

UN SECRETO A VOCES

Pedagogía del consentimiento
y práctica del cuidado colectivo
en las escuelas superiores de artes escénicas:
un análisis feminista interseccional.

Trabajo de fin de Máster.
Máster en Educación sexual, diversidad y coeducación
2024/2025 Universidad de Burgos

Andrea Isasi Navas

Recluto ciudadanas para el reino de la libertad

Louisse-Otto Peters (1849)

*Cuidar no es una debilidad política:
es una práctica radical contra la violencia estructural.*

Joan Tronto (1993)



UNIVERSIDAD DE BURGOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER DE FORMACIÓN PERMANENTE EN
EDUCACIÓN SEXUAL, DIVERSIDAD Y COEDUCACIÓN

Pedagogía del consentimiento y práctica del cuidado colectivo en las escuelas superiores de artes escénicas: un análisis feminista interseccional.

Estudiante: Andrea López-Isasi Navas

DNI: 36165286V

Responsable de la dirección: Sandra Nieto González

Curso académico: Máster de estudios propios en educación sexual, diversidad y coeducación.

Índice

RESUMEN	4
PALABRAS CLAVE.....	4
ABSTRACT.....	5
KEYWORDS.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	6
<i>Nube de palabras..... ¡Error! Marcador no definido.</i>	
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	7
1.1 INTRODUCCIÓN.....	7
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	12
1.3 MARCO TEÓRICO	14
1.3.1 Poder, disciplinamiento y violencia estructural en contextos educativos artísticos.....	14
1.3.2 Cuerpo, consentimiento y pedagogías del contacto	16
1.3.3 Performatividad y relaciones de poder	17
1.3.4 Asertividad sexual, coerción y agencia	18
1.3.5 Cultura de la violación en instituciones artísticas	19
1.3.6 Legalidad y pedagogía del consentimiento.....	20
1.3.7 El poder del grupo: nombrar como resistencia	21
1.3.8 Cuidado, trauma y reparación	22
2. OBJETIVOS.....	23
2.1 Objetivo General	23
2.3 Objetivos específicos.....	23
3. METODOLOGÍA.....	24
3.1 Enfoque y paradigma.....	24
3.2 Técnicas de recogida de información.....	24
3.3 Participantes.....	25
3.4 Análisis de la información	25
3.5 Consideraciones éticas.....	26
3.7 Relación investigadora-participantes y construcción del rapport.....	26
3.8 Estrategia de triangulación metodológica	27
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	28
4.1 Fundamentos teóricos del análisis.....	28
4.2 BLOQUE 1: EL AULA ANTES Y DESPUÉS DE LOS PROTOCOLOS DE CONSENTIMIENTO	30
Mapa conceptual Bloque 1.	30
Tabla 1.	31
Extracto de categorización del Bloque 1	31
4.2.1 La normalización del malestar antes del consentimiento.....	31
4.2.2 El impacto de los protocolos: conciencia crítica emergente y sentido de agencia.....	32
4.2.3 Resistencia institucional y límites del protocolo	33
4.2.4 Conclusión del bloque	34
4.2.5 Perspectiva desde la ESADIB	34
4.3 BLOQUE 2: IMPUNIDAD Y ABANDONO INSTITUCIONAL	35
Mapa conceptual Bloque 2	35
Tabla 2. Extracto de categorización del Bloque 2: Impunidad y abandono institucional.....	36
4.3.1 La impunidad o la violencia estructural	36
4.3.2 Fallas del sistema educativo y jurídico.....	37
4.3.3 La coartada artística como instrumento de impunidad.....	38
4.3.4 Impacto emocional y fuga académica	39

4.3.5 Perspectiva desde la ESADIB	40
4.4 BLOQUE 3: RESISTENCIA COLECTIVA Y PRODUCCIÓN DE ALTERNATIVAS DESDE EL ALUMNADO	41
<i>Mapa conceptual Bloque 3</i>	41
<i>Tabla Bloque 3. Resistencia colectiva y producción de alternativas desde el alumnado</i>	42
4.5 Perspectiva desde la ESADIB	45
5. DISCUSIÓN.....	46
5.1 INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS HALLAZGOS.....	46
5.2 RELACIÓN CON EL MARCO TEÓRICO	47
5.3 CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	47
5.4 APORTES DEL ESTUDIO	48
5.5 LIMITACIONES	48
BIBLIOGRAFÍA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ÍNDICE DE ANEXOS	54
<i>Anexo 1. Mapa conceptual del análisis.....</i>	<i>54</i>
<i>Anexo 2. Tabla de codificación por bloques.....</i>	<i>55</i>
<i>Anexo 3. Transcripción del grupo focal – ESAD de Galicia</i>	<i>59</i>
<i>Anexo 4. Relato autoetnográfico de la investigadora.....</i>	<i>105</i>
<i>Anexo 5. Entrevista a representante del alumnado – ESADIB (Balears)</i>	<i>107</i>
<i>Anexo 6. Documento colectivo del alumnado de la ESAD dirigido a Inspección Educativa (2024)</i>	<i>109</i>
<i>Anexo 7. Protocolos de consentimiento desarrollados por el alumnado de la ESADIB.....</i>	<i>124</i>

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo explorar las diferentes formas de resistencia, agencia y transformación educativa articuladas por el alumnado en las escuelas superiores de arte dramático (ESAD de Galicia y Baleares) frente a experiencias de violencia estructural y simbólica en el aula. Desde un enfoque cualitativo y feminista interseccional, la investigación se fundamenta en la experiencia situada de la investigadora como agente implicada en la implementación de protocolos de consentimiento en la ESAD de Galicia. A partir de un diseño etnográfico, se articula desde una metodología crítica y autoetnográfica que combina técnicas como la entrevista grupal (grupo focal), entrevista individual y análisis de documentos generados por el propio alumnado, permitiendo una triangulación de fuentes rigurosa de la información.

El análisis se estructura en tres bloques temáticos: la vivencia del consentimiento antes y después de los protocolos, la impunidad y abandono institucional, y las formas de resistencia colectiva y propuestas de transformación. Los resultados evidencian que el consentimiento, cuando es abordado desde una perspectiva pedagógica crítica, puede convertirse en una herramienta de empoderamiento colectivo, reparación simbólica y transformación estructural de las relaciones de poder en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, se evidencian e identifican obstáculos institucionales, jerarquías y lógicas de silenciamiento que dificultan la aplicación efectiva de estas medidas.

El trabajo concluye que la incorporación de protocolos de consentimiento no solo previene situaciones de abuso, sino que también otorga agencia al grupo como sujeto ético y político capaz de legitimar el malestar, cuidar colectivamente y exigir condiciones dignas de aprendizaje. Esta experiencia ofrece aportaciones relevantes para pensar una pedagogía del consentimiento como parte integral de una política educativa feminista y transformadora.

PALABRAS CLAVE

consentimiento, pedagogía crítica, violencia simbólica, agencia colectiva, protocolos en escuelas artísticas.

ABSTRACT

This paper aims to explore the different forms of resistance, agency, and educational transformation articulated by students in advanced drama schools (ESAD of Galicia and Balearic Islands) in the face of experiences of structural and symbolic violence in the classroom. Using a qualitative and intersectional feminist approach, the research is based on the researcher's situated experience as an agent involved in the implementation of consent protocols at the ESAD in Galicia. Based on an ethnographic design, it is articulated using a critical and autoethnographic methodology that combines techniques such as group interviews (focus groups), individual interviews, and analysis of documents generated by the students themselves, allowing for a rigorous triangulation of information sources.

The analysis is structured into three thematic sections: the experience of consent before and after the protocols; impunity and institutional abandonment; and forms of collective resistance and proposals for transformation. The results show that consent, when approached from a critical pedagogical perspective, can become a tool for collective empowerment, symbolic reparation, and structural transformation of power relations in education. At the same time, institutional obstacles, hierarchies, and logics of silencing that hinder the effective implementation of these measures are evident and identified.

The paper concludes that the incorporation of consent protocols not only prevents situations of abuse but also grants agency to the group as an ethical and political subject capable of legitimizing discomfort, collectively caring, and demanding decent learning conditions. This experience offers relevant contributions for considering a pedagogy of consent as an integral part of a feminist and transformative educational policy.

KEYWORDS

consent, critical pedagogy, symbolic violence, collective agency, protocols in performing arts education.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora del trabajo por su paciencia y apoyo en todo el proceso.

A todo el alumnado de la ESAD de Galicia y la ESADIB, por mostrar al mundo su capacidad de resistencia y resiliencia.

A mis compañeras y compañeros de Máster.

Al profesorado del Máster que me ha inspirado y acompañado este año.

A Gadea y a Violeta por crear un espacio de paz en mi corazón y mientras escribía.

Al movimiento feminista que me ha enseñado que el camino de la no violencia es la única vía para alcanzar el reino de la libertad.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

El acoso sexual en el ámbito educativo constituye una grave vulneración de los derechos humanos y un obstáculo estructural para el aprendizaje, el desarrollo personal y el bienestar psicoemocional del alumnado. La UNESCO (2019) señala que la violencia en el ámbito escolar vulnera los derechos a la educación, la salud y el bienestar, e incluye entre sus manifestaciones distintas formas de violencia sexual y de género, afectando especialmente a mujeres y personas disidentes del sistema sexo-género. Barjola Ramos y Tardón Recio (2025), en el informe *Después del silencio*, sitúan las escuelas de cine e interpretación entre los primeros espacios de aprendizaje en los que se establecen relaciones de poder y códigos de comportamiento que pueden marcar la trayectoria profesional posterior (p. 67). En la encuesta realizada, el 76,3 % considera que las personas en posiciones de poder en la industria del cine y del audiovisual abusan de manera frecuente o muy frecuente de su autoridad para ejercer alguna forma de violencia sexual (p. 48) y en este contexto, el 60,3 % de las mujeres encuestadas declaró haber sufrido algún tipo de violencia sexual en espacios relacionados con la industria del cine y del audiovisual (p. 44).

La Ley Orgánica 10/2022, conocida como la ley del “sí es sí”, establece una definición de consentimiento basada en la afirmación libre, informada y revocable, colocando el foco en el respeto a los límites personales y la autonomía. Sin embargo, su implementación efectiva en las aulas sigue enfrentando resistencias culturales e institucionales. Como señaló Rita Segato (2016), muchas instituciones priorizan la autoprotección por encima de la protección de las víctimas, favoreciendo una cultura de la impunidad y el silenciamiento. En esta línea, Cefai (2024) plantea que el consentimiento no puede analizarse al margen de las relaciones de poder y dominación que condicionan su significado y su ejercicio (p. 473).

En el ámbito educativo, Nanwani (2024) analiza cómo las prácticas y los discursos docentes pueden contribuir a reproducir o cuestionar relaciones jerárquicas y autoritarias dentro del aula, y subraya la importancia de favorecer formas de relación basadas en el diálogo, la cooperación y una participación del alumnado que no se limite a ser escuchada, sino que incorpore capacidad de influencia y agencia. Este planteamiento resulta especialmente pertinente para la perspectiva de la pedagogía del consentimiento adoptada en este trabajo,

ya que permite pensar el consentimiento no solo como la posibilidad de aceptar o rechazar una acción concreta, sino también en relación con las condiciones pedagógicas y de poder que hacen posible expresar límites, tomar decisiones y ejercer la propia agencia. En las enseñanzas artísticas, donde el cuerpo, la exposición emocional, el contacto y la relación pedagógica forman parte de los procesos de aprendizaje, esta mirada permite analizar de qué manera las dinámicas de autoridad pueden favorecer o dificultar el ejercicio efectivo del consentimiento por parte del alumnado.

La reproducción de la violencia desde las estructuras institucionales solo puede ser confrontada mediante prácticas éticas basadas en el cuidado, la palabra y la colectividad. Cuando Rita Segato nos comparte que la violencia se vuelve posible cuando se torna inenarrable, concluimos que, entonces, nombrar lo vivido y compartirlo con otras personas no solo visibiliza el daño, sino que rompe la lógica del sometimiento. En esta misma línea, Irantzu Varela (2022) plantea que las pedagogías del consentimiento no solo deben centrarse en enseñar a decir “no”, sino en crear las condiciones estructurales para que ese “no” sea escuchado, creído y respetado. Desde una perspectiva política, Clara Serra (2021) sostiene que muchas formas de violencia no son denunciables, pero sí narrables y nombrables, y que el acto de enunciar la desigualdad es ya una forma de resistencia.

Desde una perspectiva crítica pedagógica, Agustín Malón (2008) ha problematizado el discurso institucional dominante sobre los abusos sexuales, señalando sus posibles efectos iatrogénicos. En concreto, su crítica a los enfoques excesivamente punitivos y desprovistos de agencia puede ser aprovechada para pensar cómo los protocolos de consentimiento, en contextos como el de las ESADs, permiten al alumnado posicionarse activamente frente a las dinámicas abusivas. Y sin necesidad de anular el vínculo pedagógico, estas herramientas otorgan legitimidad a los límites expresados colectivamente y visibilizan transgresiones que, al ser compartidas con el grupo y a la vista del mismo en el aula, dejan de ser interpretadas como percepciones subjetivas. De esta manera, los protocolos devuelven agencia al grupo, permitiendo identificar y señalar conductas abusivas por parte de figuras de autoridad, en particular cuando se ejerce poder sobre los cuerpos y emociones del alumnado.

Además, tal como subraya Thompson y Carello (2022), incorporar un y crear condiciones de seguridad emocional, especialmente en contextos educativos donde el cuerpo y la vulnerabilidad son herramientas de trabajo. Este enfoque plantea que no es suficiente con

evitar el daño, sino que es necesario construir espacios donde la reparación y el cuidado sean parte estructural del proceso pedagógico.

En este contexto, se vuelve urgente el desarrollo de protocolos de actuación y estrategias preventivas que no solo respondan a situaciones de violencia, sino que transformen las dinámicas estructurales que las posibilitan.

Entre estas herramientas emergen los protocolos de consentimiento, inspirados en experiencias del ámbito audiovisual, como los desarrollados por la figura de la Coordinación de Intimidación (Sargent, 2020), y adaptados recientemente al entorno educativo artístico. Estas propuestas se enmarcan en una pedagogía feminista interseccional que entiende el consentimiento como un proceso relacional, situado y continuo, y su implementación representa un cambio de paradigma en la relación pedagógica y la construcción de espacios de formación más seguros, éticos y corresponsables.

El presente trabajo se centra en la experiencia del alumnado de la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Galicia, que desde 2009 ha denunciado dinámicas reiteradas de abuso de poder, acoso y violencia institucional por parte de docentes. A pesar de contar con múltiples testimonios, documentación y cobertura mediática, estas denuncias y testimonios han sido sistemáticamente ignoradas o deslegitimadas, consolidando un entorno de inseguridad y revictimización. Frente a esta realidad, el propio alumnado ha impulsado procesos de organización, acogida y resistencia, articulando colectivamente protocolos de consentimiento como herramienta de autoprotección y transformación pedagógica.

Además de la experiencia situada en la ESAD de Galicia, este trabajo incorpora una perspectiva complementaria desde la ESAD de las Islas Baleares (ESADIB), donde el alumnado también ha desarrollado e implementado protocolos de consentimiento en el aula. Para enriquecer el análisis y fortalecer la triangulación metodológica, se incluye como anexo la transcripción de una entrevista individual a una representante de la asociación de alumnado de la ESADIB. Esta entrevista permite contrastar ambas experiencias desde el testimonio directo de quienes han impulsado prácticas pedagógicas de cuidado y consentimiento en contextos artísticos distintos pero atravesados por problemáticas similares.

Al introducir los pilares del consentimiento definidos en el modelo CRISP (*Considerado, Reversible, Informado, Específico y Participativo*), desarrollado por *Intimacy Directors & Coordinators* (IDC) e inspirado en el modelo FRIES de *Planned Parenthood*, se promueve una

cultura de consentimiento informada, flexible y ética. Este enfoque, aplicado al contexto educativo desde la figura de la Coordinación de Intimidad, garantiza que toda interacción física o emocional en un proceso artístico esté guiada por una comunicación clara, una negociación explícita de límites, el respeto a la autonomía corporal y la corresponsabilidad. En el contexto de la ESAD, estos principios devuelven al alumnado la agencia sobre sus cuerpos y su bienestar físico y emocional, y contribuyen a consolidar una pedagogía feminista basada en el respeto, cuidado mutuo, la horizontalidad y la escucha activa.

PILARES DEL CONSENTIMIENTO

C.R.I.S.P	F.R.I.E.S
C= Considered. (Reemplaza a F) Considerar Se han considerado y debatido las dinámicas de poder y los factores externos que pueden afectar el consentimiento (tiempo, espacio etc)	F= Freely given. Otrogado libremente. La elección se ha hecho sin presiones ni manipulación.
R = Reversible Los/as participantes saben que pueden retirar su consentimiento en cualquier momento.	R = Reversible Los/as participantes saben que pueden retirar su consentimiento en cualquier momento.
I = Informed Informado Se le ha proporcionado al participante toda la información pertinente.	I = Informed Informado Se le ha proporcionado al participante toda la información pertinente.
S = Specific Específico La información proporcionada es específica con respecto a la actividad que se está realizando.	E = Enthusiastic Entusiasta El participante solo hará lo que quiere hacer, no lo que se espera que haga.
P = Participatory Participativo (Reemplaza “E”) El proceso de toma de decisiones debe involucrar al participante.	S = Specific Específico La información proporcionada es específica respecto a la actividad que se está realizando.

Tabla nº1 comparativa entre el acrónimo FRIES de Planned Parenthood y el CRISP de IDC (Intimacy Directos and coordinators).

Asimismo, y en coherencia con el marco normativo y político descrito anteriormente, es imprescindible tener en cuenta las condiciones materiales y simbólicas que permiten o impiden que los espacios educativos puedan ser vividos como entornos seguros y libres de violencia. Esta dimensión es especialmente relevante en contextos de formación artística, donde la exposición emocional y corporal del alumnado es parte estructural del proceso pedagógico. En este sentido, es necesario revisar críticamente las dinámicas institucionales que reproducen desigualdades, así como las estrategias colectivas que buscan interrumpir dichas lógicas de violencia y jerarquización.

Los espacios seguros, entendidos como lugares relacionales donde se reconocen y gestionan de forma ética las desigualdades, constituyen una condición indispensable para el aprendizaje crítico, el desarrollo de la autonomía y el bienestar psicoemocional del estudiantado (Fraser & Honneth, 2006; hooks, 1994). No obstante, en múltiples instituciones educativas dedicadas a la formación artística, como la ESAD de Galicia, el Institut del Teatre de Barcelona, la ESAD de Baleares o la ESAD de Sevilla, dichos espacios han sido vulnerados por una cultura institucional que ha normalizado las dinámicas abusivas de poder y ha carecido de mecanismos eficaces de prevención, reparación y acompañamiento. Estas dinámicas se inscriben en estructuras patriarcales más amplias que reproducen relaciones jerárquicas de género (Walby, 1989) y pueden verse reforzadas por dinámicas de impunidad y falta de credibilidad hacia quienes revelan situaciones de violencia (Barjola Ramos & Tardón Recio, 2025).

En esta línea, pensar el consentimiento desde una perspectiva educativa exige ir más allá de los marcos normativos o institucionales, para situarlo en una pedagogía del reconocimiento afectivo, sexual y ético. Así, en palabras de Lameiras Fernández (2020), la alfabetización afectivo-sexual no solo prepara para identificar el deseo o los límites, sino que se convierte en una base necesaria para reconfigurar la ética relacional dentro del aula. Esta perspectiva permite ampliar la comprensión del consentimiento como práctica pedagógica integral, en continuidad con las reflexiones éticas de Malón (2009).

Por todo ello, es necesario investigar y analizar en profundidad las experiencias del alumnado de la ESAD de Galicia ante la implementación de protocolos de consentimiento en contextos marcados por la violencia institucional sistémica y el abandono estructural. Este estudio se propone contribuir a la comprensión crítica de estas prácticas, valorando su

potencial pedagógico, político y transformador en el marco de la educación artística y coeducativa.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La creciente visibilización de las violencias sexuales y los abusos de poder en instituciones educativas de artes escénicas y en el sector audiovisual en general revela la necesidad urgente de generar respuestas pedagógicas, jurídicas y culturales que sitúen el consentimiento en el centro de las relaciones formativas. Investigaciones recientes (Valenzuela-Vela & García-Peral, 2025) advierten que, a pesar de la existencia de protocolos universitarios y planes de igualdad, las dinámicas de poder patriarcal persisten en muchas instituciones, generando un entorno propicio para la reproducción de la violencia y la impunidad estructural.

El informe *Después del silencio* (CIMA, 2025) identifica las escuelas de cine e interpretación como uno de los espacios en los que se establecen tempranamente relaciones de poder y pueden normalizarse prácticas que traspasan los límites personales del alumnado. Los testimonios recogidos en el informe describen ejercicios en los que el cuerpo, el contacto y la exposición emocional se presentan como parte del aprendizaje, dificultando en ocasiones que las estudiantes identifiquen, expresen o cuestionen su propio malestar.

Desde los estudios feministas críticos se ha planteado que el consentimiento debe entenderse como una práctica situada, relacional y continuamente negociada, atravesada por estructuras de poder, normas de género y hábitos institucionales que limitan la agencia del alumnado (Freire, 1970; hooks, 1994). Reforzar y actualizar esa mirada resulta fundamental para comprender la necesidad de una transformación pedagógica que atienda a las condiciones materiales y simbólicas que imposibilitan el consentimiento en muchos contextos educativos. En esta línea, Willis y Jozkowski (2019) destacan que el consentimiento no puede reducirse a una decisión puntual, sino que implica procesos continuos de comunicación, validación emocional y negociación relacional. De forma similar, López-Alvarado et al. (2020) subrayan que fomentar la conciencia corporal y la asertividad fortalece la autonomía del alumnado en contextos donde existen relaciones jerárquicas y condiciones de vulnerabilidad emocional.

En los entornos de formación artística, estas limitaciones se agudizan. El informe *Después del silencio* (CIMA, 2025) evidencia que muchas estudiantes han sido socializadas en una cultura pedagógica que justifica el contacto físico no consentido, las humillaciones simbólicas y la exposición emocional como parte de una supuesta exigencia escénica. Esta cultura institucional, sostenida por la falta de protocolos efectivos, el descrédito sistemático de las víctimas y una impunidad consolidada, genera entornos donde el consentimiento no solo se ignora, sino que nunca ha sido concebido como algo real y posible. En esta línea, Bull (2019) sostiene que la implementación de protocolos de consentimiento en las escuelas de arte no solo previene la violencia, sino que desafía los pilares simbólicos sobre los que se ha construido la enseñanza artística tradicional.

Así, esta investigación se plantea como una contribución no solo teórica, sino también transformadora, en tanto propone, desde una experiencia situada, estrategias pedagógicas capaces de modificar las relaciones de poder en el aula, incorporar prácticas de consentimiento ético y fomentar culturas educativas basadas en el cuidado, la agencia y la horizontalidad. Uno de los ejes clave de esta transformación es la posibilidad de que el alumnado recupere agencia sobre sus cuerpos, sus límites y sus decisiones, desestabilizando así la lógica jerárquica tradicional de las instituciones educativas artísticas. A partir de la experiencia en la ESAD de Galicia, donde el alumnado ha desarrollado prácticas colectivas para restaurar el aula como un espacio seguro, ético y coeducativo, este trabajo documenta e interpela formas institucionales de violencia, al tiempo que visibiliza caminos posibles hacia una pedagogía feminista aplicada

Nube de palabras



1.3 MARCO TEÓRICO

1.3.1 Poder, disciplinamiento y violencia estructural en contextos educativos artísticos

En la actualidad, investigaciones como las de Barrera Pérez (2024) y Salinas Rodríguez y Espinosa Sierra (2013) alertan sobre la reproducción de violencias institucionales en entornos educativos, especialmente en escuelas artísticas, donde la vulnerabilidad corporal y emocional del alumnado se normaliza bajo el discurso de la “formación escénica”. Estas violencias no siempre son explícitas, sino que operan de forma estructural, simbólica y relacional, dificultando su identificación y denuncia. En este contexto, resulta necesario recuperar marcos teóricos que permitan comprender cómo se articulan las jerarquías, el disciplinamiento y la impunidad dentro de las instituciones educativas.

Desde una perspectiva crítica, Foucault (1976, 1977) conceptualizó el poder como una red difusa y cotidiana que atraviesa normas, discursos y cuerpos, generando formas de disciplinamiento que definen lo que es posible decir, hacer o sentir en un contexto

determinado. En la misma línea, Bourdieu (1998) describió la violencia simbólica como una forma de dominación invisible que se ejerce a través de significados internalizados, naturalizando desigualdades de género, clase o estatus académico.

Complementariamente, Rita Segato (2016) plantea que las instituciones, cuando operan desde la impunidad y el silencio, se convierten en dispositivos legitimadores de la violencia estructural, particularmente en contextos donde la jerarquía docente es incuestionable. En el caso de la formación escénica, esto se traduce en prácticas donde el contacto físico, la exposición emocional o la obediencia absoluta se presentan como inherentes al proceso artístico, invisibilizando el consentimiento y debilitando la agencia del alumnado.

A esta lectura se suma la propuesta del modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979), de Heise y Kotsadam (2015), que permite analizar cómo las violencias se producen en múltiples niveles interconectados: desde lo individual y relacional, hasta lo institucional y sociocultural. Aplicado a la ESAD de Galicia, este enfoque revela que el consentimiento no puede entenderse como una decisión individual, sino como una práctica profundamente condicionada por estructuras jerárquicas, falta de ética docente, ausencia de mecanismos institucionales y una cultura institucional que normaliza el abuso.

Tal como advierten autores contemporáneos como Barrera Pérez (2024) y Martínez-Lozano (2019), cuando las instituciones niegan o neutralizan las denuncias, dejan de ser espacios de aprendizaje para convertirse en entornos que reproducen el privilegio, el silenciamiento y la exclusión. En ese sentido, la violencia institucional en la ESAD de Galicia no debe interpretarse como una serie de hechos aislados, sino como parte de una cultura educativa que legitima la desigualdad como parte del oficio artístico.

La implementación de protocolos de consentimiento surge, así, como una respuesta política y pedagógica a esta estructura de violencia simbólica. Su función no es solo protectora, sino transformadora: rompe con el pacto de silencio, redistribuye el poder en el aula y devuelve agencia a los cuerpos del alumnado. En este sentido, y siguiendo a Galtung (1969), los protocolos pueden entenderse como estrategias que buscan visibilizar y desactivar formas de violencia estructural que impiden el desarrollo pleno del alumnado, no por la acción directa de un agresor, sino por las condiciones institucionales que perpetúan la desigualdad, el miedo y la deslegitimación del testimonio.

1.3.2 Cuerpo, consentimiento y pedagogías del contacto

En los últimos años, la figura de la coordinación de intimidad ha introducido nuevos marcos prácticos y pedagógicos para abordar la dimensión corporal, emocional y ética del consentimiento en las artes escénicas, danza y audiovisual. Intimacy Directors and Coordinators (IDC, 2022) propone un marco de trabajo basado en cinco elementos, Contexto, Consentimiento, Comunicación, Coreografía y Cierre, para organizar la creación de contenido íntimo en escena y pantalla, con la presencia permanente y transversal de Cambio continuo, que articula una pedagogía somática, ética y decolonial del contacto. Potenciando la posibilidad de devolver al cuerpo su capacidad de establecer límites, cuidado y resistir a las jerarquías invisibles.

Este enfoque se complementa con aportes feministas contemporáneos que reconceptualizan el poder en clave relacional y transformadora. Pansardi y Bindi (2021) analizan las categorías de “poder sobre”, “poder para” y “poder con”, mientras que Tiernan y O’Connor (2020) muestran, en un contexto empírico específico, cómo distintas formas de poder pueden coexistir dentro de estructuras patriarcales. En el marco de este trabajo, estas categorías permiten analizar los protocolos no solo como mecanismos de protección, sino también como herramientas que pueden modificar las relaciones de poder dentro del espacio pedagógico. Amy Allen (1999), desde una teoría feminista del poder, refuerza esta mirada al plantear que la dominación puede devenir resistencia y solidaridad cuando se construyen marcos de corresponsabilidad en el aula.

Además, diversas investigaciones en salud sexual subrayan que la coerción no siempre es explícita: puede manifestarse como presión verbal, manipulación emocional o dependencia jerárquica (Berg, 2022; Waters, 2021; Raypole, 2020). En este contexto, la educación artística se convierte en un espacio de riesgo si no existen condiciones estructurales que garanticen el consentimiento afirmativo, informado y libre de presiones (Planned Parenthood).

Desde la filosofía contemporánea, obras como *Figures of Touch* (2018) retoman a Chrétien y Derrida para vincular el consentimiento con la experiencia ética del tacto: tocar implica siempre ser tocado, lo que requiere reconocer al otro como sujeto con límites. Esta ética se vuelve fundamental en la enseñanza escénica, donde el cuerpo es herramienta de aprendizaje, pero también territorio de disputa simbólica.

Katherine Angel (2021) advierte que centrar el consentimiento únicamente en su dimensión legal puede invisibilizar sus ambivalencias y contradicciones. Desde su enfoque crítico, el consentimiento debe ser entendido como fenómeno situado, relacional y emocional, que no siempre puede reducirse a un sí o un no.

Por último, el concepto de accountability transformadora (Jeffries-Logan, Johnson y Okun, 2010) ofrece una clave política para entender los protocolos como dispositivos colectivos de reparación, donde nombrar el daño y actuar éticamente desde la comunidad educativa se convierte en una forma de corresponsabilidad institucional.

1.3.3 Performatividad y relaciones de poder

La pedagogía escénica se desarrolla en contextos marcados por jerarquías simbólicas, donde el cuerpo del alumnado se convierte en objeto de control, evaluación y exposición. Más allá de las normas explícitas, las relaciones de poder también se consolidan a través de su repetición cotidiana. Cuando determinadas prácticas se repiten de forma continuada, pueden llegar a percibirse como normales, esperables o incluso naturales. Butler (2001) permite pensar cómo esa reiteración produce una apariencia de estabilidad, mientras que Foucault (1976) y Bourdieu (2000) ayudan a comprender cómo estas dinámicas se incorporan en los cuerpos, las conductas y las formas de percibir lo que ocurre dentro de una institución. De este modo, el poder no opera únicamente mediante mandatos externos, sino también a través de prácticas repetidas que terminan definiendo qué se considera legítimo, habitual o cuestionable.

Desde esta perspectiva, el aula no es un espacio neutral. Desde una pedagogía feminista crítica, bell hooks (1994) entiende que el aula es un espacio político donde se reproducen o se transforman relaciones de dominación. La enseñanza comprometida, según hooks, debe permitir al alumnado nombrar su experiencia vivida y construir conocimiento desde su subjetividad corporal y afectiva, rompiendo con la lógica de sumisión y neutralidad que predomina en muchas instituciones educativas.

El concepto de interseccionalidad desarrollado por Kimberlé Crenshaw (1991, 2015) amplía esta mirada al mostrar cómo género, raza, edad, clase y estructuras de poder, se

entrecruzan, generando posiciones diferenciadas de vulnerabilidad institucional. En contextos como el de la ESAD, la subordinación no es solo jerárquica, es múltiple: afecta a estudiantes jóvenes, dependientes de evaluaciones, sin redes de protección frente al abuso simbólico o físico.

Desde esta perspectiva, el consentimiento no puede analizarse como un acto individual o abstracto, sino como una práctica situada que requiere un entorno de seguridad, reconocimiento y legitimación. Kitty Stryker (2017) sostiene que el consentimiento no se trata solo de decir sí o no, sino de construir culturas donde se pueda hablar honestamente sobre lo que se desea y lo que no, lo cual enlaza con las propuestas de Butler, hooks y Crenshaw, quienes coinciden en que, sin condiciones estructurales para el habla, el consentimiento se vacía de contenido ético y pedagógico.

1.3.4 Asertividad sexual, coerción y agencia

La asertividad sexual se reconoce hoy como un factor protector fundamental frente a la coerción, especialmente en contextos marcados por relaciones jerárquicas y vulnerabilidad estructural, como ocurre en muchas escuelas de artes escénicas. Investigaciones recientes subrayan que el desarrollo de habilidades comunicativas, el reconocimiento del deseo propio y la capacidad para establecer límites claros constituyen competencias esenciales en la prevención de violencias sexuales (Lameiras-Fernández et al., 2021; Friel et al., 2025).

Según Murphy (2007), la baja autoestima y la escasa asertividad aumentan significativamente el riesgo de experimentar coerción sexual no violenta, especialmente en contextos educativos donde el alumnado depende emocional y académicamente del profesorado. Estas dinámicas aparecen también en el informe *Después del silencio* (CIMA, 2025), que recoge testimonios sobre experiencias en escuelas de interpretación en las que determinados ejercicios y prácticas formativas traspasan los límites personales del alumnado, especialmente en contextos atravesados por relaciones jerárquicas y una elevada exposición corporal y emocional. Autoras como Jozkowski y Willis (2019) plantean que el consentimiento es un proceso continuo de negociación, comunicación, escucha y validación emocional no puede entenderse como una acción aislada. En este sentido, la asertividad no se reduce a la capacidad de decir “no”, sino que implica reconocer el derecho a establecer límites y ejercer la propia autonomía de límites emocionales y físicos condiciones de equidad.

Desde una perspectiva feminista interseccional, Sonya Renee Taylor (2018) reivindica el “amor radical hacia el propio cuerpo” como herramienta política para resistir las jerarquías corporales que sustentan la opresión y la violencia simbólica. Esta noción permite entender la autonomía corporal como una forma de agencia política que desafía la normatividad patriarcal y capacitista.

Complementariamente, la iniciativa *The Rooted Global Village* propone una pedagogía somática que articula antirracismo encarnado, conciencia corporal y prácticas de agencia en contextos educativos. Su propuesta es coherente con estudios contemporáneos que evidencian que la educación afectivo-sexual basada en el cuerpo, el consentimiento informado y la comunicación respetuosa puede reducir significativamente la incidencia de coerción (Lameiras-Fernández et al., 2021; O’Callaghan et al., 2019).

En el contexto de la ESAD de Galicia, estas perspectivas adquieren especial relevancia. La estructura jerárquica del profesorado, la dependencia evaluativa y la ausencia de protocolos institucionales sólidos sitúan al alumnado en condiciones de extrema vulnerabilidad. Como indica CIMA (2025), muchas estudiantes interiorizan que el avance académico está condicionado a una lógica de sacrificio físico y emocional. Esta normalización de la disponibilidad absoluta del cuerpo del alumnado genera lo que ha sido definido como una pedagogía de la sumisión, contraria a cualquier proyecto educativo emancipador.

Frente a ello, la implementación de protocolos de consentimiento emerge no solo como una herramienta de prevención, sino como una estrategia de recuperación de agencia, que devuelve al alumnado la capacidad de decidir sobre sus cuerpos y sus emociones. Estas prácticas configuran una pedagogía del límite (Ahmed, 2017), que transforma el consentimiento en un acto colectivo, situado y ético, y no en una formalidad individual desconectada de las estructuras de poder.

1.3.5 Cultura de la violación en instituciones artísticas

La llamada *cultura de la violación* se refiere al entramado de normas sociales, discursos, prácticas y silencios institucionales que banalizan, justifican o permiten la violencia sexual, responsabilizando a las víctimas y protegiendo a los agresores (Herman, 1984; UNESCO, 2019). Esta cultura se sustenta en una estructura de poder que reproduce desigualdades y

silencia los testimonios, particularmente en entornos educativos donde existen jerarquías marcadas.

En el ámbito de la formación artística, esta cultura adquiere formas específicas: se justifica el contacto físico no consentido como parte del proceso pedagógico, se idealiza la entrega corporal como signo de profesionalidad, y se deslegitiman los límites del alumnado. Tal como señala el informe *Después del silencio* (CIMA, 2025), muchas estudiantes de artes escénicas han sido socializadas en una pedagogía que normaliza la exposición emocional, las humillaciones simbólicas y la disponibilidad absoluta del cuerpo como parte del “oficio artístico”.

Este entorno se sostiene, además, sobre una resistencia institucional al cambio. Según Bull (2019), las instituciones tienden a proteger su prestigio en lugar de garantizar la seguridad del estudiantado, perpetuando una lógica de impunidad estructural. Barjola (2018) describe este fenómeno como una “microfísica sexista del poder”, que legitima el abuso y construye un modelo de sacrificio femenino al servicio del genio masculino.

Desde una pedagogía crítica, autores como Thompson y Carello (2022) y Perry (2021) insisten en que las instituciones educativas deben incorporar un enfoque informado por el trauma para prevenir la cronificación del daño y activar mecanismos de cuidado ético. En la misma línea, Haga (2020) y Brown (2020) reivindican la seguridad emocional como una condición pedagógica básica para el aprendizaje, la creatividad y la autonomía.

Transformar esta cultura institucional implica mucho más que diseñar protocolos: requiere revisar profundamente las estructuras simbólicas y afectivas que sostienen la impunidad. Como plantean hooks (1994) y Lameiras Fernández (2020), una pedagogía feminista del consentimiento debe situar el bienestar psicoemocional del alumnado en el centro del proceso formativo, desactivando el silencio como mecanismo de dominación.

1.3.6 Legalidad y pedagogía del consentimiento

El consentimiento, ocupa un lugar central históricamente invisibilizado y ha adquirido una especial relevancia en los marcos legales y pedagógicos contemporáneos, especialmente a partir del impulso de políticas feministas que lo sitúan como condición necesaria para la construcción de entornos seguros, éticos y coeducativos (Ahmed, 2017; Fraser y Honneth,

2006; Cefai, 2024). Implica de este modo una ruptura epistemológica respecto a concepciones tradicionales que lo entendían como simple ausencia de resistencia, invisibilizando las condiciones estructurales, emocionales y relacionales que lo atraviesan.

Desde el plano jurídico, la Ley Orgánica 10/2022 de garantía integral de la libertad sexual en España representa un cambio relevante, al definir que el consentimiento debe manifestarse de forma libre, clara y activa, y que el silencio o la pasividad no constituyen consentimiento válido (BOE, 2022, art. 178.1). No obstante, diversas autoras alertan de que esta transformación normativa requiere una implementación pedagógica sólida para ser eficaz.

Judit Butler (2001) advierte que el consentimiento no puede pensarse como un acto puramente aislado ya que toda interacción está atravesado por relaciones de poder. Malón (2009), por su parte, introduce que en el ámbito educativo, el consentimiento solo puede ser ético si se enmarca en una relación basada en el reconocimiento mutuo, el cuidado y la escucha activa. Esta mirada se alinea con el feminismo interseccional y la justicia restaurativa, que entienden el consentimiento como una práctica relacional situada.

En un nivel pedagógico, autores como Freire (1970) proponen una educación liberadora que reconozca al alumnado como sujeto histórico capaz de nombrar sus límites. Thompson y Carello (2022) y Perry (2021) insisten en que el consentimiento debe sostenerse mediante una pedagogía que incluya el trauma, y desde esa perspectiva de prioridad a la seguridad emocional y la autonomía del cuerpo. Se transforma así en una herramienta ética, política y restaurativa dentro del aula.

1.3.7 El poder del grupo: nombrar como resistencia

Nombrar las desigualdades y abusos de poder se convierte en un acto político. Diversas autoras han destacado que poner en palabras lo vivido permite interrumpir el silencio estructural que sostiene las dinámicas de poder. Según hooks (1994) y Ahmed (2017), nombrar es resistir: es romper con el aislamiento, hacer visible lo que se pretendía oculto y restituir agencia a quienes han sido vulneradas.

Esta función política del lenguaje se intensifica cuando es el grupo, y no solo la persona afectada, quien nombra colectivamente la transgresión. En este sentido, el consentimiento deja de ser una cuestión individual para convertirse en una práctica ética y relacional

sostenida por la comunidad educativa. Clara Serra (2021) subraya que muchas desigualdades no son denunciabiles desde un marco legal, pero sí son nombrables, y que enunciar lo vivido constituye en sí una forma de resistencia.

Desde esta lógica, la comunidad no solo actúa como testigo, sino como agente restaurativo. Como recoge el informe *Después del silencio* (CIMA, 2025), compartir relatos en colectivo permite resignificar las vivencias y reconocer patrones estructurales. Nombrar colectivamente las violencias es romper la lógica de la obediencia y silencio, como ha ocurrido con el movimiento *#metoo*.

El grupo puede actuar como contenedor emocional y como espacio ético de legitimación. Cuando una persona afectada no puede hablar por parálisis, miedo o trauma, la colectividad puede redistribuir la carga emocional y política de la denuncia, sosteniendo la palabra y habilitando el cuidado mutuo (Haines, 2019; Haga, 2020).

1.3.8 Cuidado, trauma y reparación

Las investigaciones recientes sobre trauma, pedagogía restaurativa y justicia somática han demostrado que los entornos educativos pueden ser tanto espacios de transformación como de reproducción de violencias simbólicas, físicas y emocionales. Esta tensión es especialmente crítica en escuelas de formación artística, donde el cuerpo, la voz y la emocionalidad del alumnado son materia prima del aprendizaje.

Staci Haines (2019), en *The Politics of Trauma*, sostiene que el trauma no es solo una herida individual, sino también una consecuencia de estructuras sociales que afectan de forma diferencial a cuerpos marcados por género, raza, clase o edad. Desde esta perspectiva, los espacios educativos que no adoptan un enfoque de cuidado informado por el trauma corren el riesgo de generar experiencias de retraumatización, es decir, situaciones que reactivan simbólicamente una vivencia dolorosa anterior (ITTIC, 2022).

Frente a esta realidad, activistas y pensadores como Kazu Haga (2020), autor de *Healing Resistance*, proponen que las respuestas a las violencias no pueden limitarse a la denuncia o la sanción. Deben incluir también procesos de restauración y reparación que generen condiciones de seguridad emocional, reconocimiento mutuo y responsabilidad compartida. En esta misma línea, el artículo de Heather Dockray (2020) afirma que el autocuidado,

aunque necesario, es insuficiente: lo que necesitamos es cuidado comunitario como base para una pedagogía verdaderamente transformadora.

Este enfoque está en sintonía con las herramientas propuestas por la National Equity Project, que promueve la creación de acuerdos comunitarios como marcos éticos compartidos que regulen la interacción entre todos los miembros del grupo, devolviendo al aula su dimensión de espacio seguro y co-creado. La experiencia del alumnado de la ESAD, al organizar una comisión de acogida, comisión de protocolos, generar documentación colectiva sobre los abusos vividos y proponer protocolos de consentimiento, representa un ejemplo concreto de esta pedagogía basada en la reparación.

Autoras como Brené Brown (2020), en *The Gifts of Imperfection*, subrayan que prácticas como la autenticidad, la vulnerabilidad compartida y el derecho a ser escuchadas son también actos de resistencia frente a sistemas educativos que privilegian el rendimiento, el sacrificio y la obediencia. En esta línea, reconocer la dimensión emocional y corporal del aprendizaje no es una debilidad pedagógica, sino un posicionamiento hacia la dignidad, la equidad y la justicia social.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Analizar, desde una perspectiva feminista y socio-crítica, cómo el alumnado de la ESAD de Galicia ha vivido las dinámicas de poder y consentimiento en el contexto de formación artística, y de qué manera los protocolos de consentimiento han sido apropiados como herramienta colectiva de cuidado, resistencia y transformación pedagógica.

2.3 Objetivos específicos

- Explorar las percepciones del alumnado sobre el consentimiento, los límites corporales y las relaciones pedagógicas en la ESAD de Galicia.
- Identificar discursos, emociones y significados compartidos en el grupo focal en torno a la agencia, el malestar y el cuidado colectivo.
- Analizar, a través del estudio comparado con la ESADIB, las convergencias y divergencias en la apropiación estudiantil de los protocolos de consentimiento.

- Valorar el potencial pedagógico, ético y restaurativo de los protocolos de consentimiento como dispositivos transformadores en contextos de enseñanza artística.

3. Metodología

3.1 Enfoque y paradigma

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y adopta el paradigma socio-crítico, desde una perspectiva feminista interseccional, con fuerte componente autoetnográfico. Esta elección responde a la voluntad de comprender, desde una posición situada, los procesos de poder, vulneración y resistencia que atraviesan el espacio educativo en las escuelas de arte dramático, articulando teoría, experiencia y transformación (Kincheloe y McLaren, 2005; hooks, 1994).

La autoetnografía crítica se utiliza aquí no solo como técnica narrativa, sino como enfoque epistemológico que permite a la investigadora analizar su experiencia como parte del fenómeno investigado, reconociendo su implicación directa en la implementación de los protocolos de consentimiento (Ellis, Adams y Bochner, 2011; Holman Jones, 2005). Desde este marco, el conocimiento se concibe como relacional, encarnado y éticamente comprometido.

3.2 Técnicas de recogida de información

Se emplearon dos estrategias metodológicas principales para la producción del corpus:

- Grupo focal: Se llevó a cabo un grupo focal con seis estudiantes de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia (ESAD), seleccionadas mediante un muestreo intencional (Patton, 2002), en función de su participación directa o cercana en los procesos de creación y aplicación de protocolos de consentimiento en el aula. Esta técnica permitió acceder a las representaciones compartidas, tensiones y significados atribuidos al consentimiento, la autoridad docente y el cuidado colectivo, a través de la interacción discursiva (Kitzinger, 1995).

- Narrativa autoetnográfica: Se incorporó la experiencia situada de la investigadora como agente participante en el proceso de intervención institucional. Desde un enfoque de reflexividad crítica (Pillow, 2003), se utilizaron registros personales, notas de campo y reconstrucción narrativa para documentar el posicionamiento, las prácticas, los dilemas éticos y las resistencias institucionales vividas durante la implementación de los protocolos.
- Los protocolos de consentimiento redactados por el alumnado de la ESADIB (Baleares), actualmente operativos en las aulas, permiten observar cómo se ha institucionalizado una ética del consentimiento desde una perspectiva coeducativa. Estos protocolos se analizaron como material documental para complementar y contrastar con las experiencias vividas en la ESAD de Galicia.
- El documento "Time-line" elaborado por el grupo de 1.º curso de la ESAD de Galicia en 2024, que recoge una cronología de hechos, recopilación de pruebas y referencias hemerográficas, cuyo objetivo inicial fue entregárselo a la inspección educativa y al mismo tiempo construir una memoria colectiva de los abusos vividos, ofrecerla como herramienta de transmisión para las futuras generaciones de estudiantes y presentarla a la inspección educativa. Este documento fue analizado como una práctica de archivo contrahegemónico y herramienta comunitaria de legitimación del daño.

3.3 Participantes

El grupo focal estuvo conformado por seis estudiantes de diferentes cursos de la ESAD de Galicia. La selección se realizó mediante muestreo teórico-intencional, criterio habitual en estudios cualitativos que priorizan la profundidad y riqueza discursiva sobre la representatividad estadística (Glaser y Strauss, 1967; Charmaz, 2014). Todas las participantes fueron informadas del objetivo del estudio y firmaron un consentimiento informado antes de la sesión.

3.4 Análisis de la información

La información obtenida fue analizada mediante una codificación temática inductiva, inspirada en los principios de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2014), adaptada a un marco de análisis feminista interseccional (Crenshaw, 1991; Ahmed, 2017).

Se desarrolló un proceso de lectura abierta, identificación de unidades de significado y agrupación en categorías emergentes, atendiendo tanto al contenido como a las dimensiones afectivas, simbólicas y relacionales del discurso.

Estas categorías fueron interpretadas en diálogo constante con el marco teórico, permitiendo establecer conexiones entre los relatos del alumnado, las estructuras institucionales de violencia y las estrategias de resistencia pedagógica y política (Fraser, 2006; Butler, 2001).

El proceso de codificación y análisis fue apoyado mediante el uso del software *Atlas.ti*, que permitió organizar las unidades de significado emergentes, establecer relaciones entre categorías y generar mapas conceptuales. Esta herramienta facilitó una lectura sistemática del corpus, respetando la complejidad del discurso y las dimensiones afectivas y contextuales presentes en los testimonios.

3.5 Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a los principios de ética cualitativa y feminista, priorizando el cuidado, el consentimiento informado y la no revictimización (Guillemin y Gillam, 2004; Hesse-Biber, 2012). Se respetó la declaración de Helsinki de investigación con seres humanos y el año, 1964. La facilitación del grupo focal se realizó en un espacio seguro y horizontal, garantizando la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad de las participantes. Se habilitaron redes de apoyo en caso de malestar emocional.

La implicación de la investigadora fue gestionada desde una reflexividad crítica, reconociendo su doble papel dentro del proceso y asumiendo la subjetividad como fuente legítima de conocimiento (Haraway, 1988; Harding, 2004).

3.7 Relación investigadora-participantes y construcción del rapport

En el marco de una investigación cualitativa con enfoque feminista y socio-crítico, la relación entre la investigadora y las participantes no puede asumirse como neutral ni aséptica. Se reconoce que todo proceso de generación de conocimiento está atravesado por vínculos afectivos, posicionamientos éticos y relaciones de poder (Harding, 2004; Hesse-Biber, 2012).

La investigadora, en tanto participante activa en la implementación de los protocolos de consentimiento en la ESAD de Galicia, mantuvo una posición situada que implicó simultáneamente cercanía, responsabilidad y capacidad reflexiva. Esta doble pertenencia fue abordada desde una epistemología del cuidado, la escucha activa y la co-construcción de sentido, tal como proponen las metodologías feministas (hooks, 1994; Haraway, 1988).

La construcción del rapport con las participantes del grupo focal fue concebida no como una mera técnica para “ganarse la confianza”, sino como parte de un compromiso ético sostenido. Se fomentó un ambiente horizontal, seguro y libre de juicio, en el que las participantes pudieran expresar sus experiencias y emociones sin temor a represalias, interrupciones o interpretaciones patologizantes. El encuentro se inició con dinámicas de encuadre colectivo, revisión de acuerdos previos y apertura al silencio como forma legítima de participación.

Este enfoque permitió generar un espacio dialógico donde emergieron relatos íntimos, memorias compartidas y significaciones colectivas sobre el consentimiento, el cuerpo, el poder pedagógico y la resistencia. La investigadora adoptó un rol de facilitadora cuidadosa, responsable de garantizar tanto el flujo discursivo como la contención emocional, sin ocupar el centro del relato ni dirigir los sentidos atribuidos por las participantes.

Este tipo de rapport ético-afectivo resulta imprescindible en investigaciones sensibles, especialmente cuando se abordan violencias simbólicas y estructurales en contextos institucionales. Desde esta perspectiva, la relación entre quien investiga y quienes participan no se considera un “riesgo de sesgo”, sino una fuente legítima de conocimiento situado, relacional y transformador (Gilligan, 1982; Abu-Lughod, 1990).

Desde este lugar, la observación participante de la investigadora, implicada activamente en el proceso vivido, permitió no solo recoger narrativas ajenas, sino también construir una mirada reflexiva y encarnada sobre la transformación colectiva desde dentro del aula.

3.8 Estrategia de triangulación metodológica

En coherencia con el enfoque cualitativo, feminista e interseccional de esta investigación, se ha optado por una estrategia de triangulación metodológica con el objetivo de reforzar la validez, riqueza y profundidad interpretativa del análisis (Denzin, 1978; Flick, 2007). Esta

triangulación ha sido concebida no como una mera técnica de verificación, sino como una práctica epistemológica situada que permite visibilizar las múltiples dimensiones del fenómeno estudiado y evitar lecturas reduccionistas.

La triangulación se ha implementado en tres niveles complementarios:

- **Triangulación de técnicas:** Se han combinado distintas estrategias de producción de datos, como el grupo focal, la entrevista individual a una representante del alumnado de la la ESADIB, el relato autoetnográfico y el análisis documental (documento timeline y protocolos estudiantiles), lo que ha permitido el acceso a distintos planos de la realidad experimentada, percepción y agencia y criterio del alumnado.
- **Triangulación de fuentes:** Se ha contrastado la información proveniente de participantes de distintas escuelas, cursos y contextos (Galicia y Baleares), ampliando la diversidad de relatos y favoreciendo una comprensión más matizada de los procesos de implementación y apropiación de los protocolos de consentimiento.
- **Triangulación teórica:** El análisis se ha realizado en diálogo con múltiples marcos teóricos, incluyendo la teoría feminista interseccional, la pedagogía crítica, el modelo socioecológico, los estudios sobre consentimiento y la pedagogía informada por el trauma. Esta pluralidad ha enriquecido la interpretación y ha permitido abordar el consentimiento como fenómeno relacional, político y situado.

La estrategia de triangulación aplicada en el presente estudio ha sido clave para legitimar los hallazgos desde una ética del cuidado y el reconocimiento, permitiendo además construir un análisis coherente con el carácter colectivo, encarnado y transformador del objeto de estudio.

4. Análisis de resultados

4.1 Fundamentos teóricos del análisis

El análisis de resultados que se presenta a continuación se vincula directamente con el marco teórico y conceptual desarrollado en el apartado anterior. El análisis se ha dividido en tres bloques interrelacionados, correspondientes con la entrevista realizada al grupo focal.

En el Bloque 1:

La normalización de la incomodidad y la ausencia de consentimiento ético en la formación artística se analiza desde la noción de violencia simbólica (Bourdieu, 1998), la pedagogía jerárquica performativa (Butler, 2001) y la falta de alfabetización afectivo-sexual (Lameiras Fernández, 2020). El impacto subjetivo del protocolo se interpreta como una forma de restitución de la agencia, en sintonía con las propuestas de Freire (1970) y Thompson y Carello (2022).

El Bloque 2:

Se argumenta a partir del concepto de violencia estructural e institucionalizada (Fraser, 2006; Galtung, 1969; Segato, 2016), evidenciado en la permanencia de los agresores, la revictimización judicial y el abandono del alumnado. Las respuestas de las instituciones se interpretan como parte de una cultura de la violación (Lagarde, 2005; Bull, 2019), donde el consentimiento se convierte en una ficción legal sin efectos prácticos.

En el Bloque 3:

Las acciones del alumnado son leídas como prácticas restaurativas (Haga, 2020), formas de justicia colectiva (National Equity Project, 2022) y pedagogías del cuidado (hooks, 1994; Perry, 2021). El grupo se consolida como sujeto político, articulando protocolos, performances y acuerdos éticos que responden al vacío institucional con creatividad y resiliencia. Esta resistencia encarna lo que Crenshaw (1991) define como una respuesta interseccional ante opresiones acumuladas.

Asimismo, el modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979), retomado por Heise y Kotsadam (2015), atraviesa transversalmente el análisis, permitiendo interpretar las dinámicas de consentimiento, coerción y poder no como fenómenos aislados, sino como procesos ubicados en un ecosistema institucional, político y simbólico que condiciona las posibilidades de agencia y reparación.

Esta lectura compleja del consentimiento permite sostener que, en el contexto de la ESAD, los protocolos no solo operan como herramientas preventivas, sino como dispositivos de transformación estructural, cultural, en los que la colectividad se convierte en garante ético del proceso pedagógico.

4.2 Bloque 1: El aula antes y después de los protocolos de consentimiento

Mapa conceptual Bloque 1.

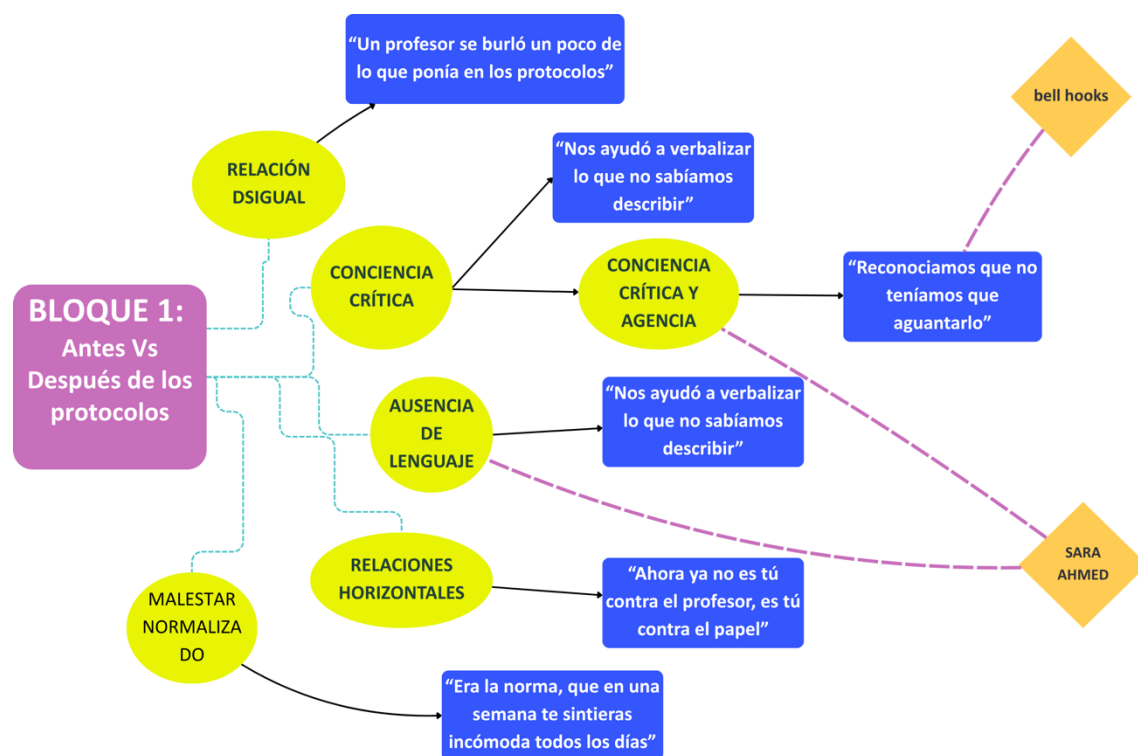


Tabla 1.

Extracto de categorización del Bloque 1

Categoría emergente	Código preliminar	Fragmento (cita textual)	Reflexión analítica
Interiorización del malestar como parte normalizada del proceso	Normalización de la incomodidad	"Antes de los protocolos era la norma que en una semana de clases tengas varios días en los que te hayas sentido incómodo." (P3)	La violencia simbólica se naturaliza cuando el malestar se vuelve parte de lo esperable en el proceso formativo (Bourdieu, 1998; Ahmed, 2017).
Dificultad para identificar y expresar verbalmente el malestar	Falta de lenguaje institucional para nombrar el malestar	"La gente se iba a casa sin saber por qué se sentía mal; no tenía palabras para nombrarlo." (P3)	La falta de lenguaje colectivo para nombrar la violencia reproduce la soledad emocional. Nombrar es un acto epistémico y político (Ahmed, 2021; Segato, 2016).
Consecuencias motivacionales y afectivas del malestar	Impacto emocional del malestar en el aula	"Eso poco a poco te va desmotivando muchísimo a nivel de escuela y a nivel de aprendizaje." (P3)	El daño emocional acumulado genera efectos sobre la motivación y la autoestima, obstaculizando el aprendizaje (Thompson & Carello, 2022).
El curso de protocolos marca un punto de inflexión	Inicio del cambio de conciencia	"Nuestro curso fue un antes y un después. Fue muy relevante. Nos abrió la conciencia." (P6)	El curso de protocolos funcionó como una ruptura epistémica que permitió comenzar a nombrar lo innombrable (hooks, 1994).
Los protocolos ayudan a verbalizar experiencias previas	Verbalización del malestar tras los protocolos	"Nos ayudó a verbalizar algo que estábamos experimentando y no sabíamos describir." (P6)	Nombrar retrospectivamente lo vivido activa un archivo ético del daño y permite resignificar experiencias pasadas (Ahmed, 2017).
Aplicación desigual entre profesorado	Desigualdad en la implementación	"La profesora que ya nos cuidaba antes del protocolo fue la única que se lo tomó en serio." (P5)	La implementación desigual de protocolos refuerza desigualdades pedagógicas y debilita su potencial transformador (Perry, 2021).
Resistencia del profesorado	Resistencia docente	"Un profesor en cuestión se burló de los protocolos, un poquito de lo que ponía." (P3)	La burla o el descrédito del protocolo refleja una resistencia institucional que busca despolitizar el consentimiento (CIMA, 2025).
Ausencia de alternativas pedagógicas cuando se niega el consentimiento	Falta de propuestas pedagógicas alternativas	"Si dices que no, te quedas sin hacer el ejercicio, el profesorado no te plantea otra opción." (P2)	La falta de alternativas ante el "no" limita la efectividad del consentimiento, mostrando que no basta con permitir negar, hay que ofrecer caminos (Mañón, 2009).

El primer eje temático del análisis se centra en las transformaciones vividas por el alumnado de la ESAD de Galicia en torno a la vivencia del consentimiento, a partir de la implementación —parcial, acelerada y desigual— de protocolos institucionales impulsados desde el propio estudiantado. Las voces recogidas en el grupo focal permiten trazar un recorrido desde la normalización de la incomodidad corporal y emocional en el aula hasta el surgimiento de una conciencia crítica sobre los límites, mediada por la apropiación desigual de los protocolos. El aula se configura aquí como un espacio en disputa, donde coexisten lógicas pedagógicas tradicionales basadas en la coerción simbólica y nuevas prácticas de cuidado y resistencia.

4.2.1 La normalización del malestar antes del consentimiento

Antes de la existencia de protocolos, las estudiantes describen un entorno pedagógico de incomodidad, en el que la obediencia, malestar físico, emocional y simbólico era asumido

como parte inherente del proceso formativo. No existía un lenguaje ni un marco ético desde el cual nombrar, compartir o cuestionar esa incomodidad.

“Como que interiorizas que es algo que te puede pasar, no te lo replanteas. Simplemente lo pasas.” (P2)

Este fragmento da cuenta de la interiorización de la violencia simbólica (Bourdieu, 1998), expresada aquí como una pedagogía implícita que transforma la sumisión emocional en un condición para el aprendizaje artístico. Se evidencia una cultura institucional donde el consentimiento está ausente como categoría de análisis, y la incomodidad cotidiana se transforma en estructura cotidiana, en norma establecida:

“Era la norma tener varios días por semana en los que te sentías incómoda.” (P5)

En este contexto, el alumnado no contaba con referentes éticos ni discursivos para identificar lo que les sucedía. La falta de agencia, alfabetización emocional e institucional imposibilitaba reconocer y verbalizar el malestar:

“La gente se iba a casa sin saber por qué se sentía mal; no tenía palabras para nombrarlo.” (P3)

Se instaura una pedagogía jerárquica que produce desmotivación y aislamiento, en la que la autoridad del profesorado operaba sin cuestionarse y donde el consentimiento era percibido como innecesario o irrelevante (Ahmed, 2017).

4.2.2 El impacto de los protocolos: conciencia crítica emergente y sentido de agencia

Con la implementación de los protocolos de consentimiento, el alumnado comienza a encontrar un motor para ampararse en una estructura simbólica y política desde la cual afirmar sus límites, identificar abusos y generar agencia colectiva. Aunque las participantes reconocen que los protocolos no siempre se aplican de forma coherente, todas coinciden en que su existencia marca un punto de inflexión:

“Ahora sabes que puedes poner por lo menos una queja.” (P1)

Esta transformación y explicitación de mecanismos formales, posibilita un cambio en la subjetividad del alumnado: ya no están solas/os frente a situaciones de incomodidad, sino que pueden apoyarse en un marco institucional que legitima su derecho a decir que no. Como afirma una de las participantes:

“Ahora ya no es tú contra el profesor, es tú contra el papel, eso cambia las cosas.”
(P4)

Aparece una conciencia crítica que se articula también a partir de la formación que las alumnas recibieron sobre consentimiento al inicio de su carrera:

“Fue un antes y un después. Nos ayudó a poder verbalizar algo que estábamos experimentando y no sabíamos describir.” (P6)

Este tipo de experiencias permiten pensarlo una práctica epistémica y no solo como una norma, sino como una que habilita nuevos marcos de lectura, interpretación y acción sobre el cuerpo, el poder y el aula (hooks, 1994; Hesse-Biber, 2012).

4.2.3 Resistencia institucional y límites del protocolo

El grupo focal también señala importantes limitaciones, a pesar de los avances. Denuncian la resistencia pasiva o activa de parte del profesorado, que en algunos casos se burla de los contenidos o los ignora:

“Un profesor en cuestión se burló de los protocolos, un poquito de lo que ponía.” (P3)

Por otro lado, los protocolos carecen de fuerza práctica cuando no van acompañados de alternativas pedagógicas y evidencian la inacción pedagógica de cierta parte del profesorado:

“Si dices que no, te quedas sin hacer el ejercicio, el profesorado no te plantea otra opción.” (P2)

Se genera una paradoja: el protocolo existe, pero su uso está condicionado por la estructura jerárquica del aula, donde el derecho a decir que no puede tener consecuencias académicas.

Además, las estudiantes señalan que quienes más integraron los protocolos fueron aquellas docentes que ya aplicaban una ética del cuidado antes de que existieran formalmente:

“La profesora que ya nos cuidaba antes del protocolo fue la única que se lo tomó en serio.” (P5)

Esta observación refuerza la idea de que el consentimiento no puede imponerse como norma sin un proyecto formativo integral, donde docentes y alumnado construyan colectivamente una pedagogía del respeto y la autonomía (Carello & Thompson, 2022).

4.2.4 Conclusión del bloque

El análisis del Bloque 1 revela una transición institucional ambigua: aunque la existencia de protocolos de consentimiento marca una diferencia en términos de conciencia y agencia, su aplicación efectiva está profundamente condicionada por la estructura de poder institucional, la implicación (o falta de ella) del profesorado y la falta de propuestas pedagógicas alternativas. La experiencia del alumnado sugiere que el aula solo se convierte en un espacio seguro cuando el consentimiento se traduce en práctica de pedagogía activa y consciente, no solo en normas escritas. En ese sentido, los protocolos actúan como dispositivos de posibilidad de agencia y transformación de las estructuras de opresión e invisibilización del daño, pero también de frustración cuando no se acompañan de cambios estructurales.

4.2.5 Perspectiva desde la ESADIB

A través del testimonio de la alumna entrevistada de la ESADIB se muestra un testimonio acerca del impacto de los protocolos de consentimiento:

“Cuando empezamos con los protocolos, fue la primera vez que nos miramos como grupo y dijimos: esto no está bien.”

Esta cita refuerza la idea de “conciencia crítica colectiva” ya abordada en el bloque anterior y coincide con lo expresado en el grupo focal gallego respecto a la verbalización del malestar y la reapropiación de agencia.

4.3 Bloque 2: Impunidad y abandono institucional

Mapa conceptual Bloque 2

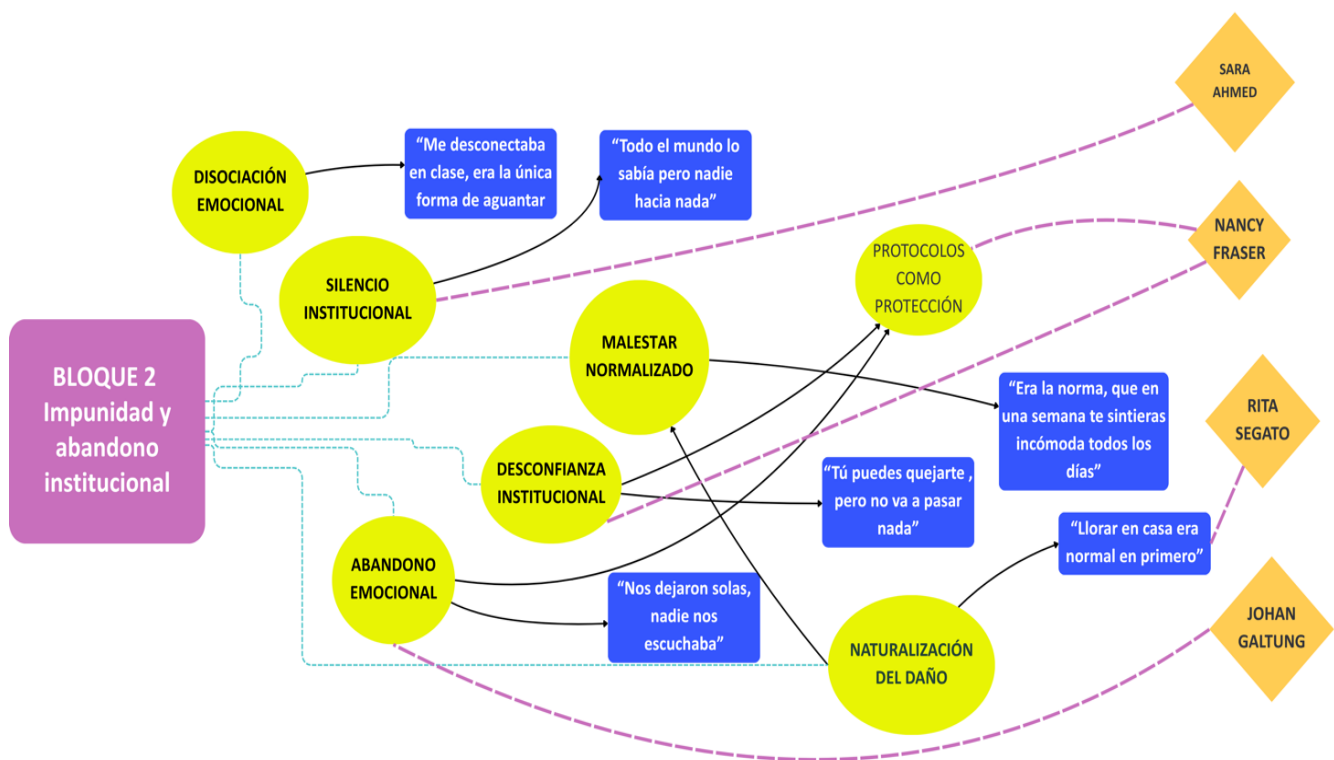


Tabla 2. Extracto de categorización del Bloque 2: Impunidad y abandono institucional

Fragmento (cita textual)	Código preliminar	Categoría emergente	Reflexión analítica
Después de todo lo que pasó, ese profesor siguió dando clase como si nada. Nos lo encontramos en los pasillos, entraba en el aula, y nadie decía nada.	Permanencia de agresores en espacios compartidos	Impunidad institucional	La presencia de agresores en espacios comunes sin sanción formal refuerza el mensaje de impunidad y expone al alumnado a situaciones de retraumatización cotidiana.
Tienes miedo de que te toque justo con esa persona. O sea, que tu carrera dependa de alguien que sabes que ha hecho daño.	Temor a la revictimización académica	Violencia estructural y miedo jerárquico	El miedo a depender académicamente de una figura denunciada revela un sistema jerárquico que disuade la denuncia y favorece la sumisión como estrategia de supervivencia.
La dirección lo sabía, y lo encubrió. Nosotras les avisamos.	Encubrimiento institucional	Complicidad institucional activa	La inacción de la dirección, pese a la alerta explícita de las estudiantes, constituye una forma de violencia institucional sostenida.
Cuando fuimos a inspección, básicamente nos dijeron que no podían hacer nada, que era mejor dejarlo estar.	Inacción de inspección educativa	Desprotección por parte del sistema educativo	La respuesta de la inspección educativa refuerza la percepción de abandono institucional, negando el acompañamiento y desincentivando futuros intentos de denuncia.
Sentí que a la escuela le importa más su reputación que nuestra seguridad.	Protección de la reputación institucional	Lógica institucional de prestigio vs. cuidado	Las estudiantes perciben una clara prioridad institucional hacia la preservación del prestigio, incluso a costa de la integridad de las víctimas.
Lo sobreseyeron por 'falta de pruebas', pero no nos escucharon nunca.	Deslegitimación judicial del testimonio	Injusticia estructural en el sistema judicial	El sobreseimiento del caso por 'falta de pruebas' se vivió como una revictimización, evidenciando la distancia entre los marcos judiciales y las experiencias vividas.
Sabemos que en teatro hay contacto, pero esto era otra cosa. Y usaban eso como excusa.	Normalización del abuso bajo lógicas teatrales	Instrumentalización del arte como coartada	El uso del 'contacto físico escénico' como justificación del abuso muestra cómo el lenguaje artístico puede ser instrumentalizado para encubrir dinámicas de violencia.
Yo estuve a punto de dejar la carrera. Pensaba: ¿para qué seguir en un lugar que no me cuida?	Impacto emocional y fuga académica	Desgaste emocional y pérdida de sentido	La experiencia de desamparo lleva al límite la continuidad formativa, provocando procesos de fuga emocional, aislamiento o abandono.

El segundo eje de análisis evidencia las experiencias de complicidad institucional y abandono relatadas por las estudiantes del grupo focal. Estas narrativas reflejan cómo, pese a la implementación parcial de protocolos de consentimiento, la visibilización de situaciones de abuso la estructura institucional ha reproducido dinámicas de impunidad, legitimando la permanencia de los agresores en el entorno académico, y generando un profundo impacto emocional en el alumnado.

4.3.1 La impunidad o la violencia estructural

Uno de los elementos más reiterados acompañados de emociones como frustración, tristeza, enfado y abatimiento es que incluso después de las denuncias públicas y la exposición mediática en las intervenciones es la sensación de que “nada cambió”. La figura del profesor señalado permanece activa en las aulas, pasillos y proyectos, como si nada hubiese ocurrido:

“Después de todo lo que pasó, ese profesor siguió dando clase como si nada. Nos lo encontramos en los pasillos, entraba en el aula, y nadie decía nada.” (P2)

La permanencia de los agresores en los espacios educativos es vivida como una forma de retraumatización, que refuerza la idea de que ni la palabra ni la experiencia emocional del alumnado no tiene valor ni credibilidad y que el poder jerárquico está por encima del cuidado. Esta situación profundiza la sensación de miedo, descrédito e inseguridad:

“Tienes miedo de que te toque justo con esa persona. O sea, que tu carrera dependa de alguien que sabes que ha hecho daño.” (P4)

En estos relatos se expresa un pacto tácito de silencio institucional, donde la protección del agresor se privilegia frente al bienestar de las estudiantes. Esta violencia se refuerza cuando los intentos de denuncia o alerta no encuentran eco:

“La dirección lo sabía, y lo encubrió. Nosotras les avisamos.” (P1)

Rita Segato (2013) denomina coadministración institucional de la violencia, esta manera de complicidad en la que las estructuras de autoridad reproducen activamente las condiciones para la impunidad, aun cuando se enuncian discursos preventivos.

4.3.2 Fallas del sistema educativo y jurídico

La percepción de abandono no se limita a la dirección, sino que se extiende a las estructuras externas como la inspección educativa, a la que varias participantes intentaron acudir:

“Cuando fuimos a inspección, básicamente nos dijeron que no podían hacer nada, que era mejor dejarlo estar.” (P3)

Esta respuesta refuerza la idea de que el sistema está diseñado para proteger a las instituciones antes que a las personas, y que los mecanismos formales no contemplan la dimensión estructural y simbólica de la violencia de género en contextos artísticos. Esta lógica de silenciamiento se expresa con claridad:

“Sentí que a la escuela le importa más su reputación que nuestra seguridad.” (P6)

Se suma el abandono de la justicia tras el sobreseimiento del caso por “falta de pruebas”, lo que fue vivido como un acto de deslegitimación del testimonio colectivo:

“Lo sobreseyeron por “falta de pruebas”, pero no nos escucharon nunca.” (P5)

Este testimonio muestra cómo el sistema judicial opera con marcos de credibilidad que excluyen las experiencias encarnadas, afectivas y relacionales del consentimiento. Como plantea Ahmed (2017), los cuerpos que nombran la violencia son sistemáticamente desautorizados cuando lo hacen desde posiciones subalternas.

La sensación de abandono se ve confirmada y reforzada en el documento colectivo entregado a la Inspección Educativa, donde el alumnado expone:

“La reiteración de situaciones límite sin acompañamiento institucional ha generado una cultura del miedo y la desconfianza, siendo el silencio y la invisibilización las únicas respuestas recibidas durante años.”

Este fragmento legitima los relatos del grupo focal y permite evidenciar la existencia de una memoria estructurada del daño, que articula afectos, documentos y exigencias colectivas.

4.3.3 La coartada artística como instrumento de impunidad

Uno de los puntos más complejos identificado, es el uso del discurso artístico como excusa para encubrir dinámicas abusivas. La especificidad del teatro, el contacto físico, el trabajo con el cuerpo, la exposición emocional, se convierte en coartada para desdibujar el consentimiento:

“Sabemos que en teatro hay contacto, pero esto era otra cosa. Y usaban eso como excusa.” (P2)

Este tipo de justificaciones revela una instrumentalización del lenguaje escénico para silenciar, deslegitimar, pero el alumnado es perfectamente consciente de cuando el contacto es pedagógico y cuando no lo es. Las fronteras entre lo pedagógico y lo invasivo se desdibujan, y el arte se transforma en una vía de legitimación para la violencia normalizada.

4.3.4 Impacto emocional y fuga académica

La falta de respuesta institucional o el silencio como respuesta, genera efectos directos en la salud emocional del alumnado. La sensación de indefensión aprendida, la pérdida de confianza en la escuela y el sistema judicial, y la constante exposición al miedo, derivan en síntomas de desgaste, ansiedad, frustración y en algunos casos, abandono:

“Yo estuve a punto de dejar la carrera. Pensaba: ¿para qué seguir en un lugar que no me cuida?” (P1)

Este tipo de expresiones condensan una forma de violencia institucional que trasciende el suceso puntual. El alumnado evidencia que se trata de un entorno sistemáticamente inseguro, donde el consentimiento no se garantiza ni en la palabra ni en la práctica, y donde el silencio actúa como mecanismo de control. En el período en el que siete alumnas interpusieron denuncias de manera simultánea un número mayor de alumnas y alumnos dejó la escuela.

Una de las participantes expresa cómo el sufrimiento emocional fue asumido como parte natural del proceso formativo:

“Yo creo que es una cosa que todas, sobre todo en primero, asumimos como parte del proceso: te vas a casa mal, lloras, pero es normal.” (min. aprox. 38).

Esta normalización del malestar apunta a lo que Segato (2016) nombra como pedagogía de la crueldad: una violencia que se ejerce no tanto por acción directa, sino por su inscripción simbólica en las rutinas institucionales.

Otra cita revela el peso del silencio institucional:

“Todo el mundo lo sabía, pero nadie decía nada. Era como si no se pudiera hablar de eso.” (min. aprox. 40).

Este silencio no solo encubre el abuso, sino que genera una cultura institucional donde la denuncia se vuelve impronunciable, en línea con lo que Ahmed (2017) describe como complicidad estructural del no nombrar.

La desconfianza hacia las vías de denuncia institucionales queda explícita en afirmaciones como:

“En realidad, tú puedes poner una queja, pero todas sabemos que no va a pasar nada.” (min. aprox. 42).

Esta cita ilustra lo que Fraser (2006) conceptualiza como injusticia cultural: cuando la palabra de las estudiantes es desautorizada sistemáticamente, el derecho a la protección se convierte en algo que no existe.

El sentimiento de abandono se refleja también en:

“Nos dejaron solas. Tuvimos que organizarnos entre nosotras, no había nadie que nos escuchara.” (min. aprox. 41).

Desde el concepto de violencia estructural de Galtung (1969), la ausencia de respuesta institucional puede analizarse como una condición que produce daño sin necesidad de una agresión directa.

Por último, se visibiliza una forma de resistencia emocional individual que, sin embargo, evidencia el trauma vivido:

“Yo llegué a desconectarme en clase, como si no estuviera allí, era la única forma de aguantar.” (min. aprox. 43).

Esta forma de disociación, tal como señalan Thompson y Carello (2022), es característica de contextos educativos que no incorporan prácticas de contención emocional informadas por el trauma.

4.3.5 Perspectiva desde la ESADIB

En términos de abandono institucional, esta frase de la alumna entrevistada refuerza la dinámica y patrón del silencio administrativo:

“Presentamos una carta a dirección con 120 firmas. Nunca respondieron. Fue un silencio atronador.”

Este fragmento resuena con los testimonios recogidos en Galicia y evidencia una cultura organizacional que prioriza la reputación institucional por encima del bienestar del alumnado.

4.4 BLOQUE 3: Resistencia colectiva y producción de alternativas desde el alumnado

Mapa conceptual Bloque 3



Tabla Bloque 3. Resistencia colectiva y producción de alternativas desde el alumnado

Fragmento (cita textual)	Código preliminar	Categoría emergente	Reflexión analítica
Nos organizamos nosotras mismas. Hicimos asambleas, performances, protocolos, todo.	Organización autogestionada del alumnado	Resistencia colectiva	La autoorganización surge como respuesta a la inacción institucional, evidenciando el potencial político del alumnado como agente de transformación.
Fue una forma de autocuidarnos, porque nadie más lo estaba haciendo.	Autodefensa colectiva y cuidado entre iguales	Cuidado como práctica política	Frente al abandono, las estudiantes construyen una ética del cuidado mutuo que sustituye la ausencia de protección institucional.
Llevamos propuestas concretas a la dirección, como formación para el profesorado y una psicóloga, pero no hubo respuesta.	Propuestas de cambio institucional ignoradas	Falta de respuesta institucional ante propuestas transformadoras	Las propuestas del alumnado muestran una clara orientación hacia la transformación estructural, pero la falta de respuesta visibiliza la resistencia del sistema.
Al final, construimos nuestra propia red de apoyo, entre nosotras.	Redes de apoyo afectivo y político	Comunidad como espacio seguro y de contención frente a la violencia	La creación de redes de contención afectiva permite sostener emocionalmente a quienes atraviesan situaciones de violencia o desamparo.
El protocolo lo hicimos con lenguaje claro, adaptado a nuestra realidad, no copiado.	Protocolos con enfoque contextual y accesible	Producción situada de herramientas de consentimiento	Los protocolos no son meramente formales, sino construcciones vivenciales que responden a las necesidades del grupo.
Proponemos que los protocolos estén en todos los cursos, no solo cuando hay problemas.	Normalización de los protocolos como herramienta pedagógica	Pedagogía preventiva del consentimiento	La propuesta de institucionalizar los protocolos desde el inicio busca generar un aula segura como norma, no como excepción reactiva.
Hicimos una sentada para que se viera que no íbamos a callar más.	Acción política simbólica en el espacio escolar	Performatividad del disenso y visibilización	Las acciones simbólicas como las sentadas se constituyen en actos pedagógicos que interpelan al poder institucional.
Queremos espacios donde podamos hablar de lo que nos pasa, no solo rendir académicamente.	Demanda de espacios seguros de escucha y expresión	Derecho a una pedagogía afectiva y coeducativa	El alumnado reclama espacios donde la palabra, la emoción y la experiencia sean reconocidas como parte del proceso formativo.

Frente a la impunidad y el abandono institucional señalados en los bloques anteriores, el grupo focal visibiliza un conjunto de acciones organizadas que emergen como formas de resistencia colectiva, autodefensa emocional y política, y propuesta de cambio estructural. Esta respuesta no se produce como reacción aislada, sino como expresión de una pedagogía del cuidado que nace desde abajo, construida por quienes habitan el aula desde la vulnerabilidad y el compromiso.

“Nos organizamos nosotras mismas. Hicimos asambleas, performances, protocolos, todo.” (P1)

La autoorganización aparece como una práctica política propia del alumnado que transforma el dolor compartido en acción colectiva articulada. Las estudiantes, lejos de replegarse en el malestar, generaron un entramado de estrategias que incluía intervenciones performativas,

procesos de escucha grupal, diseño de protocolos desde el lenguaje cotidiano, y la visibilización del conflicto institucional. Esta forma de agencia situada se alinea con lo que describe el informe *Después del silencio* (Red de Mujeres de Artes Escénicas, 2021), donde se destaca la capacidad de los colectivos estudiantiles para generar dispositivos de justicia comunitaria y reparación simbólica ante la ineficacia de los canales formales.

“Fue una forma de autocuidarnos, porque nadie más lo estaba haciendo.”

La dimensión política del cuidado colectivo es aquí fundamental: no se trata de contención emocional meramente privada, sino de una ética del acompañamiento mutuo que sustituye al silencio institucional. Esta experiencia conecta con la politización del lazo afectivo de la que habla Segato (2013) denomina donde los vínculos entre iguales se convierten en escudo, trinchera y semilla de transformación.

“Al final, construimos nuestra propia red de apoyo, entre nosotras.”

Las propuestas del alumnado no se limitaron a la denuncia simbólica, sino que incluyeron reivindicaciones estructurales, como la incorporación de personal de apoyo emocional, formación obligatoria en consentimiento para el profesorado, y el uso pedagógico preventivo de los protocolos:

“Llevamos propuestas concretas a la dirección, como formación para el profesorado y una psicóloga, pero no hubo respuesta.” (P5)

“Proponemos que los protocolos estén en todos los cursos, no solo cuando hay problemas.” (P6)

Sin embargo, la falta de respuesta institucional ante estas iniciativas refleja una estructura que, según el informe *Después del silencio*, reproduce una lógica de “autodefensa administrativa”, en la que la falta de formación específica, sensibilización y herramientas activas permiten que se imponga el prestigio al bienestar de las comunidades educativas. En este escenario, las estudiantes desarrollan herramientas de cuidado adaptadas a su realidad:

“El protocolo lo hicimos con lenguaje claro, adaptado a nuestra realidad, no copiado.” (P4)

Este fragmento evidencia un proceso de creación colectiva que desafía el formato normativo de los documentos institucionales y apuesta por una pedagogía situada (hooks, 1994), donde el consentimiento se define desde la experiencia vivida.

Por último, las acciones como las sentadas y las performances se entienden no solo como protesta, sino como actos pedagógicos de disenso, que interpelan la configuración simbólica del espacio institucional:

“Hicimos una sentada para que se viera que no íbamos a callar más.” (P1)

Estas prácticas que configuran una ética de la incomodidad como plantea Ahmed (2017), resaltan que malestar se convierte en motor de reflexión crítica y reformulación de lo posible. Al reclamar espacios de expresión emocional, escucha activa y reparación, las estudiantes expanden el sentido de la educación artística hacia un horizonte más justo, afectivo y coeducativo:

“Queremos espacios donde podamos hablar de lo que nos pasa, no solo rendir académicamente.” (P6)

Una de las dimensiones más significativas que emergen del grupo focal es el uso del protocolo como herramienta colectiva de protección frente a relaciones jerárquicas. Tal como expresó una de las participantes:

“Nos apoyamos en el protocolo de convivencia para tener reuniones con el profesor denunciado sin estar solas.” (min. 54).

En esta cita se explicita que el protocolo no solo es una guía normativa, sino en una estrategia concreta para legitimar la presencia colectiva frente al poder institucional (Fraser, 2006). Otro elemento relevante es la dimensión creativa de la resistencia. Como relataron varias participantes, la producción de performances, micros abiertos, poesía, fue utilizada como herramienta simbólica de denuncia y resignificación.

“Hicimos una performance en la que utilizábamos textos comentando cómo fue todo nuestro proceso, con inspección, simplemente para dignificar nuestro trabajo y visibilizar lo que hemos hecho como alumnado.” (min. 51–52).

Estas acciones performativas, se convierten en mecanismos de reparación simbólica y reconstrucción de la memoria colectiva (Segato, 2016; Ahmed, 2021).

Además, la sistematización de experiencias de violencia cotidiana en el aula quedó reflejada en prácticas de documentación autónoma por parte del alumnado. Tal como se recoge en el grupo focal:

*“Era un diario en el que se apuntaban todas las cosas en clase que eran irregulares.”
(min. 45).*

Este tipo de registros pueden interpretarse como un archivo colectivo del daño, en diálogo con el análisis de Ahmed (2021) sobre las quejas, las instituciones y las formas en que los testimonios se acumulan.

La reapropiación crítica del protocolo también aparece como motor de conciencia.

“Sobre todo en los protocolos lo que nos han dado ha sido conciencia. O sea, reconocer lo que nos hace sentir incómodos y reconocer que no lo tenemos por qué aguantar y que hay otra vía.” (min. 54).

Esta afirmación sintetiza el carácter epistémico del protocolo como herramienta de alfabetización emocional, corporal y política, devolviendo agencia al alumnado (hooks, 1994; Ahmed, 2017).

4.5 Perspectiva desde la ESADIB

La auto organización fue también un mecanismo clave en la ESADIB

“Creamos una comisión de protocolos porque vimos que no podíamos esperar más de la institución.”

Esta práctica conecta directamente con los conceptos de “cuidados colectivos” y “archivo del daño” trabajados en el bloque 3, confirma empíricamente que

que los protocolos no son solo mecanismos de prevención, sino actos pedagógicos y políticos de transformación.

5. Discusión

5.1 Interpretación crítica de los hallazgos

Los resultados obtenidos a través del grupo focal, la entrevista individual a la alumna de la ESADIB y el relato autoetnográfico evidencian que el consentimiento en contextos de formación artística no puede comprenderse como una práctica individual ni neutral, sino como un fenómeno relacional, atravesado por dinámicas de poder, cultura del silencio y resistencias estudiantiles.

En la ESAD de Galicia, las estudiantes expresan haber vivido un clima institucional donde el malestar físico y emocional era sistemáticamente desautorizado. Esta vivencia se relaciona directamente con la noción de violencia simbólica de Bourdieu (1998), en tanto se naturalizan relaciones jerárquicas que invalidan la percepción del daño. A su vez, Ahmed (2017) denomina a este efecto “incomodidad institucional”, entendida como el resultado de una estructura que impide nombrar lo vivido.

Los protocolos de consentimiento, diseñados e impulsados desde el propio alumnado, emergen en este contexto como dispositivos de resistencia y transformación. No operan únicamente como herramientas normativas, sino como estrategias pedagógicas encarnadas que permiten la agencia colectiva, el establecimiento de límites y la construcción de espacios de seguridad relacional (hooks, 1994). La apropiación de estos protocolos, tanto en Galicia como en la ESADIB, permite reinterpretar el consentimiento como una práctica situada y continuamente negociada.

La entrevista a la representante del alumnado de la ESADIB refuerza esta lectura. A pesar de que en dicha escuela los protocolos fueron reconocidos institucionalmente, las violencias simbólicas, el abandono emocional y la falta de escucha por parte del profesorado persistieron. Como expresó la entrevistada: *“Se protegía más la imagen de la escuela que la salud mental del alumnado.”* Esta afirmación dialoga con los testimonios del grupo focal gallego y con el documento colectivo elaborado por el alumnado de 1.º de Interpretación,

entregado a la Inspección Educativa en 2024. Dicho documento funciona como archivo del daño, al visibilizar patrones de impunidad sostenida, desprotección y silencio institucional estructural.

5.2 Relación con el marco teórico

Los hallazgos se relacionan directamente con el modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979), que permite situar las violencias como fenómenos interdependientes: desde las relaciones interpersonales en el aula hasta las normas institucionales y culturales que legitiman el abuso. En este marco, la violencia simbólica y estructural (Fraser, 2006; Galtung, 1969) se manifiesta en la deslegitimación del testimonio, la inacción ante las denuncias y la reproducción de jerarquías pedagógicas que inhiben el consentimiento real.

El concepto de consentimiento situado (Jozkowski & Willis, 2019) es central para entender cómo las estudiantes viven y resignifican sus experiencias. En el análisis emergen relatos donde el consentimiento no es una afirmación explícita, sino un proceso condicionado por el miedo, la dependencia evaluativa y la ausencia de alternativas. Tal como señala Katherine Angel (2021), reducir el consentimiento a una decisión verbal es ignorar las tensiones afectivas, relacionales y estructurales que lo configuran.

Asimismo, el marco feminista de bell hooks (1994) permite comprender la educación como práctica de la libertad. El desarrollo de protocolos por parte del alumnado, la creación de comisiones de acogida y la documentación de experiencias abusivas no solo tienen un efecto protector, sino que representan formas de pedagogía crítica y horizontal, capaces de interrumpir el régimen de impunidad institucional.

Finalmente, la figura del archivo del daño (Ahmed, 2021) adquiere un valor fundamental. Tanto el documento presentado a Inspección como la performance colectiva mencionada en el bloque 3 del análisis muestran cómo la escritura, el testimonio y la acción simbólica son formas de pedagogía feminista que reivindican el derecho a narrar, nombrar y transformar.

5.3 Cumplimiento de los objetivos

Los resultados permiten afirmar que los objetivos planteados en este TFM han sido abordados en su totalidad:

- Se exploraron las vivencias del alumnado en relación con el consentimiento, el malestar y el abuso de poder.
- Se identificaron los efectos psicoemocionales de la revictimización institucional.
- Se analizaron las estrategias colectivas de cuidado, resistencia y reparación.
- Se compararon los casos de la ESAD de Galicia y la ESADIB, observando diferencias en la apropiación y reconocimiento de los protocolos.
- Se reflexionó desde la experiencia situada de la investigadora, integrando una mirada autoetnográfica que enriqueció el análisis de los datos y el posicionamiento metodológico.

5.4 Aportes del estudio

Este trabajo contribuye a:

- Visibilizar formas estructurales de violencia simbólica y emocional en instituciones de formación artística.
- Documentar prácticas pedagógicas feministas impulsadas desde el alumnado como respuesta a la impunidad.
- Proponer herramientas teóricas y metodológicas para pensar el consentimiento desde una ética del cuidado, la corresponsabilidad y la reparación.
- Introducir el concepto de consentimiento como categoría política, situada y restaurativa, más allá de su dimensión legal o punitiva.
- Reivindicar la producción de archivo desde abajo (testimonios, protocolos, documentos colectivos) como forma de justicia epistemológica.

5.5 Limitaciones

Entre las limitaciones del estudio se encuentran:

- El tamaño reducido de la muestra, que no permite generalización estadística.
- El enfoque territorial centrado en dos escuelas, que limita la diversidad institucional.
- La doble implicación de la investigadora, que si bien se abordó desde la autoetnografía crítica, puede generar interpretaciones situadas y subjetivas.
- La imposibilidad de realizar un seguimiento longitudinal de los efectos a medio y largo plazo de los protocolos implementados.

5.6 Futuros desarrollos

A partir de los resultados, se considera relevante:

- Ampliar el estudio a otros centros de formación artística del Estado español.
- Sistematizar modelos de Coordinación de Intimidad adaptados al contexto educativo.
- Investigar experiencias comparadas en otros niveles y ámbitos educativos (educación secundaria, conservatorios, universidades).
- Diseñar materiales pedagógicos co-creados entre alumnado y profesorado para promover una cultura viva del consentimiento, centrada en el respeto, la escucha y la reparación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ahmed, S. [Sara]. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822373377>
- Ahmed, S. [Sara]. (2021). *Complaint!*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9781478022336>
- Allen, A. [Amy]. (1999). *The power of feminist theory: Domination, resistance, solidarity*. Westview Press.
- Angel, K. [Katherine]. (2021). *Tomorrow sex will be good again: Women and desire in the age of consent*. Verso.
- Barjola Ramos, N. [Nerea]. (2018). *Microfísica sexista del poder: El caso Alcàsser y la construcción del terror sexual*. Virus Editorial.
- Barjola Ramos, N. [Nerea], & Tardón Recio, B. [Bárbara]. (2025). *Después del silencio: Impacto de los abusos y las violencias sexuales contra las mujeres en el sector del cine y el audiovisual*. Asociación de Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales (CIMA). <https://cimamujerescineastas.es/informes/>
- Bourdieu, P. [Pierre]. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1998).
- Bronfenbrenner, U. [Urie]. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, B. [Brené]. (2020). *The gifts of imperfection* (10th anniversary ed.). Hazelden Publishing.
- Bull, A. [Anna]. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190844356.001.0001>
- Butler, J. [Judith]. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cefai, S. [Sarah]. (2024). Consent-deception: A feminist cultural media theory of commonsense consent. *Feminist Theory*, 25(3), 471–492.
<https://doi.org/10.1177/14647001231206026>
- Charmaz, K. [Kathy]. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Crenshaw, K. [Kimberlé]. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

- Crenshaw, K. [Kimberlé]. (2015, 24 de septiembre). Why intersectionality can't wait. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2015/09/24/why-intersectionality-cant-wait/>
- Dockray, H. [Heather]. (2019, 24 de mayo). Self-care isn't enough. We need community care to thrive. *Mashable*. <https://mashable.com/article/community-care-versus-self-care/>
- Ellis, C. [Carolyn], Adams, T. E. [Tony E.], & Bochner, A. P. [Arthur P.]. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Article 10. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Elo, M. [Mika], & Luoto, M. [Miika] (Eds.). (2018). *Figures of touch: Sense, technics, body*. Academy of Fine Arts, University of the Arts Helsinki.
- España. [Jefatura del Estado]. (2022). Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 215, de 7 de septiembre de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10>
- Foucault, M. [Michel]. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).
- Foucault, M. [Michel]. (1977). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber* (U. Guiñazú, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1976).
- Fraser, N. [Nancy], & Honneth, A. [Axel]. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (P. Manzano, Trad.). Morata.
- Galtung, J. [Johan]. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Glaser, B. G. [Barney G.], & Strauss, A. L. [Anselm L.]. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Haga, K. [Kazu]. (2020). *Healing resistance: A radically different response to harm*. Parallax Press.
- Haines, S. K. [Staci K.]. (2019). *The politics of trauma: Somatics, healing, and social justice*. North Atlantic Books.
- Heise, L. L. [Lori L.], & Kotsadam, A. [Andreas]. (2015). Cross-national and multilevel correlates of partner violence: An analysis of data from population-based surveys. *The Lancet Global Health*, 3(6), e332–e340. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(15\)00013-3](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00013-3)
- Herman, D. F. [Dianne F.]. (1984). The rape culture. En J. Freeman (Ed.), *Women: A feminist perspective* (3.^a ed., pp. 20–38). Mayfield Publishing Company.

- Holman Jones, S. [Stacy]. (2005). Autoethnography: Making the personal political. En N. K. [Norman K.] Denzin & Y. S. [Yvonna S.] Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 763–792). SAGE Publications.
- hooks, b. [bell]. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Intimacy Directors and Coordinators. [IDC]. (2022a, 30 de mayo). *The pillars of intimacy in production*. <https://www.idcprofessionals.com/blog/the-pillars-of-intimacy-in-production>
- Intimacy Directors and Coordinators. [IDC]. (2022b, 11 de octubre). *Defining consent: From FRIES to CRISP!*. <https://www.idcprofessionals.com/blog/defining-consent-from-fries-to-crisp>
- Kincheloe, J. L. [Joe L.], & McLaren, P. [Peter]. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. [Norman K.] Denzin & Y. S. [Yvonna S.] Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 303–342). SAGE Publications.
- Kitzinger, J. [Jenny]. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Lagarde y de los Ríos, M. [Marcela]. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas* (4.ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Malón Marco, A. [Agustín]. (2008). Infancia, sexualidad y peligro. Sobre la naturaleza iatrogénica de un discurso. *Papers. Revista de Sociologia*, 90, 127–150. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v90n0.739>
- Martínez Lozano, C. P. [Consuelo Patricia]. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, 51, 117–133. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a7>
- Nanwani, S. K. [Sanjay K.]. (2024). Teacher discourses: Challenging or perpetuating hierarchical, authoritarian, and homophobic social institutions? En M. J. [Mary John] O’Hair, P. A. [Philip A.] Woods, & H. D. [H. Dan] O’Hair (Eds.), *Communication and education: Promoting peace and democracy in times of crisis and conflict* (pp. 81–102). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119985280.ch6>
- National Equity Project. [Proyecto Nacional de Equidad]. (s. f.). *Developing community agreements*. Recuperado el 27 de septiembre de 2026, de <https://www.nationalequityproject.org/tools/developing-community-agreements>

- Pansardi, P. [Pamela], & Bindi, M. [Marianna]. (2021). The new concepts of power? Power-over, power-to and power-with. *Journal of Political Power*, 14(1), 51–71. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2021.1877001>
- Patton, M. Q. [Michael Quinn]. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pillow, W. [Wanda]. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Planned Parenthood. [Paternidad Planificada]. (s. f.). *Sexual consent*. Recuperado el 27 de septiembre de 2026, de <https://www.plannedparenthood.org/learn/relationships/sexual-consent>
- Raypole, C. [Crystal]. (2020, 1 de diciembre). What does sexual coercion look like? *Healthline*. <https://www.healthline.com/health/sexual-coercion>
- Segato, R. L. [Rita Laura]. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Stryker, K. [Kitty] (Ed.). (2017). *Ask: Building consent culture*. Thorntree Press.
- Taylor, S. R. [Sonya Renee]. (2018). *The body is not an apology: The power of radical self-love*. Berrett-Koehler Publishers.
- Thompson, P. [Phyllis], & Carello, J. [Janice] (Eds.). (2022). *Trauma-informed pedagogies: A guide for responding to crisis and inequality in higher education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-92705-9>
- Tiernan, A. [Alix], & O'Connor, P. [Pat]. (2020). Perspectives on power over and power to: How women experience power in a mining community in Zimbabwe. *Journal of Political Power*, 13(1), 86–105. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2020.1720089>
- UNESCO. [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Valenzuela-Vela, L. [Lorena], & García-Peral, B. [Blanca]. (2025). La Universidad de Granada ante el acoso: Mecanismos y limitaciones. *Revista Estudios Feministas*, 33(1), e97745. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2025v33n197745>
- Walby, S. [Sylvia]. (1989). Theorising patriarchy. *Sociology*, 23(2), 213–234. <https://doi.org/10.1177/0038038589023002004>
- Willis, M. [Malachi], & Jozkowski, K. N. [Kristen N.]. (2019). Sexual precedent's effect on sexual consent communication. *Archives of Sexual Behavior*, 48(6), 1723–1734. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1348-7>

Índice de anexos

Anexo 1. Mapa conceptual del análisis

Tipo de recurso: Representación visual del análisis cualitativo

Metodología: Codificación temática manual + visualización por bloques

Finalidad: Este mapa conceptual sintetiza la estructura del análisis de resultados, organizada en tres bloques temáticos:

1. Aula antes y después de los protocolos
2. Impunidad y abandono institucional
3. Resistencia colectiva y propuestas

Cada bloque agrupa las categorías emergentes identificadas a partir del grupo focal y el resto de fuentes de datos, e incluye las conexiones interpretativas entre ellos. El mapa permite visualizar las relaciones entre el malestar institucional, la cultura del silencio y las estrategias de agencia colectiva.

Uso en el TFM: Funciona como guía orientativa del análisis temático desarrollado, y como marco interpretativo que sostiene los hallazgos presentados en el Capítulo 4.

Anexo 2. Tabla de codificación por bloques

Tipo de contenido: Tablas de análisis cualitativo

Fuente principal: Transcripción del grupo focal con estudiantes de la ESAD de Galicia

Método de análisis: Codificación temática inductiva, realizada de forma manual con enfoque feminista interseccional y socio-crítico

Descripción:

Este anexo presenta las tablas construidas a partir del proceso de análisis del grupo focal. Las tablas están organizadas según los tres bloques temáticos en los que se estructuró el capítulo de resultados:

1. **Aula antes y después de los protocolos**
2. **Impunidad y abandono institucional**
3. **Resistencia colectiva y propuestas**

Para cada bloque se recogen las categorías emergentes, una cita representativa del alumnado y una reflexión analítica, que vincula los testimonios con el marco teórico y los objetivos del estudio.

Uso en el TFM:

Estas tablas constituyen una herramienta de sistematización clave para el análisis, al permitir observar patrones discursivos, relaciones entre categorías y dimensiones afectivas, simbólicas e institucionales. Además, refuerzan la transparencia metodológica y el rigor interpretativo del estudio.

Tabla 1. Categorización del Bloque 1: El aula antes y después del protocolo de consentimiento.

Categoría emergente	Código preliminar	Fragmento (cita textual)	Reflexión analítica
Interiorización del malestar como parte normalizada del proceso	Normalización de la incomodidad	“Antes de los protocolos era la norma que en una semana de clases tengas varios días en los que te hayas sentido incómodo.” (P3)	La violencia simbólica se naturaliza cuando el malestar se vuelve parte de lo esperable en el proceso formativo (Bourdieu, 1998; Ahmed, 2017).
Dificultad para identificar y expresar verbalmente el malestar	Falta de lenguaje institucional para nombrar el malestar	“La gente se iba a casa sin saber por qué se sentía mal; no tenía palabras para nombrarlo.” (P3)	La falta de lenguaje colectivo para nombrar la violencia reproduce la soledad emocional. Nombrar es un acto epistémico y político (Ahmed, 2021; Segato, 2016).
Consecuencias motivacionales y afectivas del malestar	Impacto emocional del malestar en el aula	“Eso poco a poco te va desmotivando muchísimo a nivel de escuela y a nivel de aprendizaje.” (P3)	El daño emocional acumulado genera efectos sobre la motivación y la autoestima, obstaculizando el aprendizaje (Thompson & Carello, 2022).
El curso de protocolos marca un punto de inflexión	Inicio del cambio de conciencia	“Nuestro curso fue un antes y un después. Fue muy relevante. Nos abrió la conciencia.” (P6)	El curso de protocolos funcionó como una ruptura epistémica que permitió comenzar a nombrar lo innombrable (hooks, 1994).
Los protocolos ayudan a verbalizar experiencias previas	Verbalización del malestar tras los protocolos	“Nos ayudó a verbalizar algo que estábamos experimentando y no sabíamos describir.” (P6)	Nombrar retrospectivamente lo vivido activa un archivo ético del daño y permite resignificar experiencias pasadas (Ahmed, 2017).
Aplicación desigual entre profesorado	Desigualdad en la implementación	“La profesora que ya nos cuidaba antes del protocolo fue la única que se lo tomó en serio.” (P5)	La implementación desigual de protocolos refuerza desigualdades pedagógicas y debilita su potencial transformador (Perry, 2021).
Resistencia del profesorado	Resistencia docente	“Un profesor en cuestión se burló de los protocolos, un poquito de lo que ponía.” (P3)	La burla o el descrédito del protocolo refleja una resistencia institucional que busca despolitizar el consentimiento (CIMA, 2025).
Ausencia de alternativas pedagógicas cuando se niega el consentimiento	Falta de propuestas pedagógicas alternativas	“Si dices que no, te quedas sin hacer el ejercicio, el profesorado no te plantea otra opción.” (P2)	La falta de alternativas ante el “no” limita la efectividad del consentimiento; mostrando que no basta con permitir negar, hay que ofrecer caminos (Malón, 2009).
Ética del cuidado ya presente antes del protocolo	Antecedentes de ética del cuidado	“Había profesoras que ya nos cuidaban antes del protocolo.” (P5)	El cuidado previo de algunas docentes refuerza que el consentimiento también es una práctica relacional más allá de los documentos (hooks, 1994).
Transformación de la experiencia subjetiva	Relectura del malestar pasado desde una nueva conciencia	“Ahora sabes que puedes poner por lo menos una queja.” (P1)	La posibilidad de interpelar o de expresar malestar transforma la experiencia del alumnado de forma subjetiva (Segato, 2016).
Empoderamiento del alumnado para poner límites	Capacidad para establecer límites	“Con los protocolos se ha cambiado ya en una conciencia de por lo menos no invalidarte a ti mismo.” (P4)	El protocolo ha reforzado la agencia del alumnado para establecer límites desde un lugar ético y colectivo (Stryker, 2017).
Conciencia sobre las limitaciones estructurales del protocolo	Protocolos como herramientas aún insuficientes	“No deja de ser un papel en la pared. Están muy poco integrados.” (P6)	Aunque permiten avances, los protocolos siguen siendo percibidos como herramientas limitadas si no se integran estructuralmente (Ahmed, 2021).
Malestar cotidiano	Normalización del malestar en el aula	“Antes de los protocolos era la norma que en una semana de clases tengas varios días en los que te hayas sentido incómodo. Y eso a nivel de motivación es muy desmotivante.” (P3)	El malestar sostenido en el aula se convierte en parte del paisaje cotidiano, lo que refleja la violencia simbólica internalizada. Ahmed (2017) sostiene que la incomodidad persistente es un síntoma de estructuras que no han sido nombradas ni transformadas.
Silenciamiento emocional	Falta de herramientas para nombrar el daño	“La gente se iba a casa sin saber por qué se sentía mal; no tenía palabras para nombrarlo.” (P3)	La falta de lenguaje para identificar el daño refuerza la desprotección. Según Ahmed (2021), el poder se mantiene cuando no existen marcos para nombrar lo que incomoda o violenta.
Naturalización de la incomodidad	Interiorización de la incomodidad como norma	“Como que interiorizas que es algo que te puede pasar, no te lo replanteas. Simplemente lo pasas.” (P2)	La aceptación tácita de la incomodidad muestra cómo la pedagogía escénica reproduce formas de disciplina corporal naturalizadas, en línea con lo que Bourdieu (1998) define como violencia simbólica.
Conciencia post-intervención	Transformación de la conciencia tras la formación	“Fue un antes y un después. Nos ayudó a poder verbalizar algo que estábamos experimentando y no sabíamos describir.” (P6)	La formación en protocolos actuó como un evento epistémico que permitió al alumnado reconfigurar su comprensión del consentimiento. hooks (1994) señala que enseñar es también crear el espacio para nombrar lo vivido.
Impacto en la seguridad y motivación	Cambio en la percepción del aula y la motivación	“Con los protocolos se ha cambiado ya en una conciencia de por lo menos no invalidarte a ti mismo.” (P4)	El reconocimiento institucional del consentimiento genera un cambio perceptivo profundo que permite legitimar emociones previamente invalidadas. Segato (2016) habla de esta validación como paso fundamental hacia la justicia simbólica.

Tabla 2. Categorización del Bloque 2: Impunidad y abandono institucional

Categoría emergente	Código preliminar	Fragmento (cita textual)	Reflexión analítica
Impunidad institucional	Permanencia de agresores en espacios compartidos	Después de todo lo que pasó, ese profesor siguió dando clase como si nada. Nos lo encontramos en los pasillos, entraba en el aula, y nadie decía nada.	La falta de respuesta institucional ante las denuncias evidencia una estructura que privilegia el prestigio del profesorado sobre el bienestar del alumnado. Como señala Rita Segato (2016), esta impunidad es parte del pacto patriarcal institucional.
Violencia estructural y miedo jerárquico	Temor a la revictimización académica	Tienes miedo de que te toque justo con esa persona. O sea, que tu carrera dependa de alguien que sabes que ha hecho daño.	La revictimización constante en contextos educativos muestra cómo las instituciones reproducen el trauma, al ignorar o minimizar el testimonio. Thompson y Carello (2022) alertan que sin pedagogías informadas por el trauma, se cronifica el daño.
Complicidad institucional activa	Encubrimiento institucional	La dirección lo sabía, y lo encubrió. Nosotras les avisamos.	La impunidad genera un descrédito generalizado de las víctimas, debilitando su agencia. Ahmed (2021) sostiene que el consentimiento sin legitimidad institucional queda desprovisto de sentido.
Desprotección por parte del sistema educativo	Inacción de inspección educativa	Cuando fuimos a inspección, básicamente nos dijeron que no podían hacer nada, que era mejor dejarlo estar.	La falta de mecanismos eficaces de protección se traduce en abandono estructural, lo que Bourdieu (1998) describía como violencia simbólica institucional: la negación del daño como forma de dominación.
Lógica institucional de prestigio vs. cuidado	Protección de la reputación institucional	Sentí que a la escuela le importa más su reputación que nuestra seguridad.	El miedo a represalias perpetúa el silencio y disuade a las estudiantes de verbalizar el abuso. Ahmed (2017) describe cómo este clima de intimidación convierte el malestar en norma.
Injusticia estructural en el sistema judicial	Deslegitimación judicial del testimonio	Lo sobreesayeron por 'falta de pruebas', pero no nos escucharon nunca.	La impunidad normalizada opera como una pedagogía implícita que enseña que 'nada cambiará', desactivando la protesta. hooks (1994) propone que romper este ciclo exige crear condiciones para el habla legítima.
Instrumentalización del arte como coartada	Normalización del abuso bajo lógicas teatrales	Sabemos que en teatro hay contacto, pero esto era otra cosa. Y usaban eso como excusa.	El descrédito del testimonio es una forma de violencia epistémica. Como plantea Fraser (2003), las injusticias culturales operan al negar reconocimiento a quienes denuncian.
Desgaste emocional y pérdida de sentido	Impacto emocional y fuga académica	Yo estuve a punto de dejar la carrera. Pensaba: ¿para qué seguir en un lugar que no me cuida?	El protocolo, cuando no es acompañado de respaldo institucional, queda como un gesto vacío. Ahmed (2021) advierte que las políticas de papel sin práctica sostenida reproducen el daño que dicen prevenir.
Naturalización del daño institucional	Normalización del malestar	"Yo creo que es una cosa que todas, sobre todo en primero, asumimos como parte del proceso: te vas a casa mal, lloras, pero es normal." (min. aprox. 38)	Esta cita muestra cómo el sufrimiento es asumido como parte del proceso formativo, lo cual reproduce una pedagogía de la sumisión (Segato, 2016).
Institución como espacio que silencia	Cultura institucional del silencio	"Todo el mundo lo sabía, pero nadie decía nada. Era como si no se pudiera hablar de eso." (min. aprox. 40)	Lo que no se nombra no existe; el silencio institucional reproduce la impunidad (Ahmed, 2017).
Desconfianza hacia los mecanismos institucionales	Incredulidad institucional	"En realidad, tú puedes poner una queja, pero todas sabemos que no va a pasar nada." (min. aprox. 42)	La falta de respuesta efectiva deslegitima los canales de protección y refuerza la injusticia cultural (Fraser, 2003).
Sentimiento de abandono emocional	Falta de acompañamiento institucional	"Nos dejaron solas. Tuvimos que organizarnos entre nosotras, no había nadie que nos escuchara." (min. aprox. 41)	La omisión institucional frente al malestar estudiantil es una forma de violencia estructural (Galtung, 1969).
Estrategias de supervivencia emocional	Mecanismos individuales de resistencia	"Yo llegué a desconectarme en clase, como si no estuviera allí, era la única forma de aguantar." (min. aprox. 43)	La disociación emocional como estrategia refleja un entorno que no protege ni acompaña (Thompson & Carello, 2022).

Tabla 3. Categorización del Bloque 3: Resistencia colectiva y producción de alternativas

Categoría emergente	Código preliminar	Fragmento (cita textual)	Reflexión analítica
Resistencia colectiva	Organización autogestionada del alumnado	Nos organizamos nosotras mismas. Hicimos asambleas, performances, protocolos, todo.	La creación de redes de apoyo entre estudiantes responde a lo que bell hooks (1994) denomina pedagogía del vínculo: un espacio donde el aprendizaje es inseparable del cuidado mutuo.
Cuidado como práctica política	Autodefensa colectiva y cuidado entre iguales	Fue una forma de autocuidarnos, porque nadie más lo estaba haciendo.	El uso del protocolo como estrategia de resistencia se alinea con la idea de Ahmed (2021) de que nombrar el consentimiento es interrumpir estructuras que normalizan la violencia.
Falta de respuesta institucional ante propuestas transformadoras	Propuestas de cambio institucional ignoradas	Llevamos propuestas concretas a la dirección, como formación para el profesorado y una psicóloga, pero no hubo respuesta.	La apropiación colectiva de herramientas de cuidado sugiere una reapropiación del aula como territorio político, donde el cuerpo deja de ser objeto pasivo. Esto remite al poder relacional propuesto por Allen (1999).
Comunidad como espacio seguro y de contención frente a la violencia	Redes de apoyo afectivo y político	Al final, construimos nuestra propia red de apoyo, entre nosotras.	La formación autónoma del alumnado muestra cómo el consentimiento puede ser ejercido como práctica situada, crítica y reproducible, en línea con la pedagogía crítica feminista (hooks, 1994).
Producción situada de herramientas de consentimiento	Protocolos con enfoque contextual y accesible	El protocolo lo hicimos con lenguaje claro, adaptado a nuestra realidad, no copiado.	La noción de cuidado colectivo como respuesta al abandono institucional se alinea con lo que Staci Haines (2019) define como justicia somática: crear estructuras que sostienen el cuerpo en su totalidad afectiva.
Pedagogía preventiva del consentimiento	Normalización de los protocolos como herramienta pedagógica	Proponemos que los protocolos estén en todos los cursos, no solo cuando hay problemas.	El uso de narrativas compartidas como forma de validación es un acto de desobediencia simbólica, como plantea Rita Segato (2016), al romper la lógica de la impunidad y el aislamiento.
Performatividad del disenso y visibilización	Acción política simbólica en el espacio escolar	Hicimos una sentada para que se viera que no íbamos a callar más.	La posibilidad de articular un protocolo propio desde el alumnado representa un desplazamiento de la autoridad epistemológica, como defiende Haraway (1988) con su concepto de conocimiento situado.
Derecho a una pedagogía afectiva y coeducativa	Demanda de espacios seguros de escucha y expresión	Queremos espacios donde podamos hablar de lo que nos pasa, no solo rendir académicamente.	El archivo colectivo elaborado por las estudiantes funciona como un ejercicio de memoria feminista, que Sara Ahmed (2017) conceptualiza como archivo del daño: una forma de decir que algo pasó, y que importa.
Conciencia crítica a partir de los protocolos	Conciencia y reapropiación crítica	“Sobre todo en los protocolos lo que nos han dado ha sido conciencia. O sea, reconocer lo que nos hace sentir incómodos y reconocer que no lo tenemos por qué aguantar y que hay otra vía.” (min. 54)	La apropiación crítica del protocolo permite al alumnado reconocer formas de violencia naturalizadas y generar nuevas formas de agencia colectiva (Ahmed, 2017).
Propuestas pedagógicas desde el alumnado	Propuestas de cambio institucional	“Llevamos propuestas concretas a la dirección, como formación para el profesorado y una psicóloga, pero no hubo respuesta.” (min. 55)	El alumnado no solo denuncia, sino que propone alternativas formativas y de cuidado, desafiando la pasividad institucional (hooks, 1994).
Acciones performativas como denuncia simbólica	Performance como herramienta política	“Hicimos una performance en la que utilizábamos textos comentando cómo fue todo nuestro proceso, con inspección, simplemente para dignificar nuestro trabajo y visibilizar lo que hemos hecho como alumnado.” (min. 51–52)	La performance se convierte en un acto político que visibiliza y resignifica el daño colectivo desde una narrativa compartida (Segato, 2016; Ahmed, 2021).
Protocolo como mediador de poder institucional	Apoyo colectivo ante situaciones jerárquicas	“Nos apoyamos en el protocolo de convivencia para tener reuniones con el profesor denunciado sin estar solas.” (min. 54)	El protocolo funciona como herramienta de protección ante relaciones jerárquicas de poder, y refuerza el sentido de legitimidad institucional del grupo (Fraser, 2003).
Construcción de memoria colectiva y archivo del daño	Archivo colectivo del daño	“Era un diario en el que se apuntaban todas las cosas en clase que eran irregulares.” (min. 45)	La creación de archivos de irregularidades permite construir memoria pedagógica desde abajo, un archivo del daño que interrumpe el silencio estructural (Ahmed, 2021).
Conciencia crítica a partir de los protocolos	Conciencia y reapropiación crítica	“Sobre todo en los protocolos lo que nos han dado ha sido conciencia. O sea, reconocer lo que nos hace sentir incómodos y reconocer que no lo tenemos por qué aguantar y que hay otra vía.” (min. 54)	La apropiación crítica del protocolo permite al alumnado reconocer formas de violencia naturalizadas y generar nuevas formas de agencia colectiva (Ahmed, 2017).
Propuestas pedagógicas desde el alumnado	Propuestas de cambio institucional	“Llevamos propuestas concretas a la dirección, como formación para el profesorado y una psicóloga, pero no hubo respuesta.” (min. 55)	El alumnado no solo denuncia, sino que propone alternativas formativas y de cuidado, desafiando la pasividad institucional (hooks, 1994).
Acciones performativas como denuncia simbólica	Performance como herramienta política	“Hicimos una performance en la que utilizábamos textos comentando cómo fue todo nuestro proceso, con inspección, simplemente para dignificar nuestro trabajo y visibilizar lo que hemos hecho como alumnado.” (min. 51–52)	La performance se convierte en un acto político que visibiliza y resignifica el daño colectivo desde una narrativa compartida (Segato, 2016; Ahmed, 2021).
Protocolo como mediador de poder institucional	Apoyo colectivo ante situaciones jerárquicas	“Nos apoyamos en el protocolo de convivencia para tener reuniones con el profesor denunciado sin estar solas.” (min. 54)	El protocolo funciona como herramienta de protección ante relaciones jerárquicas de poder, y refuerza el sentido de legitimidad institucional del grupo (Fraser, 2003).
Construcción de memoria colectiva y archivo del daño	Archivo colectivo del daño	“Era un diario en el que se apuntaban todas las cosas en clase que eran irregulares.” (min. 45)	La creación de archivos de irregularidades permite construir memoria pedagógica desde abajo, un archivo del daño que interrumpe el silencio estructural (Ahmed, 2021).

Anexo 3. Transcripción del grupo focal – ESAD de Galicia

Técnica utilizada: Grupo focal

Fecha de realización: Marzo de 2025

Participantes: Seis estudiantes de diferentes cursos de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia

Duración aproximada: 2 horas y 20 minutos

Criterios de selección: Participación directa o cercana en los procesos de creación, difusión y puesta en práctica de los protocolos de consentimiento desarrollados por el alumnado en la institución.

Finalidad del grupo focal:

Esta técnica tuvo como objetivo explorar, en un entorno seguro y horizontal, las experiencias compartidas por el alumnado respecto a:

- El contexto previo a la implementación de los protocolos de consentimiento.
- Las vivencias de abuso de poder, malestar emocional y desprotección institucional.
- Las estrategias colectivas de resistencia, cuidado y agencia surgidas en respuesta.
- Las significaciones atribuidas a los protocolos como herramienta pedagógica, ética y restaurativa.

Uso en el TFM:

La transcripción de este grupo focal constituye la principal fuente de análisis cualitativo del estudio. A partir de este material se realizó un proceso de codificación temática inductiva, cuyo resultado se sistematiza en el capítulo de análisis de resultados y se sintetiza en las tablas de codificación (Anexo 2).

BLOQUE 1-

El aula antes y después de los protocolos de consentimiento

[00:05:28] Bueno, el primer bloque tiene que ver con el nombre, digamos, del bloque sería el aula antes y después de los protocolos, ¿vale? Pues aquí, como era el aula, cada uno y cada una aquí estamos conviviendo con el primero, cuarto, Carla, ¿tú también estás en primero? Sí. Y Andrea en tercero, ¿vale? Entonces, esta pregunta va a todos y Entonces, ¿cómo era eso? Como, teniendo en cuenta que hicimos esta intervención, ¿no? Una hace tres años, ahora otra, que, bueno, que habéis creado unos protocolos, o sea, que hay algo, una herramienta que vais teniendo, como la tengáis ahora en este momento, es el primer bloque va de esto, ¿no? El aula antes y después de los protocolos de consentimiento que habéis creado a partir de lo que trabajamos, las intervenciones. Entonces, me gustaría preguntaros cómo discutís y cómo hace para crear los protocolos en el aula. Como entender cómo discutís esto. Bueno, no, espera, No, voy a hacer una pregunta antes. Es que tengo como dos versiones. Vale, dentro de este.

[00:07:10] Vale, antes de los protocolos, antes de que hubiera protocolos, ¿cómo manejabais las situaciones incómodas en clase? ¿Cómo manejabais las situaciones incómodas? ¿Apoyabais a los compañeros? ¿Detectabais que había como una situación de abuso de poder o no? ¿O si la había o no? ¿Cómo la manejabais antes de los protocolos?

[00:07:48] Los protocolos, yo en mi clase, la verdad es que claro no se vivió ninguna situación de abuso de poder, porque bueno, claro, aún no estaba incorporado el uno de los profesores denunciados todavía luego ya sí. Pero vamos que apoyo entre los compañeros y ya está, yo creo que sería la principal, a lo mejor en situaciones de incomodidad más bien que se pudieron dar o apoyo en los compañeros sí. Tampoco nada más.

[00:08:30] En mi caso cuando estaba en segundo teníamos a uno de los profesores denunciados. Y sí un día se dio una situación de abuso de poder, un día que justamente yo no estaba en el aula, pero entonces en el momento no se gestionó nada, hubo más bien un bloqueo, o sea como una parálisis de no reaccionar ante la situación, pero después a posteriori hablándolo y aquí sí que yo ya estaba, pusimos una queja e intentamos gestionarla

a través de una queja, una reclamación para poder hablarlo con él, pero él empezó a estar de baja y ya nunca más hubo la posibilidad de hablarlo. Y aparte de eso, lo que hicimos en su momento fue pedir, o sea cuando se incorporaron los tres profesores denunciados yo entré en la escuela cuando los tres docentes estaban fuera de la escuela porque hasta que no se resolviera el tema judicial no podían estar dando clase y cuando se incorporaron pedimos que se tomaran medidas preventivas.

[00:09:42] Y bueno, iba a decir lo único, no es lo único porque fue mucho, pero lo único que se hizo fue el paso de hacer los talleres de precisamente consentimiento, protocolos, pero la respuesta primera fue tenemos que esperar a que pase algo y entonces podemos activarnos, no podemos hacer nada preventivo. Luego pasó esto otro, pero. O sea, como esperar a que pase algo más grave, quiero decir. Bueno, nosotros no nos había pasado nada, o sea, cuando ellos se incorporaron no habíamos tenido clase con ellos y era como si se comenzara de cero. Entonces, como si no nos ha pasado, nada, porque lo que ya ha pasado ya se ha denunciado y la justicia ya ha dicho o sea, era como empezar de cero.

[00:10:33] Entonces decían: ahora mismo no podemos hacer nada, si pasa alguna cosa poner una queja o una reclamación y ahí podremos hacer . Ese fue como el posicionamiento del centro con la dirección anterior a la que hay ahora.

Similar a la de las compañeras, antes de los protocolos, cuando había un profesores o una profesora que de alguna forma te hacía sentir incómoda, pues lo comentabas a tus amigos, a tus compañeros de clase más cercanos, si era algo más grave a lo mejor con toda la clase, pero bueno, en mi caso se dio más bien cositas pequeñas y nada, lo comentabas a tus amigos, decías, jo, tal vez está mal y ya está.

Sí que es cierto que a mí los profesores denunciados no me dieron clase, nunca, ninguno de ellos, pero porque también entré cuando estaban apartados de la docencia por el proceso judicial, luego, o sea, eso en primero, en segundo fue cuando volvieron, pero, o no, es que volvió a verme y le daba a los que estaban en un curso por arriba.

[00:12:01] Sí, volvieron, volvieron los tres. Sí, volvieron los tres de golpe y empecé, aunque ahora estoy en tercero, empecé el mismo año que tú entonces. Ellos estaban apartados de la docencia y volvieron los tres en junio, es decir, habían terminado las clases pero no la evaluación. Sí, yo sí. Y me dieron los tres de golpe, entonces al curso siguiente estuvieron los

tres en activo, que fue cuando había sentadas y demás. Sí, y yo sé que mucha gente lo pasó mal porque, bueno, había mucha incomodidad porque estaban las generaciones que habían empezado a leerse de la voces y dándoles clases estos profesores. Luego también pasó el caso de estas chicas de dirección que al final dejaron la escuela porque, bueno, uno de los profesores le tocó el pecho a una de ellas.

[00:12:53] Y luego, qué más, es que me quedaba algo. Cuando nombrabas tú, Bea, esto de que entre tus compañeros, os decíais, ¿nombrabais esto de algunas cosas que eran cosas pequeñas? ¿Qué nombras como cosas pequeñas? O sea, que puedas para entender.

Pues que a lo mejor, bueno, nos daba clase de interpretación una profesora, que a lo mejor comentaba el aspecto físico de alguna alumna. Si la conoces dices, bueno, es que ella es así, pero bueno, que aún así estaba fuera de lugar. Le había dicho a una compañera mía que tenía 18 años. Claro, yo tenía 27 en aquel momento, entonces yo lo veía de diferente forma que mi compañera. claro, lo sentí mucho por ella porque le había dicho como tú eres un producto comercial, te has capitalizado tu cuerpo, te vistes como te impone el sistema que te vistas.

[00:14:04] fue algo agresivo, porque básicamente le dijo, estás sexualizada, pero con asco. Entonces, claro, ella pues se sintió mal. Pero cuando sobre todo es comentarios de ese estilo, comentarios de menosprecio, no sé, sí que se notaba un trato paternalista, digamos. Pero vamos, no sé, no está dentro de los acusados esta persona, pero claro, a mí aunque no me hayan dado clase, los tres señores en común, digo, los tres que han sido denunciados, sí que he vivido situaciones con otros profesores o profesoras que, bueno, a lo mejor generaron incomodidad y que sí que puedo comprender cómo puede ser la convivencia con un profesor que tiene pocas habilidades sociales, porque eso también lo he vivido. Claro, no sé, es que aquí a lo mejor abrimos un melón, porque aunque en el caso de estos tres señores sea algo muy llamativo, en otras personas también puede haber cositas.

[00:15:36] Sí, y esto de lo que nos hablabas antes, pues yo sentir abandono o no sé cómo decir, esto de que no priorizaban las necesidades del alumno, sino a los profesores y lo que necesitaban ellos y no tenían en cuenta a lo mejor el proceso del alumnado, pues yo sí que he llegado a sentir bastante abandono y confusión, y bueno, sentir que estoy en manos de

alguien en quien no puedo confiar. Porque siento que o no tienen los conocimientos apropiados para enseñarme ya simplemente, o para hacerme sentir segura.

Dices enseñarte a nivel pedagógico, cualquier cosa de interpretación o de expresión corporal. Sí, sí, de alguna vez, o sea, en mi clase entera, sentirnos todos como a dónde nos está llevando esta persona, meses de frustración, de no estamos entendiendo nada.

[00:16:57] Sí, no sé, esto está comentado con, no sé, puedes decir, o sea, todo esto va a ser anónimo, quiero decir que podéis sentirnos en un sentido tranquilos, tranquilas, que todo esto va a ser anónimo, no van a salir nombres ni nadie. Pues a ver, yo estoy hablando ahora en concreto, porque ya ha sido bastante claro, de una profesora, que enseña mimo, enseña a veces expresión corporal, movimiento expresivo, y no sé, yo creo que a veces sus habilidades sociales hacen sentir incómodo al alumnado. dices habilidades sociales, ¿quieres decir una manera de trato de ponerse por encima, o de hablar del aspecto físico? Eso no, eso no, con ella es diferente, es que, claro, depende de la persona, y lo que le pasa a ella es que no se da cuenta o de la vulnerabilidad, o de cómo estamos, o de lo que nos hace sentir.

[00:18:14] A lo mejor ella tiene una idea de cómo va a ser la clase, o cómo nos va a enseñar, y como que nos lleva por un camino en el que estamos incómodos, porque es que es muy difícil de explicar Pero básicamente nos dice, vale, teneis que hacer esto, por ejemplo, poner caras raras, pero sin ningún fundamento, o sea, que no genera como el camino para poder llegar a una expresividad, pongamos, no sé, es un ejercicio.

Sí, sí, que no haga un proceso, va al resultado de algo, pues es como un poco instrumentalizar, digamos. Sí, y al final, no sé, son cosas extrañas, nos hizo unos ejercicios de capoeira, y estaba claro que ya, bueno, poca capoeira habrá hecho en su vida, porque era, no sé, era como muy extraño.

Bueno, y volviendo un poquito a esto de los protocolos. Vosotros que estáis en primero, ¿cuándo entrasteis? ¿Cómo os sentís esto de, antes de los protocolos, cómo manejabais las situaciones incómodas en clase?

Nosotras entramos un poco a ciegas, porque no teníamos protocolos y se incorporaron de hecho cuando se incorporó uno de los profesores denunciados de volvió de su baja.

[00:20:08] Igual también la falta de protocolo, pues en situaciones como las que decías tú, no éramos realmente consciente por entrar en primero, no te hablaron del tema claramente, más allá del curso de intimidad que sí que tuvimos contigo, no tuvimos un contacto directo con la situación, un secreto a voces de todo lo que suponía, y tampoco con los protocolos. Entonces, en ese caso, cuando había algo en el aula que os hacía sentir incómodas, ¿en qué os apoyabais? A ver, yo por ejemplo sé que igual en alguna situación me sentí un poco incómoda, pero como que no te lo replanteas, no eres consciente, entonces como que no se lo llegas a decir a nadie. Tampoco a los compañeros, compañeras.

[00:21:06] No, o de hecho, igual ya no con un profesor, con un compañero, por lo que sea, porque no estás acostumbrada, por ejemplo, al contacto físico, al movimiento expresivo, en tres de primeras, e igual sí que hay ejercicios en los que te sientes un un poco más vulnerable, y como tener un poco la presión de tener que hacerlo. Al final, como entiendes que es algo implícito, que lo tienes que hacer, tampoco te lo replanteas y simplemente lo pasas.

Como si llegas por hecho que vas a hacer lo que te dicen, aunque tú estás sintiendo incómodidad de alguna manera. Sí, como que interiorizas que es algo que te puede pasar, sabes, que digas no tengo por qué hacerlo.

Sí, yo creo que es muy importante, sobre todo la falta de claridad, con lo que llegamos al primero.

[00:22:06] O sea, venimos de un tipo de enseñanza que es muy intelectual, muy reglada, muy pragmática. Entonces llegas aquí y como que todo lo que diga el profesor va a misa, es como un estándar del que vienes, en este caso la mayoría de bachillerato. Entonces, claro, llegas a una situación en la que esas cosas, en vez de ser cuentas en matemáticas, de repente son contacto físico con compañeros o con el mismo profesor mismamente. claro, se viven un montón de situaciones incómodas que yo creo que la mayoría de veces achacas a tu ignorancia.

En esas situaciones incómodas, vosotras podéis decir que claramente a nivel de vuestra sensación, vuestra emoción, detectáis esa incomodidad de piel adentro? Respuesta:

Yo creo que sí. Sí, totalmente. Sí, ¿no? Sí. O sea, eso está claro.

[00:23:01] Aunque lo que comentabais, yo creo que hay una especie de creencia o algo así que hace como que, bueno, pues será que esto tiene que ser así, aunque me sienta

incómoda, aunque me dé cuenta que eso no es lo que pensaba. Sí, es como que piensas, bueno, estoy empezando, ya aprenderé a sobrellevarlo o ya me acostumbraré como es una forma de aprender diferente, no estoy acostumbrada. Entonces, aunque al principio me genere incomodidad, tengo que seguir hasta que llegue el día en el que no me la genere, Sabes, como que das por hecho que es eso lo que tiene que Entonces, pues es lo que dice Iria. Llegas a puntos en los que simplemente lo pasas y no le das más importancia. Es como si normalizarais vuestra propia incómodidad, ¿no? Exacto.

[00:23:56] Y como clase hemos vivido un montón de situaciones incómodas. O sea, realmente ahora es una cuestión de no racionalizarlas porque buscas cosas graves, cosas claras. Pero hemos vivido situaciones de comentar, situaciones que han sido violentas para todos. Comentarios de profesores referentes al físico, no solo de un profesor del movimiento, de cualquier tipo de profesores. Comentarios fuera de lugar sobre el tipo de educación que ha recibido alguien. Comentarios como, tú tienes bachillerato. Cosas que son comentarios que vas pasando o que, por ejemplo, son muy claros en cosas como interpretación o movimiento, que son clases donde está más difuso el límite entre lo que es pedagogía y lo que no, sobre todo a nivel físico. Y que se hacen comentarios que simplemente, pues lo que decías tú, ¿cómo los sobrellevamos?

[00:24:39] Pues después en la clase se lleva mucho el humor de, guau, qué loco está, qué dice estas cosas, o por qué ha hecho este comentario. Y que luego a mucha gente le sienta mal en lo personal, pero en el momento se comparte con la clase, se normalice, como que sientes de alguna forma que te sientes apoyado en la clase, estamos viviendo todos lo mismo, entonces no pasa nada. Pero yo creo que también marca mucho a las personas. Sí, lo que decía mi compañera, es como que en el momento muchas veces ni siquiera lo dices. A lo mejor es una mirada, a lo mejor simplemente miras a tu alrededor, te das cuenta de que el resto de la clase también luego está viviendo así y ya está. Y se exterioriza con compañeros, ¿sabes?

[00:25:18] Yo creo que eso ya más con el paso de los meses, sí. Pero yo me acuerdo los primeros meses, que era cuando más incomodidad sentía, sobre todo en movimiento expresivo, pues por el contacto físico, por todo en la exposición y todo eso. Yo, por ejemplo, los primeros meses me acuerdo de que yo llegaba a casa y me costaba exteriorizarlo hasta

en casa. Estaba un poco bloqueada. De decir, uff no sé, hoy fue muy raro. Y esa era la palabra, ¿sabes?

Bueno, yo estaba pensando que es que también, claro, tú asumes y normalizas, también cuando no tienes un referente, un otro profesor que te haya dado clases con el de comparar.

[00:26:21] Porque, por ejemplo, en comparar, pues eso, empiezas con un profesor en primero, luego cambias a otro en segundo, y vas viendo, pues, diferencias. Y ahí tienes con qué comparar. Pero claro, cuando llegas en primero, claro, crees que es así.

Y ahora que tenéis los protocolos en las aulas, ¿no? El protocolo. ¿Os sentís más, digamos, más capaces de poner un íntegro, de defenderos en el caso de identificar cómo os sentís? Si es aún cómodo poder nombrarlo. ¿Sentís el aula o vuestro. ¿Ese sentir que comentabais diferente? ¿Cómo lo sentís?

Yo creo que al no ser. A ser protocolos de consentimiento generales, que al final tampoco son muy específicos para cada materia, por cada grupo, por cada persona, sí que es como que sabes que hay algo seguro, algo que te puedes atener.

[00:27:35] Pues en casos como los de estos tres profesores, sí que los protocolos nos dan más seguridad. Pero en otras situaciones, como las que comentábamos ahora, que igual no eres tan consciente, no es tan grave, sí que a mí me da la sensación de que están como muy poco integrados. Que no dejan de ser un papel en la pared. Entonces, no quita que el hecho de decir, no quiero hacer esto, ya no es igual de violento, ni igual de intimidante para ti, que si no los tuvieran realmente. O sea, digamos que ahora os da una sensación de más seguridad, en concreto con estos tres profesores, con los tres que fueron denunciados. Sí. Sí, con esos tres profesores. Sí, porque sabes que ese contacto físico está como también tan normalizado, que está, bueno, para todos los profesores, pero realmente lo hicimos gran parte por ellos, porque volvían.

[00:28:42] Entonces, como que está más determinado que si, no sé, a mí me sería más fácil, por en una clase con un profesor denunciado decirle, no, no quiero que me toques, que en una clase con, pues, por ejemplo yo sé otro profe no denunciado con el que llevo todo el año con él, ¿sabes? Sería raro romper esa barrera. Entonces, sí que creo que estamos poco integrados a nivel clase, a nivel docencia, poco concienciados con qué. Y también poco, que no hay otra posibilidad, otra oferta por parte de la docencia. Es decir, vale, tú pues, vale, si

yo quiero, no tenemos por qué tener contacto físico, pero tampoco hay una alternativa que el profesor te esté dando previa a eso. Entonces, es complicado. ¿Qué quieres decir con una alternativa previa?

[00:29:39] Por ejemplo, si es un ejercicio que tienes que hacer para la evaluación de contacto físico, poder hacerlo sin tener que eso, que llevar al contacto físico y conseguir las competencias, los objetivos igualmente. Entonces, que no haya eso ofrecido por el profesor de antemano, claro, te deja una situación también un poco condicionada. Claro, totalmente, sí, sí, sí, y en vuestro caso, no sé si tenéis los protocolos en las aulas, y en caso de que estén, ¿en qué os han ayudado?

A mí los protocolos, es eso, es un poquito lo que dijo Iria, sí que me ayudan con respecto a yo sentir que tengo ahí algo en lo que apoyarme. Pero sí que es cierto que como muchísimos docentes no los han planteado de forma profunda, no han reflexionado sobre los protocolos con el grupo y, ¿sabes?

[00:30:54] no se les ha dado como la importancia que yo creo que les tendrían que haber dado. Sí que es cierto que simplemente sabes que están ahí, pero tampoco es que te salga llegar a utilizarlos porque se suelen utilizar y tú ya hayas roto esa barrera y hayas comprobado que no te cuesta decir que no. ¿Sabes lo que te quiero decir? Es como, simplemente sabes que están ahí y eso te ayuda a sentir más seguridad, pero, no sé, yo en mi caso no he llegado a utilizarlos y en muchas ocasiones me hubiera ayudado ser capaz de hacerlo, ¿sabes? Y lo he pensado después. Por ejemplo, en clases de movimiento expresivo, ya después de que estuvieran los protocolos, lo que decía Iria, se plantea un ejercicio en el que tiene que haber contacto físico.

[00:31:47] Y yo decir, pues, no me apetece, pero claro, es que como no se te plantea otro ejercicio, es como, tienes que hacer este ejercicio. Si dices que no, te quedas sin hacer el ejercicio, el profesorado no te plantea otra opción. Entonces al final, si no está contemplado ni reflexionado por parte del docente y no ofrece alternativas que faciliten que utilices los protocolos, ¿sabes? Al final todo se queda condicionado porque quieres llegar a aprobar, más que nada.

Hay un gran condicionante, ¿no? Es lo que contáis, que es como el aprobar, el que no da alternativas, o el que tampoco está integrado.

Yo creo que, por una parte, a mí me han ayudado en el sentido de entender que hay un marco desde la escuela que se apuesta por algo, aunque ahora mismo creo que los protocolos son un papel.

[00:32:51] y que todavía no tienen la funcionalidad que deberían tener al cien por cien, ¿no? Pero de alguna manera el hecho de que existan es: ahora no se puede decir no sabía o ahora no se puede decir: “es que claro, no se puede hacer nada”. Bueno, pues no, esto no se puede hacer y no soy yo contra tí, sino un papel contrario. Peleate con el papel o con el consejo escolar, ¿no? Es como que de repente no depende de ti y yo creo. No depende de ti la norma y sí que depende de ti el poder poner el límite. Entonces yo creo que ahora la norma está clara, pero falta que el profesorado sepa y y que nosotras también como estudiantes tengamos la habilidad de poner un freno,

[00:33:42] O sea, en mi clase han pasado dos situaciones diferentes. Una de ellas con un profesor que no tiene nada que ver con cuerpo, sino que es una clase más teórica, pero que alguna vez hacemos un ejercicio práctico. Entonces en el marco de un ejercicio él como hizo como un toque aquí al hombro, no sé qué. No era un empujón, era como un. Pero era una cosa de contacto físico. Entonces no había. O sea, quiero como contextualizar porque me parece que dentro de todo lo que es el consentimiento y los protocolos hay como veces que es para prevenir lo que pueda ser una situación de Y hay otras cosas que sí que se dan de manera cotidiana que no tienen por qué serlo y que pueden ser dentro de un marco de que realmente no está dañando a Y es como que...

[00:34:28] No sé cómo decirlo, pero que no hay un daño que se esté haciendo. Entonces en esos límites es verdad que los protocolos, por lo menos en mi clase, es como no aceptamos nada. Y entonces si se da algo es, claro, ha roto el protocolo, pero que esa ruptura del protocolo siempre sea un abuso es como que sí, formalmente sí, pero en la manera de sentir no siempre necesariamente. Esto pasó con nuestro profesor y nadie dijo nada, incluso yo no dije nada porque en ese momento ni. Y después me quedé pensando y no accioné nada a posteriori. Tampoco había sido conmigo, tampoco fui a preguntar a la persona y no me dio la sensación, pero como que no hicimos nada al respecto.

[00:35:08] Tampoco nuestra clase, como no tenemos clases de cuerpo este año, bueno, una, pero no trabajamos con contacto físico, pues no hablamos profundamente a nivel clase. Y después en Danza pasó que, bueno, Bebas está de baja, vino una persona a sustituirla y nadie le informó de los temas de los protocolos. Es alguien que viene del conservatorio de Danza, está muy acostumbrado al contacto y a poder tocar para temas de corrección postural o cosas así. Entonces él hizo en algún momento, o sea, se dio contacto entre él y alguna persona, pero desde mucho respeto, o sea, no sé cómo decirlo, que había un. Y la reacción fue, no puedo también respetar el protocolo. No tenía ni idea, claro, bueno, como una reacción y que era como, claro, venimos de, como estamos en un contexto como de hiperreacción porque han pasado muchas cosas y a mí ahí me hizo pensar también dónde y cómo, o sea, hay personas que realmente,

[00:36:16] por decir algo, una profesora en concreto que tenemos siempre pregunta antes de contactar físicamente, pero a mí esta profesora no me preguntara pues me daría igual porque no siento que haya nada que me vaya a dañar en ese contacto, ¿no? Entonces hay algo como de: cuál es la gramática relacional que cuida y que no haga que las relaciones sean excesivamente complejas en algo que, de repente, desde la inconsciencia pues tú misma también te puedes saltar los protocolos. Entonces, ¿dónde está ese límite? Me parece muy complejo.

Bueno, sí, sí, es interesante eso porque realmente, por lo que habéis contado, en el cuerpo sentís muy claro cuando hay un contacto que es invasivo o que os hace sentir mal, ¿no? Eso lo identificáis.

[00:37:11] Yo lo que estoy diciendo es que justo en plan, para mí la diferencia de no protocolo a hay protocolos, la noté más en Bebas y es absurdo porque Bebas ya antes del protocolo ya te respetaba, ya te cuidaba, te sentías muy segura con ella y en la persona en la que más noté lo de los protocolos fue en ella porque empezó a preguntarnos y se lo tomó muy en serio. También, por ejemplo, Noelia también se lo tomó muy en serio, nos dijo, como la habéis leído, sabéis como va. Entonces, siento que las personas que más en serio se lo tomaron fueron las que menos lo necesitaban porque ya lo aplicaban inconscientemente. Y, sin embargo, hubo algún profesor que dijo, bueno, aquí está esto, bueno, no sé qué, lo voy a ver.

[00:38:05] No sé, se lo tomó un poco a broma. Un profesor en cuestión se burló de los protocolos, un poquito de lo que ponía. Luego otros profesores hicieron como si nada, como si no existiese. Y, bueno, lo que comentabais antes, que sí, que no toque la docencia, como que no va con ellos. Algunos sí que se lo toman en serio, pero otros como que no va con ellos y otros que se lo toman como insulto, digamos. Entonces, claro, o sea, justo las profesoras que ya ejercen su trabajo desde el respeto son las que lo han integrado, digamos, a los que lo siguen teniendo en cuenta porque trabajan desde el Y sigue habiendo como esos profesores que tienen dinámicas que no son, diríamos, a lo mejor tan respetuosas que siguen. O sea, que se muestran como los protocolos.

[00:39:12] Y, de todas maneras, yo sí quería decir que aunque están los protocolos y aunque está claramente que si pasa algo puedes salir del aula y puedes poner una reclamación, pero es como si el protocolo está por delante de lo que la institución realmente puede responder. Porque, bueno, las personas que estamos aquí sabemos bien que cuando pasa algo después pones una reclamación, pero ¿y qué? Entonces es como que hay una traba burocrática para poder no ir a clase con comodidad y sin tener represalias. O, bueno, igual puedes no ir a clase, obviamente, asumir lo que implica, pero después no tienes necesariamente. O sea, no tienes el derecho o no se está ejerciendo de tener una relación con otra persona por el hecho de haber puesto una reclamación a esa persona. O hay un.

[00:40:01] O sea, como que el recorrido posterior. O sea, eso está y te puedes proteger en un momento. Vale. Pero después es como que no hay un. Es como si se ha dado un paso, pero no se han puesto las condiciones para que ese paso pueda estar sostenido alrededor. Tanto a nivel de que sepamos poner límites, que el profesorado sepa y entienda y aplique lo que implican los protocolos y de que en el caso de que realmente haya un incumplimiento se tome en serio lo que pase después. Entonces es como que no hay mecanismos, ni a nivel de escuela, ni a nivel fuera del. O sea, más arriba de la escuela, para poder acoger lo que sea que pase. Y ahí es complicado.

¿Cómo habéis creado los protocolos? ¿Qué hay ahora en el aula?

[00:40:51] O sea, yo desconozco los protocolos. No sé quién los ha impreso, no sé quién los ha colocado, no entiendo qué dirección, no lo sé. Pero la pregunta, ¿no son protocolos que ha creado cada persona en el aula? ¿El grupo? Claro, desde mi grupo nunca. ¿El grupo no?

Nunca. ¿Los vuestros? Yo entiendo que los protocolos que están colgados en las aulas se han impreso por el equipo de convivencia y para hacerlos respondimos a un formulario y a partir de ahí se hicieron. Pero son como muy generales, o sea, no son protocolos específicos de cada grupo.

Vale, o sea, no hay protocolos específicos de cada aula todavía. No. Bueno, Cómo se hizo? Y aquí hablo ya desde Comisión de Convivencia. Se recogieron todas las cosas que se habían ido comentando y entonces se pusieron, la idea era, ¿cómo se hizo?

[00:42:02] O sea, no se hizo bien porque se hizo con prisa. Porque había una situación, sobre todo en el primero, de incorporación de uno de los profesores denunciados. Entonces, por el miedo de que pudiera haber una reacción de, me estáis acosando laboralmente porque llevo yo y hacéis esto, que yo creo que es fundamentada porque ya hay cosas previas de la cuestión esta, entonces lo que se hizo fue hacer una intervención. Es decir, se va a hacer el protocolo en esta clase porque llegas tú que te han denunciado. En lugar de eso se hizo, se tiene que hacer algo inmediato para toda la escuela y antes de que llegue este profesor. Y eso significaba hacerlo en menos de 48 horas. O sea, fue como de emergencia, protocolo de emergencia, diríamos. Protocolo de emergencia.

[00:42:51] Entonces fue prácticamente, bueno y aparte, esto se tenía que aprobar. O sea, no, lo de las 48 horas era, había menos de 48 horas para que se aprobaran el consejo escolar, para que se pudiera aprobar antes de que llegara este profesor. Entonces, bueno, no sé si los tiempos son exactos, pero la cuestión es que se hizo muy rápido, sin poder hacer un proceso como más amplio a nivel de escuela genérico y más particular a nivel de clase. Entonces la apuesta fue hacemos unos protocolos genéricos, se hacen unos cuestionarios para que cada clase lo pueda responder y tenga su protocolo sin tener que emplear el tiempo para hacerlo porque no lo hay. Y lo que sucedió fue que desde la comisión de convivencia, cuando íbamos a imprimir individualmente de cada grupo para cada aula lo que se consentía, y lo que nos encontramos, que fue a mi entender muy preocupante, era que había cosas que ya no deberían ser consentimiento, sino que deberían ser una normativa que lo impida, pero que tal normativa no existe.

[00:43:57] Por ejemplo, que los docentes tengan el contacto personal de estudiantes. Había gente que ponía que sí, que daba consentimiento a cosas que son las claves que han hecho

que se lleguen a los abusos que ha habido hasta ahora en la escuela. Entonces era como que no hay una conciencia de poner límites. Entonces, claro, si hay un protocolo de consentimiento que yo digo que sí, que me puedes contactar a mi teléfono, es peor que haya una cosa que dice, no lo se puede hacer si hay el consentimiento expreso y lo tienes que conseguir. Era como que se cambió la lógica de tal y como deberían ser los protocolos de consentimiento, porque en el momento en el que estaba con las prisas que había, sobre todo en relación al profesor denunciado que se incorporaba, no había la posibilidad de hacer todo el proceso de sensibilización a nivel de escuela.

[00:44:48] Entonces, en aquel momento, lo que dijo Dani desde el equipo directivo, que ahora sabemos que no va a estar, fue esto: tiene que ir con más calma, dejémoslo con, son unas normas y que cada docente lo hable en clase y se hable, pero hubo profesores que dedicaron cinco minutos. Bueno, hay alguien que está en contra, hay alguien que consienta, pero se hizo así. Bueno, cada profe lo hizo como pudo y yo estuve, claro, como todos mis profes, cada uno lo hizo a su manera. Efectivamente, en algunos casos no sabían ni entendían, se burlaban, no había respeto al trabajo que se había hecho, etc. Entonces, a mi entender eso no sirve, pero no se pusieron los mecanismos, no se dejó tiempo en el claustro para explicar esto, hubo oposición.

[00:45:37] Bueno, hubo oposición, no hubo una apuesta firme suficiente como para que esto se hiciera. Y a nivel de clases, al final lo que se hizo fue la directiva mandó un correo a todo el profesorado diciendo para que antes de que llegara el profesor denunciado que se reincorporaba de su baja, tuviera esta charla con cada grupo de y básicamente, al menos en mi experiencia, fue un docente que leía las cosas que había y decía, bueno, para cualquier cosa de estas ahora sabemos que tenemos que pedir permiso, vale, ya está. Pero era casi más como una norma que esto no se puede hacer a menos que haya el consentimiento expreso y cómo se consigue ese consentimiento quedaba muy al aire porque se había planteado hacer con los formularios y viendo la respuesta a los formularios, desde Convivencia lo frenamos porque entendíamos que se estaban abriendo las puertas a todas las cosas que sabemos que son las condiciones para que se den los abusos.

[00:46:31] Entonces, la idea era todo este trabajo más profundo con estudiantes y con docentes hacerlo de cara al inicio del curso que viene si Dani no estaba en la dirección. Dani

no está en la dirección, va a estar Mónica y no tengo ni idea qué va a hacer al respecto de esto. Entonces, el proceso que hicimos acelerado se frenó con la idea de de hacerlo mas adelante, y ahora mismo en realidad no tengo ni idea de cómo está. Y no estoy en Galicia y no sé. El compromiso de la escuela que le íbamos a, en septiembre se iba a hacer con, bueno, esto no, esto pongo porque esto no lo voy a meter en la entrevista, o sea, en la transcripción, ¿no?

Evidentemente que esto forma parte del proceso, porque yo con la escuela ya lo hablé, ¿no? Como todo el proceso que hace falta hacer de verdad si se quieren incorporar, etcétera, y que tienen que estar implicados en la docencia.

[00:48:02] Pero vamos, porque los protocolos en sí los creáis los alumnos y las En la docencia lo único que hay que hacer es respetarlos 100% y hay una coherencia, ¿no? Bueno, solo como decir esto, ¿no? Para yo también aclararme, porque sí que es distinto hablar de los protocolos tal y como los trabajamos que entender que lo que han puesto ahora es un parche, que lo entiendo. Es una hoja, o sea, es casi como. Estas son las normas y ante la ausencia de una conversación, si no hay una conversación si no hay un consentimiento expreso, todo esto no está permitido. Esto no son cosas prohibidas, pero todo esto no se permite a menos que se haya dicho expresamente que sí, porque lo que sucedía es, bueno, ¿cómo que no puedo hacer un comentario de tal?

[00:48:51] ¿Cómo que no puedo usar tu biografía para ejemplificar? ¿Me vas a decir tú a mí que no puedo. Entonces, venía un poco de aquí de decir, bueno, ahora. Y si tú no lo sabes, bueno, no lo sabes, pero mira, te lo explico, que está aquí colgado en la pared, ¿no? Entonces, esto es hasta donde se ha llegado la hora y donde la directiva dijo, ahora no podemos hacer más y vamos a hacer más preparándolo bien de cara al curso que viene, para hacerlo con mimo. Lo que pasa es que este compromiso era condicionado al que Dani estuviera en la directiva y no tengo ni idea qué va a hacer Mónica. Ya.

Bueno, yo sé que el año que habías visitado la escuela (se refiere a la investigadora), el año que yo no estaba, en 2022- 2023, sí que habían hecho protocolos específicos de clase y sí que.

[00:49:40] O sea, porque yo seguía en contacto con la gente con la que había empezado, y sé que habían tenido problemas, por lo menos con uno de los profesores denunciados porque se lo había tomado mal. Había habido discusiones, se lo había tomado mal, los alumnos se sentían acosados, no sé, había cosas raras, pero bueno, habían hecho protocolos específicos de la aula. Sí, sí,

Uso concreto de los protocolos

Pregunta: Y si vosotras, por ejemplo, imagináis una escena que requiere contacto físico, que tienes que preparar, en este caso, ¿cómo manejaríais esa escena teniendo en cuenta el consentimiento? O sea, ahora que ya, aunque no estén incorporados del todo, pero sí que hay un trabajo, ¿no? hacia conectar con los propios límites, etc ¿cómo manejaríais el consentimiento? Tenéis una idea de, pues, el año que viene hay una escena que requiere un contacto físico cercano, unos con otras, o que sí, bueno, ¿cómo lo manejaríais?

[00:50:57] Yo lo que hice en una asignatura, bueno, al final yo estaba haciendo la dirección de una escena con dos intérpretes, y lo que yo hice fue, antes de empezar, era una escena que era como una versión ultracontemporánea de Adán y Eva al final pero bueno, una cosa que el desnudo podía tener un sentido dramático, pero antes de pensar en la dramaturgia de esa escena que ya estaba creada, ¿no? y de cómo sería la puesta en escena, lo que hice fue pedirles que dibujaran su silueta por delante y por detrás, y que pintaran las zonas que a nivel de ensayo o a nivel de puesta en escena final, bueno, qué zonas se sentían cómodas o incómodas, o intermedio, o sea, como a no sé y a veremos, de mostrar a nivel de nudo y de tener contacto físico, y les dejé muy abierto como todo el cuerpo para que ahí pusieran lo que fuera, que lo hicieran cada uno individualmente, claro, en este caso no había una figura externa, era yo misma, ¿verdad?

[00:52:12] como voy a cuidar esto con mimo, pero como para poder pensar en lo que voy a dirigir, tener en cuenta lo que habéis puesto, y a partir de ahí pensar cómo debería ser la escena y tenerlo presente y ya está, todo respetar lo que pusieran, y eso fue lo que hice, y fue mi manera de aplicar lo que hicimos, o sea, la formación antes que hicimos de protocolo, es decir, como yo en mis prácticas de dirección, que es la dirección dramática, pues en dirección, cómo incorporo esta parte del cuidado ya en lo que estoy haciendo ahora, y claro, fue menos a nivel de, o sea, era como poniéndome en el rol que tenía en ese momento, y

los intérpretes le agradecieron, pero yo era consciente que no era ideal, que yo que estaba dirigiendo y pensando cómo iba a ser era la que lo hiciera, pero no había otra figura.

[00:53:02]

Pregunta: Digamos que hasta ahora habéis podido utilizar los protocolos para frenar alguna situación de abuso de poder.

En nuestro caso sí que nos apoyamos en el protocolo de convivencia, en caso de tener reuniones, tener tutorías con el profesor denunciado, poder solicitar a otra persona para que estuviera con nosotros y pues no fomentar ese abuso de poder que se podría dar desde el docente y otras personas, como que hubiera otra figura de autoridad, por así decirlo.

Pregunto: Y en ese sentido es un cambio, ¿no? Pregunto, para tener claridad, osea antes de que hubieran los protocolos, está información la teníais?

No.

Pregunta: Por ejemplo, tú que estás en cuatro curso ¿vale? Que puedo pedir no estar sola en una tutoría, o puedo solicitar que se queden.

[00:54:14] O sea, sí, yo creo que sobre todo en los protocolos lo que nos han dado ha sido conciencia. O sea, conciencia de, bueno, sí, de qué es lo que, o sea, reconocer lo que nos hace sentir incómodos y reconocer que no lo tenemos por qué aguantar y que hay otra vía, sí. Sí, sí.

Pregunta:

Vale, ¿y podéis decir ejemplos de esas otras vías? O sea, bueno, tú mencionabas, el solicitar no tener tutorías en espacios a solas, ¿no? Sí, ejemplo. Algunas como herramientas que habéis encontrado, como esto, ¿no? Como, bueno, vale, ahora puedo pedir o me atrevo o me doy cuenta que, oye, que se me cuida.

Pues, por ejemplo, cuando fue todo el tema con este docente denunciado, el hecho de que se implementaron los protocolos hizo que fuéramos muy conscientes de cosas que pasaban

en clase que en otra situación igual las hubiéramos reconocido, pero ahora sí, cosas como poner ejemplos de alumnos usando su nombre

[00:55:25] o mismamente el contacto físico, fueron cosas que antes no tendríamos tan presentes o que no tendríamos tampoco tan presentes, hasta que punto el docente puede o no puede vulnerar algo que nosotros podemos considerar un límite. Y en nuestro caso, pues nos ayudaron mucho (la formación de los protocolos) a reconocer cosas y nos sirvió también a la hora de hacer reclamaciones en inspección, pues poder decir, bueno, yo concretamente hablé con la inspectora y le dije, se han roto los protocolos que instauramos que este hombre conocía, de poner ejemplos utilizando alumnos, imitaciones, tocar a los alumnos sin consentimiento con este mismo docente, y eso también nos ayudó en principio, que luego ya, bueno la institución va como va, pero..

(entrevistadora) Luego hay un bloque, luego hay un bloque de la institución, no os preocupéis. Ahora, como para centrarnos, ¿no? Como en decir, vale, qué herramientas, sabiendo que estamos en, que estáis en absoluto proceso, ¿no? Estos son como los primeros pasos, queda un largo camino, pero bueno, si como que podéis nombrar, yo lo he escuchado, sí que, como nombráis varias herramientas, o sea, como extraíos las herramientas que sí estáis pudiendo utilizar, aunque no nos lleguen al buen puerto que quisiéramos todavía, pero sí que hay algo que estáis pudiendo utilizar, ¿no? O que tú, como el sentido y el impulso de poder poner una queja, ¿no? Que antes era, no, antes decíais, pues es que ni lo hablábamos a no sabíamos qué, ¿no?

Sí, ahora sabes que puedes poner por lo menos una queja.

Vale, y bueno, yo creo que podemos pasar, tenía aquí, claro unas preguntas, si tiene sentido que la contestemos bien y si no, no, ¿vale?

[00:57:11] Os voy a leer, a ver. Bueno, si habéis usado los protocolos para frenar una situación, sí que creo que esto puede ser interesante lo que habéis comentado de la queja. Si un profesor ignora los protocolos, ¿qué hacéis como grupo? ¿Cómo afecta la dinámica de poder entre profesorado y alumnado a vuestra capacidad para expresar la incomodidad o rechazo a los ejercicios físicos o artísticos que hacéis en clase, ¿no? O sea, ¿cómo afecta la

dinámica de poder que hay entre un profesor y vosotras o profesora y vosotras a la hora de que podáis decir, a la hora de que podáis poner el límite? pues para mí esto, esta escena que aparece que se le ve en las tetas, pues yo no consiento que se me vea en los por ejemplo, o sea, ¿cómo afecta esa relación de Pues yo creo que si el profesor o profesora no respeta lo que tú estás, bueno, el límite que estás poniendo, te anula completamente, es que tiene mucha facilidad para anular.

[00:58:24] Pero ahí hablas de que ya puedes llevar a poner un límite.

Sí, yo creo que efectivamente los protocolos han ayudado para tener la capacidad o la decisión de: voy a poner un límite! como soy consciente de lo que está sucediendo y entonces lo voy a verbalizar o voy a poner una queja o lo que sea, pero la reacción del profesor o la profesora puede llegar a anularte completamente.

Entrevistadora: ¿Anular qué? ¿Anularte o anular el que quieras poner un límite?

Claro, y me refiero más bien a sentir que, no sé, cómo, a ver cómo lo digo, como que estás loco, que sabes que lo que dices no vale de nada, que tu palabra no tiene ningún valor.

Entrevistadora: Claro, qué creencias podéis nombrar que hay en esa. qué mitos hay ahí, ¿no? Yo os doy un ejemplo. Esto que has dicho tú, yo podría decir que uno de los mitos es, yo creo, creencias, ¿no? Estas actrices, no es para tanto.

Sí, ¿no? Paternalismo, sí, en mis tiempos aguantábamos mucho, ahora las nuevas generaciones sois muy sensibles, os quejáis por todo, cosas así, sí.

En este sentido os vienen como creencias, mitos, y tú al principio mencionabas esto de entramos a la escuela y hay que hacer lo que nos echen, ¿no? Eso es un mito.

Y yo creo que ese sobre todo el mito de : entramos a la escuela y hay que hacer lo que nos echen, precisamente por eso al principio te quedas tan paralizado o tan bloqueado a nivel reaccionar, justamente por ese mito de voy a ser actriz me tengo que atrever a todo.

[01:00:25] O esto no puede ser un obstáculo, algo que no sea capaz de hacer porque si no, no voy a llegar a una plenitud a nivel actoral, a nivel interpretativo, no. Ese mito desde luego, sí que sobre todo lo tienes al principio muy presente, luego pues eso, los protocolos de consentimiento, todas las conversaciones, la conciencia y todo lo que hoy estamos hablando pues sí que te ayuda a desmontarlo y sí que reconoces y sientes que tiene validez, poner límites y te sientes seguro, pero al principio ese mito es muy peligroso.

Bueno, a lo largo de la conversación, si se os vienen algunos más, podemos hacer como una lista de mitos, que no nos cuidan mucho. El siguiente bloque es el de la impunidad y abandono institucional, ¿vale?

BLOQUE 2:

Impunidad y abandono institucional

[01:01:27] Si hay algo que se va quedando atrás, que de repente surge, lo comentamos, ¿vale? No os quedéis con nada que se apetezca decir. ¿Os parece? ¿Qué pasa con el siguiente bloque?

Bueno, yo antes quería decir una cosa sobre lo del contacto. Bueno, dos cosas, que yo la había empezado en el 2020, estábamos con mascarilla, cero contacto, vimos perfectamente las materias de movimientos próximos, expresión corporal, sin tocarnos. Y las competencias las puedes aprender sin problema. Y por otro lado, nunca he tenido problemas, ni he visto a compañeras ni compañeros que hayan tenido problemas con el contacto, porque el año pasado estábamos con una profesora en gesto y ella nos cuidaba muchísimo, porque nos preguntaba, vale, ahora vamos a hacer este ejercicio, ¿hay alguna parte del cuerpo que no queráis que os toque?

[01:02:21] En ese momento, no es que ya lo hubiésemos hablado antes, y eso quedase para, no, no, era en el momento de ese ejercicio, en ese momento, ¿hay alguna parte de tal? Y la chica, sí, yo prefiero que no me toquéis los pies, no le tocábamos los pies, ya está, y todo está, vale, tal. Y eso como grupo, ¿qué generaba? Pues, generaba confianza y complicidad, y nos hacía sentir a todos más libres para poder decir, ah, pues, mira a mí, como sabes, o lo que sea, y luego lo tenías en cuenta a la hora de hacer improvisaciones, pensabas, a Sena no

le gusta que le toquen los pies, vale, pues entonces, ya en el otro ejercicio, no le tocabas, claro.

[01:03:12]

Investigadora:

Y si extrajésemos, como de esto que ha contado Bea, ¿no?

Si, como, extrayendo como un limón, ¿no? Como una gotita de qué creencia hay ahí del fondo, o sea, qué mensaje podemos extraer cuando hay una autoridad que cuida de esa manera, una autoridad, un profesor, profesora, que cuida de esa manera, ¿qué reflexión podemos sacar con esa frase?

Pues, claro, es que ella lo hacía tan bien, que no te cuestionabas, ¿cómo lo está haciendo?

Porque ella...

Como alumna, cuando una profesora tiene en cuenta esto, ¿cómo os sentís?

Yo me siento, o sea, siento que tiene consideración, siento que... ¿Pero tú cómo te Respetada. Respetada, ¿os sentís seguras o inseguras?

Segura. Siento que es consciente de cómo me siento y es consciente de cómo puedo recibir yo un contacto. Entonces, siento que tiene empatía conmigo, con mis compañeras.

[01:04:20] ¿Podríais decir, o sea, cómo se crea una disponibilidad, mayor disponibilidad para el aprendizaje, por ejemplo.

Sí, me siento agradecida incluso.

Y un pensamiento que se te viene a la cabeza por ejemplo a mí me pasaba con Beba Un pensamiento que se te viene a la cabeza cuando ves que lo está haciendo bien es joder, qué fácil es hacerlo bien porque casi nadie lo hace?. Entonces, a la vez, también, eso te crea una frustración, a la par. O sea, es como raro. Claro, sí, sí. Y además, ella lo hacía de una forma muy natural. O sea, sí, claro, es eso que te dije, si se puede hacer bien, qué necesidad, ¿no?

Bueno, gracias. Importante, ¿no? Esto que habéis comentado, cuando, qué fácil es cuidar un espacio, ¿no?

[01:05:22] investigadora: Diríais que, ¿cómo, o sea, hablando de espacios de seguridad, sentís que hay diferencia, aunque sabemos que no estamos en la unidad, ¿vale? Pero, hablando de espacios de seguridad, antes y después, ¿cómo es el aula antes y después de los protocolos? ¿Sentís algo diferente? O sea, ¿cómo nombraríais? ¿El aula es, o cuando se tiene el aula, sin protocolos, con profesorado que genera dinámicas invasivas o abusivas? ¿Cómo es el aula que con nombre le podríamos poner, o sentimiento?

Yo diría como mayor legitimidad, o sea, como conciencia y legitimidad, las dos cosas, ¿no? Pero es como, sabes que no es una cosa que tú te inventas de cómo debería ser, sino que está objetivado. Entonces, es como que yo siento más legitimidad.

[01:06:17] Para mí y para cuando hay estudiantes de otros cursos que han tenido movidas, es como que hay un marco más claro, común, de lo que no debería ser. Ahora, sí, cuando hay protocolos, o es que casi son más que protocolos, ahora mismo casi diría que son normas, pero sí, aunque estén en todo ese vacío que hablaba antes, pero por lo menos es, bueno, esto no está en mi cabeza, tú esto no lo puedes hacer.

Investigadora:

¿Cómo definiríais el aula antes? Antes de los protocolos, o con esos profesores o profesoras que sentís que no hay una dinámica de respeto. ¿Cómo lo definiríais? ¿Qué

Antes de los protocolos:

Más hostil. Insegura. Insegura, hostil, desconocimiento. Sí, desconocida, sí. A mí se me vino desconocida, porque como no tienes esa conciencia de la que habla mi compañera.

[01:07:15] Sí, desconocida. Desconocida, no entiendo muy bien. Ciegas, que te falte información. Pendiente de la figura de poder. Sí. Exacto. Muy dependiente, claro, eso tiene que ver con algo que tiene que ver con la sucesión, con la coacción. Claro, que esa figura tiene mucha más información de la que tienes tú. Como que a ti te falta nada. cómo la definiríais? ¿El aula, como las palabras que os vengán? Una vez que hay como un marco, esta parte que decía Andrea, de la legitimidad, o bien cuando estáis con autoridades que sí que

cuidan esto, como en el caso de Lucía. ¿Cómo la definiríais? ¿Qué palabras podríamos... ingredientes podríamos poner.

Más segura. ¿Segura? Más atenta. Cómoda. ¿Estáis cómodas? Confortante. Sí. Confianza, decías. Sí, sí, sí, confianza, sí. Y respaldada. Y protegida.

[01:08:27] ¿Y desde ese lugar diríais que está más conectado con un ambiente de aprendizaje pedagógico? O como que se abre ese... o no, o cómo lo sentís. Totalmente. ¿Cómo os sentís, no? En un ambiente así, a nivel de... porque estaría en una escuela para aprender. Claro.

Con los protocolos, En un ambiente mucho más adecuado para poder aprender y desenvolver ese aprendizaje. Vale. Para que te lleguen los conocimientos que puedas desarrollar. Que no se queden. Y a nivel motivacional pues también ayuda muchísimo. Porque tú, si hoy, imagínate el lunes, acudes al aula y te sientes súper cómodo, sientes que has aprendido, sientes que te has sentido bien, que te ha... El día siguiente o la clase siguiente vas con otra predisposición. O sea, vas con muchísimo más motivación. Vale.

[01:09:30] Yo creo que es importante decir, y esto es una reflexión que he hecho últimamente, que es que antes de los protocolos... no como que los protocolos no lo han cambiado en exceso, pero sí nos han dado la conciencia.

Pero antes de los protocolos era la norma que en una semana de clases tengas varios días en los que te hayas sentido incómodo. Y eso a nivel de motivación es muy desmotivante. Porque también depende de las sensibilidades. Pero hay gente que a lo mejor de 5 días que de las 3 ha sentido incómodo en alguna clase. Y eso poco a poco te va desmotivando muchísimo a nivel de escuela y a nivel de aprendizaje. Y eso con los protocolos se ha cambiado ya en una conciencia de por lo menos no invalidarte a ti mismo.

[01:10:12] De saber que esas cosas están ahí, que son cosas que no están bien y que... como en parte justificar tu propia incomodidad, entonces ya lo ves desde otro punto. Y es que hasta ahí hay otra cosa que se me está ocurriendo. Porque esta incomodidad y situaciones desagradables para cada persona al final también afectan a todo el grupo y a las relaciones

entre compañeros. Porque al final cómo trata la profesora o la profesora a una persona puede afectarte indirectamente a ti y puede generar tensiones entre compañeras y compañeros y al final con que una persona o dos estén sufriendo cualquier abuso afecta a todo el grupo, a cómo estás tranquila para trabajar o no. A si estás más cortado...

[01:11:07] Y yo creo que ya no solo eso, sino que de repente toda la energía de lo que podría ser creatividad del grupo se va a gestionar eso. Y ya no solo del grupo sino, y ahora lo digo también como estando en una comisión de convivencia, como el impacto que tiene a nivel de toda la escuela Porque llega el 25N y este es el foco Estamos teniendo las conversaciones en los pasillos en el bar sobre cómo estas tres personas han hecho que tantas otras, bueno tres personas y alguna más decida ramos cuantas horas y energía del tiempo que estamos en la escuela a esto, que no digo que esto no nos lleve a aprendizaje para la vida, y bienvenido sea el aprendizaje, pero estamos para aprender Artes escénicas.

Que no es tarea fácil, ¿no?

[01:11:59] O sea, digo, incorporar herramientas a este tema. ¿Y ya querías decir algo de esto?

Sí, bueno, en relación a lo que decía Bea, también las dinámicas que se generan entre los compañeros. Si un profesor tiene un trato concreto a una persona, cómo se le clasifica a esa persona, cómo el resto del grupo también influye en cómo trata a esa persona, el papel que desempeña, las dinámicas de clase también. Es muy común que se generen desigualdades en el trato entre los alumnos y eso genera mil situaciones, tanto completo aislamiento de algunos alumnos como odio entre los propios alumnos porque a ti te hace más caso, contigo tiene favoritismos, contigo controla la mente del alumno, o sea, es víctima todo el mundo menos el docente al final de esa situación y genera una inseguridad en un grupo que al final va a estar juntos muchos años y desnivela mucho la Habláis antes de que compañeras habían abandonado la escuela por esta situación.

[01:13:06] Sí, yo he visto a lo largo de los cuatro años, he visto a gente dejar la escuela porque no es fácil al final psicológicamente, emocionalmente, no son unos estudios

fáciles y menos si todavía tienes un ambiente hostil. Yo estudié una ingeniería antes de estudiar esto y decía que me está resultando mucho más difícil estos estudios que la ingeniería, siendo lo que es una ingeniería, porque a nivel emocional y psicológico resulta complicado porque yo siento mucho abandono quizás. Y a ver, las personas que conozco que lo han dejado a lo mejor psicológicamente no estaban tan fuertes porque ya traían otro problema de casa o lo que sea y se agravó en la escuela

O estas chicas que no las conocí ni hablé con ellas pero se que acabaron dejando la escuela porque se sintieron incómodas.

[01:14:16] no sé si a raíz de lo que le había tocado el pecho a este profesor pero sé que se fueron muy incómodas.

En nuestro curso se han hecho, estas semanas, muchos comentarios por WhatsApp del estilo de cómo nos toque el año que viene con este profesor dejo la escuela. Y claro, es como que dependa de que la institución, o en este caso de los profesores, elija qué curso le da, como si fuera una ruleta, el hecho de que tú dejes una institución pública o no es súper preocupante. O mismo elegir especialidad según los profesores. Y lo peor es que afecta mucho, porque según el docente que te toque, te va a cambiar completamente la Bueno, vamos a continuar, ¿vale? Porque tenemos todavía un par de bloques y no sé, ¿con vais bien de tiempo?

Sobre la permanencia de los profesores denunciados.

Entiendo que los profesores denunciados, por lo que os he escuchado ahora, digamos que serían la punta del iceberg.

Sí, somos un producto de una situación institucional obsoleta y muy preocupante.

¿cómo habéis vivido que los profesores denunciados sigan impartiendo clases después de las denuncias? Y, digamos, ¿qué efecto ha tenido esto en el día a

[01:16:44] Nuestra clase, por ejemplo, por comentar lo más claro, nuestro curso ha sido excesivamente relevante porque al final hemos tenido cuatro meses de interpretación, nosotros en nuestro caso. Y muchísimo, bueno, es que puedo comentar mil cosas, pero

infinito desgaste psicológico a nivel de empezar procesos con inspección, con mediación, todo para intentar lidiar con la situación que tenemos con estos docentes que al final se ha quedado en poco o nada y que a nosotros nos ha supuesto perder, o sea, estudiando interpretación, perder un cuatro meses de interpretación en primer año, o sea, es como... O sea, descalabrado. Sí, o sea, perder la educación más básica que tenemos y que queremos tener viviendo este centro, la hemos perdido solo por el hecho de que la institución no funciona bien y es muy preocupante y muy desesperanzador.

[01:17:37] Sí, nosotros como el hecho de cómo vivimos que estos tres profesores denunciados por abuso o por acoso, uno de ellos con dos denuncias, se incorporen, estén dando clase. ¿Cómo lo vivís? ¿Qué impacto tiene?

¿Podéis hablar del impacto emocional? ¿La sensación de vulnerabilidad o de abandono?

Para mí hace muy claramente que la escuela no sea un espacio seguro y para mí hay una sensación, o sea, para mí, yo tengo una sensación de injusticia muy grande y de ellos tener impunidad y eso me jode mucho, o sea. Me parece muy injusto porque, sobre todo cuando veo dinámicas como que son los profesores denunciados que eligen estar con los de primero, que los de primero no tienen red, no necesariamente, pero más probablemente menos trayectoria vital, con lo cual igual menos aprendizajes en relación a poner límites. Entonces, depende mucho de dónde esté colocada cada persona, pero con 18 años es más difícil, siempre es difícil poner límites toda la vida, pero seguramente con 18 años es más difícil que con 30 y es más difícil que con 50. No depende de la edad, pero la trayectoria ayuda a poder ir teniendo algunos elementos para identificar y...esto.

A mí me parece que en primera sea como sea eres más vulnerable y justo que pongan a un profesor que ha sido denunciado por abusos en primero, yo es que no doy crédito a mí me sorprendió mucho, que nadie les impidiese esta vuelta (a la escuela tras el juicio)...

[01:19:43] Bueno, sí, Bueno, yo sentí muchísima impotencia, la verdad (cuando los profesores denunciados se reincorporaron).

(como consecuencia) Para estudiar lo que quiero estudiar tengo que ir todos los días y pasar muchísimas horas a la semana en un sitio que no es apto para que yo aprenda, para que yo

no me siento segura, me frustra, no puedo hacer nada, son muchísimas emociones. Es motivación, desesperanza, frustración, tristeza, impotencia.

¿Y habéis notado cambios en el comportamiento de estos profesores tras ser denunciados o con el tema de los protocolos? O todos igual.

[01:21:03] Con respecto a cómo siempre he notado la misma hostilidad, o sea es flipante verles moverse por la escuela. No sé si después de los protocolos, no lo sé. sí que...

Claro, yo he visto a uno de ellos también desde fuera. He visto a uno de los denunciados porque el año pasado trabajé con él en un proyecto y no sé, como que él estaba dando clase a una nueva generación. Entonces estaba como, extraño, pero estaba como más calmado. Hasta que de repente volvió a surgir lo que fue y sí que había un cambio en su actitud de... bueno, de ponerse a la defensiva.

Bueno, y durante este curso, cuando ha pasado todo este tema, cuando ha saltado todo lo que ocurrió en el 25N y han salido todos estos temas, concretamente con este profesor denunciado, el cambio fue, con su curso, pero bueno, yo conozco a mucha gente del segundo, y el cambio fue de un día decir, sois el motivo por el que yo vengo aquí, sois mi clase favorita, bueno, cosas que yo considero manipulación,

[01:22:04] de un día para otro a echarle en cara a alumnos cosas de carácter personal, como que habéis jodido la vida o mi mujer se está poniendo enferma por vuestra culpa, a tener una... bueno, no sé si llamarlo pelea, porque no sé hasta qué punto hubo contacto físico, bueno, yo lo vi, pero no sé si pelea es la pero una confrontación física delante con el director de la ESAD, en la que tuvieron que meterse alumnos, o sea, una persona que está denunciada por abusos dentro de un centro que... Agrede. Sí, que agrede delante de todo el mundo, y al final eso te genera una sensación completa de inseguridad en el centro porque ya no es inseguridad institucional, es inseguridad física, de que sabes que este profesor puede venir mañana, gritarte en mitad de clase y no vas a poder hacer nada, o gritarte en un pasillo, como ha pasado, porque se ha confrontado, ha tenido escaramuzas, enfrentamientos directos con alumnos,

[01:22:53] de a un alumno en clase decirle, esto que estás haciendo se saca por utilidad, vas a tener un problema con esto, que sepas que me voy a vengar de esto, que vas a tener problemas con esto, amenazas directas, coerción directa, y no ha pasado nada. Entonces, claro, es una sensación ya de inseguridad física, que yo no permitiría que alguien me hiciese eso en la calle, pero en esta escuela es algo que se permite. O sea, es que es tan surrealista ya la situación. Y añadido también el chantaje emocional este, que a los de segundo también les estuvo como, no sé si cogerme la baja, porque estoy muy mal haciéndose la víctima. Bueno, dejándoles a los alumnos la responsabilidad de decidir si él se cogió una baja o no Lo que vosotros queréis, que debería cogerme la baja.

[01:23:40] investigadora:

respecto a esta falta de apoyo que nombráis, si hoy denunciáis un abuso en la escuela, ¿confiaríais en que la escuela os protegería?

No confiaría (el motivo es) por experiencia. O sea, me gustaría decir otra cosa, pero no hay. O sea, a menos que fuera algo que se pudiera demostrar con pruebas físicas y que fuera delito. O sea, ¿confiaría? Bueno, no es que ni siquiera. Pero confiaría si no dependiera de la escuela, porque ya es un delito que va más allá de lo que sea algo subjetivo y que afecte y tal Pero, o sea, tengo desconfianza.

En la escuela ahora confío en la voluntad, que antes no confiaba, ¿no? O sea, para mí ha cambiado algo en relación a hace dos años.

[01:24:40] Y es que ahora sí que veo en la escuela una voluntad y a la par una incapacidad de habilidades personales, de las personas. O sea, habilidades profesionales o personales profesionales que recaen en las personas que están dentro del centro en educación, de los mecanismos legales para hacer frente a esto en el marco educativo de y después en los mecanismos legales ya de justicia en general, que ahora hay muchos más que hace diez años, pero aún así los jueces siguen siendo los mismos. Entonces, lo que pasa es que por lo menos en un proceso judicial, aunque hay un desgaste de este lado, también hay una visibilización y de alguna manera cortar esa impunidad. Porque para mí lo grave es la impunidad y el cada vez borrón y cuenta nueva, porque si ya no eres su estudiante ya no pasa nada y eso nunca se repara.

[01:25:31] Y para mí eso es lo que genera la situación de impunidad por una parte y de espacio inseguro por otra. Porque a uno siente que puede hacer lo que le da la gana (los profesores denunciados) y nosotros sentimos que al final por mucho que hagamos no pasa nada. Por lo menos ahora sí que hablamos las cosas abiertamente, hay más apoyo entre nosotras y hay cosas que han cambiado respecto a hace 15 años, por decir algo. Pero me parece que faltan medidas contundentes o que no hay mecanismos o que nadie se atreva a tomar. Y el miedo es el arsenal de abogados que tienen estas personas detrás y el tema del acoso laboral y que ahora son funcionarios que antes no lo eran. Legalmente es mucho más complicado.

[01:26:15] O sea, digamos que no están ni siquiera en una posición de poder suficiente para que les puedan echar legalmente. Tendrían que ser directores corruptos, por decir algo, para que les echaran. Y no son directores, entonces no. que yo también he notado que la escuela no se ha posicionado. O sea, no ha habido una comunicación ni un diálogo con el alumnado acusando estos comportamientos o estas conductas. No ha habido una toma de responsabilidades oficial, a lo mejor a nivel individuo, a un profesor o a una profesora sí que se ha mostrado parte de un bando, de estoy con vosotros, pero la escuela no. Y en privado. Sí, y en privado o sea, si ya la institución, los propios profesores, la directiva tiene cobardía a hablar de temas en alto, a decir nombres.

[01:27:17] O sea, en una reunión privada con la directiva que estén hablando de este docente sin decir su nombre ostrás, al alumnado ya le genera una sensación de esta gente es intocable, ten cuidado. O sea, nos están pidiendo que nos quejemos de cosas de las que ellos no son capaces ni de posicionarse. Es que ya es un nivel de miedo que le metes al alumnado que no hay nada que hacer. Claro, responsabilizar al alumnado de que. Solo vosotros podéis cambiar las cosas. Claro cosas Claro, sí, como si fuera nuestro problema. Es otro mito. Sí, claro, es otro mito. Es importante. Claro, sí, es muy importante. Es como si fuera nuestro problema. Sí, solo vosotros podéis cambiar las cosas. Es algo que se dice mucho. En plan de vosotros si queréis podéis hacer cosas.

[01:28:06] Yo no te voy a apoyar directamente porque me meto en un problema como docente y como persona. Pero vosotros si queréis, como grupo, podéis cambiar las cosas. Así que mucho ánimo. Sí, siendo la parte más vulnerable, ¿no? O sea, han sentado en la

escuela por vocación, a Siendo víctimas, además de muchos menores. O sea, es como. ¿Te iba a decir algo? No, sí, eso es lo mismo. Que se nos deposita toda la responsabilidad.

Investigadora:

Habéis intentado pedir ayuda a la inspección educativa o a otras instancias. ¿Y qué respuesta os han dado?

No nos han dado respuesta. ¿Habéis intentado pedir ayuda a la inspección educativa?

Sí. Sí, reclamaciones en las que nos dirigíamos directamente a inspección. Había una reunión, de esto puedo hablar mejor Pío, que se reunió directamente con la inspectora.

[01:29:06] Pero la respuesta fue, frente al problema de se va a reincorporar profesor 2 denunciado, no queremos ir a La respuesta fue, hablad con él y buscad una solución. Hablando todo se soluciona. Eso al principio. Luego, la última noticia es que, debido a que no ha habido una reparación, a que no se ha solucionado el problema porque profesor 2 denunciado rechazó el proceso de mediación y demás, le hemos vuelto a hacer una solicitud de una reunión a la inspectora, vía sede electrónica de la Xunta de Galicia, que es lo que nos dijo el centro que hiciéramos el 21 de mayo y todavía no nos ha contestado. ¿Y la inspección sabe que no estáis teniendo clases? claro.

O nos contesta con soluciones que no nos ayudan a absolutamente nada, o es completamente inútil el papel de inspección educativa, o nos ignora directamente.

[01:30:18] Esto lo estáis contando de algo que ha pasado este año, ¿no? O sea, esto es reciente, pero desde antes, que lleva habiendo quejas de inspección desde hace muchos años, ¿no? Lo que pasa es que en teoría no nos podemos quejar directamente a inspección. Nosotros nos tenemos que quejar al centro y el centro es quien, depende de lo que sea, lo deriva a inspección En teoría nosotros no podemos. Inspección, si no ha pasado por el centro, pasa de nosotros directamente. ¿Y esas quejas que habéis hecho vía escuela, sabéis si han llegado a inspección? O sea, ¿cómo es el mecanismo? ¿Os quejáis a la escuela y luego la dirección valora y envía a inspección las quejas? A mí me consta que han llegado varias quejas a inspección, ¿no Sí, sí, sí que llegan.

[01:31:09] Lo que pasa es que a mí, por ejemplo, la única vez que me han llamado a inspección para declarar algo fue cuando hubo la movida entre uno de los profesroes denunciados y el director del centro. Habiendo pedido a inspección recursos preventivos antes de que éstos se incorporaran a dar clase, habiendo pasado una situación en nuestra aula en la que fue una situación de abuso de poder por parte del profesor denunciado. En aquel momento se intentó todo por una vía como de mediación.

O sea, no había protocolo de mediación todavía, que esto no hemos comentado, pero se aprobó este año también a raíz de todo esto porque la inspección dijo que se tenía que hacer mediación cuando es dudoso que en un caso de abuso de poder se tenga que hacer mediación. ¿Es dudoso?

[01:31:57] Que en un caso de abuso de poder la mediación no tiene por qué ser una solución porque hay una agresión o hay un abuso de poder. Pero bueno, desde el desconocimiento que tiene la inspección o desde la normativa que tengan o lo que sea, la respuesta es: tiene que haber una mediación. Lo que pasa es que la mediación no es obligatoria, las dos partes tienen que estar de acuerdo, entonces, la inspección dice: haced una mediación, el profesor denunciado, en este caso mera la perdiz, pasa el tiempo, pasa el tiempo y el profesor denunciado decide no hacerla y la inspección educativa no propone una segunda medida de..(por ejemplo) bueno, si no quieres por las buenas, pues vamos por las malas, te ponemos una sanción ¿porqué no?, pero esto no existe. Entonces, la alternativa a no hacer la mediación es no hacer nada.

[01:32:41] Hasta el momento, bueno, estamos esperando una respuesta, pero la alternativa a la mediación no hay siguiente paso. Entonces, claro, y nadie se está arremangando para poder ver cómo hacer. Y desde, en mi caso, desde la Comisión de Convivencia, pues claro, dependemos de la dirección que tengas, que en este caso es Roberto. ...

O sea, diríais que también sentís abandono, podríais de nombrar como también sentís abandono por parte de la inspección educativa.

Sentimos Abandono completamente e ineptitud. O sea, y desde mi punto de vista es muy absurdo que un centro de educación superior dependa de la misma educación donde cuelga infantil. Cuando hay un departamento, o sea, cuando hay una consejería que tiene que ver

con educación superior, entonces que la ESAD esté con educación infantil es absurdo directamente.

[01:33:45] Las universidades tienen protocolos de abuso, protocolos de acoso, servicios, y nosotros no podemos mancomunarlos porque estamos con primaria, infantil, secundaria.

O sea, que en todos estos años de denuncias, de quejas a inspección educativa, siguiendo el protocolo de escuela, Amanda, ¿ha hecho algo la inspección educativa? O sea, ¿consideráis que os ha ayudado, apoyado en algo? ¿Y en qué no?

Yo la única vez que les he visto reaccionar ha sido sobre todo con lo del profesor denunciado y el director del centro, que acaba de comentar. Y esto fue una agresión de profesor denunciado verbal, en intimidación a Roberto en un sitio, en el hall de la escuela , Y solo se ha metido en la segunda, en la primera no han entrado, no han querido entrar, y no lo quieren integrar en el procedimiento o sea cada hecho aislado, como si no fueran parte de lo mismo.

[01:34:48] a mí me sorprende que, claro, hayan reaccionado más de un abuso, digamos, de un profesor a otro, bueno, profesor, director, que de un abuso de un profesor a un alumno. Como que no se toman en serio al alumnado, bueno, pienso yo.

Sí que he visto compañeros, incluso yendo al despacho de inspección, ya no que viniese inspección a la escuela, sino yendo. El año después me lo contaron que fueron, desesperadamente, diciendo, no queremos a este profesor dándonos clase. La inspección les dijo, tenéis que recoger pruebas, no podemos hacer nada. Como diciéndonos que no, lavándose las manos. Y una vez más, dejando la responsabilidad al alumnado de resolver la situación, de la que realmente no tiene ningún poder de actuación.

[01:35:46] Y también una compañera, que yo estuvo presenta cuando sucedió en el hall de la escuela lo del enfrentamiento con el profesor denunciado y el director que tuvo que testificar también con me comentó que cuando estaba hablando con inspección, inspección intentaba quitarle peso todo el rato a lo que ella estaba diciendo. De que esta situación fue muy incómoda. Hubo ciertos, o sea, yo no lo vi, pero como que había mucha agresividad y la

inspección la estaba diciendo de cosas como, bueno, pero no fue para tanto. Y claro, ella sintiéndose incómoda, como nosotros siempre dicen, desacreditada. Sí, justo.

Investigadora: En cuanto al tema de la sentencia y la desconfianza, en el sistema policial, en esto que habláis, abandono institucional, cuando se sobreseyó el caso por falta de pruebas, sabéis que cuando la sentencia fue esa, falta de ¿Qué os pasa por la cabeza?

[01:36:58] ¿Cómo afecta esto vuestra confianza con el sistema policial, con el sistema que tiene que proteger vuestro aprendizaje, vuestra enseñanza?

Pues sobre todo sentimiento de miedo, ¿no? Si ante todo esto no voy a hacer nada, o sea, ¿qué hace falta que nos pase para que se pare esto? Es como una sensación de no tengo seguridad de nada, de saber que, bueno, es lo que decíamos antes, no va a haber repercusión alguna ante cualquier daño que me pueda ocasionar alguno de estos docentes. Al no haber medidas no hay seguridad.

¿Creéis que la justicia entiende las dinámicas de abuso en el contexto artístico?

No. No creo ni en el artístico, que es dentro de la cantidad de casos que hay, es algo que es muy específico y muy desconocido para la justicia porque no hay tantos casos como para que haya, pero con la violencia machista en el marco de la pareja, que es muy común...

[01:38:22]

O sea, si en algo tan estadísticamente superior, o sea, número de casos, no. Porque es un tema de valores, que la justicia está instaurada completamente en un contexto patriarcal y aunque las leyes ahora sean feministas o más feministas que antes, la institución no está preparada.

Bueno, pasa un poco como en la escuela, tenemos protocolos, pero los profes o no los entienden, o no se los creen, o no. O aunque quieran, hay algunos que, a lo mejor, quiero pensar, hay personas que pueden tener la voluntad, pero todavía necesitan algo para poder incorporarlo que no está, que no existe todavía. Y si eso pasa en una escuela de arte dramático, pues en la justicia pasa muchísimo más, en donde faltan 30 años para que vuestra generación esté juzgando para que este cambio se pueda dar.

[01:39:19] Me gustaría pensar en otra cosa, pero es lo que pienso ahora mismo.

Investigadora: Claro, porque hay algo como con el ejemplo de lo que dijo la jueza, como de normalizar el contacto físico, como en el teatro o en las clases de expresión corporal, el contacto físico es como que es inherente al aprendizaje del teatro de una disciplina corporal, como esta cosa que al principio hablabas, las primeras formas de normalizar la violencia o el abuso, en el contacto físico o en el contexto pedagógico, que no tiene por Pues que sí,

Es que , bueno, voy a poner un caso, pero si pensamos en la manada, que es un caso como muy claro y muy extremo, en el que hay pruebas y se entiende que eso era jolgorio y en la sentencia pone que si la chica llevaba tanga, es muy irrelevante que la chica lleve tanga.

[01:40:20] El único motivo de poner en la descripción que la chica lleva tanga, y el color creo que ponía, es que como llevaba tanga, es muy relevante, porque estamos viendo qué es lo que hicieron ellos, no cómo iba a vestir a ella. Entonces, en una sentencia que es verdad que ha llevado un cambio, o sea que es lo que ha iniciado un cambio en la legislación, pero los jueces que están juzgando una violación grupal, uno de ellos entiende que eso no es una violación, pues que necesitamos pasar a nivel de escuela para que entiendan que esto es un abuso.

Desde el momento en el que nosotros investigamos sobre este caso, encontramos un autor, un periódico, que dice que las supuestas pruebas que fueron desestimadas fueron tocamientos en el pelo, en los muslos, fuera de clase, de un profesor a una alumna, tocamientos no consentidos en el pelo, en los muslos, abrazos, comentarios cariñosos, pero que no se podían entender como indicios de índole sexual.

[01:41:33] Entonces, desde el momento en el que se desestima eso, es una falta de entendimiento tan absoluto de todo lo que es una educación reglada, que es una sensación de inseguridad absoluta. O sea, un caso tan claro como que un profesor, fuera del aula, te toque los muslos y el pelo, que alguien se queje de eso, y sea como, aquí no veamos nada, o sea, ¿de qué me voy a quejar? Entonces, claro, es la desesperanza absoluta.

Sí, porque no lo ve la instrucción, luego no lo ve la justicia, ¿no? Es como si les otorgaran, ¿no? Como si ellos vuelven recrecidos de alguna manera, ¿no?

Es que es el abuso de poder, claramente, y la vulnerabilidad que no. O sea, creo que es lo que no están teniendo en cuenta, quizás, no lo sé, no lo entiendo.

[01:42:21] Pero también, o sea, justo Carolina y usted cuando visitó la escuela habló un poquito también de esto, de que, claro, en teatro trabajas con tu vulnerabilidad, y bueno, y si tienen que entrar en ella, pues tocar, o lo que sea, tú notas como la otra persona te está tocando, pero claro, ¿cómo lo demuestras? Por tu sensación interna, claro, ¿cómo obtienes prueba de eso? Porque aunque te toquen en la misma parte del cuerpo, con la misma velocidad, mirándote de la misma manera, digamos, tú puedes notar si esa persona te está respetando o no, y claro, ¿cómo demuestras eso?

Y a nivel de impacto emocional, ¿cómo afecta a vuestra formación saber que la escuela tolera abusos? O la inspección, o la sociedad, Bueno, en nuestro caso este curso ha sido la pérdida completa de la formación en interpretación.

[01:43:28] Nosotros vemos una situación en la que hablamos con el inspector y decimos que no nos sentimos seguros en el auge por esta situación, clara, concreta, con ejemplos claros, concretos, pero no hablo de cenas, de ejemplos claros, concretos, de situaciones que nos hacen estar incómodos en un aula con este docente. ¿Puedes nombrarlo? ¿Puedes describirlas?

Sí, situaciones como ejemplificaciones con alumnos, acercamientos a partes íntimas de chicas, de los dos días que hubo clase, o sea, cosas que muy claramente se puede entender que una persona se siente incómoda en estas situaciones. ¿Acercamientos a partes íntimas genitales? Sí, en este caso de dos chicas, acercamientos a las partes íntimas de forma sorpresiva, inconexa, sin ningún tipo de actitud pedagógica, más allá de simplemente lo que él consideró que era algo normal.

[01:44:18] Y cambio de actitud con compañeras y compañeros. En el momento en el que he dejado de estar una figura masculina en el aula, y se quedan solamente chicas, por determinadas circunstancias, su cambio de actitud.

O sea, que notáis que hay también una diferenciación de género. Obvio, pero obvio. En nuestra clase fue algo que pasó de ir, el primer día fue casi todo el curso a al segundo ir de la otra clase una persona, de catorce. El primer día fueron catorce, el segundo día fue una. O sea, estamos hablando de una situación en la que en nuestra clase pasó de una situación de estoy a metros de ti, te hablo con una distancia total y absoluta, aviso cada vez que me levanto, en cuanto desapareció la figura masculina de la clase, me las llevo a dar un paseo, me acerco, les digo primer plano, segundo plano, les pongo las manos delante de las tetas,

[01:45:10] y claro, yo le cuento todo esto a la inspectora, me dice, vale, apúntame todo esto porque sí que veo que es grave, apúntamelo todo y mando. Se lo apunto, se lo mando, nos dice que vamos a dar medio tiempo en el, se niega, ningún tipo de respuesta. O sea, ante todo esto, ¿qué hacemos? Nada. Entonces, claro, nosotros decimos, no es un espacio seguro para ir a clase, no vamos a clase. Entonces nosotros en nuestro caso hemos perdido interpretación de este curso.

O sea, claro, esta lista que tú enviaste, ¿podrías pasárnosla? ¿Puedes pasárnosla para. Sí, era un diario en el que se apuntaban todas las cosas en clase que eran irregulares, que se apuntaban a la gente que iba a clase, que se hicieron en primer mes.

[01:45:47] Y frente a esto, que eran hechos claros, concretos, ¿qué le llegó a la inspección educativa dijo:.

No recibimos respuesta. O sea, yo a esto se lo dije cuando la confronté en persona, le comenté estas cosas puntuales, porque lleva toda la lista para ir comentándole cosas, incluso le ejemplifiqué físicamente las cosas que habían pasado, me dijo, vale, vale, pues todo esto escríbelo y me lo mandas y vemos qué hacemos. Ninguna respuesta, de ningún tipo. Y ante las alegaciones que hemos pedido, reunirnos otra vez a ver que todo cómo había ido, ninguna respuesta.

[01:46:21] Bueno, ahora habéis contestado un poco a esta pregunta que tenía luego, ¿no? De cómo os sentís al entrar en un aula donde sigue un profesor denunciado, ¿no? Que sigue perpetuando estas dinámicas abusivas. Y, ¿cómo qué hacéis para manejar esta inseguridad o este miedo? Bueno, en vuestro caso está muy claro lo que habéis hecho, ¿no? Lo que habéis dejado de...puesto vuestro límite.

Sí, cuando tuvimos que reunirnos con él a final de curso, porque. La institución nos vaciló una vez más y nos dijo que no íbamos a tener un tribunal. No nos dejó, o sea, estamos en un proceso de medicación con un docente que se niega a tener un proceso de medicación con nosotros. Y la inspección dice, o sea, no es que lo haga por omisión. La inspección (educativa) dice que tiene que evaluarnos es docente.

[01:47:05] A la hora de vernos en una situación con él, de tener que reunirnos a solas, pues nos acogimos al protocolo de convivencia para que, por lo menos, pudiera estar una figura de poder, Fue nuestra forma de responder, por lo menos, a una. A lo cual él también se quejó y dejó constar en acta que habíamos pedido una figura de poder No nos pidió que dijéramos por qué, cuando simplemente nos acogíamos al protocolo. No teníamos tampoco que dar ninguna explicación. Fue como nuestra forma de lidiar con reunirnos con él a solas. O sea, porque fue el que os tuvo que dar lugar.

¿Y habéis pensado alguna vez en abandonar la escuela por esta situación? ¿Os pensáis en cómo abandonar? ¿Mejor sigo en otro sitio? ¿Y compañeros vuestros también?

¡Si obvio. Compañeras que, a día de hoy, se están replanteando abandonar. Dependiendo de lo que toque (qué profesor toque) el año que viene. Ya no solo por el hecho de mantener con este profesor, sino por la sensación que es venir a la escuela en esta situación. Hay gente que está diciendo que, entre la sensación de inseguridad que le genera el propio centro, que no quieren seguir estudiando esto. Yo he escuchado gente que dice que quiere cambiar de arte dramático a estudiar, a lo mejor filología, por la sensación de inseguridad absoluta que da la disciplina.

[01:48:35] Yo me iba a ir a la ESAD de Asturias , pero al final de se fue uno de ellos a Asturias (de los tres denunciados uno está dando clase en la ESAD de Asturias) .

conozco casos de compañeras que, con la reincorporación de uno de los profesores denunciados y el hecho de cruzárselo por los pasillos, ha empezado a ir a terapia psicológica, le ha afectado muchísimo, ha bajado su asistencia a clase de manera significativa y está completamente desmotivada y ya buscando otras opciones.

BLOQUE 3:

Resistencia colectiva y propuestas

[01:49:07] Vamos al bloque 3, que es resistencia colectiva y ¿Sí? ¿O queréis comentar algo más de esto? Creo que sí. Interesante, o sea, el proceso que me habéis contado de. Bueno, luego lo hablamos, porque como Carla se tiene que ir, luego terminamos este Blog. Vale, ¿qué habéis hecho como grupo para enfrentar esta impunidad? Yo qué sé, ejemplos, pues yo qué sé. Pues si habéis hecho performance, si habéis hecho asamblea, si en redes sociales habéis anunciado, si habéis hecho movilizaciones. Yo os lo pregunto sabiendo mucho de lo que habéis hecho, pero como esto luego al transcribirlo, o sea, lo lee gente que no conoce el caso, ¿vale? Entonces como que podáis decir un poco desde lo que se ha hecho o lo que habéis hecho.

[01:49:57] Sí, quien quiera,

Nosotros, el alumnado de primero y segundo, bueno, tras realizar reuniones periódicas, semanales y demás, pues hicimos alguna sentada en la escuela.

A una de ellas vinieron los medios, que bueno, le encabezaban un poco más los de segundo por el tema del profesor denunciado pero bueno, vinieron los medios, hicimos alguna sentada, bueno, le pusimos reclamaciones a inspección y con respecto a redes sociales, compañeros no sé si me podéis echar un capote, no sé cómo quedó ese tema.

Sí, creamos una cuenta, esa nueva acción, que bueno, estamos trabajando en ella. Un poco, pues por este grupo de acción, nos formamos en primero y segundo por el tema los dos profesores denunciados relacionado pues eso, publicando las sentadas, el 8 de marzo también, que fuimos la comisión feminista de la también anunciando un poco la situación que tenemos con este profesor, a raíz de todas estas cosas de las sentadas, intentando exteriorizar el problema que tenemos aquí, que también pasa en otras ESADs, y esto, por ejemplo, es para darnos a conocer..

[01:51:21] Sí, realmente intentamos de todo, desde redes sociales, mensajes por grupos de WhatsApp, sentadas en el centro unas cuantas, reuniones, asambleas, comentarlo cuando vinieron las ESAD de, bueno, iba a decir de la península, pero también vinieron de Baleares, cuando vinieron las ESAD de España, también comentamos el tema como algo prioritario,

incluso nosotros como clase de primero hicimos una performance en la que criticábamos toda esta situación, haciendo una muestra de nuestro trabajo individual que hicimos sin el docente, en una performance en la que utilizábamos textos comentando cómo fue todo nuestro proceso, con inspección, todo tal, simplemente pues para poder, aunque sea dignificar nuestro trabajo, por lo menos visibilizar lo que hemos hecho, más allá del trabajo de monólogo, puede ser interesante, pero por lo que hemos hecho como alumnado, o sea, realmente por intentar, hemos intentado todo, reuniones con inspección, reuniones con la directiva, incluso con gente externa al centro, pero bueno.

[01:52:20] ¿Y esas performance fueron en el contexto del encuentro de las ESAD?

No, la performance fue hace poco, ahora una semana.

Lo que hicimos fue como colectivo, el grupo de los que estábamos faltando (los que decidieron dejar de asistir al aula por sentir que no es un espacio seguro con su profesor de interpretación que es uno de los denunciados) preparamos una muestra en la que escribimos cómo fue toda nuestra situación, en parte, si hicimos una performance a la que vino gente del cuarto curso, de tercero curso, invitamos a los profesores, no vino ninguno, pero bueno. Pusimos carteles por la escuela para que pudieran venir, pues por lo menos para dar a conocer la situación, es un contexto complicado porque están todos con TFEs (trabajos finales de curso) y tal, pero bueno, se llenó. La capacidad que tuvimos la cubrimos toda, entonces bueno, fue nuestra forma un poco de reaccionar ante la

¿Ha habido sentadas frente a inspección?

[01:53:05] ¿ Sí, sobre todo por el tema de los Es complicado al ser. Es muy difícil movilizar a gente cuando al final hay una pérdida de valor con continuas y faltas en horario lectivo y la inspección está abierta en horas de entonces es muy difícil también movilizar a la escuela para que se mueva esta inspección educativa, más aún con las dudas que hay, más aún con los prejuicios que hay, con los miedos. Es complicado, entonces sí, fueron todos en la escuela. Bueno, hasta donde yo sé, hace años sí que se hicieron. En inspección, pero ahora ya no. Sí, justo el año antes de que yo entrase en la escuela, en el 2020, fue cuando empezó el movimiento Segredo Voces y ahí fue cuando se movilizó la escuela al todo el alumnado decidió faltar a O sea, había unanimidad.

[01:53:58] Pero porque fue cuando salió todo a la luz y todos reaccionaron en comunidad.

¿Y eso cuándo fue? O sea, ¿cuándo denunciaron?

En 2020. O sea, el curso 2019- 2020. Justo fue todo, o sea, se pararon las clases completamente de la ESAD antes de que empezara la Lo que pasa es que, claro, luego llegó la pandemia y si estás haciendo sentadas en el hall pues ¿cómo haces una sentada en el hall desde tu casa, Y ¿cómo haces una huelga en pandemia? Era un poco complicado el tema. Pero fue una movilización bastante grande. Fue cuando empezaron con las canciones, la ESAD feminista, fueron a manifestaciones, dando discurso desde la ESAD con pancartas, de todo.

Ahí se creó el colectivo de la ESAD feminista. sigue, ¿no? Sí, tengo entendido que se reactivó este año. Con la Asamblea Feminista.

¿Cómo se Creo que ahora es Asamblea Feminista.

[01:55:18]

Si pudierais exigir una sola acción concreta a la dirección, ¿cuál sería?

[01:55:31] ¿Solo una? Una a cada uno. Claro, tiene que ser en su capacidad.

Bueno, sí, luego la pregunta es que necesita cambiar urgentemente la escuela para que las aulas sean seguras de verdad. Podemos conectar estas dos ¿Qué acciones creéis concretas que os gustaría exigir a la dirección entendiendo que está alumnado dirección, inspección justicia, o sea que hay todo un engranaje de autoridades autoridades, ¿no? Una escala de Puede ser también inspección o puede ser a la justicia, pero bueno, como decir pues a dirección, ahora de la escuela, ¿qué exigiríamos cambiar? Dale Pío, dale. Carla, dime. O Andrea, ¿quién habló? Hablé yo, pero estaba cortando a Pío, así que hable Pío. No, no, yo lo que decía era que lo de Vera Levanti que dijo algo. A ver, pues,

yo lo que le exigiría es que se posicionase.

[01:56:38] Posicionamiento Público. Posicionamiento público .

Y comunicación, porque se les da muy mal comunicarse con el alumnado, pero en muchos sentidos. en este es bastante grave. Y que los procesos que se llevan a cabo cuando hay un problema entre alumnado y no caducasen. Yo le pediría ahora mismo. O sea, eso dentro de

sus posibilidades. Si ya le tengo que decir imposibles, evidentemente les pido a la justicia, pida tal que se pudiera incapacitar a ciertos profesores aunque fuera temporalmente o sancionarlos de alguna manera si no hay una reparación.

Sí, yo una que iba a decir era la que he hecho, que es posicionamiento y después para mí sería contundencia, pero que es como un abstracto y en lo concreto creo que es bueno, no es concreto, es como un cambio contranegociacional, pero que pasa por formar al profesorado, pero formar de verdad.[01:57:56] Sabemos que los valores no se pueden imponer y eso es muy obvio, pero que si hay una combinación entre protocolos y una formación en la que puedas entender el y por lo menos no sólo no reírte sino entender a qué se está refiriendo, lo que estamos trabajando, Y también a nivel de estudiantes, porque si hay más conciencia por lo que no tienes por qué pasar creo que eso cambia. Yo diría formación, como toda la parte de que los protocolos no estén en un vacío, que todo tema de consentimiento no esté en un vacío, y posicionamiento. Y después más arriba sería poder aplicar medidas que se trate que se considere seriamente el abuso como si fuera una violencia física. Que se equipare todo lo que estamos diciendo de abusos de poder a la violencia física.

[01:58:56] Porque si uno de estos hubiera pegado a alguien y este alguien tuviera un morao, un moratón y hubiera ido al médico, se acaba todo. Lo que necesitamos es que nos den un puñetazo a alguien. Eso es lo que necesitamos. Es muy triste pedir esto, porque es como eh... Y después, relacionado con lo que decía antes también, que se considere el abuso, o sea, que el objeto, que lo que se juzgue a nivel de escuela o fuera sea el acto de no a la víctima. No juzgar a la víctima, sino que lo que es grave es que un profesor abuse de su poder y eso no prescribe cuando los estudiantes ya no son estudiantes. Porque ahora es como que los estudiantes que tienen una queja, vamos a atenderlos. Ya no están como estudiantes, ya no podemos hacer nada.

[01:59:53] Y es que no es eso. Es la persona abusada de su poder, eso va con él. O sea, yo si he matado a alguien, la persona ya está muerta, qué hago, ¿qué no juzgo porque ella está muerta y ya no se puede hacer nada. Yo he hecho algo que no está bien. Entonces, ¿en qué punto el abuso...? Entonces, poder colocar las cosas en su lugar. Esas son muchas cosas, pero. Carta a los Reyes.

Algo que se os ocurra de. Si no lo habéis dicho, ¿qué necesitas? Para que las aulas sean espacios seguros, ¿qué hace falta en la Yo si tuviera que tener una cosa, solo una cosa en la que trabajara la dirección, como algo concreto y que se puede hacer. Trabajar la dirección todo el es solo en crear herramientas que tengan algún tipo de apoyo institucional para la escuela.[02:00:43] O sea, para el alumnado. Herramientas reales, que tengan algún peso a lo que poder acogerse. O sea, cosas de verdad que trabajen en eso. Lo otro son situaciones concretas, pero al final este problema estructural surge de que no hay herramientas que estén acogidas a nada. Por mucho protocolo, por mucha mediación, si un docente puede negarse una mediación y no hay ningún tipo de respuesta nada de lo que hagamos sirve para nada.

Investigadora: ¿Y de alguna manera en esto de la formación, si el equipo directivo, o sea, creéis que puede ayudar en hacer un proceso de más prolongado? ¿Cómo la dirección tenía, bueno, si era un compromiso de hacer un trabajo más en profundidad y más relacionado, para no solo que sea un protocolo propio de consentimiento relacionado con la ley de sí es sí? [02:01:40] Que ahí ya no hay profesor que interprete o no interprete. Que esa es la idea, ¿no? Ahora que está esta Entonces, ¿creéis que eso podría ser, bueno, un paso que pueda ayudar a la En que haya esta formación más en profundidad con el alumnado, con profesorado.

Sí. Tal y como el protocolo ha hecho que el alumnado ganase consciencia, también hace falta que el profesorado la gane, ¿no? Sí. Por todo lo que hablamos, también lo que me falta es acompañamiento. Porque no es normal que los alumnos de primero hayan tenido que hacerse cargo de su evaluación y que, o sea, que sea por parte de este profesor con el que se sienten incómodos y que hayan tenido ellos que resolver la situación.

Ahí la escuela no puso ningún mecanismo para vosotros?

[02:02:43] No, tampoco. Ya no solo otro docente que nos evalúe, porque ahí, bueno, a la echan la culpa a inspección, pero tampoco... Pedimos gente, profesores voluntarios que pudieran ayudarnos por lo menos a aprender cosas, pero también a prepararnos para el examen. Pedimos aulas. No se nos concedió ni eso, o sea, no tuvimos ningún tipo de apoyo por parte del centro en nada. O sea, se nos. Bueno, fue muy desesperanzador. Se nos abandonó completamente. O sea, no solo ya no. Es que ni siquiera. Es que ya aulas, ¿sabes?

De decir, de pedir, por favor, podemos por lo menos que nos reserven una aula para todos los días que tengamos interpretación. O cada semana decirnos qué aulas tenemos, ni una respuesta recibimos.

[02:03:22] O sea ni de: se va a hablar con producción, no hay aulas porque te crees, pues ya está, no tenemos aulas ni para dar clase.

¿Pero vuestra aula de interpretación a qué correspondería? La que el docente. Entonces, los que no estamos yendo a no tenemos aulas para poder formarnos o para poder por lo menos practicar el examen. O sea cosas tan básicas como eso. O sea, el apoyo fue cero. De hecho, me está recordando, o sea, no es la primera vez que lo porque cuando yo estaba en primero o segundo, no me acuerdo, un alumno, creo que estaba en tercero o cuarto, es que ya no me acuerdo. Pero acabo dejando la porque justo fue cuando estos profesores volvieron, a él le o no, cuando se fueron no me acuerdo.

[02:04:05] Pero sé que tuvo un con que había hecho todo el primer cuatrimestre y de repente se le tenía que evaluar a uno de estos señores y él no quiso que le evaluase a este señor y todo su trabajo, que había sido con otro docente, cayó en saco roto (expresión que significa que no sirvió de nada o se desestimó) y él por obedecer a sus valores suspendió y al final él no tenía capacidad económica de continuar en la escuela y acabó dejándola. Hizo pintadas en toda la de hecho aún se puede ver que está como medio borrada la marca, pero lo borró él. Pero había hecho una huelga, se había creado un consejo para que lo escuchase, no le dio ninguna solución.

Y que él ponía las pintadas, ¿te acuerdas? No me acuerdo.

[02:04:56] Bueno, yo ahora mismo como que no tengo más preguntas, no sé si queréis comentar algo que consideréis importante para decir, para incluir.

A mí me gustaría que se me quedó antes, me gustaría eso, que lo que es el taller de intimidad o por ejemplo, una formación que ayuda a sensibilizar, a concienciarnos y

demás, que no fuera una vez y ya está ¿sabes? Que fuera algo que se hiciera todos los cursos para toda la y luego también me gustaría pedirle si fuera posible a dirección, a lo que fuera, que hubiera una figura de una psicóloga, por ejemplo, en la para apoyar, para atender.

¿Lo habéis pedido a la inspección dada la situación que tenéis y esto?

Sí, nosotros antes de que empezaran, o sea, de que se incorporaran los docentes (denunciados), pedimos esa figura porque en teoría somos como un instituto pero no hay orientación.[02:06:13] O sea, tenemos lo peor de cada parte, entonces no hay servicios mancomunados con la universidad, no tenemos los servicios equivalentes a que si fuéramos un centro educativo de o sea, no hay nada, entonces hay un vacío absoluto porque, claro, no somos, la gente no necesita orientación vocacional porque ya estamos orientados porque es educación superior, pero no necesitas adaptación curricular porque no es obligatoria, porque ¿para qué vienes aquí si no? O sea, no hay nada, y no es un centro suficientemente grande como para tener servicios, pero no se mancomunan ni a nivel sectorial, no se mancomunan a universitario, o sea, es un desastre. Pero esa petición la hicimos y nos dijeron que, bueno, pues que si pasa algo y si necesitáis algo pues pedidlo y ya veremos si lo podemos dar.

[02:07:00] Pero no. O sea, nos tienen que violar para que podamos pedir una atención psicológica, violar sexualmente. O sea, tener un estrés postraumático porque entonces a lo mejor sí que está justificado pues que a lo mejor necesitas que te vea alguien, ¿no? Porque, claro, estarás fatal. Pero ahora no, estas cosas que comentáis son... No, son importantes, ¿no? Cogedlo con pinzas, ¿eh? No, claro. Que solo escrito sin el tono no queda claro.

No, no te preocupes. Vale, pues yo creo que. Yo, bueno, algo importante que me parece es o sea, esto que más o menos leíamos entre líneas que no sé qué hablábamos, que la calidad educativa con toda esta situación tan hostil es deficiente, es terrible. Lo pasamos fatal. Para acabar la escuela,

[02:08:06] O sea, es que. No, no te centras en aprender. Que sí, que la escuela es dura y tal, pero por todo este problema estructural y ya no solo con los casos de abuso en concreto, sino con otros comportamientos de otros profesores y de cómo se trata al alumnado o cómo no se piensa en sus necesidades o lo que sea. O el tipo de carga de trabajo que se le mete de una forma muy descontrolada. Se nota mucho que por lo menos yo la sensación que tengo

es que el profesorado no trabaja en la misma dirección. Que no hay comunicación suficiente ni entre ellos ni de cara los alumnos. Y entonces surgen problemas.

Diríais que hay como una normalización de la violencia en las escuelas. Hace años que hace como que se merme la calidad educativa.

[02:09:03] Sí, es fundacional. O sea, la escuela tiene 20 años. Entonces, en aquel momento esto era lo que había en las artes escénicas y es cómo se ha formado todo. O sea, está instaurada como tal. Y claro, de construirla es difícil. Y lo jodido, por decirlo de alguna manera, es que la gente entra como buenos valores van cambiando, está mucho más claro. No significa que tengas más herramientas. Pero cada vez hay más claridad que esto no debería ser así. Porque la sociedad también está cambiando y las generaciones, lo que es admisible para la generación que se está jubilando, no lo es ya. Y después hay una graduación entre medio de cada uno se va colocando. Pero Tenemos un salto generacional que tiene un cambio muy importante en esto. Pero la escuela está fundada desde una persona que ya está jubilada. Por eso dejó la escuela, claro. Pero tiene esos valores de ese hombre Cis, hetero, blanco.

[02:10:13]. ¿Os aportó herramientas el trabajo con el tema de los límites de la propia autonomía cuando hicimos el de los límites de consentimiento? ¿Consideráis que eso os ha hecho tomar. Es que creo que lo habéis dicho, como tomar conciencia de que es aceptable para mí o que me doy cuenta que no. ¿Os ayudó el tiempo que trabajamos?

Nuestro curso (la formación-intervención de protocolos de consentimiento) fue muy relevante. Para muchas personas, entre las que me incluyo, fue un poco un abrir. O sea, es como quien aprende biología por primera vez. Es como un campo completamente nuevo de conocimiento, entonces fue abrir la conciencia a mucha gente y también eso en nuestro curso. Bueno, en nuestro curso fue bastante gente, de primero. De hecho, casi todo el mundo era de primero. Pero luego a la gente que no fue, también se abrió, entonces fue como un antes y un después a nivel de esto y también pues obviamente nos preparó de una forma completamente diferente si no lo hubiéramos tenido para la situación que vivimos más tarde. Entonces sí, en nuestro curso por lo menos yo creo que fue un antes y un después. Y ye ayuda a poder verbalizar algo que estabas experimentando y no sabías describir. Yo creo

que es necesario y al mismo tiempo que no es suficiente, porque es tan diferente de cómo funciona. O sea, hay tanto que de-construir que aunque puede ser suficiente para que haya, es como que necesita como que necesitemos más para que sea, para tener ese músculo, es como un entrenamiento, entonces es como si te cuentan de qué va el entrenamiento pero no significa que vayas a hacer.

Anexo 4. Relato autoetnográfico de la investigadora

Documento narrativo que recoge el proceso vivido como facilitadora en la implementación de los protocolos. Relato autoetnográfico: intervención situada en la ESAD de Galicia

1. Introducción

Este relato autoetnográfico forma parte del proceso de investigación como herramienta de triangulación cualitativa, en diálogo con el grupo focal y el análisis documental. Desde un enfoque feminista interseccional y una epistemología situada, se recoge la experiencia vivida por la propia investigadora durante su intervención en la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Galicia, en un contexto marcado por denuncias de abuso de poder y violencia institucional. El testimonio se articula no solo como fuente de datos, sino como reflexión crítica sobre las estructuras de poder, las estrategias de resistencia colectiva y la transformación pedagógica desde una praxis situada.

2. El contexto de la intervención

En octubre de 2020, tras mudarme de Madrid a Galicia, fui contactada por el equipo directivo de la ESAD de Galicia. Me pidieron apoyo para acompañar al alumnado en un contexto de extrema tensión: tres profesores denunciados por acoso volvían a impartir clase tras procesos judiciales que, aunque no resultaron en condenas, involucraron testimonios múltiples y sentencias de sobreseimiento o prescripción. La comunidad educativa vivía una situación de abandono institucional, miedo y malestar generalizado. Las aulas habían dejado de ser espacios seguros y varias alumnas habían abandonado sus estudios.

3. Diseño de la intervención

Con base en mi experiencia como actriz, docente, terapeuta Gestalt, mediadora y coordinadora de intimidad formada en IDC (EE.UU.) y formación en Comunicación no violenta, propuse una estrategia pedagógica situada: la implementación de protocolos de consentimiento grupales, diseñados colectivamente con el alumnado, adaptados al contexto educativo escénico. Inspirados en el modelo CRISP, estos protocolos fueron pensados como marcos éticos de convivencia que protegieran al alumnado desde el respeto, la corresponsabilidad y la autonomía corporal.

Además, durante el proceso de formación, compartí con el alumnado las herramientas fundamentales de la Coordinación de Intimidad: dinámicas de encuadre, check-in corporal, negociación explícita de límites y señalización de consentimiento, para que pudieran, en adelante, autogestionar estas prácticas de cuidado en sus propios grupos y escenas. Esta dimensión formativa ha tenido un efecto duradero: varios grupos han seguido aplicando estas herramientas en las clases, generando una mayor conciencia sobre el respeto mutuo, la autonomía del cuerpo y la necesidad de acordar colectivamente los límites de contacto físico y emocional.

4. Tensiones, resistencias y aprendizajes

El proceso no estuvo exento de tensiones. Algunas figuras docentes se resistieron activamente a la propuesta, ridiculizando o deslegitimando el contenido de los protocolos. El alumnado oscilaba entre el entusiasmo, el miedo y el agotamiento emocional. Sin embargo, la apropiación colectiva del protocolo como herramienta política fue progresiva: permitió nombrar el malestar, crear un archivo ético compartido, y disputar simbólicamente el espacio del aula como territorio de cuidado.

Uno de los aprendizajes más significativos fue comprobar que el consentimiento podía practicarse como ética relacional y no como norma impuesta. A través del proceso formativo, el alumnado no solo participó en la creación de protocolos, sino que también adquirió herramientas de la Coordinación de Intimidad, como el mapeo corporal, la negociación de límites, el cierre emocional o la señalización verbal/no verbal del consentimiento, que comenzaron a utilizar en sus escenas y dinámicas pedagógicas. Esta incorporación consciente y autónoma refleja que el consentimiento fue interiorizado como un lenguaje compartido de respeto, cuidado mutuo y corresponsabilidad emocional, en sintonía con lo que proponen hooks (1994) y Ahmed (2017) respecto a una pedagogía crítica que desestabiliza el orden jerárquico a través del vínculo.

Como afirman Thompson y Carello (2022), una pedagogía informada por el trauma no se limita a evitar el daño, sino que promueve espacios donde la reparación y la autonomía puedan ser sostenidas colectivamente. Desde esta perspectiva, los aprendizajes derivados del proceso no fueron solo conceptuales, sino somáticos y afectivos, transformando la

manera en que el alumnado se relaciona con su propio cuerpo, con sus compañeras/os y con el proceso escénico mismo.

5. Reflexión final

Esta intervención permitió comprender que restaurar la seguridad en el aula no implica solo gestionar el conflicto, sino profundizar en las acciones que permiten desarticular las estructuras simbólicas que legitiman la violencia institucional. En palabras de hooks (1994), enseñar es un acto de resistencia. Desde su mirada, el protocolo no fue un documento, sino un proceso vivo que no ha hecho más que empezar. Una forma de reparar, de reapropiarse del cuerpo y de romper con la lógica de la sumisión pedagógica. Este relato autoetnográfico constituye, por tanto, una pieza central del análisis, al ofrecer una mirada situada, crítica y encarnada sobre la posibilidad de transformar colectivamente la pedagogía del consentimiento.

Anexo 5. Entrevista a representante del alumnado – ESADIB (Baleares)

Tipo de técnica: Entrevista semiestructurada

Fecha: Mayo de 2025

Perfil de la participante: Alumna de último curso y representante de la asociación de alumnado de la ESADIB (Escuela Superior de Arte Dramático de las Islas Baleares), con participación activa en la implementación y seguimiento de los protocolos de consentimiento.

Finalidad: Este testimonio fue utilizado como parte de la triangulación de fuentes, con el objetivo de ampliar el análisis incorporando experiencias de otra institución educativa en la que se han implementado protocolos similares a los analizados en la ESAD de Galicia.

Fragmentos seleccionados por bloques temáticos

Bloque 1 – Aula antes y después del consentimiento

- “La sensación de incomodidad era constante, pero nadie la nombraba. Lo vivías sola.”

- “Los protocolos fueron una gran herramienta, un descubrimiento... pero ponerlos en práctica es muy difícil.”
- “Sobre el contacto físico sí que es verdad que ha cambiado bastante. Ahora se pregunta: ¿puedo tocarte?, ¿estás cómoda con esta escena?”

Bloque 2 – Impunidad y abandono institucional

- “Se protegía más la imagen de la escuela que la salud mental del alumnado.”
- “La justicia no nos respalda: es lenta, costosa, y exige pruebas imposibles.”
- “Inspección Educativa no es una vía efectiva. Elevan informes, pero no pasa nada.”

Bloque 3 – Resistencia colectiva y propuestas

- “Creamos una comisión de protocolos porque vimos que no podíamos esperar más de la institución.”
- “Hay una compañera que está utilizando su TFG para denunciar artísticamente lo vivido.”
- “Los protocolos nos ayudan a tener un marco claro, pero falta formación sobre cómo ponerlos en práctica.”

Reflexión final

El testimonio de la alumna entrevistada complementa y fortalece los hallazgos del grupo focal de Galicia, al mostrar que las resistencias institucionales, los silencios ante la violencia y la falta de protección persisten incluso cuando existen protocolos formalizados. A la vez, visibiliza el potencial transformador de las herramientas colectivas, no solo como mecanismos normativos, sino como prácticas éticas de resistencia.

Anexo 6. Documento colectivo del alumnado de la ESAD dirigido a Inspección Educativa (2024)

Tipo de fuente: Documento institucional elaborado por estudiantes de 1.º curso del itinerario de Interpretación de la ESAD de Galicia.

Fecha: Mayo de 2024

Finalidad: Documento presentado a la Inspección Educativa con el objetivo de denunciar la persistencia de situaciones abusivas, la ausencia de respuestas institucionales y la desprotección del alumnado. Recoge una cronología detallada de los hechos, hemeroteca y propuestas de actuación.

Uso en el TFM: Este documento ha sido integrado en el análisis como fuente de triangulación documental, reforzando el archivo del daño desde una perspectiva colectiva y situada.

Fragmento introductorio del documento

“Con este documento queremos denunciar formalmente ante la Inspección Educativa la falta de respuesta institucional ante múltiples hechos reiterados de abuso de poder, violencia simbólica y abandono del alumnado por parte de la dirección de la ESAD de Galicia. Lo hacemos como grupo de estudiantes organizadas que no puede ni quiere continuar normalizando lo que sucede en esta escuela.”

Estructura general del documento

- Línea temporal de los hechos (2020–2024)
- Fragmentos de prensa y enlaces a cobertura mediática
- Testimonios recogidos por escrito
- Propuestas de mejora institucional
- Petición formal de reunión con la Inspección

Este documento ha sido incorporado como fuente de análisis en el marco de esta investigación y representa un ejemplo de memoria colectiva del daño y acción política del alumnado ante la desprotección estructural. Su elaboración, presentación y conservación contribuyen a la construcción de una pedagogía crítica desde abajo, anclada en el derecho a nombrar y reparar.

PROCESO LEGAL

Inicio de las denuncias y movilizaciones (2020):

Marzo de 2020: la asamblea de estudiantes de la ESADg informó de al menos cinco denuncias contra dos profesores del centro, señalando que uno de los episodios se remontaba a 2006. Las alumnas afectadas describieron comportamientos que iban más allá de comentarios inapropiados, incluyendo tocamientos no consentidos, y situaciones que las alumnas describen como abuso de poder y acoso sexual directo, además de propuestas de índole sexual. Ante la falta de medidas inmediatas, el alumnado inició una huelga el 2 de marzo de 2020, exigiendo la separación de los docentes implicados. Estas protestas contaron con el respaldo de las profesoras del centro, quienes también secundaron paros parciales en solidaridad con las víctimas.

Además, se organizaron entrevistas en directo en Instagram con actrices reconocidas como Inma Cuesta y Bárbara Lennie, logrando una notable visibilidad.

noticiasgalicia.com

lavanguardia.com

En respuesta a estas denuncias, la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia envió a dos inspectoras al centro para entrevistarse con el equipo directivo y el alumnado, asumiendo el compromiso de hacer un seguimiento del caso. Sin embargo, hasta febrero de 2021, no se habían reportado avances significativos, lo que llevó a la comunidad educativa a mantener sus protestas y exigencias.

20minutos.es

Investigación judicial y medidas cautelares (2021):

Febrero de 2021: El Juzgado de Instrucción número 4 de Vigo, bajo la dirección de un magistrado cuyo nombre no se ha hecho público, inició diligencias de investigación penal. Como medida cautelar, los profesores investigados fueron apartados de la docencia durante el proceso.

20minutos.es

Marzo de 2021: los profesores investigados comparecieron ante el Juzgado de Instrucción número 4 de Vigo, donde negaron todas las acusaciones, calificándolas de "infundadas" y "totalmente falsas". Uno de los docentes presentó una denuncia por presunta denuncia falsa contra cuatro alumnas que lo habían acusado, lo que llevó a la apertura de diligencias previas en Junio 2021.

Mayo de 2021: Dos de las demandantes declaran y se ratifican en sus acusaciones, ante el magistrado **Juan Carlos Caballal**.

Cierre de la instrucción y decisiones judiciales (2022):

Enero de 2022: El Juzgado de Instrucción número 4 de Vigo concluyó la investigación y decidió que la causa continuara contra dos de los tres profesores investigados, considerando que los hechos imputados podrían ser constitutivos de delitos de abuso y/o acoso sexual. En el caso del tercer docente, el juez decretó el sobreseimiento de las imputaciones debido a la prescripción de los hechos denunciados, que habían ocurrido antes del 19 de octubre de 2015.

poderjudicial.es

Mayo de 2022: la Audiencia Provincial de Pontevedra decidió archivar la causa contra los profesores de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia (ESADg) que habían sido acusados de acoso sexual. El tribunal consideró que los hechos denunciados eran "insuficientes" para ser considerados delito.

farodevigo.es

“Los casos que se relatan se están refiriendo a abrazos, a tocamientos en piernas o brazos, o en el pelo, que pueden responder igualmente a un comportamiento afectuoso y ausente de todo sentido sexual”... “deben aparecer más reforzados”

Este y otros argumentos son los esgrimidos por la **Audiencia de Vigo** para acordar el archivo de la causa contra los tres profesores de la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD), investigados por delitos de **abuso o acoso sexual** contra varias alumnas del centro.

Se esgrime que los hechos denunciados “deben aparecer más reforzados”, faltando “los adecuados para fundar la imputación”, es decir, considera que los hechos no son suficientes para ser constitutivos de delito. Es más, indican los magistrados en que si bien las perjudicadas no estarían “faltando a la verdad”, sus testimonios “carecen de corroboraciones objetivas que puedan fundar una imputación” como la que se recoge en el auto que transforma las diligencias previas en procedimiento abreviado, instruido por el Juzgado de Instrucción nº 4 de Vigo. Los recursos de los docentes son estimados por la Sala al entender también que no existe “un componente subjetivo de satisfacción sexual”.

Uno de estos recursos versaba sobre la prescripción en uno de los hechos denunciados. La Sala reafirma este archivo por prescripción al ser hechos ocurridos en 2015. La denunciante afirmaba que en 2019 le ofreció “interpretar un papel”, hecho que “respondía al mismo modus operandi que había desplegado hasta entonces el investigado”. Los jueces los

rechazan incidiendo que las sospechas “son insuficientes para estimar fundada la existencia de un acto sexual indebido”.

Esta decisión se basó en la evaluación de las pruebas presentadas, que el tribunal estimó no aportaban indicios suficientes para sostener las acusaciones en un juicio penal. Es importante señalar que, en el sistema judicial español, para que una causa prospere, es necesario que existan pruebas sólidas que acrediten la comisión de un delito más allá de toda duda razonable.

Denuncias por presunta denuncia falsa (2023):

Abril de 2023: Tras el archivo de la causa en 2022, uno de los profesores denunciados presentó una querrela por presunta denuncia falsa contra una profesora y tres exalumnas de la ESADg. El Juzgado de Instrucción número 6 de Vigo abrió diligencias previas para investigar esta nueva denuncia.

lavozdeg Galicia.es

UN SECRETO A VOCES

No es novedad que el tema que estamos a tratar es un tema recurrente dentro de la ESAD. Se nombra y coge fuerza todos los 25N y 8M, y actualmente tenemos un cartel gigantesco dentro de la escuela que demuestra la silenciosa pero viva imagen de esta lucha.

No estamos ante una situación aislada ni ante un caso concreto, estamos comenzando a formar parte de un contexto gigantesco del que podemos actuar de forma positiva (tomando acción) o negativa (siendo ajenos a ella), y del que tenemos el deber de estar informados.

El siguiente documento es un blog creado por parte del alumnado que creó todo esto, y que tuvo que enfrentar la situación de primera mano, y es nuestro deber visibilizarlo y estar informadas.

<https://vinte.praza.gal/artigo/a-loita-feminista-do-alumnado-da-esadg->

SITUACIÓN EN OTROS CURSOS

Curso de 2º de Interpretación

- Comenzaron las clases con este hombre sin ninguna posibilidad de informarse ni organizarse. Tras un año en el que en sus propias palabras “nadie aprendió nada”, y “el ambiente era extremadamente incómodo”, pasaron de curso, donde actualmente tienen clases con Ermel. Ellos por su parte han decidido poner reclamaciones a partir de las cosas que ocurren en el aula, y a día de hoy (que ya van unas cuantas) todavía no han servido para que haya ningún cambio significativo, y se nos ha comunicado que lo están pasando mal.

Curso de 4º de Dirección y Dramaturgia.

- En el grupo que actualmente se encuentra en 4º de Dirección, (profesor denunciado), tuvo una reclamación por haberle intentado tocar “supuestamente” un pecho a una alumna al poco tiempo de volver de una baja, si ella no hubiera reaccionado se lo hubiera tocado, era su intención aunque no llegase a hacerlo. Ellas pusieron una reclamación dejando claro que no volverían a clase hasta que no hubiera una reparación de la situación y una admisión de los hechos por su parte. (profesor denunciado), dijo que no podía el día que le propusieron una reunión con alumnado y equipo directivo, y que asistiría la semana siguiente. Tras esto cogió una baja que se prolongó lo suficiente para nunca reparar ni admitir nada. Fue hace dos años.

2_Opciones

Ante esta situación que nos ha llegado dándonos poco margen de maniobra, tenemos varias formas de actuar, y es de suma importancia valorarlas todas con la mayor objetividad y conciencia posible, pensando en la causa, en las consecuencias y riesgos, y sobre todo en nosotras.

Mantenemos una uniformidad en la opinión de enfrentarnos a esta situación y luchar, sea fuera o dentro del aula, pero en cuanto a los métodos hay disparidad de opiniones.

Asistir ás aulas:

No caso de que se chegue á toma desta decisión de xeito conxunto. Atoparíamonos fronte a unha situación con varios posibles enfoques:

-Mostrarnos completamente pasivos fronte a este docente. Asistir a clase e conxelar calquera movemento ata que “pase algo”. Con isto, quedaría fora de xogo a loita fora da escola e a reclamación, que se vería completamente falta dunha reivindicación na que apoiarse. Estaríase a perpetuar esta situación de inactividade que leva vivíndose durante 15 anos no centro. Entramos xa na moral de cada individuo.

-Ou continuar coa loita extraescolarmente. A través de manifestacións, sentadas, iniciativas para facernos visibles, tratar de captar a atención do centro e o mundo exterior para mostrar a nosa disconformidade coa situación. Con isto, estaríase a asumir riscos cara o alumnadx; mal ambiente nas aulas, malestar emocional, risco para a integridade das alumnas. Estaríase poñendo cara á nosa loita, este docente contaría coa facilidade de saber quenes somos e estaríamos a permitirlle “xogar” connosco. Á vez, poderíamos considerar este acto de reivindicarnos e ir a clase como unha forma máis de plantarlle cara ao asunto, pero caeríamos nunha dinámica nada favorable e demasiado perigosa. Dámoslle vía para que poida provocarnos e tratar de facernos saltar, para así empregar isto contra nós e sabotarnos.

En ambas estas posibilidades, a parte máis positiva consistiría en: manter a avaliación continua sen ter que ir á recuperación; a posibilidade de chegar a aprender algo aínda en malas condicións; **vivir de primeira man como é esta**

persoa, coñecer máis de cerca a que nos enfrentamos; dar a cara, facerlle saber que sabemos.

(..... as anteriores liñas en negrita teñen unha mensaxe perigosa detrás, non é necesario nin xusto nin agradable nin seguro para nós ir a clase con esa intención) Como parte negativa (véxase a enumeración de abaixo), atopamos os riscos anteriormente mencionados, ademais da clara perda de forza e consistencia, apoios, e argumentación para a nosa loita. Inacción por parte do centro ata que pase algo máis alá da sensación de inseguridade e alerta (“estades a acudir ás aulas e non esta sucedendo nada”), seguir a esperar que instauren medidas, e o risco a caer na conformidade no caso de observar que non está pasando realmente nada grave polo que xa non temos que facer nada, ata nós normalizar dar clase nun espazo que non é seguro no que corremos riscos.

¿Cuáles son los inconvenientes de asistir a las aulas?

1. Yendo a clase nos exponemos a un riesgo que no tenemos la necesidad de correr. Una alumna tiene derecho a formarse en un espacio en el que se sienta cómoda y segura, y el centro tiene que garantizarnos eso. Esperar a que ocurra algo, sea físico (nuestro cuerpo es un instrumento clave), verbal o psicológico, es un riesgo que como alumnas no debemos correr. Además no somos responsables de estar en constante alerta para poder sentirnos seguras en un aula, eso es algo que debe garantizarnos el centro.

2. Normalizamos e perpetuamos o feito de ter que dar clase nun espazo que non é seguro, e no que non nos sentimos cómodas.
3. No aprender nada, tanto por su metodología como por la incomodidad e inseguridad que tenemos como alumnado, y que imposibilita a gran parte del grupo a poder estar en un ambiente en el que puedan expresarse con libertad sin sentirse vulnerados. Sentirnos pequeñxs e impotentes, insuficientes para conseguir unas condiciones académicas y vitales a las que tenemos derecho. Jugamos con material muy sensible.
4. Quitarle peso a la causa en general, ya que alejamos la lucha un año más, dificultando a las generaciones venideras que se enfrenten a ella, siendo un año más que aceptó tener clases sin ningún cambio ni enfrentamiento.
5. Perder herramientas a futuro, ya que al no haberle exigido nada al centro con anterioridad, no tenemos herramientas, ni seguro de ningún tipo para agarrarnos en caso de que se diera cualquier situación abusiva, más allá de “Actuar en el momento”, o “Ir junto a x profesora”, lo cual no quitaría el hecho de tener que enfrentarse a una situación que puede ser traumática y/o violenta.
6. Riesgo a caer en el “conformismo” y pasividad que se lleva arrastrando durante tantos años. Perder la fuerza de nuestra acción. Si bien a nosotros no nos ha hecho nada, no podemos ignorar los sucesos ocurridos en el pasado con este hombre, ya que son una causa por la que se estuvo luchando mucho tiempo y de la que formamos parte queramos o no.

Si asistimos a clase, perdemos completamente nuestra posición de negativa para con esta situación; validando una situación que nos violenta e invalidando nuestros sentimientos e inseguridades.

Non asistir ás aulas: No caso de que se chegue a esta conclusión de xeito consensuado.

O enfoque realizaríase en base no medo e inseguridade que, como alumnas, estamos a sentir fronte a situación que se nos presenta. Sen personalizar en ningún momento. Así, a través da reclamación, trataríamos de negociar co centro unha serie de medidas que nos garanticen un espazo de traballo e aprendizaxe seguros, xa que iso é o único ao que aspiramos, o poder aprender dende o respecto e a comodidade de todas. Así, tras expoñer o noso obxectivo e as nosas esixencias, comunicárase a decisión de non asistencia por parte do alumnado ata que se garantan unhas condicións axeitadas.

Despois disto, comezaría unha fase de negociación co centro a cerca das medidas que se poden tomar coa fin de facernos sentir seguras. Durante esta etapa, non se asistiría a clase e comezaríamos a facer presión para buscar unha actuación rápida por parte de inspección (manifestacións en inspección, sentadas, carteis, iniciativas en redes sociais... etc.).

A volta ás aulas realizarase unicamente cando a seguridade e integridade dxs alumnxs estea totalmente garantizada.

No caso de atoparnos fronte a unha situación de inactividade por parte do centro ou da inspección poderíamos chegar a acudir á prensa...Facer cada vez máis ruído ata conseguir o noso obxectivo.

Existen varios puntos a tratar:

- Dado que o noso principal obxectivo é aprender, poderíamos pedir axuda a diferentes figuras do panorama teatral galego (idea de Andrea, alumna de 3º Dirección e Dramaturxia), xa que isto enriqueceríanos moito, non sería demasiado complicado (xa que a base de contactos poderíamos dar con moitas caras coñecidas que se solidarizarían coa causa) e daría moita visibilidade á loita.
- Durante anos anteriores, onde se atoparon na mesma situación de falta de formación, o alumnado de 4º ofreceuse a dar clase de Interpretación, iniciativa á cal tamén poderíamos recurrir.
- Pedirlle a programación do cuadrimestre a Sergio e tratar de desenvolverlo de xeito autónomo coa axuda de libros, internet e outros recursos, sen docente; nas horas baleiras que nos deixa a non asistencia á aula, seguir adiante coas impros e os monólogos e chegar a mostralo en maio extraoficialmente.

Tamén hai profesorxs de teatro e interpretación fóra do centro ás que poder pedir axuda e consultarlles dúbidas.

- No caso de que o centro actúe rápido e nos reincorporemos despois de iniciar estas reivindicacións, fálase sobre como reaccionará o docente. Dende o primeiro momento, nunca se personalizou nada contra el nin se mencionou o seu caso en absoluto, ademais, crearíase esta “distancia” co mestre seguindo os protocolos, o cal remataría sendo positivo xa que estaríamos xerando duda e respecto nel.

¿Cuáles son las ventajas de no asistir a las aulas?

1. Ganar tiempo para organizarnos entre nosotros y con otros colectivos o asociaciones. Tener tiempo para crear una postura clara y uniforme, enfocar la lucha y no perder fuerza o capacidad.
2. Mostrar nuestro sentimiento de incomodidad e inseguridad, y no sentirnos reprimidos ante una situación hostil que nos imposibilita estudiar en un espacio seguro.
3. No tener que enfrentarnos a cualquier tipo de ambiente o situación generada en un aula en la que no nos sentimos seguras.
4. No facilitar la docencia de este profesor ante nuestra situación de descontento. Al faltar dejando claras las razones (legítimas) al equipo directivo, presentando nuestra reclamación como colectivo, comenzamos una situación que pone al centro en un aprieto, y que dificulta la situación para con este docente.
5. La posibilidad de que coja otra baja. No es la primera vez que este docente recoge otra baja al ver que el ambiente no es sencillo para él. Sin embargo el curso pasado, al ver que todo el curso asistía a sus clases, se mantuvo todo el año dando clase.

3_ Como hacemos esto viable

Tras investigar posibles acciones para no tener que enfrentarnos a todo lo anteriormente mencionado, y gracias al esfuerzo de varias personas que secundan nuestra causa, llegamos

a la vía de la reclamación.

¿Por qué la reclamación es una buena idea?

La reclamación es útil porque nos sirve como medio para poder exigirle medidas al centro y que este tenga que darnos una respuesta obligatoriamente, haciéndose responsable de la respuesta que nos dé.

Esto es especialmente útil ya que lo último que quiere el centro es tener que hacerse responsable de una situación como esta, y con la reclamación lo convertimos en responsable directo.

Es cierto que al principio llegamos a la conclusión de que no había forma de poner una reclamación si todavía no habíamos tenido clase con él, por lo que no teníamos ningún motivo legal para poder quejarnos o acogernos.

La respuesta que encontramos por medio de compañeras del centro fue acogernos a nuestro sentimiento de inseguridad, porque es legítimo.

Como pone en la reclamación que se redactó para esta vía, no tenemos que tener ninguna circunstancia personal con este hombre para sentir miedo o inseguridad. Este hombre tiene unos antecedentes en los que ha estado implicado en denuncias relacionadas con dinámicas del aula y no nos sentimos seguros en ese ambiente (además de la situación para con las alumnas de 4º de dirección).

Bajo este pretexto no pretendemos no acudir a sus clases, si no que utilizamos el hecho de no acudir como medida para obligar al centro a implantar una serie de medidas antes de ir a clase con este señor. De esta forma en el documento acreditamos que para sentir un espacio seguro, necesitamos que se tomen medidas inmediatas, y hasta que se tomen, el alumnado de 1º no asistirá, ya que no puede trabajar en un ambiente seguro.

Desde esta perspectiva, no nos metemos en ningún tipo de querella personal, y nos acogemos a nuestro sentimiento de inseguridad en el aula, que es algo innegable y de fácil solución por parte del centro.

Sabemos que el centro no nos dará estas medidas en primera instancia, y a partir de ahí podremos continuar con la lucha desde fuera de las aulas, y enfocarlo todo desde otro punto de vista, ya que ahora tenemos una situación en la que el centro no nos está garantizando unas medidas óptimas para poder continuar con nuestro aprendizaje en un espacio seguro.

En cuanto el centro nos asegure estas medidas, volveremos a las aulas, habiendo tenido tiempo para organizarnos, instaurar protocolos internos, aclarar cómo llevar esta lucha y teniendo ahora herramientas proporcionadas por el centro y por ende su apoyo y responsabilidad.

De esta forma habremos puesto un punto y aparte, creando herramientas y demostrando las vías del alumnado para enfrentarse a estas situaciones, y marcando un precedente que crea una vía de acción para generaciones futuras.

4_Sentido y apoyos

Esta es una situación que se lleva moviendo desde hace muchos años, y muchas promociones cayeron en la creencia de que no se puede hacer nada, permitiendo que las aulas sigan siendo un lugar inseguro y que tengamos que enfrentarnos a esto ahora.

Tenemos la opción de dejar esto pasar, validar la situación y permitir que continúe todo bajo el silencio y la incomodidad, dificultando nuestro aprendizaje, nuestra estabilidad mental y física y esperando hasta que “pase algo”, a nuestra generación, o a las que vienen.

Las cosas están cambiando y son muchos los apoyos que nos vienen desde el alumnado, el profesorado y el exterior, que nos instan a que como alumnado hagamos algo, porque somos las únicas que tenemos la disponibilidad de enfrentarnos a la situación, y todos estos grupos y personas están con nosotras, si nosotras estamos con ellas.

Realmente esto no se trata de ir a clase o dejar de ir, ya que simplemente se ha investigado la opción de no ir porque nos parece la más lógica por los argumentos que se exponen arriba, y no porque ir a clase sea una idea imposible. Lo realmente importante es la decisión entre enfrentar la situación reivindicando unas condiciones adecuadas y justas para aprender, que no se dan, o ignorarla; de ponerlo fácil y hacer lo más cómodo, porque quedarse callado siempre será lo más cómodo, o de luchar por una causa que es más grande que nosotrxs.

Cuando dentro de unos años nos hayamos graduado, no nos acordaremos de los trámites burocráticos, de las clases de teoría o de los debates entre nosotras; pero con suerte sí nos acordaremos de cómo llegado el momento le plantamos cara a una situación que no era sencilla, y no aceptamos y validamos una situación de injusticia por miedo a enfrentarnos a ella.

Como grupo, tomamos acción, y eso es lo más importante.

Unidas, tenemos fuerza.

5_Anexos

https://www.elespanol.com/treintayseis/actualidad/provincia-de-pontevedra/20220606/concentracion-esad-vigo-vuelta-profesores-denunciados-acoso/678182647_0.html

<https://www.nosdiario.gal/articulo/social/alumnado-paraliza-escola-arte-dramatica-vigo-denunciar-acoso-sexual-dun-profesor/20200305201447092546.html>

<https://xornaldevigo.gal/sociedade/66807-os-tres-docentes-de-escola-de-arte-dramatica-acusados-de-acoso-sexual-din-que-as-denuncias-son-falsas/>

<https://www.farodevigo.es/gran-vigo/2022/01/27/juzgado-atribuye-acoso-o-abuso-62017739.html>

<https://www.farodevigo.es/gran-vigo/2021/05/04/alumnas-arte-dramatico-ratifican-de-nuncia-50972294.html>

<https://www.farodevigo.es/gran-vigo/2022/05/07/audiencia-archiva-causa-profesores-esad-65811033.html>

<https://xornaldevigo.gal/sociedade/44339-apoio-total-das-profesoras-da-escola-superior-de-arte-dramatica-as-alumnas-que-denunciaron-acoso-sexual/>

<https://www.galiciainconfidencial.com/noticia/77936-folga-escola-superior-arte-dramatica-galicia>

Anexo 7. Protocolos de consentimiento desarrollados por el alumnado de la ESADIB

Tipo de fuente: Documento colectivo redactado por estudiantes de la ESAD de las Islas Baleares (ESADIB).

Fecha: Curso académico 2023–2024

Finalidad: Este protocolo fue creado de forma colaborativa por el alumnado de diferentes itinerarios con el objetivo de establecer un marco ético de relación en el aula, prevenir dinámicas de vulneración y promover una cultura del consentimiento adaptada al contexto escénico.

Uso en el TFM: Se incluye como evidencia de una práctica feminista situada, generada desde la comunidad estudiantil, que busca transformar las relaciones pedagógicas a través del cuidado mutuo, la negociación de límites y la corresponsabilidad. Este protocolo refuerza los hallazgos del estudio y permite contrastar la apropiación institucional del consentimiento entre diferentes centros educativos.

Contenido del protocolo

- Principios fundamentales: cuidado, respeto, consentimiento informado y participación activa
- Dinámicas de construcción colectiva en el aula
- Ejemplos de acuerdos consensuados con el profesorado
- Guía de actuación ante situaciones de incomodidad o abuso
- Derechos del alumnado en relación con el contacto físico y emocional durante la práctica escénica

Este documento representa una herramienta concreta de transformación institucional desde abajo, en línea con los planteamientos de pedagogía crítica, coeducación y justicia restaurativa. Su implementación en la ESADIB demuestra que el

consentimiento puede convertirse en un eje vertebrador del proceso educativo cuando existe voluntad colectiva y ética compartida.