

La humillación en la formación superior de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: un estudio cualitativo desde la pedagogía narrativa

Humiliation in Physical Activity and Sport Sciences higher education: A qualitative study grounded in narrative pedagogy

MARTA OLIVER-ÁLVAREZ

Departament de Didàctica de l'Educació Física, Artística i Música. Universitat de València. España

marta.oliver@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0731-7484>

VÍCTOR PÉREZ-SAMANIEGO

Departament d'Educació Física i Esportiva. Universitat de València. España

victor.m.perez@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9538-3793>

JAVIER MONFORTE

Departament d'Educació Física i Esportiva. Universitat de València. España

javier.monforte@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0909-0271>

Recibido/Received: 3-11-25. Aceptado/Accepted: 13-02-26

Cómo citar/Citation: Oliver-Álvarez, Marta; Pérez-Samaniego, Víctor y Monforte, Javier (2026). La humillación en la formación superior de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: un estudio cualitativo desde la pedagogía narrativa. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 28(1), 1-30.

DOI: <https://doi.org/10.24197/avt9w519>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen. En este trabajo presentamos una propuesta de pedagogía narrativa basada en una historia sobre humillación. La actividad se llevó a cabo con alumnado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) de la Universidad de Valencia, durante los cursos 2021-22 y 2022-23. La recogida de datos se realizó mediante sus respuestas escritas y el debate grupal

que siguió a la lectura del relato autoetnográfico “Yo (no) quería jugar”; todo ello fue sometido posteriormente a un análisis temático reflexivo. Los resultados muestran el componente de género que presenta la humillación, su normalización entre comentarios, risas y miradas sutiles, así como las jerarquías simbólicas presentes en sus interacciones. Concluimos destacando la presencia de la humillación en la formación superior de CAFyD, y proponiendo orientaciones pedagógicas que permitan reflexionar y transformar prácticas discriminatorias en contextos educativos físico-deportivos.

Palabras clave. Autoetnografía; experiencias negativas; género; formación superior; lectura.

Abstract: In this study, we present a pedagogical activity based on a story about humiliation. The activity was conducted with undergraduate students in Physical Activity and Sport Sciences at the University of València during the 2021-22 and 2022-23 academic years. Data was collected through students’ written responses and a subsequent group discussion following the reading of the autoethnographic story “I (didn’t) wanted to play” —Yo (no) quería jugar—; afterwards, all that was subsequently subjected to a reflexive thematic analysis. Findings reveal the gendered dimension of humiliation, its normalization through comments, laughter and subtle glances, as well as the symbolic hierarchies present in students’ interactions. We conclude by highlighting the presence of humiliation within higher education in Physical Activity and Sport Science and proposing pedagogical orientations that encourage reflection and transform discriminatory practices in educational sport contexts.

Keywords: Autoethnography; negative experiences; gender; higher education; reading.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las experiencias negativas en las actividades físico-deportivas ha cobrado interés recientemente, multiplicándose las publicaciones que han abordado dicha problemática (e.g., Beltrán-Carrillo et al., 2012; Camacho-Miñano y Grau-Prat, 2018; Cardinal et al., 2013; Fitzpatrick y Watkinson, 2003; Ruiz-Pérez et al., 2018; Spencer-Cavaliere y Rintoul, 2012). No obstante, son muy pocos los estudios que han explorado las experiencias y significados de la práctica físico-deportiva en la formación superior de los futuros profesionales del campo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD). Esto responde, en parte, a la creencia generalizada de que las personas que acceden a dicho grado presentan un perfil de deportistas que se asocia únicamente a experiencias positivas, lo que invisibiliza posibles vivencias negativas. Sin embargo, es un contexto que no se encuentra exento de ellas y al que, por tanto, merece la pena prestar atención (González-Calvo et al., 2013; Oliver-Álvarez et al., 2021).

Dentro del abanico de las experiencias negativas propiciadas por la práctica físico-deportiva, las referencias a la humillación son recurrentes (Camacho-Miñano y Grau-Prat, 2018; Cardinal et al., 2013; Portman, 1995; Strean, 2009). Por ejemplo, Strean (2009) ilustró casos en los que la humillación seguía teniendo un impacto en la edad adulta: “Hasta el día de hoy me siento totalmente inadecuado en las actividades relacionadas con el equipo y tengo un reflejo natural de evitarlas a toda costa... en gran parte debido a las humillantes experiencias vividas en mi infancia” (p. 217) o “Nunca he experimentado la humillación ni he sentido la antipatía hacia ningún otro aspecto de la vida como siento hacia los deportes” (p. 217). Pese a ello, pocos estudios previos identifican la humillación como objeto de estudio, y los que lo hacen la vinculan con otros sentimientos y percepciones, como el sufrimiento (Metz et al., 2024) o la violencia emocional (Hartill et al., 2021), sin atender a sus dinámicas particulares. Esta falta de comprensión afecta a la posibilidad de prevención e intervención en situaciones y contextos concretos donde la humillación está de una u otra forma presente.

Por ello, en el presente artículo nos proponemos abordar este doble vacío en la investigación. Por un lado, la ausencia de estudios que aborden específicamente el fenómeno de la humillación en las actividades físico-deportivas y, por otro, su presencia en el contexto particular de la formación superior de CAFyD. Si aspiramos a que los futuros profesionales de la actividad física y el deporte sean capaces de enfrentarse y prevenir la humillación, primero debemos desvelar, cuestionar y replantear las prácticas educativas que puedan generarla en los contextos formativos.

Una forma de hacerlo es a través de la pedagogía narrativa, un enfoque que utiliza las historias de forma intencionada y estratégica con fines educativos (véase Oliver-Álvarez et al., 2025). La pedagogía narrativa va más allá de simplemente contar o leer historias. En su lugar, las utiliza como base de un proceso de aprendizaje más sofisticado y reflexivo. En este marco, las historias se convierten en el eje central de una experiencia de enseñanza y aprendizaje caracterizada por un profundo nivel de reflexividad. En una revisión reciente, Oliver-Álvarez et al. (2025) identificaron propuestas de pedagogía narrativa en el ámbito deportivo. Como señalan, algunas de ellas se han llevado a cabo en contextos universitarios relacionados con la formación en CAFyD o del profesorado de Educación Física (Garrett, 2006; Martos-García et al. 2016). En este sentido, dichos programas ofrecen precisamente una

oportunidad para desarrollar una conciencia crítica capaz de cuestionar desigualdades persistentes (Francis-Edge et al., 2025). Nuestra intención es recurrir a dicho potencial para desvelar, visibilizar y confrontar las experiencias de humillación en la formación superior en el campo de las CAFyD.

A partir de este planteamiento, en esta investigación tratamos de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Se da humillación en los propios contextos formativos de CAFyD?, ¿quién y cómo la experimenta?, ¿cómo opera en dichos contextos? Como punto de partida cabe preguntarse de qué hablamos en concreto cuando hablamos de humillación y, en particular, cómo se produce en el campo de la actividad física y el deporte.

1. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA HUMILLACIÓN

Aunque “humillación” sea un término de uso frecuente y común, resulta difícil concretar qué es, cómo opera y en qué circunstancias alguien puede ser y/o sentirse humillado. Diversos estudios la vinculan con un proceso mediante el cual se degrada, menosprecia o rebaja injustamente a alguien (Lindner, 2006; Walker y Knauer, 2011). Precisamente, el origen etimológico del término (del latín *humus*, que significa ‘tierra’ o ‘suelo’) alude a que humillar supone degradar, literalmente “colocar” por los suelos a alguien. La experiencia humillante prototípica configura un triángulo con tres roles: la víctima, quien sufre la humillación; la persona humilladora, que tiene la capacidad de ejercer un trato denigrante e irrumpir en el autorrespeto de la víctima; y el (o los) espectadores, testigos de la humillación, que pueden reforzar o desafiar la acción humillante (Klein, 1991). Como explica Kaplan (2009), la humillación entraña la interacción entre una persona o grupo que tiene suficiente poder para denigrar a otra persona (o grupo), sintiéndose esta última devaluada. En sus acercamientos conceptuales, Muenster (2023) distingue dos dimensiones clave que ayudan a entender esta interacción: a) el acto de humillar; b) la experiencia interna de sentirse humillado.

Entendida como acto, la humillación está configurada por hechos y conductas observables y palpables, como insultos, agresiones físicas o verbales, burlas públicas, castigos ejemplares, uso de apodos u otras formas reconocibles de desprecio. Kuch (2011) enfatiza que la humillación entraña siempre actos comunicativos que expresan menosprecio hacia la víctima, y que esta dimensión simbólica no es

accesoria sino constitutiva de la humillación. Estos comportamientos suelen tener un carácter ritual, a menudo reiterativo, constituidos por actos diversos que escenifican la superioridad de unos sobre otros (Miller, 1993). De este modo, los actos de humillación operarían como rituales degradantes que marcan simbólicamente la posición del individuo dentro de una estructura social. En este sentido, Lindner (2003) argumenta que la humillación puede incluso llegar a institucionalizarse, pues forma parte de las costumbres para mantener el orden jerárquico y recordar a los subordinados cuál es *su lugar*. Aunque un acto de humillación sea una práctica rechazada moralmente, continúa reproduciéndose en la medida en que las personas ignoran o pasan por alto los escenarios en los que se perpetúa. Precisamente, Pynchon (2005) señala que uno de los motivos por los cuales la humillación persiste en diversos contextos es porque se ignora en el ámbito público y, si se menciona, es de manera muy superficial, a pesar de que en el plano privado se reconoce su presencia.

Como *experiencia interna*, la humillación se relaciona con un abanico de emociones como la vergüenza, la ira o la culpa. Lo cierto es que en una experiencia humillante se experimenta una amalgama de emociones que Tangney y Fischer (1995) tratan como emociones “autoconscientes” que implican una forma de conciencia y devaluación del propio yo. De ahí que la humillación y la vergüenza hayan sido utilizadas indistintamente en la literatura dadas sus similitudes, si bien presentan diferencias. Hartling y Luchetta (1999) detallan cómo la humillación y la vergüenza comparten el factor relacional, aunque la vergüenza se considera una expresión menor de la humillación. Como una puerta que abre paso a la humillación, la vergüenza parece estar en la superficie de la experiencia personal, siendo uno de los primeros eslabones que conducen a desencadenar una experiencia de humillación. Además, la percepción de “merecimiento” subjetivo es uno de los elementos decisivos que diferencian la vergüenza de la humillación (Muenster, 2023). Si la persona hace un examen interno y reconoce que ha cometido un error y siente culpa, entonces es más probable que experimente vergüenza; mientras que, si percibe la situación como injusta, potencialmente hablaremos de humillación.

Es importante destacar que, en esencia, tanto como acto o como experiencia interna, la humillación es relacional: alguien con poder, ya sea simbólico o real, degrada a otro en una jerarquía social, lo que menoscaba la percepción que tiene la víctima de sí misma y de su propia

pertenencia al grupo (Miller, 1993). De ahí que la humillación no sea enteramente privada ni completamente social, sino que resulte de la interacción entre ambas dimensiones. El menosprecio hacia uno mismo, a pesar de tratarse de un sentimiento íntimo, viene condicionado por las valoraciones y respuestas que los demás hacen de nuestras actuaciones. En este sentido, Hartling y Luchetta (1999) destacan su componente interpersonal, y señalan que la humillación se centra más en lo que una persona *es*, que en lo que *hace*. Más específicamente, la humillación genera una situación en la que la debilidad de una persona se utiliza para definirla como “otra” y excluirla, con el fin de justificar lo que no es y/o no debería ser: parte del grupo y aceptada (Muenster, 2023).

1.1. La humillación en el campo de la actividad física y el deporte

En el ámbito de la actividad física y el deporte, la humillación está íntimamente relacionada con diversas ideologías que configuran la naturaleza de sus actos y vivencias. Una de ellas es la ideología del rendimiento (Beltrán-Carrillo et al., 2012; Molina y Beltrán-Carrillo, 2007) o, como lo llamó Barbero (1996), el elitismo motriz. En los contextos donde está presente esta ideología, la valoración de una persona se encuentra estrechamente ligada a su nivel de rendimiento y/o competencia motriz. Este enfoque se ve reforzado por un sistema de recompensas y castigos que fomenta la competitividad y ejerce presión para alcanzar ciertos estándares. Además, como señalan Hay y lisahunter (2006), el profesorado en gran medida contribuye a reproducir o desestabilizar dichas lógicas mediante sus prácticas docentes. Con frecuencia, se tiende a otorgar una posición de superioridad al alumnado más hábil, lo que constituye un trato privilegiado hacia un sector reducido del alumnado (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; Hay y Macdonald, 2010; lisahunter, 2004; Wilkinson et al., 2013). En consecuencia, aquellas personas que no alcanzan dichos estándares tienen una mayor predisposición a sentir vergüenza, incomodidad y una infravaloración por sus actuaciones, sintiéndose juzgadas, tanto por el profesorado como por sus iguales (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019). Aludiendo a esta jerarquía, Barbero (2007) utiliza los términos de *torpeza* y *soltura* del sociólogo Pierre Bourdieu para establecer las consecuencias de la posesión o no del capital corporal, es decir, el conjunto de conocimientos, características y habilidades corporales que posee un individuo y que sirve para legitimar su posición concediéndole un

determinado poder. Mientras la *torpeza* en los individuos conduce a reprimirse y cohibirse en los ambientes deportivos, incluso a ser víctima de apodos despectivos por parte de sus compañeros, la *soltura* conduce a la seguridad y tranquilidad de encontrarse cumpliendo la representación corporal legítima, e incluso de poseer el suficiente poder para poder objetivar al cuerpo torpe.

Las dinámicas de humillación en este campo también se ven atravesadas por cuestiones de género. Las actividades físicas en las que reina la ideología de rendimiento transmiten valores que premian la masculinidad dominante (Vidiella et al., 2010). Numerosas investigaciones han sacado a la luz el sexismo presente en muchos contextos deportivos y la reproducción de estereotipos de género dominantes (Arenas et al., 2022; Pastor-Vicedo et al., 2019; Pelegrín-Muñoz et al., 2012) que desembocan en una menor satisfacción con la asignatura de EF por parte de las alumnas (Baena-Extremera et al., 2013) y en la reproducción de estructuras que perpetúan la jerarquía de género en el deporte (Stride y Flintoff, 2017). En la medida en que se perciben menos competentes respecto a las actividades planteadas y al nivel de ejecución exigido, no es de extrañar, por tanto, que entre las personas que describen experiencias negativas en dicha asignatura predominen los testimonios de las chicas (Rink, 2006). De manera similar, los chicos que resisten los estereotipos dominantes también pueden sufrir discriminaciones, ya que si se salen de los límites normativos hegemónicos pueden ser colocados en lugares de subordinación y humillación (Vidiella et al., 2010).

Estas dinámicas de humillación pueden interpretarse bajo el término de violencia simbólica propuesto por Bourdieu (2001). La “violencia simbólica” es aquella que se ejerce contra un individuo o colectivo, que es a la vez víctima y cómplice del régimen de poder al que es sometido. Esta violencia no tiene lugar de forma directa o coercitiva, sino que es transmitida y ejercida en términos de sumisión de quien la sufre, que acepta como legítima la condición de dominación que le oprime (Bourdieu y Wacquant, 2005). El poder se ve reflejado en la capacidad de lograr que un grupo imponga sus preferencias y prácticas como una visión natural de lo “normal” en un determinado campo. Se produce entonces la naturalización de la violencia: la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima. Su carácter legitimador proviene, en gran medida, de la imposibilidad de los dominados de pensarse en términos diferentes resp a los dominadores,

otorgándoles su poder dominador y aceptando su relación como un orden natural (Calderone, 2004).

2. LA INTERVENCIÓN: HUMILLACIÓN Y PEDAGOGÍA NARRATIVA EN CAFyD

A partir de esta aproximación teórica, a continuación presentamos y analizamos una propuesta de pedagogía narrativa con el alumnado de CAFyD basada en un relato sobre humillación.

2.1. Contexto

La propuesta de pedagogía narrativa en la que se basa esta intervención se desarrolló en una única sesión de dos horas de duración repetida con seis grupos distintos, durante los cursos 2021-22 y 2022-23. En total, participaron 181 estudiantes (138 hombres, 43 mujeres) de segundo curso del grado de CAFyD de la Universidad de Valencia.

Para la realización de la actividad pedagógica, se presentó el relato autoetnográfico titulado “Yo (no) quería jugar”, extraído de un artículo previo (Oliver-Álvarez et al., 2021)¹. Dicho relato narra en primera persona diferentes dinámicas, situaciones e interacciones vividas por la primera autora del presente artículo. Tras una reflexión posterior, identificamos que, en conjunto, el relato reflejaba experiencias de humillación que, tras comentarlas informalmente con distintos estudiantes, hombres y mujeres, vimos que eran compartidas por personas que habían vivido situaciones similares. De ahí el compromiso de partir de dicho relato para articular una actividad de pedagogía narrativa que sirviera para dar voz a historias silenciadas e infravaloradas pero que debían ser atendidas.

El estudio recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Valencia. Para preservar el anonimato y mitigar posibles identificaciones, en el relato los lugares están distorsionados y los nombres corresponden a seudónimos. Además, se adaptó la historia a un formato breve para asegurarnos que daba suficiente tiempo para realizar la intervención. Del mismo modo, sustituimos el nombre real de la protagonista por un seudónimo (Raquel) para que los comentarios y

¹ El relato “Yo (no) quería jugar” se recoge en el Apéndice, detrás de la Bibliografía.

opiniones del alumnado no se vieran influenciados por el hecho de que la protagonista de la historia fuera, a la vez, quien presentaba el relato.

2.2. Procedimiento y recogida de datos

La actividad empezó con la lectura, individual y en silencio, durante aproximadamente 10 minutos, del mencionado relato “Yo (no) quería jugar”.

Si bien se les remarcó que eran totalmente libres de escribir sobre lo que quisieran, para propiciar un comentario escrito se les proporcionó una hoja aparte con las siguientes preguntas: *¿Te parece verdad lo que se cuenta? ¿Crees que estas situaciones ocurren? ¿Te has sentido identificado/a con algún personaje de la historia? ¿En ese caso, con quién? ¿Por qué? ¿Has vivido alguna situación similar en clases prácticas? ¿Has sido testigo de alguna situación parecida?*

Además, les pedimos que indicaran el género con el que se identificaban para facilitar el análisis posterior.

Una vez se recogieron las respuestas (anónimas) de los estudiantes, las hojas se mezclaron y se volvieron a repartir de forma aleatoria, de modo que nadie tuviera la propia y se asegurara la confidencialidad de las respuestas.

Tras leer la que habían recibido, se pidieron voluntarios para su lectura en voz alta. Posteriormente, se realizó un debate grupal (que fue grabado) compartiendo opiniones y exponiendo puntos de vista. En este debate, Marta tomó el rol de moderadora mientras Víctor y Javier tomaban notas sobre sus percepciones respecto al diálogo y sus dinámicas. El debate se concluyó cuando las opiniones del alumnado fueron discutidas y consideraron que no había nada más relevante que añadir; su duración fue de, aproximadamente, unos 30 minutos. Una vez finalizado, se recogieron las hojas anónimas con las reflexiones escritas para incorporarlas a modo de datos.

Para finalizar la actividad, Marta realizó una pequeña intervención de unos 10 minutos, en la que contextualizó la historia y, situándose como protagonista, explicó algunas consideraciones que envolvían su creación. Esto permitió un acercamiento más personal, ya que podían ser conscientes de la construcción del relato y que había sido vivido por una persona real y presente.

2.3. Análisis

El análisis empezó con la inmersión en los datos (los comentarios individuales escritos y el debate grupal), transcribiéndolos y tomando notas iniciales. Una vez reunidas todas las fuentes, fuimos “habitando” los datos (Smith, 2016, p. 216) para realizar una primera aproximación que fue sirviendo de base para generar las discusiones en torno a su interpretación y organización. Desde este primer acercamiento, nos dimos cuenta de que los lectores de nuestra intervención interactuaban de diferentes formas con el texto. Esto nos llevó a formar una tipología tras identificar cuatro formas de lectura: identificación, reconocimiento, despectiva y ausente (Oliver-Álvarez et al., *en revisión*). Partiendo de este análisis, nos interesó profundizar en la lectura de identificación: aquella en la que los lectores se identifican con alguno de los personajes o eventos narrados en la historia, e interpretan el texto “desde dentro, como si les estuviera sucediendo a ellos” (Cohen, 2001, p. 245). Esta categoría engloba a quienes, a raíz de la lectura, se identifican tanto con las personas que se sienten humilladas como con las que humillan. De este modo, la lectura de identificación actuó como una categoría deductiva que facilitó identificar, reunir e interpretar los diversos significados, roles y dinámicas de la humillación. Dicho de otro modo, poner el foco en la identificación con una historia sobre humillación (la que se relata en “Yo (no) quería jugar”) nos permite comprender cómo sus lectores y lectoras viven y experimentan situaciones de humillación desde su propia perspectiva, y sacar así a la luz las dinámicas que operan en estas situaciones.

Una vez delimitada esta categoría deductiva, el análisis siguió con un segundo momento de naturaleza inductiva, mediante un análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2023). Este enfoque destaca la subjetividad de quien investiga y su compromiso reflexivo con la teoría, los datos y la interpretación. Siguiendo un proceso recursivo e iterativo por las fases propuestas por Braun y Clarke (2024) y partir de una relectura en profundidad de los datos, la primera autora fue realizando anotaciones y codificando los datos. En las fases posteriores, se buscaron, revisaron y definieron los temas y se recurrió a la literatura de la humillación para crear conexiones y dotarlos de sentido. La última fase consistió en la redacción del análisis, mediante extractos específicos que ilustran los temas y conexiones con la literatura específica. Los lugares, deportes o personas que pudieran identificarse fueron sustituidos por seudónimos.

Durante todo el proceso, la reflexividad ocupó un papel central (Braun y Clarke, 2024). Dado que la historia utilizada narraba las vivencias de humillación de la primera autora y, a su vez, era quien dirigía el proceso analítico, fue necesario realizar un ejercicio de conciencia constante sobre cómo su subjetividad podía influir en las decisiones analíticas. Si bien estas experiencias previas aportaron valiosas perspectivas, el hecho de estar familiarizada con las situaciones descritas podía generar ciertos sesgos. Por ello, fue fundamental la participación del resto del equipo investigador como “amigos críticos”, cuyo cuestionamiento ayudó a entablar debates que enriquecieron la profundidad y los matices del análisis.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Desigualdades de género y sentimientos de (no) pertenencia a los estudios de CAFyD

Algunos de los comentarios del alumnado (en su mayoría chicas) se convirtieron en testimonio de experiencias compartidas en las que se identificaban con las situaciones de humillación, estableciendo paralelismos con lo que le sucedía a la protagonista del relato:

Me parece un relato nada ficticio, porque yo fui “Raquel” el año pasado. Todos mis compañeros tenían buenas cualidades para jugar y yo que no lo había hecho nunca me sentí una inútil y un lastre para mi equipo. Veía como todos sabían jugar y mejoraban rápidamente, mientras yo cada vez me sentía más “mueble” cuando en los partidos no tocaba balón a no ser que me la pasaran por pena. Es una situación horrible la verdad, y me planteé si estaba en el lugar correcto porque no encajaba (Comentario escrito, chica)

Otra situación que he vivido es la de ser, junto a mis compañeras, un estorbo en las clases de rugby. Se creen que esto es el Mundial de 2010 cada vez que bajamos al campo y que nosotras les impedimos ganar una supuesta copa. Eso hace que la mayoría nos ponga malas caras, comentan, se quejan, dicen que están en “inferioridad”, que seamos la última opción en ataque y que sólo podamos correr a un lado y a otro mientras el profesor se queja de nuestra “poca participación” en vez de mirar cuál es la razón por la cual NO PODEMOS PARTICIPAR (Comentario escrito, chica, énfasis de la alumna)

Aunque varios comentarios incidían en que la universidad se percibe, en general, como un entorno más respetuoso que los de las etapas educativas anteriores, estos testimonios revelan cómo, pese a ello, existen experiencias marcadas por sentimientos de humillación, especialmente entre las mujeres. En la literatura al respecto, estudios anteriores muestran cómo son ellas las que disfrutan menos en Educación Física, las que se sienten menos competentes y las que son más susceptibles a sentir vergüenza, burlas e incomodidad (Baena-Extremera et al., 2013; Hills, 2007). El trabajo de Shehu (2009) ya mostró que son las chicas las más vulnerables a recibir provocaciones, siendo la humillación la más repetida. No resulta sorprendente, por tanto, que estas vivencias se reproduzcan también en la universidad, en un entorno que, paradójicamente, forma a futuros profesionales de la actividad física y el deporte. A ello se suma la objetivación o cosificación del cuerpo que favorece la interiorización de la mirada evaluadora del resto (Camacho-Miñano, 2013). Esto hace que ellas mismas terminen percibiéndose como objetos, lo que condiciona su relación con la actividad física. Como expresaba el primer comentario, la alumna se identifica con un “mueble”, lo que refleja una percepción de inutilidad y una vivencia de un cuerpo *torpe* en determinadas actividades prácticas en la facultad.

Esta situación se ve todavía más agravada por la baja representación de las mujeres en los estudios de CAFyD, un 18%, una cifra que muestra una tendencia descendente en términos relativos (Serra et al., 2019). Precisamente, el hecho de ser “la única chica” era resaltado por una de las participantes:

Me veo muy reflejada en esta historia. Tanto con el sentimiento de vergüenza, poca eficiencia y eficacia, con sentimientos de no saber qué hago aquí. Me ocurrió el viernes pasado en la asignatura de voleibol. No me gusta, no me siento competente ni entiendo por qué y, de repente, he de serlo. Tampoco entendí como estudiando en varias asignaturas de esta facultad, en las que nos enseñan a observar quién es el desplazado, el poco hábil... al profesor se le ocurriera ponerse de perfil a mí, explicándole al resto de mis compañeros (soy la única chica) que es un problema de “FALTA DE ACTITUD”. Me quedé perpleja, intentando buscar su mirada... No dije nada. (Comentario escrito, chica, énfasis de la alumna)

Como apuntan en sus comentarios, el relato evoca en estas alumnas experiencias que las llevan a cuestionarse su lugar en el entorno

formativo, al sentir que no encajan en un ambiente donde se premia una habilidad motriz que perciben no poseer. En este sentido, Martos-García et al. (2020) destacan que tanto el género como la habilidad motriz son algunos de los factores que determinan en gran medida el nivel y la calidad de la experiencia educativa. Esta realidad se traduce en una tendencia a culpabilizar a las chicas por su “falta de habilidad” que “se achaca a ‘problemas’ de aptitud personal y, en consecuencia, de actitud individual, sin poner en cuestión la propia naturaleza de los contenidos propuestos” (p. 412). Además, el comentario de “no dije nada” puede vincularse a la condición de control identificada por Silver et al. (1986) como una de las características definitorias de la humillación. Esta se manifiesta cuando la persona siente que ha perdido la capacidad de resistirse o revertir la situación, sin contar con alternativas para introducirse de nuevo al grupo en cuestión.

3.2. Humillación normalizada entre comentarios, risas y miradas sutiles

En sus comentarios a la lectura, algunas de las personas que se identifican con el texto sacaban a la luz dinámicas concretas con las que opera la humillación. La parte del alumnado que se identificaba con la figura del humillador hacía alusión a las bromas relatadas al respecto, afirmando haber hecho en ocasiones comentarios similares a los del texto:

El comentario que decía: “eres mala, te pesa el culo”, todo esto lo hemos dicho muchas veces, aunque no sea para machacar a esa persona, sino como para decir te estoy animando, haciendo alguna broma, pero la persona que lo está recibiendo no lo ve así. No lo pensamos. (Discusión, chico)

En efecto se producía lo que narra el texto, los primeros en acabar “hablábamos” del resto como si de un objeto se tratara. (Comentario escrito, chico)

Aunque no fuera con intención explícita de burla, estos comentarios pueden desdibujar la estrecha línea que separa las bromas compartidas de los actos de humillación. Explícitamente, el segundo comentario alude a la deshumanización que supone la humillación. Como sucedía con las

alumnas que se sentían un “mueble”, se atribuye a los individuos una simple característica, que los reduce y excluye de formar parte del grupo. En este sentido, cabe destacar que la propuesta fue realizada con personas que van a ser los futuros profesionales de la actividad física y el deporte, por lo que su figura puede ser tanto parte del problema como de la solución. En muchas ocasiones, son las dinámicas y la dirección del profesorado las que fomentan que se produzcan situaciones de exclusión (Martos-García et al., 2020). Este hecho requiere prestar atención al escenario del aula y atender a aquellas situaciones de discriminación que pueden llegar a producirse e incluso fomentarse desde la propia dirección docente.

Por otro lado, las personas que se sentían identificadas con quienes sufren humillación, describieron algunas de las dinámicas a través de las cuales se manifiesta ésta:

Yo creo que más allá de las bromas que te puedan decir, que eso ya depende de la relación que tú tengas y cómo te las digan, es lo que no te dicen. Es estar en clase y ver si participas o no participas, si tú estás con tus amigos y participas como el resto y tal vale, pero si después estás en grupo, no te la pasan o te miran con mala cara, como si no quisieran que estés ahí. Ya no por las bromas que te puedan hacer, sino por lo que no te dicen y tú notas. (Discusión, chica)

Estos comentarios refuerzan la idea de que la humillación no opera necesariamente de forma explícita o evidente. Como apuntan García y Conejero (2010) en los contextos educativos muchas veces estas dinámicas se reproducen entre comentarios, risas y miradas sutiles. Su carácter taimado e inefable propicia que se reproduzca y pase inadvertida, camuflada en ocasiones entre las dinámicas normalizadas del aula.

Asimismo, parte de su poder reside en que rara vez se reconoce o se expone públicamente en los espacios en los que ocurre (Pynchon, 2005), lo que dificulta que se identifiquen y cuestionen dichas conductas. En este sentido, el comentario saca a relucir la conexión inherente entre la humillación y la violencia simbólica, que operan más allá de la coacción física. Se trata de interacciones normalizadas en las que el alumnado refuerza las relaciones de poder corporeizadas (Beltrán-Carrillo et al., 2012; Camacho-Miñano y Grau-Prat, 2018).

3.3. Los dos lados: los que humillan y los que son humillados

Los comentarios del alumnado ilustraron la presencia de una jerarquía simbólica en el aula, refiriéndose explícitamente a “dos lados” claramente diferenciados, el de los que humillan y el de los que son humillados. Además, esta división podía ser transitada a lo largo del tiempo, dependiendo del rendimiento físico y de la posición ocupada dentro del grupo:

En el instituto y en el colegio, se me tenía en cuenta para la mayoría de los deportes y contaban conmigo, pero desde que llegué a la universidad, todo ha cambiado. Ahora estoy en el otro lado. (Comentario escrito, chica)

Yo mismo he sido todos los personajes del relato, tanto del que se ríen como el que se ríe; y cuando estás en un lado te importa poco el otro. (Comentario escrito, chico)

Estos testimonios ponen de manifiesto que se trata de una experiencia relacional y situada, en la que las personas se ubican o son ubicadas en diferentes posiciones dependiendo de su comportamiento y rendimiento en los distintos contextos. En este sentido, los resultados se alinean con Hartling y Luchetta (1999), quienes sostienen que es probable que las personas transiten, en distintos momentos de su vida, por los roles de humillador, humillado y testigo. Esto indica que no es una cuestión meramente individual, pues al tratarse de una experiencia interpersonal requiere prestar atención al contexto sociocultural en el que tales hechos ocurren. Las actitudes y conductas de humillación emergen en escenarios caracterizados por relaciones de poder desiguales, en los que la persona que humilla ocupa una posición, transitoria o permanente, de dominio que le permite sentirse legitimada o fortalecida por su situación de superioridad (Muenster, 2023).

Además, el alumnado es consciente de quiénes son aquellas personas menos competentes y con propensión a experimentar situaciones negativas. En la literatura al respecto, existen investigaciones que apuntan a jerarquías presentes en las aulas que separan al alumnado más apto del que lo es menos, creando lo que Barbero (1996, p. 29) denomina “bolsas de torpeza” y llegando incluso a una representación dicotómica entre “los que miran” y “los que son mirados” (Evans, 2006, p. 551).

El deporte siempre ha dividido a los individuos en los mejores y los peores. Los mejores son los competitivos, los ágiles, los rápidos; mientras que los peores son simplemente “la carga” del equipo y los que acaban odiando el deporte. Es algo que he podido ver desde la escuela a la facultad, algunas veces más y algunas menos. (Comentario escrito, chico)

Otros comentarios también señalaron diversas características que generaban esta división, como el ritmo, las diferencias de estatura o complexión corporal. En definitiva, aquellas disposiciones físicas que se alejaban del cuerpo atlético, hábil, y competitivo considerado legítimo en el campo de la Educación Física (Brown, 2005).

Esta jerarquía se evidencia de manera particularmente clara en la habitual práctica de formación de equipos con capitanes, como apuntaba uno de los alumnos:

Lo que cuenta el relato es un problema muy frecuente en la facultad y en las clases de Educación Física. Los buenos juegan con los buenos y los malos apenas participan. En mi caso, no ocurre muy a menudo, pero sí que me he sentido identificado con Raquel alguna vez. Sobre todo, cuando he jugado a baloncesto o voleibol, como que soy bajito siempre soy de los últimos en ser elegido. (Comentario escrito, chico)

Esta forma de establecer los equipos conecta directamente con el reconocimiento del capital premiado en el campo de la asignatura (Hills, 2007). Esta lógica favorece los discursos que legitiman las diferencias corporales como algo “natural” y como motivo de segregación, reforzando las jerarquías simbólicas (Beltrán-Carrillo et al., 2012). Numerosas investigaciones muestran que es en ese momento de la clase cuando se hace más evidente quiénes son las personas excluidas, al ser las últimas en ser escogidas para formar parte de los respectivos equipos (Cardinal et al., 2013; Camacho-Miñano y Grau-Prat, 2018; Fitzpatrick y Watkinson, 2003; Garrett y Wrench, 2007), lo que explícitamente genera situaciones de humillación (Cardinal et al., 2013). Como ocurría en el estudio de Metz et al. (2024), los datos revelan una cultura marcadamente jerárquica entre el alumnado que, además de configurar las malas experiencias, también las perpetúa.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado y analizado una propuesta de pedagogía narrativa basada en un relato sobre humillación. Al inicio, nos planteábamos las siguientes preguntas: ¿Se experimenta humillación en CAFyD?, ¿quién la experimenta?, ¿cómo opera la humillación en dichos contextos? Tras desarrollar y analizar la propuesta, tratamos de dar respuesta y esbozar algunas posibles vías de intervención pedagógica.

En primer lugar, esta investigación sugiere que la humillación atraviesa la experiencia de algunos, especialmente *algunas*, estudiantes de CAFyD. Este resultado es relevante porque desmiente la idea extendida de que la formación superior en CAFyD está exenta de malas experiencias y, en particular, de humillación. Los comentarios muestran que han sido principalmente mujeres quienes se han sentido interpeladas con estas situaciones, sintiéndose infravaloradas y excluidas por percibir que se premia determinadas habilidades motrices de las que ellas carecen. Como ellas mismas apuntan, estas dinámicas se encuentran normalizadas, operando a través de mecanismos sutiles que perpetúan formas de opresión (Pynchon, 2005). Esto resulta todavía más problemático si tenemos en cuenta la baja representación de mujeres en estos estudios, lo que genera espacios todavía más masculinizados.

Además, cabe destacar que la humillación no se vincula exclusivamente a la habilidad motriz o al género. Otras dimensiones de exclusión reconocidas en el ámbito de la Educación Física, como la forma corporal, la sexualidad, la raza, la clase social o la discapacidad (Devís-Devís y Pérez-Samaniego, 2025) también podrían dar lugar a experiencias diversas de humillación. Debido a las características de nuestra propuesta, no hemos podido indagar en las vivencias individuales del alumnado. En este sentido, se necesitan futuras investigaciones que exploren con mayor profundidad las singularidades de las personas que la experimentan y analicen cómo operan dichas dimensiones en relación con la humillación.

Frente a este escenario, cabe preguntarse: ¿Cómo orientar nuestras prácticas educativas en espacios desprovistos de cuidado y permeados de dinámicas de poder desiguales y jerárquicas? Una posible línea de actuación podría dirigirse hacia una feminización del currículum. Esto no implica reproducir estereotipos ni evitar deportes colectivos tradicionalmente masculinos, sino dotarlos de una orientación feminista que ponga en el centro la ética del cuidado. En una revisión reciente, Li y

Li (2020) identificaron una variedad de prácticas pedagógicas para fomentar dicha ética en contextos físico-deportivos. Partiendo de la premisa de que el cuidado del otro debe entenderse como un fin en sí mismo (Noddings, 2013), materializaron algunas estrategias. Por ejemplo, el alumnado puede desempeñar un rol de mentor/a con quienes presentan dificultades para aprender alguna habilidad motriz. Por otro lado, dado que las experiencias de humillación se sostienen sobre relaciones de poder, es importante que el profesorado reflexione sobre su papel en la reproducción de jerarquías y dinámicas que puedan derivar en situaciones de humillación (Fitzpatrick y Russell, 2015). En este sentido, modelos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, el modelo de enseñanza personal y social o el modelo comprensivo de iniciación deportiva (Fernández-Río et al., 2016), entre otros, pueden brindar oportunidades para que el alumnado tenga en cuenta las necesidades del grupo, y practiquen el cuidado tanto dentro como fuera de los espacios deportivos. Además, incorporar y valorar en el campo distintas formas de capital que vayan más allá del atlético, alto y fuerte (González-Calvo et al., 2025), puede contribuir a resignificar el campo y a generar sentimientos de pertenencia entre estudiantes con diferentes habilidades.

Somos conscientes de que ninguna intervención puede mitigar por completo experiencias de humillación, y que los cambios estructurales requieren tiempo para consolidarse. Sin embargo, ello no implica renunciar a la posibilidad de mejora en nuestro campo, sino continuar explorando propuestas que permitan cuestionar y transformar las dinámicas de exclusión en los entornos educativos. En esta línea, consideramos que la formación de los futuros profesionales de la actividad física y el deporte no puede limitarse al conocimiento y la enseñanza de habilidades motrices. Debe, además, incorporar espacios de reflexión y fomentar un compromiso social precisamente con quienes tienen dificultades de aprendizaje.

Nuestra propuesta destaca el potencial de la pedagogía narrativa para visibilizar y sensibilizar sobre la humillación, especialmente cuando las situaciones narradas resuenan con quienes las leen. En este sentido, el estudio evoca la generalización naturalista propuesta por Smith (2018), en la medida en que los resultados muestran cómo las experiencias de los lectores y lectoras resuenan a lo largo de la experiencia planteada. Específicamente, los resultados pueden ser reconocibles para otros estudiantes o profesionales que hayan vivido experiencias similares en otros contextos de CAFyD o en diferentes ámbitos deportivos. El uso de

un relato autoetnográfico basado en experiencias vividas en el mismo contexto en el que se ha implementado la actividad ha facilitado acercar vivencias, percepciones y formas de experimentar humillación. Por tanto, consideramos que la historia “Yo (no) quería jugar” podría compartirse en más contextos de formación superior de CAFyD, como un primer paso para reflexionar y actuar sobre las prácticas docentes y su relación con la humillación (Oliver-Álvarez et al., 2021).

No obstante, si el profesorado decidiera compartir dicho relato, u otro que cuestione situaciones de opresión, debería tener en cuenta que su lectura no garantiza que todo alumnado automáticamente problematice el área de Educación Física, o aprecie lo que ofrece la diversidad en el aula (Garrett, 2006). De hecho, ciertos tipos de lectura pueden producir el efecto contrario, y reforzar creencias estereotipadas y discriminatorias (Oliver-Álvarez et al., *en revisión*). Para nosotros, y en línea con Clandinin y Connelly (1998), el potencial de la pedagogía narrativa emerge cuando dejamos de considerar la historia como una entidad fija y empezamos a comprometernos en conversaciones sobre ella. El diálogo que emerge tras la lectura de historias puede enriquecer nuestra comprensión de la práctica profesional (Goodwin et al., 2014). En este sentido, la formación superior puede contribuir a mitigar prácticas deshumanizadoras, creando puntos de encuentro que permitan abordar y actuar desde la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, Diego; Vidal-Conti, Josep y Muntaner-Mas, Adrià (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 342-351. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Baena-Extremera, Antonio; Sánchez-Fuentes, Jose A.; Granero-Gallegos, Antonio; Pérez-Quero, Francisco J. y Bracho-Amador, Clara (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Barbero-González, José I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 52, 13-49. Disponible en:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1996/re311/re311-02.html>

- Barbero-González, José I. (2007). Capital (es) corporal (es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4, 21-28. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524857>
- Beltrán-Carrillo, Vicente. J. y Devís-Devís, José (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55(15), 20-24. DOI: <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Beltrán-Carrillo, Vicente J.; Devís-Devís, José; Peiró-Velert, Carmen y Brown, David. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Bourdieu, Pierre (2001). *Masculine domination*. Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2023). Thematic analysis. In Harris Cooper, Marc N. Coutanche, Linda M. McMullen, A. T. Panter, David Rindskopf y Kenneth. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (2nd ed., pp. 65–81). American Psychological Association.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2024). Supporting best practice in reflexive thematic analysis reporting in Palliative Medicine: A review of published research and introduction to the Reflexive Thematic Analysis Reporting Guidelines (RTARG). *Palliative Medicine*, 38(6), 608-616. DOI: <https://doi.org/10.1177/02692163241234800>
- Brown, David (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/135733205298785>

- Calderone, Mónica (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación*, 9, 5-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453527>
- Camacho-Miñano, María José (2013). Contradicciones del significado de la actividad físico-deportiva en las identidades corporales de las chicas adolescentes. *Feminismo/s*, 21, 15-35. DOI: <https://doi.org/10.14198/fem.2013.21.02>
- Camacho-Miñano, María José y Grau-Prat, María (2018). Violencia simbólica en la educación física escolar: Un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de Educación Primaria. *Movimento*, 24(3), 815-826. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79171>
- Cardinal, Bradley J.; Yan, Zi y Cardinal, Marita K. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(3), 49-53. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>
- Clandinin, D. Jean y Connelly, F. Michael (1998). Asking questions about telling stories. In Craig Kridel (Ed.), *Writing educational biography: Explorations in qualitative research* (pp. 245–253). Garland Publishing.
- Cohen, Jonathan (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- Devís-Devís, José y Pérez-Samaniego, Víctor (2025). Intersectionality and disability in physical education. In Anthony J. Maher, Justin A. Haegele, Janine Coates, *Routledge Handbook of Qualitative Methods for Researching Disability in Physical Education* (pp. 45-58). Routledge.
- Evans, Bethan (2006). 'I'd feel ashamed': Girls' bodies and sports participation. *Gender, Place & Culture*, 13(5), 547-561. DOI: <https://doi.org/10.1080/09663690600858952>
- Fernández-Río, Javier; Calderón, Antonio; Hortigüela Alcalá, David; Pérez-Pueyo, Ángel y Aznar Cebamanos, Mónica (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y deportes*, 413, 55-75. DOI: <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>

- Fitzpatrick, Katie y Russell, Dan (2015). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 159-173. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837436>
- Fitzpatrick, David A. y Watkinson, E. Jane (2003). The lived experience of physical awkwardness: Adults' retrospective views. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 279-297. DOI: <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.279>
- Francis-Edge, Louis, Stride, Annette y Fitzgerald, Hayley (2025). Basketball shorts, plantation food, and ponytail weaves: Black teachers' experiences of becoming and being a physical education teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(3), 338-350. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230232>
- García, J. y Conejero, M. (2010). Obesidad ¿diferencia o acoso? Educación física ¿Problema u oportunidad? *Trances. Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 2(5), 430-453. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6504479>
- Garrett, Robyne (2006). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12(3), 339-360. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X06069277>
- Garrett, Robyne y Wrench, Alison (2007). Physical experiences: primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 23-42. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980601060234>
- González-Calvo, Gustavo; Barbero-González, José I.; Bores Calle, Nicolas J. y Martínez Álvarez, Lucio (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie620582>
- González-Calvo, Gustavo; Philpot, Rod; García-Monge, Alfonso y Bores-García, Daniel (2025). The atypical physical educator: Bordieuan insights into teacher's body narratives and values construction in pedagogical practice. *Sport, Education and Society*, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2500614>

- Goodwin, Donna L.; Johnston, Keith y Causgrove Dunn, Janice (2014). Thinking ethically about inclusive recreational sport: A narrative of lost dignity. *Sport, Ethics and Philosophy*, 8(1), 16-31. DOI: <https://doi.org/10.1080/17511321.2014.891644>
- Hartill, Mike; Rulofs, Bettina; Lang, Melanie; Vertommen, Tine; Allroggen, Marc; Cirera, Eva; Diketmüller, Rosa; Kampen, Jark; Kohl, Anna; Martin, Montserrat; Nanu, Ionna; Neeten, Marilen; Sage, Daniel y Stativa, Ecaterina (2021). *CASES: Child abuse in sport: European Statistics – Project Report*. Edge Hill University. Ver en: <https://sites.edgehill.ac.uk/cpss/projects/child-abuse-in-sport-european-statistics-cases/>
- Hartling, Linda M. y Luchetta, Tracy (1999). Humiliation: Assessing the impact of derision, degradation, and debasement. *Journal of Primary Prevention*, 19(4), 259-278. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1022622422521>
- Hay, Peter J. y Isahunter. (2006). 'Please Mr Hay, what are my poss (abilities)?': Legitimation of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293-310. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320600813481>
- Hay, Peter J. y Macdonald, Doune (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320903217075>
- Hills, Laura (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320701464275>
- Kaplan, Carina (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En Kaplan, C., y Orce, V. (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: Los usos de Norbert Elias* (pp. 99-108). Novedades Educativas.
- Klein, Donald C. (1991). The humiliation dynamic: An overview. *Journal of Primary Prevention*, 12(2), 93-121. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02015214>
- Kuch, Hannes (2011). The Rituality of humiliation: Exploring symbolic vulnerability. In P. Kaufmann, H. Kuch & E. Neuhauser (Eds.),

- Humiliation, Degradation, Dehumanization* (pp. 37-56). Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-90-481-9661-6_4
- Li, Yillin y Li, Weidong (2020). A review of research on ethic of care in physical education and physical activity settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 109-117. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0143>
- Lindner, Evelin G. (2006). *Making Enemies: Humiliation and International Conflict*. Bloomsbury Publishing.
- lisahunter (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192. DOI: <https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>
- Martos-García, Daniel; Pereira-García, Sofia; Felis i Anaya, Mercè y Monzó, Bernardo (2016). ‘Huesos de cristal’ y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, ciencia y deporte*, 11(33), 225-234. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i33.767>
- Martos-García, Daniel; Fernández-Lasa, Uxue y Arruabarrena, Oidui (2020). Coeducación y deportes colectivos: la participación de las alumnas en entredicho. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 411-419. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1518>
- Metz, Sarah; Zander, Benjamin y Hunger, Ina (2024). The suffering of students in physical education. Unsettling experiences and situational conditions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352825>
- Miller, William I. (1993): *Humiliation: and Other Essays on Honor, Social Discomfort and Violence*. Cornell University Press.
- Molina Alventosa, Joan Pere y Beltrán-Carrillo, Vicente J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *European Journal of Human Movement*, (19), 165-190. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3322993>
- Muenster, Bettina (2023). Humiliation—the forgotten emotion. In M. H. Jacobsen (Ed.), *Exploring Emotions in Social Life* (pp. 172-188). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003305552-10>

- Noddings, Nel (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Oliver-Álvarez, Marta; Pérez-Samaniego, Víctor y Monforte, Javier (2021). Humillación, educación física y formación superior en ciencias de la actividad física y el deporte: Una autoetnografía moderada. *Movimento*, 27, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111554>
- Oliver-Alvarez, Marta; Pérez-Samaniego, Víctor; Peiró-Velert, Carmen y Monforte, Javier (2025). Narrative pedagogy in sport, PETE, and physical education: A scoping review. *European Physical Education Review*, 31(3), 393-414. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336x241279380>
- Pastor-Vicedo, Juan Carlos; Sánchez-Oliva, Adrián; Sánchez-Blanchart, Jonatan y Martínez-Martínez, Jesús (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 23-31. DOI: <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pelegrín-Muñoz, Antonia, León-Campos, Josefa M., Ortega-Toro, Enrique y Garcés, Enrique J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(2), 271-292. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.142>
- Portman, Penelope A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 445-53. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.4.445>
- Pyncheon, Susan. R. (2005). *Resisting humiliation in schooling: narratives and counter-narratives* [Tesis]. <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstreams/63b68e58-d28b-4f9d-bdac-f0ebdb243ec9/download>
- Rink, Judith E. (2006). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Ruiz-Pérez, Luís Miguel; Palomo Nieto, Miriam; Gómez Ruano, Miguel Ángel y Navia Manzano, José Antonio (2018). When we were clumsy: Some memories of Spaniard adults who were low skilled in Physical Education at School. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 5(1), 30-36. Disponible en: <https://jpesm.thebrpi.org/vol-5-no-1-june-2018-jpesm>

- Serra, Pedrona; Soler Prat, Susanna, Vilanova-Soler, Anna y Hinojosa-Alcalde, Ingrid (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(135), 9-25. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Shehu, Jimoh (2009). Peer provocation in physical education: experiences of Botswana adolescents. *Educational Studies*, 35(2), 143-152. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055690802470324>
- Silver, Maury; Conte, Rosaria; Miceli, María y Poggi, Isabella (1986). Humiliation: Feeling, social control and the construction of identity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 16(3), 269-283. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1986.tb00080.x>
- Smith, Brett (2016). Narrative analysis. In Evanthia Lyons y Adrian Coyle (Eds.), *Analyzing qualitative data in psychology* (pp. 202–221). Sage.
- Smith, Brett (2018). Generalizability in qualitative research: Misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221>
- Spencer-Cavaliere, Nancy y Rintoul, Mary Ann (2012). Alienation in physical education from the perspectives of children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 344-361. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.344>
- Strean, William B. (2009). Remembering instructors: Play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(3), 210-220. DOI: <https://doi.org/10.1080/19398440903192290>
- Stride, Annette y Flintoff, Anne (2017). Girls, physical education and feminist praxis. In Louise Mansfield, Jayne Caudwell, Belinda Wheaton y Beccy Watson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education*, (pp. 855–869). Palgrave. DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-137-53318-0_54
- Tangney, June Price y Fischer, Kurt W. (1995). *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. Guilford Press.

- Vidiella, Judit; Herraiz, Fernando; Hernández, Fernando y Sancho, Juana M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento*, 16(4), 93-115. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.15031>
- Walker, Julian y Knauer, Victoria (2011). Humiliation, self-esteem, and violence. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 22, 724–741. DOI: <https://doi.org/10.1080/14789949.2011.617542>
- Wilkinson, Shaun; Littlefair, David y Barlow-Meade, Linda (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147-164. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X13486049>

APÉNDICE

YO (NO) QUERÍA JUGAR

(Páginas siguientes)

YO (NO) QUERÍA JUGAR

Es viernes. Hoy tengo clase de baloncesto a primera hora. De camino a la facultad me encuentro a algunos compañeros y comentamos que solo nos queda un año para terminar. ¡Hace ya tres años que entré en la facultad! Parece que fue ayer. Escogí esta carrera porque siempre he hecho deporte. En el colegio se me daba bien. Incluso jugaba con los chicos en el patio, aunque tuviese que aguantar algunos comentarios despectivos. El deporte siempre ha sido para mí un lugar en el que desconectar, sentirme bien y superarme, por lo que estudiar ciencias del deporte me pareció la mejor opción.

Entramos en la cancha de baloncesto y nos sentamos en las gradas. El profesor, Julián, espera en la pista. Tras un poco de teoría, nos disponemos a realizar la parte práctica. Julián dirige el calentamiento. Nos ordenamos por parejas libremente. El ejercicio consiste en ir y volver hasta la línea de fondo haciendo un ejercicio con el balón, y luego que nuestra pareja lo repita. Explica que, para fomentar la participación, la pareja que llegue la última realizará cinco flexiones, abdominales o burpees, según la serie.

El primer ejercicio consiste en ir dando vueltas con el balón sobre la cintura con las manos sin que éste caiga, y volver botándolo entre las piernas. Me pongo con mi amiga Mireia y acordamos que será ella la que salga primero. Una vez nos colocamos, a la señal de “¡Preparados, listos, ya!” corre hacia la línea de fondo a toda velocidad, dando vueltas con el balón con las manos como se había indicado. Sale con el grupo, pero va avanzando a trompicones. Consigue hacer presión con el balón sobre el cuerpo, pero comienza a liarse con el cambio de mano, por lo que seguir el ritmo de los demás empieza a complicarse. Aun así, llega más o menos a la línea de fondo con el resto, aunque un poco más atrás. Ahora le toca cambiar de ejercicio y este le resulta más difícil. Mientras vuelve, Mireia se va descolgando poco a poco del grupo y se abre espacio entre ella y el resto de nuestros compañeros. Me estremezco viéndola porque sé lo que se siente estando en medio de la pista, observada por el resto. Han sido muchas las veces que me he esforzado por realizar un ejercicio con el resto de la clase clavando su mirada en mí, mientras yo era incapaz de hacerlo bien. De todos modos, todos animamos a nuestras parejas como si fuera una competición. Yo aplaudo a Mireia con todas mis fuerzas.

Veo cómo se esfuerza todo lo que puede. Aunque rezagada, llega donde estoy yo, y me pasa la pelota. Es mi turno. Salgo y corro todo lo rápido que mis piernas me permiten. Pero la pelota es demasiado grande para mis manos, y no para de resbalar y caerse al suelo. Intento concentrarme en la pelota, y me digo a mí misma: “¡Vamos, Raquel, que no es tan difícil!”. Sigo intentando hacer rodar la pelota por mi cuerpo y avanzando a mi máxima velocidad sin tropezar. Levanto la mirada y todos mis compañeros ya están volviendo. Me

cago en todo mientras llego como puedo a la línea de fondo, pero solo de pensar que ahora tengo que botar el balón entre mis piernas, me pongo muy nerviosa. Las manos me sudan y las piernas me empiezan a temblar. Me dispongo a volver. La pelota toca la cara interna de mi rodilla y se va botando hacia la derecha. Pienso: "Otra vez". Noto cada vez mi pulso más acelerado y un atisbo de pesimismo me recorre el cuerpo. Aun así, corro rápido hasta atraparla para volverlo a intentar. Repaso la técnica mentalmente: "¡Uno, dos, abre y acompaña!". Voy a ello.

De nuevo lo hago mal. Esta vez la pelota choca con mi pie y sale disparada hacia delante. "Al menos ahora me ahorro unos metros de pista...", me digo mentalmente para consolarme. Me adelanto corriendo para recoger la pelota y volver a intentarlo, deseando tener esta vez más suerte. Miro delante y todos mis compañeros ya están de pie, enfrente de mí, observando mis repetidos intentos fallidos. Oigo risas de fondo y algún que otro: "¡Vamos Raquel, que te pesa el culo! ¿No te cabe entre las piernas?" Empiezo a cabrearme. "Otra vez no" me digo. Y de nuevo, ya sin ganas, lanzo el balón entre mis piernas, pero bota muy alto y no consigo pasarlo al otro lado. Cae y se queda clavado a mi lado. Me noto ruborizada, con el corazón palpitando a toda velocidad. Una notable rigidez petrifica mis hombros, y la incomodidad me invade por dentro. Con el rabillo del ojo percibo al grupito de José riéndose de mí, mientras yo estoy en frente, sin poder hacerlo bien ni una sola vez a pesar de mis esfuerzos. Se creen los mejores de la clase, burlándose de los demás como si eso les hiciera ser mejores a ellos. Lo malo es que en realidad lo son: ¡Son los mejores! Y no solo en esta clase de baloncesto, sino en el resto de clases prácticas.

Asumo que no voy a saber realizar el ejercicio, así que cojo el balón y opto por dejar de intentarlo. Corro lo más rápido posible hasta donde están mis compañeros para no seguir siendo el centro de atención. Veo miradas cómplices entre mis compañeros, incluso como Josep le da un codazo a Miguel para señalarme mientras vuelvo. Al otro lado de la cancha, como de costumbre, José y sus amigos se ríen mientras Julián nos manda a mi compañera y a mí hacer las flexiones de castigo. Nos miran desde arriba, y yo los veo desde abajo. Miran las primeras repeticiones, y luego dejan de prestarnos atención. Justo cuando más nítidamente siento que me gustaría irme de la clase, me acuden a la mente imágenes de antiguos compañeros del colegio haciendo exactamente lo que ahora me está tocando hacer a mí. Entonces no me daba cuenta, pero sin duda debían sentir algo parecido a lo que siento yo: impotencia, rabia, vergüenza. Finalizadas las flexiones, intento concentrarme en la clase, pero no puedo. Estoy indignada. Estoy harta de que seamos siempre nosotras las que hagamos el castigo y a Julián le dé exactamente igual.

Me miro el reloj continuamente. Solo quiero que pase rápido, pero todavía falta mucho para que termine la clase. Y sé que nada va a cambiar. Todo el

rato ocurre lo mismo. Nosotras quedamos las últimas y hacemos el ejercicio de castigo que toca en cada ronda. Se ha convertido en una rutina, en una parte más de la clase: ver a Raquel y Mireia hacer flexiones. Empiezo a sentirme culpable, y es que sé que por mucho que lo intente no voy a conseguir hacerlo bien. ¿Qué está mal, qué pasa conmigo? Puede que haya mejorado algo desde el inicio de las clases, pero como el resto ejecuta tan bien los ejercicios, mi progreso resulta insignificante a la vista de los demás, incluido Julián. Y para colmo, tengo que aguantar las pullitas de José.... Eso me pone aún más nerviosa, y todo me sale peor. Tengo un nudo en la tripa. Parece que el resto se lo pasa bien. Yo me pongo tensa ante cada explicación de un nuevo ejercicio, esperando inútilmente que sea un poco más fácil para no quedar en evidencia. Julián, al terminar el calentamiento nos pregunta: “¿Qué tal? ¿Os ha gustado el inicio de la sesión?”. Todos al unísono responden con un claro “¡Sí!”. Yo me limito a agachar la cabeza, y entremezclo mi voz con la de mis compañeros diciendo que sí con voz baja.

Veinte minutos antes de terminar, Julián decide que organicemos tres equipos para jugar un Rey de la pista. Luis, Miguel y Carlos salen como voluntarios para elegir a modo de capitanes los componentes de sus respectivos equipos. Empiezan a decir nombres: José, Ángel, Adrián, Víctor... Mi mirada se desvía hacia el suelo cuando veo que cada vez somos menos los que quedamos sin equipo. Siguen eligiendo a mis compañeros: Dani, Miguel, Carla... y cuando vuelvo a levantar la vista sólo quedamos Mireia y yo, y el profesor nos da la opción de que elijamos nosotras equipo por haber quedado las últimas. ¿Y qué más da? Me resulta indiferente con quien jugar. Es obvio que para el resto somos más bien un estorbo.

Finalmente acabo decantándome por el equipo de Miguel, donde está Carla e igual puedo tocar un poco la pelota. Al acercarme a ese equipo, dos compañeros cruzan miradas, mientras uno le dice al otro: ¡Joder, tío, ya nos ha tocado...! Y yo, que lo oigo perfectamente, paso con la cabeza gacha por su lado, sin decir nada, evitando mirarlos. ¿Qué otra cosa puedo hacer?

(Adaptado de Oliver-Álvarez, Marta; Pérez-Samaniego, Víctor y Monforte, Javier (2021). Humillación, educación física y formación superior en ciencias de la actividad física y el deporte: Una autoetnografía moderada. *Movimento*, 27, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111554>)