas de los derechos feministas y de la diversidad sexual han estado acompañados de intensas reacciones que tensionan sus posibilidades de implementación. No se trata de disputas restringidas al ámbito moral o privado, sino de confrontaciones políticas más amplias, atravesadas por intereses institucionales, económicos y transnacionales (Rohden, 2024), que operan directamente en el intento de regular lo que puede o no ser dicho, enseñado y reconocido.

En este escenario, los debates en torno a los derechos sexuales y reproductivos, así como a la producción de conocimiento sobre género y sexualidad, pasan a ser objeto de

ofensivas que buscan producir miedo, control y deslegitimación, afectando directamente a los CIStemas educativos (Rovai, 2023).

Es en este terreno de disputas donde se constituye la escuela. Lejos de ser un espacio neutro o ajeno a estas tensiones, se presenta como uno de los lugares donde estos conflictos se materializan. Tanto en Brasil como en España, lo que se observa no es la ausencia de discusiones sobre género y sexualidad, sino formas específicas de su presencia: fragmentadas, desplazadas o atravesadas por silenciamientos.

En el contexto brasileño, este movimiento se intensifica con el avance de los discursos antigénero, que tensionan los currículos, las políticas y las prácticas educativas (Giovannetti et al., 2023; Souza et al., 2024). En España, las discusiones sobre educación inclusiva y educación sexual señalan desafíos relacionados con la implementación de las políticas y la formación docente. El estudio de Camacho-Vallejo et al. (2025) aborda las normativas generales de educación inclusiva en tres comunidades autónomas, mientras que Bisbal Delgado (2022) discute las limitaciones de la educación sexual. Estas contribuciones permiten contextualizar el debate, sin tomarlas como investigaciones específicas sobre las experiencias del alumnado trans.*

Así, más que una ausencia, se trata de comprender cómo estas cuestiones son reguladas, negociadas y, muchas veces, silenciadas, produciendo efectos concretos en las experiencias educativas (Xavier; Vianna, 2023).

En Brasil, los estudios recientes sobre políticas educativas dirigidas a las personas trans* han consolidado un campo de reflexión cada vez más efervescente, que desplaza el foco de la mera denuncia de las ausencias para analizar también los procesos concretos de acceso, permanencia y disputa institucional, además de proponer pedagogías que permitan pensar otros caminos posibles para la educación.

En esta efervescencia, las contribuciones de investigadoras e investigadores como Brume Dezembro Iazzetti (2020, 2023, 2024), Dayanna Louise Leandro dos Santos (2019), Bruno Latini Pfeil (2023), Murillo Medeiros (2023), Cello Latini Pfeil (2023), Sara York (2020), Marina Reidel (2013), Maria Clara Araújo dos Passos (2020, 2021), Cláudia Vianna (2021, 2022) y Thaís Pimentel de Oliveira Xavier (2020) han sido fundamentales para comprender cómo la escuela, la universidad y otros espacios educativos se organizan frente a las existencias trans* y a las demandas por políticas educativas más democráticas.

Más que reiterar el lenguaje del silencio, estas producciones anuncian otras formas mediante las cuales la población trans* tensiona la educación brasileña.

En este escenario, diferentes estudios señalan que las políticas educativas dirigidas a las personas trans* avanzan de manera fragmentada y desigual, marcadas por disputas políticas e institucionales tensionadas por movimientos sociales y movimientos epistemológicos (Iazzetti, 2020; Iazzetti et al., 2023).

El reconocimiento del nombre social aparece como uno de los principales hitos en este proceso (Iazzetti, 2024), no solo como una medida administrativa, sino como una estrategia para enfrentar las violencias cotidianas producidas por la exposición del nombre civil. Aun así, es importante considerar que, hasta 2018, la modificación del nombre y del género dependía de procesos judiciales, frecuentemente atravesados por exigencias patologizantes, lo que limitaba el acceso a este derecho para gran parte de la población trans* (Iazzetti, 2024).

Según la reconstrucción presentada por Iazzetti (2024, p. 8), las iniciativas de reconocimiento del nombre social en el ámbito educativo se desarrollaron a partir de 2008, con antecedentes en el Sistema Único de Saúde (SUS) en 2009. En el ámbito federal de la educación, la Portaria del Ministério da Educação (MEC) nº 1.612, de 18 de noviembre de 2011, aseguró el tratamiento por el nombre social en el Ministerio. Esta medida administrativa constituye un antecedente que debe distinguirse de las normas posteriores específicas para los registros escolares de la educación básica (Brasil, 2011).

En Brasil, las políticas más recientes, como las acciones afirmativas, emergen como un eje central de las políticas educativas dirigidas a la población trans*. El Observatório Cotas Trans, coordinado por la Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), reúne información sobre universidades públicas que adoptan iniciativas de reserva de plazas. El mapeo constituye un punto de partida para identificar las instituciones y localizar sus documentos, cuya lectura permite distinguir los grupos contemplados, las modalidades de ingreso y los niveles educativos alcanzados por cada política (ANTRA, 2025).

Estas políticas adoptan diversos formatos plazas adicionales, porcentajes específicos por carrera y convocatorias propias y se articulan con las cuotas raciales, sociales y para personas con discapacidad, reafirmando que el acceso a la universidad no puede pensarse sin considerar las intersecciones.

No es posible hablar de políticas afirmativas para personas trans sino desde una perspectiva interseccional, ya que las vivencias y experiencias de las personas trans* están atravesadas por desigualdades de raza, etnia, clase, territorialidad, discapacidad, entre otros marcadores, que producen condiciones diferenciadas de acceso y permanencia en la educación. En este sentido, las políticas deben reconocer cómo las distintas formas de

opresión se combinan y producen barreras específicas para el ejercicio del derecho a la educación.

La página del Observatório Cotas Trans consultada el 1 de octubre de 2026 registra 39 universidades públicas, entre federales y estatales, distribuidas entre las regiones Norte (5), Nordeste (13), Centro-Oeste (3), Sudeste (14) y Sur (4). La página informa como última actualización el 29 de noviembre de 2025 (ANTRA, 2025).

Este total corresponde al mapeo publicado por la asociación y no equivale a un número de políticas de grado íntegramente confirmado mediante la lectura de todas las normas en esta investigación. La distribución regional permite visualizar las iniciativas registradas, mientras que los documentos institucionales permiten precisar sus diferentes alcances.

En la región Norte el mapeo identifica cinco instituciones: la Universidade Federal de Rondônia (UNIR), la Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), la Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), la Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) y la Universidade do Estado do Amapá (UEAP) (ANTRA, 2025).

La inclusión de estas instituciones en el mapeo no permite atribuirles una misma modalidad de reserva. En la Unifesspa, la Resolución nº 534/2021 establece acciones afirmativas en los cursos de posgrado y reserva al menos el 20 % de las plazas para el conjunto de los grupos contemplados, entre los cuales están las personas trans. Este porcentaje no se destina exclusivamente a ellas ni constituye una reserva de plazas de grado* (Unifesspa, 2021, arts. 1 y 2).

En la UFRA, la Resolución nº 907, de 20 de diciembre de 2024, regula la reserva de plazas para personas trans en los cursos de grado y contempla su permanencia en el ámbito académico y universitario (UFRA, 2024). Por su parte, la Universidade Federal do Pará (UFPA), aunque no figura entre las cinco instituciones de esta región en la versión consultada del mapeo, aprobó en febrero de 2026 una política de ingreso mediante plazas adicionales en los estudios de grado (UFPA, 2026).

Estos casos muestran la necesidad de distinguir los niveles educativos y los mecanismos de ingreso, así como la aprobación de una norma y la realización de los procesos selectivos. La presencia de una institución en el mapeo no reemplaza el examen de esas condiciones.

Siguiendo el mapeo de la ANTRA, la región Nordeste reúne un conjunto significativo de universidades con iniciativas de acciones afirmativas para personas trans*, aunque no

constituye la región con el mayor número de instituciones en la versión consultada. Entre ellas se encuentran la Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), la Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), la Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), la Universidade Federal da Bahia (UFBA), la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) y la Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

El mapeo también incluye a la Universidade Federal de Alagoas (UFAL), la Universidade Federal de Sergipe (UFS), la Universidade Federal do Ceará (UFC), la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) y la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (ANTRA, 2025).

Además de la ampliación numérica, también se observa una diversificación conceptual y política de estas iniciativas. En la UFOB, la Resolución CEAA/CONSUNI nº 019/2022 contempla, entre otros grupos, a las personas disidentes de género y sexualidad. Esta formulación amplia debe leerse junto con los dispositivos específicos de ingreso. La Resolución CONSUNI nº 025/2024 modificó el artículo 33 y estableció la reserva de una plaza por curso de grado para personas trans transexuales, transgéneros y travestis (UFOB, 2022; 2024).

Así, la amplitud de la categoría general no implica, por sí sola, una falta de distinción entre identidad de género y orientación sexual en los mecanismos de acceso. La lectura conjunta de los dispositivos permite reconocer la especificidad de la reserva para personas trans*.

En la UFRB se observa un movimiento de expansión gradual, con acciones afirmativas en los estudios de posgrado desde 2018. La Resolución CONAC nº 033/2018, que sustituyó a la nº 017/2018, contempla a personas trans entre los grupos alcanzados por las políticas de acceso y permanencia en los cursos de posgrado (UFRB, 2018).

En los estudios de grado, la Resolución CONSUNI nº 032/2024 instituye el Processo Seletivo para Promoção da Diversidade e Inclusão na Graduação (ProceD). La norma prevé una plaza suplementaria por categoría personas indígenas aldeadas, residentes de comunidades remanentes de quilombos y personas trans en cada curso y turno ofertado mediante el Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Estas plazas se crean específicamente para los grupos contemplados y no se acumulan cuando quedan sin ocupar (UFRB, 2024, arts. 1, 2 y 5).

Por su parte, la UFSB se destaca como una experiencia pionera al prever, mediante la Resolución nº 07/2017, plazas supranumerarias para personas trans en los cursos de grado de segundo ciclo. Esta norma fue posteriormente derogada por la Resolución nº 10/2018, por lo que la trayectoria de la política debe comprenderse considerando su sucesión normativa (UFSB, 2017; 2018).

Otras iniciativas refuerzan esta diversidad de estrategias. La UFDPar articula el acceso y la permanencia en su Política de Acciones Afirmativas, instituida por la Resolución CONSUNI nº 94/2024. El artículo 13 destina el 50 % de las cuotas de becas ofrecidas en convocatorias internas de grado y posgrado, financiadas con recursos propios de la universidad, a estudiantes procedentes de escuelas públicas, pertenecientes a los grupos contemplados por la política y con una renta per cápita de hasta un salario mínimo (UFDPar, 2024, arts. 2 y 13).

Las personas trans* forman parte de estos grupos, pero la reserva no es exclusiva para ellas ni comprende indistintamente todas las becas universitarias. La medida permite observar cómo una política institucional puede articular el ingreso con condiciones específicas de permanencia.

En la UNILAB, la cancelación de una convocatoria específica en 2019 evidencia las tensiones institucionales y jurídicas que atraviesan estas políticas. Sin embargo, este episodio no agota la trayectoria de la institución: la convocatoria nº 23/2025 del Programa de Acciones Afirmativas contempla a personas con identidades trans para el ingreso en los estudios de grado en 2026.1 (UNILAB, 2025).

Más recientemente, universidades como la UFAL, la UFS y la UFC han avanzado en la institucionalización de cuotas en los estudios de grado, muchas veces impulsadas por movilizaciones estudiantiles. En el ámbito estatal, la UEFS, la UESB y la UEPB también integran el panorama de iniciativas registrado por la ANTRA. Su presencia en el mapeo permite identificar experiencias que deben examinarse según las modalidades y condiciones establecidas por cada institución, sin atribuirles un formato uniforme (ANTRA, 2025).

En la región Centro-Oeste, el mapeo reúne a la Universidade Federal de Goiás (UFG), la Universidade de Brasília (UnB) y la Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Aun así, se observa un movimiento reciente de avance. En la UFG, la modificación del Programa UFGInclui mediante la Resolución CONSUNI nº 255/2024 incorporó una plaza extranumeraria por curso de grado para personas trans procedentes de escuelas públicas y en

situación de vulnerabilidad socioeconómica, con ingreso previsto a partir de 2025 (UFG, 2024).

La UnB aprobó en 2024 la reserva del 2 % de las plazas de grado para personas trans. La fecha de aprobación debe distinguirse del inicio del ingreso mediante esta modalidad (UnB, 2024).

En la UFCAT, la convocatoria nº 018/2025 del proceso UFGInclui-UFCAT para 2026 contempla plazas adicionales para personas trans, con requisitos de escolarización pública y vulnerabilidad socioeconómica. Esta iniciativa muestra que la institución también dispone de un mecanismo específico de acceso para este grupo (UFCAT, 2025).

En la región Sudeste se observa un escenario de mayor adhesión a las políticas de acciones afirmativas para personas trans*, que involucra instituciones como la Universidade Federal Fluminense (UFF), la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), la Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), la Universidade Federal de Lavras (UFLA), la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), la Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) y la Universidade Federal do ABC (UFABC).

También figuran en el mapeo la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), la Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), la Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), la Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) y la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (ANTRA, 2025).

Se trata de una región donde estas políticas se han expandido tanto en los estudios de grado como en los de posgrado. Sin embargo, los porcentajes y los niveles educativos contemplados deben distinguirse. En la UFF, la política aprobada en 2024 prevé una reserva del 2 % de las plazas de grado y una plaza adicional por curso de posgrado, con inicio previsto en 2025 (UFF, 2024).

En la UNIFESP, la información institucional contempla al menos el 2 % por curso y turno en los estudios de grado. En la UFRJ, la aprobación ocurrió el 30 de octubre de 2025, con una reserva del 2 % en los estudios de grado y de posgrado stricto sensu y un ingreso inicial previsto para 2026 (UNIFESP, 2026; UFRJ, 2025).

Estas medidas no constituyen, por tanto, una regla uniforme del 2 % aplicada a ambos niveles en todas las instituciones. Sus diferencias permiten observar distintas formas de institucionalización del acceso.

Otras experiencias también requieren distinguir la aprobación normativa del inicio del ingreso. En la UFABC, la Resolución ConsUni nº 190, de noviembre de 2018, instituyó reservas para personas trans en los cursos interdisciplinarios, con ingreso a partir de 2019. En la UFLA, la Resolución Normativa CEPE nº 070/2023 fundamenta el ingreso mediante plazas supranumerarias en los estudios de grado (UFABC, 2018; UFLA, 2023).

En la UFSJ, la Resolución CONSU nº 011/2024 se refiere a la reserva de plazas en los estudios de grado. En la UFSCar, la Resolución ConsUni nº 25/2025 y la convocatoria nº 24/2025 prevén una plaza en cada uno de los 66 cursos presenciales para el ingreso en 2026 (UFSJ, 2024; UFSCar, 2025).

Las estrategias adoptadas incluyen porcentajes específicos por carrera, plazas adicionales y convocatorias propias, muchas veces articuladas al uso de las puntuaciones del Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

En el ámbito de las universidades estatales, la UEMG contempla una plaza adicional por curso y turno en el proceso selectivo presencial de 2026, fundamentada en la Resolución nº 684/2025. Esta modalidad debe distinguirse de la regulada por la Resolución nº 681/2025, correspondiente a los cursos a distancia y semipresenciales (UEMG, 2025a; 2025b).

La convocatoria UENF Diversa 2025 contempla a personas transgénero para el ingreso en los estudios de grado en 2026.1. En la UNICAMP, la adopción de cuotas trans en los estudios de grado fue aprobada el 1 de abril de 2025, para su oferta mediante la modalidad Enem-Unicamp (UENF, 2025; UNICAMP, 2025).

Estas iniciativas indican que este movimiento no se restringe al sistema federal, sino que se despliega en diferentes configuraciones institucionales, marcadas por ritmos, negociaciones y disputas propias.

En la región Sur, la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) y la Universidade Federal do Rio Grande (FURG) integran el mapeo de la ANTRA (ANTRA, 2025).

En la UFSC, el ingreso de la primera cohorte mediante las cuotas trans en 2026 fue presentado por la institución como un hito histórico vinculado a la consolidación de las políticas afirmativas y al compromiso con una universidad más diversa (UFSC, 2026). En la UNILA, las acciones afirmativas aparecen asociadas al fortalecimiento de una propuesta institucional orientada a la diversidad y a la integración latinoamericana (UNILA, 2026).

En la UFSM, la Resolución nº 125/2023 fundamentó la convocatoria nº 127/2023, que ofreció 71 plazas en 54 cursos de grado para el ingreso en 2024 (UFSM, 2023).

En la FURG, la política de cuotas para personas trans* pone de manifiesto las tensiones jurídicas que atraviesan estas acciones, especialmente tras la suspensión, por parte del Tribunal Regional Federal de la 4.ª Región (TRF4), de la decisión que anulaba la reserva de plazas para personas trans* en el examen de ingreso de 2026 (Agência Brasil, 2025).

Estos movimientos indican que, incluso frente a disputas institucionales y judiciales, las políticas afirmativas para personas trans* continúan produciendo importantes desplazamientos en la educación superior de la región.

La Nota Técnica sobre acciones afirmativas para personas trans y travestis en la educación superior, publicada por la ANTRA en 2024, propone que las políticas de cuotas vayan acompañadas de estrategias institucionales de permanencia, como asistencia estudiantil, vivienda, apoyo psicosocial y mecanismos de enfrentamiento de la transfobia institucional (ANTRA, 2024).

El documento sostiene que el acceso a la universidad no puede pensarse de manera disociada de las condiciones concretas de permanencia ni de la producción histórica de exclusión, criminalización y negación de derechos que atraviesa las trayectorias de las personas trans y travestis en Brasil.

Asimismo, la nota técnica defiende la construcción de políticas democratizadoras que reconozcan las transgeneridades y las travestilidades como posiciones legítimas de producción de conocimiento científico, articulando acceso, permanencia y reconocimiento epistémico.

En este movimiento, la creación del Observatório Cotas Trans, también coordinado por la ANTRA, aparece como una importante iniciativa de seguimiento y sistematización de datos sobre la implementación de estas políticas en las universidades públicas brasileñas (ANTRA, 2025).

El proceso de elaboración de la nota contó además con la participación de diferentes colectivos, redes y organizaciones nacionales vinculadas a las agendas de las personas trans y de las comunidades de lesbianas, gais, bisexuales, trans, queer, intersexuales y asexuales, entre otras identidades (LGBTQIA+), así como al campo educativo*, poniendo de manifiesto el carácter colectivo y político de estas formulaciones.

Paralelamente, el Observatório de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (OBAAP) sistematiza información sobre programas de posgrado que adoptan medidas de equidad,

incluyendo (o no) a personas trans en sus convocatorias, lo que permite visualizar cómo se configuran los accesos a las políticas de inclusión en los estudios de posgrado (OBAAP, 2022).

Estos observatorios funcionan como importantes instrumentos sociales y de memoria, evitando que cada conquista sea tratada como un acontecimiento aislado y creando una base empírica para la investigación y la incidencia política.

Otra fuente importante son los datos sobre transmasculinidades presentados por la Revista Estudos Transviades y por el Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), que contribuyen a complejizar este panorama. El Mapeamento educacional das transmasculinidades no Brasil, también publicado en 2023, constituye una investigación de alcance nacional dedicada a analizar las trayectorias educativas de las personas transmasculinas, desde la educación básica hasta la educación superior (Revista Estudos Transviades; IBRAT, 2023).

En la investigación realizada en 2022, con la participación de 406 personas, se observó una presencia significativa en la educación superior: el 34,7 % cursaba estudios de grado y el 13,8 % ya había concluido este nivel educativo. Estos porcentajes describen la situación educativa de las personas participantes; por sí solos, no permiten establecer una ampliación histórica del acceso a los espacios universitarios (Revista Estudos Transviades; IBRAT, 2023).

Sin embargo, los avances en el ingreso no eliminan las experiencias de violencia que continúan marcando las trayectorias escolares y académicas. Más de la mitad de las personas participantes (51,5 %) manifestó haber sufrido falta de respeto hacia su nombre social; el 42,6 % sufrió violencias en las relaciones con otros estudiantes; el 40,4 %, en relación con el uso de los baños; y el 34,7 %, en las interacciones con docentes.

Los datos sugieren que la permanencia de las personas transmasculinas en los espacios educativos continúa estando atravesada por prácticas institucionales que dificultan el reconocimiento de sus identidades y producen procesos cotidianos de exclusión (Revista Estudos Transviades; IBRAT, 2023).

El estudio también pone de manifiesto los límites de las políticas afirmativas cuando no se articulan con estrategias más amplias de permanencia. Mientras que el 55,9 % de las personas participantes afirmó que sus instituciones no contaban con cuotas para personas trans*, solo el 9,4 % informó estudiar en instituciones que adoptaban y respetaban esta política.

En este sentido, los datos refuerzan que la democratización de la educación superior no se agota en la creación de mecanismos de acceso, sino que exige igualmente enfrentar las violencias institucionales y construir condiciones efectivas para el reconocimiento, la permanencia y el éxito académico de las y los estudiantes transmasculinos (Revista Estudos Transviades; IBRAT, 2023).

Es importante destacar que los datos presentados se refieren específicamente a las experiencias de hombres trans, personas transmasculinas e identidades afines que participaron en el mapeo citado. Por lo tanto, no representan la totalidad de las experiencias de la población trans* en Brasil, pero ofrecen elementos importantes para comprender los desafíos educativos vividos por este grupo.

Ante este escenario en Brasil y a partir de los observatorios y las producciones recientes, se hace evidente que el panorama brasileño de las políticas educativas dirigidas a las personas trans* está marcado por importantes avances, pero también por límites estructurales que desafían la construcción de una educación verdaderamente democrática.

La producción de información sistemática, el fortalecimiento de los movimientos sociales y la ampliación de las acciones afirmativas señalan caminos posibles, pero revelan, al mismo tiempo, que seguimos operando en un escenario marcado por la desigualdad, la fragmentación y la necesidad constante de disputa política.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA PERSONAS TRANS* EN ESPAÑA

Salvar a Alan habría exigido una pedagogía queer capaz de trabajar con la incertidumbre, con la heterogeneidad, capaz de aceptar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos y no como identidades cerradas (Preciado, 2020).

En la última década, España se ha posicionado como un referente europeo en la protección de los derechos de las personas lesbianas, gais, trans*, bisexuales, intersexuales, queer, asexuales y pansexuales, entre otras identidades (LGTBIQAP+). Sin embargo, la implementación de políticas educativas que garanticen la igualdad efectiva del alumnado transgénero continúa siendo un terreno de tensiones ideológicas y desafíos pedagógicos, sobre los cuales debemos seguir soñando y reivindicando.

Esta violencia institucional, que con frecuencia se manifiesta de forma sutil o por omisión, perpetúa la vulnerabilidad del alumnado trans* y no binario, limitando su bienestar

académico y emocional (García-Leiva et al., 2023; Penna Tosso, 2022). Según Platero (2014), la escuela ha funcionado históricamente como un espacio de ~~vigilancia~~ de género, donde cualquier desviación de la norma era corregida o sancionada.

La Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans* y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, conocida popularmente como la "Ley Trans", establece un marco estatal de protección frente a la ~~discriminación~~ por orientación sexual, identidad sexual, expresión de género y características sexuales. En la denominación de la ley, la sigla LGTBI se refiere a las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans* e intersexuales.

La norma representa un cambio de paradigma jurídico al eliminar los requisitos médicos para la rectificación registral del sexo y establecer medidas específicas en diferentes ámbitos de la vida social. En el ámbito educativo, los artículos 20 a 24 contemplan disposiciones relativas al currículo, la prevención del ~~acoso~~, la formación del profesorado, los materiales didácticos y la información a la comunidad educativa. Los artículos 60 y 61 incorporan medidas referidas al alumnado trans* (España, 2023)**.** Sin embargo, su implementación efectiva en el sistema educativo enfrenta resistencias culturales y estructurales que exigen mucho más que cambios normativos.

La Ley 4/2023 prevé medidas para garantizar la igualdad de trato y la no ~~discriminación~~ en el ámbito educativo, así como para prevenir y abordar el ~~acoso~~ escolar. Además, prohíbe explícitamente las llamadas ~~"terapias de conversión~~", considerándolas una infracción administrativa muy grave, incluso cuando cuenten con el consentimiento de la persona afectada o de sus representantes legales (España, 2023, arts. 17, 20–24 y 79.4).

Cabe destacar, asimismo, los avances alcanzados en relación con el cambio del nombre y del sexo registral. La ley define la identidad sexual como la vivencia interna e individual del sexo tal como cada persona la siente y autodefine, que puede corresponder o no con el sexo asignado al nacer (España, 2023, art. 3). Sobre esta premisa, se han establecido diferentes franjas etarias y requisitos para la rectificación de la mención registral del sexo.

Las personas de nacionalidad española que hayan cumplido 16 años pueden solicitar por sí mismas la rectificación registral del sexo. El procedimiento incluye una comparecencia inicial y otra posterior para ratificar la solicitud. No puede condicionarse a la presentación de informes médicos o psicológicos ni a modificaciones corporales mediante tratamientos o intervenciones (España, 2023, arts. 43 y 44).

En cuanto a las personas menores de edad que hayan cumplido 14 años y sean menores de 16, pueden realizar el cambio registral siempre que estén asistidas por sus representantes legales (España, 2023, art. 43.2). Para quienes hayan cumplido 12 años y sean menores de 14, se exige autorización judicial previa para proceder a la modificación (España, 2023, art. 43.4).

Por su parte, las personas menores de 12 años no están incluidas en las vías de rectificación registral del sexo previstas por el artículo 43. No obstante, el artículo 48 permite a las personas menores trans solicitar la modificación registral del nombre, hayan iniciado o no un procedimiento de rectificación del sexo. El artículo 60 reconoce que las personas menores que hayan obtenido ese cambio de nombre deben recibir un trato conforme a su identidad en todas las actividades desarrolladas en el ámbito educativo (España, 2023).

Otro avance digno de destacar son las implicaciones en el ámbito educativo, cuyo impacto no se limita al Registro Civil, sino que permea directamente la vida cotidiana de los centros educativos. Entre estas medidas se encuentran los protocolos de acompañamiento y la prevención del acoso. El artículo 61 establece que las administraciones públicas, en el ámbito de sus competencias, deben elaborar protocolos de apoyo y acompañamiento al alumnado trans, así como de prevención, detección e intervención ante situaciones de acoso y exclusión (España, 2023).

Es necesario distinguir esta obligación del alcance específico del artículo 60: este último se refiere al trato conforme a la identidad de las personas menores que hayan obtenido el cambio registral de nombre. Por ello, el uso del nombre elegido en listas de clase, carnés escolares y otros documentos internos antes de su modificación registral requiere considerar también las normas y los protocolos aplicables en cada territorio, sin atribuir automáticamente todas estas medidas a la legislación estatal.

Asimismo, el acceso a baños y vestuarios de acuerdo con la identidad de género constituye una dimensión relevante del reconocimiento educativo. Sin embargo, los artículos educativos de la Ley 4/2023 no regulan expresamente ese acceso, por lo que su concreción debe examinarse en las normas y los protocolos correspondientes. Del mismo modo, el acompañamiento educativo debe contribuir a proporcionar un entorno seguro y un respaldo institucional durante el proceso de transición o de exploración de la identidad de la persona menor.

En cuanto a los avances en la lucha contra ~~el acoso~~ motivado por la ~~LGTBIfobia~~, la normativa pone un énfasis riguroso en la prevención y erradicación de la ~~violencia~~ en las

aulas, entendiendo que el entorno escolar debe constituir un espacio seguro (España, 2023, arts. 21 y 61). El artículo 21 dispone que las administraciones educativas impulsen la incorporación, en los proyectos educativos y en las normas de organización de los centros, de protocolos de prevención del ~~acoso~~ y del ~~*bullying*~~ por motivos ~~LGTBIfóbicos~~, así como del ~~ciberacoso~~, teniendo en cuenta la protección prevista por la legislación sobre infancia y adolescencia (España, 2023).

Asimismo, en relación con la formación del profesorado, el artículo 20 establece la inclusión del principio de igualdad de trato y no ~~discriminación~~ y del conocimiento y respeto de la diversidad sexual, de género y familiar en los aspectos básicos del currículo. El artículo 22 prevé su incorporación a la formación inicial y continua del profesorado, incluyendo herramientas para la prevención, detección e intervención ante el acoso y para el conocimiento de los protocolos correspondientes (España, 2023).

También, en lo que respecta a la protección integral, esta no se limita a la sanción de las ~~agresiones físicas~~; el enfoque normativo se desplaza igualmente hacia la prevención del ~~acoso verbal~~, de las dinámicas de ~~aislamiento social~~ y del ~~ciberacoso~~ mediante las medidas de prevención del ~~acoso~~ y ~~la exclusión~~ previstas en los artículos 21 y 61 (España, 2023).

¿Está ya todo conquistado? ¿Con esta ley quedan delineadas todas las posibles narrativas escolares? Estas preguntas permiten reconocer que esta ley no es suficiente; aún quedan mejoras por realizar para alcanzar el pleno reconocimiento de los derechos de las personas trans*. El análisis crítico posestructuralista, en diálogo con autores como Miquel Missé (2024), advierte sobre el riesgo de la "normalización". El autor sostiene que las políticas actuales suelen centrarse en el "tránsito", pero no siempre protegen a las identidades no binarias o a aquellas personas que no desean realizar una transición médica.

En esta línea, Platero (2020) critica que la escuela continúa siendo un espacio de "vigilancia de género". Aunque el cambio de nombre está permitido, la organización de las actividades deportivas, los uniformes y la división de los espacios siguen reforzando el binarismo que interpela los límites del reconocimiento institucional.

La implementación de la Ley 4/2023 en el contexto español no representa únicamente un ajuste administrativo, sino que puede leerse, desde la perspectiva analítica de este artículo, como una disputa con la biopolítica tradicional del espacio escolar (Foucault, 1975). La eliminación de los requisitos médicos para la rectificación registral del sexo y las medidas educativas de reconocimiento y acompañamiento constituyen avances relacionados, pero corresponden a disposiciones distintas de la ley (España, 2023, arts. 44.3, 60 y 61).

Sin embargo, como señala Platero (2014), la estructura escolar continúa reproduciendo una "cisnormatividad" que se manifiesta en la vida cotidiana y en la organización binaria de los espacios. En consecuencia, la eficacia de la norma queda condicionada a una transformación de la cultura docente que vaya más allá de la mera tolerancia burocrática para avanzar hacia una pedagogía de la afirmación.

La Ley 4/2023 exige la incorporación de contenidos sobre diversidad **en los** aspectos básicos del currículo (España, 2023, art. 20), pero, si el profesorado mantiene prejuicios y sesgos, el mensaje que recibe el alumnado se vuelve contradictorio. En esta línea, Britzman (2002) propone que no basta con "tolerar" la diferencia; es necesario cuestionar por qué la escuela necesita que existan personas "normales" y "diferentes".

Además, la previsión legal de contenidos sobre diversidad no permite dar por realizada una transformación curricular profunda. La cuestión que planteamos es cómo evitar que la inclusión quede limitada a la "gestión de crisis" atender únicamente al alumnado que realiza una transición, en lugar de contribuir a la construcción de una pedagogía queer.

Desde la perspectiva de este artículo, estos avances también pueden interpretarse en términos de justicia reparadora. Históricamente, el colectivo LGTBIQAP+ en España ha sufrido ~~violencia estructural~~ y ~~patologización institucionalizada.~~ Al eliminar los requisitos de informes médicos o psicológicos para la rectificación registral del sexo (art. 44.3), la ley puede leerse como un mecanismo de reparación de la dignidad vulnerada por el propio Estado en legislaciones anteriores (como la Ley 3/2007).

Asimismo, el texto contempla medidas para mejorar la empleabilidad de las personas trans* y promover su integración sociolaboral (España, 2023, arts. 54 y 55). En materia de vivienda, la disposición adicional segunda establece garantías de igualdad de trato y no discriminación para las personas LGTBI. Conviene distinguir estas disposiciones, sin presentarlas como una misma modalidad de acción afirmativa laboral y habitacional.

En relación con su implementación, la Ley 4/2023 establece un marco estatal de derechos cuya aplicación implica a distintas administraciones públicas, de acuerdo con sus respectivas competencias. En el ámbito educativo, la propia norma atribuye funciones a las administraciones educativas y exige que las medidas se desarrollen atendiendo a esa distribución competencial (España, 2023, arts. 20–24 y 61).

No obstante, su aplicación práctica presenta una considerable fragmentación debido a la estructura autonómica de España. Dado que las competencias en materia de sanidad, educación y servicios sociales están descentralizadas, la experiencia real de una persona trans

varía de manera significativa según la comunidad autónoma en la que resida (Pichardo Galán, 2022). La legislación estatal se articula, por tanto, con normas y protocolos autonómicos, lo que exige atender a las diferencias territoriales al analizar sus alcances educativos.

Otro aspecto que merece ser destacado es la invisibilidad científica. El avance de los protocolos administrativos exige examinar también cómo los libros de texto de biología y anatomía representan las realidades intersexuales y la diversidad de las expresiones de género. Desde nuestra perspectiva, la persistencia de un esencialismo biológico binario puede limitar el reconocimiento que las políticas educativas buscan garantizar. La inclusión requiere, por ello, interrogar el currículo oculto y las prácticas docentes, además de permitir la presencia de cuerpos diversos.

Asimismo, debe considerarse la formación del profesorado, ya que una parte importante del cuerpo docente aún carece de herramientas conceptuales para distinguir entre identidad de género, orientación sexual y expresión de género (Sánchez-Torrejón y Machín Álvarez, 2025).

La ausencia de una formación específica hace que, en numerosos casos, la atención al alumnado trans dependa más de la voluntad individual del profesorado que de una estructura institucional sólida. Como señala Missé (2014), existe el riesgo de seguir tratando la transgeneridad como una "necesidad educativa especial", en lugar de integrarla como una manifestación natural de la diversidad humana.

La presencia trans* en el aula constituye una invitación para que todo el alumnado (incluido el cisgénero) se pregunte: ¿Quién soy yo más allá de aquello que me dijeron que

(IN)CONCLUSIONES: soñando con una escuela trans_gresora

Los vestigios de Alan no son aquí únicamente un gesto/hechizo de memoria (Santos, 2025). Su historia se inscribe en esa frontera donde el duelo se convierte en lucha. Lo que está en juego, por tanto, no es solo recordar, sino preguntarnos qué hacemos con los vestigios (Sharpe, 2023). ¿Qué tipo de educación somos capaces de construir cuando reconocemos que determinadas muertes no son excepciones, sino efectos de estructuras que continúan operando?

Pensar las políticas educativas para personas trans* en Brasil y España implica reconocer avances y comprender sus diferentes escalas y alcances. En el recorrido documental brasileño, nos concentramos en las políticas institucionales de cuotas de acceso a las

universidades públicas; en el español, examinamos las disposiciones educativas de la Ley 4/2023 dentro de un marco estatal más amplio de reconocimiento de derechos. Estas políticas deben leerse tanto por aquello que garantizan como por las transformaciones que hacen posibles.

Sin embargo, estos derechos no son conquistas definitivas: permanecen en disputa y pueden ser reconfigurados ante el avance de sectores conservadores, como muestran las amenazas contra la Ley Trans en España (Pereira, 2026).

Persiste, además, la distancia entre el reconocimiento formal y la transformación de las prácticas educativas. La escuela continúa operando como un espacio de vigilancia de género y jerarquización de los cuerpos, mientras que la formación del profesorado reproduce cisheteronormas que sostienen la exclusión. Cuando la educación se restringe a protocolos administrativos, corre el riesgo de convertirse en una gestión de la diferencia, sostenida por imperativos legales y discursos humanistas (Leal y Lustosa, 2025).

Y aquí la educación también sale del armario: se revela como un campo de disputa por las narrativas, los currículos, las formas de enseñar y aprender y el derecho a existir con dignidad. Pensar estas políticas exige discutir el acceso y la permanencia, pero también cuestionar los fundamentos de lo que entendemos por educación.

Las aproximaciones entre Brasil y España evidencian desafíos compartidos: re_inventar los CIStemas, fortalecer la formación docente, construir políticas de permanencia y reconocer las especificidades de la población trans*. La producción de conocimiento, los movimientos sociales y los dispositivos de seguimiento han sido fundamentales para tensionar y ampliar estas políticas. Entre fisuras y fronteras, las escuelas a ambos lados del Atlántico se re_configuran como territorios donde también se disputan otras posibilidades pedagógicas.

Quiero imaginar una institución educativa más atenta a la singularidad del alumno que a preservar la norma. Una escuela microrevolucionaria donde sea posible potenciar una multiplicidad de procesos de subjetivación singular. Quiero imaginar una escuela donde Alan hubiera podido seguir viviendo (Preciado, 2020, p. 199).

¿Cómo imaginamos una escuela para Alan? La interseccionalidad ofrece una lente para comprender cómo las relaciones de género, raza, clase y discapacidad configuran experiencias distintas de desigualdad. El concepto formulado por Crenshaw (1989) permite pensar estas relaciones de manera articulada e interrogar sus efectos en los CIStemas educativos.

Desde esta perspectiva, retomamos las pedagogías transgresoras en diálogo con hooks (1994): una educación que desafíe la endocisheteronormatividad, ~~el racismo~~, ~~el colonialismo~~, ~~el capacitismo~~ y ~~la LGTBIQAPfobia~~, y que invite al alumnado a convertirse en sujeto activo de su propia historia. Nos aproximamos, específicamente, a las contribuciones de la pedagogía queer, las pedagogías feministas decoloniales y la pedagogía crip.

La pedagogía queer cuestiona cómo aprendemos, qué consideramos «normal» y cómo se distribuye el poder en el aula (Britzman, 2002). Su fuerza reside en abrir posibilidades para lo extraño, lo fluido y lo inclasificable (Mayo, 2014). Al analizar la vigilancia de la sexualidad en la escuela, Louro (2001) propone una pedagogía fronteriza que habite los límites de lo aceptable para producir otras formas de existencia.

Esta perspectiva requiere un profesorado dispuesto a compartir la construcción del conocimiento y a aceptar la incertidumbre. Habitar el error como posibilidad permite interrumpir los silencios impuestos sobre las vidas y las historias que no encajan en las narrativas dominantes.

En este sentido, proponemos el queerículo (queerículum): una práctica de desaprendizaje que cuestione las fronteras entre lo correcto y lo incorrecto, abra la escuela a otros discursos e interrogue los saberes legitimados durante siglos. Un currículo que se movilice frente a los desafíos de la sociedad.

Las pedagogías feministas decoloniales, por su parte, interrogan las jerarquías del conocimiento y las separaciones entre mente y cuerpo, razón y emoción, humanidad y naturaleza. La colonialidad permanece en los currículos y en los criterios que determinan qué saberes se reconocen como válidos (Lugones, 2008).

Desde esta perspectiva, educar es encender memorias silenciadas y abrir fisuras en el patriarcado capitalista para imaginar mundos donde la vida ocupe el centro (Segato, 2018). La crítica al feminismo hegemónico, blanco y occidental, se articula con el reconocimiento del cuerpo, la experiencia vivida, los saberes ancestrales y las vivencias de las mujeres. Sentimiento y pensamiento participan conjuntamente en el aprendizaje (Báez y Sardi, 2024).

La horizontalidad supone, así, construir el conocimiento entre profesorado y alumnado como un tejido colectivo que vincule experiencias, palabras y acción comunitaria (Anzaldúa, 1987).

La pedagogía crip, fundamentada en el diálogo entre los estudios de la discapacidad y la teoría queer, cuestiona las normas que definen un cuerpo o una mente “normal”.

Comprende la discapacidad como una identidad política y cultural y pregunta qué estructuras educativas presuponen una única forma correcta de aprender y de estar.

El concepto de "capacidad corporal obligatoria" (*compulsory able-bodiedness*), desarrollado por McRuer (2006), permite interrogar la exigencia de que todos los cuerpos respondan a determinados estándares de capacidad, productividad y velocidad. La pedagogía crip desplaza el foco del "estudiante con problemas" hacia el "sistema incapacitante", cuestionando ~~la patologización~~ y la necesidad de "reparar" al alumnado para que encaje.

Más que una receta de adaptaciones curriculares, constituye una insurgencia pedagógica que reconoce la discapacidad como fuente de conocimiento y creatividad. Busca transitar hacia una justicia de la discapacidad, en la que todos los cuerpos y todas las mentes tengan derecho a existir (Kafer, 2013).

Soñamos desde cualquier escuela de algún hermoso lugar de Brasil; también soñamos desde cualquier aula de España…Una escuela trans_gresora exige ir más allá de la tolerancia superficial: reconocer las existencias trans* como parte de su construcción y desmontar el binarismo como única verdad.

Ese sueño necesita un espacio de resistencia creativa que politice el malestar y abrace las multiplicidades. Una escuela que deje de ser una fábrica de sujetos dóciles para convertirse en un laboratorio de libertades.

REFERÊNCIAS

ADUFC. **Visibilidade – 23 universidades públicas brasileiras contam com cotas para pessoas trans**. Fortaleza: ADUFC, 31 jan. 2025. Disponível em: https://www.adufc.org.br/2025/01/31/visibilidade-23-universidades-publicas-brasileiras-contam-com-cotas-para-pessoas-trans/. Acesso em: 7 dez. 2025.

AGU garante cota para aluno trans em universidade do Rio Grande do Sul. **Agência Brasil**, 30 out. 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-10/agu-garante-cota-para-aluno-trans-em-universidade-do-rio-grande-do-sul. Acesso em: 8 maio 2026.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ASPUV. **UFRJ aprova política de cotas para estudantes trans/travestis**. Viçosa: ASPUV, 2025. Disponível em: https://aspuv.org.br/ufrj-aprova-politica-de-cotas-para-estudantes-trans-travestis/. Acesso em: 7 dez. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Nota técnica sobre políticas de ações afirmativas para pessoas trans e travestis e o enfrentamento à transfobia no contexto da educação superior**. [S. l.]: ANTRA, 2024. Disponível em: https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/09/nota-tecnica-antra-cotas-trans-2024.pdf. Acesso em: 7 dez. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Observatório Cotas Trans**. [S. l.]: ANTRA, 2025. Disponível em: https://antrabrasil.org/cotastrans/. Acesso em: 7 dez. 2025.

BÁEZ, Jesica; SARDI, Valeria. **Pedagogías feministas: propuestas para imaginar y sentir las aulas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2011.

BRITZMAN, Deborah P. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. (ed.). **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icaria, 2002. p. 197–228. Disponível em: https://icariaeditorial.com/akademeia/3693-sexualidades-transgresoras-una-antologia-de-estudios-queer.html. Acesso em: 6 out. 2026.

BRITO, Iuri. **Cotas para pessoas trans: mais de 25 universidades públicas brasileiras que já adotaram a política**. LALIDIS, 2025. Disponível em: https://lalidis.com.br/index.php/2025/05/11/cotas-para-pessoas-trans-mais-de-25-universidades-publicas-brasileiras-ja-adotam-a-politica/. Acesso em: 7 dez. 2025.
CAMACHO-VALLEJO, Sònia; COLLET-SABÉ, Jordi; SOLDEVILA-PÉREZ, Jesús. Tendencias y debates legales entorno a la educación inclusiva: un análisis comparativo de los Decretos Ley que regulan la inclusión en tres comunidades autónomas españolas. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 18, n. 1, p. 223–239, 2025. Disponível em: https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1099. Acesso em: 29 abr. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989. Disponível em: https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/. Acesso em: 6 out. 2026.

ESPANHA. **Ley 4/2023, de 28 de febrero**, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 51, 1 mar. 2023. Disponível em: https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/4. Acesso em: 6 out. 2026.

FERNÁNDEZ, Celia. La educación sexual en España: asignatura pendiente. **El País**, 30 jul. 2022. Disponível em: https://elpais.com/eps/2022-07-30/educacion-sexual-asignatura-pendiente.html. Acesso em: 29 abr. 2026.

IAZZETTI, Brume Dezembro; PFEIL, Bruno Latini; PFEIL, Cello Latini; MEDEIROS, Murillo. Entre apagamentos e transgressões: os desafios das transmasculinidades em escolas e universidades. **Revista Estudos Transviades**, v. 4, n. 7, edição especial: Mapeamento

educacional das transmasculinidades no Brasil, p. 8–17, 2023. Disponível em: https://revistaestudostransviades.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/10/mapeamento-educacional-1.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

IAZZETTI, Brume Dezembro. Futuros trans* possíveis? Interseccionalidades e ambivalências no acesso e na permanência de pessoas trans* no ensino superior público brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 40, e22207, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2024.40.e22207.a.pt.

KAFER, Alison. **Feminist, queer, crip**. Bloomington: Indiana University Press, 2013. Disponível em: https://iupress.org/9780253009418/feminist-queer-crip/. Acesso em: 6 out. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73–101, 2008. Disponível em: https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf. Acesso em: 6 out. 2026.

MCRUER, Robert. **Crip theory: cultural signs of queerness and disability**. New York: New York University Press, 2006. Disponível em: https://nyupress.org/9780814757130/crip-theory/. Acesso em: 6 out. 2026

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Atendendo recomendação do MPF, UFPA aprova política de reserva de vagas para pessoas trans, travestis e não-binárias**. 27 fev. 2026. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/o-mpf/unidades/pr-pa/noticias/atendendo-recomendacao-do-mpf-ufpa-aprova-politica-de-reserva-de-vagas-para-pessoas-trans-travestis-e-nao-binarias. Acesso em: 3 maio 2026.

NUNES, Tote. **Por unanimidade, Unicamp aprova adoção de cotas trans**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1 abr. 2025. Disponível em: https://www.unicamp.br/noticias/2025/04/01/por-unanimidade-unicamp-aprova-adocao-de-cotas-trans/. Acesso em: 8 maio 2026.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; GARCIA, Carla Cristina. Entre inexistências e visibilidades: a agência sociopolítica de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil (1979–2020). **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 4, n. 14, p. 32–53, 2021. DOI: https://doi.org/10.31560/2595-3206.2021.14.12282.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas**. Tradução de Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REVISTA ESTUDOS TRANSVIADES; INSTITUTO BRASILEIRO DE TRANSMASCULINIDADES. Mapeamento educacional das transmasculinidades no Brasil. **Revista Estudos Transviades**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, 2023. Edição especial. Disponível em: https://revistaestudostransviades.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/10/mapeamento-educacional-1.pdf. Acesso em: 7 dez. 2025.

ROHDEN, Fabíola. Alguns vetores e tensões das disputas "antigênero" no cenário internacional e brasileiro. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; HENNING, Carlos Eduardo (org.). **Desafios e resistências em gênero e sexualidade no Brasil contemporâneo**. Goiânia: Cegraf UFG, 2024. p. 68–97. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Desafios_e_Resistencias_em_Genero_e_Sexualidade_no__Brasil_Contemporaneo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

SÁNCHEZ-TORREJÓN, Begoña; MACHÍN ÁLVAREZ, Macarena. The educational community and the inclusion of LGBTIQ+ students: towards a rainbow school free from LGBTIQphobia. **Education Sciences**, v. 15, n. 8, art. 971, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15080971.

SANTANA, Bruno Silva. Pensando as transmasculinidades negras. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (org.). **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019. p. 95–104.

SANTOS, Dayanna Louise Leandro dos. **"Sobrevivi para contar": experiências escolares transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, Thomas Cardoso Bastos. **Riscos, travessias e escrevivências: a transarte e a transpoesia como possibilidades para uma outra educação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19199. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Thomas Cardoso Bastos. Enfeitiçar a memória: ensaios sobre a noção de des_arquivo na pesquisa em educação. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, v. 7, e14785, 2025. DOI: https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e14785. Acesso em: 5 nov. 2025.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

SHARPE, Christina. **No vestígio: negridade e existência**. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Ubu, 2023.

SOUZA, Érica Renata de; VENCATO, Anna Paula; MONTEIRO, Marko Synésio Alves. Gênero, educação e ciência em um campo minado: reflexões feministas em tempos de cruzadas antigênero. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; HENNING, Carlos Eduardo (org.). **Desafios e resistências em gênero e sexualidade no Brasil contemporâneo**. Goiânia: Cegraf UFG, 2024. p. 137–162. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Desafios_e_Resistencias_em_Genero_e_Sexualidade_no__Brasil_Contemporaneo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

UFRA reabre vestibular exclusivo para pessoas trans. **G1**, 22 abr. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/04/22/ufra-reabre-vestibular-exclusivo-para-pessoas-trans.ghtml. Acesso em: 3 maio 2026.

UNIVERSIDADE com campi na BA e no CE cancela vestibular para transgêneros e intersexuais. **G1**, 16 jul. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/07/16/universidade-com-campi-na-ba-e-no-ce-cancela-vestibular-para-transgeneros-e-int.html. Acesso em: 3 maio 2026.

UNIVERSIDADE Estadual do Amapá aprova reserva de vagas a transexuais e transgêneros para PS 2020. **G1**, 18 dez. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/12/18/universidade-do-ap-aprova-reserva-de-vagas-a-transexuais-e-transgeneros-para-ps-2020.ghtml. Acesso em: 3 maio 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO. **Edital UENF DIVERSA, para ingresso de indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas transgênero**. Campos dos Goytacazes, 16 out. 2025. Disponível em: https://uenf.br/portal/noticias/uenf-lanca-edital-uenf-diversa-para-ingresso-de-indigenas-quilombolas-pessoas-portadoras-de-deficiencia-e-pessoas-transgenero/. Acesso em: 8 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Resolução nº 534, de 29 de abril de 2021**. Aprova a política de ações afirmativas na reserva de vagas/cotas para pessoas autodeclaradas negras, quilombolas, indígenas, pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis), refugiados, apátridas, portadores de visto humanitário e pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Disponível em: https://propit.unifesspa.edu.br/legislacao-menu/resolu%C3%A7%C3%B5es.html. Acesso em: 3 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Ações afirmativas reforçam vocação inclusiva e inovadora da UNILA**. Foz do Iguaçu, 23 nov. 2023. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/noticias/acoes-afirmativas-reforcam-vocacao-inclusiva-e-inovadora-da-unila. Acesso em: 8 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Instituto Verbena. **Instituto Verbena/UFG publica edital para o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação do programa UFGInclui – indígenas, negros quilombolas e pessoas trans – 2026**. Goiânia, 6 out. 2025. Disponível em: https://institutoverbena.ufg.br/n/195287-instituto-verbena-ufg-publica-edital-para-o-processo-seletivo-para-ingresso-nos-cursos-de-graduacao-do-programa-ufginclui-indigenas-negros-quilombolas-e-pessoas-trans-2026. Acesso em: 3 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Cotas trans na Unifesp**. São Paulo, 2025. Disponível em: https://portal.unifesp.br/todos-institucional/cotas-trans-na-unifesp. Acesso em: 6 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA. **Resolução CONSUNI nº 94, de 10 de outubro de 2024**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) e criação da Comissão de Ações Afirmativas. Parnaíba: UFDPar, 2024. Disponível em:

https://ufdpar.edu.br/UFDPar/editais/RESOLUO_CONSUNI_No_94_de_10_de_outubro_de_2024.pdf. Acesso em: 3 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Resolução CEAA/CONSUNI/UFOB nº 019, de 6 de dezembro de 2022**. Institui e regulamenta a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Barreiras: UFOB, 2022. Texto alterado pela Resolução CONSUNI/UFOB nº 025/2024. Disponível em: https://ufob.edu.br/a-ufob/instrumentos-normativos/resolucoes/2022/ceaa/RESOLUOCEAA0192022ALTERADAPELARESOLUOCONSUNI0252024PolticadeAesAfirmativas.pdf. Acesso em: 3 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução CONSUNI/UFRB nº 032, de 29 de novembro de 2024**. Institui e regulamenta o Processo Seletivo para Promoção da Diversidade e Inclusão na Graduação (ProceD) e revoga as Resoluções CONAC nº 26/2014 e 02/2018. Cruz das Almas: UFRB, 2024. Disponível em: https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/resolucao/20241202091643_RESOLUCAO_CONSUNI_032_2024_assinado.pdf. Acesso em: 6 out. 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **UEMG cria cotas para pessoas trans e travestis nos cursos de graduação EaD**. Belo Horizonte, 15 set. 2025. Disponível em: https://www.uemg.br/noticias-1/20469-uemg-cria-cotas-para-pessoas-trans-e-travestis-nos-cursos-de-graduacao-ead. Acesso em: 8 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UFSC consolida políticas institucionais que visam acesso, permanência e visibilidade de pessoas trans**. Florianópolis, 29 jan. 2026. Disponível em: https://noticias.ufsc.br/2026/01/ufsc-consolida-politicas-institucionais-que-visam-acesso-permanencia-e-visibilidade-de-pessoas-trans/. Acesso em: 8 maio 2026.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

XAVIER, Thaís Pimentel de Oliveira. **Direito das pessoas trans à educação no município de São Paulo: histórias de abjeção, exclusão e resistência**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

XAVIER, Thaís Pimentel de Oliveira; VIANNA, Cláudia. A educação de pessoas trans*: relatos de exclusão, abjeção e luta. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124022, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236124022vs01. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/g8MwFhhYPQktwdH6tn737Dk/?lang=pt. Acesso em: 29 abr. 2026.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem? Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de pós-graduação**. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Histórico Editorial
Submetido: 30 de junho de 2026.
Publicado: 12 de novembro de 2026.

Minicurrículo
Thomas Cardoso Bastos Santos
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Educação na UFS, com estágio doutoral na Universidad de Cádiz (UCA), Espanha. Professor e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Queer e Outras Epistemologias Feministas (ConQueer) Bolsista Capes.
Contribuição de autoria: conceituação; investigação; escrita, elaboração do rascunho original; escrita – revisão e edição**.**
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1571125422358215

Begoña Sánchez Torrejón
Coordenadora Geral de Graduação. Professora Doutora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Cádis. Doutora em Artes e Humanidades (Universidade de Cádis). Mestre em Gênero, Identidade e Cidadania (Universidade de Cádis). Licenciada em Pedagogia (Universidade de Granada).
Codiretora do Observatório Andaluz das Diversidades Sexo-Genéricas, Saúde e Cidadania. Instituto Universitário de Pesquisa para o Desenvolvimento Social Sustentável (INDESS), da Universidade de Cádis.
Membro da Rede Latino-Americana de Pesquisa e Transferência em Estudos e Práticas Sociais de Gênero (GENRED).
Membro da Rede Ibero-Americana para o Estudo Socio-Histórico das Sexualidades (RED LIESS).
Assessora do Conselho Independente de Proteção à Infância (Espanha).
Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade LGTBIQ+ (EDI), Universidade de Valência.
Membro do Grupo de Pesquisa em Mídia e Educação (EDUCOM) HUM818.
Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição.

Alfrancio Ferreira Dias
Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Sergipe (UFS)
Grupo de Estudos e Pesquisas Queer e Outras Epistemologias Feministas (ConQueer)
Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição**.**
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1729817235900990.

COMO REFERENCIAR – ABNT
SANTOS, T. C. B.; SÁNCHEZ-TORREJÓN, B.; DIAS, A. F. La escuela en disputa: entre puentes y brechas en las políticas educativas trans de Brasil y España. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 16, n. 1, e026045, 2026.

COMO REFERENCIAR - APA
Santos, T. C. B., Sánchez-Torrejón, B., & Dias, A. F. (2026). La escuela en disputa: entre puentes y brechas en las políticas educativas trans de Brasil y España. *Revista Exitus*, *16*(1), e026045.

Licença de Uso
Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.